

ISSN 2223-2982



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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3-2 2025 (МАРТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

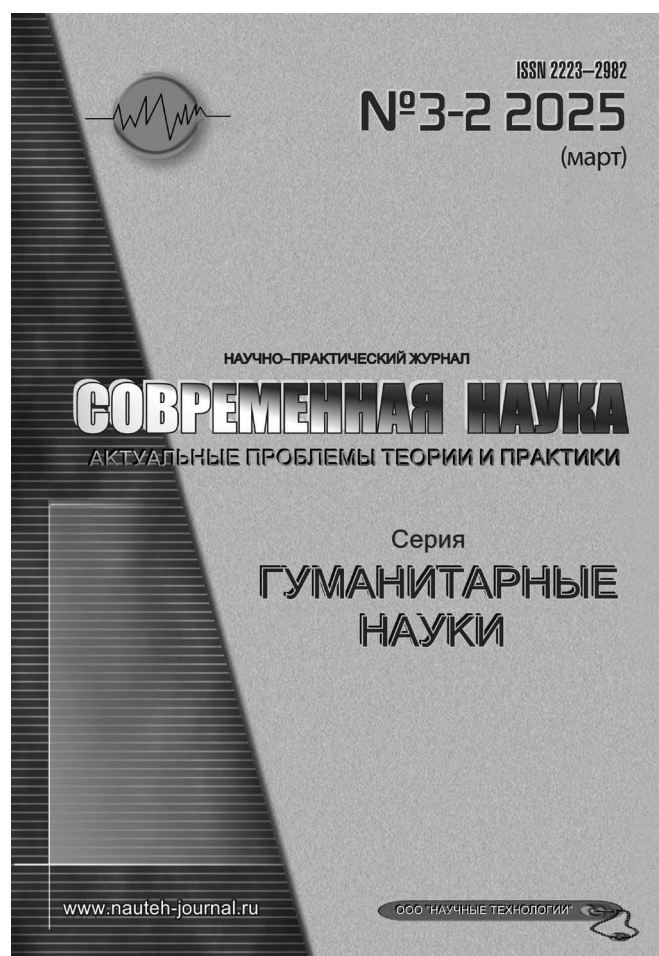
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №3-2 (март) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 14.03.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Андросов А.А. – Организация ремонта сельскохозяйственной техники Подмосковья в период московской битвы
Androsov A. – Organizing the repair of agricultural machinery in the Moscow region during the battle of Moscow..... 7

Данилова С.А., Сидорчук И.В. – Герой не нашего времени: киноадаптации средневекового эпоса германских народов на примере поэмы «Беовульф»
Danilova S., Sidorchuk I. – A hero of our time: film adaptation of medieval epoch of the German peoples on example of poem "Beowulf"..... 12

Дегтярев А.П. – Решение социальных вопросов военных чинов в деятельности государственного совета России эпохи великих реформ Александра II
Degtyarev A. – Addressing social issues of military officials in the activity of the state council of Russia of the era of the great reforms of Alexander II..... 18

Зорькин А.А. – Восприятие афганской войны в воспоминаниях ветеранов, участников событий 1979-1989гг.
Zorkin A. – Perception of the Afghan war in the memories of veterans, participants in the events of 1979-1989 23

Петраш Е.В., Ерисов В.В. – Политические и экономические аспекты исторических бифуркаций на примере первой и второй мировых войн
Petrash E., Erisov V. – Political and economic aspects of historical bifurcations on the example of the first and second world wars 34

Рожненко П.А. – Роль подготовки инженерных кадров в становлении и развитии военно-промышленного комплекса Челябинской области в первые десятилетия советской власти

Rozhnenko P. – The role of training engineering staff in the formation and development of the military-industrial complex of the Chelyabinsk region in the first decades of soviet power 38

Телегина К.А., Иващенко В.А. – Исторический образ советской квартиры в современной авторской анимации
Telegina K., Ivashchenko V. – The historical image of a soviet apartment in a modern author's animation 42

Педагогика

Алексеева Е.О. – Опыт организации общенациональных экзаменов в странах-участниках СНГ
Alekseeva E. – Experience of organizing national examinations in the CIS member countries 48

Боровкова М.В. – Патриотическое воспитание студентов-юристов в процессе изучения иностранного языка в современных условиях
Borovkova M. – Patriotic education of law students in the process of studying a foreign language in modern conditions 52

Боронихина И.О., Смирнова Е.В., Тупицына Е.Г., Павлова И.В., Шафигуллина С.С. – Роль профессиональных компетенций преподавательского состава в современном вузе
Boronikhina I., Smirnova E., Tupitsyna E., Pavlova I., Shafigullina S. – The role of professional competencies of the teaching staff in a modern university 56

Габидуллина Ч.Ф., Тележко И.В. – Модель ADDIE в педагогическом дизайне: проблемы и перспективы при разработке онлайн-курса РКИ
Gabidullina C., Telezhko I. – The ADDIE model in educational design: problems and prospects in developing an online course in Russian as a foreign language 61

Гуреева А.В. – Культурный фокус современного иноязычного образования <i>Gureeva A.</i> – Cultural Focus of Modern Foreign Language Education 66	Калмыкова И.И. – Применение цифрового повествования (сторителлинга) как метода проектной деятельности в обучении иностранному языку в неязыковом вузе <i>Kalmykova I.</i> – The use of digital storytelling as a method of project activities in teaching a foreign language at a non-linguistic university. 95
Емельянова Э.Л. – Комплексный анализ инструментов измерения мягких навыков в образовании <i>Emelyanova E.</i> – Comprehensive analysis of soft skills measurement instruments in education 70	Мортина Т.Н. – Версия педагогической сексологии Д.В. Колесова <i>Mortina T.</i> – D.V. Kolesov's version of pedagogical sexology..... 99
Ефорова А.Р., Сон Л.П., Гольцева Т.Л., Набокина М.Е., Чухина А.А. – Цифровые педагогические подходы как инструмент борьбы с буллингом <i>Eferova A., Son L., Goltseva T., Nabokina M., Chukhina A.</i> – Digital pedagogical approaches as a tool to combat bullying 76	Панаити Н.Н. – Проблема переключения с языка на язык в письменном переводе на начальном этапе обучения лингвистов переводчиков <i>Panaiti N.N.</i> – The problem of interrelation of source and target languages in written translation being taught at the opening stage of linguistic universities 104
Жэнь Сюэцзяо – Лингвистическая игра как средство формирования лингвокультурологической компетенции у китайских студентов-филологов в российской среде <i>Ren Xuejiao</i> – Linguistic game as a means of developing linguocultural competence among Chinese philology students in the Russian environment..... 80	Савельева И.П., Антипова М.В. – Электронные задания как средство развития профессиональной компетентности студентов в рамках дисциплины «Методика преподавания постановки голоса»: практический аспект <i>Saveleva I., Antipova M.</i> – Electronic assignments as a means of developing students' professional competence in the framework of the discipline "Methods of teaching voice production": a practical aspect 108
Иванова Т.В., Ду Шаньшань – Обучение студентов из КНР публичной дискуссии на русском языке: вводные слова и выражения <i>Ivanova T., Du Shan`shan`</i> – Teaching students from PRC to do public discussions in Russian: introductory words and expressions 83	Сайфутдинова К.Р. – Метод синектики как средство активизации креативного мышления младших школьников на занятиях по информатике <i>Sayfutdinova K.</i> – The Synectic method as a means of activating creative thinking of primary schoolchildren in computer science classes 115
Игнашина З.Н. – Особенности национального варианта испанского языка Коста-Рики <i>Ignashina Z.</i> – Peculiarities of the National Spanish Language of Costa Rica 86	Ситдикова Г.Р., Валеева Р.З., Крепкогорская Е.В., Гаязова А.А. – Использование онлайн-платформы Miro при обучении грамматике и лексике английского языка в условиях поликультурного образования <i>Sitdikova G., Valeeva R., Krepkogorskaya E., Gayazova A.</i> – The use of the Miro online platform in teaching English grammar and vocabulary in multicultural education 121
Исянов Р.Г. – Показатели и достижения цифрового образования в высшей школе с 2022 по 2025 гг. <i>Isyaynov R.</i> – Indicators and achievements of digital education in vocational schools from 2022 to 2025 91	

Сурков А.М., Луцюк В.Е., Першин Ю.Л. – Технологии виртуальной и дополненной реальности для преподавания физической культуры в вузе: дистанционный формат обучения
Surkov A., Lutsyuk V., Pershin Yu. – Virtual and augmented reality technologies for distance teaching physical education at a university.125

Фатыхов А.Р. – Мотивация и ее роль в изучении иностранного языка
Fatykhov A. – Motivation and its role in learning a foreign language130

Федорцова С.С., Расулов А.И., Харченко Н.Л., Есипов Р.А., Пекарева В.В. – Цифровая трансформация образования: устранение разрывов и достижение равенства
Fedortsova S., Rasulov A., Kharchenko N., Esipov R., Pekareva V. – Digital transformation of education: bridging gaps and achieving equity135

Фокин Р.Р. – О перспективах применения некоторых инновационных концепций обучения студентов математике
Fokin R. – About the prospects of applying some innovative concepts of teaching mathematics to students140

Шматченко А.А. – Основные умственные операции как фактор формирования логического мышления детей старшего дошкольного возраста
Shmatchenko A. – Basic mental operations as a factor in the formation of logical thinking in older preschool children146

Яковлева О.А., Петракова Н.В., Вerezубова Н.А. – Интеллектуальные технологии для обучения лиц с особыми образовательными потребностями: зарубежный опыт
Yakovleva O., Petrakova N., Verezubova N. – Intelligent technologies for teaching people with special educational needs: foreign experience.150

ФИЛОЛОГИЯ

Абрамова М.В. – Лингвистические аспекты постлитурической православной проповеди

Abramova M. – Linguistic aspects of post-liturgical orthodox sermon154

Багрецов Д.Н. – Феномен постфольклора: "стишки-пирожки" как современная частушка
Bagretsov D. – The phenomenon of post-folklore: "poems-pirozhki" as a modern ditty159

Балаева С.В. – Размышления Дж. Леопарди об эпической поэзии
Balaeva S. – G. Leopardi's reflections on epic poetry165

Беляева Л.Е. – Особенности вербализации пейоративной оценки в англоязычном искусствоведческом тексте
Belyaeva L. – Features of verbalization of pejorative evaluation in English art history text169

Винокурова А.В., Чертоусова С.В. – Когнитивное моделирование авторской картины мира в переводе художественного дискурса
Vinokurova A., Chertousova S. – Cognitive modeling of the author's picture of the world in the translation of literary discourse173

Владимирова Л.В., Литвина Т.А., Сафин Р.Н. – Англицизмы в современной речи (словообразовательный аспект)
Vladimirova L., Litvina T., Safin R. – Anglicisms in modern speech (word-formation aspect)177

Залаялетдинов И.Ф. – Анализ передачи топонимов в испанских переводах произведений Дж. Роулинг
Zalialetdinov I. – Analysis of the transfer of toponyms in the Spanish translations of J.K. Rowling's works.182

Захарова Ю.Г. – Глагольная неология в эпистолярных текстах второй половины XIX в.: структурные типы и факторы словообразования
Zakharova Yu. – Verbal neology in epistolary texts the second half of the 19th century: structural types and factors of word formation186

Зотин И.С., Салимова Д.А. – Эргонимы как отражение языкового ландшафта (на материале наименований коммерческих предприятий города Казани) <i>Zotin I., Salimova D.</i> – Ergonims as a reflection of the language landscape (based on the names of commercial enterprises of the city of Kazan)191	Стародубова О.Ю. – Репрезентация этнокультурного кода в художественном дискурсе начала XX века (лингводидактический аспект) <i>Starodubova O.</i> – Representation of the ethnocultural code in the artistic discourse of the early 20th century (linguodidactic aspect).....222
Кондрашова Н.В. – Текст научной рецензии как единица научной коммуникации (теоретический аспект) <i>Kondrashova N.</i> – The text of a scientific review as a unit of scientific communication (the theoretical aspect)196	Федоряк Д.Р. – Лурские и Бахтиярские диалекты Ирана под угрозой исчезновения <i>Fedoryak D.</i> – The vanishing voices of Iran: lur and Bakhtiyar dialects are in danger of extinction229
Остапенко А.Б. – Социальная природа гендерной вариативности Языка <i>Ostapenko A.</i> – Social nature of gender language variability.....204	Чжао Цяньжу – Поэтический образ Китая в творческом наследии Н.С. Гумилева <i>Zhao Qianru</i> – Poetic image of China in the creative heritage by N.S. Gumilev232
Се Синьюань – Принятие теорий В.Н. Топорова в Китае <i>Xie Xinyuan</i> – Acceptance of V.N. Toporov's Theories in China209	Чиркова Е.Н. – Лексемы добро и зло как маркеры эквивалентного перевода (на материале английских переводов прозы Ф.М. Достоевского) <i>Chirkova E.</i> – Lexemes good and evil as markers of equivalent translation (based on the material of English translations of F. M. Dostoevsky's prose)....237
Семерджиди В.Н., Макоедова Н.В. – Языковая игра в заголовках российских online-СМИ, построенная на трансформации пословиц и поговорок <i>Semerdzhidi V., Makoedova N.</i> – Language game in the titles of the Russian online media built on the transformation of the proverbs and sayings ...213	Эйсмонт Н.В. – Язык для специальных целей в области химии <i>Eismont N.</i> – Language for special purposes in chemistry.....245
Сикацкая П.А., Торяник Ю.С., Медникова Г.А., Реморова Е.Е. – Латинские фонетические эрратемы в дискурсе студента-медика <i>Sikatskaya P., Toryanik Yu., Mednikova G., Remorova E.</i> – Latin phonetic erratems in the discourse of a medical student.217	Юе Жуйин – Трудности и стратегии их преодоления в деловом устном переводе в комбинации русского и китайского языков <i>Yue Ruiying</i> – Difficulties and strategies for overcoming them in business interpretation in a combination of Russian and Chinese languages249
	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....253
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале255

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕМОНТА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ТЕХНИКИ ПОДМОСКОВЬЯ В ПЕРИОД МОСКОВСКОЙ БИТВЫ

Андросов Андрей Анатольевич

кандидат исторических наук, Московский
политехнический университет
iekis@mail.ru

ORGANIZING THE REPAIR OF AGRICULTURAL MACHINERY IN THE MOSCOW REGION DURING THE BATTLE OF MOSCOW

A. Androsov

Summary: The study is devoted to the repair of tractors and agricultural machinery in the Moscow region during the Battle of Moscow. Preparation of machines for spring plowing was also carried out in the newly liberated areas of the region in extreme conditions of evacuation and then re-evacuation of national economic facilities. Measures for testing a new approach to farming – self-reliance – are analyzed. It required ingenuity, resourcefulness and selfless work from workers and business leaders to achieve Victory as soon as possible.

Keywords: MTS, tractor repair, spring sowing, machine operator courses, political departments, patronage.

Аннотация: Исследование посвящено ремонту тракторов и сельхозтехники Подмоскovie в период Московской битвы. Подготовка машин к весенним пахотным работам велась и в только что освобожденных районах области в экстремальных условиях эвакуации и затем реэвакуации объектов народного хозяйства. Анализируются меры по апробации нового подхода к ведению сельского хозяйства – опоры на собственные силы. Он требовал от рабочих и хозяйственных руководителей смекалки, изобретательности и самоотверженного труда для скорейшего достижения Победы.

Ключевые слова: МТС, ремонт тракторов, весенний сев, курсы механизаторов, политотделы, шефская помощь.

Первая крупная победа над немецко-фашистскими захватчиками под Москвой всегда вызывала интерес у историков, политиков и общественных деятелей. Во вторую очередь исследователи обращали внимание на вклад в Победу тыловых предприятий Москвы и области. Изучать историю Московской области в годы войны историки стали сразу после освобождения ее оккупированных районов. Изучался опыт восстановления разрушенного немцами хозяйства. Это имело политическое и практическое значение для других освобождаемых областей. Заметным трудом является небольшая монография О.А. Матьяс о вкладе колхозников Московской битвы в Победу, вышедшая в 1966г. [1] Следующей большой работой на материалах Москвы и области является коллективный труд ЦК КПСС под редакцией К.И. Букова «Боевой отряд сражающейся партии», вышедший в 1985г. [2] о вкладе москвичей в Победу. Эти работы, кроме хорошего патриотического материала, отличает полное отсутствие критики руководящих органов страны и области. В советский период критиковать негативные явления, политические ошибки и просчеты руководства было не принято. Тем более это касалось периода Великой Отечественной войны – священной темы для советского народа. Напротив, партия большевиков была эталоном поведения коммунистов в военное время. Объективный анализ трудного времени начался только с распадом СССР и изменением политического режима.

Новый «всплеск» научного интереса к истории Московского края начался в конце 90-х-начале 2000-х гг. На историческом факультете областного Московского педагогического университета появилась кафедра Истории Московской области. Стали издаваться тематические сборники по истории столичного региона. В одном из них есть и публикация автора.[3]

Актуальность темы видится в том, что лишь в последние годы появились исследования, посвященные какому-либо одному сектору сельского хозяйства, будь то совхозы, МТС, подсобные и индивидуальные приусадебные хозяйства. Этих исследований до сих пор недостаточно. Долгое время изучать государственные сельхозпредприятия считалось нецелесообразным, так как основными поставщиками зерновой, овощной и мясомолочной продукции были колхозы. В нашем исследовании мы стремимся осветить некоторые ранее неизученные аспекты работы тыловых хозяйств периода Московской битвы.

Накануне Московской битвы перед сельским хозяйством области стояла задача спасти урожай зерновых, картофеля и овощей. Они являлись главными продуктами питания. Это надо было сделать до прихода немцев, перед превращением сельхозугодий в поля сражений. МТС и совхозы нуждались в механизаторах, мобилизованных накануне. Оставшиеся технические работники работали на оборонительных рубежах, рыли окопы,

доты, противотанковые рвы.[4] Поэтому руководство решило создать краткосрочные 20-дневные курсы механиков, где обучались бы не работавшие молодые женщины. [5] Постановление МК ВКП(б) вышло 29 июня 1941г. На курсы сразу было привлечено свыше 500 женщин.[6] Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 24 октября 1941г. «Об уборке урожая сельскохозяйственных культур» [7] имело большое мобилизационное и политическое значение - под обстрелом немецких самолетов нельзя было оставить поля и бросить урожай. Большая часть урожая была убрана, но ранние морозы и наступление немцев не позволили убрать его до конца. Эвакуация людей, оборудования, скота началась в середине ноября и закончилась в начале 1942г. Поэтому подготовка области к весеннему севу, проводившаяся в конце каждого года в этот раз проходила в необычно трудных, сумбурных условиях. Наступление немцев вынудило ГКО бросить в бои не только воинские резервы, но и полностью прекратить выпуск новых тракторов, комбайнов и запчастей к ним, так как заводы, выпускающие сельхозмашины, были переключены на производство военных заказов. Более того, все исправные сельские грузовые автомобили и гусеничные трактора подлежали реквизиции для нужд фронта. Ремонт техники и весенний сев нужно было проводить тем, что осталось. На декабрьском Пленуме МК ВКП(б) 1941г. речь о выпуске новых запчастей уже не шла, но пленум требовал выполнения планов ремонта тракторов в полном объеме. «Шквал» недоуменных вопросов директоров совхозов и начальников МТС сводился к одному – как в таких условиях можно было вообще начинать работать? Ответом на них стали решения февральского Пленума МК ВКП(б) 1942г. Секретари МК и сам первый секретарь А.С. Щербаков настаивали на полном переходе на самокупаемость всех сельских предприятий, опоры на собственные силы в ремонте тракторов и затем проведении весеннего сева. Они запрещали просить централизованной поддержки, предлагая взамен опираться на необязательную помощь заводов-шефов, личную инициативу и посильную помощь районных партийных и комсомольских организаций. Выступления отдельных районных руководителей, указывавших, например, на отсутствие олова для радиаторов тракторов и других материалов у «шефов», назначенных к ним, не встречало понимания у секретарей МК. [8] Замечания о том, что заводы-шефы до войны не специализировались на производстве сельхозмашин также не вызвали адекватной реакции. МК упорно насаждал свою позицию, сводившуюся к простому тезису: «вертитесь сами как умеете, но при невыполнении планов ремонтных работ ответите по всей строгости военного времени». На Пленуме МК и МГК ВКП(б), прошедшем в конце 1941г., никакого стратегического лозунга еще не было, хотя уже тогда никто не обещал селу никакой помощи в ремонте тракторов, предлагая ремонтировать их в мастерских МТС. Манифестом новой хозяйственной политики ВКП(б) были слова из передовиц партийных

газет: «Некоторые МТС до сих пор не отказались от иждивенческих настроений, предпочитают сидеть на шее государства, бездействуют в ожидании запчастей» Далее делался вывод: «В условиях войны, в условиях жесточайшего режима экономики делом чести МТС является самостоятельное преодоление всех трудностей, возникающих в снабжении, организации ремонта, реставрации старых и производстве новых частей»[9].

К травле директоров МТС и совхозов присоединилась и пресса. «Московский большевик» обрушивался на хозяйственников шквалом обвинений в «антигосударственной практике» и «разбазариванием семенных фондов» [10]. Порой хозяйственная дискуссия принимала политический оттенок: звучали угрозы исключения из партии, зачитывались списки хозяйственников, кому уже объявили выговор за непринятие новой стратегии, а обвинения в «антигосударственной практике» (так в газете) граничили с обвинениями во вредительстве. Нечастично среди причин отсутствия грамотных и лучших работников в селе, кроме ушедших на фронт, упоминались несправедливо репрессированные в 1937 году. Защищаясь, председатели колхозов доказывали, что семян нет потому, что их сдали в счет выполнения плана заготовительных работ 1941г., и поэтому им теперь нечего сеять. Секретари МК требовали поискать «в закрытых» еще раз и т.п. [11]. Руководство вынуждено было прибегать к крайним мерам, предпринимаемым для того, чтобы начать работу в экстремальных условиях. Хозяйственники чувствовали «подвох» в предложениях руководства, не знавшего возможности хозяйств, и неохотно соглашались с нововведениями. Выяснения отношений продолжались до конца посевной кампании и закончились «худым миром», который, как известно, лучше «доброй ссоры». Кое-где случались рецидивы, но в основном хозяйственники приняли новые подходы руководства, внедряемые через партийные организации и СМИ. В свою очередь, хозяйства и МТС получили кое-что с заводов (но явно недостаточно) от централизованных заказов.

Подобные конфликты происходили и в других регионах, но заканчивались только победой номенклатуры без какого-либо компромисса. Недостатки новых подходов обнаружилась еще в 1941 году, когда в связи с трудностями возвращения эвакуированных тракторов из других областей в Московскую область исполкома-ми Рязанской, Тульской, Воронежской, Горьковской областей было решено отремонтировать трактора у себя, разместив их в ремонтных мастерских местных МТС. Вскоре выяснилось, что без обычной централизованной помощи заводов мастерские Рязанской и Воронежской областей справиться не смогут. Тогда было решено отправить их еще дальше - в Челябинскую, Куйбышевскую, Чекаловскую области и даже в Узбекскую ССР.[12] Естественно, мастерские и там не справились, так как помо-

щи не получал никто.

Исполнителями новых подходов стали женщины, подростки с 14 лет, начальники МТС и политотделов. Именно они проявляли смекалку, изобретательность в отсутствие простых запчастей. Крестьянских детей организовывали в бригады и привлекали к ремонту сельхозинвентаря.[13] Находчивость проявляли оставшиеся немногочисленные мужчины, не подлежащие призыву. Газеты военных лет писали о работниках сельского хозяйства, проявивших смекалку, изобретательность в поиске дефицитных запчастей. СМИ распространили их опыт на другие хозяйства. С них брали пример другие работники. Например, директор совхоза Истринского района Гаврилов организовал сбор запчастей в свалке металлолома, нашел там сломанные немцами токарный станок и автомашину, которые быстро отремонтировали. Директор Истринской МТС Авдеев создал условия в разбитых немцами мастерских для ремонта имеющихся там 17 тракторов. И. Артемьев раскопал в снегу разрушенную немцами кладовую с запчастями для тракторов. [14] В период оккупации многие рабочие спасали сельхозинвентарь от фашистов, пряча его в сугробах или на свалках. Они верили, что придет Красная Армия и тогда спасенное народное имущество станет «сверхнеобходимым». Они не были комбатантами, но вели себя достойно, не сотрудничали с оккупантами, не уничтожали партбилеты, а закапывали их, и после освобождения этих людей восстанавливали в партии.

После освобождения области везде начали работать курсы вождения трактора и автомобиля. К 1 февраля было набрано свыше 3000 человек на курсы вождения трактора.[15] Ввиду острой нужды в механизаторах прием кандидатов был неограничен, и колхозники могли поменять статус крестьянина на работника МТС со всеми социальными последствиями (регулярной зарплатой рабочего, выходными днями и возможностью уехать в город после войны). Безусловно, людьми двигало желание восстановить разрушенное хозяйство, начать посевную кампанию, быть полезными там, где они могли себя проявить, но неправильно было бы не учитывать надежды на материальные перемены в голодное время. К тому же власть большевиков традиционно больше доверяла рабочим в сельском хозяйстве, чем самим крестьянам, наделяя последних собственнической психологией. Готовившихся курсантов было несколько больше, чем имеющихся на начало 1942г. тракторов - 2800, но по окончании обучения не все могли на них работать. Значительная часть выпускников состояла из девушек-подростков, для которых работа в поле оказалась не по силам. В мирное время они бы не «сели» на трактор по медицинским нормам. В 1941 году этим пренебрегали, но в последующие годы вновь и вновь набирали курсантов, хотя количество тракторов существенно не увеличивалось. Увеличивалось количество неспособных к управ-

лению трактора. Вторая возможность сбросить «ярмо колхоза», как пишут либералы, была у фронтовиков, не вернувшихся после войны в деревню, а определившаяся на массовые стройки страны в восстановительный период. Власть снова пошла на уступки по причине кадрового голода и взятого курса на развитие тяжелой промышленности. В ходе войны и после ее окончания в деревню возвращались инвалиды, справедливо полагая, что в колхозе и для них найдется работа.

В конце января 1942 года директора МТС и совхозов начальники политотделов видели главную задачу в сборе брошенных советских и немецких тракторов и тягачей на недавних полях сражений, поэтому ремонт тракторов даже не начинали. Половина станочного оборудования МТС требовала капитального ремонта.[16] Подготовка к весеннему севу осложнялась вначале эвакуацией, а затем реэвакуацией тракторов из соседних областей. Благо, именно туда, а не вглубь страны эвакуировали сельхозмашины. Обратно трактора в разобранном виде доставляли на лошадях, так как железные дороги были перегружены военными грузами. Лошадей и ездовых не хватало в связи с мобилизацией. Ремонт тракторов МТС существенно отставал от графика: в начале февраля был отремонтирован лишь 5% от плана. В довоенном 1941 году к этому времени было отремонтировано 64%.[17] Из 308 тракторов совхозов области к концу января было отремонтировано 25шт. [18] В сложившихся экстремальных обстоятельствах хорошо проявили себя политотделы МТС, созданные в конце 1941 года. Их деятельность не ограничивалась только наведением порядка в МТС, необходимого для начала работы. Они привлекали молодежь из окрестных деревень на помощь ремонтным бригадам, организовывали курсы подготовки водителей тракторов, вели большую пропагандистскую работу. Начальники политотделов справедливо пользовались авторитетом у сельчан.

В годы войны установилась хорошая традиция: повсеместно помогать освобожденным районам восстановить разрушенное хозяйство. Первыми в списке были пострадавшие районы Московской области, над которыми взяли шефство 160 заводов и 25 районов Москвы. Жители Москвы и Подмосковья собирали теплые вещи, деньги и предметы обихода для пострадавших от немцев деревень и поселков. Об оказании помощи говорили на январской сессии Областного Совета депутатов трудящихся [19]. О сожженных диверсантами НКВД жилых постройках и последствиях выполнения приказа № 428 от 17 ноября 1941 года Ставки Верховного главнокомандования не было упомянуто ввиду секретности приказа. В последующих исследованиях историков все сожженные диверсионными отрядами НКВД дома крестьян еще долго списывалось на варварство немцев. Героя Советского Союза, знакомую каждому школьнику Зою Космодемьянскую называли партизанкой, чтобы не упоминать

неудобный приказ Ставки. К концу января в пострадавшие районы поступило 900 тысяч разных вещей, семенной картофель, тысячи голов рогатого скота, свиней и овец. Семена, лошадей, подарки направляли Челябинская область и Краснодарский край, Туркменская, Узбекская, Киргизская советские республики.[20] В декабре 1941 года вышли два постановления правительства, в которых оно выделило инструментов на сумму 2 500 000 руб. в те сельскохозяйственные районы, где ситуация была самой тяжелой. Заводы управления смежных производств и Наркомата среднего машиностроения должны были ремонтировать сломанные механизмы тракторов и автомобилей.[21] В обоих постановлениях СНК и ЦК ВКП(б) в виде помощи предлагался ремонт запчастей, а не изготовление новых механизмов. Эта помощь касалась и освобожденных от немцев районов области.[22] 11 МТС в этих районах были разрушены. [23] Постройки совхозов Истринского, Химкинского, Солнечногорского, Малоярославского районов были полностью уничтожены, а вместе с МТС и колхозами было уничтожено 46 тыс. сельхозпостроек. Захваченные немцами трактора вначале использовались ими для своих нужд, а затем уничтожались. Если в начале 1941 года в области числилось 3800 тракторов, то в начале 1942 года 2800, из которых большая часть требовала капитального ремонта и восстановительных работ. Немцы уничтожили не все трактора - часть из них была брошена на линии фронта. Другая часть была вовремя эвакуирована в другие области, там ее оставили и использовали для аналогичных задач. Местным предприятиям было трудно восстанавливать сельское хозяйство, так как 164 из 190 заводов были сожжены немцами при отступлении.[24].

Возникший до войны общественный институт шефской помощи выражался в двух формах: бесплатный ремонт запчастей заводами-шефами в дополнительное рабочее время и сбор негодных запчастей, выброшенных на утилизацию. Шефы должны были ремонтировать сложные части тракторов. Во втором случае шефами могли выступать комсомольские организации. Например, для МТС области запчасти собирала Московская организация ВЛКСМ.

Сбором старых запчастей занимались в основном комсомольцы и подростки. Комсомольцы МТС Сталинградской области первыми начали сбор брошенных деталей. Их инициатива получила широкое распространение у молодежи Московской области. Наиболее яркой находкой молодежи стало обнаружение в Воронцовском совхозе Ленинского района 600 деталей к тракторам, часть которых отремонтировали и пустили в работу.[25]

В дальнейшем частое использование старых изношенных запчастей, как и самих ветхих тракторов, негативно сказался на производительности труда. Но весной

1942 года не все детали еще отработали свой срок. Новые запчасти изготавливали только московские заводы им. Буденного и «Рессора» из главного управления по производству запасных частей к автомобилям и тракторам, но они были заняты военными заказами. [26] Поэтому единственным выходом представлялась замена менее пригодных отработанных запчастей на более пригодные отработанные запчасти.

На совещании политотделов МТС и совхозов 13 и 15 марта 1942 г. начальник политсектора Мособлземотдела Петровский хвалил трудовые коллективы Ленинской, Мытищинской, Луховицкой, Малоярославской МТС за то, что те сами сумели собрать необходимые инструменты и инвентарь, не прибегая к помощи посторонних организаций.[27] Практика опоры на собственные силы внедрялась и давала результаты.

Переход хозяйств на самокупаемость не был переходом на хозрасчет. Сельхозпредприятия только отдавали, но ничего не получали взамен. При таких, казалось, непреодолимых трудностях, феноменальным кажется итог ремонтных работ - 103% к плану.[28] Этому способствовали следующие причины:

- «новые подходы» в обеспечении села были окончательно приняты в феврале 1942 г. Централизованная помощь поступала с перебоями в очень ограниченных объемах, но никто ее не отменял;
- велик был патриотический подъем населения, выражавшийся в добровольных пожертвованиях и бесплатном труде по восстановлению разрушенных в ходе оккупации районов;
- после контрнаступления РККА под Москвой и продолжившегося наступления до 22 апреля 1942 года (время подготовки и начала весеннего сева) эффективную помощь по ремонту сельхозтехники оказали заводы-шефы
- затянувшаяся зима, давшая дополнительное время для работы;
- однократно использованные трофейные трактора и тягачи немцев, работавшие на российских полях до первой поломки ввиду не выпускавшихся для них запчастей и сданные затем на утиль трофейным командам, либо переданные частям РККА.

Некоторые перечисленные обстоятельства сложились один раз за все военное время и были уникальны, что и позволило прекрасно справиться с планами весенне-полевых работ. К слову, на Урале в 1942г. сложилась такая же удачная ситуация: ремонт тракторов был блестяще выполнен из-за скопившихся там 7,1 тыс. тракторов, эвакуированных в восточные районы страны, что позволило выполнить план ремонтных и пахотных работ прежде, чем их реэвакуировали обратно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матьяс О.А. Когда враг угрожал Москве. М, 1966.С.78.
2. Боевой отряд сражающейся партии. М.1985.С.116.
3. Андросов А.А. Государственные сельхозпредприятия Подмоскovie в годы Великой отечественной войны. //Московская область: новые аспекты истории. Тематический сборник.М.2000.
4. Очерки истории Московской организации КПСС.Т.2. М.,1983. С.631-632.
5. Ильин Г.В., Матьяс О.А. Мобилизация Московской областной партийной организации колхозного крестьянства на помощь фронту (июнь 1941-1942гг. // Вопросы истории КПСС. 1982.С.79.
6. Матьяс О.А. Когда враг. . М.1982. С.20.
7. Боевой отряд сражающейся партии. М.1985.С.116.
8. Матьяс О.А. Когда враг. . М.1982. С.20.
9. Московский большевик 29.01.1942.
10. ЦАОДМ (Центральный архив общественных движений г. Москвы), ф.103. оп.3., д.9., л.41; ф.1859., оп.1., д.1, л.4.
11. ЦАОДМ, ф.103. оп.3., д.9., л.41; ф.1859., оп.1., д.1, л.4.
12. РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории), ф.17., оп.43, д.1278, л.84.
13. Московский большевик 13.03.1942.
14. А.А. Андросов. К вопросу о методах решения задач реконструкции сельского хозяйства Подмоскovie зимой 1941-1942гг.//Современная наука. Спб.2024. № 1.С.15.
15. РГАСПИ, ф.17., оп.43, д.1278, л.28.
16. РГАСПИ, ф.17., оп.43, д.1278, л.27.
17. РГАСПИ, ф. 17.оп.43, д.1278, л.24,105.
18. А.А. Андросов. К вопросу о методах решения задач реконструкции сельского хозяйства Подмоскovie зимой 1941-1942гг.//Современная наука. Спб.2024. № 1.С.17.
19. Матьяс О.А. Когда враг угрожал Москве. М, 1966.С.78.
20. Московская городская и Московская областная организация КПСС в цифрах М.1972.С.158.
21. РГАСПИ, ф. 17.оп.43, д.1278, л.24,105.
22. РГАСПИ., ф.17., оп.43, д.1278, л.102.
23. РГАСПИ, ф.88., оп.1. д.937., л.1.
24. РГАСПИ, ф.88.оп. 1., д.937., л.1; ф.17.оп 33., д.1281., л.60.
25. РГАСПИ., ф.17., оп.43, д.1278, л.84.
26. РГЭ (Российский государственный архив экономики), ф.8572, оп.1, д.5, л.7.
27. Московский большевик 19.03.1942.
28. ЦГАМО (Центральный государственный архив Московской области), ф.7984, оп.1., д.87., л.7.

© Андросов Андрей Анатольевич (iekis@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕРОЙ НЕ НАШЕГО ВРЕМЕНИ: КИНОАДАПТАЦИИ СРЕДНЕВЕКОВОГО ЭПОСА ГЕРМАНСКИХ НАРОДОВ НА ПРИМЕРЕ ПОЭМЫ «БЕОВУЛЬФ»

A HERO OF OUR TIME: FILM ADAPTATION OF MEDIEVAL EPOCH OF THE GERMAN PEOPLES ON EXAMPLE OF POEM "BEOWULF"

**S. Danilova
I. Sidorchuk**

Summary: The study is devoted to analysis of the Anglo-Saxon epic poem "Beowulf". The authors conclude that the appeal to the poem is related to the recognition of its main characters by the mass audience and the demand for fantasy and adventure films and themes of the Middle Ages. In most cases, films only vaguely follow the plot of the original literary source, and their creators offer various and very original interpretations of it. They usually adapt their works to the modern viewer's installation, especially when it comes to the meaning of the boundaries between estates, Christian values or uncharacteristic for the medieval man individualism. Worth noting idealization of the main character, significant rethinking of female images, and offered a portrait of ancient Germans, which can be both psychologically complex and fully follow the tradition of their perception as immoral barbarians, which was popularized by the ancient authors.

Keywords: Beowulf, German epic, film adaptation, history of cinema, Germans.

Данилова Светлана Александровна
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
pr.sv.03@mail.ru

Сидорчук Илья Викторович
Доктор исторических наук, доцент,
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
sidorchuk_iv@spbstu.ru

Аннотация: Исследование посвящено анализу экранизаций англосаксонской эпической поэмы «Беовульф». Авторы приходят к выводу, что обращение к ней связано как с узнаваемостью основных ее героев массовым зрителем, так и востребованностью фантастического и приключенческого кино и темы средневековья. В большинстве случаев кинокартины лишь отдаленно следуют сюжету литературного первоисточника, а их создатели предлагают различные и весьма оригинальные его интерпретации. Обычно они адаптируют свои произведения под установки современного зрителя, особенно когда речь идет о значении сословных границ, христианских ценностях или нехарактерном для средневекового человека индивидуализме. Заслуживает внимания идеализация главного героя, существенное переосмысление женских образов, а также предлагаемый портрет древних германцев, который может быть как психологически сложным, так и полностью следовать традиции их восприятия как аморальных варваров, получившей распространение еще благодаря античным авторам.

Ключевые слова: Беовульф, германский эпос, экранизация, история кино, германцы.

Средневековый германский эпос – это не просто совокупность литературных произведений, объединяемых общей речевой структурой, тематикой и множеством особенностей, характерных для обычного эпоса, это также литературное наследие и памятник культуры, отражающий быт, верования и ценности германских народов. К нему относят произведения, созданные в период с V по XI в. н. э. и дошедшие до нашего времени в виде саг, песен, сказаний и поэм, в которых повествуется о событиях, героях и богах, имевших особенное значение для германцев. Одним из самых известных и востребованных из них является поэма «Беовульф», о чем говорит как интерес многочисленных исследователей, так и аллюзии и попытки адаптации в современном искусстве. Отдельная роль в данном случае принадлежит кино благодаря его массовости, понятному языку и ярким выразительным средствам. В связи с этим, анализ экранизаций эпоса представляется актуальной задачей, решение которой позволит ответить на целый ряд вопросов, в том числе связанных с особенностями

ее адаптации под ценностные установки современного общества и конструированием образа раннего Средневековья и древних германцев.

Благодаря своей масштабности эпос может быть потенциально зрелищным, поэтому кинематограф, особенно массовый, всегда испытывал соблазн создания крупных кинополотен «на основе классических эпических текстов» [1, с. 21]. Примечательно, что именно характерные черты эпоса, привлекающие внимание кинематографистов к произведениям данного рода литературы, в процессе экранизации зачастую создают основные трудности для сценаристов и режиссеров. Так, сюжет, изобилующий параллельно развивающимися линиями, отсылками на мифы и легенды, а также событиями, расположенными не в хронологическом порядке, не может быть воплощен на экране без сокращения и адаптации. Это полностью характерно и для поэмы «Беовульф», которая «все время прерывается отступлениями, и эти отступления сами составляют свой собственный сюжет, в

котором есть и план, и система <...>; многие события рассказаны не подряд; все время встречаются намеки на людей и сраженья, о которых уже, по крайней мере, тысячу лет никто ничего не помнит» [2, с. 831].

Также «экранизация эпоса просто не может себе позволить быть исторически и археологически достоверной» [1, с. 23], что порой связано не столько с желанием кинематографистов приукрасить для зрителя события далекой эпохи, кажущейся такой загадочной и волнующей, сколько с тем, что эпические тексты не дошли до наших дней в первоначальном виде. В письменной форме подобные произведения фиксируются сильно позже времени создания, а разные эпохи дополняют их, принося новые смыслы и идеи. В «Беовульфе» об этом, в частности, свидетельствует двоеверие: по мнению большинства исследователей (К. Бруннер и др.) создание поэмы относится к эпохе, предшествовавшей Великому переселению народов, «поэтому естественно заключить, что в тексте поэмы “Беовульф” при ее начальном написании христианских мотивов быть не могло» [3, с. 41]. Однако они в обилии присутствуют, и в нее были выборочно вставлены «целые абзацы христианского содержания о сотворении мира: о Каине, о Боге, наказывающем грешников и т. д.» [3, с. 43].

Еще одна сложность, с которой сталкиваются экранизаторы, – языковые особенности подобных произведений. Текст рассматриваемой поэмы, как произведения средневекового германского эпоса, отличается аллитерационным стихом, архаизмами и кеннингами, в нем «масса необходимых поэтических слов и поражающее обилие синонимов, особенно для понятий, связанных с княжеской властью, мореходством и войной» [2, с. 831; 4]. Примечательно, что непосредственно через язык раскрываются мировоззренческие представления героев о мире и их месте в нем, а потому при создании экранизации кинематографисты рискуют создать «в качестве эпического героя схематизированного современника» [1, с. 25].

Помимо всего перечисленного, «Беовульф» является не совсем подходящим для кинематографического представления произведением в силу того, что сражения главного героя с чудовищами, динамичные и потенциально интересные для зрителя, занимают лишь малую часть поэмы. В значительно большей степени в ней присутствуют описания придворной жизни, длинные церемонные речи, исторические отступления и философские комментарии рассказчика [5].

И тем не менее «Беовульфу» не раз экранизировали. При помощи кинематографа произведение «было перенесено из академической среды в массовую культуру» [6, р. 81]. На основании анализа данных крупнейшей базы кино- и телефильмов IMDb нами был составлен следу-

ющий перечень экранизаций данной поэмы: «Grendel Grendel Grendel» («Грендель Грендель Грендель») 1981 г., режиссер Алекс Ститт; «Heroes and Demons» («Герои и демоны»), как серия «Star Trek: Voyager» («Звездный путь: Вояджер»), 1995 г., режиссер Лес Ландау; «Animated Epics: Beowulf» («Анимированные эпосы: Беовульф») 1998 г., режиссер Юрий Львович Кулаков; «Beowulf» («Беовульф») 1999 г., режиссер Грэм Бейкер; «The 13th Warrior» («13-й воин») 1999 г., режиссеры Джон Мактирнан, Майкл Крайтон; «Beowulf & Grendel» («Беовульф и Грендель») 2005 г., режиссер Стурла Гуннарссон; «Grendel» («Грендель») 2007 г., режиссер Ник Лайон; «Beowulf» («Беовульф») 2007 г., режиссер Роберт Земекис; «Outlander» («Чужеземец»/«Викинги») 2008 г., режиссер Ховард МакКейн.

Следует сказать о жанрах, в которых были сняты данные экранизации. База данных IMDb «применяет собственную систему деления фильмов на группы, в которой одна лента может относиться к нескольким жанрам одновременно» [7, с. 330], что, в целом, закономерно, ведь с развитием киноискусства жанры становятся менее определенными. Рассматриваемые экранизации преимущественно являются приключенческими и фэнтезийными фильмами, что обусловлено сюжетом поэмы. Ряд работ, где акцент сделан на сражениях Беовульфа с чудовищами, относится к жанру боевика. Такие экранизации нередко включают в себя элементы хоррора из-за стремления их создателей во всей красе показать сцены битвы главного героя с устрашающими монстрами. Также среди жанров встречается и научная фантастика. Например, в «Героях и демонах» все события происходят в симуляции, в «Чужеземце/Викингах» Беовульф – инопланетянин с другой планеты, чей космический корабль потерпел крушение, а в «Беовульфе» 1999 г. и «Гренделе» 2007 г. главный герой владеет оружием, которое является плодом воображения кинематографистов.

Говоря о причинах существования такого количества экранизаций данной поэмы, можно сделать несколько предположений. Во-первых, «Беовульф» – это одно из величайших произведений средневековой литературы, переведенное на все европейские языки и прекрасно известное благодаря его широкому присутствию в программах средних школ и колледжей [8, р. 3]. Можно встретить суждение, что данная поэма является для английского языка тем же, чем «“Одиссея” и “Илиада” для греческого языка и литературы» [6, р. 81]. Следовательно, так как произведение «является неотъемлемой частью современной культуры и продолжает вызывать самые разные отклики» [9, р. 45], его экранизация потенциально будет интересна современному зрителю в силу знакомства с литературным первоисточником, и это может побудить режиссера и продюсера, желающих реализовать успешный проект, обратиться к ней. Во-вторых, сюжетная сложность и событийная насыщен-

ность эпического произведения делают практически невозможной его экранизацию на столь «высоком уровне, чтобы тема показалась надолго исчерпанной» [1, с. 22]. Таким образом, всегда можно найти новые подходы к его представлению на экране, например за счет концентрации внимания на неосновной сюжетной линии, переосмысления роли того или иного героя или оригинальных визуальных решений. В-третьих, существует мнение, что «появление фильмов, вдохновленных “Беовульфом”, во многом обязано популярному увлечению “Темными веками”» [6, р. 81], т. е. Средневековьем, которое в представлении массового зрителя является «яркой, живой, динамичной эпохой, стремящейся вырваться из плена мрака, грязи и невежества» [10, с. 245]. Для многих выявленных экранизаций характерны такие образы, как шумные пиры, жестокие сражения, приход христианства на смену скандинавским богам, которые поддерживают сложившийся в массовой культуре взгляд на данный период, а потому они вполне могут заинтересовать зрителя. Примечательно, что средневековая Европа привлекает представителей различных культур [11], что также может побудить кинематографистов обратить свое внимание на «Беовульф» и подобные ему произведения.

Обращение к выявленным экранизациям показывает, что в подавляющем большинстве случаев они лишь отдаленно следуют оригинальному сюжету поэмы, причем настолько, что порой неизменными остаются лишь имена героев. Мировоззрение персонажей не соответствует ни периоду, в который предположительно происходят события поэмы, ни непосредственно тексту произведения. Так, герои фильмов не религиозны, им не присущ фатализм. В отличие от оригинала, где Беовульф уповаet на судьбу и вместе с этим благодарит Бога за помощь [12, с. 344], в экранизациях он зачастую верит лишь в себя и надеется только на свои силы, что соответствует особенностям современного секулярного сознания.

Героями поэмы являются представители аристократии: конунги, их благородные жены и пр., и «“Беовульф” – сугубо аристократический эпос» [13, с. 149]. Происхождение, что видно и из текста, было чрезвычайно важным для средневекового общества [14, с. 183], однако в экранизациях оно не играет почти никакой роли. Также в большинстве фильмов мотивация героев изменена на более понятную и близкую современному зрителю, чтобы он мог идентифицировать себя с ними, и это еще больше отдаляет рассматриваемые кинокартины от литературного оригинала. Так, в «Героях и демонах» Доктор, исполняющий по сюжету роль главного героя, хочет победить Гренделя, чтобы спасти своих товарищей, в «Чужеземце/Викингах» Кайнан сражается с монстрами, потому что именно из-за него они появились на Земле, а в «Беовульфе» 1999 г. битвы с монстрами являются смыслом жизни воина.

Интересно также то, что в ряде рассмотренных экранизаций Беовульф выживает. Можно предположить, что это произошло благодаря избавлению героя от недостатков, сгубивших его согласно тексту поэмы. В переводе В. Г. Тихомирова есть следующие строки: «А вы дождитесь вблизи кургана, мужи доспешные <...>, не вам сражаться, но я – единственный, кому по силам тягаться с гадом, с поганым в битве мериться мощью <...>, хоть и замыслил вождь дружинный сам, в одиночку, народоправитель, свершить возмездие, ибо не раз он снискивал подвигами славу всеземную! Но так случилось, что ныне нуждается вождь в отваге своих сподвижников в силе воинства!» [15, с. 134, 140]. Они указывают на то, что причиной поражения Беовульфа стала гордыня. В рассмотренных же экранизациях она либо не преподносится как грех в силу характерного для современного общества индивидуализма [16], либо же герой лишен ее.

Образ Беовульфа в ряде экранизаций попадает под архетип Марти Сю – мужского аналога преимущественно используемого в фанфикшне термина «Мэри Сю», который произошел от имени главной героини рассказа П. Смит «Рассказ Треккера (Мэри Сю)». Так называют персонажей, идеализированных автором, обладающих безупречными характеристиками и умениями, т. е. совершенно неправдоподобных [17]. В выявленных экранизациях главный герой зачастую является именно таким. Он – сосредоточение всего лучшего, самый сильный и благородный, почти неуязвимый, но при всех своих достоинствах ничто человеческое ему не чуждо, а потому он может оступиться, совершив поступок, который нельзя трактовать как положительный, однако у него никогда не будет безусловного изъяна. Например, в «Беовульфе» 1999 г. единственным недостатком главного героя, обладающего превосходными боевыми навыками, нечеловеческой силой и регенерацией, является его полудемоническое происхождение, на которое он по объективным причинам не мог повлиять. Экранизацией, в которой герой максимально идеализирован и неправдоподобен относительно других персонажей, а следовательно, является ярким примером Марти Сю, можно назвать «Беовульф» 2007 г. В ней германский воин не только обладает телом культуриста с идеально проработанной мускулатурой, но и в совершенстве владеет всеми видами боевых искусств, является отличным акробатом и обладателем уникального по силе своего звучания голоса. Благодаря всем вышеперечисленным характеристикам Беовульф без чьей-либо помощи побеждает Гренделя голыми руками, хотя до этого монстр убил множество хорошо вооруженных воинов. Примечательно также, что в оригинале поэмы враги героя (Грендель и его мать, дракон и др.) отличаются тем, что не имеют широких социальных связей, существуют в изоляции и действуют в одиночку [14, с. 183], а в ряде экранизаций таким персонажем, отличающимся ото всех и действующим единолично, является сам Беовульф. Так, в фильме 2008 г. «Чу-

жеземец/Викинги» он – единственный представитель своей инопланетной расы на Земле, пусть его облик и не отличим от человеческого, а в фильме Г. Бейкера 1999 г. Беовульф – это таинственный воин, путешествующий по миру в одиночку, чтобы сражаться с монстрами.

Абсолютные идеализация протагонистов и демонизация антагонистов не характерны для экранизаций этого эпоса. Зачастую сценаристы стремятся раскрыть в персонажах всю сложность человеческой натуры, а потому герои многогранны, что усложняет образ древнего германца, который формируется данными фильмами. Даже в поэме он весьма противоречив, ведь храбрость данов – одного из древнегерманских племен – ставится под сомнение самим Беовульфом [18], а в эпизоде сражения главного героя с драконом его дружина, состоящая исключительно из самых выдающихся мужей, безучастно ждет исхода схватки подальше от места действия, и только Виглаф бросается на помощь Беовульфу. В рассматриваемых экранизациях большинство воинов как Беовульфа, так и Хродгара показаны людьми смелыми и благородными, но среди них встречаются трусы, лжецы и подлецы. Примечательно также то, что в большинстве экранизаций персонажи, которые повели себя подобным, т. е. не должным образом, в конце раскаяваются, осознают неправильность своих поступков и погибают, как бы искупая вину собственной смертью. Так, в «Гренделе» Унферт, по сюжету являющийся наследником Хродгара и бросивший брата на поле боя во время одного из сражений с чудовищем, в конце фильма погибает, защищая свою возлюбленную.

Показательно, что создатели экранизаций зачастую рисуют образ средневекового варвара, прекрасно известный историкам по римским и арабским источникам. Веллей Патеркул, описывая германцев, отмечал, что «несмотря на чрезвычайную дикость, они необыкновенно хитры – от рождения народ лжецов» [19, с. 229], а Иосиф Флавий утверждал, что они «в гневе опаснее диких зверей» [20, с. 158]. В анимационном фильме «Грндель Грндель» разумный и более человеческий Грндель, от лица которого ведется повествование, описывает германцев именно так – глупыми и лживыми, убивающими друг друга ради богатства. В «13-м воине» во время застолья перед обрядом погребения правителя один из наследников пытается убить своего брата, но в итоге сам погибает от его руки. Беовульф, по сюжету являющийся сыном покойного короля, одним ударом меча рассекает грудную клетку родственника, напавшего на него, а после вновь невозмутимо занимает свое место во главе стола, демонстрируя, что готов продолжать слушать историю придворного багдадского поэта Ахмеда Ибн Фадлана, «Записка» которого стала одним из источников для создателей фильма. Данная сцена шокирует этого выходца из более цивилизованного Востока. Он поражен тем, что никто в шатре не обращает особого вни-

мания на еще не остывшее тело своего соплеменника. Одна девушка просто перешагивает через труп, показывая тем самым, что подобное является для них нормой. Утром Ахмед с безразличностью смотрит на грязных, спящих вповалку и раскрасневшихся от выпитого накануне алкоголя германцев, которые по пробуждении начинают умываться и полоскать рот из одной общей чаши, сплевывая в нее же – картина, взятая авторами из сочинения Ибн Фадлана, где он описывал нравы русов. В «Беовульфе и Гренделе» Хродгар со своими воинами преследует совсем еще маленького Гренделя и его отца, загоня их подобно дичи. Германцы наслаждаются данной «охотой» и ликуют, когда их правитель убивает взятого в кольцо безоружного отца Гренделя. В «Чужеземце/Викингах» глава разрушенной деревни подозревает в нападении на нее не монстра или враждебное племя, а Вулфрика, ведь тот мог мстить за отца, которого некогда убил сам глава этой деревни, а в «Героях и демонах» Хродгар рассказывает, что впервые совершил убийство в возрасте одиннадцати лет. Исходя из вышеперечисленных примеров, можно заключить, что экранизации «Беовульфа» поддерживают и распространяют стереотипы о германцах, как об агрессивных варварах.

Крайне интересны женские персонажи данных экранизаций. Несмотря на то, что германское общество было весьма патриархальным, в поэме женщины вовсе не беспомощные второстепенные персонажи. Их можно условно классифицировать на хозяек, миротворцев и чудовищ. Королевы Уэлтеу и Хигд, будучи хозяйками, имеют влияние в залах во время застолья. Хильдебурх и Фреавару – не состоявшиеся миротворцы, чьи браки должны были объединить разные народы, т. е. они были наделены потенциалом повлиять на внешнюю политику, что считалось крайне почетным. Трит и мать Гренделя – чудовища, сильные, безжалостные женщины, действующие исходя из своего понимания того, что правильно и справедливо. Они кардинально отличаются от хозяек и миротворцев, и в конце их все же «усмиряют». Первую – при помощи смерти, вторую – путем брака [21].

В выявленных экранизациях все несколько иначе. Женских персонажей скорее будто можно поделить на «правильных» и «неправильных», на тех, кто, вопреки своей слабости, выживет, так как соответствует традиционным представлениям о том, какой должна быть женщина, и на тех, кто, вопреки своей силе, погибнет, потому что выбивается из общепринятых норм.

К «правильным» героиням можно причислить тех, кто олицетворяет собой архетип «дева в беде». Такие женщины беспомощны, а их главная функция в сюжете – мотивировать героя на подвиги ради ее спасения и предоставлять ему возможность эти подвиги совершать, чтобы он мог раскрыться как храбрый и благородный персонаж. В этом нет ничего удивительного, особен-

но учитывая, что опасностями в «Беовульфе» являются монстры, порой превосходящие человека по силе и размерам в несколько раз, а следовательно, хрупкой и нежной героине, например Ингрид в «Гренделе» 2007 г., с ними не справиться. Она осознает это, а потому не пытается помочь своему возлюбленному, даже когда виверна (мифическое существо, разновидность дракона) его оглушает и утаскивает в неизвестном направлении. Другое дело, когда такая героиня считает себя достаточно сильной, чтобы сразиться с возникшей опасностью самостоятельно, однако почему-то оказывается на это не способна. Так, в «Беовульфе» 1999 г. на протяжении всего фильма Кайра, дочь Хродгара, указывает на свое отличие от других женщин в том, что касается возможности постоять за себя. Она отказывается отправиться в укрытие во время нападения Гренделя и заявляет, что будет сражаться наравне с мужчинами, однако своим же бездействием опровергает эти слова. Более того, вид окровавленного трупа в начале фильма шокирует героиню настолько, что она прислоняется к стене, дабы не потерять сознание. Впоследствии мы узнаем, что она убила своего мужа, когда тот попытался насильно овладеть ею. На данном факте, вероятно, и основывалась ее уверенность в собственных силах. Кайра как персонаж транслирует зрителю весьма противоречивую мысль о том, что женщина, говорящая о своей силе и нежелании, чтобы ее опекали, на самом деле все равно является слабой и не готовой противостоять трудностям.

К героиням, которых после просмотра экранизаций можно причислить к категории условно «неправильных», относятся женщины, способные на серьезные поступки и действующие наравне с мужскими персонажами. Такая героиня может мотивировать на подвиги мужчин, однако она не лишена своей собственной субъектности. «Неправильные» героини погибают, даже будучи положительными персонажами, например, Фрейя из «Героев и демонов», являвшаяся храброй воительницей. Она не раз принимала участие в сражениях с вражескими племенами и впервые встретила главного героя, когда охраняла мост на границе, т. е. выполняла важную задачу наравне с другими воинами своего народа. Ее готовность биться с Гренделем, несмотря на его неуязвимость, выглядит более правдоподобной в силу того, что в сцене с напавшим Унфретом она действует, а не остается в стороне подобно Кайре и Ингрид. Сражаясь с Унфретом, она не рассчитывает на помощь главного героя и даже закрывает его собственным телом, отчего

и умирает.

Конечно, главной «неправильной» героиней является мать Гренделя – отрицательный женский персонаж, примечательный своей способностью нападать. Не защищаться, как Кайра или Фрейя, а именно инициировать сражение, руководствуясь желанием отомстить за сына или иной мотивацией. Интересен ее образ и тем, что в поэме она предстает перед нами как «женочудовище», «тварь зломрачная» [15, с. 71], т. е. ее облик описывается как крайне отталкивающий, что сохранено в большинстве экранизаций. Однако в «Беовульфе» 1999 г. и «Беовульфе» 2007 г. кинематографисты посмотрели на нее через демонизацию женской красоты, а заодно сексуализировав и объективизировав другие женские образы.

Единственным примером качественно проработанного женского персонажа можно назвать Фрейю из «Чужеземца/Викингов». Данная героиня совместила в себе все три роли, которые выполняли женщины в поэме. Она была хозяйкой, угощая Беовульфа во время застолья в зале своего отца Хродгара, миротворцем, ведь в данной экранизации главный герой является инопланетянином, который в конце фильма ради нее остается на Земле и становится правителем ее народа, и, наконец, чудовищем, когда убила детеныша внеземного суперхищника мурвена, олицетворявшего Гренделя.

Таким образом, несмотря на характерные особенности эпических произведений, создающие много трудностей при их экранизации, поэма «Беовульф» была не раз переосмыслена в киноискусстве. Анализ выявленных экранизаций показывает, что в большинстве случаев они лишь отдаленно следуют сюжету литературного первоисточника. Главные герои нередко приближены к современным людям в своем мировоззрении, а Беовульф зачастую идеализирован и отсылает к образу безупречного Марти Сью. Рассмотренные фильмы поддерживают известные с античных времен стереотипные представления о древних германцах как о жестоких и безнравственных варварах, а женские персонажи, весьма харизматичные, сильные и самодостаточные в поэме, в них либо беспомощные жертвы, либо обреченные на гибель воительницы. В целом, можно заключить, что, несмотря на различные интерпретации сюжета и образов героев, экранизации «Беовульфа» представляют собой типичные фильмы, ориентированные на массового зрителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корецкая М.А. Экранизация мифа: трудности перевода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2010. № 1. С. 13–32.
2. Либерман А.С. Примечание // Беовульф; Старшая Эдда; Песнь о нибелунгах: переводы. – М.: Издательство АСТ, 2024. С. 829–862.

3. Королёва Е.П. Двоеверие и проблема авторства древнеанглийской поэмы «Беовульф» // Rhema. Рема. 2013. № 1. С. 37–46.
4. Гуревич А.Я. Средневековый героический эпос германских народов // Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. М.: Художественная литература, 1975. С. 5–26 (Библиотека всемирной литературы, т. 9)
5. Neidorf L. Beowulf // Books to Film: Cinematic Adaptations of Literary Works. Vol. 1. Farmington Hills: Gale Research Inc., 2018. P. 21–24.
6. Brookes S. From Anglo-Saxon to Angelina: Adapting Beowulf for Film // Medieval Afterlives in Contemporary Culture. London: Bloomsbury Academic, 2015. P. 81–92.
7. Тригубова Д.Л., Цыкунова А. Влияние жанра фильма на языковые характеристики кинозаголовка // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 16–19 мая 2023 г.: в 4 ч. / Минский гос. лингвист. ун-т. – Минск, 2023. Ч. 1. С. 329–332.
8. Swain L., Hostetter O.E. Introduction: “Mystery Date” / Teaching “Beowulf”: Practical Approaches // Studies in Medieval and Early Modern Culture. Vol. 78. Kalamazoo: Medieval Institute Publications, 2024. P. 3–18.
9. Driver M.W. Beowulf and New Media // Teaching Beowulf in the Twenty-First Century. Tempe: Arizona Center for Medieval and Renaissance studies, 2014. P. 45–53.
10. Сидорова В.В. Средневековые глазами российской интернет-аудитории // Vox medii aevi. 2019. Vol. 2 (5). С. 209–246.
11. Тарасова А.В. Западноевропейское Средневековье и «магическое» пространство в южнокорейских телесериалах: «Воспоминания об Альгамбре» и другие // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2021. № 9. Ч. 2. С. 223–239.
12. Шамарова С.И. Концепт “судьба” в англосаксонской культуре и других культурных традициях // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 3. С. 340–346.
13. Кокуев А.Н. Образ идеального героя в героическом эпосе Месопотамии и германской культуры. Опыт сравнительного анализа // Вестник Томского государственного университета. История. 2009. № 2 (6). С. 147–150.
14. Саликова М., Подгаец А.М. Концепт «человек» в древнеанглийском эпосе «Беовульф» // Мировая литература в контексте культуры. 2008. № 3. С. 181–184.
15. Беовульф; Старшая Эдда; Песнь о нибелунгах: переводы. – Москва: Издательство АСТ, 2024. – 960 с.
16. Исаченко Н.Н. Концепт греха в современном обществе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 7. Ч. 1. С. 63–65.
17. Балужева А.Н. Фанфик как литературное произведение // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 11–4 (86). С. 159–161.
18. Филиппова М.А. Этноним ‘Dene’ и образ данов в англосаксонской поэме «Беовульф» // Cursor Mundi: человек Античности, Средневековья и Возрождения. 2011. № 4. С. 149–158.
19. Веллей Патеркул. Римская история / Пер. и коммент. А.И. Немировского // Вестник древней истории. 1984. № 1 (167). С. 229–236.
20. Иосиф Флавий. Иудейская война. Москва: Мосты культуры, 2008. – 552 с.
21. Porter D.C. The social centrality of women in Beowulf: a new context // The heroic age. – 2001. – Vol. 5. – P. 1–9.

© Данилова Светлана Александровна (pr.sv.03@mail.ru), Сидорчук Илья Викторович (sidorchuk_iv@spbstu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ВОЕННЫХ ЧИНОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО СОВЕТА РОССИИ ЭПОХИ ВЕЛИКИХ РЕФОРМ АЛЕКСАНДРА II

Дегтярев Александр Петрович

доктор исторических наук, доцент, Военный
университет имени князя Александра Невского МО РФ
degtyarev1958@mail.ru

ADDRESSING SOCIAL ISSUES OF MILITARY OFFICIALS IN THE ACTIVITY OF THE STATE COUNCIL OF RUSSIA OF THE ERA OF THE GREAT REFORMS OF ALEXANDER II

A. Degtyarev

Summary: The article is devoted to the consideration of the issues of social security of officers and lower ranks of the Russian army in 1855–1881, both in the regular army and in retirement, in the State Council, the highest legislative body of the Russian government. Attention was also paid to the social care of their families, including in the conditions of the war with Turkey in 1877–1878. The country's leadership was looking for new forms of social support for servicemen, including the payment of officers' pensions from the emeritus funds, the formation of a reward system for lower ranks, and so on.

Keywords: State Council, dignitaries, officers, lower ranks, military departments, monetary content, social security of families, war, pension.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению в высшем законосовещательном органе власти России – Государственном совете – вопросов социального обеспечения офицеров и нижних чинов русской армии в 1855–1881 гг. как в регулярной армии, так и в отставке. Внимание обращено на социальное попечение их семейств, в том числе в условиях войны с Турцией 1877–1878 гг. Руководство страны искало новые формы социальной поддержки служивых людей, в том числе вводя выплату офицерских пенсий из эмеритальных касс, формирование наградной системы для нижних чинов и пр.

Ключевые слова: Государственный совет, сановники, офицеры, нижние чины, военные ведомства, денежное содержание, социальное обеспечение семейств, война, пенсия.

Окончание Восточной (Крымской) войны 1853–1856 гг., острейшие проблемы государственного и общественного развития потребовали от нового императора и его управленческого окружения осознания крупномасштабных изменений в стране.

В первые годы своего правления Александр II наградил героев обороны Севастополя, отменил военные поселения, распустил школы военных кантонистов, вернул из ссылки опальных декабристов и петрашевцев, значительная часть из которых были бывшими офицерами.

Настоятельно требовался пример, своеобразный почин для последующих крупномасштабных реформаторских преобразований в различных областях. И таким примером стало Морское министерство, которое под руководством младшего брата царя великого князя Константина Николаевича Романова приступило к изменениям, которые создали своеобразную перспективу для других ведомств в подготовке общего преобразовательного курса, изменившего путь развития государства. Впервые в министерстве была введена гласность при обсуждении нового Морского устава, повышено жалование офицерскому составу и гражданскому персоналу,

улучшены бытовые условия матросской массы. Не случайно сам император назвал в конце 50-х годов морское ведомство «Министерством прогресса».

Сложные вопросы постепенно накапливались в социальном законодательстве. Страна потеряла в прошедшей войне значительное количество офицеров и нижних чинов. Военные действия велись не только в Крыму, но и на Кавказе, Дальнем Востоке в районе Петропавловска-Камчатского, других районах страны. Требовались срочные меры по социальному обеспечению служивых людей («призрению»). Обозначившаяся либерализация общественного устройства вызвала и естественную потребность облегчения тяжелых условий военной службы. А это побуждало проигравшее в войне государство тратить на служивых людей крупные финансовые средства.

Власти искали новых подходов к решению социальных проблем военных чинов и их семей. Вместе с тем потребность финансового облегчения проводимых крупномасштабных преобразований побуждала госструктуры к отходу от патерналистских начал обеспечения населения. Ярким примером этому стала ликвида-

ция школ (состояния) военных кантонистов.

Осуществимые в последствии преобразования в гражданских сферах (земствах, судебных, финансовых, образовательных и иных инстанциях) открывали новые возможности для успешной карьеры, нежели тяжелые условия военной и флотской жизни. В создавшейся новой социально-экономической обстановке высшие государственные органы власти, сановники Государственного совета были вынуждены уделять особое внимание материальному стимулированию прохождения военной службы. Увеличивается денежное содержание офицерского состава, вводятся столовые деньги для значительной части офицерских должностей. С 1868 г. началась практика выдачи пособий армейским офицерам, производимым из нижних чинов. 100 рублей полагались для непосредственной материальной помощи «в обустройстве». Их стали получать наиболее нуждающиеся полковые офицеры с обязательным условием усердного исполнения воинских обязанностей [3; ОР РГБ, ф. 63, карт. 7, д. 17, л.1-2]. Через четыре года Госсовет предложил ежемесячно выдавать офицерам денежное содержание в виде жалования, столовых и квартирных денег. Ранее это делалось поквартально в виде денежного обеспечения. В результате расходы военных были несколько упорядочены и облегчены [6; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1872 г. С. 269–270].

Начинает расти количество врачей военных ведомств в условиях улучшения их материального положения. А это, в свою очередь, ведет к оздоровлению санитарных и бытовых условий жизни самого личного состава в подразделениях. Значительно снижается число умерших на военной службе. В отчете по Государственному совету за 1872 г. указывается эта прогрессивная линия: от 50 человек умерших в 1856 г. (на 1 тыс. человек) до 11,7 человек в 1878 г. [7].

Улучшение социального положения коснулось и денежного содержания армейского духовенства. В конце 60-х гг. штатные протоиереи и священники начинают получать усиленные оклады в Варшавском военном округе (соответственно 936 и 786 рублей в год). Здесь же при штабе войск по решению Госсовета вводилась должность военного муллы (252 рубля содержания) [3; ОР РГБ, ф. 63, карт. 6, д. 47, л.1-5].

Последующее уменьшение сроков действительной военной службы солдатского состава в 60-70-е гг., введение в 1874 г. Устава о всесословной воинской повинности обострили проблему наличия подготовленного и образованного, в достаточном количестве, унтер-офицерского состава. А это также обуславливало решение вопросов их материального довольствия, льгот и бытового обустройства, пенсионного обеспечения.

В годы русско-турецкой войны 1877–1878 гг. сверхсрочнослужащие в лице унтер-офицеров стали получать добавочное жалование. Военный совет в представлении в Госсовет предложил выдавать единовременные пособия: пробывшим на сверхсрочной службе 10 лет – 250 рублей, 20 лет – пенсионную выплату 96 рублей в год (или вместо данной пенсии – единовременное пособие в 1000 рублей). Сановники Госсовета внесли в законопроект изменение, связанное с выходом в отставку лиц с увечьями и полученными ранениями в ходе военных действий в процессе действительной службы. Для них время получения единовременного пособия уменьшалось с 10 лет до 7 лет [1; РГИА, ф. 1246, оп. XVI т., 1876, д. 49, л. 1-127].

Для сверхсрочнослужащих власти стали применять практику выдачи при увольнении в запас или в отставку от начальства рекомендательных свидетельств. Их получали те, кто пробывал на такой службе пять и более лет. Свидетельства позволяли получать преимущественные права для назначения на различные должности в военных структурах (для тех, кто их занимал по вольному найму в самих ведомственных местах, губерниях, уездах [6; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1879 г. – С. 69–73].

Изменения морального порядка коснулись и нижних чинов. За ревностное выполнение своих служебных обязанностей Государственный совет решил их простимулировать награждением знаком отличия ордена Святой Анны. Право вступать без разрешения начальствующего состава в законные брачные отношения с начала 60-х гг. получили нижние чины, уволенные во временные и бессрочные отпуска. При этом местные священники должны были сделать отметки в их отпускных билетах [5; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XXXVI. – Отд. I. – № 37084; XXXIX. Отд. I. № 41045].

Процесс улучшения бытовых условий военнослужащих, а также потребности боевой подготовки на самых угрожаемых в плане возможных направлений военных действий, оперативная динамика перемещения воинских частей поставили на первый план проблему строительства казарм для личного состава. У военно-сухопутного ведомства средств не хватало и потому воинские чиновники стали обращаться за помощью к земским учреждениям, городским органам самоуправления. Активнее осуществляется найм зданий для размещения войск. Такая практика все чаще приходит на смену постоянной повинности [2; ГА РФ, ф.678, оп. 1, д. 429, л. 82–83].

Специальная военная комиссия подготовила правила о выдаче заимообразных ссуд из особого капитала госказны для устройства воинских казарм. В Госсовете эти правила были поддержаны с включенным положением о том, что уже построенные казарменные здания ста-

нут собственностью городов и земств. Предложенные государственные меры все более стали поощрять гражданские органы самоуправления к тому, чтобы брать у казны ссуды с дальнейшим получением за построенные помещения доход. Это происходило разными путями, в том числе через квартирные оклады воинских чинов и пр. [6; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1880 г. – С. 125–131].

Россия во второй половине XIX столетия продолжала активно воевать, расширяя свои территории на кавказском, среднеазиатском и дальневосточном направлениях. Русско-турецкая война 1877–1878 гг. вскрыла крупные бреши в правовом строительстве, которые были связаны с отсутствием качественной социальной поддержки («призрения») семейств военных чинов, погибших в ходе боевых действий, ушедших из жизни в результате полученных ран. Спешному принятию мер со стороны государства способствовало и значительное количество жалоб, просьб вдов убитых нижних чинов о помощи. А Министерство внутренних дел напрямую предлагало казне непосредственно обеспечить решение социальной помощи семьям тех нижних чинов, которые погибли [1; РГИА, ф. 1246, оп. XVI т., 1877, д. 21, л. 15–21].

По инициативе департаментов Госсовета в 1877 г. создано Особое совещание, которое возглавил их член, а также представитель Комитета о раненых генерал-лейтенант Ф.П. Литке, пришло к выводу, что все семейства воинов (в том числе и нижних чинов) должны подлежать социальной помощи. Это касалось лиц, погибших, ушедших из жизни в следствии ран, пропавших без вести в военное время [6; Отчет по Госсовету за 1877 г. – С. 69–70; за 1878 г. – С. 26–45, 46–47; за 1888 г. – С. 200–201].

Прошедшая война с турками показала высокую патристическую настроенность российского общества, всеобщее стремление поддержать единоверцев в борьбе с угнетателями. В такой обстановке появились побудительные мотивы создать правовые основы для социального обеспечения семейств чинов, которые проходили действительную службу из запаса, ратников. Земства, местные общественные структуры начинают снабжать их жен и детей жилыми помещениями (при отсутствии у данных семей). Предоставлялись ежемесячные прокормки (мука, крупа, соль и пр.). При этом обеспечению подлежал довольно широкий круг родственников (мать, отец, дед, бабушка, братья и сестры призванного государством на военную службу), если они содержались трудом воина [6; Отчет по Государственному совету за 1877 г. – С. 64–68].

В период окончания Крымской войны руководство Морского министерства выступило с идеей создания эмеритуры, которая стала бы специальной (фактиче-

ски – дополнительной) пенсией уволенным в отставку офицерам, их семьям.

Александр II, поддерживая инициативу ведомства своего младшего брата, повелел создать в нем в начале 1856 г. эмеритальную пенсионную кассу. Положение о кассе было выработано специальным военно-морским комитетом. По нему членам военно-морской эмеритальной кассы становились все офицеры, гражданские и медицинские чины ведомства. С помощью казны стал постепенно формироваться собственный начальный капитал с первоначальным размером в 1,5 млн рублей. Он обеспечивал процентами доходную часть казны путем 6-процентного вычета с получаемых чинами денежных сумм в пользу казны. В него, в первую очередь, входили жалованье, столовые деньги, порции. Причем, выдачу эмеритальной пенсии разработчики устанавливали в два срока: 25 и 35 лет. Суммы должны были выплачиваться в виде пожизненных ежегодных пенсий и единовременных денежных пособий [3; ОР РГБ, ф. 290, пап. 89, д. 4, л. 44].

После утвержденного Положения об эмеритальной кассе Морского министерства (1858 г.) законодатели приступили к разработке похожего Положения для военно-сухопутного ведомства. Но работа над ним проходила в сложных обстоятельствах. Госказначейство направило в качестве начального капитала 7,5 млн рублей. Данная цифра в процессе проработки натолкнулась на сомнения в ее обоснованности со стороны департаментов Государственного совета. Возник вопрос о будущей финансовой самостоятельности самой эмеритальной кассы Военного министерства. Более того, члены высшего законосовещательного органа власти предлагали кассовые пенсии заменить единовременными пособиями, не включать гражданских специалистов под действие вышеуказанного Положения и пр. [2; ГА РФ, ф. 945, оп. 1, д. 24, л. 3]. В итоге, благодаря усилиям руководителя военного ведомства генерала Сухозанета Н.О. законопроект был принят Госсоветом. А главные статьи Положения оказались схожи со статьями военно-морского Положения [5; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XXXIV. – Отд. I. – № 34674].

Анализируя дальнейшую практику, отметим, что наиболее удачно функционировала военно-морская эмеритальная касса. Это позволило уменьшить вычет из денежного содержания офицеров морского флота до 5 % (с 6 прежних), а также увеличить объем пенсионных выплат на 30 % [6; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1871 г. – С. 44–46; за 1879 г. – С. 161].

Милютинско-константиновские военные реформы [8] привели к сокращению сроков солдатско-матросской службы, различным льготам по образованию, семейному положению. Данные преобразования потребовали более обоснованной регламентации нового социально-

го положения нижних чинов, особенно после увольнения в запас в условиях скоротечной адаптации к гражданским условиям. В июне 1867 г. император подписал «Положение об устройстве отставных и бессрочноотпускных нижних чинов». За бывшими срочниками сохранялись их прежние гражданские права в тех местах, куда они после военной службы возвращались. Казна им предоставляла единовременные пособия. Предусматривались материальная помощь при обзаведении хозяйством, неуплата подушной подати, земских повинностей. Увечные и больные нижние чины в гражданском состоянии получали место в благотворительных заведениях. В последующем Положение распространили на отставников-нижних чинов морского ведомства [5; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XIII. – Отд. II. – № 45300].

Большой общественный резонанс вызвали статьи вышеназванного Положения о нижних чинах армии и флота, ставших инвалидами на военной службе и уволенных в отставку. Часто неспособные к личному труду и без средств к существованию и помощи родственников они получали пенсионную сумму всего 3 рубля в месяц [5; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XIII. – Отд. I. – № 44745]. Такая унижительная социальная выплата вызывала недоумение у самих сановников Государственного совета. Они, в частности, Б.Н. Мансуров, высказывали предложение в законодательном порядке не показывать непосредственную сумму самого пособия, а в дальнейшем определиться с ее новым размером. Но были и оппоненты в составе Особого присутствия по воинской повинности Госсовета, обсуждавшего в 1873 г. проект Устава о воинской повинности. Многие члены Присутствия, и, в первую очередь, председатель департамента государственной экономии К.В. Чевкин, тревожились разрастанием финансовых расходов казначейства в условиях крупномасштабных преобразований в различных областях государственной и общественной жизни. Они настаивали на осмотрительности во всем, что было связано с увеличением социальных выплат. К горечи следует отметить, что унижительная трехрублевая сумма, получаемая военными инвалидами, сохранилась в окончательном законоположении [1; РГИА, ф. 1246, оп. XVI т., 1874, д. 1, ч. 3,

л. 58-62, 99-102].

Тема военных инвалидов еще долгое время будет будоражить сознание нескольких поколений россиян, их общественные организации. В одном из писем Екатеринославского губернского земского гласного В.М. Миклашевского обер-прокурору Святейшего синода К.П. Победоносцеву равнодушие властей к «забытым слугам Престола и Отечества» прямо названо «беззаконием». Сам Миклашевский с отчаянием сердца писал об участнике русско-турецкой войны последней четверти XIX века Арсении Васильеве, воевавшем за шипкинский перевал, будучи санитаром. Последний каким-то образом не прошел освидетельствование в карантинном госпитале после того, как пострадал от гранатного взрыва обе ноги. Он был вынужден после выписки из госпиталя зимой 1878 г. ползать на освидетельствование в воинское присутствие через всю территорию Одессы. И это делалось ради назначения ему пенсии в 3 рубля в месяц [4; ОР РНБ, ф. 587, оп. 431а, д. 19, л.1-32].

Но, следует отметить, что в последующие десятилетия царствования Александра III «Миротворца» без крупных войн и военных конфликтов с участием России тема социальной защиты военнослужащих стала терять остроту в государственных структурах. Россия взяла курс на ослабление основ государственного патернализма.

Таким образом, преобразовательная эпоха правления Александра II коснулась материального и социального обустройства офицерских и нижних чинов. Высшими органами государственной власти, в том числе – Государственным советом, были простимулированы некоторые стороны обеспечения служилых людей, их пенсионных судеб. Власть приступила к более продуманным шагам по призрению семейств тех военных лиц, кто погиб, исполняя свой воинский долг во имя Отечества. Вместе с тем важнейшие проблемы армии и флота так и остались актуальными, в их числе: отсутствие достаточного количества казарм, солидный некомплект унтер-офицеров в строю, низкое денежное довольствие нижних чинов и их унижительное положение в пенсионном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный исторический архив (РГИА), ф. 1246, оп. XVI т., 1874, д. 1, ч. 3, л. 58-62, 99-102; РГИА, ф. 1246, оп. XVI т., 1876, д. 49; РГИА, ф. 1246, оп. XVI т., 1877, д. 21.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ), ф. 678, оп. 1, д. 429; ГА РФ, ф. 945, оп. 1, д. 24.
3. Отдел рукописей Российской Государственной библиотеки (ОР РГБ), ф. 63, карт. 6, д. 47, л. 1–5; ф. 63, карт. 7, д. 17; ОР РГБ, ф. 290, пап. 89, д. 4.
4. Отдел рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ), ф. 587, оп. 431а, д. 19, л.1-32.
5. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ РИ). – Собр. 2-е. – Т. XXXIV. – Отд. I. – № 34674; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XXXVI. – Отд. I. – № 37084; ПСЗ РИ. XXXIX. Отд. I. № 41045; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XIII. – Отд. I. – № 44745; ПСЗ РИ. – Собр. 2-е. – Т. XIII. – Отд. II. – № 45300.
6. Отчеты по делопроизводству Государственного совета: за 1871 г. – СПб., 1872. – 277 с; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1872 г. –

- СПб., 1874. – 404 с.; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1877 г. – СПб., 1879. – 193 с.; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1878 г. – СПб., 1880. – 279 с.; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1879 г. – СПб., 1881. – 255 с.; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1880 г. – СПб., 1882. – 291 с.; Отчет по делопроизводству Государственного совета за 1888 г. – СПб., 1889. – 924 с.
7. Огородников С.Ф. Исторический обзор развития и деятельности Морского министерства за сто лет его существования (1802–1902 гг.). – СПб., 1902. – 263 с.
 8. Дегтярев А.П. Переход к всеобщей воинской повинности и дебаты в Государственном совете России // Военно-исторический журнал. – 2005. – № 1. – С. 59–63).

© Дегтярев Александр Петрович (degtyarev1958@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОСПРИЯТИЕ АФГАНСКОЙ ВОЙНЫ В ВОСПОМИНАНИЯХ ВETERANОВ, УЧАСТНИКОВ СОБЫТИЙ 1979-1989 ГГ.

Зорькин Александр Александрович

Преподаватель-исследователь, Ленинградский
Государственный Университет им. А.С. Пушкина
sanyazorcin1997@mail.ru

PERCEPTION OF THE AFGHAN WAR IN THE MEMORIES OF VETERANS, PARTICIPANTS IN THE EVENTS OF 1979- 1989

A. Zorkin

Summary: The relevance of scientific research on the Afghan theme is that, on the one hand, understanding the experience gained from the USSR's participation in resolving the situation around Afghanistan can help in solving modern problems related to bilateral relations, on the other hand, the very issue of the participation of the OKSV in the Afghan conflict has not been fully explored due to the partial unavailability of materials and the reduction in the number of veterans - participants in the events of the Afghan war, who can clarify little-known details of the battles, describe the situation in the country during periods of calm, and provide explanations for well-known events.

Detailing of historical facts, research on the Afghan theme is relevant in connection with the influence of the Afghan issue on the mentality and culture of citizens, which significantly affected the development of our state, as well as the formation of the image of this war and its participants.

Keywords: Afghanistan, USSR, memoirs, biography, generals, officers.

Аннотация: Актуальность научных исследований по афганской тематике заключается в том, что, с одной стороны, осмысление полученного опыта участия СССР в урегулировании ситуации вокруг Афганистана может помочь в решении современных проблем, связанных с двусторонними отношениями, с другой стороны, сам вопрос участия ОКВС в Афганском конфликте не исследован в полной мере в связи с частичной недоступностью материалов и уменьшением количества ветеранов - участников событий Афганской войны, которые могут прояснить малоизвестные детали сражений, описать обстановку в стране в периоды затишья, внести пояснения в известные события.

Детализация исторических фактов, исследования по афганской тематике актуальны в связи с влиянием афганского вопроса на менталитет и культуру граждан, существенно повлиявшем на развитие нашего государства, а также формирование образа этой войны и ее участников.

Ключевые слова: Афганистан, СССР, мемуары, биография, генералы, офицеры.

Введение

Афганский конфликт оставил значительный след в сознании участников событий 1979–1989 гг., что отразилось в появлении особого пласта культуры, способствовало ее зарождению в конце 1980-х годов и развитию в начале 2000-х. Воспоминания участников тех событий со временем раскрывали происходившие события в Афганистане, когда Ограниченный Контингент оказывал помощь ДРА. Воспоминания, мемуары и биографии участников также существенно повлияли на изменение массового сознания граждан России и стран СНГ и дать более точную оценку, поскольку в последние годы существования СССР и 90-е годы Афганский конфликт имел или противоречивый или негативный оттенок.

Для проведения исследования были привлечены 53 произведения воспоминаний ветеранов, участников событий 1979-1989гг. (представителей высшего командного состава, рядовых солдат и офицеров).

Материалы и методы исследования

Основным методом, применяемым в данной работе, является метод количественного контент-анализа. Основными материалами исследования являются биографии и мемуары участников войны в Афганистане.

Для анализа привлекались 35 книг, являющихся мемуарами, воспоминаниями, биографиями командиров высшего состава: В.П. Черемных, С.Ф. Ахромеева, В.А. Меримского, С.Л. Соколова, Ю.В. Тухаринова, А.М. Майорова, В.И. Варенникова, А.А. Ляховского, Б.В. Громова, М.А. Гареева, Ю.И. Дроздова, В.А. Кирпиченко, И.Д. Яркова, И.П. Вертелко, В.А. Богданова, М.Я. Овсеенко, Л.Я. Рохлина, А.И. Лебеда, А.Т. Жантасова.

Помимо мемуаров высшего офицерского состава, были рассмотрены и воспоминания офицеров и солдат срочной службы (18): А.В. Черножукова, И.М. Дынина, А. Корзуна, Е.В. Чернышева, М.М. Пашкевича, В. Усманова, Э.С. Абдулаева, А.Р. Блажко, Ю.Н. Матроскина, А.В. Чикишева, А.Г. Шейнина, Р.Н. Бикбаева, А. Рамазанова, В.В. Еремеева, О.В. Кривопалова, А.В. Ружина, Д.Е. Лютого, Л.В. Хабарова.

Таблица 1.

Тематическое разнообразие мемуарной литературы генералов, очевидцев Афганской войны.

	Год выпуска книги	Звание/ статус в момент конфликта	Отношение к вводу войск	Мнение об этой войне	Проблемы в афганской армии	Проблемы в советской армии	Восприятие войны в правительстве	Восприятие войны среди афганского гражданского населения
Черемных В.П.	1990	Военный советник	Это было ошибкой СССР	нейтрально	Армия имела проблемы, но получила опыт в ходе боев 1978–1989 гг.	-	Игнорирование реальных отчетов до 1986 г	Противоречивое - надежды на перемены - рост джихадистских групп
Ахромеев С.Ф.	1992 + 2020	Заместитель министра обороны СССР	Военная авантюра	Авторитет советской армии был подорван	-	Советские солдаты показали себя героями, хоть и были ошибки и даже военные преступления	бесплезность нахождения ОКСВ была уже в 1981 году, а в 1983 году Ю.В. Андропов уже готовился к выводу	-
Б.В. Громов	1994	Генерал-полковник Руководитель Оперативной группы МО СССР	нейтральная	Советское командование не было готово к затяжному конфликту	Афганцы не желали воевать, поэтому армия не была серьезной силой	Частые визиты «кабинетных генералов»	Руководство стремилось предотвратить поставки из Ирана и Пакистана	В основном дружественное или нейтральное
Варенников В.И.	1993 2000	Руководитель Оперативной группы МО СССР	Результат долгого поиска альтернатив	СССР не был готов к решению этой проблемы, а войска нужно было вывести в 1983	-	Отсутствие единения у командования, местные заболевания и нежелание нести ответственность за провалы	ЦК КПСС поставил перед военными невыполнимую задачу	Отношение мирного населения к русским было дружелюбным
Ляховский А.А.	1995 1999 (2014 переиздание)	Генерал-майор	Нейтральная во всех книгах	Не были учтены особенности афганского народа и	Афганская армия была не заинтересована в данном конфликте	Удар по престижу армии нанесли советские чиновники	Присутствие советской армии должно было свести беспорядки в ДРА к минимуму	В северных частях Афганистана положительное, в остальных противоречивое
Гареев М.А.	1995 (2002 переиздание)	Главный военный советник после вывода войск	нейтральная	Конфликт не решил ни проблем Афганистана, ни СССР	Афганская армия не была способна сопротивляться без советской, но получила серьезный опыт	-	После 15.02.1989 руководству было уже не до Афганистана	-

	Год выпуска книги	Звание/ статус в момент конфликта	Отношение к вводу войск	Мнение об этой войне	Проблемы в афганской армии	Проблемы в советской армии	Восприятие войны в правительстве	Восприятие войны среди афганского гражданского населения
Меримский В.А.	1995 (2006 переиздание)	Генерал-полковник	нейтральная	Подал рапорт о нецелесообразности ввода армии из-за международного осуждения и падения авторитета СССР	На начало конфликта армия оставалась слабой	Высокая боевая подготовка рядового и слабая среди офицерского составов, но неготовность к партизанской войне	В середине 1980 года уже готовился вывод СА из ДРА, но после прекращения конфликта с Пакистаном	В северных районах было позитивное отношение
Лебедь А.И.	1995	Капитан 345 десантного полка	негативная	-	-	Неумение высшим командованием управлять войсками	-	Местные относились с подозрением, но без агрессии
Майоров А.М.	1996	Главный Военный советник	нейтрально	нейтрально	-	нейтрально	Высшее руководство не до конца понимало специфику ситуации в ДРА	Власть НДПА установилась только в крупных городах
Дроздов Ю.В.	1996	Генерал-майор ГРУ	Раскол в НДПА привел к войне	Ввод был ошибкой и нужно было решать путем переговоров	Афганская армия храбро противостояла оппозиции, но была видна нехватка боевого опыта	Съезд Народных Депутатов запятнал авторитет солдата	-	-
Вертелко И.П.	1996	Генерал-полковник пограничных войск	Рост фундаменталистов рядом с Туркменией и Узбекистаном	Потери за 1979–1989 гг. были бы больше, если бы ОКСВ не был введен	Помощь ДРА не была ошибкой, но боевые действия ни к чему не приводили.	Советская армия применяла тактику «латания дыр», скудное снабжение	Ключевой была интернациональная помощь, а не борьба с наркотиками	Местное население и некоторые группы оппозиции сотрудничали с ОКСВ
Кирпиченко В.А.	1998	Генерал-лейтенант КГБ	Положительная	нейтрально	-	-	Помощь для недопущения дискредитации социализма	-
Тухаринов Ю.В.	2002 (сын)	Первый командующий 40-й армии, генерал-лейтенант	Мирная миссия для афганского народа	нейтральная	-	Солдаты были не готовы к длительным боевым операциям, срочная подготовка резервистов	-	До середины 1980 года взаимоотношения были исключительно положительными

	Год выпуска книги	Звание/ статус в момент конфликта	Отношение к вводу войск	Мнение об этой войне	Проблемы в афганской армии	Проблемы в советской армии	Восприятие войны в правительстве	Восприятие войны среди афганского гражданского населения
Богданов В.А.	2005	Начальник Оперативной группы МО	СССР мог избежать ввода, но мнением военных пренебрегли	Несмотря на все недочеты, все цели в ДРА ОКСВ выполнил	-	Слабая подготовка офицеров	СССР выполнял свои обязательства перед союзником	-
Ярков И.Д.	2010	Генерал-майор пограничных войск	Ввод войск был итогом роста бандформирований и фундаментализма в Афганистане	-	Местным силам не хватало сил противостоять оппозиции	В СА часто на границу отправляли слабые кадры	Защита южных рубежей СССР	Афганское общество относилось неоднозначно
Жантасов А.Т.	2013	Капитан «мусульманского батальона»	Ввод войск должен был предотвратить рост фундаменталистских движений у советских границ	ОКСВ справился со своими задачами	Афганская армия часто сражалась на второстепенных рубежах	Националистические высказывания в СА	-	Местные жители не боялись советских солдат
Соколов С.Л.	2009 (Язов)	Руководитель Оперативной группы МО СССР	Необходимая помощь	нейтральная	Неудовлетворительная оценка в ходе проверки разных частей	Высокая оценка за действия в начале войны	Правительство придерживалось начальной цели	-
Рохлин Л.Я.	1998	Подполковник	-	нейтральная	Афганская армия часто действовала за спинами советских солдат	Неумение высшим командованием управлять войсками	СССР отстаивал свои интересы, а солдаты помогали афганскому народу	-
Овсенко М.Я.	2017 2020	Куратор Особого отдела 40-й армии	СССР избегал ввода до последнего	Эта война была противостоянием США, но само понятие интернационализм уже исчезло	-	Имело место быть сдача в плен или переход на сторону оппозиции	СССР защищал свои интересы и помогал народу Афганистана	Местное население спокойно относилось к русским

Указанные произведения появились спустя значительное время после окончания Афганской войны. Самые ранние воспоминания опубликованы в 1990–1994 гг., это связано, скорее всего, с выходом командиров в отставку, с длительной работой над воспоминаниями. После 1998 года публикуются мемуары более молодых

командиров, вышедших в отставку позже, или более высоких по званию, обязанных хранить военную тайну. Мемуарная литература, созданная солдатами и офицерами срочной службы, появляется еще позже в связи с тяжелой политической и экономической ситуацией в стране, в связи с падением общественного интереса к теме аф-

Таблица 2.

Контент-анализ мемуарной литературы генералов, очевидцев Афганской войны.

Вид источника	мемуары	биографии	Мемуары	биографии	интервью
Кол-во	3	3	15	9	5
Год издания	1990–1994	1990–1994	1995–2020	1998–2020	б\д
Объем	60–400 стр.	60–400 стр.		200–300 стр.	-
Афганистан	+	+	+	+	+
Помощь (+синонимы)	+	+	+	+	+
интернационализм	+	+	+	+	+
Оценка ввода войск положительная	2	-	-	3	5
Оценка ввода войск Нейтральная	5	4	15	4	-
Оценка ввода войск Отрицательная	2	1	1	-	-
Оценка управления, руководства армией положительная	1	1	11	7	2
Оценка управления, руководства армией Нейтральная	1	2	2	1	3
Оценка управления, руководства армией Отрицательная	1	-	2	-	-
Оценка бытовых условий солдата+	-	-	-	-	-
Оценка бытовых условий солдата 0	3	3	14	6	3
Оценка бытовых условий солдата -	-	-	1	2	2
Оценка медицинской помощи +	-	-	-	-	-
Оценка медицинской помощи 0	-	-	-	-	-
Оценка медицинской помощи -	-	-	-	-	-
Оценка снабжения продуктами и водой +	-	-	-	-	-
Оценка снабжения продуктами и водой 0	-	-	-	-	-
Оценка снабжения продуктами и водой -	-	-	-	-	-
Досуг солдат и офицеров	-	-	-	-	-
Отношение местного населения к советским войскам +	1	1	2	2	2
Отношение местного населения к советским войскам 0	2	2	12	3	3
Отношение местного населения к советским войскам -	-	-	-	-	-
Оценка состояния Афганистана (1979–1988) положительная	1	1	2	4	3
Оценка состояния Афганистана (1979–1988) Нейтральная	1	2	12	3	1
Оценка состояния Афганистана (1979–1988) Отрицательная	1	-	1	2	1
Оценка состояния. С армии положительная	2	3	12	8	3
Оценка состояния. С армии Нейтральная	1	-	2	1	2
Оценка состояния. С армии Отрицательная	-	-	1	-	-
Оценка состояния армии Афганистана положительная	-	-	1	-	-

Вид источника	мемуары	биографии	Мемуары	биографии	интервью
Оценка состояния армии Афганистана Нейтральная	2	2	10	6	5
Оценка состояния армии Афганистана Отрицательная	1	1	4	3	2
Оценка вывода войск положительная	-	-	-	-	-
Оценка вывода войск Нейтральная	3	3	12	7	5
Оценка вывода войск Отрицательная	-	-	3	1	-

Таблица 3.

Тематическое разнообразие мемуарной литературы генералов, очевидцев Афганской войны.

	Год выпуска книги	Солдат / офицер	Отношение к вводу войск	Мнение об этой войне	Проблемы в афганской армии	Проблемы в советской армии	Восприятие войны среди афганского гражданского населения	Восприятие войны среди советского гражданского населения
Черножуков А.В.	1988	офицер	-	положитель- ное	-	-	Радужное принятие со стороны местного населения	-
Дынин И.М.	1990	полковник	нейтральное	нейтральное	-	-	-	Важно сохранить уважение к вете- ранам со стороны гражданского населения
Корзун А.	1992	солдат	нейтральное	Несоот- ветствие восприятию официальной позиции	-	Факт штурма дворца Тадж-Бек было скрыто от всех	На советских солдат мирному населению было все равно	-
Пашкевич М.М.	1991	офицер	положитель- ное	Политическая пропаганда «давила» на идеи патриотизма и интернацио- нализма	-	Были про- блемы с наркоманией, дедовщиной и спиртными напитками	Сами афганцы относились более чем дружелюбно	в Афганистан ехали за легкой наживой
Усманов В.	1999	-	положительно	Помощь афганскому народу в труд- ную минуту	-	-	-	Население сейчас позитивно воспри- нимает участие в войне в Афгани- стане
Абдулаев Э.С.	1997	Советник спецподразде- ления	Афганское правительство само втянуло СССР		Постоянное преда- тельство со стороны афганского правитель- ства	В отчетах ча- сто скрывали некоторые данные по потерям	Периодически имело место быть заключение перемирия с душманами	-

	Год выпуска книги	Солдат / офицер	Отношение к вводу войск	Мнение об этой войне	Проблемы в афганской армии	Проблемы в советской армии	Восприятие войны среди афганского гражданского населения	Восприятие войны среди советского гражданского населения
Чикишев А.В.	2004	спецназ	27.12.1979 никто из бойцов не сомневался в правильности	Бойцы не понимали политики приписывания их успехов афганской армии	Афганским военнотружущим было все равно	Отсутствие чувства победы, периодическое мародерство, торговля с душманами	нейтрально	Ввод войск подрывал у населения образ советского солдата
Чернышев Е.В.	2020	полковник	негативное	Не интернациональная помощь, а вторжение	-	-	Афганское население поддерживало свержение Амина советскими войсками	Советское общество оставалось в неведении
Блажко А.Р.	2022	Подполковник (посмертно)	-	-	Крестьяне не хотели сражаться ни за власть, ни за оппозицию	-	Дружественная обстановка	-
Матроскин Ю.Н.	2021	Полковник КГБ	нейтрально	Противоречивое, вследствие наблюдения за гражданской жизнью	Нарушение техники безопасности	Нарушение дисциплины часто скрывалось	Местные боялись, военные подерживали	-
Шейнин А.Г.	2015	солдат	положительное	-	-	Проблемы доставки в госпитали и возвращение в строй	нейтральное	Население понимало, что в ДРА идет война
Бикбаев Р.Н.	2019	солдат	нейтральное	-	Командиры афганской армии часто переходили на сторону контрреволюции	Мародерство среди сержантского состава	Городские относились положительно, в глубинке неоднозначно	-
Рамазанов А.	2021	Журналист 201 мсд	неоднозначное	Власть всячески старалась замалчивать любых данных	-	Действия верховного командования	Местные боялись взаимодействовать	-
Еремеев В.В.	2011	командир	-	Борьба с наркотиками, которые могли попасть в СССР	-	В Афганистан старались отправлять «своеравных» бойцов, недостаток воды	Общение с советскими жителями Ср. Азии склоняло местных жителей на советскую сторону	-

	Год выпуска книги	Солдат / офицер	Отношение к вводу войск	Мнение об этой войне	Проблемы в афганской армии	Проблемы в советской армии	Восприятие войны среди афганского гражданского населения	Восприятие войны среди советского гражданского населения
Кривопалов О.В.	2011	Начальник политотдела		Опыт этой войны помог в борьбе с террористами		Плохое снабжение водой	Местные жители не занимали ничью сторону, боясь мести	Советский народ позитивно относился к ветеранам Афганистана
Ружин А.В.	2011	замполит	-	-	-	Действия верховного командования	-	-
Лютый Д.Е.	2011	спецназ	-	Для некоторых желание проявить себя. Для некоторых место наживы	-	Карьеристы	-	-
Хабаров Л.В.	2011	командир	-	Советское руководство и командование не были способны адекватно оценить ситуацию	-	Действия верховного командования	-	-

ганской войны. Поэтому выделить и проанализировать воспоминания, опубликованные во время Афганской войны или сразу после ее окончания, очень сложно, их количество незначительно. В связи с этим для анализа используется мемуарная литература участников событий, опубликованная в 1990–2020 гг.

Результаты и обсуждения. В период 1990–1994г были опубликованы мемуары 3 генералов (60–400 стр) в подробностях сообщая детали Афганских событий и освещающих как помощь СССР Афганистану, состояние Афганистана, так и описание военных действий, армии ОКСВ и ДРА. В них высказаны первые оценки Афганского конфликта: оценка ввода войск и вывода, оценка руководства ОКСВ и управления (см табл.3). К ним относятся воспоминания В.П. Черемных, С.Ф. Ахромеева, Б.В. Громова. Эти мемуары неоднородны по своему содержанию: есть темы, которые не раскрыты в некоторых воспоминаниях. Их отношение к вводу советских войск на территорию Афганистана они оценивают противоположно: если Черемных и Ахромеев считают это событием ошибкой, то Громов воспринимает его нейтрально. Такое восприятие является показателем неоднозначности данного решения и общественного мнения по этому вопросу. В целом у указанных авторов отношение к данному военному конфликту нейтрально-отрицательное. Все авторы отмечают проблемы афганской или советской армий. Проблема афганской армии: отсутствие мотивации у военных, проблема советской армии: ак-

тивная работа бюрократической машины. Все авторы размышляют об отношении правительства к данной войне, но у них нет единого мнения по этому вопросу.

К этому же периоду относятся 3 биографии генералов и представителей высшего командного состава, написанные сослуживцами или профессиональными писателями. Эти книги также подробно описывают не только жизнь офицера, но содержат их высказывания и оценки Афганского конфликта.

В период 1994–2020 гг. было опубликовано 15 книг 13 авторов. В этих воспоминаниях массово затрагиваются темы ввода войск на территорию Афганистана, дается оценка управления ОКСВ советским командованием, оценка состояния Советской армии, авторы выражают свое мнение по поводу бытовых условий рядового состава (см. табл 3). Кроме того, авторы описывают отношение местного населения к Советской армии, дают оценку состояния Афганистана и его армии. Выражая отношение к вводу войск в Афганистан, авторы разошлись во мнениях: отношение 4 человек можно назвать нейтральным, 2 человека относятся к этому вопросу резко отрицательно, 7 человек признают действия правительства необходимостью ради безопасности южных границ СССР. Это обуславливает отношение к данной войне в целом: 5 человек отнеслись негативно, 3 нейтрально, 3 признали задачи, поставленные перед ОКСВ, выполненными, остальные не выразили своего мнения по данно-

Таблица 4.

Контент-анализ мемуарной литературы солдат и офицеров младшего состава, очевидцев Афганской войны.

	Советская эпоха	Постсоветская эпоха	
Кол-во	4	3	11
Год издания	1988–1992	1993–2005	2006–2024
Афганистан	+	+	+
Помощь (+синонимы)	+	+	+
интернационализм	+	+	+
Оценка ввода войск положительная	2	1	1
Оценка ввода войск Нейтральная	2	1	8
Оценка ввода войск Отрицательная	-	1	2
Оценка управления, руководства армией положительная	-	-	2
Оценка управления, руководства армией Нейтральная	3	3	5
Оценка управления, руководства армией Отрицательная	-	-	4
Оценка бытовых условий солдата +	1	1	1
Оценка бытовых условий солдата 0	2	2	10
Оценка бытовых условий солдата -	-	-	-
Оценка медицинской помощи +	-	-	-
Оценка медицинской помощи 0	1	-	3
Оценка медицинской помощи -	-	-	-
Оценка снабжения продуктами и водой +	-	-	-
Оценка снабжения продуктами и водой 0	-	-	-
Оценка снабжения продуктами и водой -	-	2	-
Досуг солдат и офицеров	3	3	11
Отношение местного населения к советским войскам +	2	3	7
Отношение местного населения к советским войскам 0	1	-	4
Отношение местного населения к советским войскам -	-	-	-
Оценка состояния Афганистана (1979–1988) положительная			
Оценка состояния Афганистана (1979–1988) Нейтральная			
Оценка состояния Афганистана (1979–1988) Отрицательная			
Оценка состояния С армии положительная	1	1	4
Оценка состояния С армии Нейтральная	2	2	5
Оценка состояния С армии Отрицательная	-	-	2
Оценка состояния армии Афганистана положительная	-	-	-
Оценка состояния армии Афганистана Нейтральная	-	-	-
Оценка состояния армии Афганистана Отрицательная	-	-	-
Оценка вывода войск положительная	-	-	-
Оценка вывода войск Нейтральная	-	2	3
Оценка вывода войск Отрицательная	-	-	-

му вопросу. По вопросу проблем афганской и советской армий выразились не все авторы. Среди проблем афганской армии называются следующие: авторы отмечают ее слабость, отсутствие мотивации к сражениям. К проблемам Советской армии относят отсутствие единого мнения у командования, частые проверки государственных комиссий, не знакомых с афганскими реалиями, неготовность армии к особенностям восточного менталитета, слабость армии в целом. Авторы осторожно оценивают отношение советского правительства к войне, и единого мнения у них нет. Описывая отношение местного населения к советской армии, авторы отмечают, что в северной части население положительно относилось к советскому контингенту. Некоторые авторы описывают другие случаи. Все данные можно рассмотреть в таблицах 1 и 2.

Обращаясь к воспоминаниям рядового младшего офицерского состава, необходимо отметить следующее:

- в отличие от офицеров высшего командного состава солдаты и офицеры младшего командного состава не уделяли в своих мемуарах столько внимания политике, их мемуары описывают обывательское восприятие данного конфликта;
- в воспоминаниях солдат и офицеров существенно меньше внимания уделено оценке общего состояния афганской армии. В данном вопросе чаще рассматриваются взаимоотношения с конкретными афганскими военнослужащими;
- ветераны в своих воспоминаниях не затрагивают вопрос отношения правительства к войне, так как не могли обосновать свою точку зрения.

Единственное, в чем сходятся точки зрения всех участников событий, это оценка нейтрально-положительного отношения местного населения к советским солдатам (Таблица 3).

В отличие от воспоминаний офицеров высшего состава, первые воспоминания солдат и офицеров младшего состава были опубликованы до 1992 года (4 книги). В них выражается нейтральное и положительное отношение к вводу войск на территорию Афганистана (2\2), дается

нейтральная оценка управления советской армией и ее состояния (3\2), описывается досуг солдат и офицеров (3) и дается его оценка (3) (см табл. 4).

В период 1993–2005 гг. вышли 3 книги. В них выражается нейтральная оценка управления советской армией (3) и оценка ее состояния (3), отрицательно выражаются в отношении снабжения частей водой (2), нейтрально оценивают солдатский быт и досуг (3), положительно оценивают отношение местного населения к Советской армии (3) (см табл. 4).

В период 2006–2024 гг. вышли 11 книг воспоминаний солдат и офицеров, в которых выражается нейтральная оценка к вводу войск (8), описывается досуг солдат и офицеров (11), бытовые условия солдат (10), отношение местного населения к советским войскам (нейтральное 4, положительное 7), дается оценка состояния Советской армии (положительная 4, нейтральная 5) (см. табл. 4).

Выводы

На основе предоставленных источников дать однозначную общую оценку по таблицам контент-анализа невозможно, поскольку воспоминания каждого участника уникальны и в некоторых деталях отличаются от идей своих сослуживцев, однако можно увидеть общую картину из основных тем, которые так или иначе фигурировали во всех мемуарах и биографиях. Тем не менее, можно сделать выводы о том, что как генералы, так и солдаты и офицеры срочной службы сходились во мнении более позитивного отношения афганского мирного населения. Также все участники тех событий сходятся во мнении о плохой военной подготовке, и заинтересованности афганских военных участвовать в сражениях против контрреволюции, и проблемах в самой советской армии. В вопросе о самой войне и о вводе войск нет единой точки зрения, поскольку генералы больше поднимали внутренние противостояния во власти и противостояния в верхах командования, в то время как в работах солдат и офицеров больше фигурировали боевые действия и детали этих противостояний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулаев Э.С. Позывной "Кобра". Записки разведчика специального назначения-Москва: Вымпел.1997. - 384 с.
2. Антипов А.В. Лев Рохлин. Жизнь и смерть генерала - Москва: Эксмо-Пресс 1998. - 398 с., тир 10000.
3. Бикбаев Р.Н. Боец десантной роты, М., Эксмо, 2019 г. - 352 с
4. Блажко А.Р. Афганистан: дневник – М.: КнигИздат, 2022. - 117 с.
5. Богданов В.А. Афганская война 1979-1989, Воспоминания. Москва, Советский писатель, 2005 г.
6. Варенников В.И. Судьба и совесть - Москва: Палея, 1993. - 75 с.
7. Варенников В.И. Неповторимое. Афганистан. И доблесть, и печаль. Чернобыль. Книга 5-я. (часть VII) - Москва: Советский писатель, 2001. - 444 с.
8. Вертелко И.П. Служил Советскому Союзу. Сокровенное - Москва: Граница, 1996. - 317 с.
9. Гареев М.А. Афганская страда. Москва: ИНСАН, 2002. - 416 с.

10. Гареев М.А. Моя последняя война. (Афганистан без советских войск) - Москва: ИНСАН; РФК 1996. - 432 с.
11. Горбачев М.С. Собр. соч. М., Весь мир. 2009. т.9. С.291-295
12. Громов Б.В. Ограниченный контингент - Москва: Прогресс - Культура, 1994. - 352 с.
13. Дроздов Ю.И. Вымысел исключен. Записки начальника нелегальной разведки - Москва: Альманах "Вымпел", 1996. - 352 с.
14. Жантасов А.Т. Отряд Кара-майора (мусульманский батальон) - Караганда 2013., - 260 с., тир. 500.
15. Звезды славы боевой: на земле Афганистана: очерки / сост. Дынин И.М.; предисл. В. Маргелова - Москва: Воениздат, 1988. - 224 с.
16. Зданюк В.В. Я штурмовал дворец Амина. Армия без грифа "секретно" - Минск: Беларусь, 1992. - 174 с.
17. Из воспоминаний В.В. Еремеева: Режим доступа: <http://www.old.rsva-ural.ru/library/mbook.php?id=656> (дата обращения 9.02.2024).
18. Из книги-Воспоминания о «Королевском» батальоне замполита 2-й гв. мсп 682-го мсп: Режим доступа: <http://old.rsva-ural.ru/library/mbook.php?id=1041> (дата обращения 9.02.2024).
19. История ВИА «Голубые береты»: Режим доступа: <http://www.berets.ru/> (дата обращения 7.07.2023).
20. Кирпиченко В.А. Разведка: лица и личности - Москва: Гея, 1998. - 400 с.
21. Кирсанов Ю.И. /Кукушка: Режим доступа: <https://this-camp.blogspot.com/2019/05/kirsanov-kukushka.html> (дата обращения 04.02.2023).
22. Лебедь А.И. За державу обидно... - Москва: "Московская правда", 1995. - 464 с.
23. Лютый Д.Е. «Белые вороны» (Краткие заметки о необычных людях обычных «тыловых» профессий); журнал «Офицерское собрание» №2 (июль), 2009 г. Режим доступа: <http://www.old.rsva-ural.ru/library/mbook.php?id=1066> (дата обращения 9.02.2024).
24. Ляховский А.А. Трагедия и доблесть Афгана - Москва: Гри / ГПИ Искона, 1995. - 720 с.
25. Ляховский А.А. Пламя Афгана - Москва: Вагриус, 1999. - 608 с.
26. Ляховский А.А., Пылающий Афган - Екатеринбург: Южно-Уральское книжное издательство, 2013. - 568 с
27. Майоров А.М. Правда об афганской войне. Свидетельство главного военного советника - Москва: Права человека, 1996. - 228 с.
28. Меримский В.А. В погоне за "Львом Панджшера" - Москва, 1993.
29. Меримский В.А. Загадки афганской войны - Москва: Вече, 2006. - 384 с.
30. Овсенко М.Я. «О советском присутствии в Афганистане 1979–1989», СПб, 2020. - 173с
31. Овсенко М.Я. «Неизвестные герои войны в Афганистане 1979-1989 Воспоминания контрразведчика», СПб, 2017. - 367 с
32. Пашкевич М.М. Афганистан: война глазами комбата - Москва: Воениздат, 1991. - 128 с.
33. Тухаринов. И.Ю. Секретный командарм, Москва: 2002. - 163 с.
34. Черемных В.П. Афганистан глазами мушавера. (Из дневников бывшего советника начальника ГШ ВС Афганистана) - Ленинград, 1990. - 46 с.
35. Черножуков А.В. Душевный контакт - Москва: Воениздат, 1988. - 71 с.
36. Шейнин А.Г. «Десантно-штурмовая бригада. Непридуманный Афган». — М.: «Эксмо», 2015. — 272 с.
37. Язов Д.Т. Маршал Соколов. — М.: «Молодая гвардия», 2009. — 206 с., ил.
38. Яров И.Д. По периметру границы Афганистана: Записки генерала пограничных войск КГБ СССР / И.Д. Яров. -2-е изд., испр. - Новосибирск: Изд-во НГОНБ, 2010. - 352 с.

© Зорькин Александр Александрович (sanyazorcin1997@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИЧЕСКИХ БИФУРКАЦИЙ НА ПРИМЕРЕ ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ МИРОВЫХ ВОЙН

POLITICAL AND ECONOMIC ASPECTS OF HISTORICAL BIFURCATIONS ON THE EXAMPLE OF THE FIRST AND SECOND WORLD WARS

**E. Petrash
V. Erisov**

Summary: The article is devoted to the study of political and economic factors that influenced the transformation of state systems and the change in the balance of power during the First and Second World Wars. The relevance of the material is determined by the fact that major military conflicts of the 20th century not only radically changed the borders and balance of power, but also acted as catalysts for the restructuring of industry, the financial sector, logistics and diplomatic alliances. The novelty of the work lies in the comparative analysis of different models of economic mobilization and the choice of allies, which made it possible to identify stable patterns: the critical role of "non-military" resources, the multidimensional influence of diplomacy on the success of armies, as well as the significant contribution of allied supplies. The study describes the key mechanisms of the military economy and examines approaches to the "bifurcation points" of world politics. Particular attention is paid to assessing how logistical and technological solutions determined the outcome of confrontations. The work aims to form a holistic understanding of the impact of military conflicts on the global order. It will be useful to historians, economists and anyone interested in the problems of transformation of world systems during periods of large-scale wars.

Keywords: historical bifurcation, world war, economic mobilization, allies, lend-lease, balance of power, political and economic factors, resource provision, state policy, global order.

Петраш Елена Вадимовна

кандидат культурологии, доцент, Финансовый
университет при Правительстве Российской Федерации,
г. Москва
evpetrash@fa.ru

Ерисов Владимир Викторович

преподаватель кафедры, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации, г. Москва
vverisov@fa.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию политических и экономических факторов, которые повлияли на преобразование государственных систем и изменение баланса сил в ходе Первой и Второй мировых войн. Актуальность материала определяется тем, что крупные военные конфликты XX века не только кардинально меняли границы и расстановку сил, но и выступали катализаторами для перестройки промышленности, финансовой сферы, логистики и дипломатических союзов. Новизна работы состоит в сравнительном анализе разных моделей мобилизации экономики и выбора союзников, позволившем выявить устойчивые закономерности: критическую роль «невоенных» ресурсов, многомерное влияние дипломатии на успех армий, а также значительный вклад союзных поставок. В ходе исследования описаны ключевые механизмы военной экономики, изучены подходы к «точкам бифуркации» мировой политики. Особое внимание уделено оценке того, как логистические и технологические решения определяли исход противостояний. Работа ставит цель сформировать целостное представление о влиянии военных конфликтов на глобальный порядок. Она будет полезна историкам, экономистам и всем, кто интересуется проблемами трансформации мировых систем в периоды масштабных войн.

Ключевые слова: историческая бифуркация, мировая война, экономическая мобилизация, союзники, ленд-лиз, баланс сил, политико-экономические факторы, ресурсное обеспечение, государственная политика, глобальный порядок.

Крупные вооружённые конфликты, такие как Первая и Вторая мировые войны, демонстрируют, насколько глубоко события военного характера влияют на общую структуру международных отношений и на процессы внутренней перестройки хозяйства. В условиях фундаментальных изменений мирового порядка анализ взаимодействия политических и экономических факторов приобретает особое значение. При этом «точки бифуркации» в истории — периоды, когда социальная система переходит в новое качество, — позволяют выявить закономерности, по которым государства адаптировались к колоссальному ресурсному напряжению и

выбирали союзников.

Цель настоящего исследования — изучить, каким образом политические и экономические аспекты исторических бифуркаций, наиболее ярко проявившихся в годы Первой и Второй мировых войн, способствовали (или препятствовали) переходу государств к новым схемам взаимодействия и изменяли конфигурацию глобального баланса сил.

Для выполнения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать влияние международных союзов и дипломатических шагов на распределение военных и экономических ресурсов.
2. Сопоставить скорость и характер мобилизации промышленного сектора в разных странах в условиях военного конфликта.
3. Раскрыть роль крупных поставок сырья, техники и продовольствия, включая ленд-лиз и аналогичные механизмы, в определении исхода противостояний.

Новизна исследования состоит в том, что представлен сравнительный анализ мобилизации, внешней политики и хозяйственных решений, выполненный на базе широкого круга источников, и показано, какие именно элементы экономической инфраструктуры и дипломатических альянсов определяли расстановку сил в периоды исторических бифуркаций — от столкновений «блока Центральных держав» с Антантой до антигитлеровской коалиции.

В работе учтены идеи, представленные в труде Г.Г. Малинецкого [5], который рассмотрел войны как катализатор теории самоорганизации, а также применены подходы А.Л. Сафонова [9], указывающего на связь глобальных событий с социальными и экономическими трансформациями. Механизмы перераспределения сил и мобилизации проанализированы с учётом исследования И.О. Биюшкина и С.В. Кодан [1], где обосновывается бифуркационный подход для понимания исторических сломов, и выводов О.В. Петелина, А.А. Дугановой [7], концентрирующихся на экономическом порядке, возникшем по итогам Первой мировой войны.

Особый интерес представляют результаты анализа И.Л. Гапонцева [2], раскрывшего феномен «точки бифуркации» в глобальном масштабе, и дискуссии, затронутые Н.Н. Чекрижовой и Т.С. Матрениным [10], выявившими экономические итоги Второй мировой войны. В части влияния военных действий на трансформацию международных структур опирались на работу Е.В. Романовой [8], проясняющую, как смена статуса держав отражалась в системе международных отношений. Анализ дальнейшего переустройства проводился с оглядкой на публикации С.Г. Ковалева [4] о новых контрактах безопасности и В.И. Клисторина [3], оценившего политику союзников с экономической точки зрения. Наконец, примеры «глобальных вызовов» и взгляд на современный этап даны у О.А. Мироновой [6], выделившей аналогии с прошлым и логику «гибридной» конкуренции держав.

В ходе исследования выявлены особенности, отражающие влияние политических и хозяйственных решений на траектории эволюции систем в периоды крупных военных конфликтов. Сопоставление суждений [5] и [9] указывает, что Первая и Вторая мировые войны запусти-

ли крупномасштабные перестройки, которые обусловили новые принципы государственного взаимодействия в мировой среде. В работе [5] автор отмечает, что войны становились «ключевым экзаменом, где выявлялись перспективы и ограничения, заложенные в экономическом и политическом устройстве стран, вступавших в борьбу». Данный тезис дополняется фактами об ослаблении доминирующих государств по итогам затяжных противостояний [4], который привел к перераспределению сил и ресурсов на международной арене.

По итогам изучения публикаций [1], [7] и [10] обнаружена устойчивая зависимость между скоростью мобилизации промышленной структуры и длительностью вооружённого противостояния. Возникновение блоковых союзов в двух мировых войнах формировало конфигурацию, при которой потенциал сторон определялся не только демографическими, но и сырьевыми, технологическими, финансовыми рычагами, причём логистика и создание запасов часто оказывались решающими при затяжном характере конфликта. Феномен резкого подъёма военных расходов в США и Британии во Вторую мировую войну сопоставлялся с предварительными мерами милитаризации в Германии и Японии [10]. Такой расклад доказал: ранние вливания в оборонную промышленность не гарантировали окончательного успеха при соотношении сил в пользу оппонентов.

Данные [6] и [8] демонстрируют, что точки бифуркации в европейской политике формировались в периоды, когда войны и территориальные изменения разрушали прежние формы функционирования мировой системы. Сопутствовавшая дезорганизация экономики способствовала поиску новых моделей управления и крупным идеологическим сдвигам. В тексте [6] замечено: «В точке бифуркации социальная система теряет способность существовать в прежнем качестве и обретается на перепутье, где стратегические решения задают новое направление». Подобное наблюдение раскрывается в материалах [6], где указано, что возникновение блокового строя и смена статуса одних держав усиливали либо сдерживали другие, подготавливая условия для зарождения последующих конфликтов.

Выбор союзников в мировых войнах значительно влиял на совокупный потенциал стран-участниц и определял мобилизационные возможности. Согласно [3], долгая война требовала предварительной заготовки ресурсов, выстраивания коалиций и налаживания складской инфраструктуры, а роль продовольственного и промышленного снабжения оказывалась не менее существенной, чем военное производство. Успех союзников во Второй мировой войне подтверждает эту идею: рост поставок по ленд-лизу и консолидация США, Британии и СССР привели к наращиванию непрерывного потока вооружения и материалов, что усиливало устойчивость

антигитлеровского фронта.

Анализ подтверждает, что эволюция глобального порядка после крупных вооружённых столкновений обусловлена не только итоговыми договорами, но и переменами в хозяйственной, технологической и идеологической областях. Формирование новых политических единиц, перераспределение колониальных владений и пересмотр финансовых связей подтверждают, что мировые войны функционировали в роли катализаторов, разрушая старые структуры и формируя предпосылки для переустройства геополитической сцены [2]. Изменения в понимании национальных интересов демонстрируют переход государств к обширным программам индустриального развития и торговым соглашениям, где сотрудничество и взаимозависимость стран становились средством предотвращения повторного хаоса.

Сопоставленные результаты указывают, что жёсткие модели доминирования уступали место многосторонней конкуренции, а политики начинали активнее уделять внимание долгосрочной стабилизации. Война лишала экономики равновесия, но преодоление разрушительных последствий стимулировало технологическую и управленческую модернизацию. Иными словами, многомерный анализ подтвердил, что периоды крупных конфликтов представляли собой фазы ломки прежнего устройства с поиском новых центров силы и стратегий развития, а итоговые схемы содействовали появлению свежих форм межгосударственных взаимодействий на следующих этапах истории.

Анализ накопленных фактов и научных трактовок, проведённый с учётом концепций авторов, соотносится с уже известными представлениями о влиянии двух мировых войн на государственное и экономическое переформатирование. Ещё задолго до их начала отмечалась тенденция к формированию альянсов, где основополагающую роль играл совокупный потенциал стран-участниц. Известно, что исход массовых конфликтов обычно определяется не только боевыми способностями, но и управлением ресурсами, научно-техническими заделами и логистическими механизмами. Наблюдения указывают: те страны, что вовремя инициировали масштабную мобилизацию промышленности или заручились поддержкой крупного союзника, в конечном счёте добились большей устойчивости.

Показательно, что данные о темпах и сроках перевода экономики на военные рельсы подтверждают ранее установленные связи между форсированной милитаризацией и быстротой последующей смены лидирующих позиций. Индустриально развитые государства смогли при необходимости мобилизовать свой потенциал, в то время как у стран с более узким промышленным профилем такие усилия нередко запаздывали. Поэтому

ключевой вклад данной работы состоит в детальном сопоставлении результатов по интенсивности экономической перестройки с тактическими решениями руководства воюющих держав. С одной стороны, положение об уязвимости госструктур, ориентированных на быструю победу. С другой — расширяет аргументацию, показывая, что даже среди внешне менее подготовленных к войне держав (например, Британии) отмечались успешные меры по адаптации хозяйства в условиях затяжной борьбы.

Значение полученных результатов в том, что они позволяют комплексно интерпретировать перестройку мировой экономики как неотъемлемую составляющую военных противостояний. Наш сопоставительный анализ указывает на тенденцию к резкому росту военных расходов в демократиях (Великобритания, США) лишь после исчезновения надежд на дипломатическое урегулирование. Это согласуется с выводами [8] о корреляции между блоковыми соглашениями и нарастанием полноценного военного производства. При этом для авторитарных игроков (Германии, Японии, СССР) характерен более ранний этап развития мобилизационных схем. Подобное наблюдение подтверждает гипотезу о том, что государство, стремясь усилить ударный потенциал, неминуемо обостряет внутренние противоречия, если опережающая милитаризация затрагивает прежде всего промышленные сегменты в ущерб гражданскому сектору.

Из ряда факторов, оказавшихся неожиданными, следует признать большую весомость «невоенного ленд-лиза», а не только прямых поставок вооружений. Промышленность, запчасти и сырьё для промышленности зачастую играли решающую роль в поддержании активности фронтов. Данная деталь вносит коррективы в устоявшиеся представления о чисто «военных» союзных ресурсах и подчеркивает важность полного ассортимента поставок для затяжной войны.

Расхождения в интерпретациях отдельных данных (напр., объёмы ленд-лиза, реальная численность работавших оборонных предприятий и т.п.) отчасти объясняются доступностью статистики, поскольку в исследованиях времён войны информация порой искажалась или носила пропагандистский характер. В сравнении с предыдущими публикациями важный вклад данной работы заключается в сведении воедино оценок мобилизационной логики, финансовых затрат и итоговых изменений баланса сил, что восполняет пробел в источниках, где военная и хозяйственная составляющие рассматривались раздельно.

Так, результаты предлагаемого исследования расширяют и уточняют понимание того, каким образом крупные войны XX века приводили к смене мировых

«центров силы», трансформируя сам уклад и принципы государственного хозяйствования. Показано, что длительная война вынуждает каждую из сторон применять механизмы вовлечения широкой экономической базы, тогда как быстрая победа возможна лишь при корректном расчёте потребностей и своевременной дипломатической работе, включающей поиск новых партнёров. Практические следствия данной оценки могут помочь лучше постичь природу ресурсных и индустриальных подготовок к конфликтам современности, где всё большую роль играют технологическое превосходство и гибкая глобальная кооперация. Перспективными направлениями будущих исследований видятся оценка мультипликативных эффектов союзнической помощи для инновационных отраслей и вычисление скрытых расходов длительной милитаризации для постконфликтной динамики стран-победительниц.

Рассмотренный исторический опыт Первой и Второй мировых войн подтвердил, что войны представляют собой не только военные события, но и глубинные политические и экономические трансформации, ускоряемые выбором союзников и динамикой мобилизации промышленного потенциала. В соответствии с задачами исследования:

1. Выявлено, что формирование союзных блоков определяло совокупный ресурс сторон и становилось фактором, напрямую влияющим на итог противостояния. Расчёт на «быструю войну» при недооценке потенциала возможных союзников

противника неоднократно приводил к поражению или затяжному конфликту.

2. Результаты свидетельствуют, что успешность мобилизационного развёртывания проистекала не только из масштабов промышленного и сырьевого запаса, но и из темпов адаптации в гражданских отраслях. Для затяжной войны решающим становилось умение государств перестраивать экономику с учётом длинных логистических цепочек и дипломатических каналов снабжения.
3. Сделан вывод, что «невоенные» компоненты, вроде продовольствия, железнодорожного оборудования, автомобильной техники и станков, часто критически поддерживали армии. Иными словами, ключ к итоговой стабильности фронта находился в комплексных ресурсных решениях, а вклад союзнической поддержки кратно возрастал при длительном ведении войны.

Выявленные закономерности подтверждают, что политико-экономические аспекты исторических бифуркаций не только влияли на конкретные исходы конфликтов, но и стимулировали глобальную технологическую и управленческую модернизацию. Предпринятый анализ расширяет понимание эволюции мирового порядка во второй четверти XX века и может послужить отправной точкой для будущих исследований, посвящённых сравнительному изучению военного опыта и мер по предотвращению масштабных конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биюшкина Н.И., Кодан С.В. Бифуркационный подход в изучении истории государства и права: понимание и методологическая конструкция / Н.И. Биюшкина, С.В. Кодан // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2021. — № 4(56). — С. 80–95.
2. Гапонцев И.Л. XX век: «Точка бифуркации» исторической системы капитализма / И.Л. Гапонцев // Антиномии. — 2010. — № 10. — С. 50–65.
3. Клисторин В.И. Политическая экономия войны и победы / В.И. Клисторин // ЭКО. — 2020. — № 5(551). — С. 10–25.
4. Ковалев С.Г. Мировой порядок Второй мировой: опыт СССР для современной России / С.Г. Ковалев // Философия хозяйства. — 2020. — № 5(131). — С. 223–242.
5. Малинецкий Г.Г. Войны, глобализация, будущее в контексте теории самоорганизации / Г.Г. Малинецкий // Научный вестник оборонно-промышленного комплекса России. — 2020. — № 2. — С. 19–32.
6. Миронова О.А. Современные вызовы глобализации: точка бифуркации и альтернативы развития / О.А. Миронова // Вестник РГЭУ (РИНХ). — 2022. — № 2(78). — С. 100–115.
7. Петелин О.В., Дуганова А.А. Первая мировая война и переход к новому экономическому порядку / О.В. Петелин, А.А. Дуганова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2014. — № 7(60). — С. 55–70.
8. Романова Е.В. Первая мировая война и трансформация системы международных отношений / Е.В. Романова // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. — 2014. — № 4. — С. 30–45.
9. Сафонов А.Л. Глобализация: структура, сущность и атрибуты / А.Л. Сафонов. — Москва: Московский государственный индустриальный университет, 2014. — 100 с.
10. Чекрыжова Н.Н., Матренина Т.С. Причины возникновения и экономические последствия Второй мировой войны / Н.Н. Чекрыжова, Т.С. Матренина // Современные проблемы и пути их решения в науке, производстве и образовании. — 2016. — № 1. — С. 39–43.

© Петраш Елена Вадимовна (evpetrash@fa.ru), Ерисов Владимир Викторович (vverisov@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ВОЕННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Рожненко Павел Александрович

старший юристконсульт, Управление Государственной
фельдъегерской службы России по Уральскому
федеральному округу
rognenko@mail.ru

THE ROLE OF TRAINING ENGINEERING STAFF IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE MILITARY-INDUSTRIAL COMPLEX OF THE CHELABINSK REGION IN THE FIRST DECADES OF SOVIET POWER

P. Rozhnenko

Summary: Today, the importance of the military-industrial complex lies in its priority position, on the level of modernization of which depends on the security and protection of the state. It is worth noting that the military-industrial complex is designed to ensure the security of the country, producing military products, at the same time, the production of military-industrial products depends directly on the education and training of engineering personnel. The quality of training of engineering personnel directly depends on the subsequent implementation of scientific engineering thought in the military-industrial complex, which in turn affects the defense capability of the country. This article will consider and substantiate the role of training of engineering personnel in the formation and development of the military-industrial complex in the Chelyabinsk region in the first decades of Soviet power, identifying the features of this formation and development, its impact on the modern defense capability of the country.

Keywords: military-industrial complex, training, personnel, engineers, industry, military products, production, security.

Аннотация: На сегодняшний день значимость военно-промышленного комплекса заключается в его приоритетном положении, от уровня модернизации которого зависит безопасность и защита государства. Стоит отметить, что военно-промышленный комплекс призван обеспечивать безопасность страны, производя продукцию военного назначения, вместе с этим, производство продукции военно-промышленного зависит, непосредственно, от образования и подготовки инженерных кадров. Качество подготовки инженерных кадров напрямую зависит от последующих внедрений научной инженерной мысли в военно-промышленный комплекс, что в свою очередь влияет на обороноспособность страны. В данной статье будет рассмотрена и обоснована роль подготовки инженерных кадров в становлении и развитии военно-промышленного комплекса в Челябинской области в первые десятилетия Советской власти, выявления особенностей данного становления и развития, её влияния на современную обороноспособность страны.

Ключевые слова: военно-промышленный комплекс, подготовка, кадры, инженеры, промышленность, военная продукция, производство, безопасность.

В большей степени, вопросами роли инженерных кадров в становлении ВПК занимался автор Е.В. Назмутдинова [3], вопросами механизма формирования инженерных кадров в становлении военно-промышленного комплекса Челябинской области занимался Ю.А. Гриневиц [1], однако наибольший вклад при выявлении роли инженерных кадров в становлении военно-промышленного комплекса, а также развития инженерных кадров военно-промышленного комплекса в Челябинской области внёс В.А. Липатов [2]. Стоит отметить, что несмотря на изыскания авторов в данной области, существует необходимость дальнейшего исследования роли инженерных кадров в становлении и развитии военно-промышленного комплекса в Челябинской об-

ласти конкретно периода с 1920 - 1941 гг., т.к. положительный опыт прошлых лет незаменим в современных реалиях России. Таким образом, роль инженерных кадров в становлении и развитии военно-промышленного комплекса в Челябинской области в период с 1920–1941 гг. требует дальнейших исследований, обеспечивающих реализацию единого подхода к решению стоящих на пути развития нашего государства проблем.

Итак, 20-е и 30-е годы — это период становления молодой зарождающейся Советской интеллигенции. В основе этого формирования, как новой структуры общества, явилась необходимость модернизации и технического переоснащения сельского (народного) хозяйства,

а также строительство новых предприятий тяжёлой промышленности. Особенно стране нужны были металлургии, так как техническое переоснащение требовало много современной техники.

Отсутствие необходимого количества технических Вузов, а также экономическая отсталость Урала, от Москвы и Ленинграда, как наследство от дореволюционной России не могло не влиять на модернизацию народного хозяйства 20-х годов. Конечно, молодая Советская Россия и её руководители это отлично понимали. Уральская промышленность по большинству показателей (образовательным программам, количеству специалистов, инженеров) была скуднее кадрами, чем центральная и западная часть Союзной промышленности.

В количественном соотношении инженеры и специалисты, которые трудились на предприятиях, были выходцами из дореволюционной России.

Конечно, такая же ситуация была и Вузах. Большинство преподавателей, готовившие инженерные кадры для предприятий, были выходцами и представителями периода Царской России. Кроме того, обширно применялась практика привлечения иностранных специалистов, по тем отраслям и категориям, где образовался вакуум со специалистами.

Но несмотря на все эти сложности, именно период 20-х годов заложил основы формирования инженерных кадров и как следствие последующее вливание их в военно-промышленный комплекс, который будет сформирован, в том числе и в Челябинской области в 30-е годы.

Ещё одним из негативных факторов наследия Царской России, это малое количество школ и гимназий. До революции 1917 года в Челябинске функционировала одна женская гимназия - Челябинская женская гимназия. Она была открыта 16 июля 1861 года на начальном этапе в виде Училища.

В 1971 году училище было преобразовано в прогимназию, как и остальные училища в стране. Обучение в гимназии было платным, поэтому могли позволить себе лишь малая часть общества, да и количество обучаемых в дореволюционный период было очень мизерным. Так на первичном этапе набор составлял 30 девочек, в последующие годы 30–50 человек. Годовая плата составляла от 1,5 до 12 руб. серебром. Естественно, подавляющее большинство населения не могло оплачивать обучение своих детей, да и количество обучаемых было ограничено. В конце 1914 года в гимназии обучалось 638 учениц. Но и этого числа было критически мало для подготовки, в скором будущем, высококвалифицированных инженерных кадров для Советской России.

В 1920-1932гг. школа второй ступени частной женской гимназии (ЧЖГ) и мужское реальное училище были преобразованы в школу второй ступени. В первый период учёба проходила в здании женской гимназии.

В 1930 году первая семилетка стала ФЗС №1 (фабрично-заводской семилеткой). А уже спустя два года в 1932 году школа стала фабрично-заводской девятилеткой № 1.

Советской власти пришлось решать сразу две задачи, как массового школьного образования, так и Вузовского.

Естественно для школьного образования единственным способом обучения в школах было привлечение вчерашних выпускниц женских гимназий, для обучения как начальной школьной подготовки, так и до вузовской. Невозможно было принимать в высшие и средние учебные заведения лиц, которые зачастую не умели писать и не изучали никогда технические дисциплины (математику, физику, химию и т.д.).

Кроме того, из-за нехватки кадров по всем отраслям промышленности, многим приходилось совмещать обучение с учёбой, что конечно негативно сказывалось на учебном процессе.

Остро стоял вопрос и с финансированием на начальном периоде, особенно в 20-е годы, в связи с чем в Вузы принималось ограниченное количество студентов.

Часть студентов освобождалась от платы за обучение. К примеру в письме Народного комиссариата финансов от 2 января 1941 года «О порядке возврата сумм, внесённых за обучение учащимися высших и средних учебных заведений». Плата за обучение подлежала возврату следующим учащимся:

- а) освобождённым от платы за обучение Постановлениями Совнаркома Союза Советских Социалистических Республик;
- б) призванные в ряды Красной Армии, Военно-морского флота, ремесленные и железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения;
- в) отчисленным из учебного заведения по болезни.

До индустриализации основные предприятия военно-промышленного комплекса располагались в центре, на северо-западе и юге европейской части страны. Но в связи с большим металлургическим потенциалом Урала, а также необходимостью размещения оборонных предприятия страны вне досягаемости авиации потенциального противника, костяк военно-промышленного комплекса страны должен был сместиться за Уральский хребет.

В апреле 1929 года на шестнадцатой конференции ВКП(б) председатель госплана СССР Г.И. Кржижановский отмечал: «Нет никакого сомнения, что мы не можем рассчитывать на бесконечную мирную передышку. Мы должны будем многократно возвращаться к оценке нашего плана с точки зрения нужд обороны. И всякий раз перед нами встанет вопрос о развитии Уральской промышленности...».

С 1928 по 1932 годы на Урале, как и по всей стране, происходит резкий рост высших и средних учебных заведений. Сеть ВТУЗов и ВУЗов выросла до 28 единиц. Количество учащихся во ВТУЗах и ВУЗах выросло в 5 раз. (с 3700 до 20600 чел.), а по индустриальным ВТУЗам в 7 раз (с 1500 до 11000 чел.).

Большие перемены в работу и организацию предприятий Челябинской области военно-промышленного комплекса внесла вторая мировая война. Так, в военные годы Челябинский тракторный завод был переименован в Кировский завод, который 1942 году выпустил первый танк Т-34, производство которого в августе достигло 1055 экземпляров. И, на сегодняшний день завод производит высокотехнологичную машиностроительную продукцию. Также военную технику в годы войны выпускал Миасский завод «Урал», который пришёл на замену Московского автомобильного завода им. Сталина, и, летом 1941 года завод выпустил первый автомобиль «Урал», который и по сей день считается надёжным в своём применении грузовик.

Стрелковое оружие в Челябинской области выпускалось Златоустовским заводом «Златмаш», который был основан в 1939 году и в 60-х годах завод полностью был перенастроен на производство ракетно-космической техники. И, на сегодняшний день АО «Златмаш» изготавливает детали для баллистических ракет, а также комплектующие для подводных лодок и крейсеров. Оружейной мощью следует также считать копейский завод боеприпасов «Пластмасс», который был создан в 1939 году и сыграл весомую роль во время ВОВ и, на сегодняшний день завод выпускает боеприпасы ствольной артиллерии некоторые виды авиационного оружия. Также завод производит взрывчатые вещества промышленного назначения, снаряды и бомбы [7].

В период с 1920 - 1941 гг. особо важное значение приобрела проблема подготовки рабочих и инженерных кадров, а также повышения их квалификации, что было обусловлено двумя причинами: крайней необходимостью обучения профессиям трудового резерва лиц, ранее не участвовавших в производстве, а также необходимостью обучения новым инженерным профессиям лиц, уже имевших производственную квалификацию. В связи с чем партии совместно с органами власти уделяли огромное значение вопросам подготовки инженеров

для обучения именно промышленного сектора. Если в годы первой пятилетки ориентир образования был направлен на квалификацию лиц по обучению сельскому хозяйству, то уже в конце 30-х годов 20 века Советское руководство отлично понимало, что вторая мировая война неизбежна и нападение Германии, лишь вопрос времени, поэтому подготовка специалистов для производства, обслуживания, управления велась активно в вузах. В начале великой отечественной войны образование по подготовке инженеров приобрело образование по военно-промышленному направлению.

И, уже в первые месяцы войны в регионе намечались меры для усиления подготовки инженеров военно-промышленного комплекса. Таким образом, реальность начала второй мировой войны поставило свои приоритеты, где подготовка кадров требовала от образования высокого технического роста и производственного профессионализма. Стоит отметить, что профессиональное обучение инженерных кадров осуществлялось в стационарных учебных заведениях без отрыва от производства, где огромная роль в подготовке инженеров сыграла система государственных трудовых резервов, что легло и за основу образования промышленного сектора.

Таким образом, роль инженерных кадров в становлении и развитии ВПК в Челябинской области в период с 1920–1941 гг.» - неоспорима. И, только благодаря подготовке инженеров в годы начала Великой отечественной войны, а также последующему последовательному обучению инженерного состава для военно-промышленного комплекса Челябинской области послужило фундаментом производства тяжёлой артиллерии и различных видов вооружения и, именно в работе инженеров была грамотно спроектирована военная техника и высокотехнологичная машиностроительная продукция, которая дала возможность спокойного мирного развития СССР на протяжении долгого периода. Многие виды вооружения функционируют по сегодняшний день и стоят на вооружение действующей армии Российской Федерации.

В заключение данной статьи следует сделать вывод, что заложенный фундамент военно-промышленного комплекса Челябинской области в 1930–1940 годы сыграл огромную роль в период Великой отечественной войны. Последующее развитие военно-промышленного комплекса не только укрепляло оборону страны, но и в значительной мере дало серьёзное развитие смежным отраслям гражданской промышленности. Значительное увеличение производства вооружения позволило значительно увеличить спрос на металлургическую промышленность, станкостроение, а также электронную промышленность. Все эти факторы повлияли и на подготовку инженерных кадров, так как всё больше требовалось высококвалифицированных кадров. Росло количество и качество предприятий, появлялись но-

вые и перспективные средства вооружения, росла потребность в научных кадрах и военно-научной мысли. Одновременно, внедряя научную мысль в военно-промышленный комплекс, часть разработок внедрялась в гражданскую промышленность,

Военно-промышленный комплекс Челябинской области, как один из ключевых, определил последующее развитие военно-промышленного комплекса СССР на долгие годы вперёд. Благодаря его развитию и успеш-

ному внедрению в Советскую Армию новых видов техники СССР смог развивать и совершенствовать экономику страны в мирных условиях. Именно задел техники в Советский период позволил Российской Федерации пользоваться этой техникой и на современном этапе. Прогрессивная военная мысль Советских инженеров, заложившая высокую прочность в военную технику Советского Союза, позволила пользоваться этой техникой, даже спустя 30 лет как нет СССР, в современных реалиях России и поддерживать обороноспособность страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриневич Ю.А. Организационно-экономический механизм формирования инвестиционной политики в машиностроении: диссертация ... кандидата экономических наук. Нижний Новгород, 2007. –205 с.
2. Липатов В.А. Механизм согласования интересов государства и предпринимателей при разработке и реализации промышленной политики: на примере железнодорожного машиностроения: диссертация ... кандидата политических наук. Москва, 2006. –146 с.
3. Назмутдинова Е.В. Формирование стратегии развития машиностроения региона: диссертация ... кандидата экономических наук. Тюмень, 2009. –187 с.
4. Минпромторг России планирует предоставлять субсидии предприятиям ОПК на диверсификацию. - [Электронный ресурс] URL: <https://www.arms-expo.ru/news/diversifikatsiya-predpriyatiy-opk/minpromtorg-rossii-planiruet-predostavlyat-subsidii-predpriyatiyam-opk-na-diversifikatsiyu/> (Дата обращения: 25.06.2024).
5. Устойчивая опора для уральской обороны- [Электронный ресурс] URL:<https://expert-ural.com/archive/nomer->(Дата обращения: 25.06.2024).
6. Архивные материалы Центра историко-культурного наследия г. Челябинска. [Электронный ресурс] URL: https://vk.com/wall-37934443_6142-(Дата обращения: 20.01.2025).
7. Фонд развития промышленности Челябинской области. - - [Электронный ресурс] URL: <https://yandex.ru/search/?text=финансовая>(Дата обращения: 25.06.2024)
8. Объединённый архив Челябинской области. Фонд 1397 Опись 1 Дело1 стр.37.
9. Объединённый архив Челябинской области. Фонд 1397 Опись 1 Дело2 стр.37.

© Рожненко Павел Александрович (rogненко@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОВЕТСКОЙ КВАРТИРЫ В СОВРЕМЕННОЙ АВТОРСКОЙ АНИМАЦИИ

THE HISTORICAL IMAGE OF A SOVIET APARTMENT IN A MODERN AUTHOR'S ANIMATION

**K. Telegina
V. Ivashchenko**

Summary: The article analyzes modern Russian author's animation, in which the image of a traditional Soviet apartment is the most important component for expressing the mood of the work. The purpose of the study is to study the characteristic features of traditional Soviet life that influence the development of post-Soviet society in the 1990s and early 2000s. Within the framework of the proposed research, the visualization method is fundamental, including elements of interpretation, comparison, and historical reconstruction. The results of the analysis show that the image of the Soviet apartment is actively used in the work of modern animators to reflect the influence of the past era on the realities of today. The authors conclude that the old Soviet apartment and its image are closely related to the atmosphere of nostalgia of a large part of Russian society for an irretrievably bygone period. To analyze the visual series, examples from films are given: "On the threshold of Ilyich", "Hello, babulnik!", "When the snow falls", "Bonds".

Keywords: animation, Soviet apartments, mood of generation Y and Z, artistic detail, loneliness, nostalgia.

Телегина Каролина Андреевна

Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск

Иващенко Вадим Александрович

старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск
003990@togudv.ru

Аннотация: В статье анализируется современная российская авторская анимация, в которой образ традиционной советской квартиры – важная составляющая для выражения настроения произведения. Целью исследования является изучение характерных особенностей традиционного советского быта, влияющих на развитие постсоветского общества периода 1990-х – начала 2000-х гг. В рамках предлагаемого исследования основополагающим является метод визуализации, включающий элементы интерпретации, сопоставления и исторической реконструкции. Результаты проведённого анализа показывают, что образ советской квартиры активно применяется в творчестве современных аниматоров для отражения влияния минувшей эпохи на реалии сегодняшних дней. Авторы приходят к выводу, что старая советская квартира и её образ – тесно связаны с атмосферой ностальгии большей части российского общества по безвозвратно ушедшему периоду. Для анализа визуального ряда приводятся примеры из фильмов: «На пороге Ильич», «Привет, бабульник!», «Когда выпадет снег», «Узы».

Ключевые слова: анимация, советские квартиры, настроение поколения Y и Z, художественная деталь, одиночество, ностальгия.

Российская архитектура поражает своим разнообразием. На одной улице может оказаться одновременно полоса серых «хрущёвских пятиэтажек» и целая «галерея» современных новостроек, резко выделяющихся на бледном фоне своей новизной, высотой и яркостью. Однако несмотря на то, что современные жилые помещения постепенно стали вытеснять квартиры советского типа, «хрущёвский» и «брежневский» интерьеры не теряют своей популярности.

Согласно последней переписи населения, в городах-миллионниках России расположены около 32 тысяч «хрущёвок» [1], в которых проживает 34,4% граждан. В домах более старого типа живут 14,3% граждан [2]. Одни жильцы получили советскую квартиру по наследству, другие снимают её в аренду. Часть граждан остаются в аварийных домах как единственном доступном жилье, часть, как правило, старшее поколение, – по собственной инициативе, исключительно из любви к советской эстетике. В любом случае, в домах советского типа («сталинках», «хрущёвках», «брежневках» и т.д.) проживает

почти половина нашей страны [2].

Интересен факт, что портрет советской квартиры в глазах разных людей, в том числе и творческих, сильно разнится. У большого процента людей «панельки» ассоциируются с депрессией, русской тоской, причём не только для коренных русских, но и для иностранцев, которые встречались с панельными домами только на фотографиях с выраженной атмосферой безысходности. Для более старшего поколения с характерным мировоззрением «раньше было лучше», и для тех, кто не успел пожить во времена «развитого социализма» и познать как положительные, так и отрицательные стороны СССР, считают квартиры советского типа самым уютным местом, где родные люди усаживаются за столом на крохотной кухне, чтобы попить чаю и обсудить, что случилось за день.

Мы рассмотрим обе позиции через призму искусства. Видение молодых режиссёров-энтузиастов позволит разглядеть интерьер «хрущёвки» в качестве «бэкграунда» для событий, происходящих с персонажами автор-

ской анимации.

История-анекдот – один из оригинальных приёмов, позволяющий художнику-мультипликатору донести своё мнение до зрителей.

В анимации шутки, доведённые до абсурда, позволяют передать мысль в юмористической форме. Задний план в подобной анимации служит дополнением к абсурдной ситуации, чтобы довести шутку до максимума и вызвать в кульминации (или на протяжении всего произведения) смех у зрителя.

Ярким примером является очень противоречивый мультфильм Михаила Солошенко «На пороге Ильич» (2015). В курсовой работе студента творческого вуза ВГИК огромное число креативных решений, вызывающих целый спектр эмоций.

Так, например, необычна идея поставить вождя мирового пролетариата наравне с «солнцем» русской поэзии, да ещё и в виде домашних питомцев. Задумка понравилась многим комментаторам, но сильно осуждалась некоторыми «диванными» критиками после официальной премьеры на Ютубе: «То, что подобное сделать сложно – бесспорно. Но сюжет, просто туши свет...» [4]. Иными словами, уникальная техника анимации вызвала восхищение, но из-за странного сюжета многие испытывали лишь недоумение, забывая, что хорошая комедия всегда состоит из абсурда: абсурдных персонажей и окружения.

Несложно понять автора, зачем местом действия настоящей дуэли между маленьким Пушкиным и Лениным становится именно потрёпанная советская квартира (рис. 1г).

Квартира нарисована в карикатурно гиперболизированном виде: грязные стены, покрашенные в привычный русскому глазу белый и голубой цвет, лампочка, вкрученная в голый патрон на потолке, стол с клеёнкой в цветочек, деревянные табуретки, стопка консервированных банок, магнитофон.

Это стереотипный образ «хрущёвки», словно попал в кадр прямиком из политических анекдотов. В них, сборниках негативных стереотипов об известных политиках, можно увидеть отражение общественного настроения. Особенно популярны подобные шутки были в советское время.

Для юмористического и немного сюрреалистического настроения автор выбрал нестандартный способ стоп-моушена: вместо привычного метода использования ряда фотографий с минимальным отличием для создания иллюзии движения, Солошенко решил пойти по более сложному пути. Фон анимации состоит из раздробленных на отдельные детали фотографий: фигурки балерины, вязаного коврика, фарфоровой вазы или настольной лампы (рис. 1в). На следующем этапе производства они складываются в единую картину.

Фотографии людей также делятся на отдельные элементы губ, глаз, конечностей. Из-за этого движение по-



Рис. 1.

лучается рваным и неестественным. Такой стиль анимации нужен для усиления эффекта гиперболы, что, в свою очередь, является незаменимым приёмом в построении качественного юмора.

Разумеется, картина не стремится к откровенной критике советской власти или обличению русской бедности. Это, скорее, ироничное и стереотипное представление о двух самых знаменитых людях на постсоветском пространстве. Образ ветхой квартиры лишь добавляет к иронии больше преувеличенного реализма.

В другом комедийном короткометражном произведении «Привет, бабульник!» (2020) стиль юмора диаметрально противоположен. Режиссёр анимации Наталья Мирзоян известна своей работой над многими сюрреалистичными сериями «Смешариков», в том числе «Край земли», «Лабиринт», «Герой Плутона», «Личная жизнь» и другие. Её подход к анимации отличается равным соотношением грустных и забавных моментов в сериях, что ставит эпизоды, сделанные под руководством Мирзоян, наравне с «классическими», как, например, самая узна-

ваемая из них, «Скамейка».

Девочку Машу родители отправляют к бабушке, чтобы провести Новый год вдвоём, что, разумеется, не нравится главной героине. Это подавленное настроение ребёнка, скучающего в кругу взрослых, можно увидеть в детском восприятии бабушкиной квартиры. В комнатах преимущественно коричневые, медные и оливковые оттенки. Это практичные цвета, характерные для большинства классической «советской» мебели, символизируют спокойствие, приземлённость, устойчивость и стабильность, что как раз под стать «бабульнику». Для взрослого зрителя этот цвет – олицетворение уюта и комфорта родного дома, где безопасно, где о тебе заботятся и всегда готовы принять тебя в гости. Большой стол-книжка, частое явление в советском доме, также неразрывно связан с гостеприимством: чем больше вкусных традиционных блюд на столе (холодец, селёдка под шубой, оливье), тем сытее гость (рис. 2а). «За пустой стол гостей не сажают», – гласит русская пословица, призывающая хороших хозяев всегда потчевать гостей. Традиция сохранялась на протяжении существования СССР и оста-



Рис. 2.

лась у многих россиян до сих пор [3].

Однако для ребёнка это скучное сжатое пространство, со странными фигурками балерин, корзинкой шерстяных ниток, скучными бабушками, обсуждающими неинтересные вещи и грозно поправляющими: «Не сутулься» (рис. 2а, 2б).

Только когда к угрюмым, по мнению героини, бабушкам внезапно навевается Дед Мороз, «бабульник» быстро теряет серые и коричневые тона. Квартира перевоплощается, появляется ярко-голубое освещение – цвет не только спокойствия, но и воздушности, беспечности. Грузный среднестатистический диван стал лёгким и пружинистым, фарфоровый сервиз – музыкальным инструментом, красивая ваза – отличным дополнением к импровизированной музыке (рис. 2в, 2г).

Главной целью режиссёра была передать предновогоднее настроение с ноткой ностальгии. Харизматичные персонажи, выделяющийся задний план типичной «хрущёвки» и отличное музыкальное сопровождение помогли справиться с поставленной задачей Наталье Мирзоян.

В период нестабильной экономики частая практика сетевого обмена была необходима, а во время роста экономики начала 2000-х годов потеряла свою актуальность. Тенденция увядания взаимопомощи прослеживается в судьбе подъездов: раньше подъезды стремились

украшать, мыть стены, полы, осуждать нарушителей чистоты. Сейчас количество активистов, желающих сохранить чистоту подъезда, сильно сократилось [3].

Помимо этого, происходит сильный контраст между грязным подъездом и опрятной квартирой Машиной бабушки. Если в советских «многоэтажках» подъезд считался продолжением квартиры, то теперь квартира походит на олицетворение фразы: «Мой дом – моя крепость». Результат убеждения «каждый сам за себя» ярко представлен в мультфильме: люди перестали следить за красотой общего пространства в многоквартирном здании [рис. 2д, 2е].

Тему разрушенной сетевой экономики в многоквартирных домах частично затрагивает фильм Екатерины Асриевой «Когда выпадет снег» (2023).

С главным героем на протяжении всего мультфильма хочет познакомиться дедушка, живущий в доме напротив. Во взаимоотношениях между героями прослеживается непонимание двух разных поколений. Представитель старшего поколения привык ежедневно помогать соседям и часто общаться с ними. Его уверенность, что на его доброту всегда ответят взаимностью, сталкивается с закрытостью и недоверием молодого человека, у которого другой менталитет и отношение к окружению.

Юноша только ближе к концу мультфильма сближается с соседом, что ясно даёт понять: современным людям



Рис. 3.

сложнее налаживать коммуникацию по причине сложенной системы взаимного обмена. Помощь ближнего стала не востребовавшей, и жители «высоток» закрылись в собственных квартирах. Систему поддерживают лишь люди пожилого возраста [3].

Квартира главного героя пропитана духом одиночества, особенно это ощущается в предпраздничное время: когда, по традиции, собираются в семейном кругу и отмечают Новый год, юноша остаётся один, в одиночку украшает ёлку, ест торт (рис. 3а). Создаётся ощущение, что его дом, освещённый дальним светом, находится в тени и потому противостоит дедушкиной квартире, освещённой ближним светом. В советской квартире пожилого персонажа снова появляется коричневый цвет и его тёплые тона (рис. 3б).

Кульминационный момент происходит после того, как герой, впервые за долгое время, первым идёт на встречу к дедушке. Символический подарок, оставленный под дверью, остаётся нераскрытым, как слова, которые герой так и не успел сказать собеседнику, как грустное завершение несостоявшейся дружбы (рис. 3в).

Маленькая трагедия потери малознамого человека оказывается настоящим камнем на сердце главного героя. Смерть пришла в самый неподходящий момент – светлый праздник, и эти две, казалось, противоположные по настроению темы дополняют друг друга. Зритель проживает этот грустный момент благодаря антитезе, основанной на противопоставлении веселья, ощущения праздника на улице, освещения фейерверками «многоэтажек» и меланхолии, одиночества и апатии у главного героя (рис. 3г). Качественно проработанные фоны для стоп-моушен анимации – типичный образ подъезда, серой коробки здания, состоящего из однотипных блоков: окно, балкон и сильно заметный шов между блоками, а также две абсолютно разные квартиры – помогли полноценно раскрыть характеры персонажей и авторскую мысль о том, насколько отдалились люди друг от друга в последнее время.

Расхожую историю взаимоотношений отцов и детей можно наблюдать в мультфильме Дины Великовской «Узы» (2019). Сюжет основан на решении главного героя уйти во взрослую жизнь. Ребёнок, вырвавшись из родного места, неоднократно ощущает прилив тоски по дому, визуально это изображается через «подёргивание» за узел – связь мальчика и родителей. Чем дальше уходит герой, тем быстрее разрушается всё, что было ему знакомо: узлы, скрепляющие родственников, становятся менее крепкими на расстоянии. Иными словами, узлы – связь с прошлым, ностальгия по давно ушедшим годам.

Разрыв уз привёл к тому, что герой, абсолютно нагой, стоит один посреди незнакомого города. Нагота в этом случае – олицетворение чувства незащищённости и одиночества.

Родительский дом – советская квартира – распадается, как картонная пирамидка, рассыпается на глазах у зрителей. Квартира – олицетворение детства, большую часть из которого забывается с возрастом. Исчезают из памяти стены, шкафы, стол, пухлый телевизор и книги, но лишь качели – самые яркие воспоминания – остаются надолго и представляют собой мост между настоящим и прошлым, ребёнком и родителями, всё ещё любящими своё чадо даже на расстоянии.

Таким образом, авторская анимация в современной действительности всё чаще обнажает острые проблемы, сокращая дистанцию между автором и зрителем на общих темах, схожих мыслях и знакомых образах. Городские пейзажи с советскими «пятиэтажками», будучи местом действия в этих произведениях, отражают ситуацию в стране после наступления 2000-х гг. и, что важнее, общественный настрой.

Изображение советских квартир, «панелек» в мультфильмах становится не просто популярным явлением. «Многоэтажки» превратились из символа эпохи 1960-х – 1980-х и советского времени в общем, в символ подавленного настроения современного поколения.

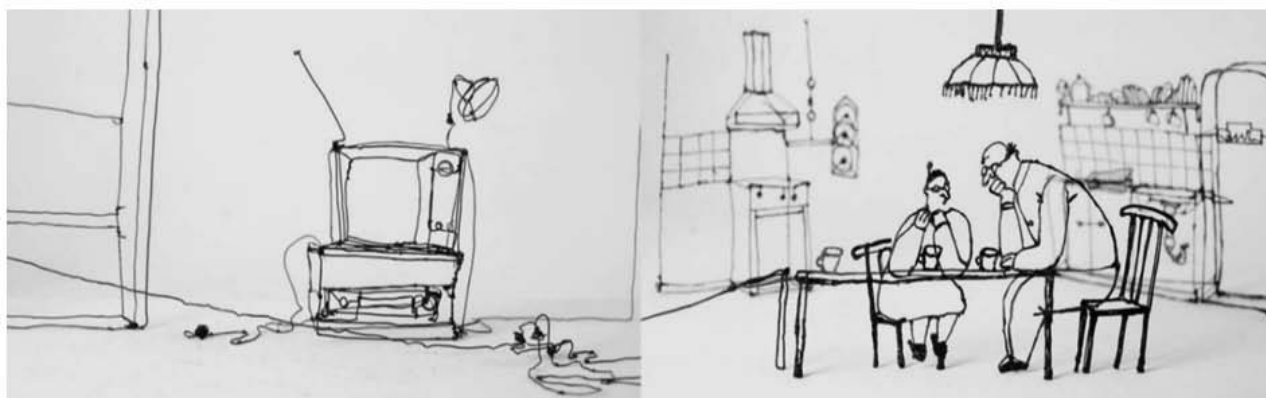


Рис. 4.

Международная консалтинговая компания Deloitte провела исследование поколения Y и Z в России в 2021 году и выяснила, что именно на территории Российской Федерации настроение российской молодёжи пессимистичнее, чем в других странах (снизилось на 5–7 и 3 баллов соответственно). Также эксперты узнали, что молодые россияне уверены, что экономическая ситуация ухудшится в скором времени (47% опрошенных) [7].

Стресс, одиночество, недоверие к чужим людям, непонимание двух поколений и боязнь за собственное будущее, – эти факторы выматывают молодёжь, которая искренне стремится к достижению своих целей, но выгорает быстрее поколения X, поскольку быстрее поддается разочарованию и чаще подвергаются психологиче-

ским расстройствам, как, например, депрессии.

Серые и унылые коробки зданий ассоциируются у молодёжи с многолетней усталостью и ощущением беспомощности, неспособностью творить перемены. Творческие люди либо пытаются находить положительные стороны в сложившейся ситуации, используя иронию и анекдотичность в произведениях, либо упиваются атмосферой тоски и отчаяния, не имея возможности выбрать альтернативу поведения.

Атмосфера безысходности и ностальгия по прошедшим годам – преобладающая часть постсоветского общества. Вот почему образы серых «многоэтажек» в авторской анимации стали так популярны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Где больше всего «хрущёвок». «Хрущёвки»: география, история и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://telegra.ph/Gde-bolshe-vsego-hrushchevok-Hrushchevki-Geografiya-Istoriya-i-Sovremennost-01-01?ysclid=m72r47rcky886220925> / (дата обращения 02.02.2025).
2. Жилищные условия населения. Росстат [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom11_Zhilishchnye_usloviya_naseleniya/ / (дата обращения 03.02.2025).
3. Кем нас сделали многоэтажки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://youtu.be/7gd7HBJxGQ?si=_UTz4lx10XfLNzY0 / (дата обращения 03.02.2025).
4. «На пороге Ильич» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=pK9aKWJtcr0> / (дата обращения 04.02.2025).
5. БФМ 2024: онлайн-встреча с режиссёрами «Программа №4. (18+)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/video-10950868_456240627 / (дата обращения 04.02.2025).
6. «Исследование миллениалов и поколения Z в 2021 году в России». Deloitte [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://secretmag.ru/amp/news/molodezh-iz-rossii-okazalas-grustnee-rovesnikov-iz-drugikh-stran-prichiny-neravenstvo-dokhodov-i-korrupciya.htm> / (дата обращения 05.02.2025).

© Телегина Каролина Андреевна, Иващенко Вадим Александрович (003990@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНОВ В СТРАНАХ-УЧАСТНИКАХ СНГ

Алексеева Екатерина Олеговна

Аспирант, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
ofisrudn2014@mail.ru

EXPERIENCE OF ORGANIZING NATIONAL EXAMINATIONS IN THE CIS MEMBER COUNTRIES

E. Alekseeva

Summary: Education is one of the key factors in the social and economic development of countries, and its quality directly affects the competitiveness of the nation. In the context of globalization and integration of educational systems, national examinations have become an important tool for ensuring equal access to knowledge and qualifications. In the CIS member countries, where educational traditions and standards have their own characteristics, the organization and content of such examinations are of particular importance. In recent decades, there has been a rapid development of mechanisms for ensuring the availability of higher education in many countries around the world. Each country develops and implements its own system, considering the characteristics of its economy, demographic situation, social needs, and cultural traditions. However, the countries of the Commonwealth of Independent States (CIS) have a similar history, culture, and geographical location, which creates the prerequisites for a comparative analysis of their mechanisms for ensuring the availability of higher education.

The object of the study is national examinations in the CIS member countries, including their content, organization, methodology and impact on the educational process.

To achieve the research goal, the author uses complex methods of analysis, synthesis, and systematization of information. The analysis of regulatory acts governing the conduct of examinations in Russia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Azerbaijan is conducted. The structures and content of examinations in the CIS countries are compared, including types of tasks, subjects covered by the examinations, and assessment criteria.

Keywords: National examination, Unified State Examination, Unified National Testing, All-Republican Test.

Аннотация: Образование является одним из ключевых факторов социально-го и экономического развития стран, и его качество напрямую влияет на конкурентоспособность нации. В условиях глобализации и интеграции образовательных систем важным инструментом для обеспечения равного доступа к знаниям и квалификации стали общенациональные экзамены. В странах-участниках СНГ, где образовательные традиции и стандарты имеют свои особенности, организация и содержание таких экзаменов приобретают особую значимость. В последние десятилетия наблюдается стремительное развитие механизмов обеспечения доступности высшего образования во многих странах мира. Каждая страна разрабатывает и внедряет свою собственную систему, учитывая особенности своей экономики, демографическую ситуацию, социальные потребности и культурные традиции. Однако, страны Содружества Независимых Государств (СНГ) имеют схожую историю, культуру и географическое положение, что создает предпосылки для сравнительного анализа их механизмов обеспечения доступности высшего образования.

Объектом исследования являются общенациональные экзамены в странах-участниках СНГ, включая их содержание, организацию, методологию и влияние на образовательный процесс.

Для достижения исследовательской цели автором используются комплексные методы анализа, синтеза и систематизации информации. Проведен анализ нормативных актов, регулирующих проведение экзаменов в России, Казахстане, Кыргызстане, Азербайджане. Сравнены структуры и содержание экзаменов в странах СНГ, включая типы заданий, предметы, охватываемые экзаменами, и критерии оценки.

Ключевые слова: Национальный экзамен, Единый государственный экзамен, Единое национальное тестирование, Общереспубликанский тест.

В последние десятилетия множественность аспектов получения среднего образования, поступления в высшие учебные заведения и оценки образовательных результатов в странах постсоветского пространства стала предметом активного научного поиска исследователей [1, 2, 9].

В странах-участниках СНГ организация и содержание общенациональных экзаменов различается в зависимости от страны и уровня образования. Национальные экзамены в странах СНГ играют ключевую роль в оценке знаний выпускников школ и их дальнейшем поступле-

нии в высшие учебные заведения. Каждая страна имеет свои особенности в организации и проведении этих экзаменов, что связано с ее историческими, культурными и образовательными традициями.

В исследовании были рассмотрены четыре страны-участника СНГ – Россия, Казахстан, Кыргызстан и Азербайджан. В результате исследования выявлено, что системы с единым экзаменом, который совмещает в себе выпускной и вступительный экзамен, полностью поддерживается только Российская Федерация. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) — это система аттестации,

введенная в России для оценки знаний выпускников общеобразовательных учреждений. ЕГЭ был впервые проведен в 2001 году и с тех пор стал основным способом проверки знаний, необходимым для получения аттестата о среднем образовании и поступления в высшие учебные заведения [3].

В Казахстане Единое национальное тестирование (ЕНТ) совмещало выпускной и вступительный экзамен до 2017 года. В дальнейшем было принято решение о разделении ЕНТ на два этапа: этап итоговой аттестации в виде выпускного экзамена в школах и этап вступительного экзамена в вузы. Итоговая аттестация в школах проводится по 5 предметам, включая 4 обязательных и 1 по выбору. Такие экзамены организованы во всех общеобразовательных организациях; их сдают те, кто не участвует в ЕНТ. В Казахстане существует возможность отказаться от сдачи Единого национального тестирования. Данная норма распространяется на тех выпускников, кто не планирует поступление в вуз Казахстана в текущем году; кто будет получать высшее образование в другой стране; кто остановил свой выбор на среднем специальном образовании. В отличие от этого, в России отказ от сдачи Единого государственного экзамена не предусмотрен в силу того, что результаты экзамена являются обязательным условием выдачи аттестата о полном среднем образовании.

В Кыргызской Республике с 2003 года принят Закон об образовании, где провозглашалось, что «прием в высшие учебные заведения осуществляется на основе результатов «общереспубликанского тестирования» (ОРТ) [5], который разрабатывает независимая тестовая служба (НТС) - негосударственная организация, специализирующаяся на независимой оценке в области образования с использованием методов о тестировании. В Кыргызской Республике помимо ОРТ осуществляется централизованная итоговая государственная аттестация (ИГА) для обучающихся, завершивших образовательные программы основного и среднего общего образования. При принятии решения по ИГА учитываются не только результаты итоговых экзаменов, но и успеваемость в течение обучения, что позволяет принимать решение об итоговой аттестации даже в случае неудовлетворительного результата на выпускном экзамене.

В свою очередь, в Азербайджане национальный экзамен частично совмещает выпускной и вступительные экзамены согласно модели, введенной в 2019 году [6]. Таким образом, для получения диплома об окончании полного среднего образования школьникам необходимо пройти выпускной экзамен, который представляет собой первый этап аттестации. В случае намерения продолжить обучение в высшем учебном заведении, абитуриенты обязаны сдать вступительные экзамены. Результаты выпускных экзаменов действительны в течение

двух лет, что позволяет участникам принимать участие в конкурсном отборе на места в вузах как в текущем, так и в следующем учебном году. При этом абитуриенты могут участвовать во втором этапе экзамена без необходимости повторного прохождения первого этапа. Вступительные экзамены организуются в региональных центрах по всей республике.

Несмотря на определенное сходство в общих принципах, используемых национальными командами при проведении экзаменов, каждая страна разрабатывает уникальные подходы и применяет свои организационно-технологические методы. Это позволяет находить новые решения для вопросов, связанных с информационной безопасностью и прозрачностью всех этапов и результатов экзаменов.

В России, Казахстане и Азербайджане национальные экзамены проводятся государственными организациями, ответственными за образовательные стандарты и аттестацию выпускников. ЕГЭ организуется Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Эта организация отвечает за разработку экзаменационных материалов, контроль за проведением экзаменов и оценку результатов.

В Казахстане национальное тестирование для выпускников школ проводится под управлением Министерства образования и науки Республики Казахстан. Важную роль в этом процессе играет Национальный центр тестирования, который разрабатывает и проводит тесты для оценки знаний учащихся. Республиканское государственное предприятие на праве хозяйственного ведения «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (далее НЦТ) образовано в 1992 году [4].

В Азербайджане для поступления в вузы абитуриентам необходимо сдать вступительный экзамен, который проводится Государственным экзаменационным центром (ГЭЦ), который является независимым в своей деятельности и руководствуется Конституцией Азербайджанской Республики, международными договорами, стороной которых является Азербайджанская Республика, законами Азербайджанской Республики, указами и распоряжениями Президента Азербайджанской Республики, решениями и распоряжениями Кабинета Министров Азербайджанской Республики.

В Кыргызстане, в отличие от остальных государств, организация, ответственная за проведение экзамена, является негосударственной. В 2004 г. была создана и зарегистрирована организация «Центр оценки в образовании и методов обучения» (далее – ЦООМО).

Для выпускников России прохождение ЕГЭ бесплат-

но, в том числе и для выпускников прошлых лет. Такая же ситуация в Азербайджане. В Казахстане выпускники текущего года сдают тестирование бесплатно, для остальных абитуриентов ОРТ платное. Процедура тестирования в Кыргызстане является платной.

Экзамены во всех четырех государствах сдаются на государственном языке, но, как правило, есть возможность их сдачи и на русском и, как в Казахстане, на английском языке.

При проведении ЕГЭ в России используются контрольные измерительные материалы, представляющие собой комплексы заданий стандартизированной формы, а также специальные бланки для оформления ответов на задания. Комиссии по разработке контрольных измерительных материалов создаются приказом Рособнадзора в соответствии с Порядком разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования и Порядком разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования [7]. В состав комиссий входят методисты, научные работники, педагоги образовательных организаций и преподаватели учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования. Организацию проведения ЕГЭ осуществляет Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими управление в сфере образования.

В Кыргызстане за разработку, проведение и оценку результатов экзаменов для выпускников школ и абитуриентов отвечает Национальный центр тестирования, обеспечивая прозрачность и объективность процесса аттестации. Его состав определяется Министерством образования и науки Кыргызской Республики сроком на три года [8]. Для проведения тестирования используют-

ся материалы, состоящие из двух частей- обязательной для всех обучающихся и собственно предметной для подтверждения своих компетенций в определенных предметных областях.

Тест ЕНТ в Казахстане нацелен на проверку уровня подготовки всех обучающихся в трех предметных областях (аналоги математики, литературы и истории) и в двух по выбору.

Одной из особенностей Единого национального тестирования в Казахстане является возможность конвертации баллов международных экзаменов IELTS, TOEFL, SAT, ACT, IB и A Level в баллы ЕНТ [10]. Если абитуриент сдавал один из перечисленных экзаменов, он может не сдавать ЕНТ по обязательным и профильным предметам в зависимости от предмета.

Все страны- участники СНГ- формируют образовательное пространство на принципах инклюзивности. Это оказывает влияние и на организацию национального тестирования. Так, например, в России создаются особые условия сдачи экзамена для обучающихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, включая отдельную аудиторию, помощь тьютора, дополнительное время сдачи экзамена и пр.

В Кыргызстане и Казахстане используют механизмы квотирования, т.е. распределения бюджетных мест в вузах для абитуриентов, имеющих особые льготы. Как правило, к таким абитуриентам относятся сироты, инвалиды, выпускники сельских школ и др. Для них зачисление в вузы осуществляется по итогам отдельных конкурсов.

Таким образом, в каждой из стран- участниц СНГ, введение национальных экзаменов являлось одним из важных шагов для достижения высокого качества образования, формирования государственной образовательной системы как конкурентной и отвечающей запросам рынка труда. Особенности национальных экзаменов детерминированы приоритетами государственной политики и запросами гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В.А. Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников / В.А. Болотов, И.А. Вальдман // Образовательная политика. 2012. №1 (57). С. 36–42.
2. Вальдман И.А. Обзор ключевых особенностей национальных экзаменов в ряде стран СНГ // Качество образования в Евразии. 2020. №7. С.8-19.
3. История Единого государственного экзамена в России// <https://edu.glavsp.ru/spb/eg/history/>.
4. Национальный центр тестирования РК//<https://testcenter.kz/ru/o-tsentre/o-tsentre/> (дата обращения: 03.09.2024).
5. Об образовании: Закон Кыргызской Республики от 30.04.2003 №92// <https://ksapcs.kg/wp-content/uploads/2020/03/Закон-КР-Об-образовании-.pdf>.
6. Обнародованы результаты выпускных экзаменов в Азербайджане. 20 мая 2019 года// <https://report.az/ru/nauka-i-obrazovanie/obnarodovany-rezul-taty-vypusknyh-ekzamenov-v-azerbajdzhan/>.
7. Об утверждении Порядка разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования и Порядка разработки, использования и хранения контрольных измери-

- тельных материалов при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования: приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 17 декабря 2013 г. № 1274// <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70511022/>.
8. Положение об общереспубликанском тестировании абитуриентов// https://kstu.kg/fileadmin/user_upload/polozhenie-ob-obshcherespublikanskom-testirovanii-abiturientov-2018.pdf.
 9. Решетникова О.А. Системы национальных экзаменов в ряде стран СНГ: особенности и общие проблемы// Качество образования в Евразии. 2013. №1. С.75-84.
 10. Шкала перевода баллов международных экзаменов (IELTS, TOEFL, SAT) в баллы ЕНТ-2024/ <https://tutors.kz/shkala-perevoda-ballov-mezhdunarodnyh-ekzamenov-ielts-toefl-sat-v-bally-ent-2024>.

© Алексеева Екатерина Олеговна (ofisrudn2014@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Боровкова Марина Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Уральский
государственный юридический университет,
(г. Екатеринбург)
mborovkova@rambler.ru

PATRIOTIC EDUCATION OF LAW STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN CONDITIONS

M. Borovkova

Summary: The article deals with the peculiarities of the process of patriotic education of students in law school at practical classes in the disciplines 'Foreign language' and 'Foreign language in the field of jurisprudence'. The content side of the concepts of 'patriotism' and 'patriotic education' is revealed. The possibilities and conditions of patriotic education at the personal and social levels are demonstrated. It is emphasized that foreign language teaching is carried out within the framework of the dialogue of cultures. Mastering the ideas about the foreign language value picture of the world, students begin to define their identity in the process of formation of cultural self-determination in foreign language classes. Foreign language textbooks should include topics oriented to systematic work on the development of patriotic feelings in students. The development of patriotism also implies the development of students' active civic position, the formation of awareness of the importance of their personal contribution to the development of society.

Keywords: patriotism, patriotic education, foreign language, law school, project work, methods of patriotic education.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности процесса патриотического воспитания студентов в юридическом вузе на практических занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Раскрывается содержательная сторона понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». Демонстрируются возможности и условия патриотического воспитания на личностном и социальном уровнях. Подчеркивается, что обучение иностранному языку осуществляется в рамках диалога культур. Овладевая представлениями об иноязычной ценностной картине мира, студенты начинают определять свою идентичность в процессе формирования культурного самоопределения на занятиях по иностранному языку. В учебные пособия по иностранному языку должны быть включены темы, ориентированные на системную работу по развитию у обучающихся патриотических чувств. Развитие патриотизма также предполагает развитие у студентов активной гражданской позиции, формирование осознания важности их личного вклада в развитие общества.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, иностранный язык, юридический вуз, проектная работа, методы патриотического воспитания.

Введение

В условиях современных социально-политических и экономических изменений в российском обществе вопрос патриотического воспитания приобретает особую актуальность. К сожалению, в последние десятилетия в вузах уделялось недостаточное внимание патриотическому воспитанию студентов, что могло приводить к оттоку высококвалифицированных кадров из нашей страны. Сегодня население страны осознает важность формирования патриотизма, правильных ценностных ориентиров, особенно в студенческой среде. Патриотизм выступает той силой, которая объединяет всех граждан одной страны и играет в системе воспитания будущих профессионалов одну из ключевых ролей. Значимость данного вопроса в воспитании будущих юристов не подлежит сомнению, так как юрист всегда стоит на страже государства и законности, а также подтверждается рядом федеральных нормативных актов и федеральным проектом «Патриотическое воспитание».

Цель исследования - выявить эффективные методы патриотического воспитания студентов-юристов в процессе изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции», продемонстрировать некоторые практические рекомендации для преподавателей иностранного языка в юридических вузах по патриотическому воспитанию студентов.

Материалы и методы исследования

Анализ и синтез научных публикаций, научно-методической литературы по выбранной тематике; наблюдение, обобщение.

Результаты и обсуждение

Вопрос воспитания патриотов своей страны не является новым, ему посвящены труды многих российских педагогов, ученых: В.А. Сухомлинского [8], А.С. Макаренко [6], С.П. Куликова [5] и др.

Исследования понятия «патриотизма» обычно определяют его как преданность и любовь к своему народу, своему Отечеству [7, С. 496]. Однако наиболее полным считаем определение понятия «патриотизма» А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева [3, С. 15]. Они рассматривают «патриотизм» как миссию служения Отечеству, который формируется в процессе обучения, воспитания и социализации молодежи. При этом авторы подчеркивают, что молодые люди должны усвоить, что их личное, семейное благополучие, достижение жизненных ожиданий в различных сферах деятельности и социальный статус взаимосвязаны с готовностью к служению своему Отечеству — тому коллективу, обществу и государству, в котором они живут. Таким образом, патриотизм является элементом как общественного, так и индивидуального сознания. На уровне общественного сознания под патриотизмом подразумевается национальная и государственная идея единства данного народа. Эта идея формируется на основе традиций, стереотипов, нравов, истории и культуры каждой конкретной нации. На уровне индивидуального сознания патриотизм раскрывается как чувство любви к Родине, гордость за свою страну, стремление узнать ее и сделать лучше.

Обратимся к понятию «патриотического воспитания». Несмотря на большое количество подходов к определению данного понятия, остановимся на дефиниции, которую дает Л.С. Выготский [2, С. 17]. Он представляет его нам как целостную картину процесса, который отражает личностные характеристики, проявляемые в интеллектуальной, психологической и поведенческой активности. Л.С. Выготский рассматривает «патриотическое воспитание» как процесс, осуществляемый на двух уровнях: личностном (черта человека, устойчивая и интегративная) и социальном (уровень общественно-го сознания). При этом личностный уровень объединяет в себе три подструктуры: 1) целостный эмоционально-волевой комплекс, интегрирующий чувство верности и любви к Родине, нравственные ценности и смыслы, свободное самоопределение личности; 2) установки, направленные на готовность защищать свое Отечество, развивать свою страну, служить Родине, стремление к изучению истории Отечества, соблюдению традиций своего народа, уважению к другим народам; 3) общая образованность, выраженная в целостности мировоззрения, нравственных идеалов, духовности. В центре внимания патриотического воспитания Л.С. Выготского находится ценностная позиция личности воспитанника, которая тесным образом связана с пониманием и осознанием своего «я» как части общества, готовности служить этому обществу и которая отражает и наш подход к понятию патриотического воспитания.

В образовательном процессе непосредственную роль в формировании ценностных установок личности принимает педагог. Именно педагог создает условия для формирования патриотической личностной позиции

посредством вовлечения студентов в учебную и внеучебную деятельность. Основной вопрос, который стоит в настоящее время перед педагогическим сообществом, заключается в возрождении духовных традиций России, в осознании и понимании, особенно будущими юристами, таких понятий, как Родина, Отечество, Родной край, гражданство, честь, справедливость и т.д.

В данной статье обратимся к возможностям педагога иностранного языка и дисциплины «Иностранный язык» в патриотическом воспитании юристов.

Возможности патриотического воспитания в процессе обучения иностранному языку в вузе рассматривали такие современные исследователи как Е.Н. Гвоздева [4], Б.В. Антонова [1], Т.И. Шакирова [11], О.А. Филашова [10], Е.Н. Пелеванюк [8] и др.

Вслед за вышеназванными учеными считаем, что патриотическое воспитание на уроке иностранного языка предполагает развитие осознания себя студентами в качестве субъектов родной культуры, более глубокое овладение родной культурой, сравнение общекультурных и национальных ценностей. Коммуникативная направленность дисциплины позволяет применять различные интерактивные методы: беседа, дискуссия, круглый стол и т.д., аккумулировать знания из других учебных дисциплин юридического вуза, проводить воспитательную работу на основе междисциплинарного подхода. Изучение культуры не только народа носителя языка (быта, традиций, менталитета, области профессиональных интересов), но и культуры своей страны, сопоставительный анализ двух культур обеспечивают возможность осмысления, понимания как иноязычной, так и родной культуры. Овладевая представлениями об иноязычной ценностной картине мира, студенты начинают определять свою идентичность в процессе формирования культурного самоопределения.

Необходимо также отметить, что работа с языковой материей и погружение студентов в мир родного и иностранного языков формируют их личностные убеждения, социокультурные ориентации, глобальное мышление. Ведь язык народа отражает его историческое и духовное развитие, является проводником к культурному, техническому и иному богатству своей и чужой культуры, становится формой межкультурного обмена.

При изучении иностранного языка неоценимым вкладом в патриотическое воспитание является работа с текстом, содержанием которого выступает информация о различных вопросах общественной и культурной жизни своей страны и страны изучаемого языка. Содержание учебного материала определяет эффективность патриотического воспитания. В учебники и пособия по иностранному языку должны быть включены тексты,

ориентированные на системную работу по развитию у студентов патриотических чувств. Наиболее важными и используемыми на наших практических занятиях материалами с целью патриотического воспитания являются:

- изучение биографий известных ученых, юристов, государственных деятелей России и страны изучаемого языка;
- работа с материалом о родном университете, системе российского образования в сопоставлении со страной изучаемого языка
- презентация себя и своей семьи, проблемы российской молодой семьи, возможности и государственные проекты для молодых семей.
- освоение знаний о родном городе и родной стране, а также о стране и городах изучаемого языка; изучение родного края сочетает в себе обучающую, воспитывающую и развивающую функции, повышает познавательный интерес, качество знаний, увеличивает объём информации о жизни своей страны
- изучение политического устройства, судебной системы, законодательства двух стран в сопоставлении;
- знакомство с культурой страны изучаемого языка путем сравнения и оценки имеющихся знаний и понятий о родной культуре.
- использование на занятиях виртуальных экскурсий как метода знакомства с историей и достопримечательностями края
- знакомство и сопоставление различных систем права
- знакомство с профессией юриста в России и стране изучаемого языка

Продemonстрируем реализацию идеи патриотического воспитания на занятиях юридического иностранного языка на примере практических занятий по темам «Профессия юриста» и «Общие сведения о России». Занятие по теме «Профессия юриста» проходило в форме круглого стола, на котором студенты обсуждали на немецком, французском языках особенности следственной деятельности в Германии, Франции, России, а также поднимались вопросы будущего профессии следователя. Каждый доклад и обсуждение сопровождалось переводом на русский язык. Студенты определяли плюсы и минусы профессии, исследовали и указывали универсальные и частные вопросы следственной деятельности каждой страны, посмотрели видеофильм и осуществили последовательный перевод одного рабочего дня следователя в России, который закончил их родной юридический университет. Результатом проектной работы

студентов стал видеоролик, в котором они поделились своими представлениями о будущем следственной деятельности. Завершилось занятие совместным исполнением песни, наполненной патриотическим содержанием, об обязанностях и долге следователя в нашей стране.

В рамках темы «Общие сведения о России» использовался метод проектов как метод воспитания военно-патриотических качеств у студентов. Студенты подготовили проекты по достопримечательностям России и родного края, в которых раскрыли преимущества проживания именно в родной стране и родном крае. Современные цифровые технологии (виртуальные экскурсии) позволили погрузиться и ощутить всю красоту Родины. Учащиеся использовали не только готовые экскурсии, например, Google-карты, Яндекс-карты, но и создавали свои виртуальные туры. Для создания виртуальной экскурсии использовали сервис Tour Builder. Работа над ними состояла из нескольких этапов:

- Создания панорамных снимков;
- Обработки полученных изображений;
- Подготовка содержания тура в виде текста;
- Сборка самого тура.

Считаем, что эффективность формирования патриотических качеств повышается в результате включения учебной информации патриотического содержания, направленной на эмоциональное воздействие. Виртуальные экскурсии предоставляют возможность более глубокой эмоциональной вовлеченности студентов, что и позволяет вызвать у них чувство гордости, любви, интереса к своему Отечеству.

По поводу празднования нашей страной 80-летия победы в Великой Отечественной войне каждое занятие начинаем с освещения студентами ключевых событий ВОВ с презентацией. Подобные задания помогают сформировать устойчивый интерес к истории России и испытывать чувство гордости за свою страну.

В заключение всего вышесказанного, хотелось бы добавить, что патриотическое воспитание студентов средствами иностранного языка – сложный и длительный процесс. Заниматься гражданско-патриотическим воспитанием можно практически на каждом уроке, изучая ту или иную тему. Таким образом возможно сформировать патриотическое восприятие этого мира, преданность и любовь к своей стране как на личностном, так и на социальном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Б.В. Формирование патриотических качеств у представителей студенческого актива в процессе внеаудиторной деятельности // ИСОМ. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patrioticheskikh-kachestv-u-predstaviteley-studencheskogo-aktiva-v-protse-ss-vneauditornoy-deyatelnosti> (дата обращения: 25.02.2025).

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва, 1991.
3. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Служение Отечеству как смысл российского патриотизма. Научно-популярное издание. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2005. С.15
4. Гвоздева Е.Н. Воспитание национального, самосознания будущих учителей [Текст] / Е.Н. Гвоздева // Педагогические науки. — Москва, 2006, № 2.' — С. 12–14.
5. Куликов С.П. Патриотизм в дискурсивном поле российской социологии: теоретические аспекты и социальные реалии // Гуманитарий Юга России. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-diskursivnom-pole-rossiyskoy-sotsiologii-teoreticheskie-aspekty-i-sotsialnye-realii> (дата обращения: 25.02.2025).
6. Макаренко А.С. Доклад в педагогическом училище / А.С. Макаренко // Сочинения. — М.: АПН РСФСР, 1951. — Т. 5. — С. 407–419.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008 — С. 496.
8. Пелеванюк Е.Н. Воспитание патриотизма на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 25.02.2025).
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. М., 1971
10. Филашова О.А. Патриотическое воспитание средствами иностранного языка в начальной школе // Эксперимент и инновации в школе. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-sredstvami-inostrannogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 25.02.2025).
11. Шакирова Т.И. О модели процесса воспитания качеств личности патриота студентов вуза в ходе обучения иностранному языку / Т.И. Шакирова // Научные труды Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского Серия психолого-педагогические науки. 2011. - С. 89–94.

© Боровкова Марина Владимировна (mborovkova@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

THE ROLE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHING STAFF IN A MODERN UNIVERSITY

**I. Boronikhina
E. Smirnova
E. Tupitsyna
I. Pavlova
S. Shafgullina**

Summary: The relevance of the study is due to the global changes that higher education is undergoing today, in connection with which the key role in its renewal is played by the professional competencies of teachers' staff in the educational process. Scientists from different countries are studying this problem, but the issue of professional competencies of a university teacher has not been fully studied, there is no clear understanding of the definition of "professional competence", the list of professional competencies required today by a university teacher has not been updated.

Aim. To conceptualize a consolidated definition of the term «professional competence», analyze the professional activities of a university teacher, present a list of professional competencies of a modern university teacher.

Scientific novelty / theoretical and / or practical significance. The definition of "professional competence" given by Russian and foreign researchers is conceptualized, a list of professional competencies required by a university teacher and their role in the educational process is proposed.

The results of the study demonstrate a high level of interest in the problem among Russian and foreign researchers, but, at the same time, insufficient study of the phenomenon of "professional competence" itself.

Conclusions. Traditional methods of developing professional competences today should acquire a modern understanding and provide higher education teachers with opportunities for self-development, building an individual trajectory of professional development, effective communication with students and colleagues, independent and meaningful decision-making.

Keywords: professional competence, professional development, educational process, activity of the teaching staff, communication, digital transformation.

Боронихина Ирина Олеговна

Старший преподаватель, Российский
Биотехнологический Университет, (г. Москва)
boronikhinaio@mgurp.ru

Смирнова Екатерина Валерьевна

Старший научный сотрудник, Владимирский
юридический институт Федеральной службы исполнения
наказаний России
katarisan@mail.ru

Тупицына Елена Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Волго-Вятский
институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина
(МГЮА), (г. Киров)
egtupitsyna@msalkirov.ru

Павлова Ирина Викторовна

Кандидат химических наук, доцент, Казанский национальный
исследовательский технологический университет
ipavlova@list.ru

Шафигуллина Софья Сергеевна

Казанский Федеральный университет
Sof.Shafgullina@yandex.ru

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена глобальными изменениями, которые сегодня претерпевает высшее образование, в связи с чем ключевую роль в его обновлении играют профессиональные компетенции преподавательского состава в образовательном процессе. Ученые разных стран занимаются исследованием данной проблемы, однако вопрос профессиональных компетенций преподавателя вуза до конца не изучен, нет четкого понимания самого определения «профессиональная компетенция», до конца не актуализирован список профессиональных компетенций, необходимых сегодня преподавателю высшей школы.

Цель. Концептуализировать консолидированное определение термина «профессиональная компетенция», проанализировать профессиональную деятельность преподавателя вуза, представить список профессиональных компетенций современного преподавателя высшей школы.

Научная новизна / теоретическая и/или практическая значимость. Концептуализировано определение «профессиональная компетенция», данное российскими и зарубежными исследователями, предложен список профессиональных компетенций, необходимых преподавателю вуза, указана их роль в образовательном процессе.

Результаты исследования демонстрируют высокий уровень интереса к проблематике среди российских и зарубежных исследователей, но, в то же время, недостаточную изученность самого феномена «профессиональная компетенция».

Выводы. Традиционные способы развития профессиональных компетенций сегодня должны обрести современное осмысление и предоставить преподавателю высшей школы возможности для саморазвития, выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития, эффективной коммуникации с обучающимися и коллегами, самостоятельному и осмысленному принятию решений.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональное развитие, образовательный процесс, деятельность преподавательского состава, коммуникация, цифровая трансформация.

Введение

Современная высшая школа сегодня претерпевает глобальные обновления, стремится быть центром инновационных идей и обеспечивать формирование профессионалов для продвижения новейших направлений образования, науки и бизнеса. Деятельность преподавательского состава вуза состоит из множества аспектов, она «включает исследовательскую, обучающую, проектную, учебно-методическую, организационную, экспертно-оценочную, инновационную и некоторые другие. Выбор состава компетенций определяется следующими критериями: 1) универсальность как необходимость для всех преподавателей, занимающихся образовательной деятельностью; 2) соответствие требованиям развития образовательного процесса современного вуза; 3) необходимость разработки специального инструментария для объективной оценки уровня развития; 4) значимость для конечных результатов профессиональной подготовки выпускников» [9, с. 5].

В современной педагогике существует более двухсот определений понятия «компетенция» и «профессиональная компетенция», однако, некоторые исследователи рассматривают оба понятия в целом, не разграничивая их. И.А. Зимняя считает, что «в настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия (компетенции), так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема, входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования» [8]. Е.К. Хеннер подчеркивает, что «количество определений компетенции кажется огромным. По-видимому, их так же много, как тех, кто их составляет, или даже больше» [16]. С ними соглашается ряд зарубежных исследователей: A. Stoof, R.L. Martens, J.J.G. Van Merriënboer и T.J. Bastiaens.

Проведенный анализ публикаций российских и зарубежных публикаций показывает, что исследовательский интерес к феномену «компетенция» и «профессиональная компетенция» в мировой науке достаточно высок. Однако у ряда исследователей отсутствует четкое понимание понятия «компетенция», с одной стороны, и «профессиональная компетенция», с другой стороны; они рассматривают оба понятия в целом, хотя, как считают авторы данного исследования, эти понятия целесообразно разграничить.

Целью данного исследования является концептуализация и создание консолидированного определения термина «профессиональная компетенция», разработка списка профессиональных компетенций преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образова-

тельного процесса и модернизации системы высшего образования.

Проведенное исследование позволяет авторам сделать вывод об актуальности проблематики, но, в то же время, выявляет недостаточную изученность самого феномена «профессиональная компетенция» и отсутствие единой модели профессиональных компетенций преподавательского состава современного вуза.

Феномен «профессиональная компетенция» преподавателя вуза

Само понятие «компетенция» в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо разбирается, обладает познаниями и опытом. В современной педагогике существует множество определений понятия «компетенция» и «профессиональная компетенция». А.В. Хуторский и Л.Н. Хуторская под компетенцией понимают «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере» [17]. В.И. Байденко считает, что «компетенция содержит в себе не только профессиональные знания и умения, но и непрофессиональные навыки, которые часто описываются в таких понятиях, как методические компетенции (ноу-хау), социальные компетенции или ключевые квалификации» [1]. Некоторые исследователи рассматривают понятие «профессиональная компетенция», что является целью данного исследования. Е.А. Синкина профессиональной компетенцией называет «процесс, направленный на создание форм и условий студенту для достижения определенного результата, то есть сформированных компетенций у студента, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами работодателей и возможностями дальнейшего продолжения образования» [14]. Н.А. Демченкова считает, что «профессиональные компетенции служат для будущего специалиста в качестве алгоритма построения деятельности в той или иной профессиональной ситуации, в силу чего образовательное учреждение должно предусмотрительно заложить в образовательную программу максимум» [7].

Несмотря на большое количество определений понятия «профессиональная компетенция», авторы выделяют общую особенность всех определений, считая, что профессиональная компетенция преподавателя вуза содержит в себе как профессиональные знания и умения, так и личностные качества, навыки, характеризующие конкретного человека. При концептуализировании данного определения авторы обращают особое внимание на формирование инновационного поведения и развитие цифровых компетенций преподавателя высшей школы,

что, по их мнению, сегодня является залогом успешного развития вуза и повышения качества образовательного процесса. Современному вузу необходимы инновационные подходы к обучению студентов и аспирантов, высокий уровень научных инноваций, ориентация образовательного процесса на интересы работодателей.

«Профессиональные компетенции» преподавательского состава современного вуза

А.П. Исаев и соавторы в своей работе «Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций» подчеркивают, что «преподаватель современного университета – это и ученый, и учитель, и воспитатель. Он должен быть не просто лектором, докладчиком, но и менеджером, тренером, организатором коллективной работы студентов на занятиях. Личность преподавателя, его научные, методические, педагогические и психологические компетенции во многом определяют качество обучения студентов» [9, с. 11]. С этим мнением соглашаются С.Д. Резник и О.А. Вдовина, а также Е.В. Бочкина выделяя такие роли преподавателя высшей школы, «как ученый, учитель и воспитатель, что дает комплексное представление о работе со студентами в вузе» [5, с. 138; 13]. И.В. Логунова считает, что «разнообразие работы преподавателя можно объяснить и выполнением множества ролей, что, в свою очередь, требует и широкого спектра компетенций: знание предметной области, коммуникабельность, организаторские способности, в т.ч. самоорганизация, умение планировать свою деятельность, управление временем, дидактические навыки, методическая подготовка, реализация воспитательной функции, самомотивация и саморазвитие, ответственность, креативность, моральные качества, адаптивность, готовность к использованию

инновационных образовательных технологий, логика и др» [11]. И.А. Ганичева акцентирует внимание на организации научно-исследовательской работы студентов и различных практик, «в процессе которых личность преподавателя имеет большое значение и обеспечивает успешность целенаправленного формирования профессионально-значимого содержания мотивов учебно-познавательной деятельности» [6]. Исследователи из Казахстана считают, что важнейшая профессиональная компетенция в условиях инновационной образовательной среды — это цифровые навыки, по их мнению, «понимание существующих методов обучения и преподавания цифровых навыков, цифровой трансформации, знание этапов ее формирования позволят построить эффективную образовательную стратегию» [20]. Их мнение разделяют и другие зарубежные исследователи, подчеркивая, что «социальные сети и сетевые платформы должны использоваться для постоянного установления связей и взаимоотношений между студентами, выпускниками и преподавателями» [25].

Проведенные исследования и анализ феномена «профессиональная компетенция» позволяют авторам разделить профессиональные компетенции на несколько видов (таблица 1).

Профессиональные компетенции преподавательского состава вуза, представленные выше в таблице 1, сегодня находятся на разном уровне развития. Многие российские исследователи пришли к выводу, что такие профессиональные компетенции, как «коммуникация» и «передача знаний» уже сегодня находятся на достаточно высоком уровне [12; 15; 18; 19]. Но в то же время технологическая компетентность, творчество, лидерство и командная работа демонстрируют средний уровень,

Таблица 1.

Виды профессиональных компетенций.

Профессиональная компетенция	Описание
Предметная	Глубокие знания истории, основ и предмета обучения
Педагогическое мастерство	Умение передать знания студентам, привить желание учиться и саморазвиваться
Коммуникация	Умение общаться с коллегами и студентами на разные темы
Широкий научный кругозор	Эрудированность, совокупность знаний, представлений о предмете исследования, умение анализировать
Инновационное поведение	Способность и желание вести поиск, творческий подход к проблемам, само развиваться и повышать свою квалификацию
Лидерство	Способность эффективно влиять на действия, поведение и мотивацию студентов и преподавателей с целью достижения определённого результата
Командная работа, партнерство	Профессиональное взаимодействие, объединение знаний и умений каждого члена команды для достижения общей цели
Цифровая грамотность	Способность безопасно работать с информацией с помощью современных цифровых устройств и сетевых технологий
Творчество	Разработка, конструирование новых элементов, реализация принципиально новых, оригинальных, эффективных решений педагогических задач
Критическое мышление	Умение анализировать информацию с позиций логики, выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам.
Технологическая компетентность	Знания технологий, методов, средств, форм деятельности и условий их применения

данные компетенции пока не достигли того высокого уровня, который требует инновационная педагогика» [4, с. 48; 19, с. 57]. Это подчеркивают и зарубежные исследователи, в частности, M.Z. Ngoasong считает, что «учителям необходимо создать современную среду обучения, новые материалы и адаптировать свою существующую учебную программу/проект к новым требованиям, чтобы обеспечить динамическое взаимодействие между учителями и учащимися» [23]. С ним соглашаются исследователи из Южной Африки A. Oke и F.A.P. Fernandes, утверждая «что необходима умная, инновационная и основанная на сотрудничестве инфраструктура обучения для поддержки преподавания и обучения, особенно в сфере высшего образования» [24]. Исследования показывают, что цифровая грамотность, партнерство, и критическое мышление пока демонстрируют достаточно низкий уровень развития, хотя играют важнейшую роль в современной педагогике [12; 15, с. 7]. Е.С. Кондюкова и Е.Г. Шершнева полагают, что «внедрение онлайн-технологий в образовательный процесс является долгосрочным градиентом развития, однако большая часть вузов находится на начальной стадии информатизации» [10]. Е.А. Беляева, Е.В. Грунт и Е.И. Салганова отмечают, что «новые цифровые инструменты и технологии изменяют не только образовательный процесс, но и роли участников этого процесса: преподаватели становятся провайдером контента и ресурсов – тьюторами, а студенты могут выступать в роли обучающего по отношению к другим студентам» [2 с. 95]. С данным мнением соглашаются исследователи из Казахстана N. Akimov, N. Kurmanov, A. Uskelenova и ряд зарубежных авторов, таких как M. Khanna, I. Jacob, A. Chopra, указывая при этом на «межкультурное выстраивание коммуникации между преподавателями и студентами из разных стран» [22]. Авторы данного исследования также считают, что сегодня вузам необходимо быть готовыми к цифровой трансформации, к «применению новейших цифровых технологий для преодоления различных вы-

зовов» [24]. Мнение авторов разделяют зарубежные исследователи B. Gajdzik и R. Wolniak, которые отмечают, что «критическое мышление отвечает за самостоятельное получение новых знаний, их систематическую организацию и сознательный процесс выбора между доступными альтернативами, что напрямую отражает набор ключевых компетенций, которыми должен обладать инновационный человек» [21].

Заключение

Цифровая трансформация высшего образования сегодня подразумевает «изменения организации учебного процесса, поиска и реализации наиболее подходящих форм и методов использования цифровых технологий и IT-решений и возможностей» [27]. Многочисленные исследования в России и зарубежных странах показали, что сектор высшего образования уже проделал значительный путь к цифровой трансформации, отводя в ней важную роль деятельности преподавательского состава высшей школы. Этот переход требует от преподавательского состава вуза соответствовать требованиям специалистов нового времени, в связи с чем на первый план выходят такие профессиональные компетенции как «цифровая грамотность, критическое мышление, творчество, коммуникация, инновационное поведение, лидерство и партнерство» [3]. Но в тоже время данные компетенции нужно комбинировать с классическими формами и методами обучения (смешанное обучение), «ввиду его гибкой, персонализированной, ориентированной на учащихся манере обучения на протяжении всей жизни» [26], которые должны обрести современное осмысление и предоставить преподавателю высшей школы возможности для саморазвития, выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития, эффективной коммуникации с обучающимися и коллегами, самостоятельному и осмысленному принятию решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Беляева Е.А., Грунт Е.В., Салганова Е.И. Образовательные платформы дистанционного образования в российских и китайских вузах: новые вызовы высшей школе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2020. Т. 20. № 4. С. 93–98.
3. Боронихина И.О. Профессиональные компетенции преподавателя вуза в контексте концепции Образование 4.0. Журнал Работа и Карьера. 2023; 2(2). – DOI 10.56414/jeac.2023.2.36
4. Боронихина И.О., Герасимова О.Ю., Даудова Р.Д., Федорцова С.С., Гольцева Т.Л. Компетенции преподавателя вуза в инновационной педагогике // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. №03/2. – С. 45–50. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.3–2.08
5. Бочкина Е.В. Основные компоненты образовательной концепции «life-long learning» / Е.В. Бочкина // Эпоха науки. – 2023. – № 34. – С. 138–142. – DOI 10.24412/2409–3203-2023-34-138-142. – EDN CQSQAM.
6. Ганичева И.А. Развитие профессиональных компетенций преподавателя в условиях цифровой трансформации высшего образования // Человеческий капитал. – 2023. – № 12–2(180). – С. 199–209. – DOI 10.25629/HC.2023.12.58.
7. Демченкова Н.А. Понятие и роль профессиональных компетенций в процессе обучения студентов среднего профессионального образования / Н.А. Демченкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 27 (474). — С. 241–244. — URL: <https://moluch.ru/archive/474/104673/>

- (дата обращения: 23.01.2025).
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.
 9. Исаев А.П., Валуева Л.В., Мартынова Е.В., Плотников Л.В., Плотников Ю.В., Фомин Н.И., Е.В. Черепанова. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций: Методическое пособие // Под общей ред. А.П. Исаева. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2015. – 106 с.
 10. Кондюкова Е.С., Шершнева Е.Г., Зорин А.К. Дистанционный формат обучения в университетах: вызовы и перспективы // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 1. С. 116–121.
 11. Логунова И.В. Модель компетенций преподавателя вуза в условиях цифровизации образовательных процессов / И.В. Логунова // Креативная экономика. – 2024. – Т. 18, № 11. – С. 3203–3218. – DOI 10.18334/ce.18.11.122066
 12. Педагогические технологии и цифровой мир: симбиоз или сотрудничество? / Л.Е. Алтынбаева, С.С. Федорцова, Т.Л. Акиндинова [и др.] // Московский экономический журнал. – 2023. – Т. 8, № 10. – DOI 10.55186/2413046X_2023_8_10_479. – EDN PYLVPQ.
 13. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности. / Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 389 с.
 14. Синкина Е.А. Формирование профессиональных компетенций посредством применения многоуровневых задач и заданий профессиональной направленности / Е.А. Синкина // Педагогика. — 2012. № 6. — С. 109–112.
 15. Формирование и развитие цифровых компетенций у студентов-бакалавров / С.С. Усов, С.С. Федорцова, А.В. Чистякова [и др.] // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 6 ноября 2023 года. – Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 7–13. – EDN LKTZLJ.
 16. Хеннер Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании / Е. К. Хеннер // Образование и наука. — 2018. — № 2. — С. 9–31. — ISSN 1994–5639. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/313952> (дата обращения: 20.01.2025).
 17. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская: сайт А.В. Хуторского. — URL: https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet / (дата обращения: 24.01.2025).
 18. Ялаева Н.В. Исследование мотивации студентов к изучению английского языка в юридическом вузе / Н.В. Ялаева, Е.В. Жеребцова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 194–198. – EDN FDCYGV.
 19. Ялаева Н.В. Формирование навыков публичных выступлений на занятиях по английскому языку / Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, М.С. Аникина // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. – 2022. – № 3. – С. 57–63. – DOI 10.34076/22196838_2022_3_57. – EDN QZKPAS.
 20. Akimov N., Kurmanov N., Uskelenova A., Aidargaliyeva N., Mukhiyayeva D., Rakhimova S., Raimbekov B., Utegenova Z. Components of education 4.0 in open innovation competence frameworks: Systematic review // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. 2023. Vol. 9(2).
 21. Gajdzik B., Wolniak R. Smart production workers in terms of creativity and innovation: the implication for open innovation // J. Open Innov. Technol. Mark. Complex. 2022. Vol. 8, P. 68.
 22. Khanna M., Jacob I., & Chopra A. Marketing of higher education institutes through the creation of positive learning experiences—analyzing the role of teachers' caring behaviors // Journal of Marketing for Higher Education. 2021. P. 1–20.
 23. Ngoasong M.Z. Curriculum adaptation for blended learning in resource-scarce contexts // Journal of Management Education. 2022. Vol. 46(4).
 24. Oke A., Fernandes F.A.P. Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR) // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. 2020. Vol. 6(2), P. 31.
 25. Oliveira S.R.M., Saraiva M.A. Leader skills interpreted in the lens of education 4.0 // Procedia Computer Science. 2023. P. 1296–1304.
 26. Shahrill M., Petra M. I., Naing L., Yacob J., Santos J. H., & Abdul Aziz, A.B.Z. New norms, and opportunities from the COVID-19 pandemic crisis in a higher education setting: Perspectives from Universiti Brunei Darussalam. International Journal of Educational Management, 2021, 35(3). P. 700–712. – DOI 10.1108/IJEM-07-2020-0347
 27. Sharipov F.F., Krotenko T.Y., & Dyakonova M.A. Digital Potential of Economic Education: Information Technologies in a Management University. In S.I. Ashmarina & V.V. Mantulenko (Eds.), Current Achievements, Challenges and Digital Chances of Knowledge Based Economy (Lecture Notes in Networks and Systems, 133). 2021. P. 15. – DOI 10.1007/978-3-030-47458-4_65.

© Боронихина Ирина Олеговна (boronikhinaio@mgupp.ru), Смирнова Екатерина Валерьевна (katarisan@mail.ru),
 Тупицына Елена Геннадьевна (egtupitsyna@msalkirov.ru), Павлова Ирина Викторовна (ipavlova@list.ru),
 Шафигуллина Софья Сергеевна (Sofi.Shafigullina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ ADDIE В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОНЛАЙН-КУРСА РКИ

THE ADDIE MODEL IN EDUCATIONAL DESIGN: PROBLEMS AND PROSPECTS IN DEVELOPING AN ONLINE COURSE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Ch. Gabidullina
I. Telezhko**

Summary: The article analyzes the use of the ADDY model in pedagogical design in the context of developing language courses for foreign students in an online format. This area is considered in the context of the modern paradigm of distance education. The pedagogical design of these types of activities is analyzed from the point of view of the innovative process built based on popular strategies and methodologies for analyzing the needs and goals of teaching foreign languages.

The article reveals the meaning of the concept of «pedagogical design», the author notes that it is based on the systematic use of knowledge about effective work, about building an educational process with «open architecture» and creating a real learning environment. At the same time, the tasks of an educational designer are extensive and very complex.

In conclusion, it is concluded that pedagogical design, being a multifaceted and interdisciplinary concept, is defined in world science based on various aspects and areas of activity due to the application of various types of strategies used in the design of online lessons and courses based on Internet platforms.

Keywords: ADDIE model, pedagogical design, RKI, online education, distance learning, technology integration, educational technologies.

Габидуллина Чулпан Фархатовна
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
chulpan_gabidullina@mail.ru

Тележка Ирина Владиленовна
кандидат педагогических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
(г. Москва)
Irina-Telezhko@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется использование модели ADDY в педагогическом дизайне в контексте разработки языковых курсов для иностранных студентов, проходящих в онлайн формате. Данное направление рассматривается в контексте современной парадигмы дистанционного образования. Педагогический дизайн данных видов деятельности анализируется с точки зрения инновационного процесса, построенного на основе популярных стратегий и методологий анализа потребностей и целей обучения иностранным языкам. В статье раскрывается значение понятия «педагогический дизайн», автор отмечает, что в его основе лежит системное использование знаний об эффективной работе, о построении образовательного процесса с «открытой архитектурой» и создании реальной среды обучения. При этом задачи образовательного дизайнера обширны и весьма сложны.

В заключение делается вывод о том, что педагогический дизайн, являясь многогранным и междисциплинарным понятием, определяется в мировой науке на основе различных аспектов и направлений деятельности благодаря применению разного рода стратегий, используемых при проектировании онлайн-уроков и курсов, базирующихся на интернет-площадках.

Ключевые слова: модель ADDIE, педагогический дизайн, РКИ, онлайн-образование, дистанционное обучение, интеграция технологий, образовательные технологии.

При проектировании любого учебного процесса, в том числе языкового онлайн курса, необходимо проводить итерации, с целью объединения основных задач и материала обучения с реальными потребностями студентов.

Обучающая модель должна быть направлена на корректировку необходимых изменений или других преобразований для достижения желаемых результатов. Нужно отметить, что любая модель учебного дизайна состоит из последовательности процедур, сгруппированных в отдельные этапы, каждый из которых имеет определенные задачи и методы их выполнения. Эти модели можно использовать для разработки корпоративного обучения и дополнительных образовательных программ в школах и в вузах. Представляется особенно важным в контексте разработки онлайн курсов достичь понимания того, что такое дизайн обучения именно в современном образовании с его новыми потребностями и вызовами [1, с. 16].

В методической литературе понятие «педагогический дизайн» трактуется исследователями по-разному. Так, например, в зарубежной литературе данное понятие связано с именами таких ученых: М. Мерриллом, Л. Дрейком, М. Лейси. Например, по мнению исследователя М. Меррилла, дизайн выступает педагогическим инструментом, благодаря которому учебный процесс становится привлекательным, эффективным и более комфортным [20, р. 5].

В российской методической школе под педагогическим дизайном понимают системный подход к получению образовательного контента, в основном используемого для организации онлайн обучения, с грамотным внедрением педагогических стратегий, с целью обеспечения высокого качества образования [5, с. 23]. Более объемным определением является понимание того, что дизайн обучения – это педагогическая система образовательного контента для студентов, созданная для по-

мощи им в формировании требуемых компетенций; это целостный процесс проектирования среды обучения, средств обучения на основе использования принципов организации эффективной учебной работы [7; 13].

Также важен подход, определяющий две ключевые задачи в области современного проектирования процесса обучения: объединение и «синхронизация» различных узких специалистов по одной программе, организация их контента и соблюдение всех правил обучения, с целью максимально оптимизировать все процессы, исходя из потребностей современного студента.

Таким образом, дизайн обучения или педагогический дизайн сегодня – это педагогическая система образовательного контента, целостный процесс проектирования среды обучения, средств обучения, а также подход, который «собирает» процесс обучения в частности, или образовательный процесс в целом таким образом, чтобы сделать его максимально эффективным и результативным с использованием современных технологий, направленных на формирование необходимых компетенций. При такой формулировке становится крайне важным понимание того, какие факторы окажут максимальное влияние на этот образовательный процесс. Рассмотрим данные факторы.

IT-инфраструктура и компетенции преподавателей являются институциональными факторами, которые влияют на онлайн-обучение студентов [8, с. 11; 16, с. 467]. А соответствие задач технологиям и удовлетворенность студентов положительно влияют на успеваемость и вносят значительный вклад в академическую успеваемость студентов, использующих онлайн-системы обучения. В то время как качество системы, обслуживания и информации являются важнейшими детерминантами соответствия задачам технологиям, взаимодействие студентов и преподавателей являются важнейшими факторами успеваемости студентов. Важным технологическим фактором является удобство интерфейсов пользователя, эффективные каналы связи и наличие мультимедийной среды обучения [19, с. 135]. Как подчеркивают методисты, педагогический дизайн сегодня имеет особое значение для дистанционного образования.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что клиповый характер сознания, нацеленность на практическое применение знаний, нежелание изучать теоретические подходы и цифровизация восприятия мира в целом как факторы поведения и восприятия нового поколения студентов и учащихся перевернули подходы к процессу обучения. Это стало особенно заметно в ситуации традиционного офлайн-обучения. Здесь необходимо активно внедрять цифровые технологии для создания привычности в образовательной среде. Что касается онлайн-обучения, то эти факторы в какой-то

мере облегчают процесс обучения, но они ставят вопрос о мотивации к прохождению длительного курса и сохранению интереса в процессе обучения [17, с. 5].

Представляется важным изучить преимущества распределенных технологий и платформ, использующих модель обучения ADDIE. Благодаря своей линейной структуре ADDIE напоминает процесс создания традиционного образовательного контента, что, вероятно, способствует её популярности. Многочисленные результаты использования данной модели доказывают замечательную адаптивность модели ADDIE и её способность интегрироваться в различные образовательные контексты. Основным преимуществом ADDIE является то, что она последовательно производит обучение, в результате которого учащиеся приобретают знания и навыки, необходимые для эффективного выполнения дальнейшей профессиональной деятельности [15, с. 395–396].

Анализ методической литературы показал, что применение данной модели способствует улучшению процессов преподавания и обучаемости пользователей. Следует отметить, что основным недостатком ADDIE, как указывают исследователи, в том числе Е.В. Ширинкина, является сложность корректирования изначальных целей при появлении новых данных. Это может привести к тому, что специалисты подчас могут упустить из виду важные элементы, которые выходят за рамки ADDIE [18, с. 55].

Когда речь идет о предоставлении четкого процесса разработки курса, модель ADDIE является наиболее простой из моделей проектирования, так как она отображает пять ключевых этапов разработки курса в итеративном виде: **анализ, проектирование, разработку, реализацию и оценку**. Исходя из плана модели, **анализ** будущего проекта следует проводить до начала всех действий по проектированию и разработке онлайн-курса. Анализ позволяет определить ключевые аспекты обучения, например причину, по которой требуется обучение, или является ли программное обеспечение лучшим решением для предоставления обучения. Работа разработчика онлайн-курса **на этапе анализа** заключается в разработке всех учебных материалов учебной программы, включая презентационные материалы, инструкции для участников, раздаточные материалы, рабочие пособия или другие ресурсы.

В начале проектирования курса проводится оценка потребностей, определяющая цели заинтересованных сторон, необходимость обучения, а также постановка организационных задач, необходимых для качественного развития компетенций. Один из способов определения потребностей учащихся и целей курса — использование таксономии Блума — системы, используемой для определения различных уровней обучения, помогающая структурировать учебный процесс. Система разбивается на подсистемы: аффективную (эмоциональную) и

психомоторную (физическую).

После того, как сформулированы учебные цели, нужно убедиться, что каждое предложение, практический вопрос, оценочный элемент и визуальный элемент напрямую связаны с одной из учебных целей [2, с. 3]. Анализ тем проводится с целью определения и классификации содержания курса и типичен для курсов, которые в первую очередь предназначены для предоставления информации, также известных как курсы информирования. В контексте обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, важно погрузиться в предмет, определить задачи, которые участникам необходимо научиться решать, пошаговый процесс решения этих задач, необходимые навыки и используемые концепции [4, с. 380].

Этап проектирования курса

Процесс педагогического дизайна на этапе проектирования требует от дизайнера выбора наиболее подходящих стратегий, методологий, учебных мероприятий и технологий для максимизации опыта обучения и передачи знаний.

При создании курса можно обратиться к различным методологиям, например, «Девять уровней обучения Роберта Ганье» - широко известный и систематический подход к созданию эффективного учебного проекта. Постулаты Ричарда Мейера включают в себя позиции, которые значительно улучшают процессы проектирования и обучения и оказывают значительную поддержку в выборе правильных стратегий для будущих разработчиков онлайн-курсов.

Современные педагогические дизайнеры опираются на лучшие практики из образования, дизайна, психологии, теории систем для создания электронного обучения, очных семинаров, рабочих пособий и других учебных решений. Безусловно, в современных реалиях должность «педагогический дизайнер» стала ассоциироваться с широким спектром должностных задач и обязанностей.

В сфере высшего образования разработчики учебных программ проводят большую часть времени на встречах и помогают преподавателям преобразовывать очные курсы в онлайн-обучение. Зачастую преподаватели участвуют в создании курсов, проходя тестирование и участвуя в опросах. Так как педагогический дизайн является по своей сути, междисциплинарным, разработчики учебных программ на основе анализа полученных данных разрабатывают соответствующие руководства для пользователей, опираясь на новейшие исследования в области визуализации цифрового контента, психологии образования, нейронауки, проектирования и самого учебного дизайна.

После этапа проектирования начинается **фаза разработки**. Грамотно составленное подробное описание хода урока (конспект урока) помогает быстро ориентироваться на интернет-площадке или в приложении, и дает дополнительные подсказки, к которым учащиеся и студенты могут получить доступ по мере необходимости. Тщательно продумываются все детали подачи, оформления и взаимодействия на занятии, добавляются практические/теоретические части занятия с использованием многоуровневых, доступных материалов с учётом механизмов проверки знаний и обратной связи [11, с. 338].

С учетом специфики преподавания русского языка иностранным студентам, важно помнить о том, что внимание иностранных студентов важно поддерживать на всех этапах учебы, например, с помощью показа увлекательного видеоклипа, постановки вопроса, вызывающего философские размышления, или демонстрации развлекательного контента во время перерыва.

В процессе апробирования инструмента образовательная цель должна быть полностью реализована, все поставленные задачи выполнены, с помощью обратной связи определены необходимые изменения в будущих практических занятиях.

На этапе оценивания проводится мониторинг сформированных знаний, навыков, умений на основе анализа данных во время прохождения обучения и конечной эффективности продукта, а также исправление возникающих ошибок по мере необходимости для оптимизации его эффективности. Разработчик отвечает за оценку обучения, оценку того, что было изучено, и за то, привело ли то или иное решение или новая разработка по обучению к измеримым изменениям в полученных знаниях.

Для обучающихся важно видеть результат своих усилий и применить в будущем полученные знания на практике; этот шаг можно также рассматривать как «предоставление возможностей для практики», в этом контексте важно наличие обратной связи, быстрая и четкая обратная связь часто является наиболее эффективной. Отметим, что оценивание часто проводится в конце обучения, и это отличная возможность для обучающихся увидеть, где они справляются со всеми поставленными задачами, а где им следует приложить дополнительные усилия.

При оценке результативности онлайн-курса обучения языкам иностранных студентов, предлагаем применять модель оценки усвоенных знаний навыков, умений Дональда Киркпатрика, которая широко известна в сфере обучения и развития среди сотрудников. По своей сути модель Киркпатрика описывает четыре уровня данных, которые следует оценить для определения эффективности учебной программы: *реакция, научение, поведение, результаты*.

Уровень «реакция» дает возможность получить данные о том, как учащиеся «чувствуют» обучение. Соответствует ли оно их представлениям? Понравилось ли им проходить его? Считают ли они его соответствующим тому, что им пригодится в будущем? Уровень «обучение» показывает результативность, действительно ли учащиеся чему-то научились во время прохождения онлайн-курса. Уровень «поведение»: данные о поведении сигнализируют о том, используют ли учащиеся свои новые знания и навыки на работе и в повседневной жизни, например, стали ли иностранные студенты больше разговаривать на русском языке в повседневной жизни [12, с. 62]. Результаты характеризуются оценкой того, как обучение повлияло на эффективность в будущей работе.

Нужно отметить, что дизайнеры учебных материалов часто сталкиваются с трудностями, требующими альтернативных подходов к проектированию. К таким трудностям могут относиться растущий объем информации, сжатые сроки разработки или необходимость корректировки первоначальных целей на основе новых данных. Поскольку модели учебного дизайна основаны на опыте, строгое следование какой-либо одной модели не всегда может быть эффективным. Решение проблем часто требует объединения элементов из разных моделей, что делает необходимым понимание и знание каждой из них.

Безусловно, ни одна модель педагогического дизайна не решит проблемы, связанные с хаотичными и несистематическими действиями разработчика. Однако каждая модель может предоставить рамки для организации процесса [7, с. 30].

С нашей точки зрения, главный вопрос в педагогическом дизайне — это не выбор модели, а грамотное направление действий дизайнера и разработчика. Поэтому, прежде чем приступить к разработке образовательного контента, необходимо провести качественное исследование и анализ потребностей [10, с. 85]. Цель дизайнера обучающих программ — выстроить максимально эффективный образовательный процесс, способствовать быстрому усвоению материала и его последующее внедрение в практику. При системном проектировании программы необходимо учитывать особенности обуче-

ния каждой конкретной аудитории [14, с. 2].

В заключение важно отметить, что в современных условиях смены поколений на рынке образования и развития современных технологий представляется важным и дальше исследовать новые подходы и технологии в разработке онлайн-курсов, которые будут соответствовать всем изменениям, происходящим на учебных площадках. В первую очередь, необходимо рассмотреть необходимость изменения парадигмы проектирования обучения, комбинируя различные виды деятельности для лучшего усвоения материала учащимися [3, с. 80].

Говоря об используемой методологии модели ADDIE, важно обратить внимание на сочетание привычных и давно используемых методов и подходов образовательного проектирования и новых медиа образовательных технологий, или иных дополнительных возможностей с точки зрения методики обучения, что создаст новую перспективу для развития онлайн-курсов и дистанционного образования в целом [6, с. 272].

Ключевыми принципами обучения сегодня являются принципы коммуникации [13, с. 295]. Современные студенты придерживаются принципов коммуникации в процессе обучения: простота, понятность, удобство и привычность [9, с. 101]. Потребность в получении качественных знаний постоянно растет, при этом использование традиционных инструментов при создании более сложных программ приводит к потере времени и ресурсов [5, с. 22].

По нашему мнению, синергия разработанных ранее технологий и модели ADDIE дает универсальный и эффективный подход, обогащающий образовательные практики, способствующий инновациям и удовлетворяющий разнообразные потребности в обучении иностранным языкам. Модель ADDIE часто предлагают использовать новичкам в педагогическом дизайне, так как она охватывает все части процесса создания онлайн-курсов, ее можно смело рекомендовать для использования в образовательных учреждениях, благодаря адаптивности и большому потенциалу в контексте совершенствования преподавания, обучения и вовлеченности студентов при изучении русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аленова А.Н., Шубович В.Г., Фёдорова Е.А., Семенов А.А. Онлайн-сервисы в образовательном процессе // Информационные технологии в образовании: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ульяновск, 30 апреля 2015 г. / Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова. — Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2015. — С. 16–21.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Воробчикова Е.О. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 1. — С. 3. — URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1460> (дата обращения: 12.01.2025).
3. Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе модели педагогического дизайна ADDIE // Rhema. Рема. 2023. № 3. — С. 80–96.
4. Копейкина С.А., Тарасова А.В., Чирков М.Д. Модели педагогического дизайна при проектировании онлайн обучения // Дистанционные образовательные

- технологии: Сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции, Ялта, 19–21 сентября 2023 г. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2023. – С. 380–383.
5. Кочурина Т.С. «Педагогический дизайн»: сущность и структура // Преподаватель XXI век. 2022. № 1. Ч. 1. – С. 21–29.
 6. Левкина Н.Н., Аверина Т.Н. Особенности педагогического дизайна учебных материалов в соответствии с моделью ADDIE // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции, Донецк, 26–28 октября 2021 года. Т. 6. Ч. 1. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2021. – С. 271–273.
 7. Оспенникова Е.В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества: В 2 ч.: Ч. I. Моделирование информационно-образовательной среды учения: Монография / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 301 с.
 8. Прончев Г.Б., Гончарова И.В., Прончев К.Г., Кричевер Е.И. Интерес к дистанционной форме обучения в России [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: Материалы X Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита: Молодой ученый, 2018. – С. 10–13. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14002/> (дата обращения: 12.01.2025).
 9. Рожкова В.С., Аленова А.Н. Модели педагогического дизайна для проектирования онлайн-курса // Информационные технологии в образовании: Материалы всероссийской очной научно-практической конференции, Ульяновск, 19 марта 2022 г. – Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2022. – С. 101–104.
 10. Рожкова В.С., Аленова А.Н. Роль навыков педагогического дизайна при создании учебных онлайн-курсов // Траектории взаимодействия в развитии цифровых навыков: Материалы всероссийской очной научно-практической конференции, Ульяновск, 25 декабря 2021 г. / Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2022. – С. 83–86.
 11. Саркисян Р.Р. Использование принципов педагогического дизайна и модели ADDIE при разработке курса русского языка в СДО MOODLE // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: Материалы V Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15 марта 2022 г. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2022. – С. 338–345.

© Габидуллина Чулпан Фархатовна (chulpan_gabidullina@mail.ru), Тележко Ирина Владиленовна (Irina-Telezhko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРНЫЙ ФОКУС СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гуреева Анна Витальевна

кандидат педагогических наук, Московский
государственный институт международных отношений
(университет)
anvitgur@yandex.ru

CULTURAL FOCUS OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

A. Gureeva

Summary: The article considers the state of modern intercultural communication through the opposition "dialogue of cultures – non-dialogue of cultures", which has a significant impact on the goals of foreign language education; it reveals the characteristics of dialogue of cultures and non-dialogue of cultures as linguodidactic phenomena that determine changes in the content of foreign language education; describes axiological transformations of the foreign language education process caused by the geopolitical confrontation between the Global South and the Collective West; points out the cultural identity of the modern Russian students.

Keywords: multicultural personality, multiculturalism, intercultural communication, dialogue of cultures, non-dialogue of cultures, traditional Russian values, cultural identity.

Аннотация: В статье рассматривается состояние современного межкультурного общения через оппозицию «диалог культур – не-диалог культур», оказывающее существенное влияние на цели иноязычного образования; раскрываются характеристики диалога культур и не-диалога культур как лингводидактических явлений, определяющих изменения в содержании иноязычного образования; описываются аксиологические трансформации образовательного процесса по иностранному языку, вызванные геополитическим противостоянием Глобального Юга и Коллективного Запада; указываются целевые ориентиры, позволяющие сохранять и поддерживать диалогичность межкультурного общения в современном мире в условиях не-диалога культур и распространения сети Интернет.

Ключевые слова: поликультурная личность, поликультурность, межкультурное общение, диалог культур, не-диалог культур, традиционные российские ценности, культурная идентичность

Иноязычное образование не является статичным явлением. Изменения его содержания обусловлены, прежде всего, социальным заказом общества и культурно-социальными процессами, происходящими в стране и в мире. Обострившиеся противоречия в ценностных представлениях между Глобальным Югом и Коллективным Западом, государственные требования сохранения традиционных российских ценностей и воспитания на их основе российской молодежи требуют значительной перестройки всей системы иноязычного образования, начиная с целей и заканчивая методикой обучения иностранным языкам.

Главной целью современного иноязычного образования остается поликультурная личность, трактуемая как «личность в структуре которой средствами иностранного языка сформирован такой комплекс компетенций, который позволяет ей эффективно осуществлять диалог культур с представителями других лингвокультурных сообществ» [6].

Между тем поликультурность как интегративное качество такой личности, обеспечивающее преодоление культурных барьеров и позитивное межкультурное общение, приобретает новые характеристики, обусловленные необходимостью защиты, сохранения и распространения культурных ценностей родной страны, а также соблюдения культурного баланса, предполагающего взаимное уважение различий и мирное сосуществова-

ние и развитие народов. В основе данной трансформации лежит смещение акцентов в базовой для межкультурного общения философской оппозиции М.С. Кагана «диалог культур» – «не-диалог культур» [2].

Диалог культур как разновидность общения предполагает равноправное и равноценное культурное взаимодействие, направленное на обмен ценностями и взаимное духовное обогащение [2]. Диалог культур представляет собой главный принцип межкультурного подхода к обучению иностранным языкам, без соблюдения которого невозможно достичь гармонизации межкультурного общения и достижения бесконфликтного взаимодействия между странами, народами и отдельными людьми. Данный принцип предполагает формирование культурной идентичности у учащихся, основанной на понимании разнообразия и равноправия культур в мире. Такая идентичность воспитывается средствами иноязычного образования на разных образовательных уровнях в процессе постоянного поиска, анализа и сравнения учащимися сходств и различий в культурных фактах родного и изучаемых языков. Данный процесс является длительным, он сопряжен с постоянным преодолением субъектом родной культуры влияния межкультурной интерференции и многочисленных культурных барьеров, основанных на стереотипах, предубеждениях и верованиях. Учащийся становится субъектом диалога культур при достижении высокого уровня владения иностранным языком (не ниже C1), как правило, уже в

стенах вуза, но формирование такой субъектности берет начало еще в начальной школе.

В философской трактовке не-диалог культур представляет собой утилитарное общение, имеющее целью достижение сугубо прагматических целей [2]. Не-диалог культур как лингводидактическое явление появилось в научном дискурсе благодаря В.В. Сафоновой, которая отмечает его неопределенность и недостаточную разработанность в теоретическом плане [3, с.20-39], обозначая при этом его основные характеристики. К ним исследователь относит следующее: 1) неприятие (полное или частичное) другой культуры; 2) утилитарное отношение к ней; 3) манипулятивное отношение к другой культуре [3, с.20-39].

Не-диалог культур осуществляется в условиях антагонистического межкультурного общения, не лишеного попыток оказания партнерами речевого воздействия друг на друга с целью достижения определенных целей. Его ярко выраженная прагматическая сущность не исключает возможности обмена ценностями и духовного обогащения, но существенно усложняет данный процесс.

По нашему мнению, диалог культур и не-диалог культур не существуют в «чистом виде», это всегда оппозиция с акцентом то в одну сторону, то в другую. Акцент обусловлен культурно-историческими обстоятельствами, сложившимися на данном этапе цивилизационного развития отдельных стран и народов, человечества в целом.

Под влиянием современных геополитических условий зона диалога культур стремительно сужается, уступая место зоне не-диалога культур, что существенно меняет культурный фокус иноязычного образования, а соответственно, его целевые ориентиры, содержание и способы реализации.

Данные изменения не исключают диалогичности общения как непреходящей ценности образования и основы совместного бытия людей. В содержании иноязычного образования по-прежнему остаются ценности межкультурного общения, выраженные в признании равенства и взаимного уважения культур, проявлении эмпатии, в следовании моральным принципам. Но при этом особое место в содержании иноязычного образования начинают занимать традиционные ценности родной культуры, к которым относятся гражданственность и патриотизм, нравственность и духовность, гуманизм и милосердие, взаимопомощь и взаимоуважение и др. [5].

Важно отметить, что сегодня традиционные российские ценности интегрируются на всех уровнях межкультурного общения – государственном, общественном и личном [1, с.3-11], что свидетельствует о гармонизации интересов общества и государства в аксиологиче-

ском аспекте и создании единой ценностно-смысловой системы, определяющей облик современного иноязычного образования на ближайшие годы.

Наряду с традиционными российскими ценностями в содержании иноязычного образования появляются ценности, направленные на критическую оценку фактов иных культур, обеспечивающие защиту от манипулятивного воздействия и распространения антиценностей. К таким ценностям относятся, прежде всего, критическое мышление и эмоциональный интеллект, а также коллективизм и соборность, противопоставляемые западному индивидуализму и рационализму.

Под влиянием складывающейся новой ценностно-смысловой системы глобализованное иноязычное образование, стирающее границы между культурами и готовящее космополита, проявляющего безразличие к ценностям отдельных лингвокультурных сообществ, уходит в прошлое. На его место приходит глокализованное иноязычное образование.

Глокализованное иноязычное образование не противопоставляется процессам глобализации и интеграции, которые только усиливаются на фоне стремительного научно-технического прогресса, но оно обеспечивает адаптацию учащихся к сложным условиям информационного мира и сохранение их собственной уникальности. Главная цель такого образования состоит в развитии у учащихся способностей четко видеть локальное в глобальном, мыслить общепланитарно, но действовать на основе ценностей родной картины мира.

Глокализованное иноязычное образование предполагает обогащение учебного процесса по иностранному языку этнокультурными и этноисторическими традициями, развитие критического взгляда на окружающую действительность через его проблематизацию, усиление воспитательной направленности данного процесса на всех образовательных уровнях, а также его насыщение ценностным и чувственным содержанием.

Такой культурный фокус иноязычного образования требует от современного преподавателя развитого критического мышления и эмоционального интеллекта, комплекса компетенций, предполагающих умение осуществлять процесс межкультурной социализации учащихся через постоянное их погружение в ситуации нравственного выбора, нравственных поступков и нравственных оценок. Это требует внесения существенных изменений в цели и содержание профессиональной подготовки педагогов по языку в российских университетах в рамках новой двухступенчатой модели высшего образования.

Существенную роль в изменении ландшафта меж-

культурного общения в современном глокализованном мире вносят также бурное развитие научно-технического прогресса и революции в информационно-коммуникационной и гуманитарной сферах жизни человечества, которые выводят на первое место прагматику использования иностранного языка для решения многочисленных проблем научно-технологического плана.

В таких обстоятельствах иностранный язык как средство реализации иноязычного образования становится не только и не столько инструментом познания изучаемых культур, сколько инструментом межэтнического общения (*lingua franca*) между людьми, для которых он не является родным.

Изменение статуса в первую очередь коснулось английского языка, который стал инструментом профессионального общения со всем мировым сообществом, а также основой позитивного и продуктивного межкультурного общения между странами Глобального Юга. Роль английского языка как *lingua franca* существенно возросла, а вот как средства знакомства с культурой Коллективного Запада – снизилась, что послужило возникновению многочисленных споров по поводу необходимости его обязательного изучения в школах.

Очевидно, что изучать английский язык нужно, но с акцентом на его дальнейшее использование как средства межэтнического общения, что предполагает включение в содержание уже школьного иноязычного образования страноведческого материала, знакомящего учащихся наряду с культурами англоговорящих народов с культурами родной страны, а также с культурами других стран и цивилизаций.

Сказанное не означает исключение межкультурного общения с представителями Коллективного Запада или его ограничение, но подготовка к такому общению должна сопровождаться формированием совокупности умений, учитывающих его «недиалогичность» и прагматичность. К таким умениям, прежде всего, относятся умения противодействовать манипулятивному воздействию, избегать конфликтных ситуаций, контролировать эмоциональный фон общения, критически оценивать информацию, декодировать смыслы невербального общения, интерпретировать и использовать различные коды межкультурной комму-

никации, применять стратегии преодоления коммуникативных барьеров и сбоев.

Особое значение указанные умения приобретают при межкультурном общении учащихся в сети Интернет, выступающей глобальной площадкой для взаимодействия всех стран и народов. С одной стороны, Интернет дает все возможности для демонстрации своей культурной идентичности и полноценной реализации диалога культур, с другой стороны – он несет угрозу распространения ксенофобии, шовинизма, фашизма и экстремизма, что актуализирует необходимость формирования у учащихся умений давать оценку текстам, размещаемым в Интернет-среде, анализировать мнения, высказываемые представителями тех или иных этнических, религиозных и политических групп, проявлять сдержанность в выражении своих эмоций и чувств, осуществлять рефлексию своего коммуникативного поведения. Но самым главным инструментом защиты от деструктивного влияния Интернета выступает развитие устойчивой культурной идентичности, основанной на приверженности традиционным российским ценностям.

Культурная идентичность имеет уровневую организацию и включает такие архетипы, как: 1) национально-культурная идентичность, 2) поликультурная идентичность и 3) культурно-сетевая идентичность [4, с.45-64]. Последний архетип непосредственно связан с пониманием каждым учащимся ответственности за свои действия и поступки в цифровой среде, а также осознанием своей принадлежности к определенной сетевой общности. Указанные архетипы образуют синергетическую целостность идентичности учащегося и позволяют ему осуществлять эффективное межкультурное общение даже в условиях не-диалога культур.

Указанное выше позволяет по-новому взглянуть на концепт «поликультурная языковая личность» и на современное поликультурное пространство, в котором создается новый образ учащегося, который наделен культурной идентичностью и который способен в условиях усиления процессов глобализации и интеграции, попыток манипулятивного отношения к родной культуре и навязывания чуждого мировоззрения сохранять, отстаивать и распространять традиционные российские ценности в процессе бесконфликтного позитивного межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – №1. – С. 3–11.
2. Каган М.С. Мир общения. Проблема меж субъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
3. Сафонова В.В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. – 2018. – №2. – С. 20–39.

4. Тарева Е.Г. Культурная идентичность субъекта: векторы информационной трансформации // Язык и культура. — 2023. — №64. — С. 45–64.
5. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 21.11.2024).
6. Чернышов С.В. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник / С.В. Чернышов, А.Н. Шамов. — Москва: КНОРУС, 2022. — 442 с.

© Гуреева Анна Витальевна (anvitgur@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ИЗМЕРЕНИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ В ОБРАЗОВАНИИ

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF SOFT SKILLS MEASUREMENT INSTRUMENTS IN EDUCATION

E. Emelyanova

Summary: The article discusses various soft skills diagnostic tools. A comprehensive analysis and systematization of existing approaches and tools is conducted based on the study of 87 works by domestic and foreign authors. A classification system for soft skills diagnostics is proposed, where the choice of a specific tool depends on the objectives of the study, context and type of skills being assessed. Further research is needed to improve the accuracy and reliability of diagnostic results, which emphasizes the importance of continuous improvement of assessment methods in the educational process.

Keywords: soft skills, diagnosis of soft skills, classification of soft skills, comprehensive analysis, soft skills measurement tools, assessment methods.

Емельянова Элла Леонидовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации, (г. Москва)
elemelyanova@fa.ru

Аннотация: В статье рассматриваются различные инструменты диагностики мягких. Проведен комплексный анализ и систематизация существующих подходов и инструментов на основе изучения 87 работ отечественных и зарубежных авторов. Предложена система классификации диагностики мягких навыков, где выбор конкретного инструмента зависит от целей исследования, контекста и типа оцениваемых навыков. Для повышения точности и надежности результатов диагностики необходимо проведение дальнейших исследований, что подчеркивает важность непрерывного совершенствования методов оценки в образовательном процессе.

Ключевые слова: мягкие навыки, диагностика мягких навыков, классификация мягких навыков, комплексный анализ, инструменты измерения мягких навыков, методы оценки.

Введение

В последние десятилетия значительное влияние на формирование рынка труда оказывают стремительно развивающиеся технологические инновации, трансформация рабочих процессов и глобализация. Цифровые технологии проникают во все сферы деятельности, изменяя традиционные бизнес-модели, что приводит к появлению новых отраслей и профессий [26]. В то же время многие привычные специальности утрачивают актуальность. Прогнозирование перспективных направлений развития профессиональных сфер становится все более сложной задачей [23].

В таких условиях ключевое значение приобретают так называемые «мягкие навыки» (soft skills) [30; 33; 34]. Способность к быстрой адаптации, обучению, эмоциональная устойчивость, гибкость мышления, готовность к изменениям и умение эффективно взаимодействовать с другими людьми становятся важными качествами для развития успешной карьеры.

Мягкие навыки позволяют сотрудникам не просто выполнять конкретные задачи, но и находить нестандартные решения, работать в команде, управлять проектами и справляться со стрессовыми ситуациями [7]. Если ранее эти качества рассматривались, скорее, как дополнительные преимущества, то сегодня они превратились в обязательные условия успешного карьерного роста.

Согласно результатам исследования, проведенного Фондом Карнеги еще в 1918 году, 85 % успеха в работе обусловлено наличием хорошо развитых мягких и человеческих навыков, и только 15 % обусловлено техническими знаниями и умениями (жесткими навыками, hard skills) [31].

Еще одно исследование, проведенное Стэнфордским научно-исследовательским институтом совместно с фондом Карнеги – Мелона среди генеральных директоров компаний из списка Fortune 500, показало, что долгосрочный и устойчивый успех в работе на 75 % зависит от мягких навыков и только на 25 % – от жестких [28].

Такое изменение приоритетов объясняется тем фактом, что многие технические аспекты работы могут быть автоматизированы, в то время как межличностные взаимодействия и креативность остаются уникальными характеристиками человеческого интеллекта [3].

Не случайно еще Альберт Эйнштейн утверждал, что воображение важнее знания, ибо знание ограничено, воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником ее эволюции [24]. Строго говоря, воображение – это реальный фактор в научном исследовании.

Цель исследования: систематизация подходов к диагностике мягких навыков на основе комплексного ана-

лиза работ отечественных и зарубежных авторов в целях формирования предметного поля исследуемой проблематики и сопоставление существующих классификаций мягких навыков для конструирования их универсальной классификации.

Методика исследования

Одним из ключевых вопросов, стоящих перед исследователями и практиками в сфере образования, является разработка и внедрение эффективных инструментов для измерения уровня владения мягкими навыками. Традиционные методы оценки – экзамены и тестирование – зачастую оказываются недостаточными для адекватной оценки этих качеств, поэтому необходимы новые подходы и инструменты, способные точно и объективно отражать уровень владения мягкими навыками.

Для проведения комплексного анализа инструментов измерения мягких навыков нами использовались следующие методы:

1. Обзор литературы. Проведен систематический обзор научных публикаций, посвященных вопросам измерения мягких навыков в образовании.
2. Анализ кейсов. Рассмотрены реальные примеры использования различных инструментов измерения мягких навыков в российских и зарубежных образовательных учреждениях разного типа (школы, университеты, корпоративные учебные центры).

Инструменты измерения мягких навыков

Диагностика мягких навыков представляет собой сложный процесс, требующий применения разнообразных методов. Существует множество подходов и инструментов для измерения мягких навыков, выбор конкретного метода зависит от цели исследования, контекста и типа диагностируемых навыков. Важно классифицировать эти методы и систематизировать их применение, чтобы обеспечить точность и надежность результатов.

Инструменты самооценки

Одним из наиболее распространенных инструментов исследования, который используется для оценки различных аспектов развития и достижений, является самооценка, позволяющая оценить степень владения индивидом межличностными и психологическими компетенциями. Самооценка подразумевает процесс рефлексии, в ходе которого субъект анализирует собственные способности, поведение и личностные качества,

Поскольку гибкие навыки неосозаемы, если они не проявляются в поведении, вопросник самооценки, который позволяет педагогам самостоятельно анализиро-

вать поведение и выражать личное мнение о своих гибких навыках, является подходящим инструментом для измерения этих навыков [29].

Анкеты – один из самых распространенных инструментов самооценки [15]. Испытуемые отвечают на вопросы, самостоятельно оценивая свой прогресс в различных областях [12]. Анкеты могут включать как закрытые вопросы, где субъекты выбирают один из предложенных вариантов ответа, так и открытые вопросы, где студентам предлагается выразить мнение в свободной форме. Анкетирование имеет схожие черты с опросами, но последние чаще всего предназначены для сбора более глубокой информации о личных ощущениях и восприятиях испытуемых [9].

Опросы направлены на выявление уровня самоотношения. Например, опросник В.В. Столина и С.Р. Пантелева [20] позволяет выявить три уровня самоотношения: глобальное; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе, а также уровень конкретных действий в отношении к своему «Я».

Еще одной формой самооценки является рефлексивный журнал – дневник, в котором записываются мысли и опыт обучающегося. Он служит платформой для самоанализа и может быть использован для выявления закономерностей, отслеживания прогресса и постановки будущих целей [1]. Рефлексивные журналы помогают критически анализировать полученные знания, оценивать сильные и слабые стороны.

Инструменты оценки сверстников

Другим распространенным инструментом диагностики мягких навыков является оценка сверстников, которая включает: формы обратной связи, групповые оценки и обратную связь 360 градусов. Источником информации о поведении, навыках и компетенциях индивидов в данном случае служит мнение сверстников.

Формы обратной связи предполагают получение отзывов от сверстников. В зависимости от целей исследования обратная связь может быть анонимной или открытой. Осуществляется она обычно через анкеты, опросы, в ходе которых сверстники оценивают друг друга по различным параметрам такими как коммуникабельность, лидерство, сотрудничество и эмоциональная стабильность. Групповые оценки могут быть эффективными в создании атмосферы открытости и доверия внутри команды.

Групповые оценки включают в себя оценку членов группы по различным критериям, связанным с мягкими навыками, например, по таким показателям, как командная работа, взаимодействие и решение конфликтных си-

туаций. Эти оценки проводятся на регулярных встречах или собраниях, где обучающиеся обсуждают и анализируют успехи и неудачи всей группы.

Суть методики «360 градусов» [22] заключается в том, что оценку учащегося проводит его окружение: преподаватели, родители, друзья. Такой подход позволяет получить более полную и объективную картину компетенций, поведения и взаимодействия учащегося в коллективе.

Инструменты оценки преподавателя

Важное значение для оценки мягких навыков обучающихся имеют инструменты оценки преподавателя, которые включают в себя наблюдения за поведением студентов, а также использование различных шкал и рубрик.

Преподаватель следит за тем, как обучающийся взаимодействует со сверстниками, участвует в групповой работе и реагирует на различные ситуации [19]. На основе этих наблюдений формируется представление о степени владения мягкими навыками, такими как коммуникабельность, эмоциональная устойчивость и критическое мышление.

Рубрики представляют собой шкалы, по которым преподаватели оценивают студентов по разным аспектам мягких навыков. Например, могут существовать рубрики для оценки лидерских качеств, навыков общения, эмоциональной устойчивости и т.д. [6]. Преподаватели отмечают уровни владения этими навыками, используя шкалы и баллы, что позволяет накапливать информацию о динамике развития студента [16].

Инструменты, основанные на результатах деятельности

Для диагностики мягких навыков используются также инструменты, основанные на результатах деятельности. Это активные методы, позволяющие обучающимся проявлять и развивать межличностные и психологические компетенции, направленные на создание условий, максимально приближенных к реальности.

Одним из наиболее распространенных методов являются ролевые игры, которые позволяют погружаться в различные ситуации, примеряя на себя различные роли и проявляя при этом навыки общения, лидерства, критического мышления и эмоционального интеллекта [14]. В ролевых играх обучающиеся выполняют определенные задачи, взаимодействуют с другими участниками игры. Ролевые игры показывают, насколько обучающиеся смогли овладеть теми или иными навыками [10].

Тематические исследования включают в себя зада-

ния, которые требуют от обучающихся анализа и синтеза информации, разработки гипотез и выводов, а также проведения экспериментов [27]. Эти исследования могут быть индивидуальными или групповыми, и оценка производится на основе качества выполненной работы, соблюдения сроков и соответствия установленным стандартам [8].

Оценки на основе проектов предполагают выполнение обучающимися заданий, связанных с разработкой и реализацией проектов, которые включают элементы мягких навыков, такие как планирование, исполнение, контроль и анализ результатов [17]. Эти проекты могут быть индивидуальными или групповыми, и оценка основывается на таких параметрах, как оригинальность идей, качество исполнения, соблюдение сроков и соответствие установленным стандартам.

Инструменты, основанные на технологиях

В эпоху технологического прогресса для диагностики развития мягких навыков все чаще используются инструменты, основанные на технологиях, включающие симуляции, приложения для геймификации и платформы, управляемые искусственным интеллектом (ИИ). Повышение востребованности данных методик обусловлено их способностью активизировать мотивацию, стимулировать вовлеченность, развивать новаторские подходы.

Оценка достижений в мире человеческих ресурсов переходит от традиционных методов оценки к ряду новых эффективных инструментов и методов оценки поведения обучающихся, делая их менее интуитивными, более основанными на доказательствах и управляемыми данными [36].

Симуляции – один из таких инструментов, благодаря которым создаются реалистичные виртуальные среды, где обучающиеся могут практиковаться без риска негативных последствий. Искусственный интеллект анализирует действия пользователей, предоставляя необходимые рекомендации для развития навыков [21].

Геймификация, включающая интерактивные игры, в которых обучающиеся решают задачи, направленные на развитие мягких навыков [5], делает процесс обучения более увлекательным. Игровые элементы, такие как балльная система, уровни сложности стимулируют стремление к достижению высоких результатов, формирует у обучающихся чувство конкуренции и желание совершенствоваться.

Платформы, управляемые искусственным интеллектом, представляют собой образовательные среды, в которых обучающиеся взаимодействуют с виртуальной реальностью, созданной с использованием ИИ [11]. Эти

платформы позволяют обучающимся выполнять задания, которые требуют проявления мягких навыков, таких как общение, решение проблем и критическое мышление [18]. Оценка осуществляется на основе взаимодействия с платформой, а также через анализ поведения и результатов, предоставляемых системой.

Психометрические тесты

Психометрические тесты, представляющие собой проверенные инструменты для оценки мягких навыков, таких как критическое мышление, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки и лидерство. основываются на научных методах и могут количественно оценивать поведенческие характеристики человека [4].

Ключевым аспектом использования психометрических тестов является их стандартизация. Это означает, что тесты проходят тщательное тестирование на надежность и валидность, что делает результаты сопоставимыми между разными индивидами и группами. Такой подход позволяет образовательным учреждениям получить объективные данные о потенциале обучающихся в сфере мягких навыков.

Обсуждение результатов

Представленные в статье инструменты диагностики мягких навыков демонстрируют широкий спектр возможностей для оценки межличностных и психологических компетенций. В результате анализа была составлена их классификация. Были рассмотрены следующие категории инструментов: самооценка; оценка сверстников; оценка преподавателей; инструменты, основанные на результатах деятельности; инструменты, основанные на технологиях; психометрические тесты. Каждый метод имеет свои особенности и подходит для определенных целей и условий.

Некоторые методы требуют значительных трудовых и временных затрат (например, проекты, наблюдения, платформы с искусственным интеллектом), тогда как другие могут быть реализованы быстрее и с меньшими усилиями (анкеты, опросы, тесты на эмоциональный интеллект). Это важно учитывать при планировании диагностической программы.

Для достижения наилучших результатов важно ком-

бинировать различные методы, учитывая их характеристики, трудозатраты и продолжительность. Например, сочетание самооценки с оценкой сверстников и наблюдением преподавателя может дать более полное представление о степени владения мягкими навыками.

При выборе метода диагностики нужно учитывать цель исследования, доступные ресурсы, временные затраты и специфику диагностируемых навыков. Например, для краткосрочных проектов могут подойти анкеты и опросы, тогда как для долгосрочных программ предпочтительнее использовать ролевые игры, проекты и наблюдение.

Психометрические тесты, такие как тесты на эмоциональный интеллект и личностные опросники, занимают промежуточное положение по трудозатратам и длительности, но обладают высокой точностью и надежностью в оценке когнитивных и эмоциональных характеристик.

Инструменты, основанные на технологиях, такие как симуляции и геймификация, открывают новые перспективы для диагностики, но требуют значительных инвестиций. Искусственный интеллект может стать мощным инструментом для анализа данных и персонализации рекомендаций.

Важно учитывать индивидуальные особенности участников исследования и подбирать методы диагностики, соответствующие их потребностям и возможностям.

Выводы

Разработка и внедрение эффективных инструментов для измерения мягких навыков остается важной задачей для исследователей и практиков в сфере образования и требует проведения дальнейших исследований. Представленные в статье методы имеют свои уникальные возможности и ограничения, и правильный выбор метода зависит от конкретной цели исследования и контекста.

Важно подчеркнуть, что для достижения максимальной точности и надежности результатов необходима систематизация и классификация применяемых методов. Будущие исследования в этой области должны быть направлены на разработку новых, более точных и объективных инструментов, а также на совершенствование уже существующих методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирханова К.М. Место техники написания рефлексивного журнала в формировании рефлексивного мышления студентов при обучении иностранному языку // Вестник ТГГПУ. 2014. № 1(35). С. 264–270. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-tehniki-napisaniya-refleksivnogo-zhurnala-v-formirovanii-refleksivnogo-myshleniya-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 04.01.2025).
2. Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф. Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студен-

- тов вуза // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 21–36. DOI: 10.17759/psyedu.2023150102
3. Воронин А.Н. Ситуационные и межличностные детерминанты проявления интеллекта и креативности // Экспериментальная психология, 2010. Т. 3. № 1. С. 88–114.
4. Вржач Е.Э., Макридина Л.Н. Психометрические тесты в системе педагогического тестирования при оценке уровня и структуры знаний студентов // Качество высшего аграрного образования: проблемы планирования, управления, контроля, оценки: материалы региональной научно-методической конференции, 7–8 июля 2003 г. Иркутск, 2003. С. 10–11.
5. Габдуллина А.Ш., Рубцова А.В. Геймификация как средство развития гибких навыков и креативного мышления при обучении иностранному языку // Концепт, 2024. № 2. С. 1–12. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11013
6. Жданова Е.В. Современные инструменты оценки работы студентов на занятиях по английскому языку // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 45–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-instrumenty-otsenki-raboty-studentov-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-1> (дата обращения: 04.01.2025).
7. Закирова М.Р. Важность развития мягких навыков у студентов технических вузов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: МГППУ, 2023. С. 710–721.
8. Звягин Л.С. Аналитические исследования в экономике как методологическая основа преподавания экономико-математических дисциплин в высшем образовании // Педагогика высшей школы. 2017. № 2(8). С. 95–101. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2290/> (дата обращения: 04.01.2025).
9. Ишмуратова Д.Ф. Самооценка в социологических исследованиях // Вестник Башкирского университета. 2009. № 2. С. 589–591. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-v-sotsiologicheskikh-issledovaniyakh> (дата обращения: 04.01.2025).
10. Колокольникова З.У. Игровые технологии: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. 164 с.
11. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2(4). С. 98–113. DOI: 10.31249/snsn/2021.02.07
12. Лебедева Н.В., Васильева Е.Д. Кросс-культурное исследование особенностей самооценки студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 1. С. 3–20. DOI: 10.17759/psyedu.2023150101
13. Лях Ю.А., Никольская А.М. Технологии тестирования soft skills в образовательной практике // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №10–3(97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-testirovaniya-soft-skills-v-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 06.01.2025).
14. Мальцева Т.В., Сепиашвили Е.Н., Макаренко Ю.Б. К вопросу о методическом обеспечении ролевых и деловых игр // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1(29). С. 53–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodicheskom-obespechenii-rolevyh-i-delovyh-igr> (дата обращения: 03.01.2025).
15. Мингазова Д.Н., Мовчан Н.И., Романова Р.Г., Сопин В.Ф. Анкетирование студентов как один из эффективных инструментов самооценки вуза // Вестник ННГУ. 2009. № 2. С. 17–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/anketirovanie-studentov-kak-odin-iz-effektivnyh-instrumentov-samootsenki-vuza> (дата обращения: 04.01.2025).
16. Низамова У.С. Рубрика как оптимальный вариант оценивания в учебном процессе // Казанский вестник молодых учёных. 2018. Т. 2, № 5(8). С. 34–36.
17. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: планирование проектов и оценка результативности их реализации // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 5(49). С. 83–94. DOI: 10.24158/spp.2018.5.16
18. Семенова Д.А., Шпак А.Е. Технологии искусственного интеллекта в управлении обучением в цифровой образовательной среде // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: МГППУ, 2023. С. 207–215.
19. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. М.: Речь, 2002. 152 с.
20. Столин В.В., Пантеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123–130.
21. Юсупова Ф.Э., Солижонova М.О.К. Симуляторы в образовательном процессе // Вопросы науки и образования. 2018. № 10 (22). С. 193–195.
22. Atkins P., Wood R. Self-versus others' ratings as predictors of assessment center ratings: Validation evidence for 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology*, 2002, № 55(4), pp. 871–904.
23. De Pietro O., Altomari N. A tool to measure teachers' soft skills: Results of a pilot study. *Advances in Social Science and Culture*. Vol. 1, № 2, 2019, pp. 245–257. DOI: 10.22158/assc.v1n2p245.
24. Einstein A. Cosmic religion and other opinions and aphorisms. New York: Covici-Friede, 1931.
25. Georgiou et al. PASS theory of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Intelligence*. Vol. 79. 2020. DOI: 10.1016/j.intell.2020.101431.
26. Gilchrist A. Introducing Industry 4.0. In *Industry 4.0*. Apress, Berkeley, CA. 2020. pp. 195–215. DOI: 10.1007/978-1-4842-2047-4_2.
27. Hampshire S., Cooke J., Mott L. What is research derived actionable tool, and what factors should be considered in their development? A Delphi study. *BMC Health Serv Res*, 2018, № 18, pp. 1–10. DOI: 10.1186/s12913-018-3551-6
28. Klaus P. The hard truth about soft skills. Harper Collins Publishers, 2008, 208 p.
29. Jardim J., Pereira A., Vagos P., Direito I., Galinha S. The soft skills inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 2022, № 125(1), pp. 620–648. DOI: 10.1177/0033294120979933
30. Mahlamäki T., Rintamäki T., Rajah E. The role of personality and motivation on key account manager job performance. *Industrial Marketing Management*, 2018, Vol. 83, pp. 174–184. DOI: 10.1016/j.indmarman.2018.11.013
31. Mann C.R. A study of engineering education. New York: Carnegie Foundation, 1918, 152 p.
32. Mohammed F., Ozdamli F. A systematic literature review of soft skills in information technology education. *Behavioral Sciences*, 2024, Oct 2, № 14(10), p. 894. DOI:

- 10.3390/bs14100894
33. Rao M.S. Soft skills: Toward a sanctimonious discipline. *On the Horizon*, 2018, Vol. 26(3), pp. 215–224. DOI: 10.1108/OTH-06-2017-0034
34. Ricciardi P., Emanuel F. Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2018, Vol. 18, pp. 21–53. DOI: 10.7358/ecps-2018-018-ricc
35. Vlachopoulos D., Makri A. The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, № 14. DOI: 10.1186/s41239-017-0062-1
36. Youyou W., Kosinski M., Stillwell D. Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2015, Vol. 112, № 4, pp. 1036–1040.

© Емельянова Элла Леонидовна (elemelyanova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КАК ИНСТРУМЕНТ БОРЬБЫ С БУЛЛИНГОМ

DIGITAL PEDAGOGICAL APPROACHES AS A TOOL TO COMBAT BULLYING

A. Eferova
L. Son
T. Goltseva
M. Nabokina
A. Chukhina

Summary: Bullying remains one of the most serious issues in the educational environment, having long-term negative effects on victims, aggressors, and bystanders. In the context of societal digitalization, traditional methods of bullying prevention and intervention require modernization and enhancement through innovative tools. This article explores the potential of digital pedagogical approaches in addressing this problem. It examines the capabilities of digital technologies for diagnosing the psychological climate within educational groups, early detection of conflicts, and the development of individualized support programs. Special attention is given to methods for fostering an inclusive educational environment through interactive training that develops empathy and constructive communication skills. The application of online platforms for anonymous support, cyberbullying prevention, and training on safe digital behavior is also discussed. Additionally, the article addresses ethical and accountability concerns associated with the use of digital technologies in education. The advantages and limitations of implementing such approaches are highlighted, including the need for teacher training, and ensuring data confidentiality for students. The conclusion emphasizes the high effectiveness of integrating digital pedagogical tools in creating a safe educational environment, reducing bullying, and developing resilient social and personal skills in students.

Keywords: bullying, digital pedagogical approaches, inclusive environment, bullying prevention, educational technologies, emotional well-being, bullying diagnosis, cyberbullying, ethics in education.

Ефорова Аделя Рафиковна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
(г. Москва)
earkov@list.ru

Сон Людмила Петровна

Доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет МЭИ,
(г. Москва)
luciason@mail.ru

Гольцева Татьяна Львовна

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина,
(г. Москва)
goltseva-tl@rguk.ru

Набокина Марина Евгеньевна

Кандидат исторических наук, доцент, Московский городской педагогический университет
marina_nabokina@mail.ru

Чухина Анастасия Александровна

Кандидат исторических наук, доцент, Северный государственный медицинский университет,
(г. Архангельск)
chuhina.anastasia@yandex.ru

Аннотация: Буллинг представляет собой одну из наиболее серьезных проблем образовательной среды, оказывая долгосрочное негативное влияние на жертв, агрессоров и свидетелей. В условиях цифровизации общества традиционные методы профилактики и борьбы с буллингом требуют модернизации и дополнения инновационными инструментами. В статье исследуется потенциал цифровых педагогических подходов в решении данной проблемы. Рассматриваются возможности цифровых технологий для диагностики психологического климата в учебных коллективах, раннего выявления конфликтных ситуаций и разработки индивидуализированных программ поддержки. Особое внимание уделено методам формирования инклюзивной образовательной среды через интерактивные тренинги, развивающие навыки эмпатии и конструктивного взаимодействия. Анализируется применение онлайн-платформ для анонимной помощи, профилактики кибербуллинга и обучения безопасному поведению в цифровой среде. Кроме того, в статье поднимаются вопросы этики и ответственности, связанные с использованием цифровых технологий в образовании. Указываются преимущества и ограничения внедрения таких подходов, включая необходимость подготовки педагогов и обеспечения конфиденциальности данных учащихся. Делается вывод о высокой эффективности интеграции цифровых педагогических инструментов для создания безопасной образовательной среды, снижения уровня буллинга и формирования у учащихся устойчивых социальных и личностных навыков.

Ключевые слова: буллинг, цифровые педагогические подходы, инклюзивная среда, профилактика буллинга, образовательные технологии, эмоциональное благополучие, диагностика буллинга, кибербуллинг, этика в образовании.

В условиях цифровой трансформации общества образовательная среда сталкивается с новыми вызовами, одним из которых является проблема буллинга. Буллинг, как форма агрессивного поведения, оказывает значительное негативное влияние на психологическое состояние учащихся, их академическую успеваемость и социальную адаптацию. При этом современные исследования показывают, что традиционные подходы к борьбе с буллингом не всегда оказываются эффективными в условиях растущей цифровизации и изменения форм коммуникации среди молодежи.

В последние годы активное развитие получили цифровые педагогические подходы, объединяющие инновационные образовательные технологии и принципы инклюзии, эмпатии и межкультурной компетенции. Такие подходы позволяют не только выявлять и предотвращать случаи буллинга, но и формировать у учащихся важные навыки конструктивного взаимодействия, критического мышления и эмоциональной устойчивости. Использование цифровых инструментов открывает новые возможности для мониторинга образовательной среды, анонимного оказания поддержки пострадавшим и проведения обучающих программ для развития социальных и личностных компетенций.

Цель данной статьи — исследовать потенциал цифровых педагогических подходов как инструмента борьбы с буллингом, проанализировать существующие научные подходы и выявить возможности их интеграции в образовательную практику. Настоящее исследование основывается на анализе современной литературы, охватывающей вопросы профилактики буллинга, формирования безопасной образовательной среды и внедрения цифровых технологий в педагогическую практику.

В последние годы проблема буллинга в образовательных учреждениях привлекает всё больше внимания исследователей и практиков. Смолина Д.Д. в своей работе анализирует различные подходы к профилактике буллинга в молодежной среде, подчёркивая необходимость комплексных мер, включающих как педагогические, так и психологические стратегии [13, с. 117].

Цифровые педагогические подходы становятся важным инструментом борьбы с буллингом, объединяя принципы межкультурной компетенции и инклюзии, что подчеркивается в исследованиях различных авторов. Например, развитие поликультурной языковой личности способствует формированию уважения к культурным различиям, что может быть полезно в создании образовательной среды, снижающей риск буллинга [12, с. 38; 19, с. 77]. Системный подход к конфликтам в образовательных учреждениях акцентирует важность профилактики буллинга через создание поддерживающей

атмосферы и цифровых инструментов для обучения эмпатии и конструктивной коммуникации [16, с. 249].

Современные методы педагогического тестирования позволяют выявлять риски буллинга через цифровые диагностики психологического климата и межличностных отношений, что улучшает профилактические меры [2, с. 170; 11]. Кроме того, интеграция социокультурных подходов в образовательную практику усиливает эффективность профилактики буллинга за счет создания позитивного климата и продвижения инклюзивных ценностей [9, с. 141]. Безопасность образовательной среды напрямую связана с формированием культуры взаимоотношений, что также может быть поддержано с использованием цифровых технологий, таких как платформы для анонимного мониторинга и поддержки учащихся [4, с. 285].

Особое внимание уделяется кибербуллингу — форме агрессии, осуществляемой с использованием цифровых технологий. В статье «Кибербуллинг как психолого-педагогическая проблема 21 века» рассматриваются психологические особенности участников кибербуллинга и предлагаются меры по его профилактике, включая образовательные программы, направленные на повышение цифровой грамотности учащихся [17, с. 304].

Управление рисками в образовательной среде может быть дополнено цифровыми инструментами, такими как мониторинг психоэмоционального состояния и обучение безопасному взаимодействию [6, с. 163]. Аналогично, предотвращение информационной зависимости может минимизировать риск кибербуллинга через развитие цифровой грамотности и ответственного использования технологий [8, с. 313]. Этические аспекты цифровой трансформации образования подчеркивают важность прозрачности и ответственности в использовании цифровых средств, что критично для предотвращения дискриминации и защиты прав учащихся [18, с. 239].

Кроме того, в статье «Традиционные и цифровые возможности профилактики кибербуллинга» обсуждаются как классические, так и современные подходы к предотвращению онлайн-агрессии. Авторы подчёркивают важность интеграции традиционных методов с цифровыми инструментами для создания безопасной образовательной среды [3, с. 10].

Фокус на личностных аспектах буллинга, таких как индивидуальные особенности учащихся, позволяет разрабатывать адаптированные цифровые программы по развитию эмпатии и устойчивости к стрессу [7, с. 209]. Исследования влияния школьного опыта буллинга на благополучие студентов демонстрируют необходимость технологий, поддерживающих восстановление социальной уверенности и психологической

устойчивости [1, с. 17]. Современные когнитивные исследования подчеркивают важность цифровых симуляций и тренингов, моделирующих конфликтные ситуации для формирования навыков конструктивного взаимодействия [5, с. 177]. Все эти подходы интегрируются в комплексную стратегию борьбы с буллингом, направленную на создание безопасной и инклюзивной образовательной среды [10, с. 37; 15, с. 30].

Зарубежный опыт также предлагает эффективные методы борьбы с буллингом. В обзоре «Тренинг как метод педагогической профилактики буллинга в школе: зарубежный опыт» представлены различные тренинговые программы, направленные на развитие социальных навыков и эмпатии у учащихся, что способствует снижению уровня агрессии в школьной среде [14, с. 209].

Таким образом, современные исследования акцентируют необходимость комплексного подхода к профилактике буллинга, сочетающего педагогические, психологические и технологические меры, а также учитывающего как отечественный, так и зарубежный опыт.

Цифровые педагогические подходы предлагают широкий спектр инструментов для раннего выявления буллинга. Современные методы педагогического тестирования [2], а также платформы для мониторинга эмоционального состояния учащихся [6] позволяют администраторам и педагогам оперативно выявлять конфликты и потенциальные риски. Такие технологии обеспечивают анонимность и удобство, что способствует их использованию среди учащихся.

Цифровые инструменты могут способствовать формированию культуры уважения и взаимопонимания. Использование интерактивных программ и симуляционных тренингов [5], направленных на развитие эмпатии, критического мышления и навыков конструктивного взаимодействия, позволяет формировать у учащихся осознанное отношение к своим действиям. Например, программы, развивающие поликультурную компетенцию [12; 19], помогают предотвращать конфликты на почве культурных и социальных различий.

Цифровые платформы для профилактики буллинга предлагают интерактивные курсы, а также анонимные линии помощи для пострадавших. Такие решения помогают не только предотвратить буллинг, но и минимизи-

ровать его последствия для жертв. Кроме того, обучение безопасному использованию цифровой среды и профилактика информационной зависимости [8] снижают риски кибербуллинга.

Внедрение цифровых технологий требует учета этических аспектов. Алгоритмы и платформы, используемые для борьбы с буллингом, должны обеспечивать прозрачность, безопасность и конфиденциальность данных учащихся [18]. Этически выверенные подходы создают доверие к технологиям и способствуют их более широкому применению.

Для эффективной борьбы с буллингом требуется интеграция цифровых технологий в образовательный процесс, таких как:

- *Образовательные платформы.* Разработка цифровых курсов и интерактивных модулей для обучения учащихся навыкам конструктивного взаимодействия и разрешения конфликтов.
- *Мониторинговые системы.* Использование цифровых инструментов для диагностики психологического климата и выявления случаев буллинга [4; 9].
- *Индивидуализированные подходы.* Программы, адаптированные под личностные особенности учащихся, способствуют более точечному воздействию и профилактике [7].

Применение цифровых педагогических инструментов уже показало свою эффективность в ряде образовательных учреждений. Они помогают не только уменьшить количество случаев буллинга, но и формируют у учащихся устойчивые навыки социального взаимодействия. Интеграция этих технологий в образовательную практику требует совместных усилий педагогов, психологов и администраторов, но перспективы их использования указывают на значительный потенциал в решении проблемы буллинга.

Несмотря на очевидные преимущества, такие как удобство, доступность и эффективность цифровых инструментов, их внедрение сталкивается с рядом вызовов, что включает в себя технические ограничения, недостаток подготовки педагогов и необходимость соблюдения этических норм. Для успешной реализации цифровых педагогических подходов важно учитывать эти аспекты и адаптировать их под конкретные условия образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А.А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов / А.А. Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 17–27. – DOI 10.17759/pse.2021260202. – EDN MSAFFY.
2. Бочкина Е.В. Педагогическое тестирование: от истоков до создания современных тестов / Е.В. Бочкина, В.Н. Ханчас // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 1. – С. 170–182. – DOI 10.7256/2454-0676.2024.1.69243. – EDN BDGXVU.

3. Вихман А.А., Волкова Е.Н., Скитневская Л.В. Традиционные и цифровые возможности профилактики кибербуллинга // Вестник Мининского университета. 2021. №4 (37). С. 10.
4. Илюшина Н.Н. Безопасность образовательного пространства вуза и формирование культуры взаимоотношений / Н.Н. Илюшина // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса : материалы II межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 14–15 апреля 2015 года / Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграев. – Москва: ООО «НИЦ АРТ», 2015. – С. 285–289. – EDN TZWZTT.
5. Капиренкова О.Н. Буллинг в современной образовательной среде / О.Н. Капиренкова, М.И. Пискажева // Психология когнитивных процессов. – 2020. – № 9. – С. 177–184. – EDN USECND.
6. Любачевский И.А. Управление рисками в психологической практике / И.А. Любачевский // Антология Российской психотерапии и психологии: Сетевое научно-практическое издание, Москва, 02–06 ноября 2023 года. – Москва: Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2023. – С. 163–168. – EDN NSBVAP.
7. Молчанова Л.Н. Особенности взаимосвязей личностных качеств и риска буллинга среди обучающихся средней и высшей школы / Л.Н. Молчанова, А.В. Фомина, А.А. Прокофьева // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 209–225. – EDN FBOEYP.
8. Овдиенко Д.А. Профилактика информационной зависимости у подростков / Д.А. Овдиенко, М.В. Сомов // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований: Материалы II Всероссийской национальной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 4-х частях, Комсомольск-на-Амуре, 08–12 апреля 2019 года / Ответственный редактор Э.А. Дмитриева. Том Часть 4. – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2019. – С. 313–316. – EDN ZUBLLK.
9. Основные тенденции развития социальной работы в период постмодернизации: динамика с 2004-го по 2019 гг / М.В. Фирсов, И.Д. Лельчицкий, А.А. Черникова, С.А. Ивлева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 4(61). – С. 141–150. – DOI 10.26456/vtspred/2022.4.141. – EDN SJYOVV.
10. Павликова Ю.И. Профилактика буллинга в учебных заведениях / Ю. И. Павликова // Студенческий вестник. – 2021. – № 40–1(185). – С. 37–40. – EDN RBWCQE.
11. Родюкова Т.Н. Социокультурное управление в современных российских организациях: специальность 22.00.08 «Социология управления»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Родюкова Татьяна Николаевна. – Москва, 2006. – 162 с. – EDN NNXXYN.
12. Садыкова Н.В. К вопросу о формировании поликультурной языковой личности на уроке английского языка в юридическом вузе / Н.В. Садыкова, Н.В. Ялаева // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; Ответственные редакторы: Т.П. Рассказова, С.А. Иванова, Е.Н. Фёдорова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2018. – С. 38–43. – EDN YTLQTI.
13. Смолина Д.Д. Анализ подходов к профилактике буллинга в молодежной среде // Социальные риски в современном обществе. Сборник научных статей / науч. ред. С.И. Петошина. – Мурманск, 2020. – С. 117–121.
14. Соловьёв Г.Е., Аверин А.Н., Солодянкина О.В. Тренинг как метод педагогической профилактики в школе (зарубежный опыт) // Концепт. 2023. №5. С. 209–224.
15. Таланов С.Л. Буллинг в образовательной среде: причины, формы, профилактика / С.Л. Таланов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 6. – С. 30–42. – DOI 10.20339/AM.06-21.030. – EDN JOBNKI.
16. Труфанов Г.А. Проблема буллинга как конфликта в образовательных учреждениях / Г.А. Труфанов, В.В. Томин, С.С. Федорцова // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 1(90). – С. 249–259. – EDN EDLXJM.
17. Хачикян Е.И., Заборина М.А., Фролова Е.А. Кибербуллинг как психолого-педагогическая проблема 21 века // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №73–1. С. 304–307.
18. Этические аспекты цифровой трансформации образования / С.С. Усов, Г.А. Хорохорина, Е.В. Ежова [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 8. – С. 239–245. – DOI 10.62257/2687–1661-2024-8-239-245. – EDN YSBIHG.
19. Ялаева Н.В. Межкультурная компетенция в подготовке юристов / Н.В. Ялаева // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2014. – № 2(27). – С. 77–82. – EDN TXUMCN.

© Ефорова Аделя Рафиковна (earkov@list.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru),
 Гольцева Татьяна Львовна (goltseva-tl@rguk.ru), Набокина Марина Евгеньевна (marina_nabokina@mail.ru),
 Чухина Анастасия Александровна (chuhina.anastasia@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В РОССИЙСКОЙ СРЕДЕ

Жэнь Сюэцзяо

Аспирант, Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена
535865381@qq.com

LINGUISTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE AMONG CHINESE PHILOLOGY STUDENTS IN THE RUSSIAN ENVIRONMENT

Ren Xuejiao

Summary: The article discusses the importance of linguistic and cultural competence for Chinese students learning Russian. It evaluates the role of gaming methods that enhance not only language skills but also understanding of Russian culture. Approaches promoting cultural immersion are presented, including the use of proverbs and lexical games. It is emphasized that successful language acquisition is impossible without considering the cultural and social realities of Russia.

Keywords: linguistic and cultural competence, Russian language, gaming methods, intercultural communication, cultural immersion.

Аннотация: В статье рассматривается важность лингвокультурологической компетенции для китайских студентов, изучающих русский язык. Оценена роль игровых методик, развивающих не только языковые навыки, но и понимание российской культуры. Приведены подходы, способствующие погружению в культуру, включая использование пословиц и лексических игр. Подчеркивается, что успешное освоение языка невозможно без учета культурных и социальных реалий России.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, русский язык, игровые методики, межкультурная коммуникация, культурное погружение.

Растущие темпы глобализации и укрепления российско-китайских отношений в последние годы стали особенно заметны и ценны для обеих стран, встречающих международное давление и оказавшихся в торговой изоляции от стран Запада. В этой связи как Китай, так и Российская Федерация заинтересованы в наращивании объемов сотрудничества, заключении взаимовыгодных соглашений и развитии торговли между собой. В российской действительности приведенные тенденции даже получили распространение в рамках термина «разворот на Восток», означающего переориентацию российских экономических интересов с Евросоюза в сторону азиатских стран, в частности Китая [5, с. 25–26]. Видится, что в основании развития торгово-экономических отношений между государствами лежит необходимость в налаживании связей первичного уровня непосредственно между людьми, опосредующими указанный оборот. Прежде всего, люди должны понимать язык друг друга, строить диалог без приложения к этому значительных усилий, а также иметь базовые представления об условиях воспитания и культуре своего контрагента.

Представляется, что в этом смысле первичным для людей является знание языка своего собеседника с тем, чтобы стороны имели базовое понимание речи друг друга. Таким образом, лексические и языковые единицы представляют собой основание для дальнейшего

укрепления межнациональных связей. На приведенные единицы накладывается знание национальных и социальных особенностей и предпочтений страны, в которой проживает собеседник. Сюда же относится знание культуры собеседника, базовых фактов об истории его страны, традициях, привычках и предпочтениях. В конце концов, общение не сводится лишь к способности изъясняться на языке собеседника, оно состоит из языковых знаний и речевой эрудиции, в связи с чем формирование лингвокультурологической компетенции значительно выходит за пределы исключительно языковых знаний [10, с. 321].

Таким образом, знание языка как инструмента общения в совокупности с достаточной осведомленностью о социально-культурном фоне формирования иноязычной личности формирует лингвокультурологическую компетенцию китайского студента и, в итоге, позволяет ему строить коммуникацию наиболее эффективно и качественно [9, с. 143]. В частности, положенные на базу лексики и грамматики знания культурного наследия нации в виде пословиц и поговорок, верований, фразеологизмов и иных пронесенных сквозь века продуктов культуры, с одной стороны, развивают иноязычную языковую личность, а с другой, позволяют ей более гибко и легко понимать своих собеседников, погружаясь в контекст воспринимаемой речевой информации.

Отмечается, что в настоящее время существует достаточно много подходов к обучению китайских студентов русскому языку. Часть из них относятся к классическим методикам, некоторые из них довольно современны и специфичны. Среди последних выделяются лингводидактика, проектные технологии, «case study», строящийся на обучении через разбор конкретных жизненных бытовых ситуаций, проектные и мультимедийные технологии, игровые технологии и другие подходы к развитию лингвокультурологической компетенции студентов [1, с. 14].

Последняя из представленных методик представляется наименее изолированной на фоне прочих широко распространенных методик. Выражается это и в применении инструментария, и в формах взаимодействия между педагогом и учащимися, и в гибкости форм обратной связи. Наиболее важно и то, что в ходе игры учащийся использует более широкий набор собственных знаний и навыков: к примеру, разыгрывая сценку из жизни с применением иностранного языка, студент примеряет на себя определенную роль, вживается в чуждый ему образ и пытается ему соответствовать всеми средствами – правильно используя грамматику и лексику, моделируя поведение отыгрываемого персонажа, оперируя характерными для игровой среды предметами и инструментами, формируя собственную реакцию и поведение в адекватном национальным условиям ключе. Незаметно для участников лингвистической игры у участников растет мотивация и заинтересованность в погружении в незнакомую культуру, невольно возникают ответы на вопросы о том, комфортно ли ученику находить себя в ней, в идеале формируется чувство собственной принадлежности к изучаемой культуре [6, с. 58]. В ходе лингвистических игр через новую национальную культуру в студентах проявляются мотивы ответственности, лидерства, морали и общения, при этом, благодаря культурной окраске игрового сюжета, студент учится переживать смоделированные ситуации, с одной стороны, на иностранном языке, а с другой стороны, в условиях незнакомой общественной практики [3, с. 21]. В силу значительной разницы между политическим и социально-культурным устройством в Китайской Народной Республике и Российской Федерации, китайским студентам особенно полезно через игровую форму объединить изучение иностранного языка с освоением существующих бытовых реалий.

Видится, что в зависимости от своего содержания, игры могут тяготеть к различным сторонам формирования лингвокультурологической компетенции – к грамматической, лексической, синтаксической и культурной, что представляется очевидным свидетельством перспективности применения игрового подхода к обучению. Так, на базовом уровне в образовательных методиках выделяется изучение стихов и каламбуров, в ходе которых китайские студенты знакомятся с применением

различных значений одних и тех же слов в новых контекстах [7, с. 143–144]. Хорошим примером является применение омонимов в детском стихе «Попугай говорит попугаю: «Попугай, я тебя попугаю!»». Как видно, одно и то же слово, употребленное в разных тональностях и склонениях, имеет совершенно разный смысл, за счет чего, у простой фразы формируется особенный посыл. Сюда же относятся различные игры слов и анаграммы, при которых за перестановкой слов студент обнаруживает для себя новые значения как в словах «кот-ток», «банка-кабан», «актер-терка» и иных [2, с. 8]. Такие игры чаще всего изображаются в виде графических описаний с возможностью переноса фрагментов слов на различные позиции, в связи с чем мы их знаем как графические игры. В области изучения базовой грамматики также широко применим графический метод с использованием карточек, обозначающих буквы алфавита, звуки и фрагменты слов. Такие игры могут строиться по принципу наиболее быстрого показа карточки или ее вытягивания и угадывания изображенных на ней звука или буквы.

Указанные стихи, игры слов и упражнения со строением слов значительно расширяют словарный запас, дают китайскому студенту большой объем практики речевой работы и позволяют ему в развлекательной форме познакомиться с тем, как бытовые фразы преобразуются в зависимости от контекста и взаимного расположения слов и букв. Логическим продолжением графических игр, через которые студенты знакомятся с буквами и звуками, являются лексические игры, в которых от них требуется уже составление и угадывание слов. К примеру, преподаватель может давать студентам первую букву и тематику слов, а студенты, в свою очередь будут называть, например, все фрукты, начинающиеся на букву «а», профессии на «б», животных на «в», развивая свой вокабуляр [4, с. 154–155].

Более интересным и тяготеющим к национальной идентичности способом изучения русского языка для китайских студентов является подход, при котором обучение строится через игровое знакомство с фольклором – пословицами и поговорками. Представляется, что на фоне приведенных выше упражнений, этот способ требует предварительной подготовки в виде достаточного словаря, знаний грамматики, фонетики и базового знакомства с историей и культурой России, однако он уже сильнее обращен к народному опыту и лучше раскрывает ключевые черты русской культуры. В литературе отмечают, что как для российских, так и для иностранных студентов русский язык по-особенному раскрывается через обращение к пословицам и поговоркам. Дело в том, что в пословице слова и выражения могут звучать определенным образом, но значение у них будет разниться с тем, что мы слышим или читаем. Ситуация, когда «одно говорится, а иное читается» [11, с. 319], с одной стороны, позволяет глубже познать язык

как средство общения, а с другой – изучить его как кладезь народной мудрости и опыта наблюдений за окружающим миром.

Перечисленные выше игровые приемы тяготеют к формированию лингвистического компонента – грамматики, лексики и словаря. Между тем, немаловажным является фонетический компонент, суть которого заключается в тренировке произношения и речи иностранного студента. Фонетические упражнения также относятся к первичному уровню знакомства с языком, поскольку на нем студенты учатся использовать интонацию и акустические свойства звуков. Фонетические игры строятся на поиске правильных звуков в словах и выявлении их соответствий написанным буквам. В частности, студенты могут по заданию преподавателя записывать транскрип-

ции слов или, напротив, переписывать слова по предоставленной транскрипции, изменять утвердительные предложения на вопросительные при помощи интонации и иным способом сопоставлять написанные слова с их произношением в форме игры [8, с. 181–182].

Как видно, игровых методик изучения русского языка в качестве иностранного немало, однако, говоря непосредственно об опыте китайских студентов, мы приходим к тому, что культурные различия во многом определяют необходимость дополнительного погружения в российскую специфику с тем, чтобы параллельно с изучением базового русского языка, студенты, принадлежащие к значительно отличающейся культуре, могли наиболее полно встроиться в новый для них социальный и экономический оборот.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Чэн. Методика обучения китайских студентов-филологов русской лингводидактической терминологии (уровни В1–В2): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. М., 2023. 28 с.
2. Любич Д.В. Лингвистические игры. СПб: Издательство Буковского, 1998. 272 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
4. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 2 изд. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.
5. Гарусова Л. Возможности и риски политики России в АТР: фактор США и Китая. // У Тихого океана. Информационно-аналитический бюллетень, 2015. № 38. С. 24–29.
6. Абдусаламов М.М., Магомедова Р.М. Игровые технологии обучения иностранному языку: психолого-педагогические аспекты и практическое использование. // Мир науки, культуры, образования. 2021. №4 (89). С. 58–60.
7. Фокина М.С. Классификация лингвистических игр. // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №10 (112) ч. 3. С. 143–146.
8. Дьякова Т.А., Сашина А.С. Лингвистические игры как средство формирования многокомпонентной иноязычной коммуникативной компетенции (системный подход) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. №2. С. 177–189.
9. Давлетбаева Р.Г., Шан Цзиньюй. Развитие лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку. // Педагогическое образование в России. 2020. №4. С. 140–146.
10. Барышникова Е.Н., Чжо Лэй. Развитие речевой компетенции китайских студентов-филологов на основе русских эквивалентов слова. // KANT. 2022. №4(45). С. 320–327.
11. Шокаримова К.А. Язык русских пословиц и поговорок, его изучение на уроках русского языка. // Academic research in educational sciences. 2021. №Т. 2, ч. 8. С. 318–322.

© Жэнь Сюэцзяо (535865381@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР ПУБЛИЧНОЙ ДИСКУССИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ВВОДНЫЕ СЛОВА И ВЫРАЖЕНИЯ

TEACHING STUDENTS FROM PRC TO DO PUBLIC DISCUSSIONS IN RUSSIAN: INTRODUCTORY WORDS AND EXPRESSIONS

*T. Ivanova
Du Shan`shan`*

Summary: This article discusses the methodology of teaching Chinese students to do public discussion in Russian and the role of fluent use of introductory words and expressions. Attention is paid to both linguistic and extra-linguistic factors that cause learning difficulties. This study also offers specific methodological recommendations for teaching the Russian language to Chinese students. The theoretical provisions and methodological techniques presented in the article allow a new look at the issue of training Chinese students to freely conduct public discussion in Russian.

Keywords: public discussion skills, Russian as a foreign language, introductory words and expressions, Chinese students, cultural differences.

Иванова Татьяна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет;
доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
jane130@yandex.ru

Ду Шаньшань

Московский педагогический государственный университет
shanshan.du@bk.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы методики обучения китайских студентов публичной дискуссии на русском языке и роль уверенного владения вводными словами и выражениями. Внимание обращается как на собственно лингвистические, так и экстралингвистические факторы, вызывающие трудности в обучении. В работе также предлагаются конкретные методические рекомендации по обучению китайских студентов. Представленные в статье теоретические положения и методические приемы позволяют по-новому взглянуть на проблему обучения китайских студентов свободному ведению публичной дискуссии на русском языке.

Ключевые слова: умения публичной дискуссии, русский язык как иностранный, вводные слова и выражения, китайские студенты, культурные различия.

В современном мире, где глобализация становится все более выраженной, владение навыками публичной дискуссии на иностранном языке приобретает особую значимость. Овладение навыками публичной дискуссии является важной составляющей языковой компетенции для иностранных студентов, изучающих русский язык. Это умение не только позволяет эффективно выражать свою точку зрения, но и способствует более глубокому пониманию культуры и менталитета носителей языка.

Для студентов из Китайской Народной Республики (далее – КНР), изучающих русский язык, способность аргументированно отстаивать свою позицию, грамотно структурировать свою речь и уверенно взаимодействовать с аудиторией является ключом к успешной адаптации в русскоязычной среде, а также к профессиональному росту [4; 5; 8]. Однако, процесс обучения публичной дискуссии на русском языке представляет собой сложную задачу, требующую особого внимания к лингвистическим и социокультурным особенностям [1, с. 66; 6]. Одним из важнейших аспектов этого процесса является овладение вводными словами и выражениями, которые не только выполняют функцию связующих элементов в речи, но и отражают субъективное отношение говорящего к высказываемому. «Новые требования к подготовке иностранных специалистов, обусловленные современ-

ными социально-экономическими изменениями в мире, обновлением технологий, расширением и углублением международного сотрудничества, в свою очередь, также диктуют необходимость совершенствования программ языковой подготовки учащихся с целью обеспечения должного уровня их учебно-профессиональной компетенции, а именно готовности и способности к овладению с помощью русского языка научными, предметными знаниями на стадии профессионального становления. При этом происходит не только формирование у учащихся новой языковой системы, но и освоение ими характерных для иноязычной среды норм поведения и ценностных ориентиров, критичности мышления, умения ориентироваться на рынке труда с последующей успешной реализацией полученных знаний в будущей профессиональной деятельности» [7, с. 10].

Студенты из КНР являются носителями культуры общения, которая может отличаться от принятой в России, в связи с чем обучение публичной дискуссии на русском языке становится особенно важной и одновременно непростой задачей [9, с. 265; 10, с. 59]. «Процесс обучения языку достигает своей эффективности, если его содержательная и методическая коррекция осуществляется с учетом этнокультурных, просветительно-образовательных, этнопсихологических, коммуникативно-позна-

вательных особенностей иностранцев, изучающих русский язык» [3, с. 25]. Одним из ключевых аспектов в этом процессе является овладение вводными словами и выражениями, которые играют важную роль в организации речи и создании логичной структуры дискурса.

При обучении необходимо учитывать значение вводных слов и выражений в публичной дискуссии. Вводные слова и выражения играют ключевую роль в создании связного и логичного дискурса. Вводные слова и выражения выполняют несколько важных функций в публичной дискуссии. Во-первых, они помогают обозначить позицию говорящего, его отношение к высказываемой мысли. Например, «я считаю», «на мой взгляд», «по-моему» позволяют говорящему подчеркнуть субъективность своего мнения, а такие выражения, как «безусловно», «несомненно», «очевидно» – напротив, выразить уверенность в своей позиции. Во-вторых, вводные конструкции облегчают слушателям восприятие речи, помогая им следить за ходом рассуждений говорящего. Такие вводные слова, как «во-первых», «во-вторых», «кроме того», «следовательно», «таким образом» помогают структурировать высказывание, выделить основные тезисы и установить логические связи между ними. В-третьих, такие конструкции способствуют установлению контакта с аудиторией: «как вы знаете», «думаю, вы согласитесь» – вводные слова, направленные на вовлечение слушателей в дискуссию. Наконец, вводные слова и выражения помогают смягчить категоричность высказываний, что особенно важно в дискуссионных ситуациях. Такие слова и фразы, как «возможно», «вероятно», «скорее всего», «наверное» помогают говорящему выразить свою точку зрения более тактично и не провоцировать конфликт.

Однако, обучение китайских студентов вводным словам и выражениям может представлять определенные трудности. Во-первых, в китайском языке существуют аналогичные конструкции, но их употребление может отличаться от русского. Например, некоторые китайские вводные слова, выражающие субъективное мнение, могут звучать слишком категорично в русском языке. Во-вторых, студентам может быть сложно освоить широкий спектр русских вводных слов и выражений, их тонкости и нюансы употребления. «Национальные стереотипы содержат готовую оценку представителей той или иной национальности. Стереотипы отражают общественный опыт людей, общее и повторяющееся в их повседневной жизни. Они формируются в результате совместной деятельности людей. Они являются определёнными убеждениями и «привычными знаниями» людей относительно качеств и черт характера других индивидов, а также событий, явлений, вещей. Стереотипные представления о других народах и культурах – схематичные и обобщённые, но они готовят человека к столкновению с чужой культурой, снижают культурный шок» [2, с. 24–25]. Имен-

но поэтому обучение должно быть системным и включать в себя не только изучение лексических единиц, но и анализ их функций в различных контекстах.

Эффективная методика обучения должна включать в себя несколько этапов. На начальном этапе необходимо познакомить студентов с базовыми вводными словами и выражениями, объяснив их функции и значения. На следующем этапе студенты могут выполнять практические задания, направленные на отработку навыков употребления вводных слов и выражений в различных ситуациях. Это могут быть упражнения на заполнение пропусков, составление собственных высказываний, ролевые игры и, наконец, полноценные дебаты. Важным элементом обучения должно быть также знакомство студентов с особенностями дискуссионной культуры в России, с типичными речевыми клише и тактиками, используемыми в публичной дискуссии. Таким образом, нет сомнений в том, что в публичной дискуссии использование вводных слов и выражений помогает говорящему сделать свою речь более убедительной, аргументированной и, что немаловажно, тактичной.

Для успешного обучения русскому языку как иностранному необходимо учитывать специфику обучения студентов из КНР. Обучение китайских студентов публичной дискуссии на русском языке имеет ряд особенностей.

1. Лингвистические различия. В китайском языке существуют аналогичные конструкции, но их употребление, частота и стилистическая окраска могут отличаться от русского языка. Прямой перевод вводных слов может привести к некорректному их использованию в русском дискурсе.
2. Культурные различия. Китайская культура общения, в отличие от русской, может характеризоваться большей осторожностью и косвенностью в выражении своего мнения. Поэтому, студенты могут испытывать трудности в использовании вводных слов и выражений, выражающих явную позицию.
3. Психологические факторы. Неуверенность в своих языковых способностях и страх допустить ошибку могут препятствовать студентам активному участию в дискуссии и использованию вводных слов и выражений.

Наша практика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории позволяет сделать некоторые рекомендации. Для эффективного обучения студентов из КНР публичной дискуссии на русском языке с акцентом на вводные слова и выражения, необходимо придерживаться следующих методических принципов.

- Системность и последовательность. Обучение должно быть организовано поэтапно, от простого к сложному, начиная с изучения базовых вводных слов и выражений и постепенно переходя к более

сложным конструкциям.

- Контекстуализация. Вводные слова и выражения должны изучаться в контексте реальных ситуаций общения, на примере аутентичных дискуссионных текстов и видеоматериалов.
- Активное вовлечение студентов. Студенты должны активно участвовать в учебном процессе, выполнять упражнения на отработку навыков использования вводных слов и выражений, участвовать в ролевых играх и дебатах.
- Индивидуальный подход. Необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, их языковой уровень, культурный бэкграунд и психологические особенности.
- Культурная адаптация. Рекомендуется знакомить студентов с особенностями дискуссионной культуры в России, с типичными речевыми клише и тактиками, используемыми в публичной дискуссии.
- Фокус на обратную связь. Обеспечение регулярной и конструктивной обратной связи позволяет студентам осознавать свои ошибки и улучшать свои навыки.

Обучение студентов из КНР публичной дискуссии на русском языке с акцентом на вводные слова и выражения является важным шагом на пути к формированию их полноценной коммуникативной компетенции. Успешное освоение этих навыков позволит студентам не только эффективно выражать свои мысли на русском языке, но и уверенно участвовать в диалоге культур, демонстрируя при этом свою уважительное отношение к собеседнику. Использование комплексного методического подхода, учитывающего лингвистические, социокультурные и психологические особенности студентов, является залогом успешного достижения поставленных целей.

Обучение публичной дискуссии на русском языке с акцентом на вводные слова и выражения – это сложный, но чрезвычайно важный процесс. Успешное освоение этих навыков не только улучшит их коммуникативные способности, но и позволит им более уверенно чувствовать себя в русскоязычной среде, участвовать в академической жизни и строить успешную карьеру. В итоге этот процесс способствует более глубокому культурному обмену и взаимопониманию между народами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алламуратова Г.Ж., Алламуратова А.Ж. Русский язык: особенности изучения в нерусской аудитории [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. 2022. № 9 (129). – С. 65–69. – URL: <https://scientifcjournal.ru/images/PDF/2022/129/VNO-9-129-.pdf> (дата обращения: 28.01.2025).
2. Андреева И.В., Балобанова Л.А. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2011. – 96 с
3. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
4. Би Нань. Практика обучения китайских студентов российских вузов устной речи на русском языке // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 4. – С. 48–56.
5. Го Цзинюань. Проблемы обучения китайских студентов – филологов учебно-профессиональному диалогическому общению на русском языке [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 9 (51). – URL: <https://research-journal.org/archive/9-51-2016-september/problemy-obucheniya-kitajskix-studentov-filologov-uchebno-professionalnomu-dialogicheskomu-obshheniyu-na-russkom-yazyke> (дата обращения: 05.02.2025).
6. Мусорина О.А., Сорокина С.Г. Русский язык в советский и постсоветский период. – Пенза: Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, 2014. – 132 с.
7. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.
8. Туана Е.Н., Губарева С.А., Краснова И.А., Смелькова И.Ю., Погодин С.Н., Богданова Н.В. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31761> (дата обращения: 28.01.2025).
9. Шагбанова Х.С. Лингвистическая адаптация иностранцев: сущность, структура и функции // Образование и право. 2019. № 8. – С. 264–269.
10. Шагбанова Х.С., Лыскова М.И. Влияние уровня знания русского языка на качество обучения китайских студентов в Российской Федерации // Представительная власть – XXI век. 2019. № 7–8. – С. 58–64.

© Иванова Татьяна Валерьевна (jane130@yandex.ru), Ду Шаньшань (shanshan.du@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КОСТА-РИКИ

Игнашина Зоя Николаевна

Кандидат филологических наук, Старший
преподаватель, Финансовый университет при
правительстве РФ
znignashina@fa.ru

PECULIARITIES OF THE NATIONAL SPANISH LANGUAGE OF COSTA RICA

Z. Ignashina

Summary: The article examines the variant-specific features of the national variety of Spanish in Costa Rica, which distinguish it from other varieties of the Spanish language in Latin America, analyzes the phonetic, grammatical and lexical characteristics characteristic of this region, such as the peculiarities of the use of adverbs, the weakening of unstressed vowels, the main lexical-semantic groups of nationally specific vocabulary, etc., examines the concept of linguistic variability in the context of the Spanish language, reflected in the works of various domestic and foreign authors. The national variety of the Spanish language in Costa Rica is insufficiently studied against the background of other national varieties, which makes it one of the relevant objects of study in the context of modern linguistics. Analysis of linguistic variability and identity is necessary for the successful implementation of intercultural communication.

Keywords: variability, national variety of Spanish, Costa Rican Spanish.

Аннотация: В статье рассматриваются вариантно-специфические особенности национального варианта испанского языка в Коста-Рике, которые выделяют его на фоне других вариантов испанского языка Латинской Америки, анализируются фонетические, грамматические и лексические характеристики, характерные для данного региона, такие, как особенности употребления наречий, ослабление безударных гласных, основные лексико-семантические группы национально-специфической лексики и др., подробно рассматривается понятие лингвистической вариативности в контексте испанского языка, отраженная в работах различных отечественных и зарубежных авторов. Национальный вариант испанского языка Коста-Рики является недостаточно изученным на фоне других национальных вариантов, что делает его одним из актуальных объектов изучения в контексте современной лингвистики. Анализ языковой вариативности и идентичности необходим для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: вариативность, национальный вариант испанского языка, испанский язык Коста-Рики.

Испанский язык, являясь одним из самых распространенных языков мира, отличается значительным разнообразием своих региональных вариантов. Каждая испаноязычная страна обладает уникальными лингвистическими особенностями, которые формируются под влиянием исторических, культурных и социальных факторов. Коста-Рика, несмотря на свои относительно небольшие размеры, представляет собой яркий пример такого языкового своеобразия. Изучение национального варианта испанского языка Коста-Рики приобретает особую актуальность в контексте современных лингвистических исследований, направленных на анализ языковой вариативности и идентичности. Актуальность данной темы обусловлена тем, что коста-риканский национальный вариант испанского языка остается недостаточно изученным в сравнении с другими национальными вариантами, такими как мексиканский или аргентинский. Во-вторых, уникальные фонетические, грамматические и лексические особенности этого варианта представляют собой ценный материал для понимания процессов языковой адаптации. Изучение коста-риканского испанского позволяет глубже понять роль культурного контекста в формировании языковой идентичности, что особенно важно в условиях глобализации и усиления межкультурных контактов. Цель данной статьи — выявить и описать ключевые особенности испанского языка Коста-Рики на различных языковых уровнях.

На текущем этапе развития современной филологии одной из ключевых задач является исследование различных аспектов вариативности языка. Следует отметить, что на формирование каждого национального варианта языка значительно влияют экстралингвистические факторы, такие как историко-политические, географические, социально-экономические и культурно-идеологические элементы. Именно в этом контексте уникальность национальных вариантов испанского языка может быть изучена наилучшим образом.

Вариативность, непосредственно сопряженная с такими общими характеристиками языка, как дихотомии «язык – речь», «синхрония – диахрония», «парадигматика – синтагматика», является одним из ключевых свойств, позволяющих языку выполнять роль средства человеческого общения, мышления, выражения и отражения аспектов реальной жизни. Как отмечает Л.И. Баранниковой, вариативность проявляется «как в процессе отражения действительности и выражения обобщенных мыслительных образов в чувственно воспринимаемой, то есть звуковой, форме, так и в процессе функционирования языка в качестве важнейшего средства человеческого общения, является тем самым общим свойством, заложенным в самом «устройстве» языковой системы как способ «существования и функционирования всех без исключения единиц языка, обнаруживающего спец-

ифические черты в пределах каждого уровня» [Баранникова 1982]. Это – универсальное свойство языка, тесно связанное с иными его свойствами. Как отмечает С.Н. Дубровина, «Современная лингвистика рассматривает языковую вариативность как объективное имманентное свойство языковой системы, затрагивающее все выделяемые в языке подсистемы и единицы в плане формы и содержания, в синхронии и диахронии, а также внутрисистемные отношения и отношения «язык – внешний мир» [Дубровина 2015].

- Одной из базовых классификаций языковых разновидностей является классификация, предложенная А.Д. Швейцером, согласно которой выделяется:
- *диалект* – территориальная разновидность национального языка, ограниченная сферой народно-разговорной речи, противостоящая нормированному литературному языку;
- *вариант литературного языка* – территориальная разновидность единого нормированного литературного языка;
- *национальный вариант языка* – совокупность территориально ограниченного варианта литературного языка и распространенных в пределах его ареала территориальных диалектов [Швейцер 1971].

Проблема классификации и вариантного разграничения испанского языка Латинской Америки довольно подробно разработана в отечественной и зарубежной лингвистике. Так, к примеру П. Энрикес Уренья, берет за основу критерии географической, социальной и культурной близости и влияние субстрата. Ученым выделяется основных 5 диалектных зон:

1. *Науатль* – южная часть США, Мексика, Центральная Америка.
2. *Таино* – Куба, Доминиканская Республика, прибрежная и равнинная части Венесуэлы, север Колумбии.
3. *Кечуа* – высокогорные зоны Венесуэлы и Колумбии, западная зона Колумбии, север Чили, Перу, Эквадор, Боливия.
4. *Араукано* – остальная часть Чили.
5. *Гуарани* – Уругвай, Аргентина, Парагвай, юго-восточная зона Боливии [Henríquez Ureña 2003: 61].

Критикуя критерий субстратного влияния и считая его незначительным, Х.П. Рона предлагает классификацию на основе изоглосс, исходя из чисто лингвистических явлений, соотносимых со всеми языковыми уровнями:

1. *zeísmo*;
2. *yeísmo*;
3. *voseo*;
4. четыре типа флексий для глаголов, употребляемых при местоимении *vos*:
 1. *-áis* (окончание настоящего времени для глаголов I спряжения), *-éis* (наст. время, II спряжение), *-ís* (наст. время, III спряжение).

2. *-áis, -ís, -ís*.

3. *-ás, -és, -ís*.

4. *-as, -es, -es*.

В зависимости от распространенности указанных явлений он выделяет 16 зон:

1. Мексика (за исключением штатов Юкатан, Табаско, Чиapas, Кинтана Роо), Антильские острова, восток Панамы, прибрежная часть Венесуэлы, прибрежная часть Колумбии: наличие *yeísmo*, отсутствие *zeísmo* и *voseo*.
2. Мексиканские штаты Юкатан, Табаско, Чиapas, Кинтана Роо, запад Панамы: наличие *yeísmo*, *zeísmo*, *voseo*, третий тип глагольной флексии во 2 лице множественного числа (окончания *-ás, -és, -ís* для глаголов I, II и III спряжения в настоящем времени) индикатива.
3. Тихоокеанское побережье Колумбии, центральная часть Венесуэлы: наличие *yeísmo* и *voseo*, отсутствие *zeísmo*, третий тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
4. Высокогорье Колумбии, наличие *voseo*, отсутствие *yeísmo* и *zeísmo*, третий тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
5. Прибрежная часть Эквадора, наличие *yeísmo*, *zeísmo*, *voseo*, третий тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
6. Высокогорные зоны Эквадора, наличие *voseo* и *zeísmo*, отсутствие *yeísmo*, второй тип глагольной флексии при местоимении *vos* (*-áis, -ís, -ís* для глаголов I, II и III спряжения в настоящем времени индикатива).
7. Прибрежная часть Перу, наличие *yeísmo*, отсутствие *voseo* и *zeísmo*.
8. Высокогорные зоны Перу, отсутствие *yeísmo*, *voseo*, *zeísmo*.
9. Южная часть Перу, наличие *yeísmo* и *voseo*, отсутствие *zeísmo*, второй тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
10. Север Чили, северо-восток Аргентины, боливийские департаменты Оруко и Потоси, отсутствие *zeísmo* и *yeísmo*, наличие *voseo*, второй тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
11. Остальная часть Боливии, отсутствие *zeísmo* и *yeísmo*, наличие *voseo*, третий тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
12. Парагвай, аргентинские провинции Мисионес, Коррьентес, Формоса, отсутствие *yeísmo*, наличие *voseo*, третий тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
13. Центр Чили, отсутствие *zeísmo*, отсутствие *yeísmo* и *voseo*, отсутствие *zeísmo*, наличие *yeísmo* и *voseo*, второй тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
14. Южная часть Чили, наличие *voseo*, отсутствие *yeísmo* и *zeísmo*, второй тип глагольной флексии при местоимении *vos*.

15. Аргентинские провинции Буэнос-Айрес, Энтре-Риос, Санта Фе, Ла Пампа, Рио Негро, Чубут, Огненная Земля, Уругвай (кроме пограничных и южных регионов), наличие *voseo*, *yeísmo*, *zeísmo*, третий тип глагольной флексии при местоимении *vos*.
16. Южная часть Уругвая, наличие *seseo* и *yeísmo*, отсутствие *voseo* [Rona 1962: 215–226].

Колумбийский лингвист Х.Х. Монтез Хиральдо дополняет выше предложенную классификацию и выделяет 9 основных диалектных зон:

1. Карибские острова, восток Мексики, часть Панама, север прибрежной Колумбии, Венесуэла (кроме высокогорной части).
2. Оставшаяся часть Мексики.
3. Центральная Америка, пограничные зоны с Мексикой.
4. Колумбия (за исключением прибрежной зоны), высокогорные зоны Венесуэлы.
5. Колумбия (тихоокеанский бассейн).
6. Перу (кроме южной части).
7. Эквадор и Перу (кроме указанных зон), Аргентина, центральные зоны Боливии.
8. Чили.
9. Рио-де-ла-Плата, восток Боливии и Аргентины [Montes Giraldo 1982].

Коста-риканский испанский — это региональный вариант кастильского языка, на котором говорят в Коста-Рике. Исторически Коста-Рика не была ключевой колонией для массового заселения, и даже в период вице-королевства она оставалась самой южной провинцией Новой Испании. Из-за этого на испанский язык Коста-Рики не оказывалось значительного прямого влияния со стороны испанской короны, что позволило сформироваться его уникальной специфике.

Как и любой национальный вариант, национальный вариант испанского языка Коста-Рики имеет ряд отличительных особенностей, выделяемых на всех языковых уровнях. Так, к примеру, на фонетическом уровне он характеризуется:

- Ослаблением безударных гласных (*coch's* 'coches).
- Сохранением -s в конечной позиции слогов и слов.
- Ассибилизированным произношением вибрирующих звуков в сочетании tr: (*ocho otro*)
- Ослаблением интервокального -y- (*sía* 'silla')
- Потерю интервокального -d-, в особенности, в причастиях на -ado

К особенностям морфосинтаксической системы национального варианта испанского языка Коста-Рики можно отнести:

- Широкое распространение уменьшительно-ласкательных суффиксов в ней-

тральном значении, в особенности, в разговорной речи. При этом экспрессивная функция суффикса утрачивается, иными словами, единица с уменьшительно-ласкательным суффиксом является эквивалентной соответствующей единице без суффикса в ином национальном варианте испанского языка. "Ticos" – автоэтноним для жителей Коста-Рики, поскольку диминутивный суффикс -tico выступает одной из наиболее ярких черт соответствующего варианта: "hermanitico", "ahoritico" и др. [Попова, Панина, 2024]. Также распространенным является диминутив *ito-ita*, активно используемый как с существительными, так и с прилагательными: "cosita", "vidita", "blanquito". Достаточно распространенным является экспрессивное выражение *¡por vida suyita!* побуждающее выполнить просьбу или выражающее крайнюю степень эмоции:

— *Tata, ¡por vida suyita!* ... – *Chayo, no seas precisao.* – *Mire, ñor José María, ya usted le conoce el guaro.* – *Tata, хоть убей!* ... – *Чайо, не уточняй.* – *Слушайте, господин Хосе Мария, вы уже знакомы с гуаро.* (Aquileo Echeverría Concherías)

— *¡Por vida suyita, visiten nuestros municipios boyacenses!* — *Пожалуйста, посетите наши муниципалитеты Бояки!*

«*De por vida suyita, no bloqueen más las vías*» – *Пожалуйста, не блокируйте пути проезда*

Распространены уменьшительно-ласкательные формы наречий, причастий и герундиев, такие как «ahorita», «cerquita», «acostadito», «escondidito», «callandito», «corriendito» и т.д.:

Acostadito sobre el caballito – Лежа на лошади

«*Sabemos que nuestro sueño está más cerquita, dimos otro paso*» – «Мы знаем, что наша мечта ближе, мы сделали еще один шаг»

- Одной из характерных испанского языка Коста-Рики является использование *voseo* (использование местоимения **vos**, отсутствующего в кастильском варианте, вместо местоимения **tú**, при этом, формой множественного числа является **ustedes**, а не **vosotros**) людьми всех социальных слоев. Как отмечает Эстрейя Картин де Гир, использование *tú* является одним из признаков лингвистической инаковости, иностранного происхождения, при этом употребление коста-риканцем обращения «*tu*» в семейном разговоре будет расценено как проявление сентиментальности и эмоционально маркировано. Сосуществование *tú* и *vos* не допускается. Следует отметить, что притяжательная форма глагола *vos* — не *suyo-vuestra*, а *suyo-tuya-tuyos-tuyas*. В Коста-Рике, как и в регионах, где официально используется «*vos*», для обращения к людям, к которым обращаются «*vos*», не используется слово *vosotros*, поскольку множественное

число от «vos» — vosotros.

- Нестандартное использование наречий: к примеру, «acuanta» в значении «в скором времени», «de un pronto a otro» – «внезапно», «al propio» в значении «a propósito»
- Обилие вариантно специфических междометий:
 - ¡Pura vida! – распространенное междометие, которое используется для выражения позитивного настроения, одобрения или в качестве приветствия.
 - ¡Mae! – Междометие, которое используется для обращения к другу или знакомому. Часто используется в неформальной речи.
 - ¡Díay! – Выражение удивления, недоумения или вопроса.
 - ¡Uy! – Выражение удивления, испуга или восхищения.
 - ¡Ay! – Выражение боли, сожаления или удивления.
 - ¡Chiva! – Выражение восторга или одобрения.
 - ¡Tuanis! – Сленговое выражение, означающее «круто», «здорово».
 - ¡Qué chunche! – Выражение удивления или недоумения.
 - ¡Sí, claro! – Выражение согласия или подтверждения.
 - ¡Qué madre! – Выражение разочарования или удивления.
 - ¡Qué oso! – Выражение смущения или неловкости.
 - ¡Ay, Dios! – Выражение удивления, страха или отчаяния.
 - ¡Qué rajado! – Разговорное выражение, означающее удивление.
 - ¡Epa! – Выражение удивления или привлечения внимания.
 - ¡Guácala! – Выражение отвращения или неприязни.

Как отмечает Г.В. Степанов, «лексический уровень любого национального варианта представляет особый интерес для исследователей именно потому, что дифференциация местных национальных разновидностей испанского языка происходит через определение расхождений в области словарного состава базового языка» [Степанов 1966: 148]. Именно на уровне лексики наиболее ярко проявляется вариантная специфика испанского языка стран Латинской Америки.

В национальном варианте испанского языка Коста-Рики можно выделить следующие лексико-семантические поля с выраженной социокультурной коннотацией: 1. Еда и напитки: Birra — пиво, jalea — джем, варенье, gaseosa — газированный напиток, moncha — прием пищи или ужин; 2. Эмоциональное состояние: Bajoneado — грустный, **Empapayarse** — сильно смеяться 3. Экспрессивная характеристика: Sacresco – Ничтожество, Camote – Сумасшедший, Metiche — человек, который вмешивается в дела других, Chero – Сплетник, тот, кто хочет знать всё, Chuchinga – Подкаблучник, Chuzo – Пижон, человек из высшего общества, Culindingo – Женоподобный, манерный. 4. Предметы ежедневного обихода и быта: **Pulpería** – небольшой магазин с продуктами, Pajilla – Соломинка, **Palo e' piso** – швабра, **Grada** – Лестница 5. Обозначение денег: Harina, Plata, Chochosca 6. Флора и фауна: **Cuita** – Птичий помет, Zacate – Трава, Zaguante – Собака неизвестного происхождения, дворняга.

В своих работах Н.М. Фирсова приводит 5 основных видов лексико-семантических расхождений между лексическими единицами пан испанского варианта и национальными вариантами испанского языка:

1. Лексические единицы, совпадающие в плане выражения, но различающиеся в плане содержания при совпадении определенного семантического компонента их значений.
2. Лексические элементы, схожие в плане выражения, но полностью различные в плане содержания.
3. Межвариантная антонимия – слова совпадают по внешней форме, но обладают противоположным значением.
4. Межвариантная синонимия – слова различны по звучанию, но схожи по лексическому значению.
5. Сопоставляемые лексические единицы частично различаются по виду, но имеют близкое или схожее значение [Фирсова 2000: 39–45].

Анализ лексических единиц, представленных в одно- и двуязычных словарях, а также в текстовых корпусах испанского языка (*Corpus RAE* и *Corpus del Español*) позволил выделить ряд лексических единиц, получивших расши-

Таблица.

Лексическая единица	Общеиспанское лексическое значение	Лексическое значение в национальном варианте испанского языка Коста-Рики
Soda	Газированный напиток	Небольшое заведение общественного питания
Pata	Лапа животного	Друг, близкий человек
Jalar	Тянуть, тащить	Идти, уходить
Brete	затруднение	Работа, задание
Chata	Невысокий, низкий	Грузовик наподобие пикапа
Fresco	Прохладный, свежий	Дерзкий, нахальный
Yodo	Йод	Денежные средства
Chiva	Молодая коза	Небольшой автобус

рение значения в национальном варианте испанского языка Коста-Рики: (см. Табл.)

Как видно из вышеприведенных примеров, в основе расширения значения лежат такие лингвистические процессы, как метонимизация и метафоризация: слово «chiva» (коза) стало обозначать автобус, вероятно, из-за ассоциации с шумом и суетой, которые могут напоминать поведение коз, Слово «soda» (газированный напиток) стало обозначать небольшой ресторан, где такие

напитки подают и т.д. Е.А. Попова в исследованиях, посвященных особенностям ряда семантических полей в национальных вариантах испанского языка приводит следующие примеры метафорического переноса, свойственные значениям лексических единиц костариканского национального варианта испанского языка: «verdugón» – «синяк» (от зеленого цвета – «verde»), «cereza» (общее испан. «черешня») – «кофейная ягода», «aguachacha» (букв. «вода» + «прогул») – безвкусный кофе, напиток плохого качества [Попова 2019; Попова 2022].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранникова Л.И. Основные сведения о языке: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982
2. Дубровина С.Н. Вариативность как универсальное свойство языка // Верхневолжский филологический вестник– 2015. – № 3– С. 44–48.
3. Попова Е.А. Семантическое поле «КОФЕ» в испанском языке: межвариантные (не)соответствия / Е.А. Попова // Языковое бытие человека и этноса: сборник научных трудов по материалам XVI Березинских чтений, Москва, 24–25 мая 2019 года / Под редакцией В.А. Пищальниковой, Л.Р. Комаловой. Том Выпуск 21. – Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2019. – С. 131–139. – EDN OUNLDY.
4. Попова Е.А. Фиолетовая гамма в палитре испанского языка: нюансы дополнительной семантики / Е.А. Попова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – № 3(858). – С. 75–82. – DOI 10.52070/2542–2197_2022_3_858_75. – EDN FSAGHJ.
5. Попова Е.А., Панина А.А. Экспрессивные этнонимы: особенности гетерономии (на материале испанского языка) // Романистика в эпоху полилингвизма: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 21–23 октября 2021 года. – Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2024. – С. 129–138. – EDN LHYKOY.
6. Степанов Г.В. Испанский язык в странах Латинской Америки. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1966. – 202 с.
7. Фирсова Н.М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. – М.: Изд-во РУДН, 2000. – 128 с.
8. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы. – М.: Наука, 1971.
9. Henríquez Ureña P. Estudios lingüísticos y filológicos. Obras completas. – Secretaría de Estado de Cultura, 2003. – 272 p.
10. Montes Giraldo J.J. El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal // Boletín del Instituto Caro y Cuervo. – Bogotá, 1982. – T. XXXVII. – Pp. 23 – 92.

© Игнашина Зоя Николаевна (znignashina@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОКАЗАТЕЛИ И ДОСТИЖЕНИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С 2022 ПО 2025 ГГ.

INDICATORS AND ACHIEVEMENTS OF DIGITAL EDUCATION IN VOCATIONAL SCHOOLS FROM 2022 TO 2025

R. Isyanov

Summary: This work not only reflects the relevance of digital education in modern Russia, but also shows the results of the introduction of digital technologies. The author analyzes the fact that digital transformations are not just taking place, but criteria and indicators of their effectiveness are being determined. This is especially important for vocational education, where the formation of universal and special competencies of future employees takes place.

The paper analyzes the quantitative and qualitative indicators of the integration of digital technologies into the professional education system, as well as determines the prospects for future development. The author concludes about the importance of digitalization at the stage of professional school and offers some recommendations on the implementation of digital services in education.

Keywords: vocational education, digitalization, performance criteria, digital assistant, electronic services.

Исянов Равиль Габриелович

аспирант, Образовательное частное учреждение
высшего образования «Российская международная
академия туризма»
isyanovrg@gmail.com

Аннотация: Данная работа не только отражает актуальность цифрового образования в современной России, но и показывает результаты внедрения цифровых технологий. Автор анализирует тот момент, что не просто происходят цифровые преобразования, но определяются критерии и показатели их эффективности. Особенно это важно для высшего образования, в котором происходит формирование универсальных и специальных компетенций будущих работников.

В работе анализируются количественные и качественные показатели интеграции цифровых технологий в систему высшей школы, а также определяется перспективность развития в будущем. Автор приходит к выводу о значимости цифровизации именно на этапе подготовки студентов по различным направлениям и предлагает некоторые рекомендации по внедрению цифровых сервисов в обучение.

Ключевые слова: высшее образование, цифровизация, критерии эффективности, цифровой помощник, электронные сервисы.

Значимость цифровизации системы образования подчеркивается как в различных федеральных документах, так и в практике педагогики высшего образования. Одним из первых документов в данной сфере необходимо назвать Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [9], с которого и началось множество перемен. Данная стратегия ориентирована не только на совершенствование технологий в сфере промышленности и производства, но в первую очередь на развитие социальной сферы, образования. Современное пространство университетов, академий и иных учреждений высшего образования ориентировано на обучение и воспитание студентов не только как будущих специалистов, но как профессионалов, обладающих высоким уровнем конкурентоспособности, востребованностью. И, конечно же, в этом случае не обойтись без инноваций, включения в социальную среду студентов и преподавателей тех технологий, которые оптимизируют поиск информации, алгоритмы выработки решений и в целом способствуют повышению эффективности профессиональной деятельности.

Тенденции интеграции цифровых технологий в высшую школу обусловлены требованиями современного

рынка труда и социума в целом, где использование подобных практик является неотъемлемой частью практически всех сфер жизнедеятельности. Именно поэтому усилия государства направлены не только на включение подобных сервисов и технологий в процесс обучения, но и адаптацию образовательной среды к изменяющейся реальности, т.к. согласно вышеуказанному и иным нормативным документам, в подобных изменениях задействованы все участники образовательных отношений. Высшая школа является тем пространством, которое готовит специалистов управленческого уровня и это подчеркивает необходимость интеграции инновационных, в том числе, цифровых технологий в процесс подготовки студентов.

Согласно данным Министерства образования и науки РФ [17] в 2021 г. участие вузов в цифровизации составило 5,5%, что, безусловно, потребовало пересмотра государственной образовательной политики. Именно поэтому активная работа по цифровизации образовательной среды проводится с начала 2020-х гг. Началом послужила разработка в 2022 году компонентов федеральной информационно-сервисной среды (аналитика, поддержка, доступность дополнительного образования и цифровые помощники обучающихся). Данные ком-

поненты изначально затрагивали лишь общеобразовательные учреждения, но в течение 2022–2023 гг. [3] начали активно внедряться в деятельность вузов.

Безусловно, подобные инновации требуют существенных ресурсных (финансовых, административных, методических) и иных затрат. Именно поэтому наряду с внедрением цифровизации, в российском государстве актуализируется вопрос о разработке и диагностике количественных и качественных показателей и критериев эффективности цифровизации системы высшей школы. Необходимо выделить такие критерии, которые позволят отразить результативность изменений в образовательном процессе и минимизируют имеющиеся риски и вызовы. В ряде документов [9], [11], [12] предпринимаются попытки дифференциации ожидаемых результатов в контексте запланированных критериев, однако, мы считаем необходимым рассмотреть эти результаты не только в количественном, но и в качественном, содержательном наполнении. Это обусловлено тем, что не всегда цифры являются ярким показателем результативности деятельности.

Проанализировав ряд источников [2], [5], [7], нами были выделены следующие качественные показатели цифровизации:

- доля участников образовательного процесса, получивших доступ к цифровым образовательным услугам. На конец 2024 г. данные в этой сфере составляют 99,5% студентов и 71% преподавателей всех российских вузов [16]. Создание единых мессенджеров, личных кабинетов, электронных фондов оценочных средств к рабочим программам, конечно же, делает обучение более интересным, балльно-рейтинговую систему более открытой и прозрачной.

Однако, в данном контексте сразу необходимо обозначить риск, который этот критерий сопровождает: единоразовое получение доступа к подобным услугам (покупка программного обеспечения, оборудования) предполагает постоянное его поддержание, обновление, ремонт и это напрямую связано с финансовыми возможностями учебного заведения. Кроме того, у всех участников образовательного процесса, как минимум в учреждении должен быть доступ к цифровым образовательным ресурсам (наличие компьютерных классов, сети Wi-Fi и пр.);

- формирование набора цифровых образовательных сервисов. На настоящий момент практически в каждом высшем учебном заведении функционирует собственная цифровая платформа с личными кабинетами для студентов и преподавателей, облачными образовательными сервисами, электронный прием документов у абитуриентов. При этом существует необходимость сделать по-

добную комплектацию универсальной, чтобы при переводе с одного направления на другое, в иной вуз, при восстановлении после академического отпуска или отчисления студент имел возможность восполнить образовательный пробел;

- количество образовательных учреждений и организаций, в которых внедряется цифровизация образовательной среды. Уже в 2023 году доля учреждений высшего образования, которые использовали в своей работе дистанционные цифровые технологии, составила 76,1%, а на настоящий момент эта цифра возросла до 99,1% [13]. Данная тенденция подкрепляется тем, что кроме государственных источников финансирования, вузы активно привлекают внебюджетные (грантовые, субсидиарные средства) для приобретения компьютерных классов, специальных программ.

Необходимо отметить, что данные показатели являются актуальными для всех учреждений и организаций, подведомственных Министерству науки и образования, а также для ряда вузов, находящихся в ведомстве Министерства просвещения (преимущественно, педагогические университеты). В работе В.В. Свиридовой [2] отмечено, что отмеченные критерии, безусловно, возможно применять и к системе высшего образования, отражая такое понятие как «цифровая зрелость». Оно включает в себя готовность и возможность учреждения высшего образования применять и интегрировать цифровые образовательные технологии и масштабировать их реализацию [2]. Цифровая зрелость – термин, отражаемый и в нормативно-правовых документах и поэтому показатели и достижения, которые мы рассматриваем в данной работе, напрямую ориентированы на ее формирование у всех участников образовательного процесса в высшей школе. Причем, что важно отметить, ссылаясь на работы таких исследователей как Т.А. Нескреба, В.В. Свиридова [3], в понятии отражается не только текущее состояние грамотности, компетентности преподавателей и студентов, но и перспективы их развития «на шаг вперед». Это позволяет при разработке проектов и программ, связанных с цифровой образовательной средой, ориентироваться на актуальное развитие субъектов высшей школы.

В 2023 году был разработан Федеральный проект «Стратегическое направление цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования», в котором количество вышеуказанных критериев было расширено за счет разработки программ, подразумевающих обязательное участие вузов. Программы в рамках проекта, о которых будет сказано ниже, нацелены на расширение компетентностной сферы преподавателей и студентов в рамках цифровизации.

Всего на конец 2023 г. по данным аналитики, в данном проекте приняли участие 389 вузов РФ [14] и уровень их

цифровой зрелости составил 45% по сравнению с изначальными 13%. Данная динамика говорит о том, что это направление перспективно в развитии и преодолевая различные риски, возможно вполне успешно достичь поставленных целей, в контексте вышеназванной Стратегии, которая рассчитана на реализацию до 2030 года. На данный момент повышение цифровой зрелости тормозится рядом негативных факторов социально-экономического, политического характера, которые кроме отрицательного воздействия имеют положительный эффект, а именно, развитие отечественных цифровых технологий, импортозамещение.

- проект «Домен. Наука и инновации» на платформе «Гостех». Этот проект позволяет размещать максимальный объем учебной информации на специальных порталах, находить необходимый материал, создавать мероприятия, конференции и организовывать коммуникационное цифровое пространство.

В соответствии с данным проектом плановые показатели зарегистрированных учреждений высшего образования 20% на 2024 г. и 32% на 2025г. При этом также запланировано увеличение доли абитуриентов, использующих цифровые сервисы для поступления в вузы: 40% 2024 г. и 48% 2025 г. Доля студентов в данном контексте составляет 25% (2024г.) и 37% (2025 г.). По окончании 2024 г. по данным статистики [13] указанные показатели выполнены. Также на конец 2024 г. около 20% студентов получают услуги через облачные сервисы [14];

- реализация проекта «Стартап-Генезис» (20% вузов с начала 2025 года планируется вовлечь в работу на данной платформе) [14]. В рамках проекта предполагается увеличение количества студентов, индивидуально, командно и совместно с преподавателями по созданию интересных инновационных научных и бизнес-идей, производственных проектов, обеспечение возможности получения экспертной оценки со стороны ведущих практических специалистов;
- сотрудничество вузов с ведущими научными организациями РФ. данное направление начало реализацию с начала 2024 г. с разработки проектов сотрудничества «Сколково» с рядом университетов (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Волгоград, Алтай) [1], [15]. Данные проекты включают использование умных камер, отслеживающих активность студентов, электронных ресурсов, включающих контроль за успеваемостью, облачных сервисов, предназначенных для хранения информации.

Как отмечает Л.А. Гриневич [1], и мы с ней полностью согласны, одним из наиболее важных показателей цифровизации высшего образования является создание Цифрового Университета 20.35, который представляет собой виртуальное образовательное пространство,

доступное для большинства студентов и позволяющее им участвовать в стартапах, хакатонах, акселераторах («Остров 2022» и пр.). Используя в своей работе результаты исследований более чем в 50 вузах, данный автор отмечает, что вузы, участвующие в цифровой трансформации, все больше используют в образовательном процессе интерактивные технологии, искусственный интеллект, облачные сервисы.

Подобные проекты получают все большее распространение и в качестве еще одного подобного примера необходимо отметить «Цифровой комиссариат» [14], в котором отмечается участие 10% всех преподавателей вузов в 2024 году (в качестве слушателей курсов) и в текущий период предполагается увеличение данного количества до 25%.

Курсы повышения уровня цифровой компетентности в рамках «Цифрового комиссариата» не просто обучают преподавателей информационной грамотности, они предоставляют наиболее актуальную информацию, сервисы, позволяют пользоваться ресурсами премиум-класса (подписки на электронные библиотеки, базы данных). Это повышает образовательный потенциал педагога, стимулирует его к саморазвитию.

В качестве выводов по нашему исследованию необходимо отметить не только достижения и преимущества цифровизации высшей школы, но и те риски, которые сопутствуют данному процессу. Речь прежде всего идет о необходимости повышения качества защиты цифровой информации от вирусов, кибератак и вредоносного ПО, а также обеспечения конфиденциальности персональных данных.

Указывая на подобные риски, глава Минобрнауки В. Фальков [16], отметил необходимость совершенствования системы персональных цифровых помощников для студентов (ассистенты, интерактивные карты), что позволяет сохранять информацию в закрытом формате.

Кроме того, сервисы искусственного интеллекта, электронные базы данных нуждаются в обновлении не только программного, но и технического обеспечения и поэтому одной из приоритетных задач на ближайший период называется модернизация интерактивного, мультимедийного оборудования в вузах, разработка программ для использования технологий виртуальной реальности и симуляторов.

Достаточно серьезным риском можно считать недостаточную скорость и объемы импортозамещения в сфере программного и технического оборудования [14]. Это обуславливает актуальность развития отечественного производства программных комплексов, деталей для оборудования и оснащения ими максимального количества вузов.

И, безусловно, немаловажным направлением необходимо считать повышение цифровой компетентности преподавателей высшей школы и повышение мотивации к использованию мультимедийных и интернет-технологий. Значительная часть преподавателей, несмотря на наличие навыков, на настоящий момент не использует весь потенциал цифровизации и это также является препятствием на пути к повышению качества

высшего образования.

Как мы уже отмечали ранее, целевые показатели, обозначенные в Стратегии и иных документах для каждого года, на настоящий момент выполняются практически полностью и именно поэтому велика вероятность дополнения качественного и количественного содержания данных документов новыми компонентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриневич Л.А. Цифровизация высшего образования в современной России: теория и практика // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. №57. С. 242–247.
2. Нескреба Т.А. Исследование сформированности цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционной образовательной среды // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 96–110.
3. Свиридова В.В. Мониторинг уровня цифровой трансформации образования: показатели и технологии // Открытое образование. 2022. №3. С. 17–26.
4. Скворцова Е.Е. Интерпретация показателей цифровизации российской системы общего образования // Народонаселение. 2023. №2. С. 102–113.
5. Стрелкова И.А. Актуальные аспекты цифровизации российского образования // Социальные новации и социальные науки. 2021. №1 (3). С. 96–106.
6. Хахина А.М. Информационные технологии в системе современного образования / А.М. Хахина, А.Д. Дорофеева // Проектирование. Опыт. Результат. 2023. № 1. С. 71–72.
7. Худяков Е.Е. Современные тенденции развития цифрового образования в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76–4. С. 346–348.
8. Юдина Т.Н., Семочкина Н.Н. Постпандемия: итоги и перспективы цифровизации высшего образования // Цифровая социология. 2024. №1. С. 86–96.
9. Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации»;
10. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»;
11. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
12. <https://vestnik.pedproject.moscow/news-519/> Эл. ресурс (Дата обращения: 06.02.2025).
13. <https://s.science-education.ru/pdf/2023/4/32857.pdf> Эл. ресурс (Дата обращения: 06.02.2025).
14. https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects/Project_strategy_ziffre_transformation.pdf (Дата обращения: 08.02.2025).
15. https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Цифровые_технологии_в_высшем_образовании (Дата обращения: 08.02.2025).
16. Телеграмм-канал «Молодежь в фокусе Минцифры» (Дата обращения: 08.02.2025).
17. <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwttujw.pdf> (Дата обращения: 08.02.2025).

© Исянов Равиль Габриелович (isyanovrg@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ (СТОРИТЕЛЛИНГА) КАК МЕТОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Калмыкова Инна Игоревна

Старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве РФ, (г. Москва)
I.Kalmykova@fa.ru

THE USE OF DIGITAL STORYTELLING AS A METHOD OF PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

I. Kalmykova

Summary: The article is dedicated to the features of using digital storytelling in the project activities of students studying a foreign language at a non-linguistic university. The work explores the specifics of using digital storytelling, which allows learners to effectively and qualitatively complete educational projects. The article provides examples of digital storytelling and online services for its creation. A survey was chosen as the research method, and the results led to the conclusion that the use of digital storytelling as a multimedia tool can create additional incentives for learning a foreign language and contribute to the development of language skills and professional competence.

Keywords: digital storytelling, project activity, tool, interactive presentation, educational process.

Аннотация: Статья посвящена особенностям применения цифрового повествования (сторителлинга) в проектной деятельности студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. В работе исследуются особенности использования цифрового сторителлинга, позволяющего обучающимся эффективно и качественно выполнить учебный проект. В статье приводятся примеры цифрового сторителлинга и онлайн-сервисов для его создания. В качестве метода исследования выбран опрос, в результате которого сделаны выводы, что использование цифрового сторителлинга в качестве мультимедийного инструмента может создавать дополнительные стимулы к изучению иностранного языка, способствовать развитию языковых, цифровых навыков и профессиональной компетенции.

Ключевые слова: цифровое повествование, цифровой сторителлинг, проектная деятельность, инструмент, интерактивная презентация, учебный процесс.

Современность с ее ускоряющимися темпами развития требует от педагога модернизации его профессиональных навыков с учетом происходящих изменений в области цифровизации образования. Развитие технологий изменило не только методы передачи знаний обучающимся, но и сам подход к обучению. Образование сталкивается с необходимостью встраивания этих новых технологий в учебный процесс. Современные студенты живут в цифровом мире, привыкая получать информацию в интерактивной и визуальной форме, что создает вызов традиционному подходу к образованию. Преподаватели должны не только осваивать новые подходы к обучению, но и применять их на занятии, делая его более привлекательным и результативным. Среди большого спектра информационно-коммуникационных технологий выделяется цифровой сторителлинг (storytelling), который может быть с успехом использован в проектной деятельности обучающихся иностранному языку.

Актуальность данной работы связана с потребностью поиска преподавателем эффективных способов и методов обучения, которые смогут содействовать улучшению качества образования, повышать заинтересованность студентов в изучении иностранного языка

в современном мире повсеместного распространения цифровых технологий.

Научная новизна состоит в том, чтобы изучить влияние цифрового сторителлинга на образовательный процесс в качестве инструмента, содействующего проектной деятельности изучающих иностранный язык, а также развитию языковых навыков студентов, их цифровых и профессиональных компетенций.

Целью работы является выявление возможностей для использования цифрового сторителлинга в проектной деятельности студентов. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи по оцениванию успешности применения цифрового повествования в следующих аспектах:

- стимулирование творческой активности обучающихся, их заинтересованности в учебном процессе;
- улучшение языковой компетенции;
- повышение цифровой грамотности;
- формирование медиакомпетенций;
- формирование и развитие профессиональных навыков, известных как «soft skills».

К практической ценности работы относится вывод,

сделанный на основании полученных результатов исследования о том, что применение цифрового сторителлинга в проектной деятельности студентов, изучающих иностранный язык, пробуждает интерес к предмету и способствует повышению эффективности практических занятий в целом.

Традиционное повествование, сторителлинг, является эффективным средством образования в современном мире. В рамках обучения иностранному языку сторителлинг, обозначает «использование историй с целью вовлечения слушателя, зрителя или читателя в работу с информацией в контексте данных историй» [1, с. 48]. Цифровой сторителлинг – метод обучения, предполагающий интеграцию мультимедиа в сферу образования и позволяющий использовать новейшие технологии в целях обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. Он рассматривается как творческий процесс, в котором традиционное повествование сочетается с цифровыми технологиями, одновременно являясь важным инструментом для коммуникации.

Цифровой сторителлинг в научной литературе имеет множество наименований: цифровой рассказ, цифровое, электронное или интерактивное повествование, которые имеют «одну методологическую основу, заключающуюся в объединении различных мультимедийных средств для представления одной истории» [2, с. 40]. Привлекательная и насыщенная мультимедийная история может стать эффективным инструментом для привлечения внимания студентов к изучаемому материалу и пробудить заинтересованность в создании собственного цифрового повествования [3, с. 806].

В образовательном процессе существует множество способов применения цифрового сторителлинга. Одним из них является проектная деятельность.

Создание проектов на занятиях иностранного языка реализует деятельностный подход в вузе и может способствовать активному решению образовательных задач. Проектная деятельность студентов имеет ряд преимуществ, среди которых присутствует возможность осмысления и формулирования мотивов и целей, которые могут быть востребованы в их будущей профессиональной деятельности. Участие в проекте помогает студентам научиться принимать решения, разрабатывать план действий и целенаправленно решать задачи, а также оценивать и анализировать результаты своей работы, внося необходимые коррективы. Этот род деятельности способствует развитию познавательных навыков, обучает студентов самостоятельно формировать и структурировать знания в различных областях, а также развивает критическое мышление. Он предоставляет множество возможностей для быстрой навигации в информационном пространстве, позволяя студентам

самостоятельно находить нужную информацию по заданной теме, выделять главное и интегрировать знания из разных дисциплин. Самостоятельная или групповая работа над проектом позволяет решать поставленные задачи через анализ собранных данных. Она также способствует развитию творческой активности студентов, предполагая использование исследовательских и проблемных подходов для решения поставленных задач [4, с.66]. Цифровой сторителлинг в этой области является незаменимым инструментом, т.к. соединяет творческий процесс с мультимедийным наполнением, сочетая текст, изображение, видео и звук.

Создание мультимедийных историй позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе, что способствует более глубокому усвоению материала. Работа с различными форматами мультимедийного контента развивает навыки работы с информацией и коммуникации.

Цифровой сторителлинг способствует преодолению барьера перед публичными выступлениями. Он является прекрасным способом для того, чтобы справиться с собственными недостатками, позволяет овладеть вниманием слушателей и не испытывать страха перед ними [5, с. 11].

В рамках проектной деятельности на занятиях иностранного языка обучающиеся могут применять различные формы цифрового повествования.

Анимированный сторителлинг или видеорассказ

Студенты могут создавать и озвучивать короткие видеоролики с рассказом по определенной теме или обзором тем по определенному предмету.

Аудиорассказ. Обучающиеся могут создавать подкасты или аудиоистории, которые дают возможность развивать навыки устной речи и произношения.

Интерактивная презентация. Форма цифрового сторителлинга, позволяющая объединять текст, изображение и видео для создания цифровой истории.

Блог или онлайн-дневник. Ведение блога в формате цифрового сторителлинга дает студентам регулярную возможность практиковать письменную речь.

В нашей стране существует и успешно используется в различных областях жизни: (образовании, бизнесе, маркетинге, рекламе и других) большой набор цифровых инструментов. К таким инструментам относятся: *Prezentator*, *MySlide*, *SlideShare*, *Flexi*, *Visme* и другие. Эти платформы и онлайн-сервисы позволяют создавать интерактивные презентации, имеют широкий набор инструментов для видео- и аудиозаписи, шаблоны для презентаций с возможностью добавления интерактивных элементов, позволяющих обучающимся активно участвовать в проекте, создавая цифровую историю. Не-

маловажным является тот факт, что многие из платформ включают в себя функционал для работы в команде. Сервисы поддерживают различные форматы и делают возможной интеграцию мультимедиа.

На занятиях иностранного языка обучающимся 2 курса факультета информационных технологий и анализа больших данных было предложено выполнить проект с применением цифрового сторителлинга. Проектная работа осуществлялась поэтапно.

Определение темы и цели. На этом этапе студенты выбирали тему из предложенных преподавателем и самостоятельно определяли цель работы.

Исследование и сбор информации. Обучающиеся проводили исследование по выбранной теме, собирали необходимую информацию из книг, журналов и интернет-источников. Это позволяло им достигать глубины рассматриваемой темы и готовить материал для дальнейшей работы.

Планирование и разработка концепции. Разрабатывая концепцию проекта, обучающиеся выбирали форму цифрового сторителлинга (анимированный сторителлинг, аудиорассказ, интерактивную презентацию или блог).

Создание контента. На этом этапе студенты начинали создавать контент с использованием выбранных форм цифрового сторителлинга, что включало в себя создание текстов, запись аудио и видео, создание презентаций и графических материалов.

Обсуждение и обратная связь. Работая над проектом, студенты постоянно обсуждали свои идеи внутри группы и с преподавателем, что позволяло им корректировать работу, внося необходимые изменения.

Презентация проектов. На завершающем этапе обучающиеся представляли свои проекты перед аудиторией, с демонстрацией видеорассказов, аудиоповествований, интерактивных презентаций. На этом этапе они имели возможность потренировать свои навыки публичного выступления, что придавало студентам уверенности в себе.

Рефлексия и оценка. После завершения презентации проектов была осуществлена рефлексия всеми участниками, проанализированы достижения и трудности, с которыми студенты встретились в работе над проектами. Преподаватель, участвуя в оценке работ студентов, учитывал креативность, качество контента и уровень владения языком.

По итогам выполненной работы над проектами с созданием цифрового сторителлинга студентов попросили в развернутом виде ответить на следующие вопросы:

- Была ли для вас работа над составлением цифрового повествования в проекте интересной и творческой? Пробудила ли она в вас исследовательский интерес?

- Способствовала ли она улучшению ваших языковых навыков и цифровой компетенции?
- Какие трудности возникали в ходе работы?
- Считаете ли вы, что эта работа помогла формированию soft skills, полезных для вашей будущей профессии? Каких?

Анализируя полученные данные по результатам опроса студентов, можно сделать следующие выводы. Большинство студентов отметили, что работа над проектом заинтересовала их и побудила к творчеству. Поиск материала для цифрового контента пробудил в них исследовательский интерес, позволил получить навыки отбора и анализа информации. Для многих обучающихся работа способствовала улучшению языковых навыков. Некоторые студенты с невысоким уровнем владения языком обратили внимание на трудности, которые возникали у них при отборе материала для создания цифрового контента, но распределение работы в команде помогало справиться с такого рода трудностями. В целом, студенты подчеркнули, что они улучшили свои навыки работы в команде, сотрудничая с другими, делясь идеями и достигая общих целей. Кроме того, совместная деятельность способствовала улучшению коммуникации: студенты научились четко и ясно выражать свои мысли, а также внимательно слушать и воспринимать информацию от других. Обучающиеся отметили, что работа над проектом научила их планировать и управлять временем, быстро и гибко реагировать на изменения и находить выход из сложной ситуации. Студенты учились делать корректные замечания и принимать конструктивную критику, что способствует личностному и профессиональному росту.

Для большинства студентов работа над созданием цифровой истории с применением новых онлайн сервисов и платформ позволила также совершенствовать их цифровые навыки и компетенции, что можно с успехом применять в дальнейшем в учебной деятельности.

Таким образом, к особенностям использования цифрового повествования может относиться его эффективность в работе над проектом, что значительно обогащает проектную деятельность обучающихся, влияет на качество и результат конечного продукта. Исходя из этого можно рекомендовать использование цифрового сторителлинга в проектной деятельности, способствующего формированию языковой компетенции у студентов, развитию в них креативности и цифровой грамотности. Этот инновационный подход в обучении иностранным языкам значительно повышает интерес и вовлеченность студентов в учебный процесс в настоящем, а также помогает формированию важных навыков для карьерного роста и взаимодействия в профессиональной среде в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винникова О.А. Использование сторителлинга при обучении иностранному языку в вузах // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022, № 12. С. 48–50.
2. Грушевская В.Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. 2017, № 6. С. 38–44.
3. Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015, № 7. С. 805–809.
4. Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы: монография / под ред. Мельничук М.В., Калугиной О.А. М.: Научные технологии; 2021.
5. Челнокова Е.А., Казначеева, С.Н., Калинкина, К.В., Григорян, Н.М. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций // Перспективы науки и образования. 2017. № 5 (29). С. 7–12.

© Калмыкова Инна Игоревна (lkalmykova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЕРСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКСОЛОГИИ Д.В. КОЛЕСОВА

D.V. KOLESOV'S VERSION OF PEDAGOGICAL SEXOLOGY

T. Mortina

Summary: The purpose of this article is to clarify D.V. Kolesov's contribution to the construction of modern Russian pedagogical sexology. Objectives of the article: to analyze the main works of D.V. Kolesov, which are included in the circle of pedagogical sexology; to find out how Kolesov interprets the psychosexual development of children; to specify the main types of sexual disorders in minors, as well as ways and methods of their prevention; to reveal Kolesov's view on the essence of gender education of adolescents. Hypothesis: D.V. Kolesov is one of the founders of modern Russian pedagogical sexology. Methods: literature analysis, systematization and generalization, comparative analysis. As a result of the study, the author concludes that D.V. Kolesov significantly expanded the boundaries of Russian pedagogical sexology to include the issues of gender education, problems of sexual orientation, sexual safety, eroticism, demography, and others.

Keywords: D.V. Kolesov, pedagogical sexology, psychosexual deviations, psychosexual development, sex education.

Мортина Татьяна Николаевна

старший преподаватель, Муромский институт
(филиал), ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

TanushkaLarina@ya.ru

Аннотация: Целью данной статьи является уточнение вклада Д.В. Колесова в конструирование современной отечественной педагогической сексологии. Задачи: проанализировать основные труды Д.В. Колесова, входящие в круг педагогической сексологии; выяснить, как Колесов интерпретирует психосексуальное развитие детей; уточнить выделенные им основные виды сексуальных нарушений у несовершеннолетних, а также пути и методы их профилактики; раскрыть взгляд Колесова на сущность гендерного воспитания подростков. Гипотеза: Д.В. Колесов является одним из основоположников современной отечественной педагогической сексологии. Методы: анализ литературы, систематизация и обобщение, сравнительный анализ. В результате исследования автор приходит к выводу, что Д.В. Колесов значительно расширил границы отечественной педагогической сексологии, включив в нее вопросы гендерного воспитания, проблемы сексуальной ориентации, половой безопасности, эротики, демографии и др.

Ключевые слова: Д.В. Колесов, педагогическая сексология, психосексуальные отклонения, психосексуальное развитие, половое воспитание.

Дмитрий Васильевич Колесов (1936–2007) советский и российский врач-педиатр, академик Российской академии образования, доктор медицинских наук. Сфера его научных интересов разнообразна. Важное место в ней занимают вопросы нормы и патологии полового поведения. С 1978 по 1986 гг. выходят первые работы Д.В. Колесова [2; 9; 11; 12], в которых рассматриваются физиологические и психологические характеристики мальчиков и девочек, раскрываются возрастные особенности гендерного развития ребенка, а также обсуждаются цели, задачи, содержание, сущность и возможности практического осуществления полового воспитания несовершеннолетних.

С начала 2000 гг. публикуется следующая серия книг [3-8], формирующая семантическое поле и понятийный аппарат педагогической сексологии. Их анализ даёт основание утверждать, что Д.В. Колесов является одним из основоположников современной отечественной педагогической сексологии, разработка методологических ориентиров которой в нашей стране неразрывно связана с именами А.Н. Бернштейна, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, А.С. Вирениуса, Е. Накашидзе, С.А. Острогорского, М.М. Рубинштейна и др. [1].

В самом общем виде Д.В. Колесов представлял педагогическую сексологию как меж научную область знания, способствующего выбору педагогически грамотной по-

зиции, касающейся психосексуального здоровья ребенка. Особую ценность в педагогической сексологии Д.В. Колесова представляют вопросы полоролевых стандартов, половой принадлежности и полового созревания, полового влечения и его удовлетворения, сексуальной ориентации, сексуальной безопасности, сексуальных девиаций, полового воспитания.

Рассмотрим основные положения, составляющие теоретическую базу педагогической сексологии Д.В. Колесова.

Центральное место в исследованиях Колесова занимают вопросы изучения сексуального развития детей. Д.В. Колесов и Н.Б. Сельверова выделяют три основных компонента психосексуального развития подростков: элементарные сексуально значимые реакции (эрекция у мальчиков и менструации у девочек), правильное осознание половой принадлежности (четкое понимание того, каким должен быть «настоящий мужчина» или «настоящая женщина»), а также половое влечение, его формирование, что является важным аспектом сексуального развития ребенка [9, с. 130-144].

Д.В. Колесов обращает внимание на то, что взрослым важно осознавать особенности каждого этапа психосексуального развития детей, т.к. это способствует преемственности поколений и сохранению человечества [8, с. 35].

В своих работах Д.В. Колесов поднимает проблему сексуальных девиаций. В таблице 1 представлены некоторые типы психосексуальных отклонений у несовершеннолетних, предложенные автором. (см. Табл. 1.)

Рассмотрим некоторые из них. Одним из особенностей поведения, связанного с формированием половой системы и половых доминант, по Колесову, является садизм.

Садизм, как утверждает автор, включает в себя насильственные и зачастую жестокие действия, направленные на людей или животных, которые, в частности, используются для удовлетворения сексуальных желаний. Обратной стороной садизма является мазохизм, представляющий собой стремление человека усиливать свое половое наслаждение через испытание тех же действий, которые обычно осуществляет садист [6, с. 70–71]. У подростков проявления садизма могут начинаться с агрессивного и жестокого поведения. Задача родителей, полагает Колесов, вовремя пресечь данные наклонности [2, с. 62–63].

Наибольшую угрозу для личности в сексуальной сфере, согласно позиции Д.В. Колесова, представляет сексуальное насилие, в частности маньячество, которое возникает в результате неудовлетворенных половых потребностей [6, с. 76].

Автор анализирует проявления сексуального маньячества на примере известного насильника XX века – Андрея Чикатило. Д.В. Колесов характеризует его как человека, который с юных лет мечтал о высокой любви, но испытывал стеснение в общении с девушками. Его первый сексуальный опыт оказался неудачным, и у него стали наблюдаться признаки сексуальной озабоченности, такие как интерес к обнаженным телам воспитанников, подглядывание в туалете и др. Кроме того, он страдал от постоянных головных болей, проявлял крайнюю рассеянность и имел неврологические симптомы – эпилепсию. Все эти факторы указывают на признаки проявления сексуального маньячества [8, с. 77–79].

Сексуальный маньяк, по Колесову, может выглядеть как совершенно обычный человек, проявлять спокойствие, быть вежливым и даже иметь неплохое образование. Поэтому перед потенциальной жертвой стоит важная задача — своевременно распознать его и принять необходимые профилактические меры: проявлять осторожность в отношении настойчивого внимания незнакомца, который демонстрирует чрезмерную ласковость, вкрадчивость манер и «прилипчивость»; избегать общения с людьми, чье поведение или внешний вид вызывают хоть малейшее сомнение. Главное правило: все, что кажется необычным, лучше воспринимать как потенциально опасное [8, с. 85–94].

Согласно мнению ученого, еще одной не менее серьезной угрозой для подростков, является «венерическая опасность». К основным венерическим заболеваниям, по Колесову, относятся сифилис, гонорея, ВИЧ-инфекция и инфекционный гепатит [8, с. 97–98].

Для предотвращения данных заболеваний важно осуществлять профилактические мероприятия, а именно: единственными и главными источниками информации о ЗППП для молодежи, убеждает Колесов, должны стать родители и школа, а основными методами борьбы – беседы, содержащие сведения о действиях в случае заражения (своевременное обращение за медицинской помощью, ответственное лечение и сотрудничество с врачами для полного выявления всех контактов) и др. [4, с. 100–102].

К числу опасных явлений, влияющих на сексуальную сферу, по Колесову, являются воздействия, способствующие половой деморализации. К ним автор относит раннее начало и беспорядочные половые связи, аборт и роды у несовершеннолетних, ухудшение качества семейной жизни, отчуждение от семейных обязанностей, прирост числа детей-сирот при живых родителях, а также дискредитация истинной любви и др. [8, с. 107–117].

Ранняя половая жизнь, полагает Д.В. Колесов, представляет собой серьезную угрозу для гендерного раз-

Таблица 1.

Некоторые типы сексуальных отклонений у несовершеннолетних.

№	Категория отклонения	Вид отклонения
1	Нарушения, связанные с формированием половой системы и половых доминант	Садизм, мазохизм, жестокость, агрессия, донжуанство, нимфомания, сексуальное насилие – маньячество, педофилия
2	Следствие половой деморализации	Ранние и беспорядочные половые контакты, преждевременная беременность и роды несовершеннолетней, аборт, заражение венерическими заболеваниями, дискредитация истинной любви и традиционных семейных ценностей, подростковая проституция, феминизм
3	Ослабление влияния первичных сексуальных стимулов	Увлечение эротико-порнографической продукцией
4	Следствие духовно-нравственной деградации и попытка снять чрезмерное половое возбуждение	Употребление в своей речи ненормативной лексики (инвективы), увлечение иппацией (онанизмом, мастурбацией)

вития ребенка, нанося как физиологический, так и психологический вред формированию его личности, а именно: быстрое насыщение, разочарование и чувство пустоты, развитие потребительского отношения к противоположному полу и безответственности в отношениях. В итоге это способно привести к психосексуальной деградации личности, а также к преждевременной беременности, что, в свою очередь, увеличивает риск материнской и детской смертности [2, с. 72–75].

Другими проявлениями половой деморализации, возникшими в результате «сексуальной революции», согласно Колесову, являются: проституция и её пропаганда, формирование сексуальных меньшинств (геи, лесбиянки, транссвеститы, эксгибиционисты, вуайеристы и зоофилы), групповой секс, а также призывы к легализации однополых браков и групповых семей [6, 139–140].

Гомосексуализм трактуется Д.В. Колесовым как своеобразное сексуальное влечение, ориентированное не на представителей противоположного пола, а на свой. По мнению автора, у подростков это влечение начинает проявляться в возрасте 13–14 лет, что приводит к конфликту между их убежденностью в своей половой идентичности и тягой к своему полу [8].

В генезисе гомосексуальной активности Колесов усматривает врожденную предрасположенность, недостатки в воспитании, влияние нейрофизиологических и эндокринных механизмов, окружающей среды. Кроме того, на этот процесс оказывают влияние эмоциональная сфера, информационные факторы и др. [2; 7].

С целью предотвращения гомосексуализма среди несовершеннолетних Д.В. Колесов советует родителям иметь ясные представления о различных вариантах сексуальной ориентации и быть готовыми к тому, что подростки могут проявлять интерес к всякого рода сексуальным экспериментам [8, с. 192–193].

В ходе «сексуальной революции», как констатирует Колесов, происходит также и дискриминация традиционных семейных ценностей. Главный принцип ее сторонников заключается в том, что любые нормы и общепринятые стандарты поведения можно игнорировать, если они препятствуют получению удовольствия. Эти негативные установки проникают и в образовательный процесс, стремясь изменить восприятие молодым поколением семьи как естественной и единственной формы организации жизни между старшим и младшим поколениями в современном обществе [5, с. 172].

По мнению Колесова, одним из радикальных видов половой деморализации является проституция, к возможным причинам которой, автор относит: высокую половую возбудимость, озабоченность, физиологическую

необходимость в частых половых контактах, любопытство, стремление к комфортной, беззаботной и привлекательной жизни, а также возможность заработать деньги и др. [6, с. 114–123].

Колесов обращает внимание, что проституция в подростковом возрасте начинается с внутреннего, психологического само отчуждения, ключевым моментом которого является дискомфорт девочки в семье, школе или обществе, что заставляет ее все больше тянуться к новому миру отношений.

По мнению Колесова, еще одной формой сексуальной опасности для подростков является влияние эротико-порнографической продукции, которая может негативно сказаться на нормальном психосексуальном развитии ребенка. Она не должна быть доступна детям, т.к. это способствует формированию нежелательных ценностных ориентиров в сфере меж половых отношений [6, с. 151–155].

Несомненным проявлением духовно-нравственной деградации личности, по Колесову, является использование в речи ненормативной (инвективной) лексики. Часто ее применяют подростки с сексуальными нарушениями, что становится для них способом эмоциональной разрядки. В основном в их коммуникациях встречаются слова-сравнения с животными или предметами, термины, связанные с выделительной, репродуктивной функцией, а также анекдоты на сексуальную тему.

Взрослым, советует автор, следует воздерживаться от использования ненормативной лексики в своей речи в детской компании. Им лучше проявлять явное безразличие к ругательствам и незаметно переводить разговор на другую тему. Важно не показывать эмоций, так как в противном случае эти слова могут приобрести для ребенка сверхценное значение, закрепятся в его памяти и войдут в привычку [6, с. 162–170].

Для снятия повышенного полового напряжения подростки, указывает Д.В. Колесов, также часто прибегают к ипсаци или мастурбации. Если родители застали своего ребенка за занятием мастурбацией, важно, рекомендует Колесов, не наказывать его. Лучше всего направить энергию подростка на полезные занятия, такие как работа по дому, спорт и др., следует проинформировать его о приемлемых способах снятия полового возбуждения (общение с противоположным полом, танцы). С физиологической точки зрения это может происходить через произвольную саморегуляцию (поллюции) [2].

Таким образом, констатирует Д.В. Колесов, взрослым необходимо понимать особенности нормального и аномального сексуального развития детей. Прежде всего их должно насторожить любое поведение ребен-

ка, которое не соответствует общепринятым представлениям о его половой идентичности [2, с. 58–66].

Особенности сексуального развития детей необходимо учитывать также и при организации процесса полового воспитания.

По мнению Д.В. Колесова, гендерное воспитание должно способствовать осознанию важности создания крепкой и здоровой семьи. Оно включает в себя правильные репродуктивные установки супругов, такие как стремление к оптимальному количеству детей, а также умение учитывать и уважать специфические половые особенности представителей противоположного пола в различных сферах деятельности [9, с. 193–199].

Д.В. Колесов предлагает педагогам, осуществляющим половое воспитание обучающихся, учитывать их возрастные особенности (см. Табл. 2).

В своей концепции полового воспитания Колесов заметную роль отводит семейным отношениям и информации, которую несовершеннолетний получает от своих родителей. Взрослые должны считать своим долгом отвечать на вопросы сексуального характера со стороны детей. Также им необходимо контролировать все источники, от которых он может получить искаженные сведения по данной тематике.

Д.В. Колесов подчеркивает, что оптимальные результаты в половом воспитании несовершеннолетних могут быть достигнуты только при совместных усилиях школы, семьи и общества [2].

В сексуальном воспитании детей разных полов, согласно А.Г. Хрипковой и Д.В. Колесову, существуют свои особенности. Авторы констатируют, что программа полового воспитания девушек должна охватывать следующие темы: физиологические, психологические и педагогические особенности своего и другого пола, а также влияние

этих особенностей на отношения с окружающими; важность семьи и межличностных отношений; вопросы, касающиеся рождения и воспитания несовершеннолетних, а также преемственности поколений, у девушки должно быть естественное желание иметь детей и др. [10].

Ключевым аспектом полового воспитания мальчиков, по мнению авторов, является предотвращение влияния факторов, способных сформировать негативное отношение к женщинам, а также контроль за их отношениями с ровесниками. Кроме того, важной задачей является профилактика гомосексуализма и венерических заболеваний (сифилис, гонорея, мягкий шанкр и др.), что является неотъемлемой частью половой гигиены подростков [11, с. 100–102].

Таким образом, по убеждению Д.В. Колесова, для поддержания и укрепления психосексуального здоровья несовершеннолетних необходимо: развивать у них понимание особенностей представителей разных полов, умение учитывать и ценить их; исключить из сознания подростков негативизм, эгоизм и потребительский подход к противоположному полу; воспитывать ответственное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих, осознание негативных последствий ранних и беспорядочных сексуальных связей; формировать правильное восприятие взрослости; возвращать нравственные идеалы семьи и потребности в детях [8, с. 171–172].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что Д.В. Колесов значительно расширил границы современной педагогической сексологии, охватив такие темы, как гендерное воспитание, сексуальная революция, нетрадиционная сексуальная ориентация, феминология, сексуальная безопасность, эротика, демография и др. Все его идеи и выводы обладают неоспоримой теоретической и практической ценностью для родителей, педагогов, психологов и самих подростков, а также закладывают надежную основу для будущих исследований в данной области.

Таблица 2.

Половое воспитание в соответствии с возрастом ребенка.

Возраст ребенка	Необходимые меры
Дошкольный и младший школьный возраст	Беседы о преемственности поколений, семейных традициях, продолжении рода, распределении ролей в семье и др. Правильная организация их деятельности, направленная на развитие навыков разумного эгалитарного распределения обязанностей [2, с. 95–101].
5–7 класс	Предотвращение негативного отношения к противоположному полу, развитие навыков совместной деятельности, организация походов, экскурсий, а также предоставление информации о природе и особенностях полового созревания, гендерных различиях и значении семьи как в личной, так и в общественной жизни [2].
Старшие подростки (8–9 класс)	Глубокое изучение тем, касаемых семейных отношений и личной гигиены. Необходимо добавить новые вопросы, связанные с интимными отношениями и психологическими особенностями юношей и девушек. Важно уделить внимание физиологическим аспектам рождения детей, вопросам ухода за ними др. [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Завражин С.А. Концептуализация педагогической сексологии в трудах Д.В. Колесова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1(58). С. 21–29.
2. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. 2-е изд., доп. М.: Педагогика, 1986. 160 с. (Педагогика – родителям).
3. Колесов Д.В. Биология и психология пола. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 176 с.
4. Колесов Д.В. Болезни поведения. Воспитание здорового образа жизни. М.: Дрофа, 2002. 192 с.
5. Колесов Д.В. Нравственность и пол: Психологические аспекты. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 232 с.
6. Колесов Д.В. Пол и секс в современном обществе: Книга для учителя. М.: Изд-во УРАО, 1999. 176 с.
7. Колесов Д.В. Проблемы сексуальной ориентации (Мы-другие. Ну и что?). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 112 с. (Серия «Библиотека психолога»).
8. Колесов Д.В. Современный подросток. Взросление и пол: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. 200 с.
9. Колесов Д.В., Сельверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., «Педагогика», 1978. 224 с. с ил. (Науч.-исслед. ин-т физиологии детей и подростков Акад. пед. наук СССР).
10. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка – подросток – девушка: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 128 с., ил.
11. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик – подросток – юноша: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 207 с., ил.

© Мортина Татьяна Николаевна (TanushkaLarina@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ С ЯЗЫКА НА ЯЗЫК В ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТОВ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Панаити Наталья Николаевна

Старший преподаватель, Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина
n.panaiti365@mail.ru

THE PROBLEM OF INTERRELATION OF SOURCE AND TARGET LANGUAGES IN WRITTEN TRANSLATION BEING TAUGHT AT THE OPENING STAGE OF LINGUISTIC UNIVERSITIES

N. Panaiti

Summary: The article discusses the profession-oriented approach to the process of teaching translators at the opening Stage of Linguistic Universities. The students are offered texts for written translation that is to be performed as their autonomous individual tasks. The detailed analysis of the stages of the translation process shows that the main translation challenge for the beginners is to realize and formulate the communicative intention of the original text to render it into the target text. Being ignored or misinterpreted in it the communicative intention either will make the translation inadequate or will turn it into a word for word variant. Thus, students' comprehension should be focused on the basic strategies used as translation techniques. Being developed, a complex analytical skill enables students to identify translation difficulties in the source texts, to generalize them, and to work out certain systemic approaches to overcome these challenges in the target texts offering their own translation decisions.

Keywords: translation process, communicative intention, source language, target language, translation difficulties.

Аннотация: В статье рассматривается способ ранней профессионализации обучения лингвистов переводчиков посредством выполнения ими самостоятельных переводов учебных текстов. Детальный анализ составляющих переводческого процесса показывает, что основной трудностью при воссоздании текста на языке перевода является передача коммуникативной интенции автора оригинала, искажение или игнорирование которой, является причиной неадекватности перевода и зачастую приводит к буквализму. Решение проблемы состоит в том, чтобы сфокусировать внимание студентов на стратегиях передачи исходного текста, и сформировать у них сложное аналитическое умение: выделять в учебном материале переводческие трудности, обобщать их, и выявлять специфические закономерности, влияющие на принятие переводческого решения.

Ключевые слова: процесс перевода, коммуникативное намерение высказывания, язык оригинала, язык перевода, переводческие трудности.

Переход на новые образовательные программы и учебные планы дает начало значительному сокращению контактных аудиторных часов и увеличению часов на самостоятельную работу студентов, которая исходя из специфики обучения лингвистов-переводчиков в языковом вузе, должна обеспечивать преимущество в формировании умений и компетенций на протяжении всего курса обучения в целом, включая его начальный этап. Такого рода преимущество необходимо выстраивать с учетом того, что ранняя профессионализация обучения становится качественной характеристикой современного образования: «Профессионализация должна начинаться именно с первого семестра, задолго до того, как студенты начнут изучать основную профессиональную дисциплину - теорию перевода» [7, с. 49]. Формирование и развитие отдельных составляющих профессиональной переводческой компетенции «возможно и необходимо проводить уже на начальном этапе обучения, а также в рамках, не имею-

щих ярко выраженной «переводческой» направленности дисциплин» [5, с.93].

Учитывая совокупность лингвистических, психологических и методических факторов, характеризующих уровень коммуникативной компетенции обучающихся в родном и иностранном языках, степень их мотивации, цели и задачи конкретной дисциплины, преподаватель вправе предложить студентам-лингвистам отдельные практические задания по переводу, позволяющие развивать и совершенствовать навыки их самостоятельной деятельности по овладению основами профессии переводчика.

При таком подходе самостоятельная работа как целенаправленная, внутренне мотивированная и структурированная самими студентами в совокупности действий, деятельность [2], призвана стать одним из направлений профессионально ориентированного учебного процес-

са. Особенность отдельного самостоятельного задания по переводу как действия состоит в том, что обучающиеся получают возможность корректировать его как в самом процессе при выполнении перевода (process-oriented approach), так и в результате, при анализе полученного текста перевода и выборе его окончательного варианта (product-oriented approach) [10].

Цель данной статьи - определить универсальные и специфические переводческие умения, формируемые при выполнении письменного перевода учебных текстов в рамках профессионально-ориентированной самостоятельной работы студентов-лингвистов в первом семестре на первом курсе.

Предлагая студентам учебные тексты для самостоятельного письменного перевода с английского языка на русский язык, мы, прежде всего, опираемся на ряд взаимообусловленных положений, раскрывающих основные закономерности теории перевода и методики его преподавания.

Во-первых, это существующее явление «естественного» перевода [4], которое в нашем ракурсе мы рассматриваем как предпосылку к созданию подлинно профессиональной переводческой компетенции. По своей сути оно означает, что студенты, «владеющие иностранным языком, способны передавать содержание иноязычного текста, не получив никакой специальной подготовки в области перевода» [4, с.318].

Во-вторых, использование письменного перевода для самостоятельной работы имеет определённые преимущества, состоящие в том, что оригинал и перевод выступают в виде фиксированных письменных текстов, к которым обучающийся в процессе перевода может неоднократно обращаться, углубляя свое понимание исходного текста, корректируя и редактируя представленные варианты текста перевода.

В-третьих, отобранный для перевода лингвистический материал соответствует этапу обучения. На начальном этапе таким материалом становятся тексты, отвечающие таким критериям как: «простота и доступность для понимания; отсутствие сложных грамматических конструкций и лексических единиц; минимальное использование культурологической информации, влияющей на понимание содержания; интересная для студентов проблематика; сюжетная законченность» [5, с.94].

В-четвертых, уровень сформированной, коммуникативной компетенции обучающихся и их лингвистический опыт, способствует осознанному выбору лексической единицы, грамматической структуры, соотносимой как с системой языка, так и с заданной ситуацией общения. Очевидно, что таким опытом студенты располагают

только в родном (русском) языке, который и выступает в качестве языка перевода на начальном этапе.

В-пятых, в процессе самостоятельного письменного перевода учебного материала студенты-лингвисты эмпирически познают «методы решения типичных переводческих задач» и апробируют избранные ими «стратегии поиска индивидуальных творческих решений» [4], которые в своей совокупности свидетельствуют о начале формирования, так называемого профессионального переводческого мышления.

Опираясь на практический опыт обучения, рассмотрим отдельные аспекты, касающиеся выбора материала, и анализа трудностей, возникающих у обучающихся в процессе письменного перевода учебных текстов.

В первом семестре мы используем курс L.G. Alexander "Practice and Progress" (New Concept English), в частности, ту его часть, которая включает тексты для прослушивания. Развитие навыков и умений аудирования является одной из задач дисциплины «Практический курс иностранного языка», тогда как перевод текста, в нашем случае, выступает как дополнительное профессионально-ориентированное задание. Каждую неделю студенты прослушивают и записывают три текста для последующего перевода на русский язык. В учебных целях каждый текст и его перевод оформляются в две колонки для того, чтобы наглядно зафиксировать все возможные переводческие преобразования при сопоставлении языка оригинала и языка перевода.

Для того чтобы разобраться в природе возникающих трудностей, необходимо понять на каком этапе процесса перевода они возникают.

Рассматривая перевод как специфический вторичный вид речевой деятельности, И.А. Зимняя описывает последовательность звеньев переводческого процесса, который включает: осмысление сообщения, формирование замысла и формулирование высказывания. Если перевод как вид деятельности представляет трудность, то осмысление (понимание сообщения), реализуется средствами языка источника (английского языка). Однако «в переводе чужая мысль воссоздается для других от себя», поэтому смысл воспринятого сообщения становится «замыслом» собственного высказывания. Так, как высказывание формулируется на языке перевода, то и «замысел его обязательно должен предполагать систему языка перевода», то есть он реализуется средствами русского языка и может быть подвержен интерферирующему влиянию языка источника (английского языка). Другими словами, в процессе перевода «возникает разрыв между смыслом воспринятого и замыслом воспроизводимого», а значит, возникает необходимость осознания связи смысл – замысел, то есть необходимость «переключения» с языка

на язык или пере формулирования. [1, с. 129–130].

На практике именно момент пере формулирования и вызывает наибольшее затруднение у обучающихся. Помимо этого «письменный перевод характеризуется еще и наибольшей полнотой замысла по сравнению с другими видами перевода» [1, с. 132], что так же осложняет процесс воссоздания его на языке перевода. По мнению И.А. Зимней «в переводе замысел одного человека может не соответствовать способности его воплотить, сформировать и сформулировать у другого человека (переводчика)» [1, с. 134]. Следовательно, методическая задача и состоит в том, чтобы такую способность развивать, начиная с раннего этапа профессионализации. В понимании студентов-лингвистов она по своей сути должна быть сопоставима с умением переводчика последовательно ответить на три вопроса: «Что сказал автор? Что он хотел этим сказать? Как это сказать?» [8]. В определенном смысле эти вопросы являются прагматической интерпретацией трех звеньев переводческого процесса и нацеливают студентов на осознанный выбор того или иного переводческого решения. При формировании замысла высказывания на языке перевода, функциональную значимость обретает и коммуникативная интенция автора оригинала, которая наряду с формой и содержанием текста источника становится объектом перевода.

Однако на практике, в процессе перевода именно передача коммуникативного намерения вызывает разного рода трудности, и часто требует коррекции. Так при переводе иноязычного текста обучающиеся, прежде всего, стремятся понять (осмыслить) то, о чем в нем говорится. Это является их первостепенной задачей. Тогда как коммуникативное намерение автора, то есть то, для чего он это говорит, оказывается в их восприятии менее существенным, второстепенным и едва идентифицируется в тексте перевода. Проиллюстрируем это на примере перевода предложения из текста "Taxi" *This wonderful plane can carry seven passengers - может выдержать*. С целью коррекции просим студентов объяснить, идет ли речь о надежной, прочной и удобной для пассажиров конструкции самолета, в котором могут разместиться семь человек, или о его возможностях в экстремальных ситуациях (*самолет может выдержать грозовой шторм, порывы ветра, перегрузки*). Очевидно, что имеется в виду вместимость самолета, его грузоподъемность, поэтому адекватным вариантом перевода будет: (*Самолёт может взять на борт...*)

Однако в ряде случаев момент переключения с языка на язык происходит абсолютно формально, без «пере формулирования», а значит и замысел собственного высказывания при этом нивелируется. Для того чтобы компенсировать утраченное коммуникативное намерение, студенты прибегают к «простому и точному», по их мне-

нию, переводческому решению – пословной передаче всех единиц исходного высказывания на языке перевода. В результате буквального перевода появляются такие варианты как: *I realized with a shock...* - Я с шоком осознал...; *He was astonished at what he found.* - Он был удивлен своей находкой; *I didn't know the way to my hotel.* - Я не знал путь до своего отеля; *It was his job to repair bicycles.* - Его работой был ремонт велосипедов.

Нередко прямой перевод вступает в противоречие с грамматическими правилами языка перевода (русского языка) в том числе с его синтаксическими моделями, вследствие чего переданное высказывание становится не «естественным» для носителей языка. Но в нашем случае студенты и есть носители языка. Следовательно, для того, чтобы преодолеть интерференцию языка источника, необходимо актуализировать функционально-коммуникативную значимость высказывания на языке перевода (родном языке).

В зарубежной методике в этом плане при обучении переводу используется принцип — WTWS|| (—what they would say in the same situation is...|| — «в этой ситуации они бы сказали...») [9], т. е. мы имеем дело с определенной ситуацией и пытаемся прогнозировать ее вербальное оформление на том или ином языке. Такой принцип оказывается действенным и при переводе на родной язык, то есть, необходимо задать коммуникативный контекст и ответить на вопрос о том, «что мы обычно говорим в такой ситуации». Другими словами, воссоздавая ситуацию общения, мы внедряем в ее контекст переводимую единицу и таким образом помогаем обучающимся переключиться на их собственный лингвистический опыт в родном языке. Например, «*Мой телефон разрядился. Я был один в незнакомом мне городе, и я не знал (I didn't know the way to my hotel) как добраться до отеля (до гостиницы)*».

При этом вопрос об уровне владения родным языком и его роли при переводе выходит на первый план. Актуальным он становится при формулировании замысла и составлении высказывания на родном языке, когда необходимо соблюдать требования узуса и нормы, так как для лингвистов-переводчиков «точность и эффективность высказываний на родном языке столь же важна, как и на иностранном» [3, с.29]. Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы в процессе выполнения самостоятельных заданий студенты осознали роль родного языка, его статус и коммуникативно-функциональную значимость для переводчика.

Приведем еще несколько примеров, в которых ошибки вызваны нарушением требований узуса: *Not for Jazz: She struck the keys (of the clavichord) too hard and two of the strings were broken* - две струны сломались (порвались); *A Thirsty Ghost He also said that he had found five empty whisky*

bottles - пять пустых бутылок виски (из под виски); *to kick the ball* - ударить мяч (по мячу); *the wooden boxes* - деревянные коробки (ящики).

Для того чтобы студенты не делали ошибок, преподавателю необходимо «выработать в них внутреннюю потребность проверять каждый свой вариант перевода на нормативность и узуальность использования языковых средств», то есть «учить студентов проверять себя. ... Это обязательное качество любого, в особенности, начинающего переводчика» [6, с. 58].

Таким образом, при профессионализации обучения важно учитывать, что перевод представляет собой весьма сложный вид речемыслительной деятельности, то есть предполагает наличие у обучающихся специфических знаний и умений. И только «в результате их обретения в процессе обучения или путем длительной практики развивается интуитивная способность надлежащим образом решать переводческие проблемы» [4, с. 321].

Достичь этого можно, если внимание студентов будет в основном сфокусировано на стратегиях передачи исходного текста, которые предполагают: сопоставление

нескольких возможных вариантов; перебор синонимических рядов; перефразирование; оценивание вариантов. Кроме того, с самого начала студенты должны осознавать, что в процессе обучения перед ними не ставится задача создать единственно правильный перевод предполагаемого текста, а напротив, опираясь на поливариантный подход, они могут предложить свой вариант перевода, который, по их аргументированному мнению, в полной мере соответствует коммуникативному контексту ситуации.

Выполнение самостоятельных практических заданий по переводу, контролируемых преподавателем, должно быть нацелено на формирование сложного аналитического умения: выделять в учебном материале отдельные переводческие трудности, и далее обобщая их, выявлять те специфические закономерности, которые непосредственным образом влияют на принятие того или иного переводческого решения. Очевидно, что наряду с этим, неотъемлемой частью процесса обучения становится развитие умения давать критический анализ учебных переводов, который включает обсуждение предлагаемых вариантов, отклонение неприемлемых и выбор оптимального.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 432 с.
2. Зимняя И.А. Элементарный курс педагогической психологии. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — 111 с.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Шеина И.М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного: учеб. пособие. — Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2007. — 220 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. — М.: ЭТС, 2002. — 424 с.
5. Макарова Е.А. Профессионализация в подготовке переводчика на начальном этапе обучения // Альманах современной науки и образования. — 2014. — № 11 (89). — С. 92–95.
6. Сдобников В.В. Принципы обучения переводу или О чем еще не было сказано [Текст] // Мосты. Журнал переводчиков. — 2015. — № 1 (45). — С. 58.
7. Устинова Е.С. Внедрение профессионального перевода в практические занятия по иностранному языку на младших курсах // Иностранные языки в высшей школе. — 2020. — Вып. 1 (52). — С. 49–55.
8. Сзвори Т. Искусство перевода. - Лондон 1952 URL: <http://www.calameo.com/books/html> (дата обращения: 5.01.2025).
9. Grace G.W. Ethnolinguistic Notes. — What They Would Say in the Same Situation. — Ser. 3, no. 31. — URL: <http://www.ling.hawaii.edu/faculty/grace/el31.html> (дата обращения: 5.01.2025).
10. Hatim Basil & Mason, Ian. Discourse and the Translator. London: Longman. 1990.

© Панаити Наталья Николаевна (n.panaity365@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭЛЕКТРОННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСА»: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ELECTRONIC ASSIGNMENTS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE "METHODS OF TEACHING VOICE PRODUCTION": A PRACTICAL ASPECT

I. Saveleva
M. Antipova

Summary: The article discusses the concept of «professional competence». Music lessons have traditionally been practiced exclusively offline; however, the events of recent years have forced remote forms of work. The authors have developed electronic assignments for students to work independently. Each assignment is organized in such a way that the achievement of professional competence through the formation of professional competence is consistent with the basic requirements dictated by the Federal Law «On Education in the Russian Federation», the Federal State Educational Standard of Higher Education. The developed tasks were diagnosed and revealed their effectiveness.

Keywords: competence, competence, independent work, electronic assignment, diagnostics.

Савельева Ирина Петровна

кандидат культурологии, доцент, Нижневартковский
государственный университет
ms.savel1973@mail.ru

Антипова Мария Владимировна

Нижневартковский государственный университет
antipovamaria1978@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается понятие «профессиональная компетентность». Музыкальные занятия традиционно практиковались исключительно в офлайн формате, однако, события последних лет вынужденно приносят дистанционные формы работы. Авторы разработали электронные задания для самостоятельной работы студентов. Каждое задание организовано таким образом, что достижение профессиональной компетентности через формирование профессиональной компетенции сопрягается с основными требованиями, диктуемыми Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Разработанные задания были диагностированы и выявили свою эффективность.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, самостоятельная работа, электронное задание, диагностика.

Современное состояние отечественной системы образования характеризуется динамичным переходом «от парадигмы обучения к парадигме образования» [1, с.15]. Придерживаясь данной траектории, следует признать, что самостоятельная работа студентов в ВУЗе является не просто важной формой образовательного процесса, а стала его основой. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе велика, так как они не только обучаются, но и самообучаются, раскрываются как творческие личности, будущие специалисты, способные к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуальному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает серьезную переоценку организации учебно-воспитательного процесса, который направлен на формирование профессиональной компетентности.

Новейший психологический словарь предлагает транслировать понятие «компетентность» (лат. *competens* – соответствующий, способный понимать) как «психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности, которое дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением» [7, с. 203]. Для педагогической деятельности важна социально-психологическая компетентность, определяющая «способность ... эффективного взаимодействия с людьми системе межличностных отношений» [7, с. 203].

Для понятий «компетенция» и «компетентность» свойственны как общие характеристики, так и специфические. Общим, в рассматриваемых понятиях, являются полученные знания, осведомленность в определенной сфере, а также то, что накоплено эмпирическим путем (опыт). К специфическим характеристикам относится то, что компетентный — значит обладающий компетен-

цией. По мнению Э.Ф. Зеера, «компетентность — это совокупность таких качеств как профессионализм, личностные качества индивида, позволяющие эффективно реализовывать компетенции, без которых невозможна профессиональная деятельность, а также совокупность профессиональных полномочий, которые создают определенные предпосылки и условия для реализации эффективной деятельности в процессе учебы» [2, с. 27]. По суждению И.А. Зимней, компетентность — это самое актуальное личностное качество, фундаментом которого являются знания, а также «умственно и личностно обусловленная социально-профессиональная черта человека» [3, с. 12]. Татур Ю.Г. обозначает компетентность как «трудное, объемное качество» человека, имеющего образование на определенной ступени, что выражается в готовности к реализации продуктивной деятельности с осознанием социальной значимости этой деятельности и рисков, связанных с ней [6, с. 7]. С точки зрения психологии, компетентность — это общий уровень способностей, которым обладает человек и усвоение индивидом способов введения знаний с целью продуктивно внедрения их при любых условиях [3, с. 14].

Таким образом, профессиональная компетентность — это многоуровневое явление, состоящее из комплекса теоретических познаний и механизмов их реализации в профессиональных ситуациях, ценностные ориентации и показатели уровня культуры конкретного человека (оценивается культура речи, стиль общения, отношение к себе и окружающим людям, наличие познаний в смежных дисциплинах и областях знаний и др.), а также профессиональные качества, которые способствуют реализации эффективной профессиональной деятельности выпускника.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения программы, в числе которых эстетическое воспитание, призванное развивать «восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимание эмоционального воздействия искусства, осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения; понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества; стремление к самовыражению в разных видах искусства» [9]. Эстетическое воспитание реализуется в предмете «Музыка», где в числе предметных результатов должны быть: «умение выразительно исполнять народные песни, песни композиторов-классиков и современных композиторов (в хоре и индивидуально), воспроизводить мелодии произведений инструментальных и вокальных жанров» [9]. Для успешной реализации требований ФГОСа на практике, в учебном плане студентов бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

профиля «Музыкальное образование», присутствует ряд специальных дисциплин предметно-методического раздела, одной из которых является «Методика преподавания постановки голоса». В качестве планируемого результата освоения образовательной программы, указанная дисциплина формирует профессиональную компетенцию ПК-1 «Готов реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов».

Для выявления эффективности развития профессиональной компетентности студентов в процессе самостоятельной работы нами было организовано и проведено опытно-поисковое исследование.

Цель исследования: разработать комплекс музыкально-теоретических заданий для самостоятельной работы студентов, направленных на развитие профессиональной компетентности и продиагностировать их с позиции эффективности развития профессиональной компетентности.

Задачи опытно-поискового исследования:

- разработать комплекс музыкально-теоретических заданий, соответствующих программным требованиям дисциплины «Методика преподавания постановки голоса», направленной на формирование профессиональной компетенции ПК-1 «Готов реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов»;
- внедрить разработанные задания в самостоятельную работу студентов в рамках дисциплины «Методика преподавания постановки голоса»;
- выявить уровень развития профессиональной компетентности студентов в результате освоения комплекса музыкально-теоретических заданий;
- проанализировать результаты опытно-поисковой работы.

Для контроля процесса практического решения, поставленных задач, был использован сайт ФГБОУ ВО «НВГУ», а именно платформа LMS MOODLE. Данная платформа более 10 лет является эффективным инструментом организации самостоятельной работы студентов.

Для выполнения практической части опытно-поискового исследования нами была разработана технологическая карта дисциплины, где задания для самостоятельной работы отражают достижения индикаторов компетенции ПК-1. (Таб. 1.)

Практические и теоретические задания дисциплины «Методика преподавания постановки голоса» для самостоятельной работы студентов, сформированные таким образом, чтобы в процессе их выполнения (усвоение,

Таблица 1.

Соответствие заданий уровням достижения индикаторов компетенции ПК-1.

Индикаторы ПК-1	Задания
ПК-1.1. Знает: основы дидактики, основные принципы деятельностного подхода, виды и приёмы современных образовательных технологий; пути достижения образовательных результатов согласно профилю (профилям) подготовки;	• Работа артикуляционного аппарата. Пути формирования основных вокальных навыков; • Развитие различных видов вокализации; • Первые уроки с учеником; • Таблица типов певческих голосов; • Музыкальная викторина по определению типов певческих голосов; • Видео запись с учеником; • Итоговый тест;
ПК-1.2. Умеет: применять отдельные компоненты основных образовательных программ в реальной и виртуальной образовательной среде согласно профилю (профилям) подготовки;	• Работа артикуляционного аппарата. Пути формирования основных вокальных навыков; • Развитие различных видов вокализации; • Первые уроки с учеником; • Таблица типов певческих голосов; • Музыкальная викторина по определению типов певческих голосов; • Видео запись с учеником;
ПК-1.3. Владеет: способностью реализовывать программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы.	• Работа артикуляционного аппарата. Пути формирования основных вокальных навыков; • Развитие различных видов вокализации; • Первые уроки с учеником; • Видео запись с учеником

анализ, практическое применение, рефлексия, загрузка на сайт, обратная связь) происходило достижение индикаторов профессиональной компетенции. Профессиональная компетентность, как более объемное понятие, в области музыкальной педагогики будет развиваться на протяжении всей практической профессиональной деятельности.

Критерии оценивания обучающихся для заданий №1–5, где:

Оптимальный (высокий) уровень Оценка «отлично» 100–95% правильных ответов - студент полностью выполнил всю работу.

Достаточный (средний) уровень Оценка «хорошо» 94–80% правильных ответов - студент выполнил работу, есть небольшие ошибки.

Допустимый (низкий) уровень Оценка «Удовлетворительно» 79–50% студент выполнил работу не полностью.

Оценка (Неудовлетворительно) 49–0% правильных ответов - студент работу не выполнил.

Практическое задание №1 «Работа артикуляционного аппарата. Пути формирования основных вокальных навыков»

Освоение задания способствует достижению предметного результата по предмету «Музыка» - выразительному исполнению вокальных произведений. Алгоритм выполнения задания:

1. Составить комплекс упражнений для развития дикции (скороговорки, потешки и пр.).

2. Адаптировать подобранный литературный материал к мелодии вокальных упражнений.
3. Составить комплекс вокальных упражнений на основе фонетического метода воспитания голоса.
4. Загрузить в виде файла Word или видеозаписи на платформе СДО НВГУ в курсе дисциплины «Методика преподавания постановки голоса».

В результате выполнения данного задания студент демонстрирует знание дидактики, основных приемов современных образовательных технологий и путей достижения образовательных результатов в области музыкального образования, что отражает достижение индикатора ПК-1.1. Также, при подготовке и выполнении задания он показывает умение применять отдельные компоненты основных образовательных программ в реальной и виртуальной образовательной среде по музыкально-педагогическому профилю подготовки, что является подтверждением достижения индикатора ПК-1.2. Кроме этого, демонстрирует владение способностью реализовывать программу методики преподавания постановки голоса в рамках основной общеобразовательной программы, что подтверждает достижение индикатора ПК-1.3.

Практическое задание №2 «Развитие различных видов вокализации»

Через освоение задания студент будет способен достигать предметного результата по предмету «Музыка» - умения «выразительно исполнять народные песни, песни композиторов-классиков и современных композиторов».

ров (в хоре и индивидуально), воспроизводить мелодии произведений инструментальных и вокальных жанров» [1]. Алгоритм выполнения задания:

1. Освоение вокальных упражнений из учебного пособия Егорычевой М. «Упражнения для развития вокальной техники».
2. Составить комплекс вокальных упражнений, направленный на развитие различных видов вокализации (по 2 упражнения на каждый вид вокализации).
3. Загрузить в виде файла Word или видеозаписи на СДО НВГУ в курсе дисциплины «Методика преподавания постановки голоса».

В результате выполнения практического задания студент знакомится, осваивает (умеет лично осуществить вокальный показ в сопровождении музыкального инструмента), демонстрирует владение собственным голосовым аппаратом и методикой работы с голосом обучающегося, подбирает и адаптирует вокальный материал под индивидуальные возможности обучающегося, применяет методы вокальной педагогики, что подтверждает овладение ПК-1.

Практическое задание №3 «Первые уроки с учеником»

Посредством освоения задания студент достигнет предметного результата по предмету «Музыка» - знания характеристики «жанров народной и профессиональной музыки, характерных черт и образцов творчества русских и зарубежных композиторов» [1]. Алгоритм выполнения задания:

1. Составить примерный план работы с учеником на начальном этапе обучения пению.
2. Подобрать два-три вокальных упражнения и два вокальных произведения в сопровождении инструмента или фонограммы.
3. Загрузить в виде файла Word или видеозаписи на платформе СДО НВГУ в курсе дисциплины «Методика преподавания постановки голоса».

Выполнение практического задания подводит студента к освоению индикаторов ПК-1 через планирование работы с учеником, «простраивание» траектории образовательной технологии (вокальной методики), прогнозирование результатов освоения, отбору методов и подходов, репертуара реального и потенциально в соответствии с индивидуальными возможностями ученика, владение ИКТ.

Практическое задание №4 «Таблица типов певческих голосов»

Освоение задания способствует достижению пред-

метного результата по предмету «Музыка» - умения «узнавать на слух и характеризовать произведения русской и зарубежной классики, образцы народного музыкального творчества, произведения современных композиторов» [1]. Алгоритм выполнения задания:

1. Прослушать (посмотреть) аудио-(видео) записи исполнителей (по предложенному списку).
2. Определить тип певческих голосов исполнителей.
3. Заполнить таблицу соответствия типов певческих голосов.
4. Загрузить заполненную таблицу в личный кабинет студента на платформе СДО НВГУ в курсе дисциплины «Методика преподавания постановки голоса».

Данное практическое задание сконструировано таким образом, чтобы в результате его выполнения студентом, с помощью ИКТ, неизбежно было достигнуто освоение индикаторов ПК-1.1 (виды и приёмы современных образовательных технологий; пути достижения образовательных результатов), ПК-1.2 (применять отдельные компоненты основных образовательных программ в реальной и виртуальной образовательной среде согласно профилю (профилям) подготовки).

Практическое задание №5 «Музыкальная викторина по определению типов певческих голосов»

Для выявления уровня практического освоения ПК-1 (владение материалом программы учебной дисциплины) была создана музыкальная викторина из 30 аудиофрагментов, прослушивая которые нужно определить тип певческого голоса. Данное задание предложено в виде теста закрытого типа, в котором студент должен выбрать один или несколько правильных ответов. Алгоритм выполнения задания:

1. Прослушать и ответить на вопросы музыкальной викторины на платформе СДО НВГУ в курсе дисциплины «Методика преподавания постановки голоса».

Посредством освоения задания студент достигнет предметного результата по предмету «Музыка» - знания (ПК-1.1) характеристики «жанров народной и профессиональной музыки, характерных черт и образцов творчества русских и зарубежных композиторов»; умения (ПК-1.2) «узнавать на слух и характеризовать произведения русской и зарубежной классики, образцы народного музыкального творчества, произведения современных композиторов» (Рис. 1.)

Результаты, представленные на рисунке, демонстрируют достаточный уровень освоения ПК-1 студентами. Формат онлайн, в данном случае, не является препятствием для формирования профессиональной компетентности.

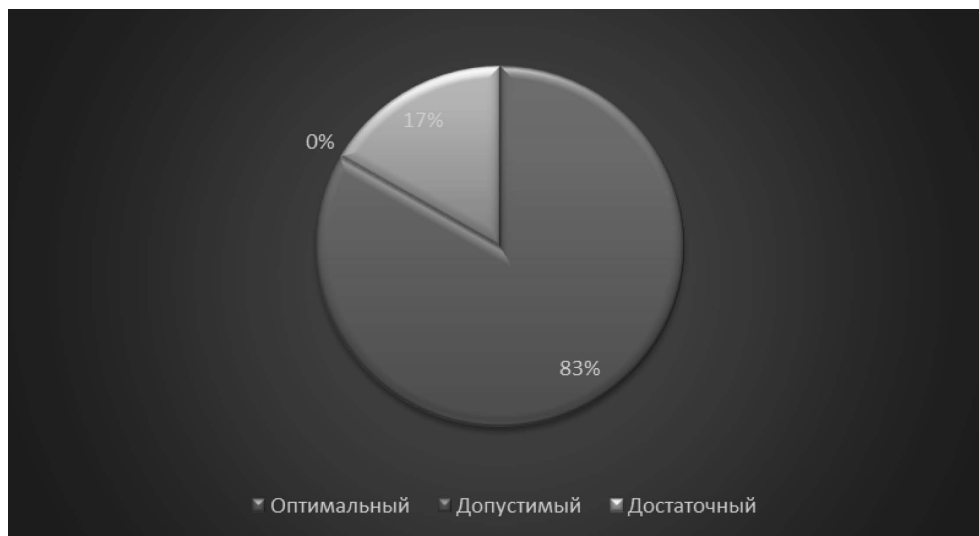


Рис. 1. Результаты выполнения практических заданий №1–5.

Практическое задание №6 «Видеозапись занятия с учеником»

Посредством освоения задания студент достигнет следующих предметных результатов по предмету «Музыка»: умения «выразительно исполнять народные песни, песни композиторов-классиков и современных композиторов», знания характеристики «жанров народной и профессиональной музыки, характерных черт и образцов творчества русских и зарубежных композиторов»

Алгоритм выполнения задания:

1. Распеть ученика (2–3 вокальных упражнения).
2. Продемонстрировать работу над вокальным произведением (1–2) в сопровождении музыкального инструмента или фонограммы.
3. Загрузить в виде файла Word или видеозаписи.

Данное задание сконструировано таким образом, что позволяет выявить у студентов уровень сформированности достижения индикаторов ПК-1.1 (знает основы дидактики, основные принципы деятельностного подхода, виды и приёмы современных образовательных технологий; пути достижения образовательных результатов согласно профилю (профилям) подготовки), ПК-1.2 (умеет применять отдельные компоненты основных образовательных программ в реальной и виртуальной образовательной среде согласно профилю (профилям) подготовки), ПК-1.3 (владеет способностью реализовывать программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы).

При оценивании учитываются следующие критерии:

Оптимальный (высокий) уровень Оценка «отлично» 100–95% правильных ответов – студент полностью выполнил всю работу (знает вокальные упражнения и

вокальный репертуар, умеет подбирать их и адаптировать под индивидуальные возможности и потребности ученика, знает вокальные приемы и методы работы с голосовым аппаратом, владеет своим голосом на уровне, позволяющем грамотно и выразительно осуществлять вокальный показ).

Достаточный (средний) уровень Оценка «хорошо» 94 – 80% правильных ответов – студент выполнил работу, знает вокальные упражнения и вокальный репертуар, умеет подбирать их, но есть сложности с адаптацией под индивидуальные возможности и потребности ученика, знает вокальные приемы и методы работы с голосовым аппаратом, но не достаточно владеет своим голосом на уровне, позволяющем грамотно и выразительно осуществлять вокальный показ.

Допустимый (низкий) уровень Оценка «Удовлетворительно» 79–50% студент выполнил работу не полностью, знает вокальные упражнения и вокальный репертуар, имеет сложности в подборе и адаптации под индивидуальные возможности и потребности ученика, знает ограниченное количество вокальных приемов и методов работы с голосовым аппаратом, не владеет своим голосом на уровне, позволяющем грамотно и выразительно осуществлять вокальный показ. (Рис. 2.)

Итак, результаты данного задания выявили, что самостоятельной работы студентов недостаточно для успешного достижения индикаторов ПК-1. Успешность развития профессиональной компетентности возможна при подкреплении практическими занятиями с преподавателем в формате офлайн.

Практическое задание №7 «Итоговый тест»

Задание представляет собой тест из 30 вопросов, где надо выбрать один или несколько вариантов ответов.

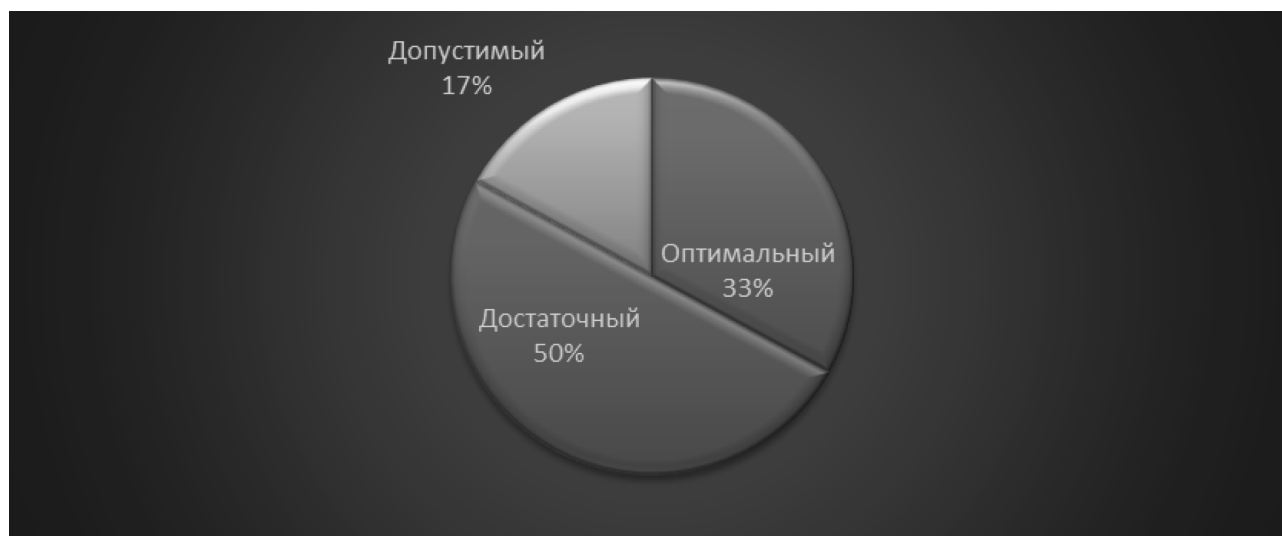


Рис. 2. Результаты исследования практического задания «Видеозапись занятия с учеником».

Вопросы сформулированы с целью выявления сформированности индикатора ПК-1.1. На выполнение задания отводится 60 минут.

Критерии оценивания

1 балл - 0,33%

Оптимальный уровень - 10–9 баллов

Достаточный уровень - 8–6 баллов

Допустимый уровень - 5–0 баллов

Таким образом, результаты итогового теста выявили, что самостоятельная работа студентов успешно изучена, что доказывает освоение ПК-1.1., а именно: знает основы дидактики, основные принципы деятельностного подхода, виды и приёмы современных образовательных технологий, пути достижения образовательных результатов согласно профилю (профилям) подготовки.

Таким образом, все практические задания для самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «Методика преподавания постановки голоса» направлены на развитие профессиональной компетентности студентов, которая опосредованно транслируется через достижение индикаторов ПК-1, а именно:

ПК-1.1. Знает: основы дидактики, основные принципы деятельностного подхода, виды и приёмы современных образовательных технологий; пути достижения образовательных результатов согласно профилю (профилям) подготовки;

ПК-1.2. Умеет: применять отдельные компоненты основных образовательных программ в реальной и виртуальной образовательной среде согласно профилю (профилям) подготовки;

ПК-1.3. Владеет: способностью реализовывать программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы.

Музыкальные «занятия на современном этапе претерпевают некоторые изменения. Каждое занятие не только включает в себя все традиционные методы обучения (словесный, наглядный и практический), которые тесно связаны между собой, но и может превратиться в концертный (филармонический, оперный, мюзик-холловый) зал или студию звукозаписи с помощью современных цифровых ресурсов» [4]. «В современном образовательном пространстве в большинстве предметных областей все более актуализируется индивидуализация в процессе педагогической практики, а для области музыкального обучения (образования) индивидуальный подход является основной формой занятий. Для отечественной музыкальной педагогики индивидуальная траектория развития была основополагающей до последнего времени» [5].

Дистанционный формат общения с педагогом для многих студентов музыкантов не самый привычный. Как показало опытно-поисковое исследование, традиционные подходы в музыкальной педагогике более эффективны в достижении индикаторов профессиональной компетенции, а следовательно, и более развивают профессиональную компетентность будущих педагогов-музыкантов. Вместе с тем платформа MOODLE предоставляет студентам свободу во временных ресурсах, подходах, методах, которые обучающиеся могут выбирать самостоятельно, что позволяет контролировать свою деятельность, развивает уверенность в себе, способность принимать решения, самостоятельность мышления, оригинальность, готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели. Все это способствует развитию профессиональной компетентности студентов направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование» в рамках дисциплины «Методика преподавания постановки голоса».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. От парадигмы обучения к парадигме образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. - М., 1994. - С. 15–26.
2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновация в школе. №2. 2009. С. 7–14.
4. Савельева И.П. Киндяшева А.С. Применение современных компьютерных технологий для формирования навыков чистого интонирования у старших дошкольников и младших школьников при реализации программы дополнительного образования «ВОКАЛ» // Культура. Наука. Образование: проблемы и перспективы. IX Международная научно-практическая конференция. - Нижневартовск. 2022. - С. 202–208
5. Савельева И.П., Шерстобитова С.Н. К вопросу о методах в вокальной педагогике // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 11 (88). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/k-voprosu-o-metodakh-v-vokalnoj-pedagogike.html> (Дата обращения: 30.12.2024)
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. - 16 с.
7. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. - Ростов н/Д., 2007. - 806 с.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования - бакалавриат 22.02.2018 N 121 по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование URL: <https://www.ulspu.ru/upload/img/medialibrary/48a/-121-ot-22.02.2018.pdf> (дата обращения 10.01.2024).
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) с изменениями от 01.05.2024 URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 10.01.2025).

© Савельева Ирина Петровна (ms.savel1973@mail.ru), Антипова Мария Владимировна (antipovamaria1978@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОД СИНЕКТИКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Сайфутдинова Камила Рамилевна

старший преподаватель, Ульяновский государственный
педагогический университет имени И.Н. Ульянова
kamila.ulspu@bk.ru

THE SYNECTIC METHOD AS A MEANS OF ACTIVATING CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN COMPUTER SCIENCE CLASSES

K. Sayfutdinova

Summary: The article discusses the mechanisms of using the synectics method to enhance creative thinking in primary school students in computer science and robotics classes. The author considers the development of creative thinking as one of the key areas of development of a child's personality in the context of implementing the Federal State Educational Standard of Primary General Education. The synectics method, developed by William J. Gordon, includes several successive stages, such as specifying the problem, searching for analogies, choosing the most understandable analogy, finding a solution based on the selected analogy, and applying the solution found to the original problem. This method can be adapted to develop creative thinking in primary school students by simplifying procedures and using more illustrative examples. The key mechanisms of the synectics method include personalization, direct, symbolic, and fantastic analogies.

Keywords: creativity, creative thinking, synectics, synectics method, computer science, robotics, personalization of analogy, direct analogy, symbolic analogy, fantastic analogy.

Аннотация: В статье рассмотрены механизмы применения метода синектики для активизации креативного мышления младших школьников на занятиях по информатике и робототехнике. Развитие креативного мышления рассматривается автором как одно из ключевых направлений развития личности ребёнка в контексте реализации ФГОС начального общего образования. Метод синектики, разработанный Уильямом Дж. Гордоном, включает ряд последовательных этапов, таких как конкретизация проблемы, поиск аналогий, выбор наиболее понятной аналогии, поиск решения на основе выбранной аналогии и применение найденного решения к исходной проблеме. Данный метод может быть адаптирован для развития креативного мышления младших школьников путём упрощения процедур и использования более наглядных примеров. Ключевые механизмы метода синектики включают персонализацию, прямую, символическую и фантастическую аналогии.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, синектика, метод синектики, информатика, робототехника, персонализация аналогии, прямая аналогия, символическая аналогия, фантастическая аналогия.

Одной из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. является «реализация потенциала каждого человека» [9], что предопределяет государственную стратегию в области образования. Раскрытие потенциала каждого обучающегося предполагает не только поддержку его специфических интересов и увлечений, но и развитие универсальных, так называемых «гибких навыков», к которым относится креативное мышление.

Креативное мышление, определяемое как совокупность психических процессов, влияющих на способность к продуцированию принципиально новых способов осуществления деятельности (учебной, исследовательской, творческой и т.д.) [6, с. 22], необходимо ребёнку для адаптации к быстро меняющимся условиям жизни, а также для самореализации. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности. В данном возрасте творчество

и воображение проявляются особенно ярко. Стимулирование креативного мышления младших школьников способствует формированию у них умения находить нестандартные решения, видеть проблемы под новым углом и генерировать инновационные идеи, что является важным фактором их успешной адаптации к будущим жизненным вызовам. Развитие креативности в младшем школьном возрасте неразрывно связано с формированием умения учиться, познавательной мотивации и уверенности в своих силах. Создание образовательной среды, стимулирующей любознательность, инициативность и самостоятельность, позволяет детям раскрыть свой потенциал и научиться применять свои знания и умения для решения разнообразных задач.

В контексте реализации ФГОС начального общего образования развитие креативного мышления рассматривается как одно из ключевых направлений развития личности младшего школьника. Организация образовательного процесса должна быть ориентиро-

вана на создание ситуаций, требующих от детей проявления творчества, поиска нестандартных решений и генерации новых идей. В условиях цифровизации образования уроки информатики, а также занятия по робототехнике обладают значительным образовательным потенциалом для развития креативного мышления младших школьников. В связи с чем педагогу начального образования необходимо использовать разнообразные способы обучения, направленные на активизацию умений находить нестандартные решения, одним из таких педагогических средств является метод синектики, разработанный в 1950-х годах Уильямом Дж. Гордоном совместно с Джорджем Принсом.

Термин «синектика» («synectics») в переводе с греческого означает «соединение разнородных элементов», что предполагает объединение различных, порой даже несовместимых подходов к решению проблем. Суть метода синектики заключается в целенаправленном использовании аналогий, что предоставляет педагогу широкие возможности для стимулирования творческого потенциала и развития способности генерировать оригинальные идеи у детей младшего школьного возраста [2, с. 26]. Поиск аналогий между, казалось бы, несовместимыми вещами и явлениями позволяет обучающимся отойти от привычных шаблонов мышления, взглянуть на проблему с новой точки зрения и найти нестандартные (креативные) решения. Синектика является эффективным методом групповой работы, позволяющим генерировать новые идеи и находить нестандартные решения сложных задач.

Данный метод возник как попытка усовершенствовать метод мозгового штурма. У. Дж. Гордон, изучая мышление изобретателей и творческих личностей, пришёл к выводу, что индивидуальное и коллективное творчество во многом аналогичны [1, с. 345]. В связи с чем он предположил с помощью аналогий связывать между собой самые различные явления – физически, символически и психологически.

Метод синектики включает ряд последовательных этапов:

- *Конкретизация проблемы* – выделение сути исследуемой задачи и формулировка конкретного вопроса, необходимого для её решения. Данный этап, являясь отправной точкой синектического процесса, предполагает детальный анализ проблемной ситуации с целью выявления её ключевых аспектов и формулировки чёткого, однозначного вопроса, ответ на который позволит обучающимся продвинуться в решении. На этапе конкретизации проблемы происходит отсеивание избыточной информации и фокусировка на наиболее значимых подвопросах, что позволяет избежать расплывчатости и направить мысли-

тельную деятельность в конструктивное русло. Важным элементом данного этапа является формулировка проблемы в виде вопроса [1]. Вопрос должен быть лаконичным, понятным младшим школьникам и ориентированным на поиск конкретного решения. Для достижения чёткости в определении проблемы может быть использован приём «Пяти почему», который предполагает последовательную постановку вопроса «Почему?» до выявления корневой причины возникновения проблемной ситуации. Эффективная реализация этапа конкретизации проблемы закладывает основу для дальнейшего успешного применения синектического метода в активизации креативного мышления младших школьников на занятиях по информатике.

- *Поиск аналогий*, отражающих суть проблемы, но применимых к другой среде. Данный этап является центральным в синектическом процессе и заключается в генерации аналогий, позволяющих рассмотреть проблему под новым углом, выйдя за рамки привычного контекста. Суть поиска аналогий состоит в сравнении изучаемого объекта с чем-то понятным, известным и простым для анализа, при этом аналогии могут быть из совершенно другой сферы. Поскольку метод синектики особенно эффективен в групповой работе, учителя необходимо задействовать различные приёмы организации продуктивного взаимодействия между младшими школьниками. Одним из оптимальных, особенно на занятиях по информатике, является Jigsaw, при котором каждый член группы получает часть информации, необходимой для решения общей задачи [4, с. 6]. Использование данного педагогического приёма позволяет члену группы внести свой вклад в процесс поиска аналогий, опираясь на полученные знания, что стимулирует развитие креативного мышления.
- *Выбор наиболее понятной аналогии*. Данный этап предполагает коллективное обсуждение и оценку предложенных аналогий с точки зрения их понятности и потенциальной продуктивности для решения исходной задачи. Важно, чтобы выбранная аналогия была очевидна и доступна для восприятия младшим школьникам, что обеспечит их дальнейшее взаимодействие и совместную работу [3; 5]. Процесс выбора может включать в себя различные методы оценки, такие как голосование или экспертное обсуждение, направленные на выявление аналогии, которая наилучшим образом соответствует критериям понятности, удобства в работе. Эффективность данного этапа напрямую влияет на успех всего синектического процесса, поскольку правильно выбранная аналогия служит отправной точкой для генерации креативных решений и преодоления когнитивных барьеров.

— *Поиск решения сформулированной ранее проблемы на основе выбранной аналогии.* На данном этапе учителю необходимо переключить внимание младших школьников с исходной задачи на выбранную аналогию, рассматривая последнюю как самостоятельную проблему, подлежащую решению. Цель данной учебной деятельности заключается в том, чтобы найти как можно больше решений для аналоговой задачи, не ограничиваясь рамками исходной проблемы, что способствует генерации креативных идей, поскольку дети мыслят в другой плоскости, не подверженной стереотипам, связанным с исходной задачей. На данном этапе может быть задействован метод мозгового штурма, предполагающий свободное выражение обучающимися любых идей [8, с. 30]. Педагогу важно создать атмосферу доверия и поддержки, чтобы участники не боялись высказывать свои мысли, а, наоборот, чувствовали себя комфортно и уверенно. После того, как достаточное количество решений для аналоговой задачи будет сгенерировано, группа переходит к заключительному этапу – применению найденных решений к исходной проблеме.

— *Применение найденного решения к исходной проблеме.* Данный этап является кульминацией синектического процесса и предполагает перенос сгенерированных решений аналоговой задачи на исходную проблему. Решения, полученные на предыдущем этапе, могут носить общий характер и требовать адаптации к специфике исходной проблемы, для чего необходимо провести тщательный анализ и выявить, какие элементы предложенных решений могут быть эффективно использованы для достижения поставленной цели. На этапе применения найденного решения к исходной проблеме происходит оценка реализуемости и эффективности предложенных решений, поэтому учителю необходимо помочь младшим школьникам учесть все ограничения и ресурсы, доступные для реализации решения, а также потенциальные риски и выгоды.

Необходимо подчеркнуть, что метод синектики может быть адаптирован для развития креативного мышления младших школьников путём упрощения процедур и использования более наглядных и понятных для детей примеров из повседневной жизни. Применение данного способа обучения на занятиях по информатике и робототехнике в начальной школе осуществляется с помощью следующих ключевых механизмов, соответствующих видам аналогий, выделенных УДж. Гордоном.

1) Персонализация аналогии – это процесс эмпатического моделирования, при котором субъект, вовлечённый в решение проблемы, мысленно отождествляет себя

с объектом или явлением, являющимся частью этой проблемы, с целью углубленного понимания его сущности и генерации инновационных решений. Данный механизм направлен на формирование личной (субъективной) аналогии, что предполагает активное вовлечение воображения и чувственного восприятия для рассмотрения проблемы с точки зрения объекта, что способствует преодолению когнитивных барьеров и формированию новых перспектив в поиске креативных решений.

Персонализация аналогии эффективна в задачах, требующих от обучающихся выхода за рамки формального анализа и перехода к субъективному, чувственному восприятию. К таким задачам относятся те, которые направлены на переосмысление привычных объектов с необычной точки зрения [7, с. 53]. При этом младшим школьникам предлагается представить себя частью решаемой проблемы, почувствовать себя на месте объекта или явления, что позволяет глубже понять его суть. Например, на занятиях по при изучении темы «Растровая графика» учитель может предложить младшим школьникам представить себя пикселем на экране монитора. Вопросы для обсуждения (например, «Как ты выглядишь?», «Какие цвета ты можешь отображать?», «Что происходит, когда изображение увеличивается?» и т.п.) помогут детям понять, что такое пиксель, как формируется изображение на экране и как изменяется его качество при увеличении. При изучении темы «Компьютерная безопасность» детям может быть предложено представить себя компьютерным вирусом (при этом подчёркивается, что вирус – это плохо, и его задача – показать, как он работает, чтобы уметь защищаться). Вопросы для обсуждения (например, «Как ты проникаешь на компьютер?», «Что ты делаешь, когда заражаешь систему?», «Как можно от тебя защититься?» и т.п.) помогут обучающимся помогать понять принципы работы вирусов и важность использования антивирусных программ.

Использование персонализации аналогии на занятиях по информатике делает обучение более интересным, наглядным и запоминающимся. Младшие школьники не просто получают знания, а активно участвуют в процессе познания, что способствует развитию их креативного мышления. Таким образом, данный когнитивный механизм, как составляющая метода синектики, помогает младшим школьникам развить способность к анализу, синтезу и обобщению, а также способствует развитию воображения и эмпатии, позволяя детям взглянуть на мир с другой точки зрения и найти новые, оригинальные решения.

2) Прямая аналогия – выявление сходств между изучаемым объектом или проблемой и другими объектами или явлениями, относящимися к различным областям знаний. В педагогической практике это выражается в поиске и анализе аналогичных решений, применяемых в иных контекстах.

На уроках информатики в начальной школе можно использовать прямую аналогию для объяснения сложных понятий. Например, обучающимся может быть предложено сравнить устройство компьютера с устройством человеческого тела, где процессор – это мозг, который управляет всеми функциями; оперативная память (RAM) – кратковременная память, используемая для текущих задач; жёсткий диск (HDD/SSD) – долговременная память, где хранится вся информация; устройства ввода (клавиатура, мышь) – органы чувств, которые передают информацию в мозг; а устройства вывода (монитор, принтер) – органы, которые выводят информацию из мозга. Подобная прямая аналогия помогает детям понять, из чего состоит компьютер и как взаимодействуют его компоненты.

На уроках информатики в начальной школе можно использовать прямую аналогию для объяснения сложных понятий. Например, обучающимся может быть предложено сравнить устройство компьютера с устройством человеческого тела, где процессор – это мозг, который управляет всеми функциями; оперативная память (RAM) – кратковременная память, используемая для текущих задач; жёсткий диск (HDD/SSD) – долговременная память, где хранится вся информация; устройства ввода (клавиатура, мышь) – органы чувств, которые передают информацию в мозг; а устройства вывода (монитор, принтер) – органы, которые выводят информацию из мозга. Подобная прямая аналогия помогает детям понять, из чего состоит компьютер и как взаимодействуют его компоненты.

Аналогичный подход можно использовать для формирования представлений о принципах функционирования сети Интернет, проведя аналогию с почтовой службой. Каждый компьютер в сети имеет свой уникальный идентификатор, подобно почтовому адресу дома (IP-адрес). Передача данных в сети Интернет может быть представлена как отправка письма, которое проходит через ряд промежуточных узлов (серверов) для доставки адресату. Процесс запроса веб-страницы можно сравнить с отправкой запроса в почтовое отделение, который перенаправляется до тех пор, пока не достигнет нужного сайта, после чего запрошенная информация отправляется обратно пользователю. Для упрощения понимания концепции облачных технологий можно предложить аналогию с библиотекой. Облачные хранилища данных представляются как библиотека, где вместо хранения книг (файлов) на персональном компьютере, они размещаются в централизованном хранилище, доступном с любого устройства, имеющего подключение к сети Интернет, что позволяет пользователям получать доступ к своим данным из любого места, что аналогично возможности брать книги в библиотеке и читать их вне дома.

Таким образом, использование механизма прямой

аналогии стимулирует креативное мышление младших школьников, поскольку дети учатся видеть связь между несвязанными на первый взгляд вещами, позволяет им генерировать новые идеи, опираясь на уже существующие знания, но в другом контексте.

Прямая аналогия может быть применена для решения различных типов задач, особенно тех, которые требуют поиска новых решений или оптимизации существующих. Например, на уроках информатики в начальной школе прямая аналогия может использоваться для объяснения принципов работы компьютерной сети, которую можно сравнить с транспортной системой города. Компьютеры в сети подобны домам, каждый из которых имеет свой уникальный адрес (IP-адрес), а маршрутизаторы – это перекрестки, направляющие трафик (информацию) по оптимальному маршруту. Прямая аналогия позволит обучающимся ученикам понять, как данные передаются по сети. Данный механизм может быть также использован для объяснения понятия «интерфейс», которую учитель может сравнить с приборной панелью автомобиля. Прямая аналогия заключается в том, что приборная панель позволяет водителю управлять автомобилем, а интерфейс – пользователю управлять программой.

Использование данного механизма на уроках информатики в начальной школе позволяет сделать сложные абстрактные концепции более понятными и доступными для младших школьников, что создаёт условия для развития их креативного мышления, так как они учатся видеть сходства между различными объектами и явлениями, применять знания из других областей для решения нестандартных задач. Более того, использование аналогий активизирует эмоционально-образную память, что способствует лучшему усвоению материала. Таким образом, прямая аналогия эффективна в задачах, где необходимо улучшить, модернизировать или объяснить существующий объект или процесс, находя вдохновение в аналогичных решениях из других областей.

3) Символическая аналогия – использование метафор, символов и парадоксальных сопоставлений для выявления сущности проблемы. Применение символической аналогии в образовательном процессе стимулирует воображение и помогает младшим школьникам увидеть привычные вещи в новом свете. Данный механизм способствует развитию абстрактного мышления, он особенно эффективен при решении задач, требующих нестандартного подхода и умения видеть скрытые связи между разнородными понятиями. Например, при изучении темы «Вода» можно предложить детям подобрать символические определения для воды, такие как «жидкое зеркало» или «невидимая сила», что позволит им не только лучше понять её свойства, но и развить способность к метафорическому выражению мыслей.

Символическая аналогия особенно полезна при решении творческих задач, таких как сочинение сказок, стихов или загадок. Например, можно предложить детям придумать загадку о каком-либо предмете, используя символические сравнения. Использование символической аналогии позволяет детям легче усваивать сложные абстрактные понятия, делая обучение более интересным и запоминающимся.

В начальной школе символическую аналогию можно эффективно применять при изучении темы «Базы данных». Учитель может предложить младшим школьникам представить, что информация – это «золотой ключик», который открывает двери к знаниям. Данные же, в свою очередь, – это «кирпичики», из которых строится «дом» информации. Подобное символическое сравнение поможет обучающимся понять, что информация состоит из отдельных элементов. Механизм символической аналогии можно также использовать для развития у детей алгоритмического мышления. Например, при составлении алгоритма для робота, можно предложить младшим школьникам представить, что алгоритм – это «карта сокровищ», которая ведёт робота к цели. Каждая команда в алгоритме – это «шаг» на карте, который робот должен выполнить. Подобное сравнение делает процесс составления алгоритмов более наглядным и интересным, стимулируя креативное мышление обучающихся. Таким образом, символическая аналогия, являясь мощным инструментом развития креативного мышления, позволяет младшим школьникам не только усваивать знания, но и активно участвовать в процессе познания, раскрывая свой творческий потенциал.

4) Фантастическая аналогия – рассмотрение проблемы в отрыве от реальности, в вымышленных, сказочных или фантастических обстоятельствах. Данный вид аналогии стимулирует воображение и позволяет обучающимся выйти за рамки стереотипного мышления, рассматривая нетрадиционные решения.

Данный механизм особенно эффективен для развития креативного мышления на занятиях по робототехнике. Например, учитель может предложить обучающимся решить следующую творческую задачу: «Создайте робота-помощника для сказочного героя». Вместо того чтобы ограничиваться реальными возможностями роботов,

дети могут представить, что робот обладает магическими способностями, умеет летать или превращаться в другие объекты, что стимулирует их воображение и активизирует мышление на разработку уникальных конструкций, которые в реальном мире пока невозможны. После этапа фантазирования важно перевести абстрактные идеи в более конкретную плоскость. Например, если младший школьник придумал робота, который умеет летать, можно обсудить, какие реальные технологии могли бы обеспечить хотя бы частичную реализацию этой функции: использование пропеллеров, крыльев, магнитной левитации и т.д. Если робот должен превращаться в другие объекты, можно рассмотреть механизмы трансформации, используемые в современных роботах-трансформерах. Подобный подход позволяет сочетать фантазию с реальностью, стимулируя детей к поиску инновационных решений, основанных на научных знаниях и инженерных принципах. Помимо конструирования и программирования, фантастическая аналогия может быть использована и при создании «истории» робота, разработке его характера, целей и задач. Использование фантастической аналогии на занятиях по робототехнике создаёт благоприятную атмосферу для экспериментов, поиска новых идей и развития креативного мышления, необходимого для успешной деятельности в современном мире.

Таким образом, применение фантастической аналогии позволяет активизировать образное мышление и воображение. Младшие школьники учатся свободно ассоциировать, экспериментировать с идеями и не бояться предлагать нестандартные решения. Важно, чтобы после решения задачи с использованием фантастической аналогии дети анализировали, что мешает реализовать придуманное в реальности, и искали способы обойти эти препятствия. Данный механизм способствует развитию креативного мышления, а также формирует способность находить компромисс между идеальным и возможным.

В заключение метод синектики представляет собой эффективный инструмент для активизации креативного мышления младших школьников. Его использование в образовательном процессе способствует развитию творческого потенциала детей, формированию умения мыслить нестандартно и находить оригинальные решения, что является важным фактором их успешной адаптации к жизни в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mikhlyakova E.A., Starkova E.K., Batakova E.L. The features of game mechanics use in teaching computer science for the development of creative thinking of students // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2022. – Vol. 19, No. 4. – P. 340-350. – DOI 10.22363/2312-8631-2022-19-4-340-350.
2. Samashova G., Kurymbaev S., Sadyrova G. [at al] The Use of Effective Methods of Technology of Critical Thinking // Труды университета. – 2021. – No. 3(84). – P. 25-28. – DOI 10.52209/1609-1825_2021_3_25.
3. Абдулаева О.А., Малкова А.В. Формирование креативного мышления младших школьников на занятиях внеурочной деятельности естественнонаучной направленности // Физика в школе. – 2023. – № S2. – С. 106–115. – DOI 10.47639/0130-5522_2023_S2_106.

4. Алферьева-Термсинос В.Б. Организация взаимодействия младших школьников посредством метода Jigsaw на дистанционных занятиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 2–2(65). – С. 6–9. – DOI 10.24412/2500–1000-2022-2-2-6–9.
5. Андриевская Л.А., Ваулина М.А. Развитие креативного мышления у младших школьников // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 156–159. – DOI 10.37386/2687–0576-2023-5-156-159.
6. Арябкина И.В., В.Б. Алферьева-Термсинос Креативное мышление младших школьников как составляющая функциональной грамотности // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 1. – С. 21–25.
7. Зверева Ю.А., Смоляк К.В. Применение цифровых ресурсов как средства развития логического мышления учащихся начальной школы // Bonum Initium. – 2024. – № 19(27). – С. 51–57.
8. Палфинов К.Н. Креативное и критическое мышление: $1+1=3$ // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2022. – № 5. – С. 28–32.
9. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения 08.02.2025).

© Сайфутдинова Камиля Рамилевна (kamila.ulspru@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ MIRO ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ И ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

THE USE OF THE MIRO ONLINE PLATFORM IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR AND VOCABULARY IN MULTICULTURAL EDUCATION

**G. Sitdikova
R. Valeeva
E. Krepkogorskaya
A. Gayazova**

Summary: The study analyzes the effectiveness of using the Miro online platform for teaching English grammar and vocabulary in a multicultural educational environment. The article examines the potential of Miro to overcome the language barrier through visualization, which is important when considering the cultural characteristics of students and adapting assignments to their needs. Flexibility in the organization of the educational process, accessibility from computers and other devices, integration with other educational platforms and applications makes this online platform convenient for use both in the classroom and in online learning. Using the MIRO interactive online whiteboard in English classes opens great opportunities to improve learning efficiency, increase motivation and create an exciting atmosphere.

Keywords: English language teaching, Miro online platform, multicultural education, grammar, vocabulary.

Ситдикова Гульназ Ринатовна

кандидат педагогических наук, доцент,
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова» (ИЭУП)
gelyam@mail.ru

Валеева Роза Закариевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова» (ИЭУП)
valroz@inbox.ru

Крепкогорская Евгения Всеволодовна

кандидат филологических наук, доцент,
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова» (ИЭУП)
krepzhenya@yandex.ru

Гаязова Алина Алмазовна

старший преподаватель, ЧОУ ВО «Казанский
инновационный университет им. В.Г. Тимирязова» (ИЭУП)
GayazovaAA1@ieml.ru

Аннотация: Исследование посвящено анализу эффективности использования онлайн-платформы Miro для обучения грамматике и лексике английского языка в поликультурной образовательной среде. В статье рассматривается потенциал Miro для преодоления языкового барьера с помощью визуализации, что важно при учете культурных особенностей студентов и адаптации заданий под их потребности. Гибкость в организации учебного процесса, доступность с компьютера и других девайсов, интеграция с другими образовательными платформами и приложениями делает данную онлайн-платформу удобной для использования как в аудитории, так и при онлайн-обучении. Использование интерактивной онлайн-доски MIRO на занятиях по английскому языку открывает широкие возможности для повышения эффективности обучения, повышения мотивации и создания увлекательной атмосферы.

Ключевые слова: обучение английскому языку, онлайн-платформа Miro, поликультурное образование, грамматика, лексика.

Обучение иностранному языку поликультурных студенческих групп часто представляет собой весьма уникальную, иногда и сложную работу, поскольку традиционные методы часто необходимо разнообразить интерактивными методами для более эффективного усвоения грамматики и лексики, активного участия и осмысленной практики обучающихся.

Материалы и методы: анализ онлайн-платформы Miro, литературных источников по теме статьи, наблюдение, сравнение, обобщение, личный опыт преподавания

иностранного языка.

Литературный обзор

Аналитический обзор литературы по теме «Использование онлайн-платформы Miro при обучении грамматике и лексике английского языка в условиях поликультурного образования» охватывает ряд исследований, связанных с применением технологий при обучении иностранным языкам и формированием лексических и грамматических навыков.

¹ Статья выполнена при стипендиальной поддержке Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова.

Использованию цифровых технологий в обучении иностранным языкам посвящены работы Бодровой Е.Г., Дегтеренко Л.Н. [2], Трегубовой Т.М. [9], Тукаевой Р.Н., Кабекиной А.А. [10] (обзор цифровых инструментов и сервисов в целом для современного педагога, рассматривая понимание роли технологий в образовании).

Методику формирования лексических и грамматических навыков обозревали Александров К.В. [1] (использование мультимедийных комплексов для обучения лексике иностранного языка); Дмитрусенко И.Н. [4] (теоретическая база для оценки эффективности использования любых методик, включая те, что основаны на применении технологий).

Интерактивное обучение и геймификацию исследовали такие ученые, как Ильдуганова Г.М. [5] (геймификация процесса обучения иностранным языкам, применение игровых элементов для повышения мотивации и эффективности обучения); Коломейцева Т.В., Корнеева М.В., Невская П.В. [6], Толмачева Н.С., Быданцева А.Н. [8] (эффективные форматы построения занятий по иностранному языку).

Вопросы обучения иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде рассматривают Странной А.В. [7] (общие подходы к обучению английскому языку в условиях культурного многообразия с упоминанием методических рекомендаций или принципов, применимых в полиэтнической среде); Выгодчикова Н.Н. [3] (поликультурное образование обучающихся при изучении иностранного языка).

Обсуждение

Для начала работы рекомендуется ознакомиться с кратким руководством в правом верхнем углу новой доски. Там можно найти видео и подсказки, которые помогут освоить основные функции платформы.

В Miro есть удобная панель инструментов слева. С её помощью можно добавлять на доску текст, картинки, фигуры, видео и многое другое. Miro легко подключается к облачным хранилищам, так что можно работать с документами прямо на доске – все изменения сохраняются автоматически. В панель инструментов можно добавлять и другие приложения, расширяя функциональность платформы.

При переходе к практической части занятия можно легко и эффективно организовать парную и групповую работу, воспользовавшись различными шаблонами досок, чтобы обучающиеся могли работать над разными языковыми областями (такими, как лексика и грамматика английского языка). Превратить рабочее пространство Miro в игровое поле можно, вставив любую настольную игру в формате .jpg или .pdf (вопрос-ответ, бинго, лото, игра-бродилка, домино и т.д.). Задание для обучающихся –

создать свои собственные фишки из вариантов и перемещать их по игровому полю.

Несомненно, Miro – отличная интерактивная платформа, которая не только упрощает совместную работу в цифровом формате, но и предоставляет ряд инструментов для индивидуальной творческой работы. Она интегрирует презентационные функции обычной онлайн-доски (например, Jamboard или встроенной доски Zoom) с более продвинутыми функциями создания визуального контента и совместной работы в команде. Богатый инструментарий, бесплатный доступ и интуитивно понятный интерфейс делают Miro отличным инструментом для увлекательного и эффективного обучения.

Подобные упражнения являются интересным способом растопить лед и запомнить немного словарного запаса, занимая немного времени. При создании тематической онлайн-доски картинки можно заранее не готовить, достаточно попросить студентов использовать инструмент Google Images для добавления соответствующих изображений для непринужденной беседы.

Для практики не только лексики, но и грамматики преподаватель может подобрать картинку с людьми или мультипликационными героями, соответствующую теме занятия, когда ставится задача описать изображение: о чем люди думают или говорят в этот момент. Например, фотография людей, заказывающих еду в кафе на тему Food, поможет студентам практиковать конкретную лексику и грамматику.

При работе с онлайн-доской Miro инструмент Mindmap подойдет для мозгового штурма и систематизации идей: подбор синонимов (центральное ключевое слово «карты» подскажет студентам создать «ветви» с синонимами или антонимами, группируя их по оттенкам значения или стилистической окраске); классификация лексики (группировка слов по темам, частям речи, сферам употребления и другим общим признакам); анализ грамматических структур (визуализация правил английского языка, когда «ветви карты» продемонстрируют случаи употребления, «подветви» – примеры использования); генерация идей для видов речевой деятельности (добавление аргументов, примеров, подтем, содержания бесед). Данный инструмент дает возможность систематизировать знания в грамматике и лучше запоминать новую лексику при одновременном дополнении и корректировании друг друга, когда, несомненно, визуальное представление информации способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, раскрывая творческий потенциал студентов.

Для создания увлекательного занятия для любой возрастной аудитории можно использовать заметки, стикеры, фигуры, скрывая часть или целый объект под заметками. Задание заключается в высказывании предположений о том, что находится под наклейкой, например, при вы-

полнении заданий по чтению или письму, фокусируясь на ключевой лексике. В качестве альтернативы, заметки-стикеры можно воспроизводить смайлами, предлагая отгадать скрытую информацию, фразу или словосочетание. Подобные упражнения можно использовать на любом этапе занятия, поскольку оно очень гибкое.

Для эффективной практической работы при обучении грамматике и лексике английского языка можно также создать словарные диаграммы вместе со своими студентами, когда каждая подгруппа студентов должна самостоятельно перевести на родной язык перечень идиом определенной тематики. Альтернативное задание на добавление глаголов, существительных, прилагательных, наречий, фразовых глаголов к заданному базовому слову позволит студентам творчески подойти к этому вопросу. Встроив в Miro Quizlet или Quizizz, можно предоставить возможность обучающимся соревноваться, проверяя слова.

Онлайн-платформа, отличающаяся креативностью, гибкостью и возможностями для экспериментирования, открывает достаточно безграничные перспективы для интерактивного обучения иностранным языкам. Miro предлагает эффективное решение совместной работы преподавателей и студентов в онлайн-формате, позволяя как демонстрировать материалы, так и активно взаимодействовать в совместном обучении.

Заключение

Таким образом, использование онлайн-платформы MIRO качестве эффективной методики обучения грамматике и лексике английского языка в условиях поликультурного образования позволяет визуализировать учебный материал, делая его более доступным, понятным и запоминающимся. MIRO позволяет поддерживать совместную работу, позволяя студентам взаимодействовать, делиться идеями и учиться друг у друга. Интерактивные упражнения и игровые элементы делают обучение увлекательнее, повышая вовлеченность и

мотивацию, а адаптация заданий под межкультурные особенности обучающихся делает платформу достаточно конкурентоспособной и особенно ценной в условиях поликультурного образования, учитывая ее удобство и доступность на различных устройствах.

Для визуализации и организации информации на платформе подходят такие инструменты, как: mind Map (графическое представление связи между словами, синонимами, антонимами; систематизация лексики по темам; рассмотрение грамматических структур); канбан-доска (организация учебного процесса, отслеживание прогресса в изучении грамматических правил или освоении новой лексики); таблицы и диаграммы (сравнение грамматических структур иностранного языка, выявление сходств и различий, систематизация словарного запаса).

Совместная работа на платформе Miro позволяет нескольким студентам работать одновременно над одним проектом или заданием, дополняя и корректируя друг друга, обмениваясь идеями. Это особенно ценно в поликультурной среде, где студенты могут учиться друг у друга, делясь своим языковым опытом. Комментарии к элементам доски стимулируют активное взаимодействие и обмен знаниями.

Miro позволяет создавать интерактивные упражнения на грамматику и лексику, например перетаскивание слов, заполнение пропусков, сопоставление всевозможных элементов. Использование стикеров, изображений позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и мотивирующим, вовлекая студентов в запоминание материала.

Miro, несомненно, эффективный инструмент для преподавания грамматики и лексики в условиях поликультурного образования. Он способствует активному, совместному и интерактивному обучению, помогая студентам эффективно осваивать языковой материал и развивать межкультурную компетенцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров К.В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем. яз.): дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – Н. Новгород, 2009. – 227 л.
2. Бодрова Е.Г. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога / Е.Г. Бодрова, Л.Н. Дегтеренко // Инновационные технологии в вузе. – Челябинск. – 2021. – Т. 13–№2. – С. 48–56 – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46220048_57132394.pdf (дата обращения: 02.02.2025).
3. Выгодчикова Н.Н. Поликультурное образование младших школьников в процессе изучения иностранного языка: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Выгодчикова Наталья Николаевна. – Ульяновск, 2008. – 24 с. – EDN NKPFKB.
4. Дмитрусенко И.Н. Критерии оценки сформированности лексического навыка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 25. – С. 126–127.
5. Ильдуганова Г.М. Геймификация процесса обучения иностранным языкам в вузе / Г.М. Ильдуганова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях

- поликультурного общества: Материалы VIII международной научно-практической конференции, Казань, 11 июня 2021 года. — Казань: Казанский государственный институт культуры, 2021. — С. 471–475. — EDN KMBRDE.
6. Коломейцева Т.В., Корнеева М.В., Невская П.В. Эффективный формат построения занятий по иностранному языку как фактор качественной подготовки студентов неязыковых специальностей // Казанская наука. — 2020. — № 5. — С. 78–80.
 7. Страмной А.В. Обучение иностранному (английскому языку) в полиэтнической и поликультурной среде / А.В. Страмной // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 1(80). — С. 152–154. — DOI 10.24411/1991-5497-2020-00062. — EDN VANJWF.
 8. Толмачева Н.С., Быданцева А.Н. Использование интерактивных онлайн-досок при обучении иностранному языку: из опыта работы // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2022. — № 2 (56). — С. 49–56.
 9. Трегубова Т.М. Модели профессионального развития педагогов в условиях цифровизации: бенчмаркинг успешных практик / Т.М. Трегубова // Бизнес. Образование. Право. — 2021. — № 3(56). — С. 348–352. — DOI 10.25683/VOLBI.2021.56.325. — EDN EIBZLF.
 10. Тукаева Р.Н. Роль цифровых образовательных ресурсов в процессе овладения иностранным языком / Р.Н. Тукаева, А.А. Катекина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72–2. — С. 267–269.

© Ситдикова Гульназ Ринатовна (gelyam@mail.ru), Валеева Роза Закариевна (valroz@inbox.ru),
Крепкогорская Евгения Всеволодовна (krepzhenya@yandex.ru), Гаязова Алина Алмазовна (GayazovaAA1@iemi.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ: ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ

VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES FOR DISTANCE TEACHING PHYSICAL EDUCATION AT A UNIVERSITY

**A. Surkov
V. Lutsyuk
Yu. Pershin**

Summary: The study relevance is due to the growing need for innovative and effective methods of teaching physical education in higher educational institutions, especially in the context of distance education. The research goal is to systematize the pedagogical experience of distance learning methods in physical education using virtual and augmented reality technologies in comparison with traditional teaching methods. To achieve this goal, the following objectives were solved: the potential of virtual and augmented reality technologies for distance learning of physical education at the university was investigated; The scientific and pedagogical discourse on the topic of the study is analyzed, and the results of the work are summarized.

The research methodology is based on a systematic approach and includes a historiographical analysis of scientific literature on the topic of the study; the formal-logical method, systematization, generalization, comparison.

The results of the study allow to assert that the use of virtual and augmented reality technologies in distance learning of physical education increases the motivation of students, improves the assimilation of the theoretical content of this academic discipline, and allows students to achieve higher results in the field of physical education.

Keywords: virtual reality, augmented reality, physical education, physical education, distance education.

Сурков Александр Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
surkov.1954@bk.ru

Луцюк Владимир Евгеньевич

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
lustyk@mail.ru

Першин Юрий Лаврентьевич

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии имени К.И. Скрябина»
pershin1957@mail.ru

Аннотация: Актуальность темы данного исследования обусловлена растущей потребностью в инновационных и эффективных методах преподавания физической культуры в высших учебных заведениях, особенно в условиях дистанционного образования.

Целью данного исследования является систематизация педагогического опыта методики дистанционного обучения в вузе по физическому воспитанию с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности в сравнении с традиционными методами обучения. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: исследован потенциал технологий виртуальной и дополненной реальности для дистанционного обучения физической культуре в вузе; проанализирован научно-педагогический дискурс по теме исследования, а также обобщены результаты проведенной работы.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя историографический анализ научной литературы по теме исследования; формально-логический метод, систематизацию, обобщение, сопоставление. Результаты исследования позволяют утверждать, что использование технологий виртуальной и дополненной реальности в дистанционном обучении физической культуре повышает мотивацию студентов, улучшает усвоение теоретического содержания данной учебной дисциплины, а также позволяет студентам достигать более высоких результатов в области физического воспитания.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, физическая культура, физическое воспитание, дистанционное образование.

Введение

Актуальность исследования состоит в том, что традиционные способы преподавания физического воспитания в современных вузах часто оказываются сложными в условиях дистанционного обучения, что лишает студентов возможности получения практического опыта и личного общения с преподавателями. Внедрение технологий виртуальной (VR) и дополненной

(AR) реальности предлагает многообещающий способ преодоления данных ограничений путем предоставления интерактивных и захватывающих сред для изучения упражнений, анализа движений и моделирования спортивных ситуаций независимо от географического местонахождения преподавателя и студентов.

Как подтверждено в многочисленных эмпирических исследованиях, использование данных техноло-

гий позволяет значительно повысить мотивацию студентов, улучшить качество обучения и способствует более эффективному развитию физических навыков [5, с. 238]. При этом основная сложность дистанционного формата обучения физической культуре состоит в том, что студенты могут физически вообще не присутствовать на занятиях, но быть виртуально активными по статусу, обозначенному «в сети». Не все студенты могут поддерживать видео-формат обучения, что также не позволяет более активно их вовлекать в процесс обучения физической культуре.

Исследователи также отмечают, что формат дистанционного обучения физическому воспитанию имеет определенные ограничения, обусловленные особенностями дисциплины «Физическая культура» [6, с. 55]. Например, отсутствие непосредственного контакта с преподавателем зачастую затрудняет контроль правильности выполнения упражнений, что в свою очередь увеличивает риск получения травм [7, с. 54]. Студенты лишаются возможности получать быструю техническую коррекцию, которая так важна для развития правильных двигательных навыков в процессе развития мышечной массы, скорости, силы и выносливости – основных показателей, которые оцениваются в рамках физической подготовки студентов в вузе.

В дистанционном формате обучения мотивация к занятиям спортом также снижается, поскольку отсутствуют командный дух и элементы соревновательности, характерные для традиционного формата обучения.

Кроме того, дистанционный формат требует от студентов высокой степени самоорганизации и самодисциплины: далеко не все способны самостоятельно планировать свои тренировки, контролировать их интенсивность и продолжительность. Особенно дистанционный формат труден для тех, кто не привык к регулярным физическим нагрузкам. Кроме того, в дистанционном формате сложно обеспечить необходимые условия для обучения, поскольку не у всех студентов есть доступ к спортзалу или возможность выполнять физические нагрузки на открытом воздухе.

Система оценивания результатов обучения также является важным аспектом в рамках дистанционного формата: такая оценка физической подготовки представляет сложную задачу уже потому, что видеозаписи могут быть затруднительны для использования в целях мониторинга из-за низкого качества или невозможности полностью увидеть выполняемое упражнение. В таких условиях самооценка студентами своего прогресса может быть субъективной или неточной [6, с. 54].

Преодоление всех перечисленных проблем требует разработки специализированных методов и программ,

адаптированных к форматам дистанционного обучения физической культуре в вузе. Для реализации дистанционного обучения по данной дисциплине необходимы четкие инструкции, видеоуроки с подробным объяснением техники выполнения упражнений, онлайн-консультации с преподавателями, а также разработка эффективной системы контроля и оценки результатов на основе использования интеллектуальных технологий.

Историография темы исследования довольно обширна и включает в себя работы отечественных и зарубежных авторов.

Теоретико-методологические постулаты в сфере проблем дистанционного обучения физической культуре отражены в исследованиях таких авторов, как В.Е. Женова [5], Е.С. Замчевская, Н.В. Шигапова, А.И. Хохлов [6], И.В. Наумов [7], М.В. Попова [8], Н.А. Чуркин [9] и др.

В рамках разработки изучаемой темы интерес представляют также работы таких зарубежных исследователей, как Ф. Цао, Сян М, Чэнь К, Лэй М [10], Ли Н, Сюэ Ю [11], С.У. Лоу [12], Ван Ю [13], Чжан Ли [14] и др.

Тем не менее, несмотря на обширную научную литературу, необходимо систематизировать возможности применения интеллектуальных технологий для дистанционного обучения физической культуре в вузе.

Виртуальная и дополненная реальность для преподавания физической культуры в дистанционный формат обучения в вузе

По мнению исследователей, дистанционный формат обучения снижает мотивацию студентов к регулярным занятиям физической культурой. Отсутствие непосредственного контакта с преподавателями и другими студентами, элементов соревнования и атмосферы групповых занятий существенно снижает интерес к изучаемой дисциплине [7, с. 51]. Студенты часто откладывают занятия, сокращают их продолжительность или даже вообще игнорируют их по разным причинам. Такая ситуация оказывает негативное влияние на физическое и психическое здоровье, приводит к снижению физической активности, нарушению осанки, ослаблению иммунитета и повышению риска развития депрессии.

Чтобы решить эти проблемы, преподаватели должны разрабатывать индивидуальные программы, учитывающие индивидуальные способности и потребности студентов. Важно использовать интерактивные методы обучения, позволяющие студентам активно взаимодействовать: онлайн-обучение в режиме реального времени, видеоуроки с подробными объяснениями и обратной связью, а также использование игровых элементов и соревнований в виртуальных пространствах.

Внедрение виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) в дистанционное обучение физической культуре в вузе создает широкие возможности для интерактивного и увлекательного обучения. Виртуальная реальность создает полностью захватывающую среду, погружая студентов в атмосферу спортивной площадки, спортивного зала или даже в реалистичную симуляцию сложных движений, и при этом студент может даже не выходить из помещения, в котором он находится [8, с. 453].

Путем наложения цифровых элементов на реальный мир, дополненная реальность позволяет преподавателям физической культуры визуализировать методики выполнения упражнений, добавлять интерактивные элементы в дистанционные тренировки и отслеживать прогресс студентов в режиме реального времени. Данные технологии расширяют границы традиционных дистанционных занятий, делая их более персонализированными и мотивирующими для студентов с разными физическими данными [9, с. 493].

Конкретные области применения виртуальной и дополненной реальности в дистанционном образовании по физической культуре весьма разнообразны. В частности, виртуальную реальность можно использовать для создания иммерсивных симуляций командных видов спорта, таких, как баскетбол и волейбол, позволяя студентам отрабатывать тактику и взаимодействие с виртуальными товарищами по команде. Дополненную реальность можно использовать для анализа биомеханики движений путем наложения виртуального скелета на изображение студента, что позволяет преподавателям корректировать технику выполнения упражнений в режиме реального времени [14, с. 15]. Кроме того, интеграция обеих технологий в рамках метода геймификации превращает занятия физической культурой в увлекательные квесты и соревнования, стимулируя вовлеченность и повышая мотивацию к обучению у студентов вуза.

Важным направлением является разработка виртуальных тренажеров и спортивных площадок, адаптированных под разный уровень подготовки и физические возможности студентов. Виртуальная реальность может создать контролируемую, безопасную среду для отработки сложных упражнений, таких, как акробатические элементы или тяжелая атлетика, под руководством виртуального тренера. AR-технология позволяет разрабатывать индивидуальные программы обучения с учетом имеющегося пространства и оборудования того помещения, в котором находится студент, обеспечивая персонализированный подход к каждому обучающемуся. Такой подход позволяет, помимо прочего, обеспечить инклюзивную среду для студентов с ограниченными возможностями или медицинскими противопоказаниями, которые

обучаются в дистанционном формате [12, с. 14].

Более того, технологии виртуальной и дополненной реальности позволяют гораздо лучше обеспечивать обратную связь и контролировать успеваемость студентов. VR-технология позволяет записывать и анализировать движения студентов в виртуальной среде, предоставляя преподавателю физической культуры подробные отчеты о спортивной технике и областях, требующих улучшения.

Дополненную реальность можно использовать для отслеживания частоты сердечных сокращений, скорости и других биометрических показателей во время тренировок, что позволит преподавателю получать ценную информацию для коррекции интенсивности и предотвращения перетренированности [13, с. 56]. Внедрение данных технологий в образовательный процесс позволяет не только повысить эффективность дистанционного формата обучения, но и улучшить навыки студентов в использовании современных технологий в области физической культуры и спорта.

В целом ряде современных эмпирических исследований доказано, что технологии виртуальной и дополненной реальности создают более интерактивную и увлекательную образовательную среду, способствующую более глубокому погружению в процесс развития физических навыков [10, с. 78]. Как итог, применение интеллектуальных технологий виртуальной и дистанционной реальности в процессе обучения физической культуре в вузе позволяет решить большинство проблем, которые возникают при дистанционном формате.

В заключение важно подчеркнуть, что эффективность виртуальных уроков по физической культуре напрямую зависит от комплексного подхода, сочетающего адаптированную программу, интерактивные методы обучения и мотивацию учащихся относительно обычных уроков. Только в этом случае удастся минимизировать негативные последствия дистанционных форматов обучения и сохранить здоровье и физическую активность учащихся.

Выводы

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Виртуальная реальность и дополненная реальность открывают новые возможности для преподавания физической культуры в рамках дистанционного обучения в вузах. Проанализированные в нашем исследовании технологии позволяют создавать уникальные образовательные среды, которые одновременно интерактивны и доступны в дистанционном формате: студенты не только усваивают теоретические основы, но и активно участвуют в виртуальных занятиях физической культуры.

турой, что значительно повышает их мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс.

2. Технологии виртуальной и дополненной реальности открывают возможность индивидуализировать обучение с учетом разного уровня готовности студентов. Программное обеспечение позволяет настраивать занятия в соответствии с потребностями каждого студента, способствуя их более глубокому обучению и повышению физической активности. Использование виртуальных симуляций создает эффект присутствия и реального взаимодействия, давая тем самым возможность преодолеть ограничения дистанционного обучения.

Внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности в дистанционное образование открывает широкие возможности для студентов и преподавателей. Данные технологии не только преодолевают географические барьеры, но и создают уникальные условия для практикоориентированного обучения, что практически невозможно осуществить с помощью традиционных методов обучения. Интерактивные виртуальная и допол-

ненная среды способствуют более глубокому обучению и повышают мотивацию студентов к физическим нагрузкам, активности и здоровому образу жизни. Как показал анализ современных эмпирических исследований, использование технологий виртуальной и дополненной реальности значительно улучшает процесс анализа и коррекции движений при выполнении упражнений, что особенно важно в дистанционном формате обучения.

Возможность моделирования спортивных ситуаций предоставляет уникальную платформу для тренировок и поведенческого анализа в условиях, приближенных к реальным тренировкам и командным играм. Данный подход позволяет студентам развивать тактическое мышление и принимать обоснованные решения для совершенствования своей физической подготовки.

Таким образом, интеграция виртуальной и дополненной реальности в высшее образование не только повышает эффективность обучения физической культуре, но и улучшает образовательный процесс, существенно повышая его качество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипов О.В. Влияние цифровых технологий на мотивацию обучающихся к занятиям физической культурой / О.В. Антипов, М.В. Куликова, Р.В. Гежа // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО «Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 523–524.
2. Антипов О.В. Развитие киберспорта как актуального направления студенческого спорта в аграрных вузах / О.В. Антипов, А.М. Сурков, Р.В. Гежа // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики : сборник статей по материалам национальной научно-практической конференции, посвященной 70-летию образования кафедры физического воспитания Кубанского ГАУ, Краснодар, 28–29 октября 2020 года. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2020. – С. 194–197.
3. Сурков А.М. Актуальные вопросы развития киберспорта в вузе / А.М. Сурков, В.Е. Луцук, О.В. Антипов // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары-Ташкент, 25 января 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 872–874.
4. Скаржинская Е.Н. Организационные аспекты киберспортивных танцевальных состязаний среди школ России / Е.Н. Скаржинская, Е.Ю. Суханова // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 8. – С. 17.
5. Женова В.Е. Применение цифровых технологий в проведении дисциплины «физическая культура и спорт» в условиях дистанционного обучения // Физическая культура, спорт и туризм в высшем образовании. сборник материалов xxxiii всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, профессорско-преподавательского состава. – Ростов-на-Дону, 2022. – С. 238–241.
6. Замчевская Е.С., Шигапова Н.В., Хохлов А.И. Применение дистанционных цифровых технологий в процессе обучения студентов вуза физической культуре // Актуальные проблемы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию Пензенского государственного университета. – Пенза, 2023. – С. 53–56.
7. Наумов И.В. Особенности интеграции цифровых технологий в дисциплину «физическая культура» в дистанционной форме обучения (опыт 2020 г.) // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 6. С. 50–58.
8. Попова М.В. Использование цифровых технологий при организации учебных занятий по физической культуре на дистанционном обучении // Цифровые технологии - основа современного развития АПК. сборник материалов международной научной конференции. – 2020. – С. 452–459.
9. Чуркин Н.А. Цифровизация и применение цифровых технологий на базе дистанционного обучения в сфере физической культуры // Итоги научно-исследовательской работы за 2021 год. Материалы Юбилейной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Кубанского ГАУ. Отв. за выпуск А.Г. Кошаев. – Краснодар, 2022. – С. 493–495.
10. Cao F., Xiang M., Chen K., Lei M. Intelligent physical education teaching tracking system based on multimedia data analysis and artificial intelligence // Mobile Information Systems. – 2022. – № 7. – pp. 76–85.
11. Li N., Xue Yu. Artificial intelligence-based assessment of physical education and training effectiveness // Computer-Aided Design and Applications. – 2022. – pp. 75–84.
12. Lowe S.W. The role of artificial intelligence in physical therapy education // Bulletin of Faculty of Physical Therapy. – 2024. – № 1. – pp. 13–28.

13. Wang Yu. Physical education teaching in colleges and universities assisted by virtual reality technology based on artificial intelligence // Mathematical Problems in Engineering. – 2021. – № 2. – pp. 55-76.
 14. Zhang Li. Application of artificial intelligence technology in college physical education // Journal of Physics: Conference Series. – 2020. – № 1. – pp. 12-24.
-

© Сурков Александр Михайлович (surkov.1954@bk.ru), Луцюк Владимир Евгеньевич (lustyk@mail.ru),
Першин Юрий Лаврентьевич (pershin1957@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

MOTIVATION AND ITS ROLE IN
LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

A. Fatykhov

Summary: The article examines how motivation can influence the process of learning foreign languages. Particular attention is paid to intrinsic and extrinsic motivation, and two main types of motivation for learning a foreign language are identified: instrumental and integrative. Attention is paid to the role of students' abilities and skills in the learning process, the importance of an individualized approach and the need for independent learning. The process of learning a language should develop not only understanding, but also perception, which contributes to a deeper assimilation of the material and the formation of communication skills. Effective motivation strategies play a key role in successful learning of foreign languages, helping each student to realize their ability to cope with the tasks of learning a language. Students' success in learning directly depends on their interests, goals, and social interactions. Important components of motivation are immersion in the culture of the country whose language is studied, the use of interactive methods, and maintaining confidence in the learning process. To create a positive atmosphere and develop motivation, it is necessary to organize and encourage group work during the learning process.

Keywords: teaching, methods, motivation, communication, interest, success, behavior, lesson, skill.

Фатыхов Амир Рафаэлевич

аспирант, Московский финансово-юридический
университет (МФЮА)
amirfatykhov10@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается, как мотивация может влиять на процесс обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется внутренней и внешней мотивации, а также выделяются два основных типа мотивации для изучения иностранного языка: инструментальная и интегративная. Уделяется внимание роли способностей и навыков студентов в процессе обучения, важности индивидуализированного подхода и необходимости самостоятельного обучения. Процесс изучения языка должен развивать не только понимание, но и восприятие, что способствует более глубокому усвоению материала и формированию навыков общения. Эффективные стратегии мотивации играют ключевую роль в успешном обучении иностранным языкам, помогая каждому учащемуся осознать свою способность справляться с задачами изучения языка. Успех студентов в обучении напрямую зависит от их интересов, целей и социальных взаимодействий. Важными компонентами мотивации являются погружение в культуру страны, язык которой изучается, использование интерактивных методов, поддержка уверенности в процессе обучения. Для создания положительной атмосферы и развития мотивации необходимо организовать и поощрять групповую работу в ходе учебного процесса.

Ключевые слова: обучение, методы, мотивация, общение, заинтересованность, успех, поведение, урок, навык.

Введение

Эффективность преподавания иностранных языков тесно связана с пониманием того, как мотивация влияет на процесс обучения. Очевидно, что уровень мотивации учащихся прямо коррелирует с их успехами: студенты, испытывающие сильное желание учиться, более активно вовлечены в учебный процесс, глубже усваивают материал и, как следствие, достигают более высоких результатов.

Актуальность

Успех в изучении иностранных языков во многом зависит от мотивации учащихся. Интерактивные занятия и групповая работа студентов открывают новые горизонты для освоения языка и совершенствования владения им. Такой подход не только делает процесс обучения более увлекательным, но и стимулирует активное участие учеников, что в итоге приводит к более глубокому пониманию материала и повышению академических результатов. Разнообразный уровень подготовки и обширный практический опыт учащихся создают благоприятные условия для использования предложенных в статье

методик, что в итоге может привести к существенному улучшению образовательного процесса и повышению мотивации каждого к учебе.

Данное исследование направлено на выявление влияния различных методик и форматов обучения на процесс изучения иностранного языка. **Цель** исследования в изучении роли мотивирующих приемов, которые играют ключевую роль в успешности обучения, мотивируя студентов и способствуя их уверенности в собственных силах при преодолении языковых трудностей.

В настоящем исследовании ставятся следующие **задачи**, призванные обеспечить успешное выполнение главной цели:

1. Анализ влияния внутренней и внешней мотивации на эффективность обучения иностранным языкам.
2. Выявление ключевых факторов, способствующих успешному освоению языка.
3. Необходимо рассмотреть значение индивидуально-го подхода, самостоятельности в учении и разнообразия применяемых методик для достижения наилучших результатов в образовательном процессе.

В рамках данного исследования **объектом** является процесс развития и укрепления мотивации у учащихся в процессе обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется выявлению ключевых факторов, влияющих на эту мотивацию, включая внутренние и внешние стимулы, которые побуждают к изучению иностранного языка, а также оценке эффективности различных методик преподавания, учебных материалов и образовательной среды в стимулировании или, наоборот, подавлении мотивации у учеников.

В данной работе **предметом** исследования является нахождение ключевых аспектов для успешного обучения иностранному языку, которыми является мотивация учеников, и исследование этой мотивации позволит глубже понять все стороны учебного процесса и разработать эффективные методики преподавания.

В исследовании **научная новизна** фокусируется на выявлении главных причин, которые стимулируют студентов к изучению иностранных языков, а также на анализе влияния современных образовательных технологий и различных методик обучения на степень вовлеченности и интереса к учебе. На основании полученных данных будут разработаны практические советы по увеличению мотивации к освоению иностранных языков.

Основная теоретическая значимость, достигнутая в рамках настоящего исследования, заключаются в следующем:

- Эффективное обучение невозможно без понимания того, что мотивирует учащихся. Ведь только тогда можно проанализировать, как личные стремления и факторы, влияющие со стороны, формируют интерес к языковому обучению и позволяют разработать более результативные методики преподавания.
- Глубокое понимание того, что мотивирует студентов, позволяет разрабатывать стратегии, которые повысят их интерес и вовлеченность в обучение. К таким стратегиям могут относиться, например, использование игровых элементов или адаптация учебного материала к культурным особенностям изучаемого языка.
- Изучение мотивов студентов демонстрирует широту влияющих на них факторов, что позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные стратегии и совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на неповторимые потребности и интересы каждого обучающегося.
- Социально-культурный контекст оказывает существенное влияние на мотивацию к изучению иностранных языков, предоставляя возможность проследить, как культурные установки формируют отношение к иноязычному общению и желание его освоить.

— Мотивация учеников играет ключевую роль в усвоении учебного материала и развитии устойчивых языковых навыков, что впоследствии может привести к повышению их академических достижений на протяжении всего образовательного пути.

Исследование имеет **практическую значимость**, так как позволяют разрабатывать методики обучения, повышающие заинтересованность студентов и делающие процесс обучения более личностно ориентированным, с учетом индивидуальных целей каждого ученика и его специфических потребностей. Изучение мотивов учащихся может стать отправной точкой для создания эффективных стратегий, которые оптимизируют успеваемость и качество освоения языка. Для реализации масштабных задач, таких как полное овладение иностранным языком, а также для эффективного взаимодействия между культурами и беспрепятственной интеграции в новую среду, требуются особые стратегии.

«Motivatio»- латинское слово, из которого происходит понятие мотивации, затрагивает фундаментальные аспекты, как стремление, потребность и любознательность, которые оказывают существенное воздействие на действия человека и его решения. Это понятие, ключевое для понимания человеческого поведения, лежит в основе английского слова «motivation» и играет важную роль в образовательном процессе, побуждая учеников к достижению своих целей, стимулируя их активность и эффективное усвоение знаний. Мотивация, внутренний импульс к действию, является ключевым фактором, который стимулирует стремление к знаниям и помогает преодолевать препятствия на пути к успеху [6].

Развивать у студентов любовь к изучению иностранных языков можно с помощью множества методов, важно лишь помнить о индивидуальных особенностях каждого обучающегося. На формирование мотивации влияют семейные традиции, система поощрений и оценивания знаний, классная обстановка и активное взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения [10]. В основе мотивации лежат такие ключевые элементы, как внутренняя потребность и стремление. Погружение в иностранный язык играет важную роль в его усвоении, гарантируя непрерывность обучения, его продвижение и сохранение интереса у ученика. Когда студент с энтузиазмом взаимодействует с изучаемым языком, его стремление к обучению существенно усиливается [7].

Увлечение предметом, его актуальность для ученика – вот что зажигает внутреннюю мотивацию к активному обучению. Она является краеугольным камнем образовательного процесса, способствуя не только накоплению знаний, но и формированию критического мышления, оригинальных идей и способности к саморазвитию. Ученик может быть мотивирован как внутренними фак-

торами, например, личным интересом к предмету и желанием его освоить, так и внешними, например, оценками, похвалой от учителей или признанием со стороны одноклассников [15].

Внутреннее стремление к знаниям, или мотивация, выступает как движущая сила для обучающегося, позволяя ему действовать самостоятельно или с опорой на внешние стимулы [9]. У студентов мотивация проявляется как важный фактор, оказывающий существенное влияние на процесс обучения и усвоение информации.

Существует два типа мотивации у студентов: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация характеризуется удовольствием от самого процесса обучения и стремлением к дальнейшему саморазвитию. Она зарождается изнутри, питаясь такими силами, как любознательность, интерес к знаниям и желание совершенствоваться. Внутренне мотивированные студенты испытывают естественное желание учиться и достигать новых высот, что становится неотъемлемой частью их образовательного пути. В отличие от мотивации, исходящей изнутри, внешняя мотивация формируется под влиянием обстоятельств, например ожиданий оценки, поощрений или одобрения со стороны других. Хотя внешние факторы могут стимулировать студентов к учебе, они не всегда ведут к настоящему усвоению знаний или искреннему увлечению предметом. Чтобы обучение было максимально эффективным, необходимо стимулировать как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию учащихся, формируя среду, где они находят удовольствие в самом процессе обучения и получают внешние поощрения за свои достижения [11].

Желание учиться ради получения высоких оценок и успехов в учебе — это внешняя мотивация. Овладение иностранным языком — это непростая задача, требующая от студентов значительных усилий, а ключевым фактором, определяющим их усердие, является именно мотивация.

Поддержание высокой мотивации на протяжении всего процесса изучения иностранного языка, который является длительным и сложным, является ключевым фактором для достижения успешных результатов в овладении языком. Необходимо отметить, что мотивация студентов может быть значительно усилена за счет применения разнообразных методов обучения, создания положительной атмосферы в классе и предоставления возможностей для практики языка в реальных ситуациях [13].

Поведение студента не следует оценивать по уровню познавательных способностей преподавателя, так как они являются независимыми аспектами учебного процесса. Хотя мотивация не отражает точное поведение студента, она позволяет преподавателю делать выводы

об успешности обучения. Однако точные будущие действия студента невозможно предсказать на основе его мотивации. Она включает в себя факторы любопытства, достижения, контроля, уверенности и оценки знаний. Мотивация побуждает студента учиться и задавать вопросы в процессе обучения. В контексте изучения иностранного языка выделяются два типа мотивации: инструментальная и интегративная.

Инструментальная мотивация акцентирует внимание на изучении иностранного языка с функциональными целями. Например, студент может осознавать, что его уровень жизни значительно улучшится, если он выучит иностранный язык на высоком уровне. Также студенты, изучающие иностранный язык для продолжения обучения в университетах, являются примером инструментальной мотивации.

Интегративная мотивация возникает у студентов, которые планируют жить в стране, где говорят на изучаемом иностранном языке.

Поскольку мотивация является важнейшим фактором, способствующим успешному изучению иностранного языка, способности и навыки студентов также играют значительную роль в этом процессе. Способности — это умения студентов воспринимать и усваивать полученные извне знания. В то время как навыки могут быть обусловлены их наследственными факторами. Способности формируют базу для интеллектуального развития, а навыки, во многом, зависят от генетических predispositions [5]. Преподаватель должен уметь хорошо анализировать навыки и способности своих учащихся, следить за ситуацией и помогать студентам развивать их таланты и умения. Для поддержания высокой мотивации часть поощрений следует предоставлять мгновенно, а часть — после достижения конкретного результата. Такой подход способствует как кратковременной, так и долгосрочной мотивации [3].

Эффективность обучения значительно повышается при создании разносторонней и вовлекающей учебной среды, которая учитывает эмоциональные потребности студентов [12].

Б.Ф. Скиннер, основоположник программированного обучения, разработал последовательную методику на основе следующего [14, 166 p.]:

1. Постепенное усложнение материала. Учебный материал должен быть разбит на небольшие, легко усваиваемые части, что позволяет студентам постепенно осваивать новые знания.
2. Непрерывная обратная связь. Студенты получают мгновенную обратную связь о своих успехах, что помогает им корректировать свои действия и улучшать результаты.

3. Использование положительного подкрепления. Вознаграждения за правильные ответы и достижения способствуют повышению мотивации и заинтересованности в обучении. [14, РР. 167–169.]

Индивидуальное обучение играет ключевую роль в мотивации студентов, поскольку преподаватель может сосредоточиться на каждом учащемся, уделяя ему достаточное количество времени. Это позволяет сразу выявить недостатки и ошибки, а также вовремя вмешаться в процесс обучения. Несмотря на схожесть возраста учащихся в классах, между ними существуют значительные индивидуальные различия. Эта ситуация затрудняет возможность одновременного и равномерного усвоения материала всеми студентами. Некоторые учащиеся осваивают материал быстро, другие — медленно, а некоторые могут не усвоить его вовсе. Индивидуализация обучения является необходимым условием для устранения этих недостатков. Мотивация учащихся зависит от их поведения на занятиях. Преподавателю важно избегать монотонности в проведении уроков. Студенты должны проявлять любопытство к изучаемому предмету, а информация, которую они получают, должна быть применима в повседневной жизни.

Недостаток мотивации у студентов во время обучения может привести к снижению их активности и даже полному отказу от учебы, что подчеркивает актуальность поиска действенных способов повышения мотивации учащихся при изучении иностранных языков.

Уверенность в своих силах и вера в возможность овладения иностранным языком – это то, что необходимо каждому студенту. Такая уверенность будет способствовать более эффективному и плавному обучению. Ученики всегда нуждаются в поддержке и вдохновляющих словах от преподавателя, особенно во время выполнения заданий. Для достижения наилучших результатов в изучении иностранных языков важно сформировать благоприятную и мотивирующую атмосферу в учебном процессе [4].

Усердие студентов на занятиях тесно переплетается с их вниманием к учению и преподавателю. Ключевым фактором является уверенность студентов в своих силах, способность справляться с трудностями при подготовке к урокам и самостоятельное выполнение домашних заданий. Студенты должны проявлять активность, уделять урокам достаточное внимание и стремиться к непрерывному самосовершенствованию с настойчивостью и целеустремленностью [8]. Педагогу необходимо создавать атмосферу, которая стимулирует у студентов желание учиться, а не наоборот. Каждый урок должен быть интересным и вовлекающим для учащихся. Мотивация в процессе изучения иностранного языка тесно связана с личными целями студента и его интересами.

Четкое понимание своих задач в процессе обучения окажет существенную поддержку мотивации. Чтобы эффективно изучать иностранный язык, необходимо не только знать грамматику и расширять словарный запас, но и проникнуться духом страны, язык которой осваивается. Такое погружение может стать настоящим стимулом для дальнейшего развития языковых навыков. А использование интерактивных методик обучения делает процесс увлекательным и приносит ощутимые результаты.

Языковое обучение обретает новый смысл при активном социальном взаимодействии. Общение с носителями языка или единомышленниками, стремящимися к освоению нового языка, существенно повышает мотивацию к изучению. Языковые дискуссии, интерактивные уроки, использование компьютерных приложений и онлайн-платформ предоставляют уникальную возможность для живой практики общения с носителями языка. При этом внедрение игровых элементов делает процесс обучения более увлекательным и стимулирующим.

Успешность обучения во многом зависит от его непрерывности. Студенты должны активно участвовать в процессе, не ограничиваясь лишь посещением лекций, но и уделяя время самостоятельной работе, выполнению заданий и усвоению рекомендаций преподавателя. Интересные и доступные мобильные приложения, и электронные словари могут стать ценными инструментами для изучения языка, способствуя повышению мотивации и превращая обучение в увлекательное приключение.

Помимо прочего, стремление к самосовершенствованию должно быть неотъемлемой частью мотивации к изучению языка. Понимание того, что освоение иностранного языка способствует личностному совершенствованию и открывает новые возможности для познания мира, может служить мощным импульсом в учебном процессе. Необходимо формировать и поддерживать мотивацию с самого начала обучения иностранному языку, поскольку студенты, только начинающие свой путь, представляют собой разнородную группу с разным уровнем подготовки и индивидуальными особенностями. У каждого учащегося свой уникальный набор предикторов успеха: прошлый опыт изучения языков, уровень когнитивного развития, владение родным языком, применяемые методики обучения, а также индивидуальная позиция по отношению к изучаемому языку и культуре [1].

Новички в изучении языка часто ощущают больше робости и сомнений при общении с одноклассниками, чем более продвинутые студенты. Такое поведение обусловлено недостаточным опытом в развитии языковых навыков. У начинающих студентов страх совершить ошибку и столкнуться с неприятием своих знаний сильнее, чем у более уверенных в себе учеников. У студентов

с большим опытом обучения обычно нет таких опасений, ведь они уже владеют достаточными знаниями и навыками, что дает им уверенность в себе и свободу самовыражения во время занятий. Чтобы создать благоприятную и мотивирующую атмосферу, необходимо внедрять методики, которые помогают начинающим студентам обрести уверенность в себе, снижают уровень стресса и способствуют более активному общению [16]. Групповые занятия, где студенты взаимодействуют в парах или группах, оказывают существенную пользу, предоставляя им возможность не только обмениваться знаниями, но и создавать атмосферу взаимной поддержки [2]. Важно создать такую учебную среду, где ошибки воспринимаются не как провал, а как неотъемлемая часть учения, помогающая студентам осознать, что сложности в освоении иностранного языка – это нормальное явление, с которым сталкиваются все.

Заключение

Данная работа акцентирует внимание на необходимости организации образовательного процесса, который будет стимулировать мотивацию студентов, укреплять их самооценку и создавать атмосферу поддержки со стороны окружающих. Для достижения наилучших результатов следует применять разнообразные методики и подходы, учитывающие индивидуальные потребности

каждого учащегося, чтобы сделать процесс обучения более интересным и понятным. Постоянная обратная связь и поощрение успехов позволяют студентам увидеть свои шаги вперед и оценить свой прогресс, что, безусловно, положительно влияет на их отношение к учебе. Важно также создавать возможности для совместной работы, например, групповые проекты, которые стимулируют взаимодействие и сотрудничество между студентами, формируя культуру взаимопомощи и поддержки. Успешное изучение иностранных языков зависит от множества нюансов, среди которых особое значение имеют активность студента и его мотивация. Успех в обучении языку во многом определяется внутренней заинтересованностью ученика. Мотивация является главным фактором, который определяет успешность изучения иностранного языка. Чтобы сохранить ее, необходимо ставить перед собой конкретные, достижимые задачи и отслеживать свой прогресс, что позволит ощутить радость даже от малых успехов. Учитель должен создавать атмосферу поддержки и отмечать успехи учеников, предоставляя им конструктивную обратную связь, которая поможет им лучше понять свои сильные и слабые стороны. В результате синтеза всех этих элементов формируется более всесторонний и результативный метод изучения иностранного языка, который способствует не только глубокому усвоению материала, но и стимулирует активное участие учащихся в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косинская Е.В. (2015). Роль мотивации в изучении иностранного языка. // Территория науки. Науки об образовании Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka-1>
2. Морозова О.Н. (2018). Проблема выявления мотивации студентов бакалавриата неязыковых вузов к изучению иностранного языка. // Вестник Майкопского государственного технологического университета. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vyyavleniya-motivatsii-studentov-bakalavriata-neyazykovyh-vuzov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka>
3. Başar H. (2001). Eğitim ve sınıf yönetimi, sınıf yönetimi. E. Ağaoğlu (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. – 32 p.
4. Demirel Ö. (2011). Öğretimde yeni yaklaşımlar: Öğretimde planlama ve değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. – 64 p.
5. Demirel Y.; Savaş Y. (2017). Nepotizmin yenilik ve yetenek yönetimi üzerine etkisi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi. – 133 p.
6. Eren E. (2001). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (7. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık. – 492 p.
7. Gardner R.C. (1985). Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold. – 418 p.
8. Kardaş N.M. & Tunagür, M. (2018). Dinleme eğitiminin temel kavramları. M.N. Kardaş & R. Koç (Ed.), Dil ve edebiyat eğitiminin temel kavramları. Pegem Akademi. – 126 p.
9. Lumsden L.S. (1994). Student motivation to learn. Режим доступа: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=954329>
10. Özkan A., Özdemir, C. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Kazak Öğrencilerdeki Motivasyon Eksikliğinin Nedenleri. Journal of Research in Turkic Languages, 5(1). – 23 p.
11. Ryan M.R., & Deci L.E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25. – 49 p.
12. Saban A. (2008). Öğrenme öğretme süreci; Yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara; Nobel Yayınları. – 68 p.
13. Şahin A., ve Koçer Ö. (2011). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejileri. A. Kılıç, ve A. Şahin, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. – PP. 37-38.
14. Skinner B.F. (1953). Science and human behavior. Macmillan. – PP. 167-169.
15. Topçuoğlu Ünal F. & Bursalı H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5. – 39 p.
16. Willis J.A. (1996) Flexible Framework for Task-Based Learning // Challenge and Change in Language Teaching / eds.: J. Willis, D. Willis. Macmillan Heinemann. Режим доступа: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2869041>.

© Фатыхов Амир Рафаэлевич (amirfatykhov10@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: УСТРАНЕНИЕ РАЗРЫВОВ И ДОСТИЖЕНИЕ РАВЕНСТВА

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: BRIDGING GAPS AND ACHIEVING EQUITY

**S. Fedortsova
A. Rasulov
N. Kharchenko
R. Esipov
V. Pekareva**

Summary: This research examines the key challenges of education digitalization and approaches to addressing them. The focus is on the digital divide that hampers equal access to educational resources, as well as issues of data security, academic integrity, and students' psycho-emotional health. Measures to bridge the digital divide, including infrastructure development and providing access to modern technologies, are discussed. Problems related to data breaches and academic dishonesty are analyzed, with solutions proposed. Special attention is given to the impact of digitalization on students' well-being and measures to support their mental health. The article explores the prospects of using artificial intelligence in education and the ecological and social aspects of digitalization in the context of sustainable development. It emphasizes that digitalization should aim to enhance the quality and accessibility of education while considering social, ethical, and environmental dimensions.

Keywords: education digitalization, digital divide, data security, academic integrity, psycho-emotional health, artificial intelligence, sustainable development, ecological aspects, educational technologies, social equality.

Федорцова Светлана Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
fedorcova@mail.ru

Расулов Абутдин Исамутдинович

Кандидат химических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, (г. Махачкала)
Abutdin.rasulov@mail.ru

Харченко Николай Леонидович

Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (г. Москва)
m-rh@mail.ru

Есипов Роман Анатольевич

Старший преподаватель, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», (г. Москва)
int4041026@yandex.ru

Пекарева Виктория Владимировна

Академия права и управления ФСИН России, (г. Рязань)
viktoria.pekareva@yandex.ru

Аннотация: В данном исследовании рассматриваются ключевые вызовы цифровизации образования и пути их решения. Основное внимание уделяется вопросам цифрового разрыва, затрудняющего равный доступ к образовательным ресурсам, а также вопросам безопасности данных, академической честности и психоэмоционального здоровья студентов. Обсуждаются меры по устранению цифрового разрыва, включая развитие инфраструктуры и предоставление доступа к современным технологиям. Также анализируются проблемы, связанные с утечкой данных и академическим мошенничеством, предлагаются подходы к их решению. Особое внимание уделяется влиянию цифровизации на психоэмоциональное состояние студентов и мерам поддержки их благополучия. Рассматриваются перспективы использования искусственного интеллекта в образовании, а также экологические и социальные аспекты цифровизации в контексте устойчивого развития. Подчеркивается, что цифровизация должна быть направлена на повышение качества и доступности образования, учитывая социальные, этические и экологические аспекты.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровой разрыв, безопасность данных, академическая честность, психоэмоциональное здоровье, искусственный интеллект, устойчивое развитие, экологические аспекты, образовательные технологии, социальное равенство.

Цифровизация образования представляет собой важнейший тренд, который в последние десятилетия изменяет ландшафт образовательных систем по всему миру. Внедрение новых технологий в учебные процессы открывает широкий спектр возможностей для студентов и преподавателей, но вместе с тем вызывает

серьезные этические и социальные вопросы. Такие вопросы касаются как равенства доступа к образовательным ресурсам, так и безопасности данных [8], академической честности [5], психоэмоционального здоровья студентов [6], а также качества образования в целом [4]. В статье рассмотрены ключевые вызовы, с которыми стал-

живается высшее образование в условиях цифровизации, и пути решения этих проблем, направленные на сохранение качества и справедливости в учебном процессе.

Цифровой разрыв, возникающий между различными группами студентов в контексте доступности технологий, является одним из самых значительных вызовов для образовательных учреждений. В условиях, когда образовательные материалы и ресурсы все больше перемещаются в цифровую плоскость, возникает проблема неравного доступа к этим ресурсам. Студенты из бедных семей или живущие в отдаленных районах зачастую сталкиваются с ограниченным доступом к необходимым технологическим средствам, таким как компьютеры, смартфоны и стабильный интернет. Такие условия создают серьезные преграды для полноценного участия в образовательном процессе, так как студенты, не имеющие доступа к современным гаджетам или высокоскоростному интернету, оказываются исключены из цифровых образовательных практик [5, с. 58].

Вспышка пандемии COVID-19 стала ярким примером того, как цифровой разрыв может усугубить социальное неравенство в образовательной сфере. В период, когда образовательные учреждения по всему миру были вынуждены перейти на дистанционное обучение, миллионы студентов не имели необходимых ресурсов для участия в онлайн-занятиях. Студенты, проживающие в сельской местности или в регионах с низким уровнем развития инфраструктуры, оказались в крайне невыгодном положении. Такой цифровой разрыв не только подрывает возможности студентов для успешного обучения, но и способствует углублению социальных и экономических различий в обществе [14, с. 53].

Для того чтобы устранить этот разрыв, образовательные учреждения, государства и частные компании должны предпринимать комплексные меры. Прежде всего, необходимо развивать инфраструктуру в удаленных регионах, обеспечивать студентов с ограниченными финансовыми возможностями доступом к современным технологиям и предоставлять им аренду оборудования, таких как ноутбуки и планшеты. Важно обеспечить стабильное интернет-соединение в сельских и удаленных районах, а также создавать условия для того, чтобы даже студенты с ограниченными финансовыми возможностями могли полноценно участвовать в учебном процессе.

Другим важным аспектом цифровизации является безопасность данных и конфиденциальность личной информации студентов. В последние годы образовательные учреждения стали собирать и обрабатывать огромные объемы данных, включая личную информацию, академические достижения и поведение студентов в цифровых образовательных средах. В условиях посто-

янного увеличения объемов данных, которые поступают от студентов, возникает угроза утечек информации и ее несанкционированного использования. На практике это может привести к различным проблемам, таким как нарушение прав студентов, использование их данных в коммерческих целях или даже манипуляции результатами их обучения [8, с. 45].

Особенно остро эта проблема стоит в условиях дистанционного обучения, когда большое количество студентов используют онлайн-платформы для получения образовательных материалов, сдачи тестов и выполнения других заданий. В этот процесс вовлечено огромное количество данных, что повышает риски взлома образовательных платформ и утечек информации. Важно понимать, что каждая утечка данных может привести к серьезным последствиям, включая потерю доверия со стороны студентов и преподавателей.

Для решения этих проблем необходимо внедрять современные системы безопасности, которые обеспечивают защиту персональных данных студентов, что может включать в себя использование технологий шифрования, биометрической аутентификации и других методов защиты данных. Помимо этого, важным шагом является информирование студентов о том, какие данные собираются и как они будут использоваться. Студенты должны иметь возможность контролировать доступ к своей личной информации, а также быть уверенными в том, что их данные не будут использованы в коммерческих или ненадлежащих целях. Образовательные учреждения также должны регулярно проводить аудит своей информационной безопасности и обучать студентов основам кибербезопасности, чтобы снизить риски утечек и других угроз [16, с. 82].

Еще одной этической проблемой, с которой сталкивается цифровизация образования, является академическая честность. С переходом к онлайн-форматам обучения возникают новые формы академического мошенничества, которые невозможно было бы представить в традиционном учебном процессе. Списывание, использование автоматических систем для написания эссе или выполнение заданий, а также манипуляции с результатами экзаменов стали более распространенными в условиях цифровизации. В частности, использование нейросетей и специализированных программ для генерации текстов и решений задач для студентов стало массовым явлением. Такие формы мошенничества подрывают принципы честности и справедливости в образовательном процессе, ведь они позволяют студентам получать результаты, не соответствующие их реальным знаниям и усилиям, что, в свою очередь, снижает ценность дипломов и аттестатов, а также негативно влияет на профессиональную репутацию образовательных учреждений [10, с. 7].

Для борьбы с подобным явлением образовательные учреждения должны активно внедрять системы проверки на плагиат и использовать программы, способные выявлять манипуляции с текстами. Важно, чтобы студенты были осведомлены о последствиях использования таких методов и понимали, что академическая честность является основой их образования и профессионального роста. Преподаватели должны развивать у студентов не только навыки критического мышления и самостоятельной работы, но и прививать им ответственность за собственные поступки и достижения [11, с. 1678].

Цифровизация также имеет значительное влияние на психоэмоциональное здоровье студентов. Постоянное присутствие в онлайн-среде, необходимость работать и учиться через экраны могут приводить к увеличению уровня стресса, тревожности и выгорания [6, с. 163]. Студенты часто сталкиваются с информационной перегрузкой, когда необходимо усваивать большое количество материалов за короткий период времени, что приводит к хроническому стрессу. Многие студенты сообщают о том, что чувствуют себя перегруженными и утомленными из-за постоянного использования технологий.

Еще одной проблемой является социальная изоляция. В условиях, когда студенты вынуждены учиться в удаленном формате, они часто лишаются возможности общаться с однокурсниками и преподавателями в реальной жизни [1, с. 14]. Виртуальное общение не может в полной мере заменить личные встречи, и это особенно остро ощущается у студентов, которые учатся в новых условиях. Из-за этого учащиеся могут испытывать одиночество, депрессию и другие проблемы с психоэмоциональным состоянием [7, с. 138].

Для решения этих проблем образовательные учреждения должны развивать программы, направленные на поддержку психоэмоционального здоровья студентов. Важно обеспечить доступ к онлайн-консультациям с психологами и психотерапевтами, а также внедрить в учебные процессы практики, направленные на управление стрессом и эмоциональным благополучием. Программы, которые учат студентов правильно распределять свое время, избегать перегрузок и заботиться о своем психоэмоциональном состоянии, могут существенно улучшить качество жизни студентов и повысить их академическую успеваемость.

Цифровизация образования, при всей ее многозначимости и необходимости, не должна становиться причиной ухудшения качества образования или усиления социального неравенства. Чтобы достичь положительных результатов, необходимо обеспечить равный доступ ко всем образовательным технологиям, улучшать безопасность данных и способствовать развитию академиче-

ской честности, что предполагает не только внедрение новых технологий, но и развитие цифровых компетенций у студентов и преподавателей [2; 10; 11]. Одним из ключевых аспектов успешного внедрения цифровых технологий является подготовка участников образовательного процесса к использованию этих технологий на практике [9]. Важно не только обеспечить доступ к ресурсам, но и обучить студентов и преподавателей эффективно ими пользоваться.

Цифровые компетенции охватывают широкий спектр навыков, включая способность работать с различными образовательными платформами, использовать интернет-ресурсы для поиска информации, а также навыки работы с мультимедийными и интерактивными средствами. Современные студенты должны быть готовы к тому, чтобы работать с большими объемами информации, фильтровать ее, критически оценивать и применять полученные знания на практике. В то же время преподаватели должны развивать у студентов навыки, позволяющие использовать цифровые технологии в рамках учебного процесса для создания инновационных образовательных материалов, проведения виртуальных занятий и организации коллаборации с коллегами и студентами из других регионов и стран [12, с. 86].

Однако, как показывает практика, не все преподаватели готовы к внедрению новых технологий в обучение. Многие из них сталкиваются с трудностями при работе с цифровыми образовательными ресурсами, платформами для видеоконференций и другими инструментами [13, с. 226]. Для решения этой проблемы необходимо проводить регулярные курсы повышения квалификации для преподавателей, обучающих их основам работы с цифровыми технологиями, что позволит не только повысить качество образования, но и способствует общему развитию педагогического состава, обеспечивая преподавателей современными инструментами для более эффективной работы с учениками [3, с. 7].

Важно отметить, что цифровизация в образовании может стать не только средством для повышения качества обучения, но и катализатором изменений в образовательных методах. В последние годы наблюдается рост популярности смешанных и онлайн-курсов, открытых образовательных ресурсов (Открытые курсы, Massive Open Online Courses, MOOC), а также технологий адаптивного обучения, которое подстраивается под потребности и уровень знаний каждого студента. Данные методы позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, что значительно повышает эффективность учебного процесса и способствует глубокой индивидуализации образования [4, с. 33].

Одной из самых перспективных технологий для цифровизации образования является искусственный

интеллект (ИИ). В последние годы ИИ стал активно использоваться в различных сферах, и образование не стало исключением. Искусственный интеллект может быть использован для создания интеллектуальных образовательных платформ, которые смогут адаптироваться под индивидуальные потребности каждого студента. Такие системы могут анализировать поведение студентов, их успехи и трудности, а затем предлагать персонализированные рекомендации для улучшения обучения.

Примером успешного использования ИИ в образовательном процессе являются виртуальные ассистенты и репетиторы, которые могут помогать студентам с выполнением заданий, отвечать на вопросы и объяснять сложные темы. ИИ также может быть использован для автоматизации оценки заданий, что позволит преподавателям сосредоточиться на более важных аспектах обучения, таких как анализ ошибок студентов и предоставление индивидуальных рекомендаций. Системы на базе ИИ также могут быть применены для улучшения процессов планирования учебных программ и создания более эффективных учебных материалов [15, с. 76].

Однако, использование ИИ в образовании вызывает и определенные этические вопросы. Например, возникает проблема автоматизации оценок и возможности недооценки творческих и нестандартных решений студентов, которые сложно проанализировать с помощью алгоритмов. Кроме того, использование ИИ может привести к «унификации» образовательного процесса, в то время как обучение должно учитывать индивидуальные особенности каждого студента.

В связи с этим необходимо внедрять системы, которые обеспечат баланс между персонализацией и сохранением уникальности подхода к каждому студенту. Чтобы избежать дегуманизации процесса обучения, важно сохранять роль преподавателя как наставника и эксперта, который помогает студентам развивать критическое мышление и креативность.

Еще одной важной темой в контексте цифровизации образования является устойчивое развитие. Цифровизация предоставляет широкие возможности для решения экологических проблем, таких как сокращение потребности в бумажных материалах, переход к электронным кни-

гам и учебникам, использование онлайн-занятий вместо командировок и поездок, что способствует снижению углеродного следа. Однако, как и в любой другой области, цифровизация также сопровождается определенными экологическими и социальными рисками. Например, производство и утилизация электронных устройств, таких как компьютеры, планшеты и смартфоны, может способствовать увеличению электронных отходов, если они не будут перерабатываться должным образом [1; 4; 15].

Чтобы минимизировать негативные последствия цифровизации, необходимо внедрять принципы устойчивого развития в образовательный процесс. Например, образовательные учреждения могут использовать экологически чистые и энергоэффективные технологии для своих кампусов и онлайн-платформ. Также важно, чтобы учебные заведения разрабатывали и внедряли принципы зеленого образования, способствующие воспитанию у студентов осознания экологической ответственности и необходимости поддержания устойчивости и сохранения ресурсов.

Цифровизация образования открывает огромные возможности для расширения доступа к знаниям и улучшения качества образования, но при этом требует внимательного подхода к этическим и социальным вопросам. Чтобы обеспечить равенство, безопасность и высокое качество обучения, необходимо внедрять комплексные решения, которые учитывают как технические, так и гуманитарные аспекты цифровой трансформации. Важно, чтобы образовательные технологии служили на благо студентов, создавая возможности для их роста и развития, а не становились причиной новых вызовов и проблем. Таким образом, цифровизация образования должна быть не только технологическим прогрессом, но и процессом, направленным на улучшение социальной справедливости, академической честности и устойчивого развития общества.

Важно помнить, что цифровизация — это лишь инструмент, а не цель сама по себе. Она должна быть направлена на улучшение качества образования, доступности знаний и благополучия студентов. Только в таком случае можно гарантировать, что цифровизация образования принесет реальные и долгосрочные выгоды для общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев Н.С. Эмпирическое обучение в области инженерного образования для цифровой трансформации / Н. С. Афанасьев // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2021. — № 6–1(74). — С. 14–19. — EDN BEAMHO.
2. Ахмедова Е.А. Трансформация образования в цифровую эпоху: анализ возможностей / Е.А. Ахмедова // Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. — 2021. — № 2. — С. 255–261. — EDN ANZKWL.
3. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор / А.Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2022. — Т. 7, № 1. — С. 1–10. — DOI 10.30853/ped20220003. — EDN HQHBYI.

4. Бутенко Е.Д. Роль образования и науки в цифровой трансформации общества / Е.Д. Бутенко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2021. – № 5(86). – С. 33–41. – DOI 10.37493/2307-907X.2021.5.4. – EDN UXQDOY.
5. Денисова Ж.А. Социальное неравенство в парадигме постиндустриального общества / Ж.А. Денисова // Социальная политика и социология. – 2007. – № 3. – С. 58–67. – EDN MINTST.
6. Любачевский И.А. Управление рисками в психологической практике / И.А. Любачевский // Антология Российской психотерапии и психологии: Сетевое научно-практическое издание, Москва, 02–06 ноября 2023 года. – Москва: Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2023. – С. 163–168. – EDN NSBVAP.
7. Реализация корпоративной социальной политики в системе высшего образования: обобщение опыта РУДН им. П. Лумумбы / И.А. Стенько // Социология. – 2024. – № 7. – С. 138–143. DOI: 10.24412/1812–9226-2024-7-138-143 EDN: IVFQWN
8. Сомов М.В. Информационная безопасность подрастающего поколения в контексте системно-структурного подхода / М.В. Сомов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 11(103). – С. 45–49. – DOI 10.24158/spp.2022.11.6. – EDN RNMAZC.
9. Томин В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Томин Виталий Вячеславович. – Оренбург, 2006. – 22 с. – EDN NJZPCZ.
10. Формирование и развитие цифровых компетенций у студентов-бакалавров / С.С. Усов, С.С. Федорцова, А.В. Чистякова [и др.] // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 06 ноября 2023 года. – Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 7–13. – EDN LKTZLJ.
11. Хорохорина Г.А. Функции преподавателя в образовательном ландшафте XXI в / Г.А. Хорохорина, Е.В. Глухова, В.М. Хорохорин // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1678–1683. – EDN ZDDLFC.
12. Цифровая игровая среда как перспективное направление в образовании / Н.Л. Харченко, И.Ю. Багдасарова, Н.С. Луценко [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 2–1. – С. 86–91. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.2.35. – EDN UYQWHA.
13. Ялаева Н.В. Применение технологий адаптивного компьютерного обучения при подготовке студентов-юристов / Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, Т.В. Кудинова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 9. – С. 226–231. – EDN SGGMTZ.
14. Biryuk D.V. Higher education institutions in the digital economy era: digital transformation of higher education / D.V. Biryuk // Gaudeamus Igitur. – 2020. – No. 1. – P. 53–55. – EDN ZUOPWG.
15. On the issue of assessing the quality of teaching in higher education in the context of digital transformation of education / V.N. Yershov, N.V. Yershov, O. A. Kozlov, Yu. F. Mikhailov // The Science of Person: Humanitarian Research. – 2020. – Vol. 14, No. 4. – P. 76–81. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.9. – EDN LHHGBB.
16. Yalaeva N.V. Implementation of opportunities of a learning environment for test administration in a law school / N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova, E.V. Zhrebtsova // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 7. – P. 82–85. – EDN GHLRTD.

© Федорцова Светлана Сергеевна (fedorcova@mail.ru), Расулов Абутдин Исамутдинович (Abutdin.rasulov@mail.ru),
Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Есипов Роман Анатольевич (int4041026@yandex.ru),
Пекарева Виктория Владимировна (viktoria.pekareva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ИННОВАЦИОННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИКЕ

Фокин Роман Романович

доктор педагогических наук, доцент, Федеральное
Государственное Бюджетное Военное Образовательное
Учреждение Высшего Образования «Военно-космическая
академия имени А.Ф. Можайского», (г. Санкт-Петербург)
vka@mil.ru

ABOUT THE PROSPECTS OF APPLYING SOME INNOVATIVE CONCEPTS OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS

R. Fokin

Summary: The article is aimed at improving the quality of mathematics education in modern higher education. In this sense, the prospects of applying some innovative concepts of classroom learning are being considered. The article discusses: The first. Traditional education. It is considered as the «zero point» from which any new learning concept should be compared. At the same time, traditional higher education in the 20th and 21st centuries itself (as it turns out in the article) does not represent unity in principle. There are at least two such «zero points». Second. Concepts of international standardization (the Bologna System; competence approach). The third. Concepts of application of tests, information technologies, and physiology in teaching (test approach; distance technologies; e-learning in general; health-saving learning technologies). Fourth. Motivational concepts (debatable, interactive or dialogical, game-based, project-based, problem-based and research-based learning, pedagogy of cooperation, the concept of enhancing cognitive activity). Fifth. Heuristic learning. Sixth. Differentiated learning. Seventh. The pedagogical concept of immersion.

Keywords: students, mathematics, learning concepts, technology, standardization, e-learning, motivation, heuristics, student differentiation, immersion.

Аннотация: Статья направлена на повышение качества обучения математике в современной высшей школе. В этом смысле рассматриваются перспективы применения некоторых инновационных концепций обучения на занятиях. В статье обсуждаются: Первое. Традиционное обучение. Оно рассматривается в качестве «нулевой точки», с которой следует сравнивать всякую новую концепцию обучения. При этом само традиционное обучение в высшей школе 20–21 веков (как выясняется в статье) единства собой принципиально не представляет. Имеется по крайней мере две такие «нулевые точки». Второе. Концепции международной стандартизации (Болонская система; компетентностный подход). Третье. Концепции применения в обучении тестов, информационных технологий, физиологии (тестовый подход; дистанционные технологии; электронное обучение в целом; берегающие здоровье технологии обучения). Четвертое. Мотивационные концепции (дискуссионное, интерактивное или диалоговое, игровое, проектное, проблемное и исследовательское обучение, педагогика сотрудничества, концепция активизации познавательной деятельности). Пятое. Эвристическое обучение. Шестое. Дифференцированное обучение. Седьмое. Педагогическая концепция погружения.

Ключевые слова: студенты, математика, концепции обучения, технологии, стандартизация, электронное обучение, мотивация, эвристика, дифференциация студентов, погружение.

Введение в проблематику исследования

Формы, средства и методы [1] обучения – это основные понятия педагогики. Но четких границ между ними нет. Так средства обучения подразделяются, в частности, на материальные (доска, мел, ...) и нематериальные (они близки по смыслу к формам и методам обучения). Примеры форм обучения: лекция, практическое занятие, ... Примеры методов обучения: Методы получения знаний, умений и навыков. Методы их закрепления. Методы их применения: репродуктивные, продуктивные, креативные (творческие). Методы дедуктивные и индуктивные.

Педагогика – это гуманитарная наука, так К.Д. Ушинский [2] говорил: «Педагогика, как и медицина – это скорее искусство, чем наука.» В современной педагогике совокупность некоторых средств, методов, форм часто рассматривается в рамках отдельной педагогической

концепции (ПК). Такие концепции часто называют педагогическими технологиями, а иногда – педагогическими алгоритмами. Однако это не совсем то же самое, что технологии в технике, алгоритмы в информатике и математике. Все рассматриваемые в статье ПК (кроме авторских) входят в национальный проект «Образование».

Результаты обучения [3] математике в высшей школе (ВШ) удовлетворяют современных педагогов и работодателей все меньше. Даже хорошо успевающие студенты и аспиранты [4] жалуются на то, что учиться им не очень интересно. Инновационные ПК на занятиях в вузах почти не применяются, за исключением электронного обучения, в частности – дистанционного. Отсюда актуальность статьи.

Цели исследования:

1. Хотя бы частично выявить причины неудовлетворительных результатов обучения современных

студентов математике.

2. Обсудить современные условия практического применения некоторых инновационных ПК на занятиях со студентами.

Эти цели достигаются решением следующих задач:

1. Проанализировать традиционное обучение математике в ВШ нашей страны в 20–21 веках.
2. Проанализировать использовавшиеся в нашей стране концепции международной стандартизации ВШ в применении к математике.
3. Обсудить условия применения в обучении математике:
 - а) ПК применения в обучении тестов, информационных технологий, норм физиологии;
 - б) мотивационных ПК;
 - в) эвристических ПК;
 - г) ПК дифференциации студентов;
 - д) ПК погружения.

I. Анализ традиционного обучения математике в ВШ нашей страны в 20–21 веках

Первая «нулевая точка» – это сложившийся к началу 20 века в ВШ Российской империи стиль обучения математике, продолжавший свое существование в ВШ СССР до начала 1950 годов. Он мало похож на то, что мы видим в ВШ нашей страны сейчас. Почему? На первом курсе Ленинградского мат-меха автор статьи [5] слушал лекции по «Введению в специальность» д-ра физ.-мат. наук, проф. С.В. Валландера – известного аэродинамика. Очень интересны работы [6, 7] д-ра физ.-мат. наук, проф. В.П. Одинца, посвященные истории обучения математике в ВШ нашей страны. Аудиторных занятий было вдвое меньше, чем сейчас, а, главное, каждый студент с первого курса имел профессора-куратора, участвовал в дискуссиях на семинарах, выполнял творческие задания, систематически докладывал об этом.

Вторая «нулевая точка» – это стиль обучения математике в ВШ нашей страны, очень быстро сложившийся в середине 1950 годов и почти повсеместно распространенный сейчас. Нынешнее «традиционное обучение» минимизирует временной ресурс, необходимый для преподавания фиксированного учебного материала. Если преподаватель пытается что-то объяснить на занятии подробнее, то он неизбежно выходит из временного графика преподавания курса, предусмотренного учебным планом. Администрация вуза максимизирует в среднем на одного преподавателя удельное количество студентов, норму учебных часов. Индивидуальное общение студента и преподавателя практически отсутствует. Преподаватель не имеет времени на качественную подготовку к занятиям.

Спасение утопающих – дело рук самих утопающих.

Большинство студентов обращается к услугам репетиторов и всяких коммерческих служб по написанию рефератов, курсовых, дипломов. Небывалые в прошлом размеры приобрело списывание. Большинство современных студентов оканчивает вуз, не имея никакого опыта творческой деятельности по своему профессиональному направлению, они не умеют дискутировать и логически обосновывать свою точку зрения, они не способны даже ее сформулировать. Фильм [8] содержит новеллу «Наваждение» (временная метка 31:48 / 01:34:33) о студентах 1960 годов – это в некотором смысле близко к тому, что мы видим в ВШ нашей страны и сейчас.

Реформы ВШ нашей страны конца 20 – начала 21 веков описанное выше положение существенно усугубили. Вместо «Истории КПСС» и тому подобных дисциплин в технических и других вузах в значительно большем количестве появились гуманитарные дисциплины, касающиеся этики, эстетики, психологии, философии, истории, политики, ... Время на обучение математике в вузах существенно сократилось, а программы математических курсов остались по содержанию без изменений.

II. Анализ использовавшихся в нашей стране концепций международной стандартизации ВШ в применении к математике

Ни царская, ни советская системы образования полностью формально не соответствовали мировым стандартам. Задачи обеспечить массовую работу отечественных специалистов за рубежом не стояло ни там, ни там. Вследствие политики открытости администраций М.С. Горбачева и Б.Н. Ельцина такая задача появилась.

Болонская система характеризуется [1, 9] следующим:

1. Подразделение высшего образования на 2 ступени бакалавров и магистров, вместо 1 ступени – специалисты.
2. Иные ученые степени. Доктор философии (Doctor of Philosophy - PhD) вместо отечественного кандидата наук. Иные и более высокие ученые степени, например, в США – доктор науки (Doctor of Science).
3. Обмен студентами, преподавателями, учеными из различных учебных и научных центров, статьи в журналах из мировых научных баз данных.

По форме – много нового, по сути – почти ничего. Если в России веками сложилась иная формальная система для ВШ, то ее изменение имеет очень высокую цену. Не разумнее ли было бы эту цену заплатить за улучшение ВШ России по сути?

Автор статьи в 2000 годах был профессором Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики (СПбГУСЭ). Предполагался обмен студента-

ми и преподавателями с университетом Фрайбурга (Германия). Автору была поручена подготовка и проведение учебного курса: «Принятие управленческих решений с применением современных методов математической статистики и информационных технологий» на основе программы курса (объемом около сотни страниц), утвержденной Евросоюзом. В программе можно было прочитать о необходимости для современного менеджера принятия эффективных управленческих решений на основе методов математической статистики высокого научного уровня и современных высоких информационных технологий (ИТ), развивающих у будущего менеджера высокий уровень логического мышления и самоконтроля, гибкое взаимодействие с окружающей средой и так далее. И более ничего кроме большого количества подобных слов в этой программе нет. Получается, утвержденная Евросоюзом программа учебного курса не содержит никакого описания содержания этого курса. Автор бы не стал зарубежную ВШ считать образцом для нашей.

Компетентностный подход был разработан [2, 10] великим современным математиком Ноамом Хомски (США). Это его попытка формализовать гуманитарную область – образование. Он стремился к научной оптимизации управления образованием. Автором компетентностного подхода также называют психолога Джона Равена. Последний определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области. Он разработал для ВШ (независимо от конкретного профессионального направления) чуть менее 40 видов компетентности, например: тенденция контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль, ... Все они официально приняты Евросоюзом для обучения в ВШ.

Мнение автора: Вот откуда ныне многочисленные гуманитарные дисциплины в наших технических вузах! И соответствующие проблемы обучения математике. Компетентностный подход существует в ВШ нашей страны таким, какой он здесь и сейчас есть. Вред от него происходит в ходе контроля занятий по неадекватным критериям, а также из-за занятия преподавателя бесполезным для улучшения качества преподавания трудом. Реального улучшения качества преподавания от него не требуется, и времени на это улучшение у него не остается. Заниматься компетентностным подходом в нашей стране сейчас должны были бы ученые и только на уровне эксперимента.

III. ПК применения в обучении тестов, информационных технологий, норм физиологии

Тестовый подход – это метод контроля результатов обучения. Изначально тесты имели главной целью от-

ход от субъективности контролирующего. Студенческий (и школьный) опыт автора статьи показывает, что для нешаблонно мыслящего студента это очень актуально. Для иного преподавателя такой студент хуже, чем неуспевающий. Однако, современные тесты ЕГЭ по математике средней школы – это обычные математические задачи, решения которых может оценить лишь человек, а он непременно обладает субъективностью. Думается, касательно математики сейчас это было неизбежным. Эти тесты ЕГЭ – открытые, а не закрытые. Закрытые тесты – это те [11], где форма ответов жестко задана. Такие примитивные процедуры контроля неадекватны ни для математики, ни для творческих гуманитарных дисциплин, также развивающих профессиональное тонкое чувство. Для контроля знаний по ИТ закрытые тесты адекватны, исключая программирование и системную аналитику.

Современный искусственный интеллект (ИИ) не способен оценивать открытые тесты. При достижении ИИ соответствующего уровня в будущем следует поставить научные эксперименты по проведению с помощью компьютера открытых тестов. Составляющему тесты человеку тоже следовало бы стараться уйти от своей субъективности, мысленно занять позицию тестируемого. По опыту автора это почти никому не удается. А здесь замена человека ИИ значительно более проблематична. Закрытые тесты сейчас широко используются при компьютерном подборе персонала, включая ИТ-персонал, поэтому студенты должны заранее привыкать к ним.

Дистанционные технологии в наших вузах [2] в последние 5–6 лет получили очень значительное развитие. При этом широко используется интернет с очень большим трафиком. Преподаватель и студент общаются почти также, как и непосредственно. Учебные материалы студенту дистанционно видны и слышны лучше, чем, если бы он находился в аудитории. Что касается обучения математике, проблема в наличии соответствующих навыков у преподавателей.

Электронное обучение в целом и сберегающие здоровье технологии обучения тесно связаны между собой. Думается, более широко использоваться для обучения должны мини-компьютеры и ноутбуки (из-за своих более широких возможностей) по сравнению с планшетами и смартфонами, также экраны последних более вредны для здоровья. Стандартные настольные компьютеры в качестве учебных использоваться не должны – у них в десятки раз больше вредное электромагнитное излучение и энергопотребление. На их основе можно собирать суперкомпьютеры для научной и учебной деятельности – вот их перспективы. Учебно-производственная гимнастика в вузах почти ушла в прошлое, занятий физкультурой тоже предусмотрено недостаточно.

Учебный soft в ВШ нашей страны ныне почему-то

сводится в основном к презентациям Microsoft Power Point, но эти форматы – собственность Microsoft со всеми вытекающими последствиями. Не менее функционален формат PDF, но он – собственность Adobe. Формат HTML по функциональности превосходит их и является freeware. Семейство операционных систем Linux и почти все программное обеспечение для них – тоже freeware, они находят широкое применение в университетах всего мира. Открытые исходные тексты и проекты (мира Linux) делают возможным обнаружение и устранение вредоносных закладок, правда с немалыми трудозатратами высококвалифицированных программистов и специалистов по информационной безопасности.

Парапрограммирование – это программирование не программистами. Оно чем-то похоже на параолимпиаду. Известны популярные средства парапрограммирования на основе языков Visual Basic (VB), VB for Application (VBA), Python – с их помощью небольшими трудозатратами может создаваться алгоритмически сложный учебный soft. А это особенно важно именно для обучения математике. Заметим, что Python хуже VB и VBA, поскольку:

1. он может быть реализован только как интерпретатор;
2. он сложнее VB и VBA как язык;
3. он не доведен до визуального программирования;
4. он не работает внутри Microsoft Office.

Автору приходилось видеть коммерческий учебный soft для обучения математике в младшей школе, разработанный профессиональными программистами 1С. Представив себе, что он не умеет ни читать, ни писать, ни считать, автор, используя этот soft, смог бы реально чему-то научиться.

IV. Мотивационные ПК

Изложение учебного материала педагог может заранее подготовить [10, 11] в форме дискуссии, в диалоговой (интерактивной) форме, в игровой форме, как учебный проект, который реализуется в процессе занятия. Педагог ставит проблему или цель исследования, а затем наводящими соображениями помогает студентам. Процесс обучения может быть организован как сотрудничество между педагогом и студентом в интересах последнего и никак не против его интересов. Реализация этих мотивационных педагогических концепций возможна и желательна при обучении математике. Автор, например, иногда на своих лекциях организовывал частичное доказательство теорем самими студентами в форме дискуссии. Однако это требует очень опытного педагога, широко эрудированного, нетривиально мыслящего, знающего также психологию, кроме своей дисциплины. Заметим, что изучение того же самого учебного материала таким образом потребует в несколько раз больше времени, чем на традиционных занятиях.

Активизация познавательной деятельности (АПД) и методическое преобразование содержания обучения (МПСО) – это авторские [12, 13] мотивационные ПК. Они практически применялись автором [14, 15] к преподаванию математики и информатики в различных вузах. Эти авторские ПК исключительно экономны в смысле учебного времени, автор не имел часов сверх программы преподаваемых учебных курсов, но заметно увеличить мотивацию студентов к их изучению ему почти всегда удавалось. Автор готовился к занятиям, используя чаще учебную, но иногда и научную литературу. Как правило, в исходном материале имелись многочисленные ошибки. Это не опечатки, а принципиальные ошибки [12, 14] в формулировках и доказательствах теорем, например. Встречались также неудачные последовательности [15] изложения материала, и мелкие логические неточности [13], неудачно сформулированные предложения и опечатки. Автор главным образом работал с содержанием обучения. В результате, например, из непонятного учебника основ C++ на 200 страниц получался понятный учебник на 100 страниц без какого-либо изъятия содержания по сути. АПК автор реализовывал, как правило, добавлением незначительного по объему учебно-научного материала по математике или по информатике, также применялась корректировка стиля изложения для студентов. Автор руководствовался [16] при этом психологической теорией мотивации А. Маслоу.

V. Эвристические ПК

Эвристика – это теоретическое направление (в парадигме скорее гуманитарной) о закономерностях нетривиальных решений, изобретений, открытий. Сторонники этого направления – это чаще люди искренне убежденные, хотя встречаются среди них и не совсем адекватные, и даже жулики. Речь может идти об обучении любой дисциплине на основе таких закономерностей. И об обучении математике, в частности, например, при подготовке команды вуза к участию в математической олимпиаде. Древние эвристики-интуиционисты – это Пифагор и Архимед. Известны подобные идеи [17] математика Д. Пойа. В современной математике (начиная с середины 20 века) помимо концепции формализма (Д. Гильберт, П. Бернайс) имеется также концепция интуиционизма (Л. Брауэр, Б. Рассел, М. Клайн, А.Н. Колмогоров, А.А. Марков). В современный Российский национальный проект «Образование» попала теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) М.Б. Альтшуллера. Заметим, что и здесь изучение того же самого учебного материала потребует несколько большего времени.

VI. ПК дифференциации студентов

Эта ПК посвящена обучению в некотором смысле неоднородных групп студентов. Автору никогда не при-

ходило обучать однородные группы студентов хотя бы в каком-нибудь смысле. При обучении студентов математике немаловажно то, что группа состоит [12, 18] из право и левополушарных студентов - в сильной или слабой степени. Оптимальные методы обучения для них различны. Неплохо, если педагог организует 2 соответствующих канала обучения для тех и других. Следовательно, изучение того же самого учебного материала и здесь потребует несколько большего времени. В настоящее время правополушарных в вузах больше даже среди будущих математиков, физиков, ИТ-специалистов, техников и естествоиспытателей. А в 1960 годы в этих профессиональных группах студентов преобладали левополушарные. С тех пор и даже ранее до настоящего времени обычно применяемые в вузах методы обучения математике были оптимизированы для левополушарных студентов. Это вторая существенная причина низкого качества усвоения современными студентами математических дисциплин.

Заметим, если подразделять студентов, например, на холериков, меланхоликов, сангвиников и флегматиков, то педагогу потребовались бы уже 4 канала, что за рамками его реальных возможностей.

VII. ПК погружения

Сторонники этой ПК считают, что качество усвоения, например, аналитической геометрии из-за длительной концентрации внимания студентов возрастет, если заниматься только ею длительное время (учебные сутки, неделю, месяц). При подготовке вузовских команд для участия в математических олимпиадах обычно применяют именно эту ПК. Достоинства длительной концентрации доказывают йоги, например. Однако здесь уместны и некоторые возражения. Для реализации погружения в дисциплину необходимо иначе составлять расписание занятий, причем педагогу вести занятия станет удобнее. Для успешности погружения также необходима реализация указанных выше мотивационных ПК. Следовательно, изучение того же самого учебного материала таким образом потребует значительно большего времени.

Заключение

Разделы I и II статьи решают соответственно поставленные задачи 1 и 2, а разделы III-VII – задачу 3 соответственно по пунктам а-д. Таким образом, цели исследования 1 и 2 достигнуты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Таратухина Ю.В., Авдеева З.К. Педагогика высшей школы в современном мире: учебник и практикум для вузов. — М.: Изд-во Юрайт, 2024. — 217 с.
2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учеб. пособ. — Казань: Центр инновационных технологий, 2013. — 500 с.
3. VK Видео [Электронный ресурс]: С.Е. Рукшин. Суть времени. // URL: https://vkvideo.ru/video12045816_456241733?ref_domain=yastatic.net (дата обращения: 17.02.2025)
4. RUTUBE [Электронный ресурс]: МГУ обсуждает. Интервью мехмату МГУ. Сравниваем МГУ и Оксфорд. // URL: https://rutube.ru/video/a7f940079b2ae9e9091d6fb1058d4e16/?utm_source=embed&utm_medium=referral&utm_campaign=logo&utm_content=a7f940079b2ae9e9091d6fb1058d4e16&utm_term=yastatic.net%2F&referrer=appmetrica_tracking_id%3D1037600761300671389%26ym_tracking_id%3D1293951426271542303 (дата обращения: 17.02.2025)
5. Фокин Р.Р., Булекбаев Д.А., Атоян А.А., Абиссова М.А. О некоторых проблемах в групповом обучении студентов математике и информатике. // Педагогический научный журнал — 2023, том 6, № 6 - с. 124–131.
6. Одинец В.П. Два первых съезда — одни и те же проблемы // Труды X Международных Колмогоровских чтений. — Ярославль, 2012. — С. 21—27.
7. Одинец В.П. Зарисовки по истории математического образования России со второй половины XVIII века до 1917 года: Учеб. пособ. — Сыктывкар: Коми пединститут, 2011. — 51 с.
8. RUTUBE [Электронный ресурс]: Операция «b» и другие приключения Шурика. Мосфильм, 1965. // URL: https://rutube.ru/video/8d9439b8f1927a3df92c3f3e8b9aeb95/?utm_source=embed&utm_medium=referral&utm_campaign=logo&utm_content=8d9439b8f1927a3df92c3f3e8b9aeb95&utm_term=yastatic.net%2F&referrer=appmetrica_tracking_id%3D1037600761300671389%26ym_tracking_id%3D14986947960348464707 (дата обращения: 17.02.2025)
9. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. / Л.Л. Рыбцова, М.Н. Дудина, Т.С. Вершинина и др. — Екатеринбург: изд-во Урал. фед. ун-та, 2014. — 92 с.
10. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособ. / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
11. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособ. — М.: Логос, 2012. — 448 с.
12. Фокин Р.Р. Некоторые содержательные проблемы преподавания теории меры студентам вузов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. — 2024—№ 5–2 (май), - С. 126 - 131.
13. Фокин Р.Р., Атоян А.А., Абиссова М.А. Методы обучения в высшей школе, обусловленные некоторыми концептуальными и техническими ограничениями при компьютерной реализации математических и информационных моделей // Современные наукоемкие технологии — 2016 - №10 ч. 2 - С. 397 - 401.
14. Фокин Р.Р. О содержательном аспекте обучения математике и информатике в современной высшей школе. // Современные наукоемкие технологии — 2021—№6 ч. 2 - С. 340–344.
15. Фокин Р.Р. О содержательном аспекте изучения математического доказательства на примере теоремы Кронекера-Капелли в курсе линейной алгебры //

Современные наукоемкие технологии – 2022–№2 - С. 231–235.

16. Фокин Р.Р., Атоян А.А., Абиссова М.А. О мотивации к изучению в высшей школе дисциплин из областей математики, информатики, математического и информационного моделирования // Современные наукоемкие технологии – 2017–№2 - С. 172–176.
17. Пойа Д. Как решать задачу: Пособ. для учителей – М.: Гос. уч.-пед. изд-во мин. просв. РСФСР, 1959. – 208 с.
18. Фокин Р.Р. Некоторые психологические и статистические аспекты преподавания дисциплин из областей математики и информатики в современной высшей школе. // Современные наукоемкие технологии – 2019–№9 - С. 175–179.

© Фокин Роман Романович (vka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ УМСТВЕННЫЕ ОПЕРАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

BASIC MENTAL OPERATIONS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF LOGICAL THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

A. Shmatchenko

Summary: Based on the analysis of modern psychological and pedagogical research, the article clarifies the concepts of «thinking» and «logical thinking», provides a classification of basic mental operations, the specifics of their development in preschool age; the importance in the process of forming logical thinking in older preschool children, and their intellectual development; since the organization and conduct of special classes on the formation of logical thinking There is no program provided in a preschool educational institution, and narrowly focused classes do not form disparate ideas among children on various topics. Examples of logical tasks are presented that will allow the formation of logical thinking of older preschool children in classes of various orientations.

Keywords: thinking, logical thinking, basic mental operations, preschool educational organization.

Шматченко Анна Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический
университет»
anja0112@mail.ru

Аннотация: В статье на основе анализа современных психолого-педагогических исследований уточнены понятия «мышление» и «логическое мышление», приведена классификация основных умственных операций, специфика их развития в дошкольном возрасте; значение в процессе формирования логического мышления детей старшего дошкольного возраста, и их интеллектуального развития; поскольку организация и проведение специальных занятий по формированию логического мышления в дошкольном образовательном учреждении не предусматривается программой, а узконаправленные занятия не формируют у детей разрозненные представления по различным темам, представлены примеры логических заданий, которые позволяют осуществлять формирование логического мышления детей старшего дошкольного возраста на занятиях различной направленности.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, основные умственные операции, дошкольная образовательная организация.

Логическое мышление – важный аспект в жизни каждого человека, поскольку крайне важным является умение усваивать, анализировать, сопоставлять и структурировать информацию, проявлять креативность. Именно поэтому в последние годы возникает необходимость переориентации образовательного процесса на снижение возрастных границ формирования логического мышления детей как «фундамента» для их дальнейшего обучения и развития.

В самом широком смысле понятие «мышление» тождественно «познанию». В философском аспекте «мышление» определяется как активный процесс опосредованного, абстрагирующего отображения существенных связей и отношений, которые осуществляются в понятиях и ситуациях, теориях и др., а также процесс творческого создания новых идей [9, с. 44].

С философским тесно связаны психологический и педагогический аспекты определения сущности процесса мышления.

Психологический аспект трактует «мышление» как отражение действительности в речи. Мышление тесно

связано с чувственным познанием, которое является основой познания всего сущего. [5, с. 260].

В педагогическом аспекте процесс логического мышления рассматривается как «оперирование имеющимися знаниями путем выполнения ряда умственных операций» [1, с. 45–46].

В результате исследований Ж. Пиаже [6, с. 144–145], в основе возникновения образа предмета лежит, прежде всего, простейшая схема его анализа с помощью основных умственных операций с ним, что делает процесс познания последовательным и четким. С этим в собственных исследованиях соглашается и Н.Н. Поддьяков [7, с. 144], отмечая, что умственные операции имеют важное значение для самого процесса формирования логического мышления. В исследованиях, направленных на формирование приемов воображения, Е.Н. Кабанова-Меллер [2] также определяет механизм создания образов, основанный на различных психических процессах на основании элементарных умственных операций.

Анализ исследований Е.А. Пономаревой также доказывает, что для того, чтобы усвоить какую-либо ин-

формацию, необходимо разложить ее на составляющие, понять ее суть. Переход от внешнего восприятия к внутреннему осмыслению, раскрытию сущности тех или иных объектов и явлений, происходит на основе простых практических и умственных действий. Возможность делать простейшие выводы и умозаключения на основе эмпирических данных обеспечивается благодаря основным умственным операциям.

Определив необходимость формирования логического мышления начиная с дошкольного возраста, обратимся к исследованию возможностей детской психики, способностей старших дошкольников понимать основные логические законы и закономерности, действовать в соответствии с логическими нормами.

Вопреки теории У. Штерна и Ж. Пиаже, которая характеризует мышление дошкольника как трансдуктивное, алогичное и несогласованное, Л.С. Выготский, А.Ф. Горькова, Н.Н. Поддьяков, М. Дональдсон, А.В. Запорожец, В.А. Недоспасова, С.Л. Рубинштейн и др. утверждали, что ребенок уже в старшем дошкольном возрасте способен устанавливать связи, зависимости и закономерности, мыслить вполне логично и рассудительно [8]. Об этом также свидетельствуют психологические исследования Е.Л. Агаева, Д. Векслера, А.А. Люблинской, Л.Ф. Обуховой, Н.Г. Салминой, Х.М. Тепленькой и др. [10, с. 21 – 22]. Была доказана возможность формирования у детей основных умственных операций (анализ и синтез, сравнение, классификация и обобщение).

Основные умственные операции формируются последовательно от анализа и синтеза к обобщению, с учетом возрастных и индивидуальных особенности каждого ребенка. Операции анализа и синтеза тесно взаимосвязаны и впервые проявляются тогда, когда ребенок только начинает распознавать различные предметы.

Анализ – это логический прием мысленного разделения предмета на составные части, каждая из которых затем отдельно исследуется для того, чтобы совместить их с помощью синтеза снова в целое, но обогащенное новыми знаниями [4, с. 48]. Формы анализа разнообразны и зависят от исследуемого объекта, от тех целей, которые ребенок ставит перед собой в процессе их изучения.

С.М. Мисуна отмечает, что «для того, чтобы стал возможным анализ предмета, последний должен зафиксироваться в детском сознании как некое целое» [4, с. 49–50]. То есть, анализ и синтез тесно взаимосвязаны: для анализа необходимо целостное синтетическое восприятие объекта или предмета, а синтез возможен только тогда, когда уже осуществлен анализ, когда выделены те или иные стороны или элементы целого.

Постепенно накапливая опыт, ребенок начинает не

только анализировать, но и сравнивать предметы. Сравнение – важная умственная операция. С его помощью определяются сходные и отличные признаки и свойства объектов.

Как отмечает В.Т. Кудрявцев, сравнивая предметы и явления, необходимо проводить на первом этапе анализ, а затем синтез. Сравнивая, следует придерживаться важного правила: начинать сравнивать необходимо только по одному признаку. [3, с. 65–67]. Согласно исследованиям В.Т. Кудрявцева можно выделить два основных этапа сравнения: первый этап – выявление признаков сходства и выяснение причин сходства, второй этап – выявление признаков различий и выяснение их причин.

При этом в обучении педагогу следует добиваться плавного перехода от тактильного сопровождения процесса сравнения (провести пальчиком по объекту сравнения, обвести рукой и т.д.) к только зрительной фиксации на основных признаках сравниваемых объектов. Операция сравнения является основой для усвоения приемов обобщения и классификации.

Следующими формируются операции обобщения и классификации, которые также связаны между собой. Они не менее важны. В работах Х.М. Тепленькой было установлено, что уже в старшем дошкольном возрасте ребенка можно научить операции определения «принадлежности к классу» и «соотнесения подклассов». Классификация предполагает умение мысленно разделять предметы на классы по их наиболее существенным признакам [10, с. 51]. Выделяют следующие составляющие умения классифицировать: умение выделять свойства и признаки объектов; умение объединять объекты в группы с учетом общего признака; умение определять, к какой из групп относится изучаемый объект; умение выделять объект, не относящийся к этой группе по определенному признаку; умение формулировать требования к классификации объектов; умение перегруппировать объекты. С операцией классификации тесно взаимосвязана операция обобщения.

Обобщение – это выделение общего и главного, характерного для определенного круга предметов и представлений. Существует два типа обобщения – эмпирическое и аналитическое. В старшем дошкольном возрасте детям доступен первый тип – эмпирическое обобщение, которое заключается в действии сравнения. Сравнивая объекты, ребенок находит, выделяет и обозначает словом их внешне одинаковые, общие свойства, которые могут стать содержанием понятия об этой группе или классе предметов.

Следует отметить, что каждая усвоенная ребенком умственная операция способствует осознанию им новых отдельных понятий как простой логической фор-

мы мышления. И чем больше дошкольник овладевает умственными операциями, тем большее количество информации получает и осознает, тем сложнее понятия усваивает. При наличии определенного эмпирического материала с помощью основных умственных операций ребенок способен получать абсолютно новые знания путем умозаключений.

Поскольку организация и проведение специальных занятий по формированию логического мышления в дошкольном образовательном учреждении не предусматривается программой, а узконаправленные занятия формируют у детей отрывочные представления по различным темам, следует осуществлять внедрение логических заданий на занятиях различной направленности, что обеспечит возможность формирования основ логического мышления детей на занятиях различных видов.

Так, разнообразие предложенных заданий позволит использовать их не только на занятиях по формированию элементарных математических представлений, но и на других видах занятий. Поэтому в процесс работы целесообразно чаще включать интегрированные и комплексные занятия.

Результатом внедрения логических заданий именно в интегрированные занятия является формирование системного логического мышления, стимулирование воображения, положительно-эмоционального отношения к процессу познания [8, с. 25]. Правильно построенные интегрированные и комплексные занятия имеют большой развивающий эффект за счет того, что педагог предоставляет больше свободы детям, не стремится навязать знания, а предоставляет возможность детям самостоятельно осваивать новый логический опыт, принимать взвешенные решения, проявлять личную реактивность мышления и т. д.

С целью обеспечения педагогов необходимым материалом для включения логических заданий в занятия разных видов мы предлагаем разработать комплексы заданий различной направленности: «Логика в мире математики», «Логика в мире природы», «Логика в мире людей и предметов».

Задания, комплекса «Логика в мире математики» включаются в занятия по формированию элементарных математических представлений дошкольников и, одновременно, способствуют формированию умственных операций, стимулированию памяти, внимания и воображения, помогают детям установить взаимосвязь между различными математическими понятиями, развивают познавательные силы дошкольников.

Поскольку без речевой деятельности не происходит никакое занятие, предложенная серия заданий тесно

связана с речевой деятельностью детей и способствовала обогащению их пассивного и активного словаря. Цикл заданий делится на три блока: «Анализ и синтез», «Сравнение», «Обобщение и классификация». Содержание логических заданий, связанных с логико-математическим развитием, способствует ознакомлению детей с цифрами и числами от 1 до 10, количественным составом чисел, простыми арифметическими задачами различных типов (на нахождение суммы и остатка, на нахождение неизвестного компонента, на разностное сравнение чисел, взаимно-обратные задачи), с различными геометрическими фигурами.

Приведем примеры простых логических заданий, которые можно использовать на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Задание 1. «На что похоже?» (Анализ и синтез, простые задания). Рассмотрите различные геометрические фигуры (круг, прямоугольник, квадрат, треугольник), назовите эти фигуры, найдите среди окружающих предметов в комнате те, что похожи на эти фигуры.

Ответ: на круг похожа лампа, зеркало, тарелки в шкафу, мячи; на прямоугольник похож подоконник, окно, столы, кровать для куклы; на квадрат похож кубик, кузов от грузовика; на треугольник похожа игрушечная елка, рамка, подставка для карандашей и т. д.

Задание 2. «Куб» (Обобщение и классификация, задания повышенной сложности).

Рассмотри рисунок, что на нем изображено?

Ответ: Кубик с цифрами 1, 2 и 5 на гранях.

Рассмотри кубик и назови цифры, которые изображены на тех гранях, которые сейчас не видно.

Ответ: на гранях изображены цифры 3, 4, 6.

Согласно анализу теоретических исследований логического мышления, его формирование происходит не только в процессе формирования элементарных математических представлений, а и во всех линиях развития, определенных в Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования. Поэтому мы предлагаем одновременно внедрять систему логических заданий в занятия на ознакомление детей старшего дошкольного возраста с окружающим миром и природой.

Задания, которые внедряются на занятиях по ознакомлению детей с окружающим и ознакомлению с природой предусматривают вооружение детей старшего дошкольного возраста логическими знаниями и умениями, связанными не только с математикой, но и с познанием мира предметов, людей и природы. Они также делятся на три блока: «Анализ и синтез», «Сравнение», «Обобщение и классификация».

Включение системы логических заданий в занятия на

ознакомление детей старшего дошкольного возраста с окружающим и ознакомления старших дошкольников с природой способствует пониманию причинно-следственных связей между объектами и явлениями природы, поступками людей и их последствиями, формированию ценностных ориентаций во время общения с природой, обогащению эмоциональной сферы старших дошкольников, корректируют поведение в различных чрезвычайных ситуациях, связанных с опасностью для жизни. Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. «Дерево или куст?» (Обобщение и классификация, простые задания).

Рассмотри изображения веточек растений. Как они называются?

Ответ: ель, сирень, шиповник, клен, дуб, крыжовник, береза, малина.

Раскрась только те веточки, которые принадлежат кустам.

Ответ: сирень, шиповник, крыжовник, малина.

Задание 2. «Соедини пары» (Обобщение и классификация, упражнение повышенной сложности).

Рассмотри рисунки, на них изображено?

Ответ: сыр, апельсин, молоко, колосок, сок, хлеб, майонез, яйца.

Соедини черточками родственные пары.

Таким образом, учитывая то, что без практической апробации знаний целостный процесс формирования основ логического мышления невозможен, предложенная нами система работы по формированию логического мышления детей старшего дошкольного возраста реализует принцип практического применения ребенком сформированных теоретических знаний.

Включение в занятия разной направленности логических заданий направленных на развитие основных умственных операций, а также целенаправленная комплексная работа с детьми во время организованной деятельности будут положительно влиять на возникновение у старших дошкольников интереса к дальнейшей работе по формированию логического мышления, что, в свою очередь, создало условия для их дальнейшего самообразования, саморазвития, совершенствования их знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса Н.Е. Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников / Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев, З.В. Сениукова // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. "Педагогика и психология". – М., 2017. – № 1 (39). – С. 45–54.
2. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Кудрявцев Т.В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / Т.В. Кудрявцев // Дошк. воспитание. – 1997. – № 7. – С. 65–72.
4. Мисуна С.М. Развиваем логическое мышление / С.М. Мисуна // Воспитание и обучение. – 2009. – № 2. – С. 48–52.
5. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Слово, 2005. – 720, [1] с.
6. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1998. – 212 с.
7. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 225 с.
8. Технологии системного мышления: опыт применения и трансляции технологий системного мышления / под. ред. А.В. Макина. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 312 с.
9. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
10. Диагностика диалектического мышления: учеб.-метод. пособие / Е.Е. Крашенинников, А.К. Белолуцкая, Е.В. Воробьева [и др.; отв. ред.: к. психол. н. Е.Е. Крашенинников]; Департамент образования г. Москвы, Гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования г. Москвы "Московский гор. пед. ун-т" (ГБОУ ВПО МГПУ), Науч.-исслед. ин-т столичного образования, Лаб. развития ребёнка. – М.: МГПУ, 2013. – 139 с.

© Шматченко Анна Алексеевна (anja0112@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

INTELLIGENT TECHNOLOGIES FOR TEACHING PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: FOREIGN EXPERIENCE

**O. Yakovleva
N. Petrakova
N. Verezubova**

Summary: The relevance of the topic of research on intelligent technologies in the process of teaching people with special educational needs is due to the growing need for inclusive education. Foreign schools actively use various technological solutions that make the learning process more adaptive for each student.

The research goal is to study the best foreign experience in the use of intelligent technologies for teaching people with special educational needs within the school level of education. An analysis of key solutions and methods used in other countries allows us to identify effective practices that can be adapted and implemented in the Russian education system.

The research objectives include the analysis of existing smart technologies for persons with special educational needs in the educational practice of the United States, Canada, Japan, and China, as well as the identification of potential problems and limitations of the introduction of technologies in the inclusive educational process and the identification of ways to overcome them.

The methodology includes the use of a comparative analysis of foreign experience of inclusion, as well as qualitative and quantitative analysis of data obtained from various sources. The research methods also include: the formal-logical method; historiographical analysis of scientific literature; systematization, generalization, and comparison.

Based on the results, the following conclusions can be drawn: the use of smart technologies in the field of inclusive education can significantly increase the academic performance and motivation of students with special educational needs.

Keywords: inclusive education, special educational needs, motivation for learning, intellectual technologies, pedagogy.

Яковлева Ольга Анатольевна

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
yakovleffo@yandex.ru

Петракова Наталья Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Брянский
государственный аграрный университет
npetrakova71@mail.ru

Верезубова Наталья Афанасьевна

Кандидат экономических наук, доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии имени К.И. Скрябина
nverez@mail.ru

Аннотация: Актуальность темы исследования интеллектуальных технологий в процессе обучения лиц с особыми образовательными потребностями обусловлена растущей потребностью в инклюзивном образовании. Зарубежные школы активно используют различные технологические решения, которые делают процесс обучения более адаптивным для каждого обучающегося.

Целью данного исследования является изучение передового зарубежного опыта использования интеллектуальных технологий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями в рамках школьной ступени образования. Анализ ключевых решений и методов, используемых в других странах, позволяет выявить эффективные практики, которые можно адаптировать и внедрить в российскую систему образования. Задачи исследования включают анализ существующих интеллектуальных технологий для лиц с особыми образовательными потребностями в образовательной практике США, Канады, Японии и Китая, а также выявление потенциальных проблем и ограничений внедрения технологий в инклюзивный образовательный процесс, а также определение путей их преодоления.

Методология исследования включает использование сравнительного анализа зарубежного опыта инклюзии, а также качественного и количественного анализа данных, полученных из различных источников. В число методов исследования входят также: формально-логический метод; историографический анализ научной литературы; систематизация, обобщение и сопоставление.

По итогу исследования можно сделать следующие выводы: использование интеллектуальных технологий в области инклюзивного образования может значительно повысить академическую успеваемость и мотивацию обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, мотивация к обучению, интеллектуальные технологии, педагогика.

Введение

Актуальность темы исследования заключается в том, что современные интеллектуальные технологии могут быть полезны для повышения качества

обучения лиц с особыми образовательными потребностями. В частности, в последние годы растет исследовательский интерес к использованию технологий искусственного интеллекта и машинного обучения для создания индивидуальных образовательных инструмен-

тов и методик в сфере инклюзивного образования. По мнению большинства исследователей, искусственный интеллект позволяет персонализировать образовательные программы, учитывать уникальные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также способствует адаптации и социализации личности обучающихся с особыми образовательными потребностями [9, с. 91].

Как отмечают исследователи, на данном этапе общественного развития мировым сообществом уже накоплен определенный опыт в области внедрения интеллектуальных технологий в образовательную практику школ и университетов [6, с. 291]. Например, в США и Европе активно используются системы, поддерживающие принятие образовательных решений на основе анализа персональных данных обучающихся, что позволяет создавать индивидуальные образовательные траектории для людей с разными способностями к распознаванию информации [7, с. 718]. Такого рода системы адаптируют содержание, темп и методы обучения, тем самым обеспечивая более эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами с особыми образовательными потребностями.

Современные интеллектуальные технологии также активно используются для разработки специализированных образовательных средств для людей с нарушениями речи, слуха или зрения. Специальные образовательные приложения и программы используют интеллектуальные алгоритмы по распознаванию речи и преобразованию текста для облегчения процесса восприятия и передачи информации обучающимся в ограниченными возможностями здоровья. Например, в образовательных учреждениях активно внедряются устройства с возможностями синтеза речи и оцифровки текста для оказания помощи людям с нарушениями зрения, речи и слуха. Компенсаторная функция искусственного интеллекта в данном случае еще не реализована до конца: в Японии уже сейчас проводятся исследования по внедрению специального чипа машинного зрения в кору головного мозга людей с нарушениями органов зрения вплоть до полной и врожденной слепоты [1, с. 48]. При этом текущий зарубежный опыт демонстрирует важность комплексного подхода к внедрению интеллектуальных технологий в образование, что включает не только разработку технологического оборудования и программного обеспечения, но также соответствующее повышение квалификации преподавателей для эффективного использования новых инструментов. Подготовка и переподготовка кадров, создание благоприятной организационной среды являются ключевыми факторами успешной интеграции интеллектуальных технологий в образовательный процесс для лиц с особыми образовательными потребностями.

Современная историография изучаемой темы достаточно обширна и включает в себя труды как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, этическим и технологическим аспектам внедрения искусственного интеллекта в инклюзивное образование посвящены труды таких авторов, как Д.Ф. Евграфова [1], А.А. Захаров, А.М. Шабалин [2], Н.Е. Судакова [3], М.Р. Тохиржонова [4], В.В. Удоратин [5] и др.

Методологические аспекты темы отражены в работах таких зарубежных исследователей, как К. Дубей [6], Р. Джонсон, Л. Ван [7], Р. Лакин, У. Холмс, М. Гриффитс, Л. Форсье [8], Р. Лакин [8], Д. Роуз, А. Мейер [9], А. Смит, Б. Джонс [10] и др.

Методология исследования включает сравнительный анализ зарубежного опыта инклюзии, осуществляемой посредством интеллектуальных технологий, а также качественного и количественного анализа данных, полученных из различных источников. В число методов исследования входят также: формально-логический метод; историографический анализ научной литературы; систематизация, обобщение и сопоставление.

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что в стремительно развивающемся технологическом ландшафте интеллектуальные технологии будут уже в обозримом будущем играть ключевую роль в создании инклюзивной образовательной среды для лиц с особыми образовательными потребностями. Например, в Соединенных Штатах искусственный интеллект уже несколько лет используется для разработки персонализированных программ обучения, которые позволяют учесть уникальные потребности каждого обучающегося с отклонениями здоровья [8, с. 96]. Такие технологии, как адаптивные платформы обучения и вспомогательные инструменты на базе искусственного интеллекта, позволяют американцам с ограниченными возможностями лучше понимать учебный материал и быть более вовлеченными в процесс обучения [4, с. 85]. При этом исследователи отмечают, что инновационные решения, направленные на автоматическую оценку уровня знаний и предоставление соответствующих ресурсов, значительно упрощают доступ к образованию и ускоряют процесс обучения [4, с.85].

В отличие от США, в Канаде опыт использования искусственного интеллекта в инклюзивном образовании существенно различается в зависимости от подходов и методов. Например, канадские образовательные учреждения активно внедряют технологии машинного обучения для выявления и преодоления образовательных барьеров, возникающих у лиц с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 42]. Системы искусственного интеллекта все чаще используются для анализа данных и составления прогнозов обучения, которые помогают

педагогам разрабатывать более эффективные методы работы и взаимодействия с таким контингентом обучающихся. Например, системы компьютерного зрения на основе сверточных нейронных сетей позволяют улучшить коммуникативные навыки лиц с нарушениями слуха или зрения, делая тем самым весь образовательный процесс более доступным и интересным [6, с. 287].

Азиатские страны, в частности Китай и Япония, также добиваются значительных успехов в интеграции искусственного интеллекта в инклюзивное образование, уделяя особое внимание культурным и социальным аспектам адаптации людей с особыми образовательными потребностями. В частности, Китай активно разрабатывает и использует интеллектуальные системы, которые позволяют отслеживать успеваемость и адаптировать занятия в режиме реального времени для лиц с ограниченными возможностями здоровья [6, с. 288]. Японские образовательные учреждения отдают приоритет использованию роботов и виртуальных помощников, чтобы помочь детям с аутизмом и другими нарушениями развития учиться. Данные технологии направлены на создание комфортной и стимулирующей среды, учитывающей индивидуальные потребности каждого ребенка, что способствует его академическому и социальному развитию.

Другим важным направлением применения искусственного интеллекта за рубежом в области инклюзивного образования является создание мультимодальных образовательных платформ, сочетающих различные формы подачи информации. Современные интеллектуальные платформы позволяют интегрировать текстовые, аудиовизуальные и интерактивные компоненты, адаптированные к индивидуальным возможностям здоровья.

Также стоит отметить перспективы использования искусственного интеллекта в сфере оценки успеваемости и прогресса обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Интеллектуальные системы позволяют непрерывно отслеживать успеваемость лиц с ограниченными возможностями и выявлять те области, которые требуют дополнительного внимания, что позволяет учителям своевременно вносить коррективы в текущий учебный процесс. Например, в Японии, в Токийском университете системы на базе генеративных сетей предоставляют обучающимся мгновенную обратную связь, улучшая понимание сложных тем и поощряя вовлеченность в процесс обучения [9, с. 89].

Технологии искусственного интеллекта обладают огромным потенциалом для преобразования процесса образования, делая его более доступным и персонализированным. Одним из главных преимуществ искусственного интеллекта является возможность настраивать учебные материалы в соответствии с индиви-

дуальными потребностями каждого обучающегося. Для людей с ограниченными возможностями генеративная сеть позволяет создавать тексты, учитывающие особенности их восприятия: например, аудиоматериалы для слабовидящих или специальные приложения для слабослышащих. Данные технологии формируют цифровую экосистему инклюзивной образовательной среды с учетом разнообразных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья [10, с. 114].

В Пекинской академии искусств в Китае образовательная платформа на базе искусственного интеллекта предоставляет автоматизированный перевод и адаптацию учебных материалов на разные языки, что позволяет различным группам обучающихся получать образование на родном языке [7, с. 704]. Более того, системы искусственного интеллекта могут анализировать успеваемость лиц с ограниченными возможностями и предлагать интерактивные курсы, соответствующие их уровню знаний и интересам, тем самым мотивируя учиться дальше.

Для тех, кто живет в отдаленных районах Китая и поэтому не может посещать традиционные школы, искусственный интеллект открывает возможность получить онлайн-образование. Платформа на базе искусственного интеллекта предоставляет доступ к лекциям и курсам ведущих университетов мира, а также к интерактивным упражнениям и заданиям для практики [5, с. 92]. Кроме того, технологию искусственного интеллекта можно использовать для создания виртуальных классов, где обучающиеся из разных уголков Китая могут взаимодействовать друг с другом и со своими преподавателями и получать полноценный образовательный опыт независимо от своего местонахождения и физических ограничений здоровья.

При этом исследователи отмечают, что повсеместное внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс требует решения определенных вопросов и задач, таких, как защита данных и обеспечение конфиденциальности информации [4, с. 85].

Текущий зарубежный опыт показывает, что внедрение интеллектуальных технологий должно сопровождаться исследовательской инициативой, направленной на изучение эффективности использования искусственного интеллекта в образовании. В частности, необходимы дальнейшие исследования по разработке комплексных методов обучения для определения наиболее эффективных способов интеграции интеллектуальных технологий в инклюзивную образовательную среду.

Выводы

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Внедрение интеллектуальных технологий позволяет значительно расширить доступ к образовательным ресурсам и программам для учащихся с ограниченными возможностями. С помощью специализированных приложений и программного обеспечения процесс обучения можно адаптировать к особым образовательным потребностям обучающихся. В США и Канаде уже активно внедряются программы автономного текстового обучения, приложения визуального обучения и сенсорные устройства могут позволить создать удобную и доступную образовательную среду для лиц с особыми образовательными потребностями.
2. Умные технологии играют ключевую роль в создании инклюзивных образовательных сообществ, поскольку обогащают взаимодействие между обучающимися с особыми образовательными потребностями и их преподавателями, а также способствуют совместному решению административно-организационных вопросов обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря различным онлайн-платформам обучающиеся могут принимать участие в групповых проектах, дискуссиях и семинарах независимо от своих физических ограничений.
3. Использование интеллектуальных технологий в системе инклюзивного образования требует постоянной поддержки и повышения квалификации педагогов школ и университетов, которые должны быть готовы адаптировать свои методы обучения и использовать новые инструменты для обеспечения наилучших результатов обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для выполнения этого принципа необходимы регулярные тренинги и семинары, а также обмен опытом с коллегами и экспертами в области инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евграфова Д.Ф. Инклюзивные технологии как фактор развития современного инклюзивного общества // Теория и практика общественного развития. – 2024. – № 10. – С. 43–58.
2. Захаров А.А., Шабалин А.М. Интеллектуальный голосовой помощник как пример реализации методологии инклюзивного дизайна // Образование и наука. – 2024. – №3. – С. 36–49.
3. Судакова Н.Е. Инклюзивные горизонты антропологического кризиса современности // Общество: философия, история, культура. – 2023. – №8 (112). – С. 202–216.
4. Тохиржонова М.Р. Роль искусственного интеллекта в педагогике, улучшение опыта обучения с помощью интеллектуальных технологий // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 7 (97). – С. 84–93.
5. Удоратин В.В. Обзор новейших информационных технологий в сфере образования // Экономика и социум. – 2024. – № 6–2 (121). – С. 83–102.
6. Dubey K. Exploring the Role of Artificial Intelligence in Inclusive Education // In book: Inclusive Pedagogy as An Artificial Intelligence Global books organization. – 2024. – pp. 287–296.
7. Johnson R., Wang L. Adaptive Learning Technologies: A Comprehensive Review // Educational Technology Research and Development. – 2021. – № 69(2). – pp. 703–728.
8. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. Intelligence unleashed: An argument for AI in education // Pearson School Review. – 2021. – № 1. – pp. 83–102.
9. Rose D.H., Meyer A. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning // Association for Supervision and Curriculum Development. – 2019. – pp. 87–93.
10. Smith A., Jones B. Inclusive Education in the Digital Age: The Role of Artificial Intelligence // Journal of Educational Technology. – 2020. – № 25(3). – pp. 112–129.

© Яковлева Ольга Анатольевна (yakovleffo@yandex.ru), Петракова Наталья Васильевна (npetrakova71@mail.ru),
Верезубова Наталья Афанасьевна (nverez@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТЛИТУРГИЧЕСКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ПРОПОВЕДИ

Абрамова Мария Владимировна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

tatli.mariam@yandex.ru

LINGUISTIC ASPECTS OF POST-LITURGICAL ORTHODOX SERMON

M. Abramova

Summary: The article examines the linguistic structure of post-liturgical Orthodox sermons delivered by clergymen at the end of the service. Recently, there has been a growing interest in the rhetoric of such speeches, since they combine biblical readings, archaic elements, and everyday vocabulary. The novelty of the study is associated with a systematic description of the syntactic and lexical means used in interpreting gospel fragments and addressing parishioners. The work analyzes several speech features: from solemn formulas of Church Slavonic origin to fragments of the colloquial register, including rhetorical questions and lists. It is noted that the citation of the Holy Scripture is complemented by a friendly commentary and an incentive for self-analysis. The goal is to identify how the preacher connects traditional biblical imagery with the modern speech environment. The study may be of interest to theologians, linguists and anyone who studies the speech mechanisms of the spiritual and edifying genre. The article highlights aspects of communication in the church environment and provides material for further observations.

Keywords: orthodox sermon, post-liturgical address, church rhetoric, biblical quotation, syntax, colloquial vocabulary.

Аннотация: Статья рассматривает языковой строй постлитургической православной проповеди, произносимой священнослужителями по окончании богослужения. В последнее время наблюдается растущий интерес к риторике таких выступлений, поскольку здесь совмещаются библейские чтения, архаические элементы и повседневная лексика. Новизна исследования связана с системным описанием синтаксических и лексических средств, используемых при трактовке евангельских фрагментов и обращении к прихожанам. В работе проанализирован ряд речевых особенностей: от торжественных формул церковнославянского происхождения до фрагментов разговорного регистра, включая риторические вопросы и перечисления. Отмечено, что цитирование Священного Писания дополняется доброжелательным комментарием и побуждением к самоанализу. Поставлена цель выявить, каким образом проповедник связывает традиционную библейскую образность с современным речевым окружением. Исследование может заинтересовать богословов, лингвистов и всех, кто изучает речевые механизмы духовно-назидательного жанра. Статья освещает аспекты коммуникации в храмовой среде и дает материал для дальнейших наблюдений.

Ключевые слова: православная проповедь, постлитургическое обращение, церковная риторика, библейская цитата, синтаксис, разговорная лексика.

Постлитургическая проповедь, приуроченная к завершению богослужения, все чаще привлекает внимание исследователей религиозной словесности и риторики. Церковное слово после литургии обладает специфическими чертами, поскольку в нем соединяются библейские тексты, богослужебная практика и личная манера изложения священнослужителя. Понимание того, как проповедь объединяет сакральные цитаты и современную лексику, становится все более востребованным в условиях расширения круга слушателей.

Рассмотрим речевые особенности православной проповеди, произносимой после богослужения, демонстрирующие сочетание традиционной духовной культуры и динамики современного языка.

Новизна исследования связана с тем, что в нем дается системное описание речевых приемов, характерных именно для завершающего этапа богослужения, когда священник стремится закрепить сказанное в Евангелии и применить его к актуальному мирскому опыту слушателей.

А.С. Бабанина [1] проанализировала православную проповедь с позиций ее социокультурного значения,

уделяя внимание роли аудитории. В.А. Бурцев [2, 3] предложил описание композиционных схем русского проповеднического текста и классификацию синтаксических средств. С.П. Корнейчук [5] сфокусировался на лингвокультурной составляющей, связанной с библейскими смыслами. Тексты, исследованные Н.В. Лешковой [6, 7], иллюстрируют особенности синтаксической организации и стилистической окраски православных обращений. Работы А.С. Макаровой [8, 9] демонстрируют специфику медиапространства, затрагивая интернет-проповедь и медиадискурс в целом. Я.В. Зубкова [4] поставила вопрос о месте проповеди в религиозной коммуникации, используя материал немецкого языка для сравнения. И.А. Петрушко [10] выполнил лингвистический разбор современных проповедей, показав их многоуровневую организацию.

Для решения обозначенных задач был применен сравнительный анализ публикаций и описаний нескольких десятков проповедей. Использовался метод структурного и контекстуального разбора, позволивший выявить закономерности в синтаксисе, лексике и стилистических приемах. При этом учитывались аспекты риторической композиции (по Бурцеву и Лешковой)

и наблюдения над речевой практикой (у Макаровой, Петрушко, Корнейчук). Так, сопоставлялись разные научные взгляды и примеры из проповедей, собранные по упомянутым публикациям.

Обобщенный анализ специализированной литературы и собранных речевых материалов демонстрирует, что постлитуургическая православная проповедь на русском языке основана на сочетании библейских традиций, церковной риторики и индивидуально-авторской интерпретации. Такой жанр опирается на комбинацию дидактического и эпидейктического начала, использует традицию живого общения с аудиторией, что порождает отличительные особенности в лексике, синтаксисе и стилистике.

Установлено, что православная проповедь после литургического богослужения, когда священнослужитель обращается непосредственно к прихожанам, строится как связный монолог с элементами скрытого диалога. Говорящий прибегает к обращениям, призывам и риторическим вопросам. Вступительная часть содержит характерные формулы приветствия, часто звучащие в церковной традиции: *«Возлюбленные о Господе братья и сестры!»* или *«Дорогие мои!»*, а заключительный фрагмент подводит слушателей к духовному настрою и благопожеланию [1]. Подобная схема способствует большему вовлечению аудитории, побуждению к саморефлексии и переосмыслению собственных поступков.

Языковая характеристика постлитуургической проповеди демонстрирует смешение высокого стиля с элементами разговорной речи. Здесь наблюдается совмещение церковнославянской лексики и грамматических форм с современными речевыми формулами. Нередко встречаются вкрапления просторечных высказываний, позволяющие упростить восприятие и подчеркнуть непосредственность общения: *«Мир вас ненавидит»* (св. Лука (Войно-Ясенецкий)) сочетается с бытовыми фрагментами (**«помолимся же все вместе, дорогие мои»**) [3].

Семантическая структура проповеди широко опирается на библейские цитаты, которые приводятся как в буквальном воспроизведении, так и в трансформированном виде. Для передачи точности и сакрального авторитета используются прямые отсылки к Евангелию, Псалтыри, Ветхому Завету. Параллельно применяются контекстуальные перифразы: *«Как сказал Господь, кто хочет за мной идти, отвергнись себя...»* или *«Знаем слова Христа: не собирайте себе сокровищ на земле»* [6]. При этом толкование библейских образов часто сопровождается доброжелательными пояснениями, ориентированными на современный культурно-речевой фон: *«Пост является не просто воздержанием, а дорогой к очищению»* (Патриарх Кирилл), *«Обращаясь к Богу, мы ищем в том числе прощения за грехи»* (Патриарх Кирилл) [8].

Исследование речевых конструкций показывает, что проповеди, произносимые после литургии, включают обилие сложных синтаксических единиц с подчинительными союзами, уточнениями и вводными оборотами [7]. Встречаются примеры триад (*«вера, надежда, любовь»*), синтаксические параллелизмы (*«Что значит ходить перед лицом Божиим? Это осознавать, что Бог рядом... А если Бог рядом, то, как оскорблять Бога?»*), повторные конструкции (*«Вспоминая в этот день... вспоминая в этот день... давайте помолимся о наших родных и близких...»*), которые создают эффект торжественности и наполняют речь дополнительной экспрессией [2].

Частый прием — употребление цитат из Евангелия, псалмов и церковных молитв с их последующим пояснением для закрепления смысла: *«„Там, где двое или трое собраны во имя Мое...“ (Мф. 18:20), — напоминает нам Спаситель, указывая, что в таком собрании Господь пребывает незримо»*. Это обосновано целью более глубокой интерпретации и желанием проповедника связать древние библейские истины с жизнью современного человека.

Выявлены характерные способы выражения авторской позиции, когда священнослужитель, обращаясь к прихожанам, стремится уравнивать всех в церковном собрании: *«Дорогие братья и сестры! Мы все одинаково нуждаемся в милости Бога»* (еп. Григорий (Лебедев)). Использование местоимений первого лица множественного числа (*«подумаем вместе», «задумаемся все»*) дополняет эффект соборности, выделяя единую духовную общность и исключая форму категоричного наставления.

В области лексики зафиксирована высокая плотность глаголов с побудительной и модальной окраской: *«слушайте», «вспомните», «постарайтесь», «примите», «будем благодарны Богу», «будем вместе молиться»*. Такие призывы сопровождаются мягкой эмоциональной тональностью: *«Давайте раскаемся, братья и сестры, чтобы сердце ожило»* (арх. Иоанн (Крестьянкин)) [5].

Среди стилистических приемов нередко встречаются повторения ключевых конструкций и риторические вопросы, позволяющие поддерживать внимание аудитории и вызывать к ее внутреннему ответу: *«Что колеблемая слава? Что человеческое почитание? Где настоящая ценность?»* (еп. Григорий (Лебедев)). По наблюдениям, указанная тактика усиливает выразительность, приближая проповедь к доверительной беседе [4].

Интерес к интерпретации текста усугубляется широким использованием стилистических фигур выделения (эпифоры, градации, анафоры, перечисления), где повторение отдельных фрагментов подчеркивает сакральное значение мысли. Например: *«Если Господь попускает нам скорбь, если Господь позволяет нам идти по пути»*

испытания, если Господь не отнимает Крест, значит это приносит пользу для очищения» [3]. Подобное перечисление призвано логически сплотить высказывание и структурировать внимание.

Среди распространенных черт после богослужения отмечены параллелизмы «вопрос-ответ»: «Почему мы ждем Пасхи? Потому что в этот день...»; «Чего ради нам ходить в храм? Чтобы обрести...». Эти короткие риторические связки грамматически оживляют речь, придавая тексту форму диалога с паствой и вовлекая слушателей в процесс совместных размышлений.

Образность часто создается при помощи метафор, связанных с евангельскими сюжетами или церковной символикой: «Мы должны стать доброй почвой, на которой возрастает духовный плод» (еп. Григорий (Лебедев)). Задействуются церковнославянские элементы в виде архаической лексики (нард, ризы, горняя жизнь), что подчеркивает связь с исторической традицией, но при этом обычно следует пояснение, ориентированное на современного слушателя [9].

Наблюдения над синтаксисом показали, что в проповедях активно используются сложноподчиненные структуры условного типа: «Если человек вопрошает Бога с искренней мольбой, то ответ придет в сердце его» (арх. Кирилл (Павлов)). Отмечена значительная доля таких конструкций при катехизическом объяснении догматических и этических истин [10].

Для выражения единства между священником и аудиторией зафиксированы местоименные формы «мы», «наш», сигнализирующие совместный характер духовного опыта: «Мы просим у Господа милости, мы каемся, мы ищем очищения, ведь все, чем живет наша душа, обращено к Нему» (Патриарх Кирилл). Подобная языковая тактика подчеркивает идею, что священник не доминирует над прихожанами, а разделяет с ними общее духовное стремление.

Локальные примеры иллюстрируют особенности постлитургической проповеди: «Отроки, не зная детского простодушия, играют во взрослых, в одуряющих веществах ищут особых ощущений, зачастую находя в них смерть. Бывает, что даже священнослужители, совершая богослужения, зная наизусть молитвы, сердцем не молятся» (арх. Иоанн (Крестьянкин)). Эти строки одновременно содержат общецерковную проблематику и бытовую, что повышает уровень сопричастности прихожан.

В ряде случаев прослеживается обобщение речевых паттернов и типичных синтаксических конструкций, в том числе параллелизм и повторы, которые скрепляются союзом «и»: «Вспоминая в этот день... вспоминая и тот подвиг... да поможет нам Господь... и укрепит... и

спасет...». Подобная однородность высказывания дает эффект последовательного наращивания образного ряда и побуждает прихожан к внутреннему диалогу.

Отмечены стилистические фигуры диалогизма — риторические вопросы и обращения к потенциальным возражениям: «Что же нас отдаляет от Бога? Почему мы не чувствуем Его присутствие?» (Патриарх Кирилл). Данная форма предполагает воображаемый ответ или внутренний отклик слушателя.

Исследование проанализированных примеров и текстов выявило закономерность: после богослужения проповедник часто переходит к объяснению смысла услышанных евангельских чтений, цитирует их и адаптирует к текущему положению паствы. Архаические элементы перемежаются с современной разговорной лексикой, а синтаксические формы условных предложений и риторических вопросов создают эффект живого устного диалога. Сопоставление отрывков из Писания с реалиями настоящего времени делает проповедь доступной, но при этом сохраняется торжественная интонация и упоминание библейских образов.

Тематическая направленность проповеди обуславливает частые упоминания имени Христа, Богородицы, святых, а также употребление лексики, связанной с храмовой жизнью: «благодать», «покаяние», «причастие», «молитва». Приводимые фрагменты библейских текстов сопровождаются краткими толкованиями: «Ибо там, где двое или трое собраны во имя Мое... Значит, совместное прошение приобретает особую силу» (Патриарх Кирилл).

Многие говорящие подчеркивают духовную практику верующего человека и резюмируют ее значимость для спасения души, что связано с лингвопрагматическим акцентом на нравственном росте: «Скажем словами апостола Иакова: укрепите сердца ваши... и долготерпите» (арх. Кирилл (Павлов)). В подобных примерах конкретная цитата из Писания сопровождается побуждением к личным усилиям.

Наблюдения над корпусом речевых произведений позволяют утверждать, что постлитургическая православная проповедь опирается на жанровый канон, однако сохраняет авторские штрихи в композиции, лексических предпочтениях, стиле и выборе интонационных паттернов. На фоне общих церковных традиций каждый проповедник стремится найти собственные способы эмоционального и логического воздействия, адресованного к слуховой и духовной восприимчивости паствы.

Ранее подробно описывались синтаксические особенности церковной риторики, при этом подчеркивалось, что художественные и стилистические приемы в православном проповедничестве нередко ориентиро-

ваны на интеллектуальный и эмоциональный отклик слушателя. Некоторые исследования затрагивают историческую динамику проповеди и обращают внимание на то, как говорящий адаптирует архаические или церковнославянские конструкции под современные речевые условия. Эти работы уже демонстрируют многообразие риторических стратегий и наглядно показывают, что переход от литургического чтения к краткому назиданию после богослужения дает возможность сочетать сакральные формулы с разговорными элементами.

Результаты проведенного анализа проливают дополнительный свет на роль цитирования текстов Священного Писания и церковных молитв в постлитургических выступлениях, причем выявлена тенденция к их творческой интерпретации. Многочисленные примеры включения библейских ссылок в сложноподчиненные синтаксические конструкции одновременно позволяют увидеть стремление проповедника структурировать информацию и удерживать внимание слушателей. Было зафиксировано широкое использование повторов, вводных фраз и риторических вопросов, которые часто несут побудительное значение. При этом значимо, что такая композиция поддерживается систематическим обращением к ключевым библейским символам и именам: они помогают удерживать аудиторию в русле традиционных церковных смыслов и стимулируют внутренний диалог у прихожан.

Анализ связей между отдельными наблюдениями показывает, что совмещение церковнославянской лексики, лексем разговорного регистра, а также отсылок к повседневным реалиям дает проповеди доступность, сохраняя при этом ее торжественную тональность. Это подчеркивают и ранее опубликованные работы, где подчеркивается, что гибридизация стиля усиливает воздействующую функцию проповеди. Вместе с тем отмечено, что многие исследователи не всегда фокусировались на соотношении синтаксических средств (например, условных периодов и повторов) с отрывками библейского текста и их трактовкой. Значит, результаты настоящего изыскания позволяют дополнить существующую информацию о том, как в современных проповедях происходит логическое

связывание богословских цитат с бытовыми примерами.

При сопоставлении полученных данных с предыдущими исследованиями видно, что основной вклад настоящей работы заключается в систематическом описании языка именно после богослужебного назидания. Факты, выявленные у разных авторов фрагментарно, обобщены в совокупную картину, где изучено единое поле синтаксических и лексико-стилистических особенностей, а также проанализирован эмоционально-побудительный характер проповеди. Этот обзор может подтолкнуть к дальнейшим наблюдениям над тем, как проповедники используют гибридные речевые регистры, и как подобные средства взаимодействуют с богословским содержанием. Можно предположить, что детальное сравнение постлитургической проповеди с другими типами церковной речи (миссионерской, заграничной или молодежной) расширит представления о путях сохранения традиционного духовного содержания при адаптации стиля к аудитории. Подобные дальнейшие исследования помогут глубже понять, какие речевые приемы оказываются наиболее уместными и сильными с точки зрения воздействия на современных слушателей.

Проведенное исследование подтвердило, что постлитургическая православная проповедь, как речевой феномен, основывается на совмещении библейских традиций, церковнославянских оборотов и современных разговорных формул. Установлено, что проповедник стремится не только транслировать евангельскую весть, но и привлечь внимание слушателей через обращение к их повседневным вопросам. Это достигается за счет синтаксических параллелизмов, цитирования Священного Писания, а также побудительных конструкций и риторических вопросов.

Итогом работы стало выявление своеобразной гибридности жанра, которая помогает уточнить представления о коммуникативных стратегиях в храмовом дискурсе и расширить поле дальнейших исследований. Полученные данные могут оказаться интересны лингвистам, богословам и всем, кто изучает риторические особенности церковной словесности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанина А.С. Социокультурный феномен православной проповеди: предпосылки лингвистического исследования / А.С. Бабанина // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. – 2014. – № 1. – С. 128–135.
2. Бурцев В.А. Композиционный анализ русской православной проповеди / В.А. Бурцев // Филологос. – 2020. – № 3(46). – С. 20–27.
3. Бурцев В.А. Синтаксис русской православной проповеди: проблемы описания и типологические параллели / В.А. Бурцев // Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения : материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора А.Н. Тихонова, Елец, 02–04 ноября 2021 года. Т. 1. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. – С. 314–318.
4. Зубкова Я.В. Специфика проповеди как жанра религиозного дискурса (на материале немецкого языка) / Я.В. Зубкова, И.А. Калужная // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 5(138). – С. 161–164.
5. Корнейчук С.П. Лингвокультурное пространство в библейских смыслах (на материале современного русского языка) / С.П. Корнейчук, Г.Д. Скар // Акту-

- альные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения: материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора А.Н. Тихонова, Елец, 02–04 ноября 2021 года. Т. 1. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. – С. 441–445.
6. Лешкова Н.В. Православная проповедь: стилистический аспект / Н.В. Лешкова // Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения: материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора А.Н. Тихонова, Елец, 02–04 ноября 2021 года. Т.1. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. – С. 332–335.
 7. Лешкова Н.В. Синтаксические особенности православной проповеди / Н.В. Лешкова // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Социальные и гуманитарные науки. – 2020. – № 1(25). – С. 55–61.
 8. Макарова А.С. Языковые и стилистические особенности православной медиапроповеди / А.С. Макарова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – С. 1044–1061.
 9. Макарова А.С. Языковые особенности православной интернет-проповеди / А.С. Макарова // Славянские лингвокультуры в пространственном и временном континууме: сборник научных статей. – Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2019. – С. 48–52.
 10. Петрушко И.А. Лингвостилистическая и лингвориторическая характеристика текста современной русской православной проповеди / И.А. Петрушко // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2018. – № 3. – С. 132–138.

© Абрамова Мария Владимировна (tatli.mariam@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФЕНОМЕН ПОСТФОЛЬКЛОРА: «СТИШКИ-ПИРОЖКИ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ЧАСТУШКА

Багрецов Дмитрий Николаевич

Преподаватель, Уральский юридический институт
МВД России, (г. Екатеринбург)
tf30@rambler.ru

THE PHENOMENON OF POST-FOLKLORE: "POEMS-PIROZHKI" AS A MODERN DITTY

D. Bagretsov

Summary: The article is devoted to such a relevant phenomenon of our time as Internet folklore, namely the genre of "poems-pies". Novelty: a small number of works devoted to this genre. Relevance: the genre is actively developing and deserves closer attention from researchers. Hypothesis: the genre of "poems-pies" is a modern urban ditty with its own special poetic form, distribution environment, fundamental anonymity, and topicality. "Poems-pies" not only reproduce the form of ditties, but also adapt it to new realities and communication channels. They are distributed in social networks, blogs, and forums, becoming part of the meme culture. Thus, "poems-pies" are a mirror that reflects modern society with all its features and contradictions. In this article, the author examines how exactly «poems-pies» became the new voice of folk art and what this says about our society.

Keywords: poems-pies, Internet folklore, post-folklore, urban ditty.

Аннотация: Статья посвящена такому актуальному явлению современности, как интернет-фольклор, а именно жанру «стишки-пирожки». Новизна: малое количество работ, посвященных этому жанру. Актуальность: жанр активно развивается и заслуживает более пристального внимания исследователей. Гипотеза: жанр «стишки-пирожки» есть современная городская частушка со своей особой поэтической формой, средой распространения, принципиальной анонимностью и злободневностью. «стишки-пирожки» не просто воспроизводят форму частушек, но и адаптируют её к новым реалиям и коммуникационным каналам. Они распространяются в социальных сетях, блогах и форумах, становясь частью мем-культуры. Таким образом, «стишки-пирожки» являются зеркалом, в котором отражается современное общество со всеми его особенностями и противоречиями. В данной статье автор рассматривает, как именно «стишки-пирожки» стали новым голосом народного творчества и что это говорит о нашем обществе.

Ключевые слова: стишки-пирожки, интернет-фольклор, постфольклор, городская частушка.

В современной культуре наблюдается уникальное явление, получившее название «постфольклор». Это термин, описывающий новую волну народного творчества, возникшую в эпоху интернета и социальных сетей [1, 2]. Одним из самых ярких проявлений постфольклора являются «стишки-пирожки» – короткие юмористические или иронические стихи, которые стали современной интерпретацией традиционных частушек. Эти тексты, как и их предшественники, отражают быт и настроения общества, но делают это через призму интернет-культуры. Чаще всего используется четырехстопный хорей, рифмовка обычно перекрестная, если рифма есть. Пунктуация также намеренно не используется. Форма двустишия (*он слыл сантехником от бога \ но этим богом бахус был*) или катрена с коротким четвертым стихом, что создает интонацию конца и оформляет композиционный прием «пуан» – последнее слово изменяет трактовку предыдущего текста, создавая эффект смешного: *«на огурцы весьма похожи \ мои научные плоды \ в них девяносто семь процентов \ воды»* [5].

Введение: специфика постфольклора. Методы исследования, новизна и актуальность проблемы

Постфольклор, пронизывающий цифровую эру своими многообразными формами, открывает новые горизонты для культурологических исследований. Этот термин обозначает собой современные виды народного

творчества, которые развиваются и распространяются в условиях глобализации и интернет-коммуникации [3, 6]. Создаваемые и передаваемые с помощью новых технологий, постфольклорные формы наследуют и одновременно трансформируют традиционный фольклор. Среди многочисленных проявлений постфольклора выделяются «стишки-пирожки» – короткие, часто юмористические и иронические произведения, ставшие своего рода современными частушками.

Методы исследования постфольклора включают в себя как традиционные подходы фольклористики, так и новейшие технологические инструменты. Анализ текстов, онлайн-интервью с авторами и потребителями, этнографические наблюдения в цифровом пространстве, компьютерные методы для обработки больших массивов данных – все это позволяет глубже понять механизмы создания, распространения и восприятия современного постфольклора. Исследователями рассматривается не только содержание «стишков-пирожков», но и их форма, роль в современной культуре, способы интеграции в повседневную жизнь людей [7, 9].

Новизна и актуальность исследования «стишков-пирожков» как явления постфольклора обусловлены несколькими факторами. Прежде всего, это стремительное развитие информационных технологий и социальных медиа, что приводит к появлению новых форм

народного творчества. В свою очередь, это вызывает необходимость переосмысления классических понятий «фольклор», «традиция», «авторство» [7]. Адаптация традиционных форм в новой среде выявляет их удивительную живучесть, а также способность к инновационному развитию. Кроме того, «стишки-пирожки» как элемент постфольклора отражают современные социокультурные процессы, менталитет, ценности и проблемы общества, делая их весьма показательным материалом для изучения.

Динамика и многоаспектность «стишков-пирожков» делают их идеальным объектом для изучения в рамках культурологии, фольклористики, социолингвистики и других дисциплин. Разбор конкретных примеров позволяет выявить, как, с одной стороны, современный человек использует наследие прошлого для выражения себя, а с другой – как новые среды коммуникации влияют на формы и содержание народного творчества. В этом контексте «стишки-пирожки», будучи явлением постфольклора, представляют особенно значимый интерес, так как они не только сохраняют связь с прошлым через преемственность с частушками, но и активно формируют культурный ландшафт современности.

Эволюция частушек: от традиционного песенного малого жанра к «стишкам-пирожкам»

Частушки, изначально возникшие в XIX веке, были неотъемлемой частью русской фольклорной традиции, объединяя в себе элементы юмора, сатиры, бытовой наблюдательности и, зачастую, социальной критики. Эти короткие четверостишия, обычно исполняемые под аккомпанемент гармонии [9], отражали жизнь общества, его обычаи и моральные ценности. Со временем, по мере изменения общественно-исторического контекста, начался процесс эволюции частушек, приведший к появлению современных «стишков-пирожков» [10, 11, 13].

С начала XXI века интернет стал мощнейшим ресурсом для распространения и передачи культурных традиций, что оказало влияние и на развитие частушек. В цифровую эпоху, когда пользовательская активность в социальных сетях и на форумах достигла небывалых высот, традиционные формы народного творчества претерпели значительные изменения, адаптировавшись к новым условиям и потребностям аудитории. Так появился феномен «стишков-пирожков» — коротких юмористических и сатирических стихов, которые, по сути, стали цифровыми наследниками русских частушек [6, 9, 11].

«Стишки-пирожки» сохранили основную структуру четверостиший, но их тематика и стилистика значительно расширились, отражая современную реальность, информационные поводы и культурные мемы, активно циркулирующие в сети. В новых условиях эти стихотво-

рения уже не требуют музыкального сопровождения и исполнения, поскольку их основной канал распространения — текстовый контент в интернете. Часто они создаются анонимно или коллективно, благодаря чему «стишки-пирожки» активно размножаются и модифицируются пользователями, обогащаясь новыми значениями и интонациями.

Эволюция от традиционных частушек к «стишкам-пирожкам» отражает изменения в общественном сознании, предпочтениях и способах коммуникации. Так, если классические частушки служили важным средством для выражения народной мудрости, юмора и социальной критики, то их современные аналоги обогатили эту функцию, привнеся в неё элементы игры, иронии и пародии. «Стишки-пирожки» часто отражают и комментируют актуальные события, феномены поп-культуры, тенденции в интернете, тем самым оставаясь значимым элементом культурного ландшафта.

Заметно, что «стишки-пирожки» стали одним из самых ярких проявлений постфольклора — культурных практик, основанных на традиционном фольклоре, но претерпевших существенные изменения под влиянием современных технологий и социокультурных изменений. Простота создания и распространения, широкий охват аудитории и актуальность тематики делают «стишки-пирожки» важной частью современного культурного контента, продолжая традицию частушек в новой цифровой форме. Таким образом, процесс эволюции от классических частушек к «стишкам-пирожкам» можно рассматривать как ещё одно свидетельство постоянного развития и адаптации народного творчества к динамично меняющимся условиям существования.

Особенности современных «стишков-пирожков»: стихотворный размер, строфа, сфера бытования

Современные «стишки-пирожки», представляющие собой краткие остроумные стихотворения, уникальны и интересны как пример постфольклорного жанра, который органично вписался в новую цифровую культуру. Если их сравнивать с традиционными частушками, то можно выявить как элементы преемственности, так и явные черты обновления, которые обусловлены спецификой современной эпохи. Особенности постфольклора, проявляющиеся в этих стихотворениях, касаются их стихотворного размера, строфической организации и сферы бытования.

Начнем со стихотворного размера. «Стишки-пирожки» отличаются минимализмом, что обусловлено их форматом и стремлением к лаконичной подаче мысли. Как правило, они состоят из двух четверостиший — каждой из строф хватает на то, чтобы завершить мысль или поэтический образ. Размер может варьироваться: чаще

встречаются четырехстопные размеры в рифмованной или белой форме. Важно отметить, что поэтический ритм здесь более гибкий по сравнению с частушкой: пирошки часто допускают легкую кривизну размера ради комического эффекта или неожиданного смыслового акцента. Полуироничное пренебрежение к канонам стихосложения позволяет «стишкам-пирожкам» сохранить дух непринужденной народной игры, характерный для частушки, но при этом не привязывает их к строгим размерам и ритмам [7, 13].

Строфа в стихах такого рода чаще всего компактна. В отличие от частушек, которые обычно структурно укладываются в одну или две строфы, «пирожки» варьируются шире: они могут образовывать самостоятельные законченную двестишье, а могут вытягиваться до четырёх строф. Отсутствие строгих правил о длине позволяет им гораздо проще отвечать на запрос авторов и аудитории в интернете. Свобода строфического построения делает «пирожки» более удобной формой для творчества и импровизации, чем частушки. В то же время сохраняется афористичность как ключевая черта. Каждая строфа — законченное маленькое произведение, что делает «пирожок» идеально приспособленным к цифровому пространству, куда он вытесняет даже привычные короткие формы вроде анекдотов или эпиграмм.

Что касается рифмы, «стишки-пирожки», часто используют парные (аа), перекрёстные (абаб) и кольцевые (абба) схемы. Подобный инструментарий создает огромное пространство для шуток, игры слов и абсурда. Тем не менее, в отличие от частушек, пирошки нередко прибегают к неточным рифмам или намеренным рифмованным «сбойкам», которые становятся частью их юмористического эффекта. Невнимание к строгой симметрии или мелодичности — еще одна черта, в которой проявляется их постфольклорная сущность: пирошки близки к современному интернет-сленгу, игнорирующему каноны в пользу живости и выразительности.

Сфера бытования «стишков-пирожков» радикально отличается от традиционных частушек. Содержательно они касаются самой широкой сферы, от ироничного описания жизненных случаев и забавных ситуаций («пришла весна теперь качели \ без страха можно облизать \ но оттого что стало можно \ на вкус они уже не те» [5]) — и до первичных философских обобщений, связанных с неизбежной для жанра иронией: «кто не рискует тот рискует \ ни разу в жизни не рискнуть \ и пьет шампанское в укромном \ и безопасном уголке» [5]. Они существуют преимущественно на платформах интернета: в социальных сетях, блогах, мессенджерах. Это наделяет их глобальным охватом и способствует массовому распространению. Сетевая среда обеспечивает уникальные условия для творчества: новые тексты создаются коллективно, дополняются и редактируются другими

пользователями, порой теряя «автора» как такового. Таким образом, «стишки-пирожки» существуют во многом как проявление цифрового фольклора, свободного от жесткой привязки к конкретным регионам, ситуациям или событиям. Отсутствие локальности делает их универсальными и доступными для аудитории с разными культурными контекстами.

Кроме того, интернет позволяет «пирожкам» мгновенно откликаться на актуальные события. Стихи такого формата часто выполняют функцию сиюминутного комментария на злободневные темы, будь то политика, спорт, культура или повседневная жизнь — и это еще одна черта сходства с жанром частушки, например: «По-ведал дед что мол в россии

другой был раньше президент» [6]. Их краткость и игровая структура идеально подходят для выражения иронии или сарказма в отношении современной реальности. Частушка, будучи формой для исполнения и устной передачи, такого темпа коммуникации поддерживать не могла. В контексте цифрового постфольклора «стишки-пирожки» раскрываются как универсальный инструмент, который удовлетворяет потребность общества в остроумной рефлексии.

Таким образом, «стишки-пирожки», сохраняя некоторые формальные признаки частушки, значительно отличаются в размере, строфических особенностях, тематике и способах распространения. Их гибкость и адаптивность к условиям интернет-среды делают их типичным примером постфольклора, демонстрирующим, как традиционные формы сохраняются и модернизируются в условиях новых медиареальностей.

Роль интернета в распространении постфольклора

В современном мире интернет не только служит глобальной коммуникационной платформой, объединяющей людей со всего мира, но и играет ключевую роль в формировании и распространении постфольклора. Постфольклор, адаптируя традиционные народные формы к условиям современной культуры и общества, находит в интернете идеальную среду для своего развития и распространения. «Стишки-пирожки», являясь своеобразной современной интерпретацией частушек, ярко демонстрируют этот процесс.

Интернет-платформы, такие как социальные сети, форумы и блоги, предоставляют пользователям возможность легко создавать, публиковать и делиться содержанием. Это привело к бурному развитию различных форм постфольклора, включая «стишки-пирожки». Доступность этих платформ позволяет пользователям не только активно участвовать в создании и распространении материалов, но и мгновенно реагировать на социаль-

ные, политические и культурные события, что придает постфольклору актуальность и динамизм.

Важно отметить, что цифровая среда способствует беспрецедентной скорости распространения постфольклорных элементов. «Стишки-пирожки», как и любой другой вид постфольклора в интернете, могут стать вирусными и получить широкое распространение за считанные часы. Это обеспечивает не только мгновенное распространение контента, но и его постоянную эволюцию, так как каждый пользователь вносит в него что-то своё, адаптируя под собственные вкусы и предпочтения.

Также интернет предоставляет беспрецедентные возможности для интерактивности. Комментарии, лайки и репосты позволяют пользователям не только выражать своё отношение к «стишкам-пирожкам», но и участвовать в коллективном творчестве, дополняя или модифицируя их. Эта интерактивность влечет за собой появление целых сообществ, объединённых интересом к таким формам постфольклора, где участники генерируют новые контенты, вдохновляясь друг другом.

Не последнюю роль играет анонимность, которую зачастую предоставляет интернет. Это позволяет пользователям более свободно выражать свои мысли и чувства в «стишках-пирожках», касаясь иногда деликатных, спорных или сугубо личных тем. Феномен «стишков-пирожков» в интернете, таким образом, отражает широкий спектр человеческих эмоций и социальных явлений, делая эту форму постфольклора уникально многогранной и актуальной [14].

В заключение отметим, что роль интернета в распространении и развитии «стишков-пирожков» как современной формы постфольклора неопределима. Обеспечивая максимальную доступность и интерактивность, интернет позволяет этой форме народного творчества постоянно эволюционировать и оставаться важной частью современной культурной среды [15].

Популярность и влияние «стишков-пирожков» в современном обществе

Популярность «стишков-пирожков» в современном обществе объясняется сочетанием ряда факторов, которые сделали этот феномен особенно привлекательным для интернет-пользователей. В эпоху социальной медиатизации, когда информация потребляется стремительно, короткие и лаконичные формы выражения становятся наиболее востребованными. «Стишки-пирожки» идеально отвечают этим запросам, предлагая компактный формат: всего четыре строки, неподлежащие строгим правилам рифмовки или метрической строгости, но сохраняющие при этом яркость и образность.

Одной из главных причин популярности «стишков-пирожков» является их универсальность и демократичность. Они уходят от традиционных канонов поэзии, что делает их доступными каждому, независимо от уровня художественного образования или литературного опыта. Создание «пирожка» не требует глубоких знаний в области литературы — достаточно чувства юмора и минимального лингвистического инстинкта. Это качество позволяет каждому стать создателем контента, что отражает главный принцип современного цифрового общества — отказ от иерархических границ между создателями и потребителями информации.

Социальные платформы, такие как «Телеграм», «ВКонтакте» и мессенджеры, сыграли значительную роль в популяризации «пирожков». Формат самих платформ идеально совпадает с характеристиками «стишков»: ограниченные символами посты требуют лаконичности и ёмкости, что совпадает с природой коротких четверостиший. Благодаря этим качествам «стишки-пирожки» быстро обрели вирусный потенциал, и многие из них начали распространяться бирюзовыми волнами репостов. Социальные сети становятся не только местом распространения, но и фабрикой сказочного «народного творчества», где пользователи активно обмениваются своими стихотворными импровизациями.

Интересен также и феномен комментирования и коллективного творчества, который сопровождает «стишки-пирожки» в интернете. Пользователи нередко дополняют, перефразируют или продолжают чужие «пирожки», превращая каждый из них в своего рода интертекстуальную игру. Это близко к традициям устного народного творчества, где произведения коллективно модифицировались, искажались и переосмысливались в зависимости от контекста или особенностей аудитории. Таким образом, в мире цифровой культуры «стишки-пирожки» становятся чем-то вроде современных частушек — гибких, адаптивных к новым социальным и культурным реалиям.

Одним из важнейших следствий распространения «пирожков» стало их влияние на язык и образное мышление. «Стишки-пирожки» часто испытывают границы лексического и синтаксического конвенционализма, насыщая текст неожиданными сочетаниями слов, комическими контрастами и парадоксальными образами. Это стимулирует креативность читателей, а также создает предпосылки для возникновения новых мемов или устойчивых выражений. Такой лингвистический эксперимент особенно привлекателен для молодежи, которая восприимчива к творческим языковым инновациям и с удовольствием принимает участие в создании новых языковых трендов.

Нельзя не отметить и тот факт, что «пирожки» активно рефлексиируют повседневность современной жизни.

Их тематика невероятно широка: от бытовых курьезов до политических событий и социальных феноменов. Лаконичность формы позволяет передать ироничное или даже сатирическое отношение к определенной ситуации в считанные секунды, что особенно важно в мире, где внимание зрителя или читателя становится все более коротким ресурсом. Эти небольшие четверостишия зачастую обращаются как к глубоко личным, почти интимным переживаниям, так и к глобальным темам, что способствует их интерпретационной многозначности. Они легко находят отклик в душе каждого, предлагая тайный код коллективного понимания.

«Стишки-пирожки», как и частушки, выполняют важную социальную функцию — эмоциональной разрядки. При этом, подобно народным традициям, они позволяют выразить накопившиеся эмоции — будь то насмешка, обида или радость — через юмор, иронию или сарказм. В сложных социальных, экономических и политических условиях подобные творческие формы могут служить своеобразным механизмом социальной адаптации, помогая человеку справляться с давлением внешних обстоятельств. Именно это качество делает «стишки-пирожки» глубоко современным и актуальным явлением, отражающим настрой и настроение эпохи.

Однако «стишки-пирожки» важно рассматривать не только через призму их популярности, но и с точки зрения их влияния на современную культуру. Они создают своеобразный мост между традиционным устным народным творчеством и цифровым искусством, демонстрируя, как новые технологические реалии соединяются с древними культурными кодами. Подобно частушке, выполненной в минималистической форме, «пирожки» становятся отражением общества своих дней, запечатлевая его особенности через уникальное сочетание юмора, лаконичной формы и интерактивного взаимодействия.

Таким образом, популярность «стишков-пирожков» в современном обществе можно объяснить их демократичностью, вирусным потенциалом, гибкостью формы и функцией эмоциональной разрядки. Это явление не только прочно вошло в интернет-культуру, но и продолжает развиваться, подтверждая теорию о том, что фольклорные формы способны адаптироваться к любой эпохе, будь то крестьянская Русь или век цифровых технологий.

Перспективы и основные направления исследования феномена

Феномен «стишков-пирожков», как современная версия частушки, представляет собой яркий пример постфольклора, отражающего современную культурную динамику и взаимодействие фольклорных традиций с цифровыми медиа. Это направление исследований занимает важное место в изучении культурных процессов,

поскольку помогает понять, как формируются и трансформируются современные народные традиции под влиянием глобализации и цифровизации общества.

Одной из главных перспектив в изучении феномена «стишков-пирожков» является анализ их функций в современном социальном контексте. Важно понимать, как эти короткие тексты отражают и комментируют социальные, политические и культурные события, становясь инструментом социального диалога и средством самовыражения. В этом контексте особенно интересно изучать, как «стишки-пирожки» используются для создания альтернативных нарративов, включая сатиру и пародию, что позволяет рассматривать их как форму социального протеста.

Другое важное направление исследований связано с лингвистическим аспектом «стишков-пирожков». Анализ языковых особенностей, таких как игра слов, ритм, рифма и использование неологизмов, может раскрыть, как создается комический эффект и как эти тексты взаимодействуют с широким культурным контекстом. Исследование лингвистического изобретательства в «стишках-пирожках» поможет понять, как формируются новые формы народного творчества в эпоху Интернета.

Третьим направлением исследований является изучение эволюции «стишков-пирожков» и их распространения через различные медиаплатформы. Важно понимать, как цифровые технологии и социальные медиа влияют на процессы создания и распространения этих текстов, а также на их восприятие аудиторией. Исследование механизмов вирализации и способов взаимодействия с аудиторией может раскрыть, почему некоторые «стишки-пирожки» становятся популярными, а другие нет.

Помимо упомянутых направлений, перспективным является сравнительный анализ «стишков-пирожков» и традиционных фольклорных форм, таких как частушки. Такое сравнение может показать, как изменяются функции и формы народного творчества под влиянием современных культурных и социальных процессов. Исследование взаимосвязей между традиционным и современным фольклором поможет понять, какие аспекты традиции сохраняются и какие появляются новые черты.

В заключение необходимо отметить, что «стишки-пирожки» как объект исследования представляют собой богатый материал для изучения современной культуры и динамики народного творчества. Они позволяют исследователям пролить свет на многие аспекты социальной жизни, включая политику, черты национального характера, эволюцию языка и влияние цифровых медиа на культурные процессы. Благодаря своей доступности и популярности «стишки-пирожки» становятся уникальным источником для изучения постфольклора и его роли в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.К. Частушка как жанр субкультурного фольклора // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chastushka-kak-zhanr-subkulturnogo-folklor> (дата обращения: 15.02.2025).
2. Адоньева С.Б. Прагматика частушки // Антропологический форум, 2004, № 1. С. 156–178.
3. Алексеевский М.Д. Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете? (Современная фольклористика и виртуальная реальность) // От конгресса к конгрессу. Навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов. Сборник материалов. М., 2010. С. 155–156.
4. Аникин В.П. Не «постфольклор», а фольклор (к постановке вопроса о его современных традициях) // Славянская традиционная культура и современный мир: Сб. материалов научно-практической конференции. М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 1997. С. 224–240.
5. Стишки пирожки [Электронный ресурс]: URL: <https://vk.com/perazhki> (дата обращения: 12.02.2025).
6. Джалилова Н.А. Современная массовая культура как ретранслятор фольклорной традиции // От конгресса к конгрессу: Навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов: сб. материалов. М., 2010. С. 243–255.
7. Ефимова Е. Современная субкультура как «маргинальная» устная культура // Неприкосновенный запас» 2004, № 4 (36) [Электронный ресурс]: URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2004/4/ee16-pr.html> (дата обращения: 19.06.2016).
8. Музыкальный энциклопедический словарь. М: Советская энциклопедия, 1990.
9. Неклюдов С.Ю. После фольклора // Живая старина, 1995, № 1. С. 2–4.
10. Пономарева Е.Н. Эпистолярные формы в фольклоре современной подростковой и молодежной субкультуры: Дис. канд. филол. наук. Ульяновск: УГПУ, 2006.
11. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура. С-Пб.: Наука, 1994. 11. Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984. Т. 4.
12. Толстой Н.И. От А.Н. Веселовского до наших дней // Живая старина. 1996. № 2. С. 2–5.
13. Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2000.
14. Частушечный конкурс БАЙК-ЧАСТУШКИ! [Электронный ресурс]: URL: <http://gorod.dp.ua/clients/mayka/?pageid=2011> (дата обращения: 01.10.2016).
15. Петренко С.Н. Пирожки и порошки: сетевая поэзия между фольклором и литературой // Известия ВГПУ. 2014. №7 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pirozhki-i-poroshki-setevaya-poeziya-mezhdu-folklorom-i-literaturoy> (дата обращения: 16.02.2025).

© Багрецов Дмитрий Николаевич (tf30@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗМЫШЛЕНИЯ ДЖ. ЛЕОПАРДИ ОБ ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ

G. LEOPARDI'S REFLECTIONS ON EPIC POETRY

S. Balaeva

Summary: In the 1820s, the Italian poet and thinker Giacomo Leopardi devoted many pages of his diary (Zibaldone) to the problem of epic poetry. Using the works of Homer, Virgil, Dante, Ariosto, Tasso, Camões, and Voltaire as examples, he constructed his own value system for the author's epic. Leopardi's reflections fit into the romantic context of the era when poets and literary theorists in European countries were looking for ways to create new poetry. Thus, the article focuses on the treatises on poetry by the Germans Friedrich Schiller and Friedrich Schlegel, as well as the Italians Ludovico Di Breme and Pietro Borsieri. Leopardi comes to conclusions like those made by his contemporaries. The romantics assign the great Italian poets Dante, Ariosto, and Tasso the role of founders of a new poetry, different from the ancient one. Leopardi, in turn, finds in Dante, Ariosto, Tasso, and other great predecessors' traits that unite them with Homer and Virgil. He draws attention to the language and style of works, pointing out that modern poets are too sophisticated and have lost the simplicity characteristic of their great ancestors. Leopardi also addresses the issue of preserving and transmitting poetry, devoting a few words to the oral and printed tradition.

Keywords: Leopardi, Zibaldone, Ariosto, Homer, epic poetry.

Балаева Светлана Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
Санкт-Петербургская государственная

художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица

svetlana.balaeva@inbox.ru

Аннотация: В 1820-е годы итальянский поэт и мыслитель Джакомо Леопарди посвятил многие страницы своего дневника (Zibaldone) проблеме эпической поэзии. На примере произведений Гомера, Вергилия, Данте, Ариосто, Тассо, Камюэнса и Вольтера он выстроил собственную ценностную систему авторского эпоса. Размышления Леопарди оказываются вписаны в романтический контекст эпохи, когда в европейских странах поэты и теоретики литературы искали пути для создания новой поэзии. Так, в статье внимание уделено трактатам о поэзии, написанным немцами Фридрихом Шиллером и Фридрихом Шлегелем, а также итальянцами Лодовико Ди Бреме и Пьетро Борсьери. Леопарди приходит к выводам, похожим на те, которые делают его современники. Романтики отводят великим итальянским поэтам Данте, Ариосто и Тассо роль основателей новой поэзии, отличной от античной. Леопарди, в свою очередь, находит у Данте, Ариосто, Тассо и других великих предшественников черты, объединяющие их с Гомером и Вергилием. Он обращает внимание на язык и стиль произведений, указывая, что современные поэты слишком изощренны и утратили свойственную великим предкам простоту. Леопарди также обращается к вопросу сохранения и передачи поэзии, посвящая несколько слов устной и печатной традиции.

Ключевые слова: Леопарди, Дневник размышлений, Ариосто, Гомер, эпическая поэзия.

В центре внимания Джакомо Леопарди (1798–1837) на протяжении его творческой жизни находились теоретические вопросы литературы, в частности роль эпической литературы и её связь с национальным духом. Юность поэта пришлась на время освободительной борьбы итальянцев за независимость. Леопарди сочувствовал борцам за свободу, но не принимал участия в этой борьбе, в первую очередь, по причине слабого здоровья. Национальный дух итальянцев нуждался в объединяющей идее, и Леопарди в своих теоретических размышлениях задается вопросом о том, почему этот национальный дух ослаб и какую роль в его укреплении может играть эпическая литература.

Леопарди размышлял о месте литературы среди других искусств, в том числе изобразительных, рассматривая проблему мимесиса (подражания). Он утверждал в «Дневнике размышлений», что «в подражании всего есть много рабского» [11, с.4358], и считал, что истинный поэт не подражает, а изобретает, противопоставляя «энтузиазм», «восторг» (entusiasmo) и «изобретение» (invenzione). Восторг, по Леопарди, необходим для деталей, стиля и образов, но не для сюжета: «Если восторг овладеет тем, у кого уже есть в руках сюжет, то восторг этот поможет, сообщив большую силу воплощению сюжета и

оригинальность вещам второстепенным... однако едва ли восторг поможет отысканию самого сюжета». [3, с.337]

Леопарди рассматривал спор древних и новых, отдавая предпочтение древним авторам. Он анализировал произведения Гомера, Эсхила, Ариосто, Тассо, Руссо и Вольтера, уделяя внимание композиции, деталям и образам героев. Леопарди размышлял о правомерности создания классицистической эпической поэмы с оглядкой на образцовые античные произведения, отмечая, что Гомер не устанавливал правил, а следовал природе. И само стремление следовать неким правилам Гомера будет вводить поэтов в заблуждение: «раз он их (правил — С.Б.) не знал, значит, он им не следовал, а следовал природе, лучшему учителю поэтики (...) я добавлю, что они ошибочны, поскольку не совместимы с человеческой природой. Ведь следуя им, эпическая поэма не может произвести того великого, сильного и прекрасного эффекта, который должна, или по крайней мере, она не сможет произвести наибольший и лучший эффект, который, возможен сам по себе; следовательно, эти правила плохи и ложны». [11, с.3095-3169]

Гомер прославляет греков в их правомерном походе, создавая первый пример национальной эпической по-

эмы, что уже противоречит классицистическому канону, требующему универсальной проблематики для эпического произведения. Леопарди также отмечает, что Гомер учитывает фигуру слушателя, думает о его реакции и старается эту реакцию использовать. Леопарди пишет о том, что Гомер открывает для слушателя возможность наслаждения страданием, когда чувство активно взаимодействует с воображением, так что слушатель даже испытывает гордость за самого себя.

В «Илиаде» Леопарди выделяет две фигуры — Гектора и Ахилла, героя троянцев и героя греков. Эти персонажи равно выдающиеся и равно благородные, и добродетельные: Гомер воспевает добродетель — счастливую и несчастливую. Цель этой национальной эпической поэмы — вдохновить слушателя, заставить его гордиться своей родиной и радоваться ее победам: «Исократ полагает, что большая часть славы Гомера и благодати, которой его стихи всегда пользовались у греков, происходит из патриотизма тех же самых стихов и из сражений и побед на варварами, которые в них прославляются» [11, с.3104]. Далее Леопарди вспоминает эпизод с трагедией Фриника Афинянина, который изобразил не победу, а поражение греков. Тогда афиняне «оштрафовали его на тысячу драхм» и запретили ставить его трагедию на сцене. [11, с.3104]

Леопарди также анализировал изображение страданий в античности, ссылаясь на трагедии Эсхила. Он отмечал, что древние верили в страдания, вызванные гневом богов, и в возможность счастья по их воле. Леопарди считал, что современным художникам не стоит использовать сюжеты из древней истории, так как они рискуют приписать древним современные чувства или остаться непонятыми. Различие древних и новых людей лежит в мировосприятии. Древние верили, что человек несчастен и страдает потому, что прогневал богов и ненавистен им. Он заслужил свое несчастье, следовательно, его было бы странно жалеть. При этом счастье остается достижимо, оно может быть дано человеку также по воле богов. Таким образом, все возможно, границ в осуществлении задуманного у древнего человека не существует. В античных трагедиях герои не в состоянии побороть свое несчастье, для этого им нужны боги, которые являются как *deus ex machina*, как Афина, подающая копье Ахиллу во время битвы с Гектором.

Леопарди видел в фундаментальное различие между древностью и современностью. По его мнению, только древние могли обманывать себя и создавать истинную поэзию, в то время как современные люди, осознающие свое несчастье, могут выражать только меланхолию. [14, с.295] Леопарди задавался вопросом, возможно ли стать Гомером в современные времена, но признавал, что некоторые поэты Нового времени, такие как Ариосто и Тассо, приблизились к древним.

Интересно, что современники Леопарди (в отличие от него) не считали Ариосто и Тассо «древними» поэтами. Как известно, сравнение «Неистового Роланда» Ариосто с гомеровским эпосом и с «Энеидой» Вергилия было проведено сразу же после выхода поэмы Ариосто в свет с целью оценить величие современного поэта по отношению к классическим моделям. [12] Фридрих Шиллер (1759-1805) в трактате «О наивной и сентиментальной поэзии» («Über naive und sentimentalische Dichtung», 1795) отмечал, что коренное различие между Ариосто и Гомером состоит в той дистанции, с которой автор смотрит на своих героев, а именно Ариосто видит описываемые события с большой временной дистанции, а Гомер остается как бы современником своих героев. Гомер, таким образом, для Шиллера, — поэт наивный, а Ариосто — сентиментальный. Ариосто наблюдает за своими «древними» персонажами и удивляется их непохожести на знакомых ему современников. [5, с.406-407]

Фридрих Шлегель (1772–1829) писал об итальянской поэзии в различных своих работах, но «Разговор о поэзии» («Gespräch über die Poesie», 1799–1800) является одной из ключевых, где он наиболее развернуто выражает свои взгляды. Эта работа, опубликованная в журнале «Athenäum», была написана в форме диалога между различными персонажами, каждый из которых представляет определенную точку зрения на поэзию и искусство. Шлегель использовал эту форму, чтобы исследовать различные аспекты романтической эстетики и теории литературы. Шлегель особенно выделяет Данте, Боккаччо и Петрарку, Ариосто и Боярдо. [6, с.377] Он видит в них образцы поэтического мастерства и глубины. Шлегель восхищается способностью итальянских поэтов выражать сложные чувства и идеи. Он также подчеркивает их влияние на развитие европейской литературы, провозглашая необходимость создания новой, универсальной поэзии, которая бы объединяла различные виды искусства и науки.

Итальянские романтики, в частности, Лодовико Ди Бреме (1780–1820), тоже считали, что итальянским авторам следует вести генеалогию национальной литературы от таких авторов как Данте, Петрарка, Ариосто и Тассо. Бреме утверждал, что итальянская эпическая литература предвосхищает «северных романтиков» Шекспира и Шиллера своим характером и единством сюжета в сочетании с разнообразием главных героев. [9] Другой итальянец Пьетро Борсьери (1788–1852) писал в 1816 г. о тех же великих соотечественниках, что они создают традицию именно итальянской литературы и не имеют предшественников в античности, а их произведения пропитаны духом христианства. [8, с.81] Так, «Божественная комедия» Данте, поэзия Петрарки и эпос Ариосто отвечали требованиям европейского романтизма, поскольку были примером поэзии, не имевшей образца в греческой и латинской античности. [4, 198]

Леопарди был знаком с подобным взглядом на итальянскую эпическую поэзию по трактату Ди Бреме «О несправедливости некоторых итальянских суждений о литературе» (*Intorno all'ingiustizia di alcuni giudizi letterari italiani*), который был опубликован в *Spectatore Italiano* (1816). [14, с.298]

Леопарди, однако, не считал Ариосто или Тассо романтическими авторами, а видел в них пример утраченной древней поэзии. При этом трудно определить, где для Леопарди начинается современность и какой смысл он вкладывает в понятие античности - исторический или эстетический. Архаическая, до платоническая, до метафизическая Греция составляет большую часть рассуждений Леопарди об античности; Гомер, несомненно, является наиболее общей парадигмой древней поэзии, поэзией воображения. И к поэзии воображения Леопарди относит произведения Вергилия, Данте, Петрарки, Ариосто и Тассо. Великие поэты XIV–XVI вв. у Леопарди названы «древними», поскольку в эти века стало возможно временное возвращение в эпоху юности, которая контрастирует с испорченной современностью. [11, с.4]

Леопарди воспринимал историю циклически с прогрессом и регрессом: «История человека представляет собой не что иное, как непрерывный переход от одной степени цивилизации к другой, затем к излишества цивилизации, (...) а затем снова к началу». [11, с.403] Древность в поэзии, по его мнению, проявляется в естественности, в «прекрасной небрежности» (*quella bellissima negligenza*) [11, с.10]. Античный поэт подобен ребенку, а современный — старику. Чрезмерная изысканность определяет современность, хотя и у древности есть недостатки. Смелый поэт рискует создать стихотворение, полное стилистических дефектов. Современники Леопарди, напротив, стремятся избегать ошибок, что мешает творчеству.

В поэтическом искусстве Леопарди выделяет два аспекта воображения — плодovitость (*fecondità*) и силу (*forza*): «Сила и плодovitость воображения — вещи разные, и одна вполне может существовать без другой. Сильным было воображение у Гомера и Данте, плодovитым у Овидия и Ариосто». [3, с.328] Для Леопарди эти различия очень важны, поскольку плодovитое воображение и сильное воображения оказывают различное воздействие на человеческий разум: «Сильное воображение приносит человеку несчастье, делая глубокими все его чувствования, плодovитое воображение, напротив того, радует его своим разнообразием и той легкостью, с какой оно и останавливается на любом предмете и покидает его, - то есть обилием развлечений» [3, с.328].

Леопарди даже задается вопросом, как возможно, что Ариосто оказался способен создать такой шедевр, как «Неистовый Роланд» (1516/1532), в котором искушенный

читатель все же найдет стилистические недостатки. И итальянский мыслитель отвечает на этот вопрос так: «Он [Ариосто – С.Б.] не обладал величайшим мастерством, но величайшим умом, очень чистым, не испорченным и тем более не отточенным» [11, с.5]. Поэтому Ариосто удается чудом восстановить, хотя бы частично, грубость и небрежность древней поэзии. Напротив, зрелость поэтического искусства, как и у современников Леопарди, характеризуется именно способностью распознавать ошибки и стремлением их по возможности избегать: «Но теперь искусство достигло невероятного развития, все есть искусство и только искусство, почти ничего спонтанного больше нет...» [11, с.4] Леопарди пишет далее, что все усилия поэтов направлены на поиск спонтанности, этот поиск происходит вместе с бесконечным изучением произведений предшественников. И именно этот поиск и это изучение делают спонтанность, которой обладали Данте, Петрарка и Ариосто, невозможной в современной литературе.

Чтение «Неистового Роланда» отвлекает и «ослепляет» (*abbagliante*) [11, с.732]. Некоторые исследователи видят в этом суждении Леопарди негативную оценку Ариосто. [7, с.137-138] Но ослепленность, неопределенность иногда может быть для Леопарди положительным качеством. Нельзя не вспомнить идилию «Бесконечность» (*L'Infinito*): «пространства бескрайние за ними, и молчанье неведомое, и покой глубокий я представляю в мыслях» (*interminati spazi di là da quella, e sovrumani silenzi, e profondissima quiete io nel pensier mi fingo*) [2, с.68-69]. Для Леопарди негативными будет скорее детальное описание предметов, ясность зрения, которые приводят к разочарованию от жизни. Изгородь, описанная в идилии, закрывает лирическому герою обзор и стимулирует его воображение, заставляет его заполнить пустоту, таящуюся за ней. Напротив, повествование в «Неистовом Роланде» ослепляет множеством образов, и тоже стимулирует воображение, сбивает читателя с толку. Эти два типа воображения, два типа повествования объединяет отсутствие наглядности и ясности.

В стихотворении 1820 г. «К Анджели Май» (*Ad Angelo Mai*) Леопарди чит гений Данте, Петрарки, Ариосто и Тассо. Так, чтение Ариосто наполняет ум «призрачными чувствами» [1, с.24] и вызывает у читателя желанную потерю ориентации («*in mille vane amenità si perde la mente mia*» [13, с.18]). А о Тассо Леопарди говорит в следующей строфе так: «Возвышенный твой ум, Торквато, небом нам отдан навсегда» [1, с.24] («*O Torquato, o Torquato, a noi l'eccelsa tua mente allora*» [13, с.19]).

Леопарди на страницах «Дневника размышлений» задумывается не только о стилистических качествах древних поэм, но также и о фигуре слушателя или читателя и о том, какая традиция для передачи того или иного эпоса складывалась по мере развития литературы.

Речь идет о чтении и о восприятии текста песни на слух. По утверждению исследователей, в Италии сложилась многовековая практика чтения рыцарской поэзии на площадях в южных областях, которая сохранялась и при жизни самого Леопарди. [14, с.311] [15] Леопарди обращает внимание на то, как многие авторы итальянской эпической традиции (Ариосто, Боярдо, Тассо) до сих пор продолжают вызывать энтузиазм на уличных чтениях в Неаполе, как песни бардов у своих древних слушателей: «поэт или певец пел на площадях и т. д. среди народа, как принято и сегодня, когда в Неаполе кто-то из простого народа читает горожанам «Неистового Роланда» или «Ричардетто» (поэма Никколо Фортегуэрри, опуб. в 1738 г. - С.Б.) и (...) объясняет по-неаполитански» [11, с.4317]; и спустя несколько страниц добавляет: «единственным способом опубликовать свои сочинения было спеть их самому или научить других петь их» [11, 4345].

С проблемой древней эпической поэзии смыкается, для Леопарди, проблема публикации в современном мире. В 1827 г. было напечатано первое издание «Нравственных очерков», но факт публикации не означал, что книга будет прочитана и понята. И в 1828 г. Леопарди в

«Дневнике размышлений» посвящает большой фрагмент проблеме узнаваемости напечатанных и прочитанных вслух текстов, тому, какой формат распространения лучше — устный (чтение вслух на площадях) или печатный (книга). [10] Устная традиция гомеровских поэм оказалась гораздо более эффективна по сравнению с современным распространением книг: «Древние могли с полным основанием сказать, что их стихи, просто спетые, были опубликованы, а наши напечатанные книги всегда остаются неопубликованными» [11, с.4352]. Современные книги, по мысли итальянского поэта, эфемерны: «Сегодня, более чем когда-либо, люди должны довольствоваться уважением своих современников или, вернее, своих знакомых; и книги живут самое большее несколько лет» [11, с.4354]; те, кто сегодня стремится к литературной славе, не обретут ее, а Гомер «не желая и не стремясь к бессмертию, получил его». [11, с.4348]

Леопарди, таким образом, по мере размышлений об эпосе переходит к размышлениям о литературе вообще, и не видит места в современном мире для эпической поэмы [3, с.434], утверждая, что главным родом литературы останется лирика, которая присуща человеку во все времена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леопарди Дж. Стих итальянский напоен слезами: Стихотворения. М.: ТОО Летопись, 1998. 220 с.
2. Леопарди Дж. Стихотворения. На ит. и русск. яз. М.: Текст, 2013. 285 с.
3. Леопарди Дж. Этика и эстетика. (Нравственные очерки. Рассуждение итальянца о романтической поэзии. Из дневника размышлений). М.: Искусство, 1978. 470 с.
4. Лозинская Е.В. Диспут о романтической и классической поэзии в Италии в 1816–1820 гг. // Литературоведческий журнал. 2018. №44. С. 190–219.
5. Шиллер Ф. О наивной и сентиментальной поэзии // Шиллер Ф. Собрание сочинений в 7 тт. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. Т. 6. С. 385–477.
6. Шлегель Ф. Разговор о поэзии // Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. В 2-х т. М.: Искусство, 1983. Т. 1. С. 365–417.
7. Bigi E. Poesia e critica tra fine Settecento e primo Ottocento. Milano: Cisalpino Goliardica, 1986. 322 p.
8. Borsieri P. Avventure letterarie di un giorno. O consigli di un galantuomo a vari scrittori, a cura di William Spaggiari. Modena: Micchi, 1986. 123 p.
9. Di Breme L. Intorno all'ingiustizia di alcuni giudizi letterari italiani // Discussioni e polemiche sul Romanticismo (1816–1827). 2 voll... Bari: Gius. Laterza & Figli, 1943. Vol. I. P. 25–56.
10. D'Intino F. L'immagine della voce. Leopardi, Platone e il libro morale. Venezia: Marsilio, 2009. 261 p.
11. Giacomo Leopardi's Zibaldone di pensieri. A digital research platform [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://digitalzibaldone.net/> (дата обращения: 22.02.2025).
12. Javitch D. Proclaiming a Classic: The Canonization of the "Orlando Furioso". Princeton, NJ: Princeton University Press, 1991. 205 p.
13. Leopardi G. Canti. A cura di Alessandro Donati. Bari: Gius. Laterza & Figli, 1917. 252 p.
14. Piperno M. "Eccetto l'Ariosto": Giacomo Leopardi Legge l'Orlando Furioso // I Tatti Studies in the Italian Renaissance. 2017. Vol. 20. №. 2. P. 295–315.
15. Richardson B. Oral culture in early modern Italy: performance, language, religion // The Italianist. 2014. № 34(3). P. 313–317.

© Балаева Светлана Владимировна (svetlana.balaeva@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПЕЙОРАТИВНОЙ ОЦЕНКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Беляева Любовь Евгеньевна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Российский университет транспорта, (г. Москва)
belyalyubov@yandex.ru

FEATURES OF VERBALIZATION OF PEJORATIVE EVALUATION IN ENGLISH ART HISTORY TEXT

L. Belyaeva

Summary: The article is a study of ways of interaction of the reality of fine art with linguistic structures within the framework of English-language texts of the scientific style. The study is built on the consideration of fragments of English-language art texts of the 20th-21st centuries. The study of the verbal formation of pejorative-evaluative meanings in the actualization field of art criticism discourse, as well as the central aspects of expert interaction with a work of fine art, made it possible to determine the main ways of linguistic design of pejorative evaluation; identify the semantics of lexemes that convey a negative evaluation; establish categories of the nature of the evaluation; on the basis of pragmatic analysis to fix the properties of the work of art and its creator not approved by critics. The study emphasizes the specifics of the author's subjectivity and the successful achievement of the perlocutionary effect of pejorative art criticism.

Keywords: pejorative evaluation, semantics of evaluation, art history discourse, verbalization of evaluation, work of fine art.

Аннотация: Статья представляет собой исследование способов интеракции действительности изобразительного искусства с языковыми структурами в рамках англоязычных текстов научного стиля. Исследование построено на рассмотрении фрагментов англоязычных искусствоведческих текстов 20–21 веков. Изучение вербального формирования пейоративно-оценочных смыслов в актуализационном поле искусствоведческого дискурса, а также центральных аспектов экспертного взаимодействия с произведением изобразительного искусства позволило определить основные способы языкового оформления пейоративной оценки; выявить семантику лексем, передающих оценку отрицательного характера; установить категории характера оценки; на основе прагматического анализа зафиксировать свойства произведения искусства и его создателя, не одобряемые критиками. В исследовании подчеркивается специфика авторской субъективности и успешное достижение перлокутивного эффекта пейоративной искусствоведческой оценки.

Ключевые слова: пейоративная оценка, семантика оценки, искусствоведческий дискурс, вербализация оценки, произведение изобразительного искусства.

Искусствоведческий текст как ветвь культурологического дискурса является творческим художественным процессом, через который автор-критик выражает экспертную оценку какого-либо произведения живописи. В текстах научного стиля дескрипция объективных компонентов совмещается с субъективной оценкой критика, неразрывно связанной с понятием художественных ценностей. Искусствоведческий дискурс составляет корпус суждений на тему искусства, репрезентирующий арт-объекты с помощью их анализа и интерпретации. Таким образом, искусствовед играет роль медиатора между художником и реципиентом картины. Основной задачей специалиста в области искусствоведения является декодирование невербального сообщения, состоящего из различных изобразительных знаков (образов, форм, техники), а также «создание словесного аналога визуально (зрительно) воспринимаемого оригинала» сквозь призму собственного набора ценностных ориентиров с учетом рационального и эмоционального аспекта [Яковлева 2018, с. 19]. Лингвистические особенности оценки картин все чаще становятся объектом современных исследований [Беляева, 2023; Елина, 2003; Петухова, 2007]. С точки зрения аксиологического лингвистического анализа интересны негативно

окрашенные критические тексты ввиду многообразия средств вербализации пейоративной оценки. В настоящей статье в рамках изучения негативной оценки мы находим термин «пейоратив» и его дериваты наиболее релевантными для обозначения лексем с отрицательной эмоциональной экспрессивно-оценочной коннотацией. Согласно определению, приведенному в словаре лингвистических терминов под ред. О.С. Ахмановой, «пейоративный (от англ. *pejorative*, *deteriorative*) – уничижительный, депрециативный, детериоративный, неодобрительный, обладающий отрицательной экспрессивно-эмоционально-оценочной коннотацией» [СЛТ, 2004, с. 304]. Мы придерживаемся позиции, что пейоративность в искусствоведческом тексте есть выражение критики, уничижения, порицания, осуждения, обвинения и т. д.

Перейдем к изучению ситуаций пейоративной оценки, которые в искусствоведческом тексте встречаются довольно редко. Это обусловлено спецификой прагматического контекста в научной прозе, а также компетентностью субъекта оценки. Напомним, что критик, как правило, обсуждает произведения живописи интересующего его мастера, однако он находит изъяны в работах

периода становления или определенной фазы творчества художника. Искусствовед в оценочном суждении использует прилагательные для описания картин: *Oehlen's works are breezy, irreverent and provisional. They seem not so much to have been invented as to have been worked over, with the action of painting as commentary on already existing conditions* [AO]. Данный отрезок текста представляет критический анализ работ Альберта Оэлена. Основу отрицательной оценки здесь составляют качественные прилагательные, обозначающие *breezy, irreverent, provisional* (СД – “used in a negative way for saying that someone is too informal and not careful enough”; “showing no respect for traditions, the rules of society, or religious beliefs”; “intended to be temporary, and likely to be changed when other arrangements are made” соответственно [MD]). Основанием для вынесения подобного рода нормативно-интеллектуальной оценки являются представления искусствоведа о том, что следует одобрять и осуждать на основе собственной шкалы ценностей и представлений об искусстве. В контексте данного примера прилагательное *breezy* реализует свой потенциал значения излишнего легкомыслия. К прилагательным неодобрения относится также *irreverent*. Семы «непочтительность», «дерзость» по отношению к традициям живописи явно выражены в словарном толковании (см. выше). В примере прилагательное *provisional* с его семантикой условности характеризует неодобрительную реакцию эксперта на непостоянство и неопределенность в собственных картинах.

Искусствовед зачастую представляет отрицательную оценку картины посредством прилагательного в форме простой сравнительной степени: *His next exhibition, and the pictures around it, were in the same vein though far more uneven. They were called Novels Without Words and the best, I felt, were more assured than any of the Pieces, while others seemed to me rather weaker or overheated* [PCP]. Указанный фрагмент текста содержит несколько индикаторов отрицательной нормативной оценки, которые употребляет говорящий в отношении серии картин Филипа Кора. Качественное прилагательное *weak* (СД – «bad in quality» [MD]) в сравнительной степени, модифицированное наречием степени *rather* в препозиции, реализует свой потенциал переносного значения неспособности и низкопробности. Прилагательное *overheated* имеет семантику избыточной эмоциональности (СД – «too emotional» [MD]), которое в контексте данного примера отражает неразвитый вкус автора картины и его неспособность вывести работы на более высокий уровень. Таким образом, автор критического комментария низко оценивает работы художника, используя лексику нормативной категории оценки.

Пейоративный характер оценки может иметь несколько способов вербализации в одном оценочном высказывании: *In general Core's technique at the beginning of*

the Eighties was loosening up. In what he called Fragmented Pictures, he painted, folded, repainted and unfolded canvases to achieve layers of shattered images which suggested a kind of jagged free-form cubism. Unlike many of the parallel sculptures, I don't find any of these works entirely convincing [PCP]. Искусствовед использует фразовый глагол *loosen up* (СД – «to relax, or to become less serious» [MD]) в Past Continuous, который в этом случае маркирует критику работ художника определенного творческого периода (80-х годов). Далее объясняется причина депрессии творчества Кора посредством субстантивного словосочетания с предлогом *of* – *a kind of jagged free-form cubism*. Нормативность отрицательной оценки обнаруживается в значении прилагательного *jagged* (СД – «having a harsh, rough, or irregular quality» [MWD]) – нарушающий правила, грубый, корявый. Кроме того, автор выражает неудовольствие картинами художника, которое вербализовано отрицательным предложением – *I don't find any of these works entirely convincing*, где опровергается положительная семантика каузального прилагательного *convincing* – убедительный, очень сильный. Данное прилагательное модифицировано наречием *entirely* (СД – «to the full or entire extent» [MWD]) в препозиции, значение которого усугубляет негативный характер телеолого-оценочного высказывания эксперта. Таким образом, искусствовед доносит до читателя, что данные работы не сопричастны вечности, то есть их нельзя считать великим искусством.

Отрицательный характер оценки может отражаться в искусствоведческом тексте путем указания на слабые стороны картины: *A particular weakness of invention, which limited the effectiveness of such details, also affected his portraits. Indeed Constable, who felt so deeply and said so much about nature and the countryside, and who rejoiced in being a born countryman, made no comment of any interest, in words or pictures, about the human life of rural England* [CP]. Настоящий эпизод содержит несколько индикаторов отрицательной нормативной оценки, которые говорящий употребляет в отношении техники художника (Джона Констебла). Автор использует субстантивное словосочетание – *a particular weakness of invention*, в котором семантика существительного *weakness* (СД – «a fault or problem that makes something or someone less effective or attractive» [MD]) маркирует слабость творческого воображения. Придаточное предложение *which limited the effectiveness of such details* эксплицирует отношение субъекта оценки к работам художника, как к лишенным важных деталей, а именно духа английской деревни и характера ее жителей.

В некоторых ситуациях вербализация отрицательной оценки раскрывает отсутствие определенных характеристик картины, что отражено в языке искусствоведа: *Hogarth produced a considerable number of these conversation pieces, and he tells us that he preferred them to the common portrait' because they gave more scope to fancy'.*

Some of them are actually quite dull in effect, but very few are without some spark of humour or witty comment on the human condition [HG].

В данном контексте ядерным компонентом адъективного словосочетания *quite dull in effect* является прилагательное *dull* (СД – «low in saturation and low in lightness» [MWD]) с семантикой блеклости. Говорящий эксплицирует негативное отношение к новому стилю портретов с помощью предложно-именной фразы – *without some spark of humour or witty comment on the human condition*. Комментарий искусствоведа указывает на то, что некоторые портреты лишены свойственного Хогарту юмора и остроумия, это засчитывается как минус работ. В данном случае субъект оценки квалифицирует картину по интеллектуальному и нормативному аспекту.

Автор профессиональной оценки предпочитает подробную языковую репрезентацию характера оценки: *He returned, after this sortie to the edge of incoherence, to painting from a single viewpoint but with a far looser brush. In several pictures the effect when viewed close is almost abstract: images emerge only when you step back from the canvas. Simultaneously his palette has darkened: black, black on black, several gradations of amber, rose, and grey. The imagery has simplified, often to the single figure rarely completely defined. The addiction to detailed decor, to the exact realisation of marble, metal, cloth, glass, has vanished* [PCP]. В этом случае искусствовед основательно изучает составляющие детали техники Филипа Кора. Сначала отрицательная оценка нормативно-интеллектуальной категории в отношении техники мастера выражена посредством субстантивного словосочетания с предлогом *of* – *the edge of incoherence*. Выявлению сем существительного *incoherence* «алогичность», «несвязность», «противоречивость» способствует представленное в словаре толкование: *badly organized or expressed and therefore difficult to understand* [MD]. Внимание читателя обращается на несоответствие деталей изображению в целом не только по размеру, но и по цвету (цветовое единство, гамма родственных оттенков). В примере существительное *incoherence* с его семантикой нечеткости определяет соответствующее по смыслу прилагательное *loose* (СД – «lacking in precision, exactness, or care; lacking in restraint or power of restraint» [MWD]) в сравнительной степени, характеризующее неточность нанесения рисунка кистью. Указанное прилагательное интенсифицировано наречием *far* с целью усиления негативного эффекта. Искусствовед также недоволен визуальным эффектом картины, что выражено прилагательным *abstract* (СД – «expresses the artist's ideas or feelings rather than showing the exact appearance of people or things» [MD]), особенностью которого является сема «неаккуратность» и «размытость». Наречие *almost* в препозиции также подчеркивает некую неопределенность. Джордж Мэлли находит неудачным цветовое решение, что выражено глаголом *darken* в Present Perfect,

поскольку в живописи высоко ценится умение работать со светлой палитрой. Автор комментария замечает регресс в художественном развитии мастера, что отражено глаголом *simplify* (СД – «to diminish in scope or complexity» [MWD]) в Present Perfect. Специфика семантики этого глагола обнаруживается в выражении упрощенного изображения фигур. К тому же глагол *vanish* в Present Perfect указывает на исчезновение его уникальной особенности, заключающейся в проработке деталей и точной реализации.

Заключение

Прагматический анализ содержательной стороны вербализации пейоративной оценочной ситуации показал, что англоязычному искусствоведческому тексту свойственна высокая степень информативности и детализации, заложенной в языковом отражении своеобразия произведения живописи.

В данной статье показано, что профессиональные критики стремятся реализовать персуазивную стратегию в отношении реципиента искусствоведческого текста в контексте признания эстетического несовершенства, творческого кризиса и изъяснов, допущенных даже в картинах одного из основоположников английской живописи – Уильяма Хогарта. Очевидна консолидация критиков вокруг идеи о том, что авторам данных картин не удалось внести значительный вклад в развитие искусства. Опираясь на широкий диапазон единиц вербального моделирования картин, включая дескриптивный метод, обращение к авторитету художника, погружения в творческую лабораторию мастера, авторы англоязычных искусствоведческих текстов представляют в глазах читателя работы художников различных эпох как творческий поиск, потерпевший поражение на том или ином этапе создания. Семантический анализ позволил выявить ряд причин и их интерпретацию, помешавших художникам получить одобрение специалистов в области искусства: отказ от соблюдения традиций живописи, стремление к неограниченному самовыражению и излишнее легкомыслие; проявление волатильности и неопределенности при создании собственных картин; эмоциональная реактивность, выраженная на холсте; неразвитый эстетический вкус художника и его неспособность вывести картины на более высокий уровень; неубедительность, элиминирующая сопричастность произведения искусства вечности; отсутствие или исчезновение характерного стиля художника; неаккуратная техника нанесения рисунка; неудачное цветовое решение. Пейоративной оценке может подвергаться определенный творческий период мастера. В англоязычном искусствоведческом тексте наблюдается актуализация пейоративной оценки гедонистической, нормативной, психологической (интеллектуальной), эстетической и телеологической категории, представ-

ленной в спорадичном или комбинированном виде.

Лингвистический анализ искусствоведческих текстов, несущих оттенок пейоративной оценки, позволил выделить явно выраженные аксиологемы, к которым обращаются критики с целью воздействия на адресата. С их помощью искусствоведам удастся нарисовать в сознании читателя «образ живописи», передать негативное отношение к предмету разговора сквозь призму собственных чувственных переживаний. Частотным средством вербализации пейоративной оценки произведений изобразительного искусства в англоязычном искусствоведческом тексте являются прилагательные. В текстах рецензий, критикующих объекты искусства, широко распространено употребление существительных; наречий; глаголов (в том числе фразовых); именных, предложно-именных и глагольных словосочетаний. Степень усиливаемого признака негативного отношения к произведению живописи определяют интенсификаторы. На стилистическом уровне интенсификации пейоративной оценки способствует сравнение. Формирование отрицательной семантики оценки может осуществляться описательным способом на текстовом уровне.

Лингвистический анализ искусствоведческих текстов, несущих оттенок пейоративной оценки, позволил выделить явно выраженные аксиологемы, к которым обращаются критики с целью воздействия на адресата. С их помощью искусствоведам удастся нарисовать в сознании читателя «образ живописи», передать негативное отношение к предмету разговора сквозь призму собственных чувственных переживаний. Частотным средством вербализации пейоративной оценки произведений изобразительного искусства в англоязычном искусствоведческом тексте являются прилагательные. В текстах рецензий, критикующих объекты искусства, широко распространено употребление существительных; наречий; глаголов (в том числе фразовых); именных, предложно-именных и глагольных словосочетаний. Степень усиливаемого признака негативного отношения к произведению живописи определяют интенсификаторы. На стилистическом уровне интенсификации пейоративной оценки способствует сравнение. Формирование отрицательной семантики оценки может осуществляться описательным способом на текстовом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л.Е. Специфика вербализации произведений изобразительного искусства и их восприятия (на материале англоязычных художественных произведений): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Беляева Любовь Евгеньевна, 2023. – 261 с.
2. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (номинативно-коммуникативный аспект): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Елина Евгения Александровна. – Волгоград, 2003. – 352 с.
3. Петухова Т.И. Языковая актуализация ситуации восприятия и оценки произведения живописи (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Петухова Татьяна Ивановна. – Санкт-Петербург, 2007. – 193 с.
4. Словарь лингвистических терминов / под ред. О.С. Ахмановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: УРСС; Калуга: ГУП Облиздат, 2004. – 569 с. – [СПТ]
5. Яковлева Н.А. Анализ и интерпретация произведения искусства. Художественное сотворчество: учебное пособие / Н.А. Яковлева. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2018. – 720 с.
6. Bindman D. Hogarth / D. Bindman. – Oxford: Oxford University Press, 1981. – 208 p. – [HG].
7. Frederick J. Albert Oehlen [Electronic resource] / J. Frederick // ARTnews. – 2012. – URL: <https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/albert-oehlen-61255/> (дата обращения: 10.01.2025). – [AO].
8. Macmillan Dictionary and Thesaurus [Electronic resource]. – URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 12.01.2025). – [MD].
9. Melly G. Philip Core Paintings / G. Melly. – London: GMP Publishers Ltd, 1985. – 96 p. – [PCP].
10. Merriam-Webster's Learners Dictionary [Electronic resource]. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 11.01.2025). – [MWD].
11. Taylor B. Constable Paintings, drawings, and watercolours / B. Taylor. – London: Phaidon Press Limited, 1973. – 240 p. – [CP].

© Беляева Любовь Евгеньевна (belyalyubov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

COGNITIVE MODELING OF THE AUTHOR'S PICTURE OF THE WORLD IN THE TRANSLATION OF LITERARY DISCOURSE

A. Vinokurova
S. Chertousova

Summary: The article is devoted to the peculiarities of translation of works of fiction from the point of view of cognitive linguistics. The potential of using the method of cognitive modelling to recreate the author's picture of the world in different translations of A.N. Tolstoy's novel 'Aelita' into Spanish is analysed. The choice of empirical material is conditioned by the linguistic peculiarity of the original text, characterised by the abundance of occasional words, which serve to describe the fictional cosmic world. Transmission of the invented artificial language of the heroes in a foreign language requires a deep cognitive understanding of the content of the work and the use of non-standard translation solutions. The article presents and substantiates the sequence of translator's actions using the method of cognitive modeling when creating the text of the novel 'Aelita' by A.N. Tolstoy in Spanish. The author draws attention to the fact that cognitive modelling becomes a key tool in the translation process, allowing not only to comprehend, but also to adequately convey in another language the complex interweaving of meanings and images that form the basis of the author's fiction world.

Keywords: translation of fictional works, concept, frame, cognitive modeling, author's picture of the world, Spanish, occasional words, foreignization.

Винокурова Анна Владимировна

Национальный исследовательский, Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарёва,
(г. Саранск)

vinockurova.anka2017@yandex.ru

Чертоусова Светлана Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, Национальный
исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва (г. Саранск)

pippi-langstrumpf@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям перевода художественных произведений с позиций когнитивной лингвистики. Проанализирован потенциал использования метода когнитивного моделирования для воссоздания авторской картины мира в разновременных переводах романа А.Н. Толстого "Аэлита" на испанский язык. Выбор эмпирического материала обусловлен лингвистическим своеобразием текста оригинала, отличающегося изобилием окказионализмов, которые служат для описания выдуманного космического мира. Передача изобретенного искусственного языка героев на иностранном языке требует глубокого когнитивного осмысления содержания произведения и применения нестандартных переводческих решений. В статье представлена и обоснована последовательность действий переводчика с использованием метода когнитивного моделирования при создании текста романа "Аэлита" А.Н. Толстого на испанском языке. Автор обращает внимание на то, что когнитивное моделирование становится ключевым инструментом в процессе перевода, позволяя не только осмыслить, но и адекватно передать на другом языке сложное переплетение смыслов и образов, составляющих основу авторского художественного мира.

Ключевые слова: художественный перевод, концепт, фрейм, когнитивное моделирование, авторская картина мира, испанский язык, окказионализмы, форенизация.

Отечественные исследования в области когнитивной лингвистики предлагают разнообразные способы моделирования концепта, ориентированные в первую очередь на те задачи, которые ставят перед собой исследователи. Общеизвестно, что художественный текст включает в себя общекультурные, этнокультурные и индивидуально-авторские концепты [12, с. 201]. А.П. Ибрагимова обозначает совокупность концептов того или иного художественного произведения термином "авторская картина мира", частным проявлением которой является художественная картина мира писателя [4]. Она выражается в художественном тексте через определенные семантические и стилистические паттерны, использование метафор, аллюзий, символов и других художественных средств [5;6]. Понимание заключенных в художественном тексте концептов может представлять собой проблему для носителей другого языка, что может вызывать трудности при перенесении текста в иную

лингвокультуру. Эффективным инструментом для комплексного осмысления структуры текста, когнитивных образований и их языковой репрезентации в концептосфере оригинала при осуществлении художественного перевода является когнитивное моделирование.

Согласно Е.А. Огневой, когнитивное моделирование представляет собой «целостную деятельностную программу, включающую последовательно применённый набор методов и приёмов, направленных на системное представление какой-либо предметной области объекта (или предметов объекта) для получения информации об этом предмете, которую нельзя выявить в случае описательного подхода» [8, с. 87]. Переводчик, изначально выступая в роли читателя-реципиента, создает свой собственный производный художественный мир произведения и впоследствии преобразует его, используя средства языка перевода, для формирования обнов-

ленной модели текстового знания. При работе с художественным дискурсом задача переводчика не ограничивается достижением лексической и грамматической эквивалентности текстов; она заключается в воссоздании в иноязычном тексте ментальной модели, сформированной автором. Цель статьи состоит в изучении возможностей когнитивного моделирования при переводе романа А.Н. Толстого «Аэлита» на испанский язык.

Проанализируем особенности создания авторской картины мира в исследуемом художественном произведении. Поскольку повесть относится к жанру фантастики и повествует о космических путешествиях и инопланетных культурах и цивилизациях, в тексте содержится широкий набор слов из выдуманного писателем искусственного языка, большая часть из которых представлена именами собственными. Данные окказионализмы служат не только для создания оригинальных художественных образов, но и для передачи экзотичности космического мира, в который попадают герои: вымиравший феодально-капиталистический мир Марса противопоставляется послереволюционному советскому обществу. Говоря о других планетах, А.Н. Толстой изобретает новые слова, которые описывают географию, флору и фауну чуждых нам миров. Таким образом, в «Аэлите» язык становится инструментом для передачи чуждости и необычности окружающей героев действительности.

Когнитивное моделирование обеспечивает понимание картины мира на основе ментальных моделей, которые мы строим для репрезентации и интерпретации окружающей реальности. Это позволяет выявить глубинные причины и закономерности нашего понимания действительности, а также разработать более эффективные решения, основанные на эмпирических данных и строгом анализе. Это «комплексный многовекторный интерпретативный процесс, который можно представить в виде совокупности взаимосвязанных этапов» [7, с. 37]. Поэтапная реализация когнитивных операций представлена в работах Е.А. Огневой, Н.К. Яшиной, М.А. Тарасенко и других исследователей [7;8;9;10]. Проиллюстрируем последовательность действий переводчика с использованием метода когнитивного моделирования при создании текста романа «Аэлита» А.Н. Толстого на испанском языке. Для этого проанализируем разновременные переводы произведения Д. Марсело Сьерры и А. Веласкеса Мойи [1;2].

1. Анализ исходного текста. На этом этапе переводчик проводит тщательный анализ текста, выделяя ключевые лексические единицы, грамматические конструкции, стилистические приемы, метафорические образы, а также контекстуальную информацию. Это позволяет определить концептуальные области, которые являются центральными для авторской картины мира. Примени-

тельно к исследуемому нами материалу стоит отметить, что имя главной героини, которое также является названием самого произведения, – Аэлита – после публикации романа перешло из разряда авторского неологизма в разряд общеупотребительной лексики русского языка, так как стало довольно популярным именем для девочек в Советском Союзе. В испаноязычных версиях помимо онима «Аэлита» в заглавие добавляются подзаголовки, которые существенно упрощают когнитивный процесс его интерпретации: в 1970-х годах в переводе А. Веласкеса Мойи роман вышел под названием «La expedición a Marte (Aelita)» (досл. «Экспедиция на Марс»), а позднее Д. Марсело Сьерра выбрал для произведения предложенное самим А.Н. Толстым пояснение: «Aelita: El declive de Marte» («Аэлита: Закат Марса»).

2. Выделение ключевых концептов. На основе анализа текста переводчик выделяет ключевые концепты, которые определяют авторское видение мира. Это могут быть как конкретные объекты и явления, так и абстрактные понятия. Важно определить взаимосвязи между этими концептами, формируя единую когнитивную сеть. Многие испаноязычные исследователи, анализируя роман «Аэлита» А.Н. Толстого, выделяют доминирующую роль любовной линии между Аэлитой и Лосем как один из основных нарративных двигателей произведения [3]. Этот романтический мотив, согласно их мнению, не просто служит элементом сюжета, но и определяет траекторию развития персонажей и формирует эмоциональную окраску всего повествования.

3. Реконструкция фреймовых структур. Концепты могут быть представлены в виде фреймов – типовых моделей представления знаний. Переводчик реконструирует фреймовые структуры, лежащие в основе авторских высказываний, определяя, какие типичные сценарии и ситуации описывает автор. В марсианском языке планета Земля называется Талцетл. В ходе повествования жители Марса определяют ее как «кровавую звезду», «красный огонь», «злой глаз», у Земли «кровавые лучи». Звуковой облик космонавта ассоциируется у путешественников с Земли с птичьим пением. Значит, концептуальные характеристики фрейма «Талцетл» в оригинале включают красный цвет, агрессию, насилие, войну, а также экзотичное произношение онима. В переводах романа эти выражения сохраняются практически в полном объеме: «la estrella sangrienta», «el fuego rojo», «los rayos rojos», «el piar de los pájaros». Стилистическая нейтрализация эпитета «гореть, как злой глаз» (brillar / arder con una luz sobrenatural) компенсируется в другом фрагменте заменой общеупотребительного прилагательного «злой» более экспрессивным испанским существительным «злодей» – «el maligno». Таким образом, содержание фрейма «Талцетл» передается в переводах практически аналогичными языковыми средствами, что делает тексты перевода более эквивалентными оригиналу.

4. Учет культурных различий. Авторская картина мира, как правило, неразрывно связана с культурным контекстом. При переводе необходимо учитывать культурные различия и адаптировать концепты и фреймы таким образом, чтобы они были понятны и адекватны для целевой аудитории. Что касается художественной литературы в жанре фантастики, то в подобных текстах, где реальность и, соответственно, культура, отходят на второй план, национально-культурная адаптация текста перевода требуется лишь для отдельных элементов, как, например, в нашем случае, для воссоздания чужеродной речи марсиан посредством выбора нетипичных для языка звуко сочетаний. Так, в оригинальном тексте на русском языке автор использует аффрикаты и пары согласных для обозначения предметов и явлений на Марсе: упомянутый выше “Талцетл” – Земля, “Соацр” – Солнце, “Магацитлы” – пришельцы-завоеватели с Земли, “Соацера” – столица Марса. Существует мнение, что А.Н. Толстой опирался на древние языки, в том числе ацтекский, для создания подобных окказионализмов. Таким образом он хотел показать цивилизацию Марса как генетически близкую, родственную земной [9, с. 401]. В обоих текстах переводов они переданы транслитерацией: “Talzetl”, “Soazr”, “Magazitl”, “Soazéra”. Учитывая тот факт, что испаноязычные реципиенты лучше знакомы с культурой ацтеков, а в Мексике эти языки до сих пор сосуществуют, представляется, что лингвокультурный компонент чужеродности не передается в переводах в полной мере, поскольку использованные онимы фонетически не являются чем-то необычным для испаноговорящих читателей.

Стоит отметить, что лексема “ихи”, обозначающая хищных птиц, при переводе приобрела неясную фонетическую форму “ixi”: во-первых, такое двусложное краткое существительное с буквой “х” в середине нетипично для испанского языка; во-вторых, по аналогии с приведенными выше примерами окказионализмов, имитирующих индейские языки, буква “х” может произноситься как “х”, “кс” и “ш”. Подобная неопределенность может затруднить интерпретацию отрывка испаноязычным читателем и, следовательно, привести к искажению восприятия авторской картины мира.

5. Выбор переводческих стратегий. На основе проведенного когнитивного анализа переводчик выбирает оптимальную переводческую стратегию, которая позволит наиболее полно и точно передать авторскую картину мира на другом языке. Она может включать использование эквивалентов, лексических и грамматических замен, компенсации, генерализации или конкретизации в зависимости от специфики текста и целевой аудитории. В переводе романа наиболее распространенным приемом воссоздания авторской картины мира, преимущественно актуализированной посредством окказиональных онимов, является транскрипция: “Шохо” –

“Shojo”, “Соам” – “Soam”, “Оцео, хо суа” – “Ozeo jo sua”. Кроме того, присутствующие в тексте оригинала авторские метафоры и прочие тропы также не трансформируются, а передаются калькированием: “Священный Порог” – “el sagrado / santo umbral”, “Марском” – “Comisario de Marte”, “город Ста Золотых Ворот” – “la ciudad de los Cien Portones de Oro”. На наш взгляд, стремление максимального приближения перевода к оригиналу, которая часто входит в стратегию форенизации, свидетельствует об интенции обоих переводчиков сохранить авторский замысел и ключевые концепты повествования. От выбора стратегии перевода зависит следующий этап когнитивного моделирования.

Создание целевого текста. На заключительном этапе переводчик создает целевой текст, который не только передает содержание исходного текста, но и сохраняет уникальность авторского стиля и мировосприятия. Несмотря на отмеченную выше близость обоих переводов к оригиналу, в версии романа Д. Марсело Сьерры наблюдается модификация авторского стиля в компоненте орфографии: космонимы “олло” и “литха” – спутники планеты Тумы – по правилам русского языка должны писаться с прописной буквы. Тем не менее, в оригинальном отрывке речь пастуха наполнена окказионализмами, семантику которых можно понять лишь в контексте, а в предложениях имена нарицательные и собственные неразличимы: “Когда кровожадный *ча* ищет тебя глазами сквозь заросль – стань тенью, и нос *ча* не услышит запаха твоей крови. Когда *ихи* падает из розового облака – стань тенью, и глаза *ихи* напрасно будут искать тебя в траве. Когда при свете двух лун, – *олло* и *литха*, – ночью злой паук, *цитли*, оплетает паутиной твою хижину – стань тенью, и *цитли* не поймает тебя. Стань тенью для зла, бедный сын *тумы*” [11, с. 99]. Можно предположить, что подобный авторский прием призван придать речи героя плавность и гладкость, стилизуя при этом его рассказ под старинные былины, и вместе с тем сделать повествование туманным, не до конца понятным собеседникам. В иноязычной версии романа эти имена собственные пишутся с заглавной буквы и в кавычках: “... cuando de noche, a la luz de las dos lunas «Olló» y «Litja», la terrible araña «zitl» enrede vuestras cabañas con su tela, conviértanse en sombras y no podrá atraparos”. Поскольку как в русском, так и в испанском языке кавычки выполняют функцию выделения, смыслового подчеркивания слова или фразы, в анализируемом отрывке нарушается авторский стиль и смещается логический акцент текста.

Проведенный анализ разновременных переводов романа А.Н. Толстого “Аэлита” на испанский язык с позиций когнитивного моделирования в них авторской картины мира показал, что данный процесс неоднозначен и сопряжен с рядом трудностей: переводчику не всегда легко удастся сохранить в художественном тексте на другом языке авторский замысел, преодолеть языковые и культурные различия для адекватной передачи кон-

цептов в иной лингвокультуре, несмотря на стремление к точности в передаче авторского мира, сохранить художественную ценность текста.

Таким образом, перевод художественного дискурса является достаточно сложным актом интерпретации и воссоздания образов оригинала, требующий от переводчика не только лингвистических знаний, но и глубокого понимания авторской картины мира: уникальной

системы представлений о реальности, сформированной индивидуальным опытом, культурным контекстом и мировоззрением писателя. Когнитивное моделирование становится ключевым инструментом в этом процессе, позволяя переводчику не только осмыслить, но и адекватно передать на другом языке сложное переплетение смыслов и образов, составляющих основу авторского художественного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tolstoi A. Aelita: El declive de Marte / traducido por Daniel Marcelo Sierra. — Ciudad de México: La Casa de las Palabras, 2023. — 201 pp.
2. Tolstoi A. La expedición a Marte (Aelita) / traducido por Abel Velázquez Moya. — Málaga: Editorial Sirio, 1977. — 141 pp.
3. Velis Blinova M.B. Solaris (Stanislaw Lem) y Aelita (A.N. Tolstoi): el amor dentro del género de la ciencia ficción. — Madrid: Eslavística Complutense, 2007. — Núm. 7. — Pp. 7-16.
4. Ибрагимов П.А. Концептосфера авторской картины мира: на материале дневников М.М. Пришвина и В.Д. Пришвиной «Мы с тобой: дневник любви»: автореф. дис. канд. филол. наук. — Махачкала, 2011. — 24 с.
5. Красноперова Е.В. Авторская картина мира и способы ее языкового отражения / Е.В. Красноперова // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskaya-kartina-mira-i-sposoby-ee-yazykovogo-otrazheniya> (дата обращения: 01.01.2025).
6. Махортова В.А. Моделирование индивидуально-авторской картины мира и теория текстовых миров как подходы к изучению ментальных аналогов художественного текста / В.А. Махортова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. — № 7 (836). — С. 134–141.
7. Огнева Е.А. Интерпретативный ресурс переводческого трансфера // Вопросы современной лингвистики. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretativnyy-resurs-perevodcheskogo-transfera> (дата обращения: 11.01.2025).
8. Огнева Е.А. Концепция когнитивного моделирования текстового художественного пространства / Е.А. Огнева // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. — № 2. — С. 37–49. DOI: 10.20916/1812-3228-2022-2-37-49
9. Сакулина Е.А. Антропонимикон советских фантастических романов (на материале произведений А.Н. Толстого и А.Р. Беляева) / Е.А. Сакулина, С.С. Мякишева // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: Материалы национальной научно-практической конференции. — 2019. — С. 399–406.
10. Тарасенко М.А. Моделирование переводческого процесса на основе когнитивного подхода / М.А. Тарасенко // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. — Минск: МГЛУ, 2019. — № 2 (36). — С. 123–129.
11. Толстой А.Н. Аэлита: Фантаст. повесть / А.Н. Толстой. — Москва: Дет. лит., 1982. — 144 с.
12. Федотова О.С. Когнитивное моделирование как метод познания и изучения объекта в научных исследованиях / О.С. Федотова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2015. — № 4 (46): в 2-х ч. Ч. II. — С. 199–202.
13. Яшина Н.К. Моделирование процесса перевода в когнитивном аспекте / Н.К. Яшина // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — №8 (98). — URL: <https://research-journal.org/archive/8-98-2020-august/modelirovanie-processa-perevoda-v-kognitivnom-aspekte> (дата обращения: 11.01.2025). — DOI: 10.23670/IRJ.2020.98.8.087.

© Винокурова Анна Владимировна (vinokurova.anka2017@yandex.ru), Чертоусова Светлана Викторовна (pippi-langstrumpf@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ (СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

ANGLICISMS IN MODERN SPEECH (WORD-FORMATION ASPECT)

**L. Vladimirova
T. Litvina
R. Safin**

Summary: The aim of the work is to study the circumstances of the use of the tools of the Russian word-formation system in the process of spontaneous use of Anglicisms as one of the characteristic features of the speech behavior of some native speakers of the Russian language. The authors set the task of studying lexical borrowings, the use of which is of a single, unique nature. The collection of material is carried out by the method of continuous sampling from written Internet messages and Internet correspondence, newspaper journalism on a certain topic - sports, youth life, advertising, etc., as well as some genres of oral speech - usually oral public speeches in an official or semi-official setting. The results of the study are associated with the recording and introduction into scientific circulation of new lexical units and some facts of the functioning of the word-formation system of the Russian language.

Keywords: neologisms, Russian word formation, occasional word formation, word composition, morphological method, imported words, language game.

Владимирова Лариса Валентиновна

кандидат филологических наук, доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет
lvladimi58@mail.ru

Литвина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет
litvina_ta@mail.ru

Сафин Раис Ниязович

кандидат филологических наук, доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет
rsafin56@mail.ru

Аннотация: Целью работы является исследование обстоятельств использования инструментария русской словообразовательной системы в процессе спонтанного использования англицизмов в качестве одной из характерных черт речевого поведения некоторых носителей русского языка. Авторы ставят задачу изучения лексических заимствований, использование которых носит единичный, уникальный характер. Сбор материала осуществляется методом сплошной выборки из письменных интернет-сообщений и интернет-переписки, газетной публицистики определенной тематики – спорт, жизнь молодежи, реклама и т.д., а также некоторых жанров устной речи – как правило устных публичных выступлений в официальной или полуофициальной обстановке. Результаты исследования связаны с фиксацией и введением в научный оборот новых лексических единиц и некоторых фактов функционирования словообразовательной системы русского языка.

Ключевые слова: неологизмы, русское словообразование, окказиональное словообразование, словосложение, морфологический способ, варваризмы, языковая игра.

Статья посвящена словообразовательному аспекту использования в речи современных заимствований из английского языка. Помимо лексических единиц, вошедших в употребление недавно, рассматриваются также те, которые спонтанно возникают в языке, использование которых носит единичный, уникальный характер.

Корпус научной литературы о лексических заимствованиях из английского языка соответствует масштабу явления. Исследователи называют плюсы и минусы варваризмов: с одной стороны – обогащение словаря, развитие стилистических возможностей, удовлетворение потребностей номинации, названия новых явлений, с другой – локальные разрушения языковой системы, разрыв словообразовательных связей, проблемы с пониманием. Лингвисты пишут о некоторой моде на варваризмы: «Сильный приток иноязычных слов наблюдается как в связи с интернационализацией жизни, так и в связи с тем, что англоязычные страны в настоящее время

являются так называемыми «законодателями мод» в современной жизни (в экономике, в интернет-сфере) ...» [5, с. 306]. См., также: «В последние два-три десятилетия XX–XXI вв. заимствуются слова в основном из американского варианта английского языка, что формирует некоторую моду на употребление в речи английских заимствований» [8, с. 78].

К сожалению, трудно не признать доли справедливости в суждении о том, что обилие иноязычных заимствований в современном русском языке могут рассматриваться как проявление его кризиса: «Многие явления в современном русском языке рассматриваются сейчас как проявление его кризиса - обилие иноязычных заимствований, многочисленные лексические и фразеологические «нововведения», заметный рост употребительности просторечной, сниженной и инвективной лексики, вульгаризация языка публицистики и бытовой речи, снижение грамотности людей, падение уровня культуры речи и др.» [7, с. 2]. См., также: «В работах, посвященных

состоянию современного русского литературного языка, в докладах, выступлениях отечественных лингвистов интонация тревожная. Русский язык подвергается нашествию иноязычных заимствований, прежде всего, американизмов... наша речь теряет качества литературности, нуждается в срочных мерах спасения» [6, с. 122].

Но, поднимая вопрос о целесообразности заимствования русским языком рубежа XX–XXI веков иноязычной лексики и отмечая негативные стороны этого процесса, некоторые исследователи приходят к выводу о том, что «между значениями иноязычных неологизмов и ближайших по значению исконных слов обнаруживаются расхождения денотативного характера, не имеющие отношения к престижности самих слов или их употребления. Таким образом, новые заимствования необходимы прежде всего для концептуализации понятий, важных для социума, в котором язык функционирует как средство общения, а следовательно, нужны носителям языка как членам этого социума. [2, с. 140]. См. также: «Мы переживаем новый период в развитии литературного языка. И то, что часто рассматривается как порча, на самом деле это новые качества литературного языка, обусловленные новыми общественными условиями и новой языковой ситуацией.» [6, с. 133]. О том же в других исследованиях: «...рассматривать заимствования можно как обогащение лексической системы в прагматических целях (быстрое заполнение лакун), а освоение (орфоэпическое, графическое, лексическое, морфологическое) заимствованных номинаций средствами русского языка предстает как более длительный процесс подчинения новых заимствованных слов законам русского языка, что приводит к расширению его номинативных возможностей» [3, с. 55–56].

Отправным пунктом трактовки собранного нами языкового – преимущественно, лексического – материала в нашем исследовании является то, что мы рассматриваем широкое, в том числе, спонтанное использование англицизмов в качестве одной из характерных черт речевого поведения некоторых групп говорящих и пишущих на русском языке: «...свойства индивида как говорящего, как «производителя» определенных высказываний обнаруживаются прежде всего в пределах ... групп (а не в обществе в целом)» [4, с. 475]. См. также: «...речевое поведение личности является одним из ключевых элементов сложной системы поступков и действий, где особая роль отводится речевому воздействию на другого человека (аудиторию)» [1, с. 57].

Спонтанное использование окказиональных, не освоенных русским языком англицизмов в речи характерно, прежде всего, для письменных интернет-сообщений и интернет-переписки, газетной публицистики определенной тематики – спорт, жизнь молодежи, реклама и т.д., а также некоторых жанров устной речи – как прави-

ло, устных публичных выступлений в официальной или полуофициальной обстановке.

В последние полвека в русском языке появилась масса иностранных, в большинстве английских слов. Объем подобного материала непостоянен. Многие лексические единицы подобны бабочкам-однодневкам: жизнь их коротка, и в языке они не задерживаются. На их месте появляются другие, которым уготовано либо забвение, либо включение в круг достаточно постоянно используемых.

Академический и практический интерес представляет изучение заимствований в аспекте русского словообразования. Словообразование – морфемное и семантическое – является важным аспектом лексической системы, важным механизмом пополнения словарного запаса. В применении к нашему исследованию вызывают интерес две группы явлений: 1) окказиональное использование производных единиц английского языка и 2) окказиональное использование заимствованных морфологических элементов для создания производных слов на русской почве – с использованием исконно русских корней.

В первой группе явлений прежде всего обращают на себя внимания лексические единицы, образованные способом словосложения. Они обладают прозрачной внутренней формой, понятной любому, достаточно сносно владеющему английским и способному оценить (подчас остроумную) образность следующих единиц лексики.

Ай-стоппер «Стэнс-культура способна превратить в ай-стоппер любой автомобиль...» Кстати: *стэнс-культура* (или *стенс* от англ. *stance*) имеет отношение не к поэтическим стансам, а к «кастомному» раскрашиванию автомобилей);

Бодишейминг «Они говорили, что я слишком толстая». Звезду британской легкой атлетики доконал бодишейминг»;

Мастхэв «Прямые брюки без всяких складок – это тот самый мастхэв, который не бывает лишним»;

Трендсеттер «Главные трендсеттеры, в том числе Кендалл Дженнер и Белла Хадид, в начале года неожиданно сняли штаны и стали выходить в свет в трусах»;

Джетлаг «78-летний глава государства засыпает из-за джетлага, вызванного резкой сменой часовых поясов между США и Шотландией».

Наконец, обращает на себя внимание совсем эпическое в рекламе одного из российских телеканалов:

супер-тейковер-пати-лайв-шоу «Вечернее супер-тейковер-пати-лайв-шоу по пятницам. Каждую пятницу друзья, сотрудники и знакомые телеканала захватывают эфир и показывают то, что им нравится».

Эти краткие и (с позиции английского языка) образные единицы номинации не могут быть адекватно пере-

ведены на русский язык – только описательно. Ну, на самом деле *ай-стоппер* задерживает, привлекает наше внимание, *бодишейминг* – это когда мы стыдимся собственного тела, *трендсеттеры* определяют тенденции нашей жизни и т.д. Возможно, с этой позиции, т.е. компактности, краткости, эти номинации оценивает тот, кто использует их в речи, не заботясь, впрочем, их понятностью. Непонятны без достаточного владения английским языком, без контекста, без знания ситуации также другие слова, встречающиеся в современном словоупотреблении: *авиасейлз*, *болбой*, *ледибой*, *бэйсджампер*, *бэкграунд*; *думскроллинг*, *думскроллер*; *инста-блогер*, *кэшбэк*, *лайфхак*, *лейт-найт-шоу*, *майлстоун*, *маркетплейс*, *ньюсмейкер*, *опенспейс*, *пиплхейт*, *продакт-плейсмент*, *ринг-герлз*, *ринг-анонсер*, *скайбокс*, *слоумоушн*, *смарт-офис*; *stance-сезон*, *треш-стример*, *титестер*, *тимбилдинг*, *треш-ток*, *факт-чекинг*, *фан-айди*, *фуд корт*, *фан-шоп*, *эпик фейл*, *хайлайт*, *хедж-фонд*, *хендмейд*, *хэштег*, *чек-лист* и т.д.

Ко второй группе мы относим производные слова, в которых часть сложного слова либо словообразовательная морфема знакомы, узнаваемы, привычны русскому уху. Например:

вау-эффект «Ударов по воротам немного, поэтому каждый производит вау-эффект»;

вау-событие «На самом деле никакого вау-события на ниве туризма не произошло, – разочаровал обывателей председатель Ассоциации турагентств РТ Рамиль Мифтахов»;

инста-блогер «Очередной инста-блогер хайпует?». См., также *беттинг-партнер*, *геймплан*, *матч-менеджмент*, *смарт-офис*; *стендап-комик*, *фан-шоп* и проч.

Система русского аффиксального словообразования, в силу чрезвычайно разветвленного характера, разнообразия служебных аффиксов, сложного взаимодействия морфологического и семантического способов, имеет уникальный характер. Естественно, неологизмы, создаваемые морфологическим способом, активно используют неосвоенные англицизмы (разной степени освоенности) в качестве производящих основ.

В применении к нашему исследованию вызывают интерес две группы явлений: 1) заимствование готовых производных слов, т.е. тех, в которых использованы служебные словообразовательные аффиксы английского языка: *out*, *in*, *up*, *down*, *over*, *-ing* и другие, и 2) использование заимствованных морфологических элементов для создания производных слов на русской почве – с помощью исконно русских словообразовательных аффиксов.

Лексические единицы, которые относятся к первой группе явлений, являются членимыми и производными с точки зрения носителя языка-источника: отчетливо выделяется производящая основа и словообразователь-

ный формант. Дело обстоит иначе, когда производное слово становится принадлежностью другого языка. Естественный вопрос о том, воспринимают ли носители целевого языка слова *апгрейд*, *апсайкл*, *чек-ап* в качестве производных со словообразовательным формантом *ир* (*ир* в постпозиции), не имеет однозначного ответа. Трудно представить себе, что всем, считающим русский язык родным, понятны эти часто слышимые нами слова:

апгрейд «совершенствование какого-либо устройства»: «Многие придумывают свои дополнительные апгрейды (например, можно заклеить номер карты – дополнительная безопасность или наоборот, что-то прорезать)»;

апсайкл «...модное слово апсайкл – переработка натуральных отходов, одежды, вплоть до рекламных баннеров для производства одежды»;

чек-ап «проверка»: «Модным словом «чек-ап» называют диспансеризацию, которая была актуальна во все времена».

Приведем еще один – комический, с нашей точки зрения – пример из нашей коллекции, встретившийся в спортивной газете: «чек-ап (*check-up*) с английского переводится как «скрининг». См. также другие английские слова, произведенные аффиксальным способом и вошедшие в русский язык: *оверсайз*, *воркаут*, *локдаун*, *нейминг*, *рециклинг*, *коворкинг*, *пикапер*, *пранкер*, *рехаб*, *шатдаун* и проч.

Тем не менее, отметим еще раз, что, во-первых, при использовании производных варваризмов – активном или пассивном – определенную роль играет языковая компетенция в области английского языка. И, во-вторых, что важнее для нас, заимствуются не только отдельные слова, но словообразовательные модели, служащие для производства новых слов, что открывает возможность производства уже на русской почве слов типа *овертуризм*: «Туристический сбор вводят там, где есть так называемый овертуризм: когда туристические потоки настолько большие, что инфраструктура не выдерживает и количество туристов необходимо снижать».

Ко второй группе мы относим производные неологизмы, в которых к производящей основе – английскому слову, присоединяется русский словообразовательный формант.

Примером могут служить английские глаголы, которые приспособляются к русской грамматической системе с помощью русских суффиксов:

твитнуть (ретвитнуть) (от англ. *tweet* «чирикать, щебетать»): «Твитнуть не успеешь...», а также форму несовершенного вида этого глагола *твитить*;

камбэкнуть (от англ. *to comeback* «возвращаться»; здесь: «вернуться в игру»): «Сборная Украины камбэкнула и забрала три очка»;

спойлерить (от англ. *spoiler* «порча, помеха»): «По-

сколько роман является детективом, я не хочу спойлерить, поэтому не буду обсуждать детали в статье»;

харассить (от англ. *to harass* «преследовать, домогаться»): «Необычно: президент США не харассил российского репортера, а наоборот...»;

майнить (от англ. *to mine* «добывать, копать»): «... пошли майнить картошку...»;

респектовать (от англ. *to respect* «уважать»): «Вы как-то уважали Джону Карлсону. Сейчас он для вас остался эталоном?» и проч.

Подобным способом адаптируются к русской грамматике английские прилагательные. Спортивный репортер, которому кажутся слишком пресными русские прилагательные *легкий, облегченный*, вводит в русский язык английское слово *light*: *лайтОвый* – вот так, с ударением на втором слоге: «Тренировка биатлонисток проходила в спокойной, так сказать, лайтОвой обстановке...». См. и другие прилагательные с частотными русскими суффиксами -н-, -ов-, произведенные от английских корней, уже ставшие привычными или, по крайней мере, отмеченные сетевыми словарями:

спотовый (от англ. *spot* «место, на месте»; *spot exchange*): «Спотовый рынок достаточно неорганизован»;

кастомный (от многозначного англ. *custom* в значении «сделанный для индивидуального пользователя»): «Весит новинка около 830 грамм, имеет моднейший дизайн, кастомные чехлы и умеет вворачиваться в вашу люстру»;

крафтовый (от англ. *craft* «ремесло, искусство»): «Крафтовое пиво, в отличие от обычного, выпускается небольшими партиями»;

криповый (от англ. *creepy* «противный»): «Россиянин побывал в непопулярном районе Евпатории и назвал его «криповым»»;

рандомный (от англ. *random* «случайный»): «Слово фандрайзинг для многих – просто сочетание рандомных букв».

В передаче одного из российских телеканалов это прилагательное произносилось с ударением на втором слоге «Какое-то рандОмное направление», вместо, казалось бы, естественного на первом слоге – как в языке-источнике. Акцентологическая девиантность является естественным признаком отсутствия нашей стопроцентной уверенности в правильном произношении незнакомого слова.

Заимствованные из английского неологизмы вписываются и в область экспрессивного словообразования русского языка. См., например:

оффтопчик (от англ. *off topic* «не по теме»): «А я хотел бы прокомментировать оффтопчик, как это называется».

Подобные примеры согласуются с современной тенденцией широкого использования уменьшительных суффиксов в разговорной речи. См. также *хорсик* – соз-

данный на основе английского слова *horse* «лошадь» неологизм потребовался для обозначения нового, особенного явления:

хорсик (от англ. *horse* «лошадь, конь»): «Хорсики – лошади на палочке, увлечение молодых людей...». Ср. *хорсинг, хоббихорсинг* (от англ. *hobby horsing* «вид спорта, в котором всадник, зажав между ног палку с плюшевой лошадиной головой, имитирует скачки»).

Неустойчивость, девиантность неологизма отражается в случаях словообразовательной синонимии или, может быть, словообразовательных вариантов, дуплетов:

алармистский – алармический (от англ. *alarm* «тревога»): «Президент Владимир Путин назвал алармистскими заявления о том, что Москва якобы готовит вторжение на Украину»; «Алармические заявления он делал о Немцове какие-то, и под ненавистью дышала оскорбленная любовь...».

Освоение заимствованных слов проявляется в том числе и в том, что на их основе могут формироваться словообразовательные цепи и даже целые словообразовательные гнезда:

бан (*ban* «запрещать, запрет»), *банить, забанить*; *инфлюэнсер* (*influence* «влиять, влияние»), *инфлюэнсерша*; *тикток*, *тиктокер*, *тиктокерша*; *фандрайзинг* (*fund raising* «сбор средств»), *фандрайзер*, *фандрайзинговый*; *хайп* (*hype* «шумиха, в том числе, рекламная»), *хайпоовать*, *хайпануть*, *фул-хайп*; *хейт* (*hate* «ненавидеть, ненависть»), *хейтить*, *хейтер*; *спойлер* (*spoil* «портить, мешать»), *спойлерить*; *челлендж*, *блэкаут-челлендж* (*black out challenge* «современная молодежная игра, связанная с добровольным удушением»), *челленджер*; *читер* (*cheat* «обманывать, мошенничать»), *читерить*, *читерство* и др.

И, разумеется, неродное, чуждое звучание иностранных неологизмов дает возможности для языковой игры: *кэшбык* «Правила проведения рекламной акции «Кэшбык до 50%»; «Новогодний кэшбЫк!» – рекламные заманухи сопровождаются рисунком большого быка».

Исходя из представленного материала, приходим к выводу, что в русской речи новейшего периода при заимствовании и освоении иноязычной лексики используются все возможности русской словообразовательной системы: словосложение, самые разные морфологические средства словопроизводства. На основе заимствованных лексем наблюдается формирование словообразовательных цепей и даже словообразовательных гнезд.

Помимо этого, заимствуются не только отдельные слова, но словообразовательные модели, служащие для производства новых лексем, что открывает возможность производства уже на русской почве производных слов со служебными элементами иноязычной системы словообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян Т.М. Речевое поведение личности как элемент сложной системы поступков и действий. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2018. – № 4 (82), ч. 1. – С. 57–61.
2. Горбов А.А. Заимствования в русском языке рубежа XX–XXI веков: дань моде или способ концептуализации актуальных понятий? // Acta Slavica Estonica V. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVI. Антропоцентризм в языке и речи. – Тарту: Изд-во Тартуского университета, 2014. – С. 127–140.
3. Клушина Н.И. Тенденции развития лексики русского языка в коммуникативном пространстве Интернета. // Terra Linguistica. – 2023. – Vol. 14, No 3. – Рр. 52–60.
4. Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса). // Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М., 2004. – С. 475–485.
5. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Основные тенденции в области заимствований в русском языке начала XXI века. / Е.В. Рубцова, Н.В. Девдариани // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 305–308.
6. Солганик Г.Я. Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка. // Вестник Московского университета, серия 10. «Журналистика». – 2010. – № 5. – С. 122–135.
7. Стернин И.А. Кризис или развитие? // Русский язык конца XX века. – Воронеж, 1998. – С. 2–23.
8. Шестакова К.С. Современные тенденции в области лексических заимствований русского языка. // Бюллетень Южно-Уральского университета. Серия «Лингвистика». – 2019. – Т. 16. – № 4. – С. 78–81.

© Владимирова Лариса Валентиновна (lvladimi58@mail.ru), Литвина Татьяна Александровна (litvina_ta@mail.ru),
Сафин Раис Ниязович (rsafin56@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПЕРЕДАЧИ ТОПОНИМОВ В ИСПАНСКИХ ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖ. РОУЛИНГ

Залаялетдинов Ильнур Фаридович

Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет
ilnurzalialetdinov@yandex.ru

ANALYSIS OF THE TRANSFER OF TOPONYMS IN THE SPANISH TRANSLATIONS OF J.K. ROWLING'S WORKS

I. Zalialetdinov

Summary: The purpose of the study is to analyze the transfer of toponymic units in the Spanish translation of J. K. Rowling's works. The article discusses toponyms that are author's neologisms, as well as toponyms that exist. The functional potential of each type of toponyms is analyzed and translation strategies are identified that contribute to the realization of an author's artistic goal. The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time, based on the material of the Spanish language, the peculiarities of the transfer of toponymic realities in the Spanish–language translations of J. Rowling's works were described and investigated. As a result of the research, key trends in the translation of toponymic units were identified and the main patterns of choosing a translation strategy were established, depending on the implementation of the author's intention. At the same time, it is established that the translation is influenced by both the purely linguistic characteristics inherent in the author of the original work, as well as extralinguistic ones that require adaptation of translated toponymic units and special translation solutions. An important aspect of the study is the semantics of toponyms and the identification of their origin, the analysis of which determines the choice of strategy when transferring lexical units into Spanish.

Keywords: fiction text, literature of fiction, realities, translation analysis, translation methods.

Аннотация: Цель исследования – анализ передачи топонимических единиц в испанском переводе произведений Дж. Роулинг. В статье рассматриваются топонимы, являющиеся авторскими неологизмами, так и топонимы, которые существуют в реальности. Проводится анализ функционального потенциала каждого вида топонимов и выявляются стратегии перевода, способствующие реализации той или художественной цели автора. Научная новизна работы состоит в том, что впервые на материале испанского языка были описаны и исследованы особенности передачи реалий–топонимов в испаноязычных переводах произведений Дж. Роулинг. В результате исследования были выявлены ключевые тенденции перевода топонимических единиц и установлены основные закономерности выбора стратегии перевода в зависимости от реализации интенции автора. При этом установлено, что на перевод оказывают влияние как сугубо лингвистические характеристики, заложенные автором оригинального произведения, так и экстралингвистические, требующие адаптации переводных топонимических единиц и особых переводческих решений. Немаловажным аспектом исследования является семантика топонимов и выявления их происхождения, анализ которого определяет выбор стратегии при передаче лексических единиц на испанский язык.

Ключевые слова: художественный текст, фэнтези–литература, реалии, анализ перевода, способы перевода.

Введение

На рубеже 20 и 21 веков топонимика стала одним из ключевых разделов в лингвистике, прежде всего благодаря возможности прикладного применения ее достижений, которые способствуют определению происхождения той или иной топонимической единицы, анализу первоначального значения слова, а также формированию лингвистической картины мира. Согласно лингвисту В.В. Молчановскому, топоним является носителем информации о культурном поле, в котором он функционирует, при этом неизбежно его изменяя и дополняя. «Культурная составляющая семантики топонимических единиц представляет из себя особую художественную репрезентативность, отличается богатством культурно-исторических ассоциаций». (Молчановский, 1984). Особое внимание уделяется изучению топонимов в рамках фэнтези–литературы, так как в этом жанре они

обладают большей выразительностью и смысловым потенциалом, что позволяет автору в одной лексической единице закодировать больше информации. (Смирнова, Абдулманова, 2020).

Методы передачи топонимических единиц не раз становились объектом исследования российских учёных – лингвистов (Мурадова, 2019; Гаязова, 2021), разделивших их на две категории: к первой категории относят географические наименования, образованные по традиционным для данного языка канонам и не имеющие отличий от общепринятых топонимов. С функциональной точки зрения, эти топонимы служат только одной фундаментальной цели – наименованию того или иного географического объекта. Это название не обладает семантическим маркером и не несет в себе игру слов, поэтому его передача может осуществляться транскрипционным способом.

Что касается второй категории топонимов, их наименование указывает на ту или иную характеристику географического объекта, которая впоследствии позволяет читателю визуализировать образ. Зачастую название топонима является вдохновлено другим объектом культуры – мета текстом, содержащим к нему отсылку или для создания каламбура несовместимые с первоисточником свойства. Морфологическая составляющая данного наименования выводится самим автором, тем не менее ключевым аспектом этого вида топонимов является семантический, выражающийся в приоритете информативной функции топонима над номинативной. Простые способы передачи топонимов не способны дать эквивалентный перевод – в этом случае следует прибегать к комплексному анализу произведения, к изучению контекста и источников вдохновения автора. Понятно, что в данном случае речь не идет о переводе как таковом, а о словотворческой деятельности переводчика–автора в рамках переводного произведения, чем и объясняется актуальность нашей работы.

Достижение вышеуказанной цели предполагает последовательное решение следующих задач:

- выбрать и осуществить систематизацию топонимических единиц в переводах Дж.К. Роулинг на испанский язык;
- установить главные стратегии перевода топонимов в испанском языке и лингвистические способы их реализации
- определить главные лексико–семантические свойства лексических единиц испанского языка, являющихся средствами перевода топонимов.

Материалом исследования послужил корпус авторских топонимов на английском языке и их испаноязычных эквивалентов, выделенных методом сплошной выборки из произведений Дж.К. Роулинг:

- Harry Potter and the Philosopher's Stone. L.: Bloomsbury, 2015a.
- Harry Potter and the Chamber of Secrets. L.: Bloomsbury, 2016a.
- Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. L.: Bloomsbury, 2016b.
- Harry Potter and the Goblet of Fire. L.: Bloomsbury, 2015b.
- Harry Potter and the Order of the Phoenix. L.: Bloomsbury, 2003.
- Harry Potter and the Half-Blood Prince. L.: Bloomsbury, 2014.

Обсуждение и результаты

Топонимы в рамках художественного произведения в жанре фэнтези – литературы могут ранжироваться по принципу семантической неоднородности, так как на-

ряду с реальными топонимами художественное поле включает в себя авторские неологизмы, вымышленные географические наименования, перевод которых должен учитывать не только анализ исключительно данного произведения, но и выходить за его рамки. Интерпретация авторских неологизмов и их передача в переводном языке является одной из первостепенных задач, стоящих перед переводчиком, так как неологизмы и топонимические единицы в произведениях обладают важными художественными функциями: воплощение благодаря коннотативным значениям авторской точки зрения, эмоциональное влияние на реципиента, возможность кодирования в одной лексической единице больше семантической информации. Однако, неологизмы, как и любой знак, обладают двусторонней природой: внешней, которая воплощается в фонетическом подобию оригиналу, и внутренней, раскрывающей смысл лексической единицы.

В силу этого факта в переводческой практике существуют две главные стратегии перевода: **одомашнивание**, которая заключается в адаптации исходной лексической единицы под принимающую культуру и в максимальном раскрытии смысла авторского неологизма. Второй стратегией является **форенизация**, следуя которой переводчик старается исключить возможные трансформации и сохранить лексическую единицу в том виде, в котором она фигурирует в первоисточнике. Реализацию этих стратегий можно проиллюстрировать на примере перевода топонимических единиц из произведений Дж. К. Роулинг на испанский язык.

Стратегия форенизации сохраняется в испанских переводах в тех случаях, когда топонимическая единица не является «говорящей» и не содержит семантической информации, или когда подобная информация присутствует, но ее расшифровка не повлияет в целом на понимание смысла:

- *Privet Drive* – *Privet Drive* – Тисовая улица
- *Callejón Diagon* – *Diagon Alley* – Косой переулок

В первом примере главной функцией оригинального топонима *Privet Drive* является визуализация пейзажа улицы, где находится дом приёмной семьи Гарри Поттера, при этом с семантической точки зрения данная единица не является смыслообразующей. К тому же использование типично английского наименования при передаче данного топонима создаёт ощущение, что эта улица действительно существует в Лондоне, усиливая ее реальный характер. Данная стратегия нередко реализуется переводчицей А. Роусон с целью продемонстрировать, что топоним относится к маглам, то есть людям далеким от волшебного мира. Что касается второго примера, то в данном случае можно говорить о частичном использовании стратегии форенизации. Так, название класса, которому принадлежит топоним,

подвергается переводу – *callejón* (с исп. переулок, улочка), в то время как название самой топонимической единицы остаётся без изменений – данное решение обусловлено тем, что испанское слово *callejón* рифмуется с оригинальным наименованием *Diagon* и образует аллитерационное благозвучие, что способствует запоминанию этой реалии среди читателей. С семантической точки зрения данный выбор также является уместным, так как лексема *callejón* имеет коннотативное значение «темное место, подворотня» и зачастую используется в рамках словосочетания *callejón sin salida* – тупик, что соответствует конфигурации улицы, особенно с точки зрения маглов.

Однако в тех случаях, когда коннотативная составляющая является доминантной в топониме, то таких базовых способов перевода как транскрипция или транслитерация недостаточно для компенсации прагматической базы лексической единицы. Подобные топонимы зачастую фигурируют в литературе жанра фэнтези и подразделяются на конверсионные и смоделированные. Конверсионные топонимы представляют из себя словарные единицы, которые в конкретном произведении литературы перешли в ранг имени собственного. Передача данного вида топонимов требует, как правило, односложных решений и чаще всего реализуется путём калькированного или уподобляющего перевода. В произведениях о Гарри Поттере конверсионные топонимы встречаются на примере жилищ главных героев. Так, коттедж, в который переехали Билл Уизли и Флёр Делакур после женитьбы, именуется *Shell* – англ. «ракушка». Благодаря данному топониму Дж.К. Роулинг реализует сразу два авторских решения: визуализирует локацию коттеджа – берег моря и делает акцент на удаленности дома от цивилизации и его уюта. Переводчик А. Роусон передает этот топоним с опорой на аналитический перевод – *El Refugio*, имеющим словарное значение – убежище. При этом переводчик не сохраняет элемент визуализации, тем не менее благодаря стратегии одомашнивания она передаёт семантическую составляющую данной локации и достигает простоты в образовании топонима без метафорических отсылок.

Суть смоделированных топонимов заключается в том, что они не сводятся к общепринятым способам образования географических названий, а целиком и полностью зависят от словотворчества автора произведения. Что касается перевода данного вида топонимов, то переводчик преимущественно опирается на возможности переводного языка и переосмысливает оригинальное наименование, чаще всего используя аналитический перевод. В произведениях о Гарри Поттере название комнаты, принимающей ученика в случае необходимости ученика, именуется – *Room of Requirement* (досл. с англ. «комната необходимости») – передача названия в

испанской версии осуществляется при помощи контекстуального перевода – *Sala de los Menesteres*, при этом лексическая единица *menester* является архаичной и имеющей несколько значений, одно из которых происходит от французского слова *métier* – ремесло, занятие, а второе значение близко к оригинальному наименованию *requirement*. Благодаря данному неочевидному решению переводчик А. Роусон персонифицирует комнату, приравнивает ее к живому организму, способному на многие ремесла и ставшую своего рода хорошим другом для учащихся школы.

Обобщая вышеизложенное, стоит уточнить, что большинство проанализированных нами «говорящих» топонимов передается в испанской переводной литературе с опорой на стратегию одомашнивания. Тем не менее, анализ большого числа ономастических реалий в испанской версии произведений способствует определению и обобщению самых частотных тенденций при переводе топонимического материала для достижения аналогичного первоисточнику художественного эффекта.

Заключение

Таким образом, на основе нашего исследования можно сделать следующие выводы:

- во-первых, топонимический потенциал в рамках художественного произведения представляет из себя довольно разветвленную систему, состоящую из большого количества наименований: макротопонимов, микротопонимов, годонимов, ойконимов, урбанонимов.
- во-вторых, при осуществлении своей деятельности переводчик опирается преимущественно на две фундаментальные стратегии: одомашнивание, заключающееся в адаптации оригинальной лексической единицы под принимающую культуру с использованием морфологических, синтаксических трансформаций и форенизация, которая предполагает сохранение первоначального вида оригинального топонима.
- в-третьих, для осуществления перевода топонимов необходим анализ не только самого художественного произведения, но и экстралингвистической действительности, передача которой требует нетривиальных решений, опоры на контекстуальный и аналитический перевод, ориентации на читательскую аудиторию и возможностей переводного языка.

В качестве перспектив дальнейшего исследования указанной проблематики можно выделить, в первую очередь, определение и систематизацию иных видов ономастических реалий и роли переводящего языка в контексте работы с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева А.В. Конвергентно-дивергентные характеристики романского пласта в языке русской художественной литературы XIX–XXI вв.: дисс. ... д. филол. Наук Чебоксары, 2019.
2. Вернигова В.А. Понятие реалии в современном переводоведении / В.А. Вернигова. – Альманах современной науки и образования. – 2010. – №3. – С. 137–141.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. – М.: Просвещение, 2001. – 327 с.
4. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Р. Валент, 2014. – 408 с.
5. Гаязова С.Р. Перевод вымышленных реалий серии книг детского фэнтези К. Колфера «Страна сказок» // Образование и право. 2021. № 5. 4.
6. Залялетдинов И.Ф. Ономастическая парадигма фэнтезийного мира (на материале романов Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер») // Казанская наука. 2023. № 12.
7. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // Филол. Науки. 1986. № 4. С. 34–40.
8. Молчановский В.В. Лингвострановедческий потенциал топонимической лексики русского языка и его учебно–лексикографическая интерпретация.: дисс. ... к. пед. наук, Москва, 1984
9. Смирнова Д.А., Абдульманова А.Х. Способы перевода антропонимов и топонимов в современной английской литературной сказке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. Вып. 2.
10. Суперанская А.В. Общая теория имён собственных / А.В. Суперанская – М.: Наука, 1973. – 336 с.
11. Флорин С.И. Муки переводческие: практика перевода / С.И. Флорин. – М.: Высшая школа, 1983. – 184 с.

© Залялетдинов Ильнур Фаридович (ilnurzalialetdinov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЛАГОЛЬНАЯ НЕОЛОГИЯ В ЭПИСТОЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.: СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ И ФАКТОРЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Захарова Юлия Георгиевна

доктор филологических наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет, (г. Хабаровск)
batushina1977@mail.ru

VERBAL NEOLOGY IN EPISTOLARY TEXTS THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY: STRUCTURAL TYPES AND FACTORS OF WORD FORMATION

Yu. Zakharova

Summary: The article, based on the letters of V.M. Garshin, N.S. Leskov, L.N. Tolstoy, I.S. Turgenev, A.P. Chekhov, examines the process of neologization of the Russian language in the second half of the 19th century. The structure, productive bases, and factors of the emergence of neoderivatives are analyzed: 1) the presence of gaps in the lexical system of the Russian language and their compensation in connection with the borrowing of a productive word from another language or internal borrowing of a lexeme (from dialects); the emergence of a lexical or semantic neologism on Russian soil, which stimulated the process of formation of derivative words; actualization of the verbal word-formation type, the formation of a verb microparadigm (a number of lexical synonyms); 2) secondary nomination of concepts, conditioned by the realization of the possibilities of the word-formation system of the Russian language, expressed in the emergence of single-root synonyms.

Keywords: neology, neologization factors, Russian language of the 19th century, epistolary texts, verb vocabulary.

Аннотация: В статье на материале писем В.М. Гаршина, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова рассматривается процесс неологизации русского языка второй половины XIX в. Анализируются структура, производящие основы и факторы появления неодериватов: 1) наличие лакун в лексической системе русского языка и их компенсация в связи с заимствованием производящего слова из другого языка или внутренним заимствованием лексемы (из говоров); возникновением лексического или семантического неологизма на русской почве, что стимулировало процесс образования производных слов; актуализацией глагольного словообразовательного типа, формированием глагольной микропарадигмы (ряда лексических синонимов); 2) вторичная номинация концептов, обусловленная реализацией возможностей словообразовательной системы русского языка, выразившаяся в появлении однокоренных синонимов.

Ключевые слова: неология, факторы неологизации, русский язык XIX века, эпистолярные тексты, глагольная лексика.

Неологизация русского языка XIX в. – актуальное направление исследования исторической лексикологии. В Институте лингвистических исследований РАН (г. Санкт-Петербург) ведется работа над составлением «Словаря русского языка XIX века», представляющим собой лексикографический труд дифференциального типа: в нем будет отражена не вся лексика изучаемого периода, а только та, которая фиксирует системные изменения в этот период: процесс заимствования, появление новых дериватов и семантических неологизмов и др. [1], [2], [3].

Основой для словаря служат разнообразные источники: научные, художественные, публицистические тексты; лексикографические издания XIX в.; мемуары, дневники и др. Значимое место среди них занимают письма русской интеллигенции, в том числе писателей, поскольку их тексты содержат большое количество неологизмов разных типов, что было связано, с одной стороны, с экстралингвистическими факторами – изменениями в социально-политической, экономической, культурной жизни стран Европы, с другой – с собственно языковы-

ми процессами. Материалом исследования послужили письма русских классиков – Н.С. Лескова, В.Г. Короленко, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, А.И. Герцена, И.С. Тургенева, относящиеся ко второй половине XIX в. Для сравнения использовались примеры из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) и данные словарей.

Вторая половина XIX в. – эпоха активного обновления лексической системы русского языка. Ведущая роль в процессе неологизации принадлежала отвлеченным существительным [4, С. 141], однако глаголы также представляют собой интересный и показательный класс, позволяющий проследить тенденции и факторы изменений в лексическом составе языка.

Глагольные неодериваты представлены в письмах

1. суффиксальными производными, в состав которых входят

— отсубстантивные дериваты с суффиксами **-и-** (ба-лаганить); **-ирова-** (гектографировать, массажировать, рекламировать, шантажировать);

-ствова- (дебюширствовать, дилетантствовать, литераторствовать, славянофильствовать), **-нича-** (попрошайничать);

— отадективные дериваты с суффиксом **-ирова-** (**-иуиц/ирова-**) (корректировать, русифицировать); **-ича-** (жантильничать, популярничать);

1. префиксально-суффиксальными отсубстантивными дериватами с конфи́ксом **-о-/и-/ся-** (окулачиться, ополячиться, онемечиться);
2. префиксально-суффиксальными отглагольными дериватами с конфи́ксом **-вз-/ся-** (взбулгачиться).

1. Большая часть глагольных неолексем (за исключением *гектографировать*) именовала известные ранее концепты, в вербализации которых существовала коммуникативная потребность, поскольку они не были обозначены, одним словом, т.е. в лексической системе существовали лакуны.

Эти лакуны могли элиминироваться в связи с **а) заимствованием производящего слова.**

Ряд глагольных дериватов был образован от заимствований XIX в., например, *рекламировать*, *шантажировать*, *корректировать*, *жантильничать*, *популярничать*. Разговорные глаголы *жантильничать* и *популярничать* встречаются в письмах И.С. Тургенева 1870-х гг. Они были произведены от заимствованных прилагательных с помощью суффикса *-ича-* и относились к словообразовательному типу со значением «совершать действия, свойственные тому, кто имеет признак, названный мотивирующим прилагательным» (с дополнительным коннотативным компонентом неодобрительной оценки), ср. *жадничать*, *любопытничать* и др. [5, С. 43]. Глагол *жантильничать* является дериватом от заимствованного из французского языка прилагательного *жантильный* (франц. *gentile*) – «кокетливый, жеманный». Адъектив отмечается в НКРЯ с 1840 г., а глагол – с 1863 г. Дериват *жантильничать* впервые фиксируется в словаре Академии наук (1897 г.) со значением «кокетничать, жеманиться, ломаться» [6, Т. 2, Вып. 1, С. 218]. Контекст письма И.С. Тургенева показывает формирование в семантической структуре неолексемы *жантильничать* переносного значения, которое было свойственно и синонимичному глаголу *кокетничать*, – «кокетливо выставлять напоказ что-нибудь как свое достоинство, с целью возбудить к себе интерес окружающих, рисоваться чем-нибудь» [7, Т. 1, С. 1396]: «В Вашем письме Вы говорите также обо мне, снисходительно приурочивая меня к тем крупным личностям. Поверьте: когда я говорю, что "охладел к своему делу", я не *жантильничаю* и не хандрю; я просто сознаю факт!» (М.А. Милютиной, 1871) [8, Т. 11, С. 93].

Глагол *популярничать*, имеющий пренебрежительный оттенок значения («всякими средствами добиваться

популярности, стремиться возбудить к себе чем нибудь симпатию общества, окружающих» (разг. пренебр.) [7, Т. 3, С. 596]), маркируется в письме И.С. Тургенева кавычками, подчеркивающими его новизну и сниженный стилистический характер: «Не из желания "уловить момент" – или "*популярничать*" – взялся я за этот последний сюжет, который, впрочем, давно во мне вертелся; я сознавал, что жизнь бежит в эту сторону, я сделал набросок, я указал пальцем на настоящую дорогу – но этого мало – и серьезному художнику остается уйти – и предоставить другим действовать и работать, что я и сделаю» (А.М. Жемчужникову, 1877) [8, Т. 15, Кн. 2, С. 87]. Он был образован от прилагательного *популярный*, заимствованного из французского языка в первой половине XIX в.

Глагол *шантажировать* является производным от заимствованного из французского языка в 1870-х гг. существительного *шантаж*, причем во французском языке-источнике русскому деривату соответствует лексическая лакуна: значение «шантажировать» выражается описательно, с помощью словосочетания *faire chanter*. В НКРЯ глагол *шантажировать* отмечается с 1870-х гг., в нашей картотеке – в письме А.П. Чехова 1890 г.

Полагаем, что глагол *рекламировать* (в значении «создавать популярность чему-либо средствами рекламы распространять сведения о ком-, чем-либо, чрезмерно восхвалять с целью создания известности, популярности» [10, Т. 12, С. 1183]), начало употребления которого, по данным НКРЯ, приходится на 1880-е (отмечается в письмах А.П. Чехова 1888 г., Н.С. Лескова 1893 г.), также является русским производным. На наш взгляд, слово было образовано от заимствованного из французского языка во второй половине XIX в. *реклама* с помощью суффикса *-ирова-*: однокоренной глагол *réclamer* во французском языке имел значения, не соотнесенные с семантикой производящего *réclame* («реклама, похвальная статья, похвальное объявление»), ср.: «умолять, просить, упрасивать (о чем); || требовать выдачи, требовать назад (чего); || звать, кликать (птицу, собак); || протестовать (против чего), противиться (чему)» [11, С. 1026]. Значение «рекламировать» выражается в европейских языках словами с другим корнем, например, франц. *annoncer*, англ. *to advertise*, нем. *werben*.

Глагол *корректировать* («подвергать корректуре») отмечается в письме Л.Н. Толстого 1867 г. (в НКРЯ – с 1861 г.): «Посылаю еще рукопись, любезный Петр Иванович. Она писана разными руками, и в ней много есть французского (кот[орое] надо перевести) и потому, пожалуйста, скажите в типографии, чтобы получше *корректировали*» (П.И. Бартенева, 1867) [12, Т. 61, С. 189]. Он был образован в русском языке (от латинского *correctus*) раньше, чем заимствовано прилагательное *корректный*, которое воспринимается как производящее в современном русском языке.

Причиной образования нового слова могло стать **внутреннее заимствование** из территориально ограниченной сферы национального языка. Глагол *взбулгачиться* («взбудоражиться, взбаламутиться») в НКРЯ впервые фиксируется в романе Л.Н. Толстого «Воскресение» (1899 г.), в нашей картотеке отмечается в письме Л.Н. Толстого 1900 г.: «Получил сейчас от Bellows'a письмо о том, что духовоборы *взбулгачились* ехать в Калифорнию, и слух есть, что я сочувствую этому и даю на это деньги» [12, Т. 88, С. 192].

Появление этого деривата в текстах писателя связано с расширением сферы употребления производящего диалектного глагола *булгачить*, проникновения его в разговорный язык. *Булгачить* («тревожить, беспокоить, будоражить, полошить, баламутить») в первом издании словаря В.И. Даля регистрируется в качестве лексемы, употреблявшейся в тверских, псковских, владимирских говорах [13, Т. 1, С. 124]. Судя по материалу НКРЯ, глагол с 1880-х гг. начинает употребляться в художественных и иных текстах, что свидетельствует о вхождении его в состав разговорного языка. То же можно сказать о его производных *взбулгачить*, *взбулгачиться*.

б) Стимулом для образования глагола могло стать **появление новой лексемы** или **семантического деривата в русском языке XIX в.**

Несмотря на иноязычные морфемы в составе (два корня и суффикс), глагол *гектографировать* имеет исконное происхождение (образован от существительного *гектограф* – русского новообразования конца XIX в.). В лексикографических источниках XIX – начала XX вв. он не отражен. Дериват относился к словообразовательному типу заимствованных во второй половине XIX в. лексем *телеграфировать*, *телефонировать*, отмечается в форме причастия *гектографированный* в письмах Л.Н. Толстого 1888 г., Н.С. Лескова 1891 г. (в НКРЯ – с 1883 г.). Появление деривата *славянофильствовать* в середине XIX в. (отмечается в письме И.С. Тургенева 1873 г.) стало возможно благодаря образованию в русском языке и семантическому развитию в первой половине столетия существительного *славянофил* [14, С. 321–322].

Образование глаголов *балаганить* и *окулачиться* связано с изменениями в семантике мотивирующих для них слов в XIX в. Глагол *окулачиться* впервые фиксируется в словаре под редакцией Д.Н. Ушакова (1938 г.) в качестве неологизма политической сферы: «(нов. полит.) стать кулаком» [7, Т. 2, С. 798], ср. *кулак* – «зажиточный крестьянин, эксплуатирующий односельчан» [7, Т. 1, С. 1543]. В НКРЯ глагол не отражен, вместе с тем одно из писем А.П. Чехова 1890 г. говорит о том, что глагол употреблялся уже в конце XIX в., но с иным значением. Он был образован с помощью конфикса *-о-/-и-/-ся-* от слова *кулак* в значении «скупец, скряга» и принадлежал к словообразовательному типу со значением «приобрести

признаки того или стать тем, кто назван мотивирующим существительным» (ср. *омещаниться*, *омужичиться*, *обанкротиться* и др.) [5, С. 131]: «В Ишиме один богатый пан Залесский <...> угостил меня за 1 рубль отличным обедом и дал мне комнату выспаться; он держит кабак, *окулачился* до мозга костей, дерет со всех, но все-таки пан чувствуетея и в манерах, и в столе, во всем. Он не едет на родину из жадности, из жадности терпит снег в Николин день» (Чеховым, 1890) [15, Т. 4, С. 82]. Указанное значение производящего существительного сформировалось в русском языке на базе значения «перекупщик, переторговщик» к середине XIX в.; оно зафиксировано в первом издании словаря В.И. Даля [13, Т. 2, С. 820]. Образование просторечного глагола *балаганить* – «держаться несерьезно; паясничать, дурачиться» [10, Т. 1, С. 251], отмечаемого в письме В.М. Гаршина 1882 г. («Вчера у них очень дурили: Н.С. напился пьян лиссабонским и *балаганил* целый вечер. Сестры сдержанно смеются» (Н.М. Золотиловой, 1882) [16, С. 266]), объясняется появлением в первой половине века (о чем можно судить по примерам в НКРЯ) ассоциативно-метафорических значений у производящего существительного *балаган* – «о действиях, явлениях, подобных балаганному представлению, т. е. вызывающих смех, веселящих публику» [10, Т. 1, С. 251], а также у прилагательного *балаганный*, ср. в словаре В.И. Даля – «*балаганные шутки*, *скоморошьи*, *подкачельные*» [13, Т. 1, С. 36].

в) Лакуны могли формироваться и компенсироваться в связи с **актуализацией глагольного словообразовательного типа**. XIX век – время активного образования лексики, мотивированной этнонимами. В ее составе большое место занимали глаголы, производные от этнонимов и характеризовавшие межнациональные отношения. Наиболее продуктивными были словообразовательные типы с конфиксом *о-/-и-* со значением «придать какие-либо свойства, качества кому-либо, чему-либо» (*обвенгерить*, *обытальянить*, *офранцузить*), а также с конфиксом *о-/-и-/-ся-* со значением «приобрести какие-либо свойства, качества» (*обурятиться*, *окиргизиться*, *очеремиситься* и др.). Названной причиной объясняется употребление в письмах глаголов *ополячиться*, *онемечиться* (потенциальный – *объевреиться*), образованных в середине XIX в. и нашедших отражение в словарях.

г) **Формирование семантической глагольной микропарадигмы.**

Внутрисистемным стимулом для образования деривата могло служить формирование микропарадигмы (синонимического ряда). Слово *попрошайничать* входило в парадигму с общим значением «просить, побиаться»: *попрошайничать*, *христарадничать*, *лазарничать*. По данным НКРЯ и словарей, образование всех этих лексем в русском языке приходится на XIX в. Глаголы *христарадничать* и *лазарничать* представляют собой отфраземные дериваты (образованы на базе

устойчивых сочетаний *Христа ради* и *петь Лазаря*), а *попрошайничать* был производным от *попрошайка*. В «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г. глагол *попрошайничать* не фиксируется, приводятся только существительное *попрошай* (с пометой *стар.*) и производное от него *попрошайка* [17, Т. 3, С. 359]. *По-прошайничать* впервые приводится В.И. Далем (1865 г.) [13, Т. 3, С. 275]. В переносном значении «надоедливо выпрашивать что-либо, просить о чем-либо» [10, Т. 10, С. 327] глагол *попрошайничать* встречается в письме В.М. Гаршина 1879 г.: «Я о своем грядущем бедствовании часто размышляю. Иногда думается, что нужда заставит взяться за ум. Но большею частью кажется, что за ум не возьмусь. Буду голодать или *попрошайничать*» (Е.С. Гаршиной, 1879) [16, С. 194].

2. Для обозначения концепта могли образовываться **вторичные номинации, что было связано с реализацией возможностей словообразовательной системы русского языка.**

Глагол *массажировать*, встречающийся у А.П. Чехова (1887 г.), являлся русским дериватом от заимствованного из французского языка в конце XIX в. слова *массаж*. Эта лексема демонстрирует действие закона регулярности, заполнение пустых клеток, появившихся в словообразовательной системе после заимствования, производящего *массаж*. Глагол *массировать* был заимствован из французского языка (франц. *masser*) в конце 70-х гг. XIX в., как и существительное *массаж* [18, Т. 10, С. 84–85], но, несмотря на компенсацию лексической лакуны, в русском языке появилось новообразование *массажировать*, поскольку существительное включилось в действие продуктивного отсубстантивного типа со значением «совершать действия, названные мотивирующим существительным» [5, С. 750]: *реклама* > *рекламировать*, *шантаж* > *шантажировать*, *реваниш* > *реванишировать*, *дебют* > *дебютировать*, *дренаж* > *дренажировать* и др.

Глагол *дебоширствовать*, который отмечается в письме В.М. Гаршина 1874 г. [16, С. 26], наряду с *дебоширничать* также демонстрирует словообразовательный потенциал русского языка. Производящее существительное *дебошер* было заимствовано из французского языка в конце XVIII в. [18, Т. 5, С. 35], в современной огласовке *дебошир* отмечается в НКРЯ с 1838 г. Во второй половине XIX в., судя по данным НКРЯ, в русском языке наблюдалась конкуренция глаголов с корнем *дебош-*: был заимствован из французского языка глагол *дебоширить*

(франц. *débaucher*), который употреблялся также в варианте *дебошировать*, кроме того, в русском языке от заимствованного существительного *дебошир* с помощью суффиксов *-ствова-* и *-нича-* были образованы дериваты *дебоширствовать* и *дебоширничать*, относящиеся к синонимичным словообразовательным типам со значением «совершать действия, свойственные тому, кто назван мотивирующим существительным» (ср. *разгильдяйничать*, *лентяйничать*; *чудачествовать*, *подхалимствовать*).

Глагол *русифицировать* появился как синоним к слову *обрусить*, известному с первой половины XIX в. [17, Т. 3, С. 31]. Он имеет в современном немецком языке соответствие *russifizieren*, но был, по-видимому, не заимствован, а образован независимо, от прилагательного *русский* (с усечением основы) при помощи немецкого суффикса *-(u)ficieren*. О русском происхождении глагола свидетельствует его фиксация в третьем издании словаря В.И. Даля: И.А. Бодуэн де Куртенэ, добавивший лексему в словарь, не дает информации о ее заимствовании [19, Т. 3, С. 1745], хотя ко множеству иноязычных неологизмов приводятся их источники в иностранных языках.

В НКРЯ производные от той же основы фиксируются раньше, чем глагол: *русификация* – с 1869 г., *русификатор* – с 1881 г., а *русифицировать* – только с 1906 г. (у Н.С. Лескова – 1889 г.), что позволяет предположить для глагола обратное словообразование, связанное с необходимостью заполнения пустой клетки (производящее для существительных со значением действия и лица) в формировавшемся словообразовательном гнезде:

русский → ***русифицировать*** → *русификация* → *русификатор*

Итак, в группе глагольных неологизмов второй половины XIX в., зафиксированных в письмах русских литераторов, обнаруживаются общие причины их образования – экстралингвистические и собственно языковые (системные): формирование новых концептов и необходимость их вербализации, коммуникативная потребность в лексическом обозначении или вторичном означивании известных концептов; реализация возможностей словообразовательной системы языка под действием закона регулярности (компенсация лакун в словообразовательных типах, гнездах после появления в языке мотивирующих слов (русских дериватов, внутренних и внешних заимствований) или неосемем; актуализация каких-либо словообразовательных типов).

ЛИТЕРАТУРА

1. Калиновская В.Н., Старовойтова О.А. Словарь русского языка XIX века как историко-лексикологическое исследование нового типа / В.Н. Калиновская, О.А. Старовойтова // Язык и метод: Русский язык в исследованиях XXI века. Т. 3: Лингвистический анализ на грани методологического срыва / под ред. Д. Шумской, К. Озги. – Краков: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016. – С. 35–42.

2. Калиновская В.Н., Эзериня С.А. Семантические девиации русской лексики XIX века: взгляд лексикографа / В.Н. Калиновская, С.А. Эзериня // И.И. Срезневский и русское историческое языкознание: опыт и перспективы: Сборник статей Международной научно-практической конференции, 21–23 сентября 2017 г. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2017. – С. 145–151.
3. Калиновская В.Н., Эзериня С.А. Семантические деривации в русском языке XIX века: системное и индивидуально-авторское / В.Н. Калиновская, С.А. Эзериня // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. Вып. 19. Материалы международной научной конференции «Вторые Григорьевские чтения: Неология как проблема лингвистической поэтики». – М.: Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, 2019. – С. 77–84.
4. Захарова Ю.Г. Русская неология второй половины XIX века в зеркале эпистолярного текста / Ю.Г. Захарова. – Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2022. – 178 с.
5. Лопатин В.В., Улуханов И.С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка / В.В. Лопатин, И.С. Улуханов. – М.: Азбуковник, 2016. – 812 с.
6. Словарь русского языка, составленный Вторым отделением императорской Академии наук. Т. 1–9. – СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1891–1930.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1938.
8. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. / И.С. Тургенев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1987–2003.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения 28.10.2024)
10. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. – М.-Л.: Наука, 1950–1965.
11. Макаров Н.П. Полный французско-русский словарь. По изданию 1884 г. / Н.П. Макаров. – М.: АСТ-Астрель, 2004. – 1309 с.
12. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Письма. Т. 59–72, 83–88 / Л.Н. Толстой. – М.: Художественная литература, 1935–1957.
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – 1-е изд. – М.: Тип. А. Семена, 1863–1866.
14. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30 е–90-е годы XIX в. / Ю.С. Сорокин. – М.-Л.: Наука, 1965. – 565 с.
15. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 1–9 / А.П. Чехов. – М.: Наука, 1974–1980.
16. Гаршин В.М. Письма / В.М. Гаршин. – Л.: Academia, 1934. – 616 с.
17. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук: в 4 т. – СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1847.
18. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–10 / под ред. Н.М. Шанского, А.Ф. Журавлева. – М.: МГУ, 1963–2007.
19. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Товарищество М.О. Вольф, 1903–1909.

© Захарова Юлия Георгиевна (batushina1977@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭРГОНИМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ЛАНДШАФТА (НА МАТЕРИАЛЕ НАИМЕНОВАНИЙ КОММЕРЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ ГОРОДА КАЗАНИ)

Зотин Иван Сергеевич

Аспирант, Елабужский институт, Казанский
федеральный университет
zotin2010@mail.ru

Салимова Дания Абузаровна

Профессор, доктор филологических наук, Елабужский
институт, Казанский федеральный университет
daniya.salimova@mail.ru

ERGONIMS AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE LANDSCAPE (BASED ON THE NAMES OF COMMERCIAL ENTERPRISES OF THE CITY OF KAZAN)

**I. Zotin
D. Salimova**

Summary: The article, which attempts to describe and systematize the ergonyms of Kazan by their part of speech and from the point of view of linguocreativity, that is, to combine the grammatical approach to names from the point of view of the contribution of nominators as a linguistic personality, the result of our research over the past three years, a multifaceted, comprehensive analysis of the ergonyms of the city of Kazan – the capital of the Republic of Tatarstan; the work is at the intersection of studies of both the linguistic and sociolinguistic, linguacultural aspects of the functioning of urban ergonyms. The material was 600 names of catering establishments: cafes, restaurants, canteens in Kazan, and other industrial and commercial enterprises, selected by the method of «field research», also extracted from city sites. The methodological basis was the work of leading domestic linguists-onomatologists, who made a significant contribution to the study of the proper name.

The main methods in the study were observation and descriptive, which were implemented in the techniques of collecting, systematizing, generalizing and stylistic interpretation of linguistic material. The study revealed that in bi- and polylingual regions, the lingua-creative approach becomes the main one in choosing names for new retail outlets, which manifests itself in several aspects: an unconventional view of the name, the originality of names, innovative structures-phrases as ergonyms, the use of letters of different alphabetic systems, the phenomenon of contamination, etc. The panorama of multilingualism and graphic polyphony, intertextuality, and language play become a marker of the urbanonymic landscape of Kazan.

Keywords: urban ergonymicon, bilingual republic, Kazan, lingua-creativity, mosaicism.

Аннотация: Статья, в которой дается попытка описать и систематизировать эргонимы Казани по их частеречной принадлежности и с точки зрения лингвокреативности, то есть совместить грамматический подход к наименованиям с точки зрения вклада номинаторов как языковой личности, результат наших исследований в течение последних трех лет, многогранный, комплексный анализ эргонимов города Казани – столицы Республики Татарстан; работа находится на пересечении исследований как собственно лингвистического, так и социолингвистического, лингвокультурологического аспектов функционирования городских эргонимов. Материалом послужили 600 наименований предприятий как общественного питания: кафе, ресторанов, столовых г. Казани, так и других производственно-коммерческих, отобранных методом «полевых исследований», также извлеченных из городских сайтов. Методологической базой стали работы ведущих отечественных языковедов-ономатологов, которые внесли весомый вклад в изучение собственного имени.

Основным в исследовании нами были выбраны методы наблюдения и описательный, которые реализовались в приемах собирания, систематизации, обобщения и стилистической интерпретации языкового материала. В ходе исследования выявлено: в би- и полилингвальных регионах лингвокреативный подход становится основным в выборе имен новых торговых точек, что проявляется в нескольких аспектах: нетрадиционный взгляд на имя, оригинальность наименований, инновационные структуры-словосочетания как эргонимы, использование букв разных алфавитных систем, явление контаминации и др. Панорама многоязычия и графическая полифония, интертекстуальность, языковая игра становятся маркером урбанонимического ландшафта Казани.

Ключевые слова: городской эргонимикон, билингвальная республика, Казань, лингвокреативность, мозаичность.

На сегодняшний день наиболее активно пополняющимся пластом лексики русского языка является эргонимический корпус. Именно названия коммерческих предприятий, торговых центров, заведений общественного питания, салонов красоты и аптек представляют динамичный континуум, привлекающий внимание населения в силу своих функциональных характеристик.

Закономерно, что важной деталью для появления

эргонима как лексической единицы является состав лингвистического ландшафта местности, города. Это совокупность форм существования языка, включающая в себя территориальные и социальные диалекты, которые обслуживают континуум общения в определенной местности или административно-территориальном объединении (согласно определению А.Д. Швейцера) [16, с. 503].

Современная отечественная лингвистика интен-

сивно занимается данной проблемой, являющейся действительно таковой и в языковой, и социальной, и экономической парадигмах: изучены эргонимы, зафиксированные в разных российских городах, таких как Уфа [6], Казань [1], [13, с. 275–280], Новосибирск [9], Сургут [15], Тюмень [18] и др.

Эргонимы, являясь элементами языка, помогают передать суть деятельности предприятия, в то же могут способствовать увеличению числа клиентов в случае, если названия учреждений креативные, включающие в себя различные виды языковой игры; это названия, которые стали удачным результатом творческой речемыслительной деятельности номинаторов. Тем самым, выбрав удачное название для предприятия, его руководитель может обойти (хотя бы в первое время) конкурентов с точки зрения интереса и спроса на продукцию или предоставляемые услуги.

На протяжении веков Казань как один из важнейших спортивно-культурных центров России стала свидетелем значительного роста индустриализации и коммерческой активности, как следствие этой энергичной деятельности в городе появилось множество предприятий различных масштабов, каждое из которых имеет свои интересные названия, отражающие специфику, историю или культурные особенности региона; эргонимы же, создавая сегментированную речевую картину, начинают играть ключевую роль как в идентификации бизнеса, так и в формировании имиджа города.

«Лингвокреативность или лингвистическая креативность» – это относительно новый термин в лингвистике. Ряд исследователей, занимающихся вопросами языкового креатива, например, Т.А. Гридина, понимает термин широко и включает в понятие разные, но пересекающиеся факторы: «1) языковые средства реализации креативного потенциала языка; 2) принципы фиксации и учета языковых изменений; 3) формы лингвистической креативности и языковая игра, метафоричность, тропичность, фразеология; 4) лингвокреативные новации в различных типах дискурса [4, с. 10].

Обратимся к имени существительному как к основному составляющему эргонимов. «Именность» позволяет этой части речи стать названием компаний, подчеркивающим разнообразные аспекты их деятельности, сферы бизнеса. Таковы онимы: завод «Электрон» – это предприятие, занимающееся производством электротехнической продукции; «ТатарстанТехСнаб» — еще одно предприятие, название которого состоит из существительных, указывающих на область своей деятельности – снабжение техникой и оборудованием. Данная стратегия позволяет дать запоминающееся и понятное имя, что помогает облегчить процесс восприятия информации о предприятии.

«Дом обоев», «Парад света», «Винный погреб» – специфика учреждения ясна уже из названия, что упрощает процесс поиска необходимого товара для покупателей. «Правило» – адвокатское объединение, содержащее в названии специфику деятельности предприятия. «Грузоподъем» – организация занимается производством кранового, грузозахватного оборудования. Предприятие «Атэко» производит качественную металлическую мебель. Креативное название носит Казанский ювелирный завод – «Кулон», указывая на специфику продукта. По этой же аналогии стоит отметить и название парфюмерно-косметической компании «Аромат».

Имена собственные также становятся элементами или составляют сами названия различных заведений. К примеру, заведение «Билар» – носит название культурного центра, в «Марокко» название страны отсылает посетителей на заведение специализированной кухни, а «Марусовка» – название старинного района Казани – теперь стало эргонимом (название кафе). «Атлант»-имя титана отлично подходит для названия фитнес-клуба, где люди тренируют силу тела и духа. Субстантивированные прилагательные, самые оригинальные и неожиданные в своем новом «именном статусе», частотны в столичных наименованиях: «Завтрачная», например, так именуется кафе, специализирующееся, как становится понятно из самого эргонима, на завтраках; таковы «Чакчакочная», «Чакчакная», «Мангальная» и др.

Интересны своим строением и те эргонимы, в которых мы встречаем форму множественного числа лексемы или же лексему в определенном падеже, например: ресторан «На крыше», «Рыболов на Чистопольской»; в абсолютном большинстве эти эргонимы подчеркивают специфику заведения, к примеру: «Мангал», «Шампур». Заметим, однако, иногда название заведения может не только не соответствовать реальности, но и вовсе не давать посетителю никакой информации: такие эргонимы не несут в себе семантической нагрузки: яркий пример – кафе «Шкаф» или же заведение общественного питания «Некрасов». Ресторан «Цех», «Приют холостяка» так же не указывают посетителю на специфику заведения. «Новая Казань» - учреждение, занимающееся производством бильярдных киев. «Браво» - компания, производящая сладости, так же не обладает мотивированным с точки зрения этимологии названием.

Прилагательные также широко используются в названиях предприятий, придавая их восприятию определенный эмоциональный оттенок или характеристику. К примеру, название может отражать качество, надежность или доступность продукции компании. Например: «Уютный дом» — название компании, занимающейся строительством и продажей недвижимости, которое сразу же вызывает у целевой аудитории ассоциации с комфортом и безопасностью. «ЭкоПак» — это компания,

производящая упаковку из экологически чистых материалов. Адъективный компонент «эко» подчеркивает главный аспект бизнеса, привлекая клиентов, заботящихся об экологии. «Старый рояль» – название джаз-кафе, которое определенно настраивает посетителя на уютную атмосферу, характеризующую данный жанр музыки. «Эндорфин» – шоу-бар, словно обещающий положительные впечатления после посещения бара.

Использование прилагательных и притяжательных местоимений адъективного типа делает название более выразительным и запоминающимся, а также позволяет дополнительно акцентировать внимание на характерных чертах продукции или услуг. Среди таковых особо эффективно звучащими являются эргонимы, состоящие из словосочетаний, например: «Наше место» словно располагает к себе посетителя, «Хорошим людям» – посетители наверняка считают себя таковыми, «Лепим сами», намек на большее доверие к домашней кухне, собственному производству. Название «Айда в настолки» было дано центру настольных игр определенно неслучайно, словно завязывает посетителей попробовать свои силы в увлекательной настольной игре, к тому же в названии центра мы встречаем адаптированное татарское слово «ЭЙДЭ», что добавляет названию национальный компонент. «Тут мнут» – студия массажа с простым, даже местами просторечным названием, наверняка заинтересует посетителей. Встречаются, на наш взгляд, «пустые» названия-сочетания, не мотивированные спецификой заведения: «Красный заяц».

Глагольные конструкции в названиях предприятий встречаются намного реже, но их использование может быть весьма эффективным. Такие названия могут подчеркивать активный подход компании к выполнению своих обязанностей, например: «**Делаем лучше**» – название компании, предлагающей услуги по улучшению жилья или офиса. «**Строим будущее**» – название строительной компании, которое нацелено на создание долгосрочных объектов: эти глагольные названия динамичны, словно не оставляют клиенту и времени на осмысление: «Хочу и буду», «Жарим и томим», «Давай сходим», то есть глагольные конструкции, в силу специфики глагольной части речи, могут быть использованы для передачи динамики и возможностей бизнеса в целом. Некоторые из названий словно содержат в себе черты характера самих посетителей – «Скоро буду» – салон красоты, который посещают интересные, реализующие себя женщины. «Желаем отличной рыбалки» – такое приветливое название было выбрано для предприятия, занимающегося разработкой, производством и продажей рыболовных снастей.

Лингвокреативность [см. Об этом: Салимова 2024], основанная на использовании метафор, ассоциаций, а также игрового подхода к языковым средствам, играет важную роль в создании запоминающихся имен пред-

приятий. Коммуникативные интенции требуют подхода к именам творчески и неординарно: «Мобилкин-ремонт» – такое название носит мастерская сотовых телефонов; «На посту» – название автосервиса, работающего круглосуточно; «АвтоДоктор» – сервис, которому так и хочется доверить свой транспорт, так как лексема «Доктор» вызывает доверие и участие; «Улыбнись», мы считаем, тоже весьма удачное название для стоматологической клиники». «Руки нам» – студия маникюра, словно содержащая в названии призыв к действию. Однако салон «Просто стрижка» – из-за лексемы «просто» в своем наименовании как будто снижает собственную значимость и идентичность.

Метафоры создает дополнительный слой смысла, который может привлекать внимание клиентов и вызывать интерес к бренду, позволяют сделать название более образным и выразительным: «**История улыбки**» для стоматологии словно скрывает в себе положительный исход, для которого определенно стоит начать лечение зубов именно в данной клинике. «Птичий рынок», издревле знакомый и известный казанцам эргоним, сегодня название многофункционального торгового центра, в котором посетитель найдет все необходимое; «Муравейник» – данный эргоним подразумевает собой многообразие предлагаемого ассортимента. «5 стихий» – центр керамики и ремесел добавляет новые грани впечатлений в жизнь посетителей, отходя от привычной формулировки «4 стихии».

Игра слов также часто является неотъемлемой частью креативного подхода. Например, название «**Краски лета**» может относиться к компании, занимающейся продажей художественных товаров и красок; такое известное всем выражение-название вызывает положительные ассоциации и выделяется на фоне конкурентов. «Вершина» – название сервиса, которое можно истолковать по-разному; название юридической фирмы «Твой знакомый юрист» определенно положительно воздействует на посетителей, вызывая у них доверие. Иногда для названий учреждений могут быть использованы наименования фильмов или элементы быта: к примеру, развлекательный центр носит название «Остров сокровищ», а другой называется – «Лего город». Можем себе позволить утверждать: игра слов позволяет ошибочно воспринимать название в позитивном ключе, тем самым создавая искусственную ауру легкости и веселья вокруг предприятия.

Среди эргонимов многонациональной Казани распространены наименования не только на русском языке, но и на татарском, и на английском языках. Любопытно, что иногда данные языки смешиваются между собой, либо английское или татарское слово пишется русскими буквами, что несомненно вызывает интерес у посетителей. «Mera Kitchen» – можем интерпретировать данное название как «Большая кухня» – семейное кафе.

«Бигзур» – данный эргоним содержит в себе ошибку. Данное наименование должно быть написано отдельно, дословный его перевод – «Очень большой», при этом слово «Бик» в татарском языке пишется через глухой согласный. Заведение «Уфтанма», что переводится как «не сожалею», а также является названием популярной татарской песни, тем самым вызывает ассоциации с современной музыкальной культурой. Торговый центр «Алтын», что обозначает «Золотой/Золото», весьма популярен среди жителей столицы. В татарском языке, представителе агглютинативной структуры (вспомним изафет), прилагательные и существительные могут совпасть внешне (Матур, Батыр, Яз, Яшел), что создает дополнительные возможности использования таких многофункциональных слов в эргонимиконе.

Вполне закономерно отражение местных особенностей и культурных реалий: многие компании используют в своих эргонимах слова и выражения, характерные для татарского языка или татарской культуры. Например, название «**Татарская кухня**» сообщает целевой аудитории о специфике предлагаемых услуг, связанным с традиционной кухней региона. «Тюбетей»-ресторан, специализирующийся на местной кухне, «Ашказан» – удачное название для заведения с национальными блюдами, «Татарский сундук» - организация, занимающаяся распространением национальных традиций, культуры и искусства. Детский центр был назван «Сабыйлар», что в переводе обозначает «Малыши». При этом используются и традиционные эргонимы, которые мы можем встретить и в других городах Татарстана: «Урман», «Кояш», «Юлчы» - «путник», «Ялт» - «блеск», «Ак таш» - «белый камень». Подобное использование местных терминов и фраз помогает создать не только уникальное имя, но и воспринимаемую связь с культурой и традициями региона.

Среди эргонимов города Казани мы встречаем лексемы и на английском языке. Нередкость и смешение языков, например «Строй House» – предприятие, занимающееся строительством домов, «Эконом Shop» – магазин с бюджетными продуктами. «Little Shark» – предприятие, поставляющее корм для животных, что в переводе обозначает «маленькая акула», «Global sock» занимается производством носков и чулок в промышленных масштабах. Возможно и использование английского алфавита, но лишь в качестве шрифта, само слово указывается на русском языке: «Zerkalo» - название салона красоты, передающее главный атрибут подобных учреждений – зеркало.

Можно утверждать: эргонимы играют значительную роль в культуре и экономике Казани. Они становятся не только источником идентификации бизнеса, но и важным элементом в создании региональной идентичности. Например, название «**Казаньоргсинтез**» сразу же ассоциируется с крупным химическим производством, которое активно способствует экономическому развитию региона.

Номинаторы при выборе наименования предприятия стремятся проявить творческое воображение, осознавая, что интересные, особенно – уникальные эргонимы легче запоминаются и вызывают доверие у пользователей: громкое название «**Технологии будущего**» подчеркивает инновативный подход и современность компании, что может привлечь активных клиентов. Встречаются и такие эргонимы, понять значение которых сможет не каждый человек. К примеру, названия адвокатских контор – «АргументЪ», «Ваш адвокатЪ», содержащих в себе указание на редуцированные, составлявшие основу письменности. «Де-факто» – название юридической фирмы, что обозначает «факт совершения сделки». Эргоним «Ваше право» является весьма удачно подобранным для юридической сферы, так как выражает право клиентов отстаивать свои права.

Подводя итог, можем констатировать: эргонимы Казани отражают в себе не только деловую активность, но и культурные, исторические и социальные реалии региона; небольшой анализ их по частеречной принадлежности и с точки зрения лингвокреативного фактора демонстрирует многообразие подходов к созданию названий предприятий. При этом налицо следующее обстоятельство: среди современных эргонимов крайне редки персональные меморативы, увековечивающие конкретного человека, что объясняется относительной неустойчивостью (по сравнению, например, с названиями улиц) многих коммерческих предприятий и организаций.

Лингвокреативность эргонимов (имен собственных, связанных с деятельностью человека) города Казани проявляется в разнообразии названий, которые отражают культурные, исторические и социальные аспекты жизни города.

Среди таковых:

- 1. Историко-культурное многообразие:** Казань — это город, где переплетаются русская и татарская культуры, восточный колорит (влияние Востока на Казань всегда было значительным) и славянская составляющая, что несомненно отражается в названиях ресторанов, кафе и магазинов.
- 2. Современные тренды:** В последние годы в Казани наблюдается рост креативных пространств, стартапов и культурных инициатив. Названия таких мест часто используют неологизмы, англицизмы и креативные комбинации слов, что делает их более привлекательными для молодежи.
- 3. Игра слов, символика и ассоциации, каламбур и др.** и другие языковые приемы делают названия более запоминающимися и оригинальными, так как содержат элементы, связанные с традициями, природой или архитектурой, в том числе и с подсознанием. В частности, использование слов, связанных с Волгой или Казанским Кремлем, соз-

дает ассоциации с местной идентичностью, отсылая языковое сознание посетителей на историко-культурные факторы; то есть прецедентность, интертекстуальность эргонимов, как и любого современного текста, в том числе и мини-текста, начинает играть все более и более серьезную роль.

Уже упомянутое нами «Тут мнут», другой пример «Икра-раки» интересны и рифмо-ритмическим строением эргонимов. На наш взгляд, перечисленные нами факторы лингвокреативного характера в билингвальных регионах удачно сочетаются еще и языковой полифонией, включенность «татаризмов», англицизмов придает больше образности и играет свою определенную роль в создании эргонимического ландшафта, калейдоскопичности городской картины; наименования различных предприятий Казани становятся своеобразным маркером, экстраполирующим западно-восточный колорит.

Таким образом, эргонимы Казани, являясь отражением её уникальной культурной и исторической/билингвальной среды, а также современного контекста, в котором город развивается, становятся важным элементом

урбанонимического ландшафта с четкой функционально-прагматической составляющей. Вспомним, в российских городах во второй половине XX в. стали образовываться специальные топонимические комиссии, и названия улиц и магазинов обсуждались на заседаниях таких комиссий, что явилось базой для упорядоченной и менее хаотичной номинации. В современных условиях жесткой конкуренции, когда каждый день появляются или исчезают коммерческие предприятия, магазины-рестораны, такая регламентация не совсем реальна или возможна. Тем не менее, идеальным представляется создание таких комиссий для формулировки городских эргонимов, в комиссию могли быть включены как руководители предприятий, так и историки-культурологи и лингвисты, что позволяло бы избежать топонимической небрежности.

Как серьезный перспективный ресурс исследования подчеркиваем возможность рассмотрения традиционных городских, общеизвестных, эргонимов в плане динамики изменений (например, в 20-м и 21-м веках), то есть научный интерес представляет то, как меняется и как часто это происходит с названиями столичных, к слову, брендовых ресторанов и кафе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Р.М. Татарская эргонимия города Казани: автореф. дисс. ... к. филол. н. Казань: КГУ, 2011.
2. Аюпова Л.Л. Язык города как социолингвистическая проблема // Аюпова Л. Л. Социолингвистика: актуальные проблемы. Уфа: Изд-во ВЭГУ, 1999.
3. Васильева Ю.А. Эргонимикон города Астрахани: лексико-семантическая и словообразовательная характеристики // Вестник Костромского государственного университета. 2017. № 2.
4. Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте. Екатеринбург: Урал. гос. пед.ун-т, 2008. – 166 с.
5. Демин А.А., Кашкин В.Б. Взаимодействие языка и среды в текстах граффити // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж, 2001. Вып. 1.
6. Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): автореф. дисс. ... к. филол. н. Уфа, 2007.
7. Кривицкая А.В. Эргонимы в лингвокультурном пространстве города (на материале питейных заведений Республики Башкортостан): автореф. дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2023.
8. Курбанова М.Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика: автореф. дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2015.
9. Носенко Н.В. Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты: дисс. ... к. филол. н. Новосибирск, 2007.
10. Подберезкина Л.З. Лингвистическое градоведение (о перспективах исследования языкового облика Красноярска) // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень. Красноярск – Ачинск: Красноярский государственный университет, 1998. Вып. 6. 15.
11. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 2530 Русский язык.
12. Ремчукова Е.Н., Соколова Т.П. «Свое» и «чужое» в коммуникативном пространстве российского города // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1.
13. Салимова Д.А. Фактор лингвокреативности в формулировке эргонимов современной Казани / Д.А. Салимова // Ономастика Поволжья: Материалы XXII Международной научной конференции, Саратов, 26-29 сентября 2024 года. – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, 2024. – С. 275–280.
14. Салихова Э.А., Киселева Л.А. Этноязыковое пространство современного Башкортостана (социолингвистический очерк): монография. М.: Флинта, 2022.
15. Сафонова Н.Н. Особенности эргонимии города Сургута в начале XXI века (на материале коммерческих эргонимов) // Вестник угроведения. 2019. Т. 9. № 2.
16. Швейдер А.Д. Социолингвистика (Лингвистический энциклопедический словарь) / А.Д. Швейцер. – М.: 2009. – 503 с.
17. Шимкевич Н.В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002. – 179 с.
18. Щербакова Т.В. Искусственная номинация коммерческих предприятий: на материале тюменских наименований: автореф. дисс. ... к. филол. н. Тюмень, 2009.

© Зотин Иван Сергеевич (zotin2010@mail.ru), Салимова Дания Абузаровна (daniya.salimova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕКСТ НАУЧНОЙ РЕЦЕНЗИИ КАК ЕДИНИЦА НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

THE TEXT OF A SCIENTIFIC REVIEW AS A UNIT OF SCIENTIFIC COMMUNICATION (THE THEORETICAL ASPECT)

N. Kondrashova

Summary: The article is devoted to the study of the features of the speech genre test «scientific review». The research is conducted in line with anthropocentric and communication-oriented linguistics. The text of a scientific review is considered not as an isolated linguistic phenomenon, but as a link in the «addressee- text –addressee» communication chain. The article reveals the nature of people's communicative activity, points out the factors influencing human communicative actions. The definition of the information program of the text is given and the mechanism of its functioning in the text is described in detail, while both the general characteristics of all components of the information program (rational, evaluative, and pragmatic programs), as well as the features of their implementation and their composition are given directly in the text of the scientific review. The functions of scientific review as a speech genre of scientific style are highlighted. As a result of the research, a conclusion is drawn about the mixed (primary and secondary) nature of the text of the scientific review.

Keywords: text, scientific review, derivative text, secondary text, basic text, primary text, evaluation, information, program, communication.

Кондрашова Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО»,
(г. Санкт-Петербург)
nvkondrashova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию особенностей теста речевого жанра «научная рецензия». Исследование ведётся в русле антропоцентрически и коммуникативно ориентированной лингвистики. Текст научной рецензии рассматривается не как изолированный языковой феномен, а как звено коммуникативной цепочки «адресант - текст – адресат». В статье раскрывается природа коммуникативной деятельности людей, указываются факторы, влияющие на человеческие коммуникативные действия. Дается определение информационной программы текста и подробно освещается механизм её функционирования в тексте, при этом дается как общая характеристика всех компонентов информационной программы (рациональной, оценочной и прагматической программ), так и особенности их реализации и их композиция непосредственно в тексте научной рецензии. Выделяются функции научной рецензии как речевого жанра научного стиля. В результате исследования делается вывод о смешанном (первично-вторичном) характере текста научной рецензии.

Ключевые слова: текст, научная рецензия, производный текст, вторичный текст, базисный текст, первичный текст, оценка, информирование, программа, коммуникация.

Введение

Как известно, исследование языка как замкнутой самодостаточной системы не может быть исчерпывающим и должно быть расширено за счёт описания механизма функционирования языка в процессе коммуникации. Одним из наиболее эффективных способов кодирования, хранения и передачи информации является законченное письменное вербальное сообщение, то есть текст. В связи с этим необходимым представляется изучение текста, его семантики и свойств в функционировании в конкретном акте коммуникации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшего развития антропоцентрически и коммуникативно ориентированной лингвистики.

Текст как единица коммуникации начал исследоваться еще в конце 20 века в работах А.А. Леонтьева [1], Г.В. Колшанского [2], Т.М. Дридзе [3], Е.В. Сидорова [4], И.М. Колегаевой [5], Т.В. Матвеевой [6], Г. Лерхнера [7], Б. Зандига [8] и других исследователей. Данные работы составили теоретическую базу нашего исследования, которое является продолжением изучения текста в русле ком-

муникативного подхода к его описанию. При этом текст изучался в рамках научного стиля на материале немецкоязычных научных рецензий на научные публикации из области лингвистики, опубликованные в журнале «Muttersprache».

Целью исследования является выявление особенностей речевого жанра «научная рецензия». Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие частные задачи:

- раскрыть механизм отражения базисного текста в тексте научной рецензии,
- выявить и описать коммуникативные и когнитивные стратегии авторов научных рецензий,
- определить языковые инструменты отражения личности автора текста научной рецензии как субъекта познания и речи.

Речевой жанр «научная рецензия» исследовался и в отечественной лингвистике в работах О.К. Кудасовой [9], [10], Е.С. Троянской [11], Т.И. Синдеевой [12], Э. Дрозды [13], Чернявской В.Е. [14], [15] и за рубежом [16], [17], [18] как особый речевой жанр научного стиля, ставящий

целью оценку другого (первичного) текста. Результатом этих исследований стало составление номенклатуры средств передачи в тексте научной рецензии оценочных значений и раскрытие механизма создания вторичности текста научной рецензии как производного текста. Мы же в своём исследовании предпримем попытку доказать смешанный (первично-вторичный) характер текста научной рецензии.

Коммуникация как деятельность

Как известно, коммуникация в настоящее время понимается как форма человеческой деятельности, как «система целенаправленных и мотивированных процессов, которые обеспечивают взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализуют общественные и индивидуально-психические отношения, используя для этого специфические средства, прежде всего язык» [19, с. 203; перевод наш], поэтому описание текста как коммуникативной единицы базируется на понятии деятельности.

Предметом коммуникативной деятельности людей являются социальные отношения последних. Следовательно, понятие коммуникации не может сводиться ни только к передаче информации, ни только к межличностному общению. «Коммуникативное действие понимается как мотивированный, подчиненный поставленной цели процесс реализации (создания) общественных отношений в рамках вышестоящей деятельности» [7, с. 19; перевод наш].

Коммуникативные действия зависят от тех условий, в которых они осуществляются. Выделяют следующие факторы, которые определяют действие:

1. Интенция (цель действия);
2. Условия действия:
 - a) вид и форма организации деятельности;
 - b) социальные особенности и отношения партнеров коммуникации (социальная ситуация);
 - c) ситуативные факторы (личностные особенности коммуникантов).
3. Средства, с помощью которых осуществляется действие.
4. Конвенции, т.е. определенные образцы, которые накладываются на коммуникативную ситуацию как условные всеобщие рекомендации действия [7, с. 17-18; перевод наш].

Коммуникация имеет знаковый характер, поэтому средства, с помощью которых осуществляются коммуникативные действия, должны быть знаковой природы. Специфическим средством является язык. В подавляющем большинстве случаев коммуникативные действия — это языковые действия (неязыковые семиотические действия мы не рассматриваем в рамках данной статьи). Языковые действия могут быть реализованы толь-

ко в виде сообщений, высказываний, которые, в свою очередь, представляются линейными сукцессионными единствами - текстами. «Тексты являются знаковой презентацией действий, и это значит, что письменный текст заключает в себе и результативность действия ..., и функциональную процессуальность коммуникативного действия» [7, с. 19; перевод наш]. Другими словами, тексты — это языковые средства, которые говорящий использует для достижения определенной цели.

Данные выше дефиниции говорят о том, что при коммуникативном подходе текст рассматривается не как отдельный изолированный продукт, а как центральное звено цепочки «адресант – текст – адресат», в которой любое изменение статуса и/или функционирования любого из звеньев приведёт к изменению всей триады и, следовательно, всего коммуникативного акта. Включаясь в коммуникативную цепочку «адресант - текст – адресат», текст является связующим информативным звеном между адресантом и адресатом. Следовательно, он отражает в своей структуре свою направленность на адресанта, адресата и некое референтное пространство. В связи с этим считается целесообразным вслед за Т.В. Матвеевой [6] анализировать конкретный текст, рассматривая функционирование в нем информационной программы.

Информационная программа представляет собой сумму трёх подпрограмм (рациональной, оценочной и прагматической), каждая из которых в той или иной степени отражается в тексте, составляя акт коммуникации. Рациональная программа отражает связь текста с его денотатом, передавая информацию о предмете речи. Оценочная программа показывает связь текста с его адресантом, передавая точку зрения последнего. Прагматическая программа выявляет связь текста с адресатом, реализуя план автора на адекватное восприятие текста адресатом. Эти информационные программы развёртываются во всех текстах, но композиция программ и их полнота различны в зависимости от специфики текста и в целом в разных функциональных стилях. В частности, типовую композицию программ в текстах научного стиля можно представить так: [Р + (О, П)]. Здесь роль рациональной программы (Р) – ведущая, а оценочные (О) и прагматические (П) элементы вторичны [6, с. 13–16].

Рациональная программа текста

Связь «текст денотат текста» — это связь между текстом и реальностью, отражение некоего референтного пространства в структуре текста.

Связь текста с его денотатом (отражаемой реальностью) осмысливается через понятие темы. Тема текста — это предмет речи, смысловое ядро текста, его семантическая база. По существу, тема является свернутой ин-

формацией текста. Предсказание темы формирует тезис текста, т.е. тема выступает субъектом тезиса текста [6, с. 21].

Информация понимается как сообщение о фактах, событиях, процессах и т.д. Информация различна по своему прагматическому назначению. Так, И.Р. Гальперин выделяет содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую информацию [20, с. 27-28].

Л.Г. Лузина [21] выделяет другие виды информации:

1. Базовая информация (информация адресанта).
2. Дополнительная информация (точка зрения адресанта (его отношение к адресату, к тексту; эмоции, оценки) и та информация, которая выводится в результате интерпретации текста).
3. Фоновая информация (информация адресата; ею закрепляются смысловые лакуны текста).
4. Выводная информация (фоновая и дополнительная вместе).

Знания репрезентируются в тексте в знаковой форме, и информация обретает коммуницируемую форму. Поскольку текст рассматривается в динамике его функционирования, то распределение информации (далее — РИ, термин Л.Г. Лузиной) приобретает характер процесса. РИ — это важный языковой механизм, текстовая категория, реализующаяся в подборе слов и синтаксических конструкций. РИ показывает путь к построению смысла текста.

Основания распределения информации в тексте [21, с. 36-53]:

1. Когнитивно-психологическое основание предполагает, что РИ связано со способом организации в тексте концептуальной информации. Выбор определенной информационной «упаковки» (термин У. Чейфа), то есть способа передачи сообщения, отражает стремление адресанта к соответствию структуры текста его (адресанта) предположениям об информационном состоянии адресата, т.е. чтобы информация обрабатывалась в нужном ключе.

1. Разделение информации на «данную» (ту, которая, по предположению адресанта, известна адресату) и «новую» (не известную адресату). РИ здесь действует как механизм активизации имеющихся знаний адресата, к которым «адресована» новая информация.
2. Принцип иконичности (соответствие между нашим представлением о мире и отражением этого представления в языке и изложением в тексте событий в том порядке, в котором они происходили в действительности).
3. Прототипичность и интертекстуальность РИ. РИ

осуществляется по данному образцу, что обусловлено конвенционализированностью текстов, функционирующих в данной социокультурной языковой общности.

4. Выделенность. При чтении и интерпретации текста некоторые его части выступают как более значимые, или выделенные, что обусловлено представлением в них более важного элемента референтного пространства. Здесь исходным служит различие фигуры (выделяющейся части) и основания (фона).
5. Когнитивные ограничения на поток информации в тексте. Объем информации должен быть приспособлен к предельной способности адресата к одновременной обработке информации.

2. Коммуникативные основания РИ в тексте.

Информация распределяется в тексте в соответствии с требованиями коммуникации. Путем передачи некоторых сведений о предмете речи адресант достигает и прагматических целей: в ходе коммуникации человек не только передает информацию, но и выполняет действия более высокого порядка с целью повлиять на потенциальные действия адресата текстом путем изменения его информационного состояния. Однако, чтобы достичь этой цели, последовательности действий должны быть скоординированы правильно. Именно в этом смысле РИ имеет глубокие коммуникативные основания. В наиболее общем представлении эти основания связаны с обеспечением когезии и когерентности текста, которая основывается не только на поверхностной когезии, но и на пропозициональной связности.

Итак, рассматривая связь «текст — денотат текста», мы рассматриваем, каким образом реальность отражается в текстовой структуре. Однако, с одной стороны, любой текст — это творение его автора, поэтому текстовый мир — это отражение мировидения адресанта. С другой стороны, любой текст возникает из потребности адресанта как-либо воздействовать на адресата и строится согласно своей функции. Поэтому, «если исходить из критерия коммуникативности, то можно сказать, что вся текстовая семантика [даже те семантические единицы, которые как бы отстранены от авторской оценочности (СФИ)] избирательна, а поэтому концептуальна» [22, с. 41]. Таким образом, «текстовый портрет» референтного пространства — это одновременно и «портрет» адресанта.

Оценочная программа текста

Будучи результатом творческой деятельности субъекта, любое речевое произведение субъективно в том смысле, что оно лично и неизбежно отражает отношение субъекта к предмету своего высказывания. Таким образом, любой конкретный текст несет в себе, с одной

стороны, некую объективную информацию (сообщение о факте) и в то же время обладает прагматическим аспектом, включающим оценку сообщаемого объективного факта [2, с. 230]. Выше мы отмечали, что даже СФИ «выбирается» и передается человеком, поэтому и она не свободна от своего рода оценивания. Однако, будучи выбранными для того, чтобы найти свое отражение в тексте, предметы и явления изображаются такими, какими они являются сами по себе. Это составляет объективную информацию текста, передающуюся «теоретическими суждениями» [12, с. 33], т.е. предложениями, описывающими реальную действительность. Поскольку описание действительности сопровождается её оцениванием, то адресант оценивает те события, о которых он сообщает. Таким образом, кроме теоретических суждений в тексте есть оценочные суждения, отражающие связь «текст-адресант».

Вслед за Т.И. Синдеевой [12], О.К. Кудасовой [9] мы считаем нужным разделить оценку на интеллектуальную (рациональную) и эмоциональную (чувственную). Это деление производится в зависимости от того, какую основу имеет оценка. Эмоциональные оценки обычно передаются с помощью широкого спектра эмоциональных средств языка (эмоциональные междометия, эмоционально-экспрессивная лексика, экспрессивные синтаксические конструкции, приемы выразительности (тропы и стилистические фигуры). Интеллектуальная оценка обычно выражается через предметно-логические значения языковых единиц и способствует определению рациональной значимости определенных денотатов для субъекта. Все оценочные суждения адресанта составляют оценочную информацию текста [9, с. 3].

Прагматическая программа текста

Целью всякого общения является воздействие, или управление поведением. Регулирующие цели адресанта имеют непосредственное и косвенное (скрытое) воздействие. Непосредственное воздействие на адресата может осуществляться с помощью прямых вопросов, просьб, пожеланий, приказов и т.п. Косвенно воздействовать на адресата можно с помощью языковых знаков, но как бы незаметно для адресата, например, путём информирования, поскольку, узнав нечто новое о каком-либо факте, адресат изменяет отношение к нему, что приводит к принятию решения, нужного адресанту [23, с. 10-11].

Как известно, исследованием регулятивной воздействующей стороны сообщения занимается прагматика текста. Изучению прагматических потенций языковых знаков посвящены работы В. Дресслера [24], Л.А. Киселевой [25], П. Грайса [26], Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева [27] и других. Главным фокусом прагматики текста является роль интенций адресанта и адресата. От интенции адресанта зависит языковое оформление текста. Здесь важ-

ны также понятия коммуникативной компетентности, т.е. «способности адресанта в конкретных ситуативных условиях выбирать оптимальное высказывание для достижения эффективной коммуникации» [23, с. 21], и прагматической компетенции, т.е. способности адресанта таким образом выстраивать текст, чтобы воздействовать на адресата в нужном ему направлении. Адресант должен учитывать и интенцию адресата, которая состоит в ожидании определенной связи в тексте. Здесь важна согласованность в пресуппозициях адресата и адресанта, то есть в их предположениях об условиях контекста. Сама установка на создание текста уже означает, что адресант имеет некую цель: информировать адресата, побудить его к совершению каких-либо действий и т.п. Создаваемый текст выполняет заданную ему коммуникативную функцию. Следовательно, отбор всех языковых единиц определяется прагматической заданностью текста.

Г.Г. Матвеева выявляет следующие стратегические прагматические планы скрытого воздействия адресанта текста на адресата [23, с. 118-122]:

1. Планы по участию адресанта в событии — предметный, социальный и личный.

При актуализации предметного плана адресант акцентирует внимание адресата на объективности события и его независимости от субъективной воли адресанта. Речевое произведение адресанта при этом активизирует веру адресата в доказательность объективного факта.

Социальный план возбуждает тот механизм убеждаемости адресата, который основан на чувстве коллективизма. Стратегия адресанта строится на возбуждении у адресата чувства психологического заражения из-за сопричастности, хотя и мнимой, с описываемым событием. Использование личного плана рассчитано на возбуждение того механизма убеждаемости, который построен на признании силы авторитета, т.к. адресант показывает своё собственное участие в событии.

2. Планы по степени уверенности адресанта в реализации события - категорического и менее категорического утверждения.

При актуализации плана категорического утверждения адресанта о реализуемости события он воздействует своим уверенным речевым поведением.

При реализации стратегии менее категорического утверждения адресант воздействует своей предположительностью, заставляющей искать примеры — факты произошедшего однократного события.

3. Планы вероятностной оценки адресантом реальности события — возможности и дозволенности, обязательности и долженствования, действительности события с точки зрения адресанта.

Используя средства выражения планов возможности и дозволенности, а также обязательности и долженствования события, адресант актуализирует некоторое сомнение в реальности описываемого события. Стратегия плана действительности события сближается по типу

скрытого воздействия с планами предметным и категорического утверждения, т.е. производит впечатление уверенностью изложения и заражает этим адресата.

4. Планы оценки адресантом события.

Используя средства выражения плана оценки события, адресант формирует отношение адресата к событию в нужном направлении. Скрытое воздействие происходит путём активизации механизма заражения оценкой, высказанной адресантом.

5. План по важности высказываемого для адресанта и адресата с точки зрения адресанта. Он реализуется в смысловой организации текста, при которой акцентируется внимание адресата на пресуппозиции и распределяются элементы текста по степени важности.

6. План по организации адресантом оптимального восприятия письменного текста адресатом. Он происходит в организации текста по образцам.

7. План по учету адресантом текстовых ожиданий адресата.

Он реализуется в использовании анафоро-катафорических средств, которые обладают двойственной природой: конкретностью. т.к. отсылают к определенной ситуации, и широкой шкалой потенциальности, т.к. должна удовлетворять мыслительные догадки адресата.

Таким образом, выбирая категориальные языковые средства выражения, адресант реализует определенную стратегию скрытого воздействия на адресата. Различные виды скрытого воздействия используются одновременно, т.к. адресант выбирает различные существующие в одном тексте слова и формы, имеющие категории наклонения, лица, времени, залога, которые несут семантическую и прагматическую информацию. Поскольку разные планы реализуются одновременно, то они взаимодействуют, усиливая, дополняя или нейтрализуя прагматическую силу воздействия на адресата.

Описание программ текста показывает, что, сосуществуя в одном целостном тексте, выполняющем единую функцию, они пересекаются. Таким образом, анализироваться изолированно друг от друга они не могут, напротив, функционирование всех программ взаимообусловлено и представимо как работа единого механизма.

Реализация программ текста в речевом жанре «научная рецензия»

Речевой жанр «научная рецензия» — это оценочно-критический тип текста. В различных функциональных стилях имеются речевые жанры, являющиеся вариантами данного типа текста: литературные рецензии, газетные и журнальные критические статьи, публицистические статьи и т.д. В научном стиле рецензия — это «периферийный жанр, не относящийся к «ядру» стиля, имеющий целью оценить научное произведение» [11, с. 67], отзыв о научной публикации.

Итак, по мнению ряда авторов, основной коммуникативной целью рецензии является оценка публикации [9, с. 2]; [11], [12]; [17, с. 135], а сама рецензия служит «образцом действия типа «оценивание» [16, с. 90; перевод наш].

Другие авторы выделяют наряду с оценочной информационную функцию рецензии, считая, что это обусловлено той ситуацией, в которой создаётся и функционирует данный тип текста: «Тип текста «рецензия» определяется тем, что предметом речи в текстах этого типа всегда является опубликованный текст, ... и мы можем рецензента представить себе как «особого читателя», в чью задачу входит информирование других читателей об опубликованном произведении в своем собственном тексте (рецензии) и одновременная оценка этого произведения по различным аспектам, ... [то есть] в рецензии сосуществуют информация и оценка» [18, с. 199; перевод наш].

Авторы более поздних работ выделяют целые комплексы коммуникативных функций рецензии: «функции рекламы, информативности, аргументации, убеждения» [13, с. 4]; «информативную (информировать потенциального читателя об основном содержании базисного произведения), оценочную (оценить содержание этого произведения), поясняющую (обосновать выносимую оценку), апеллятивную (активизирующую) (оказать через эту оценку воздействие на читателя) функции» [14, с. 12].

Перечисленные функции обусловили рассмотрение научной рецензии как производного текста в научной сфере общения, возникающего на базе первичного текста научной публикации. Однако «научно-критический текст не является заместителем первичного произведения, не выполняет дублирующей функции ... С одной стороны, рецензия обсуждает вопросы, порождаемые первичным текстом, но с другой — сама ставит новые и ждет на них отклика. Текст рецензии становится самостоятельным научным фактом, лишь частично наделенным признаками продукта дублирующего понимания» [14, с. 9].

Каждая жанровая форма произведений научной литературы обладает присущей именно ей особой композиционной организацией, предусматривающей такую организацию научной информации, которая наилучшим образом обеспечивает реализацию коммуникативной цели текстов данного жанра. Научная рецензия представляет собой единство библиографического описания, введения, основной части, заключения [10]; [14].

Библиографическое описание рецензируемой публикации представляет собой совокупность её выходных данных.

Введение содержит в свернутом виде всю основную информацию рецензии, результат оценочной интерпретации базисного текста.

Основная часть конкретизирует представление адресата о содержании, структурной организации и качествах базисного текста. В зависимости от характера последнего адресант — рецензент организует основную часть, ориентируясь преимущественно либо на описание отдельных компонентов базисного текста, либо на рассуждение по поводу концепции ученого, либо на полемику с автором базисного текста. В зависимости от того, какая речевая форма доминирует в основной части рецензии, выделяются три их разновидности:

1. основная часть описательного характера (описание);
2. основная часть, ориентированная на рассуждение (рассуждение);
3. основная часть полемического характера (полемика) [9, с. 10].

Для речевого жанра «научная рецензия» дополнительно выделяют особый вид речевых форм, а именно формы оценочного вида — оценочное рассуждение и оценочное описание [12, с. 32].

Отличительной чертой заключения является то, что в нем даётся итоговая оценка, отражающая общую оценочную направленность текста научной рецензии и являющаяся завершением процесса постепенного накопления оценочной информации.

В тексте рецензии выделяются и особые структурно-композиционные единицы научно-критического текста — функционально-тематические блоки (ФТБ). «ФТБ понимается как относительно законченная в смысловом отношении часть научно-критического текста, выделяемая в соответствии с отдельными аспектами анализа первичного произведения и обусловленная ... построением его корреспондирующей части, характеризующаяся содержательно-тематическим единством и доминированием той или иной ... текстовой функции» [14, с. 12].

ФТБ существует внутри названных выше композиционных частей рецензии. Выбор соответствующей стратегии тематического структурирования блока и сочетания блоков обусловлен функционально. Информативная функция рецензии реализуется в информативно-дескриптивном блоке путём сообщения адресату определенной информации о базисном тексте. Оценочная функция рецензии может реализоваться в информативно-оценочном блоке, содержащем информацию базисного текста единстве с оценочными замечаниями автора рецензии без аргументации этой оценки, в экспликативно-оценочном блоке, где она выступает в тесной связи с поясняющей функцией, или в аргументативно-оценочном блоке, выполняющем все текстовые функции рецензии: оценочную, информативную, поясняющую и апеллятивную [14, с. 14-20].

Производность текста рецензии ставит не только

вопрос о выборе формы репрезентации первичного текста во вторичном, объём которого значительно меньше объёма базисного текста, но и вопрос о выборе той информации о рецензируемом произведении, которую необходимо передать. Замечено, что «отбор» данных о базисном тексте идёт в следующих направлениях:

1. Содержательная информация: информация о форме, композиции и содержании базисного текста.
2. Фоновая информация: данные, которые облегчают адресату понимание и оценку базисного текста (сообщается жанр рецензируемой работы, научное направление, к которому принадлежит её автор, сведения об имеющихся в сфере данной дисциплины публикациях).
3. Техническая информация: сведения о количестве страниц, формате и т.д. рецензируемой работы [18, с. 200-201; перевод наш].

Что касается оценки базисного текста, то замечено, что «в научной рецензии качественной оценке подвергаются язык рецензируемого произведения, его композиция, иллюстративные и наглядные материалы, техническое оформление книги, т.е. все то, что может помочь читателю как получателю информации извлечь её из текста» [11, с. 70]. Оценка языка и стиля базисного текста дается в достаточно общем виде. Оцениваются только ясность изложения и её подкачества — логичность, сжатость, точность и экспрессивность, тогда как другое основное качество научной речи — официальность — оценке в рецензии не подвергается (возможно, потому что является разумеющимся) [11, с. 69-70]. Оцениваются также актуальность, перспективность, объективность публикации, а «главным критерием оценки в научной рецензии становится фактор новизны, присутствия или отсутствия в базисном тексте новой информации» [14, с. 16]. Необходимо также отметить, что в научной рецензии используются как интеллектуально-оценочная, так и эмоционально-оценочная лексика, хотя при этом основным видом оценки научного произведения является его интеллектуальная оценка.

Язык научной рецензии отражает общие закономерности построения научного текста: изложение должно быть ясным, логичным, сжатым, точным, объективным, официальным. Однако, оставаясь в рамках этого официального языка, язык научной рецензии содержит больше элементов образности, субъективной оценочности, эмоциональности, чем стандартный научный язык. Это создаёт большую индивидуальность языка адресата в научной рецензии. Другими словами, требования этого речевого жанра не так «строги», как требования «ядерных» жанров и допускают проникновение образного, субъективно-оценочного, эмоционального и индивидуального.

Анализ функционирования в тексте научной рецензии рациональной программной, отражающей связь

текста с его денотатом, оценочной программы, отражающей связь текста с его адресантом, и прагматической программы, отражающей связь текста с н его адресатом, позволяет сделать вывод о том, что прагматическая программа включает в себя рациональную и оценочную программы. Денотатом текста научной рецензии является рецензируемое произведение, которое служит базисным текстом для текста научной рецензии. Представление в тексте научной рецензии базисного текста передаёт информацию о нем. Рациональная программа выполняет информативную функцию текста научной рецензии. Информирование же воздействует на информационное состояние адресата. Оценочная программа, выполняя оценочную функцию. Одновременно формирует ценностные ориентации адресата. Тем самым информационная и оценочная функции текста научной рецензии являются одновременно реализацией функции воздействия. Кроме того, функция воздействия выполняется и специфическими, специально для этого отобранными средствами: в тексте научной рецензии прослеживаются стратегии прямого и скрытого воздействия адресанта на адресата.

Итак, практически все единицы текста научной рецензии так или иначе выполняют воздействующую функцию. Это позволяет закрепить за прагматической программой статус ведущей в текстах речевого жанра «научная рецензия».

Рациональная и оценочная функции программы в тексте научной рецензии взаимосвязаны. Отбор информации о базисном тексте для представления его в тексте научной рецензии свидетельствует об определённом оценочном отношении к нему со стороны рецензента. В свою очередь, средства выражения оценки дают информацию о базисном тексте.

Таким образом, речевой жанр научной рецензии обладает типовой композицией программ, представить которую можно следующим образом:

$$[П + (О, Р)],$$

где П – прагматическая программа, О – оценочная программа, Р – рациональная программа.

В тексте научной рецензии возникает качественно новая информационная модель базисного текста. Рецензент извлекает из текста первоисточника важнейшие элементы (пропозиции) и устанавливает между ними логические связи, при этом придерживаясь, однако, принципа иконичности. Таким образом в тексте рецензии выстраивается новый пропозициональный комплекс, являющийся результатом переосмысления и оценки рецензентом содержания базисного текста. Следовательно, представление денотата, то есть базисного текста в тексте научной рецензии концептуально. Осмысливая содержание базисного научного текста,

рецензент предлагает своё решение поставленной в нём научной проблемы, в определенной степени выстраивает собственную научную теорию. Таким образом, рецензент избирает концептуальную точку зрения (термин С. Чэтмена). В этом случае референция осуществляется не к конкретной физической ситуации в реальном мире, а скорее к образу мышления рецензента, к тому, как факты и впечатления о базисном тексте представлены концептуально. За счёт этого референтное пространство текста научной рецензии расширяется и включает в себя не только базисный текст, но и целую научную область, которой принадлежит последний, часто – личность его автора, а также собственные умозаключения рецензента по поводу базисного текста. На наш взгляд, это несколько противоречит требованиям к вторичному тексту, согласно которым «референтным пространством данного текста должен выступать иной, исходный текст, внеположный данному. ... Исходный текст должен при этом дублироваться или воспроизводиться, ... за счёт чего коммуникативная цепочка, включающая данный (вторичный) текст, удваивается» [5, с. 100]. В тексте научной рецензии же удваиваются лишь отдельные участки коммуникативной цепочки.

Заключение

Мы доказали смешанный (первично-вторичный) характер текста научной рецензии. В этом состоит новизна нашего исследования. Результаты исследования позволяют сделать следующий вывод: текст научной рецензии следует относить не к разряду коммуникативно вторичных, а к разряду смешанных, первично-вторичных текстов.

Доминирование прагматической программы в тексте научной рецензии и осуществление референции к образу мышления адресата побуждает признать за научной рецензией статус особого жанра в системе жанров научного стиля, для которого характерно доминирование рациональной программы при вторичности прагматической и оценочной программ и осуществление референции к объективной реальности.

Теоретическое значение работы заключается в пополнении сведений об особенностях текстов научного стиля речи. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных в нём результатов на практических занятиях по стилистике и лингвистике текста, а также при рецензировании научных публикаций.

Особое положение жанра научной рецензии требует продолжения его изучения, что открывает широкие перспективы для дальнейших исследований.

Статья адресована преподавателям лингвистики текста и стилистики, а также студентам, изучающим указанные области лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психолингвистике // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев: Высшая школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. - С. 7–18.
2. Колшанский Г.В. Текст как единица коммуникации // Проблемы общего и германского языкознания. - М.: Изд-во МГУ, 1978. - С. 26–38.
3. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. - М.: Высшая школа, 2009. - 240 с.
4. Сидоров Е.В. Основы коммуникативной лингвистики. - М.: Воен. ин-т, 1986. - 166 с.
5. Коллегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации. - Одесса: Обл. упр. по печати, 1991. - 121 с.
6. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. - 168 с.
7. Lerchner G. Literarischer Text und kommunikatives Handeln. In: Sitzungsberichte der sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Bd. 127, H. 6. Berlin, 1987. - S. 14–59.
8. Sandig B. Vom Nutzen der Textlinguistik für die Stilistik. In: Textlinguistik contra Stilistik? Tübingen, 1986.
9. Кудасова О.К. Лингвистические особенности рецензии как разновидности научного текста: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд филол. наук. - М., 1983. - 20 с.
10. Кудасова О.К. Композиционная организация научной рецензии как оценочного текста // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 197 «Стилистическое варьирование в разных функциональных стилях». - М.: МГПИИЯ, 1982.
11. Троянская Е.С. Научное произведение в оценке автора рецензии // Научная литература: язык, стиль, жанры. - М.: Наука, 1985. - С. 67–81.
12. Синдеева Т.И. Некоторые особенности композиционно-речевой организации жанра «научная рецензия» // Функциональные стили и преподавание иностранных языков. - М.: Наука, 1982. - С. 27–42.
13. Дрозда Э. Информационная структура текстов рецензий и аннотаций: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд филол. наук. - М., 1989. - 23 с.
14. Чернявская В.Е. Интертекстуальное взаимодействие базисного и производного текстов в научно-критическом тексте (на материале современных немецкоязычных научных рецензий): Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд филол. наук. - СПб., 1995. - 27 с.
15. Чернявская В.Е. Некоторые текстообразующие факторы научно-критического текста: интертекстуальность. - Акмола: Акмолинский областной межотраслевой УНТИ, 1995. - 16 с.
16. Plätzgold J. Beschreibung und Erwerb von Handlungsmustern. Beispiel: Rezension wissenschaftlicher Publikationen. Berlin, 1986.
17. Wiegand H.E. Nachdenken über wissenschaftliche Rezensionen. Anregungen zur linguistischen Erforschung einer wenig erforschten Textsorte. In: Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. Berlin, 1983.
18. Zillig W. Textsorte "Rezension". In: K. Detering, J. Schmidt-Radefeldt, W. Sowinski. Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums. Kiel, 1982.
19. Leontjev A.A. Tätigkeit und Kommunikation. In: D. Viehweger (Hg.). Grundlagen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Berlin, 1984.
20. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: КомКнига, 2007. - 144 с.
21. Лузина Л.Г. Распределение информации в тексте. - М.: ИНИОН, 1996. - 139 с.
22. Бережная Т.М. Коммуникативный подход к тексту как основа реферирования при обучении РКИ // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания РКИ. - М.: МГУ, 1996.
23. Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. - Ростов-на-Дону, 1984. - 131 с.
24. Dressler W. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1972. - 135 S.
25. Киселёва Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1978. - 160 с.
26. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. - М., 1985. - С. 217–237.
27. Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). - М.: Шк. «Мастера рус. культуры»: Кошелев, 1997. - 574 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ГЕНДЕРНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ ЯЗЫКА

SOCIAL NATURE OF GENDER LANGUAGE VARIABILITY

A. Ostapenko

Summary: Gender variation in language is an important aspect of linguistic research that reveals the relationship between language and social identity and the ways in which gender differences affect language use, structure, and perception. Language serves not only as a means of communication but also reflects the social norms, stereotypes, and roles inherent in society. This article examines the main aspects of gender variation in language, as well as the influence of social factors on the linguistic behavior of men and women. It explores how language interacts with gender to shape social norms and perceptions, and how gender differences manifest themselves in lexis, phonetics, and syntax. Research in this area is of undeniable importance, contributing to a better understanding of the topic and contributing to the creation of conflict-free communication in society. This paper analyzes different approaches to the study of gender variability and examines the influence of social context on language practices. This paper illustrates how language can serve as a tool for understanding and analyzing social phenomena related to gender, highlighting the need for further research in this area.

Keywords: gender identity, gender variability, speech behavior, gender inclusiveness, sociolinguistics, contextuality, mental structuring.

Остапенко Анна Борисовна

кандидат социологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, (г. Хабаровск)
009098@togudv.ru

Аннотация: Гендерная вариативность языка представляет собой важный аспект лингвистического исследования, раскрывающий взаимосвязь между языком и социальной идентичностью и то, как гендерные различия влияют на использование языка, его структуру и восприятие. Язык служит не только средством коммуникации, но и отражает социальные нормы, стереотипы и роли, присущие обществу. В данной статье рассматриваются основные аспекты гендерной вариативности языка, а также влияние социальных факторов на языковое поведение мужчин и женщин. Исследуется, как язык взаимодействует с гендером, формируя общественные нормы и представления, а также как гендерные различия проявляются в лексике, фонетике и синтаксисе. Исследования в данной области имеют неоспоримую значимость, способствуя более глубокому пониманию этой темы и внося вклад в создание бесконфликтной коммуникации в обществе. В работе анализируются различные подходы к изучению гендерной вариативности и рассматривается влияние социального контекста на языковые практики. Данная статья иллюстрирует, как язык может служить инструментом для понимания и анализа социальных явлений, связанных с гендером, подчеркивая необходимость дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерная вариативность, речевое поведение, гендерная инклюзивность, социолингвистика, контекстуальность, ментальное структурирование.

Гендерная вариативность языка – это концепция, которая подразумевает наличие различий в использовании языка между мужчинами и женщинами. Это явление тесно связано с социальными, культурными и историческими контекстами. Важно отметить, что язык не просто отражает гендерные различия, но и активно их конструирует, поддерживая определённые социальные иерархии и стереотипы.

Говоря о природе гендерной вариативности речи, необходимо подчеркнуть, что социальный контекст играет решающую роль в формировании и изменении языковых практик. Лингвистическая вариативность может проявляться не только контекстуально, но и в зависимости от таких факторов, как возраст, социальный класс и культура [1]. Лингвистическая вариативность – это явление, при котором использование языка изменяется в зависимости от различных факторов, таких как контекст, возраст, социальный класс и культура. Эти аспекты влияют на то, как люди выбирают слова, строят предложения и используют различные языковые формы в зависимости от ситуации и социальной среды. Лингвистическая вариативность также значительно проявляется через призму гендерных различий, что подчеркивает, как мужчины и женщины могут использовать язык по-разному в

зависимости от социальных ожиданий, культурных норм и индивидуальных предпочтений. Исследования показывают, что язык не просто отражает, но и конструирует гендерные идентичности, влияя на то, как мы воспринимаем друг друга в обществе.

Существует несколько теоретических подходов к изучению взаимодействия языка и гендера. Один из них – феминистская лингвистика, которая акцентирует внимание на том, как язык может отражать и поддерживать патриархальные структуры. Исследования показывают, что некоторые языковые формы, такие как уменьшительно-ласкательные суффиксы и определённые синтаксические конструкции, могут быть связаны с традиционными гендерными ролями, обуславливая стереотипное восприятие «женственности» и «мужественности» [2].

Феминистская лингвистика представляет собой значительную область исследований, посвященных анализу языка и его взаимосвязи с гендерными структурами, и ее основная цель – разоблачить и оспорить патриархальные элементы, присутствующие в языке и общении. Последователи феминистской лингвистики следуют концепции доминирования мужских форм языка над женскими, как сильное над слабым. Эта область изуче-

ния исследует, как язык не только отражает, но и укореняет традиционные представления о гендерных ролях в обществе. Одним из ключевых аспектов, на который указывают исследователи, является использование уменьшительно-ласкательных суффиксов и определённых синтаксических конструкций, которые могут затвердить стереотипные представления о «женственности» и «мужественности».

Например, использование уменьшительно-ласкательных форм в языке может подчеркивать определённые ожидания по отношению к женщинам, придавая им более «мягкий» или «независимый» характер. Такой лексический выбор может усилить представление о женщинах как о нежных, заботливых существах, нуждающихся в защите. К примеру, употребление слов «девочка» вместо «женщина» или «сестричка» вместо «сестра» не только снижает статус обсуждаемой женщины, но и подразумевает её зависимость от мужской фигуры. Это порождает предвзятое восприятие роли женщины как той, кто требует защиты и заботы, что является традиционным стереотипом, укоренившимся в нашем обществе [2].

Помимо этого, феминистская лингвистика также акцентирует внимание на различных формах владения языком, отмечая, что мужчины и женщины могут использовать разные стратегии в общении в зависимости от социальных контекстов и предшествующих опытов. Например, исследования показывают, что мужчины зачастую используют более агрессивные и конфронтационные стратегии, тогда как женщины предпочитают сотрудничество и поддержку. Это различие в подходах может служить не только для поддержания различных моделей поведенческих норм, но и для укоренения представлений о том, что определённые стили общения являются «мужественными» или «женственными».

Феминистская лингвистика, таким образом, помогает нам глубже понять, как язык не просто отражает, но и формирует гендерные идентичности, способствуя либо равенству, либо неравенству в общественных структурах. Она открывает путь к критическому анализу как повседневной речи, так и формальных заявлений, подчеркивая необходимость осознания языка и его влияния на восприятие гендера в культуре.

Другой важный подход – социолингвистический, который рассматривает влияние социального контекста на языковые изменения и вариативность. Как отмечает Уильям Лабов, «язык не является статичным; он адаптируется к социальному контексту и изменяется под воздействием различных факторов» [3]. В этом контексте гендер рассматривается как один из ключевых элементов, который влияет на форму и использование языка в разных социальных группах. Данный подход подчеркивает, что использование языковых форм может служить

маркером социального статуса или принадлежности, включая гендерную идентичность. Например, мужчины могут использовать более агрессивные и доминирующие языковые формы, в то время как женщины, как правило, применяют более вежливые и обходительные конструкции. Эти различия не только свидетельствуют о стилистических предпочтениях, но и отражают более глубокие культурные ценности. В. Лабов внес значительный вклад в понимание языковой вариативности и ее связи с социальными факторами, особенно в контексте гендера. В. Лабов предположил, что различия в использовании языка не являются абсолютными. Вариативность использования одного лексического набора женщинами и другим – мужчинами зависит от социальной стратификации, менталитета и других социальных, а не природных факторов. Эта точка зрения подчеркивает, что язык – это социальная конструкция, отражающая сложности идентичности, динамики власти и общественных ожиданий. Исследования Лабова показали, что использование языка варьируется в разных социальных классах. Например, он заметил, что представители рабочего класса могут использовать определенные языковые особенности чаще, чем представители среднего или высшего класса. Это расслоение также относится к гендеру, когда мужчины и женщины могут использовать разные языковые стили в зависимости от социального окружения и классовой принадлежности [4].

Система лингвистического анализа Лабова позволяет учитывать межсекторальность – то, как различные социальные категории, такие как раса, класс и пол, взаимодействуют между собой, определяя использование языка. Это означает, что языковое поведение женщин не может быть понято изолированно с точки зрения феминистского подхода, а должно рассматриваться в более широком контексте их социальной идентичности. Например, чернокожая женщина в профессиональной среде может ориентироваться на иные языковые ожидания, чем белая женщина, на что влияют как раса, так и пол. Она может переключать коды, используя афроамериканский просторечный английский в неформальной обстановке и стандартный американский английский в официальной обстановке, чтобы соответствовать социальным ожиданиям.

В своих работах о социальной природе гендерных различий в лингвистике В. Лабов подчеркивает идею о том, что язык – это не просто отражение биологических различий, а он глубоко укоренен в социальных структурах и культурных практиках. Рассматривая язык через призму социальной стратификации и гендерных ролей, мы можем лучше понять сложности коммуникации и идентичности. Такая перспектива способствует более тонкому взгляду на язык.

Исследование Лабова в Нью-Йорке показало, что

произношение поствокального «r» (как в слове «car») значительно различается в разных социальных классах. Представители рабочего класса, как правило, опускали букву «r», в то время как представители среднего класса чаще произносили ее. Эта лингвистическая особенность не была изначально связана с полом, но на нее влияло социальное происхождение говорящих.

Другим примером являются ментально сконструированные гендерные нормы. В. Лабов утверждал, что на способ использования языка мужчинами и женщинами влияют общественные ожидания и гендерные роли. Эти роли диктуют, как люди должны общаться, что приводит к заметным различиям в языковом поведении. То есть вариативность языка представляет ментально сконструированную социальную реальность. С этой точки зрения В. Лабов объясняет характерные для женской речи структуры с модальностью сомнения, что не свидетельствует о дискриминативном положении. Так, во многих культурах женщины часто социализированы быть более вежливыми и уступчивыми в своей речи. Это может проявляться в использовании устойчивых фраз, таких как «я думаю» или «возможно», которые более распространены среди женщин. Напротив, мужчины могут придерживаться более напористого тона, используя прямые высказывания без оговорок. В своих работах Лабов подчеркивал, что «вариативность языка – это не отражение врожденных различий, а скорее продукт социальных структур и ролей, отведенных индивидам в этих структурах» [3,4].

Говоря о гендерной вариативности, можно сказать, что женщины чаще используют лексические ресурсы, связанные с отношениями и эмоциями, что свидетельствует о традиционном социальном восприятии их ролей в обществе. Например, при разговоре на тему дружбы женщины могут употреблять такие слова как «забота», «поддержка» и «доверие», что демонстрирует их стремление создать эмоциональную связь. Вариативность использования языковых средств может меняться в разных жизненных ситуациях. Например, в формальных ситуациях женщины чаще используют более стандартные формы языка, в то время как мужчины могут предпочитать разговорные конструкции. Дебора Таннен, известная как лингвист и исследователь в области гендерного языкознания, в своей книге «You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation», опубликованной в 1990 году, рассматривая различия в коммуникации мужчин и женщин утверждает, что мужчины и женщины имеют различные стили общения, что может приводить к непониманию и конфликтным ситуациям [5].

Одним из ключевых примеров, который Д. Таннен приводит, является способ, которым мужчины и женщины используют язык для выражения власти и приватности. Например, Д. Таннен указывает на то, что мужчины

чаще используют прямые и доминирующие стратегии в своих разговорах, предпочитая краткие и универсальные формулировки. Например, в деловом контексте мужчина может сказать: «Давайте сделаем это так», что подчеркивает его уверенность и лидерство. В то время как женщины, как правило, более склонны использовать язык для укрепления связей и поддержания гармонии. В том же контексте женщины могут сказать: «А как вы думаете, что будет лучше для нашего проекта?», что демонстрирует их стремление к коллективному обсуждению и включению мнений других. Таким образом, они акцентируют внимание на сотрудничестве и открытости.

Д. Таннен также обсуждает использование языка в более личных контекстах. Приведенный ею пример показывает, что женщины могут выражать поддержку и сопереживание через использование вопросов и уточняющих фраз, таких как: «Как ты себя чувствуешь по этому поводу?» В отличие от этого, мужчины могут больше сосредоточиться на решении проблемы, задавая практические вопросы вроде: «Что мы можем сделать, чтобы это исправить?» [5].

Таким образом, Таннен подчеркивает, что различия в языке могут отражать более широкий социальный контекст и гендерные роли, в которых мужчины и женщины находятся, что и служит основой для разных стилей их общения. Это может быть связано с различиями в социальных ролях и ожиданиях, которые накладываются на мужчин и женщин в различных культурных контекстах.

Также стоит обратить внимание на фонетические особенности мужского и женского вариантов языка. Исследования показывают, что женщины чаще используют высокий тон голоса и более мелодичное произношение, что может ассоциироваться с традиционными идеями о женственности [6]. Напротив, мужчины зачастую используют более низкие и респектабельные тона, что соответствует традиционным мужским стереотипам. Эти отличия могут объясняться не только физиологическими особенностями, но и социальными ожиданиями, которые требуют от женщин большей выразительности и мягкости в общении.

Другая область исследования – синтаксические различия, которые также могут варьироваться в зависимости от гендера. Например, женщины чаще используют сложные предложения и дополнительные уточнения, что может свидетельствовать о их стремлении передать детали и избежать амбигуарности (двусмысленность) в общении, то есть ситуации, когда высказывание или сообщение может быть истолковано несколькими способами. Поскольку амбигуарность может привести к непониманию, конфликтам или конфузным ситуациям, для женщины важно уточнить свои мысли, задавая вопросы или используя более конкретные формулировки. Это

может быть связано с социализацией женщин, которая побуждает их к внимательному, чувствительному и осторожному подходу к речевому взаимодействию.

Эти синтаксические характеристики позволяют женщинам продемонстрировать свою приверженность к межличностному общению и поддержанию социального контекста. В свою очередь, мужчины могут предпочитать прямые и лаконичные высказывания, что может отражать более конкурентный, властный и лидерский подход к общению.

Говоря о природе гендерной вариативности языка, необходимо подчеркнуть, что социальный контекст играет решающую роль в формировании и изменении речевых практик. Лингвистическая вариативность может проявляться не только контекстуально, но и в зависимости от таких факторов, как возраст, социальный класс и культура. [1]. Эти аспекты влияют на то, как люди выбирают слова, строят предложения и используют различные языковые формы в зависимости от ситуации и социальной среды.

Таким образом, исследования показывают, что язык не просто отражает, но и конструирует гендерные идентичности, влияя на то, как мы воспринимаем друг друга в обществе. Мужчины и женщины используют разные стили общения. Например, женщины часто предпочитают более вежливые и поддерживающие формы общения, используя такие стратегии, как уточнение и согласие. Это может проявляться в использовании фраз, которые подчеркивают сотрудничество, таких как «я понимаю...», или вопросы в конце утверждения – «понимаете?», «представляете?», которые призывают к согласию. Мужчины, с другой стороны, могут склоняться к более прямому и конкурентному стилю, используя язык, который акцентирует их авторитет или знание, начиная утверждения с «Я думаю, что...», «Я считаю, что...». Эти различия в стилях общения могут быть связаны с социальными ожиданиями, которые формируют представления о том, как должны вести себя мужчины и женщины.

Культурные различия также играют важную роль в формировании гендерных языковых практик. В некоторых культурах существуют строгие нормы, касающиеся того, как мужчины и женщины должны общаться. Например, в арабском языке использование форм обращения и вежливости может варьироваться в зависимости от пола собеседника. Женщины могут использовать более формальные формы обращения в отношении мужчин, чтобы продемонстрировать уважение, в то время как

мужчины могут использовать более неформальные формы общения с женщинами, что может отражать культурные ожидания и различия в восприятии гендерных ролей. [7]. Женщины могут быть более ограничены в своих возможностях свободно выражать мысли и чувства. В результате этого ограничения возникающие стили общения могут быть более сдержанными и менее эмоциональными. В других культурах женщины более свободны в выборе языка, что может привести к большему разнообразию средств выражения. А в обществах, где акцентируется равенство полов и поощряется активное участие женщин в различных сферах, они могут проявлять себя более открыто и уверенно в своих высказываниях. Это часто приводит к более равноправному языковому взаимодействию, где обе стороны могут свободно и активно выражать свои мысли, делая акцент на уверенности и уважении к позиции другого.

В заключении нужно сказать, что гендерная вариативность языка является сложным и многогранным феноменом, который охватывает различные уровни лингвистики. От лексических и фонетических различий до синтаксических конструкций все эти аспекты взаимосвязаны с социальной идентичностью и культурными стереотипами. Чтобы понять полное воздействие гендерной вариативности, необходимо учитывать не только языковые формы, но и широкий социальный контекст, в котором они функционируют. Гендерные различия в языке затрагивают множество аспектов нашего культурного и социального окружения. Эти различия обусловлены множеством факторов, включая социальные нормы, культурные контексты, влияние технологий и профессиональную среду. Понимание этих нюансов позволяет нам более глубоко осознать, как гендер может влиять на общение, и помогает смягчить недоразумения, возникающие в межличностных контактах.

Понимание гендерной языковой вариативности и анализ влияния гендера на язык является важным аспектом лингвистики и социолингвистики. Исследования показывают, что язык не просто отражает, но и формирует социальные реалии, и понимание этой динамики позволяет нам глубже осознать, как особенности общих языковых практик, так и индивидуальные различия в коммуникации, что представляется особенно актуальным в свете текущих социокультурных процессов. Необходимость дальнейших исследований в этой области не вызывает сомнений, так как понимание гендерной вариативности языка может иметь значительные последствия для образования, социальной политики и культурного обмена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bucholtz M., & Hall K. «Language and Identity.» In A Companion to Linguistic Anthropology, edited by Alessandro Duranti. Blackwell Publishing. – 2004 – Pp. 369-394.

2. Lakoff Robin. «Language and Woman's Place.» New York: Harper & Row, 1975. Электронный ресурс: Internet archive. URL: [<https://archive.org/details/languagewomanspl00lako/page/n3/mode/2up>] (Дата обращения 10.01.2025)
3. Labov W. Principles of Linguistic Change: Social Factors Volume 2. Blackwell Publishing. 2001. – P. 1-10. Электронный ресурс: Z-Library home. URL: [<https://z-library.sk/book/2573578/6bf974/principles-of-linguistic-change-volume-2-social-factors.html?dsourc=recommend>]. (Дата обращения 10.01.2025)
4. Labov W. Variation in Language // Carrol E. Reed (Ed.). The Learning of Language. National Council of Teachers of English. New York, 1971. – P. 187-221.
5. Tannen D. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. Ballantine Books. 1990. – 342pp. Электронный ресурс: Internet archive. URL: [https://archive.org/details/youjustdontunder0000tann_t6k1]. (Дата обращения 10.01.2025)
6. Coates J. Women Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language. Longman. London. New York. 2004. – 194 pp. Электронный ресурс: Internet archive. URL: [<https://archive.org/details/womenmenlanguage0000coat/page/n5/mode/2up>]. (Дата обращения 10.01.2025)
7. Brown P., & Levinson S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge University Press. 1987. – 364pp. Электронный ресурс: Internet archive. URL: [<https://archive.org/details/politenesssomeun00brow>]. (Дата обращения 10.01.2025)

© Остапенко Анна Борисовна (009098@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИНЯТИЕ ТЕОРИЙ В.Н. ТОПОРОВА В КИТАЕ

Се Синьюань

аспирант, Институт иностранных языков и культур,
Южно-китайский педагогический университет, (Китай)
svetxxxy@gmail.com

ACCEPTANCE OF V.N. TOPOROV'S THEORIES IN CHINA

Xie Xinyuan

Summary: This article analyzes the process of reception of Toporov's theories in China, identifies key studies and characteristics of this process, and highlights the difficulties encountered in the reception of his works within Chinese academic circles.

Keywords: V.N. Toporov, acceptance of theories in China.

Аннотация: В данной статье проанализирован процесс принятия теорий Топорова в Китае, выделены ключевые исследования и особенности этого процесса, а также выявлены трудности, с которыми сталкивается восприятие его работ в китайских научных кругах.

Ключевые слова: В.Н. Топоров, принятия теорий в Китае.

Владимир Николаевич Топоров (1928–2005) — выдающийся советский и российский лингвист и филолог. Его работы оказали глубокое воздействие на развитие русско-советской теории литературоведения, мифологии и языкознания, а также на построение теоретических основ в области семиотики. Г.А. Левинтон отметил, что В.Н. Топоров «принадлежит к тому первому ряду ученых, где места уже не распределяют (как не обсуждают, кто лучше: Гете или Пушкин), к тому, в котором стоят имена Соссюра, Бодуэна, Трубецкого, Якобсона, Бенвениста, Дюмезиля» [1, с. 387]. Китайские ученые считают, что соответствующие теории Топорова «не только стали одним из важнейших академических наследий Тартуско-Московской семиотической школы, но и дали нам достойную опоры методологию для деконструкции мыслительной структуры художественных текстов и понимания культурных особенностей и даже сути мифологической поэзии». [5, с. 112] По сравнению с Россией и другими странами, принятие теорий Тополева в Китае заняло больше времени, а знания о его теориях долгое время были недостаточно развиты, но в последние годы наметилась постепенная тенденция к росту.

В России интерес к его работам дважды достигал пика: впервые в конце 1990-х годов и во второй раз — в течение нескольких лет после его кончины. В эти периоды его научные труды, охватывающие разнообразные исследовательские области, подвергались всестороннему и многогранному обсуждению. Особенно важным событием стали международные научные конференции, посвященные памяти Топорова, которые ежегодно проводились в Москве в 2006–2009 годах. Эти мероприятия стали ярким свидетельством высокого интереса научных кругов к его наследию. Несмотря на некоторое снижение интенсивности исследований в последующие годы, работы Топорова оставались важной частью академического дискурса.

Знакомство Запада и других стран Восточной Евро-

пы с его трудами развивалось параллельно с развитием Тартуско-Московской семиотической школы и сохраняется по сей день. Согласно имеющимся данным, интерес к Топорову начался как минимум в 1970-х годах. Конкретно говоря, среди стран за пределами России наибольший интерес к исследованиям Топорова проявляют Литва и Эстония. Их научное внимание сосредоточено преимущественно на славянском фольклоре и литературе, с особым акцентом на аспекты, имеющие отношение к национальным языкам и культуре. В то же время в Западной Европе и США исследования Топорова в большей степени ориентированы на его работы в области мифологии и поэтического анализа.

По сравнению с Россией и другими странами, исследования Топорова в Китае начали развиваться значительно позже и до сих пор остаются относительно слабыми. Понимание китайскими учеными русской и советской литературной теории в основном сосредоточено на таких фигурах, как М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман и Б.А. Успенский. Однако в последние годы, с углублением теории русской семиотики, исследования Топорова начали демонстрировать явную тенденцию к росту. В связи с этим цель данной статьи — проанализировать процесс принятия теорий Топорова в Китае, выделить ключевые исследования и особенности этого процесса, а также выявить трудности, с которыми сталкивается восприятие его работ в китайских научных кругах.

Процесс восприятия теорий Топорова в Китае и важные исследования

Китайская академическая среда начала знакомиться с идеями В.Н. Топорова в 1980-е годы, когда в рамках расширяющихся литературоведческих исследований в научный оборот вводилось значительное количество зарубежных теорий. В тот период применение естественных методов к анализу литературных произведений стало новой тенденцией в Китае. В частности, такие

теоретические направления, как кибернетика, теория информации и семиотика, начали активно использоваться в литературоведении, и на этот процесс в значительной степени повлияла советская литературная теория.

Именно на таком фоне китайские ученые обратили внимание на труды Тартуско-Московской семиотической школы. Одним из первых исследователей, познакомивших китайских читателей с работами Топорова, был Лин Цзияо (凌继尧). Он впервые представил на китайском языке основные концепции Тартуско-Московской школы, включая исследования Топорова, тем самым заложив основы для дальнейших исследований. Лин Цзияо отмечал, что такие ученые, как Успенский и Топоров, изучали литературу, опираясь на уникальный взгляд лингвистов, и в их трудах доминировали лингвистические подходы и интересы [2].

Впоследствии ряд известных китайских ученых признали значимость Топорова в области семиотики. Например, Чжао Ихэн (赵毅衡) в своей книге «Литературная семиотика» подчеркивает его вклад в становление семиотики как самостоятельной дисциплины [6]. Чжан Цзе (张杰), рассматривая советскую систему семиотики, упоминает мифологическую систему символов Топорова и Вяч. Вс. Иванова [7]. А Чжао Айгуо (赵爱国) в одной из своих ранних статей анализирует исследовательские подходы Успенского, Топорова и других ученых, применявших семиотические методы для интерпретации языковых, исторических и культурных феноменов [3]. Хотя в этих работах Топоров упоминался лишь фрагментарно, несомненно, что в совокупности они способствовали его первоначальному признанию и привлекли внимание к его трудам в китайской академической среде. Эти исследования не только заложили основы для распространения идей Топорова в Китае, но и отражали позитивную тенденцию восприятия и адаптации советских литературоведческих и семиотических концепций в китайской науке.

Интерес к работам Топорова значительно возрос в 2010-х годах. Основным направлением исследований, развивающимся в Китае, стало более глубокое освоение его теории в области символики, мифологии и аналитики текстов. Эти исследования можно условно разделить на два основных типа:

Первый тип представляет собой общее обозрение концептуальной системы Топорова. В отличие от ранее фрагментарных и поверхностных введений, эти работы сделали значительный шаг вперед, предоставив более прочную основу для понимания всей научной картины Топорова.

Одним из ярких примеров является совместная работа китайских ученых Чжао Айгуо и Цзян Хун (姜宏), которые в 2012 году опубликовали статью «От «пространства текста» до «мифопоэтической модели мира»: обзор семи-

отических идей Топорова». В этой работе они подробно рассматривали такие ключевые концепты Топорова, как «пространство текста», «мифопоэтическая модель мира» и «Петербургский текст», а также пытались провести сравнительный анализ его теории с теориями других представителей Тарту-Московской школы. В статье анализируется отличие идеи Лотмана о текстовой семиотике от идеи Топорова, отмечается, что отличительной чертой последней является рассмотрение текста в пространстве человеческого сознания, а не только сосредоточение на чистом тексте или его культурной структуре [5, с. 118].

В статье Чжао Айго «Столетия эволюции парадигм российских семиотических исследований» (2016) развитие и трансформация российской семиотики за сто лет рассматриваются с точки зрения смены научных парадигм. В этом контексте автор вновь обращается к важным концепциям Топорова, относя его исследования в рамках тартуско-московской школы к культурно-когнитивной парадигме. [4, с. 110]. Хотя непосредственное рассмотрение трудов Топорова в данной статье мало, она способствует осмыслению его идей в более широком научном контексте.

В 2017 году Чэнь Юн (陈勇) опубликовал статью «Обзор исследований Московско-Тартусской семиотической школы», в которой анализирует процесс формирования этого направления и его основные этапы. Особое внимание уделяется трем ключевым фигурам школы — Б.А. Успенскому, Вяч. Вс. Иванову и Топорову, — а также особенностям их научного подхода. Одна из частей статьи посвящена трудам Топорова по теории литературы, в частности его исследованиям мифологических основ романа, трансформации текстового пространства и мифологемы «петербургского текста» [8, с. 48]. Эти аспекты способствуют формированию базового представления об его теории художественного текста.

Второй тип китайских нынешних исследований о Топорове сосредоточен на более глубоком анализе конкретных тем в его теории. В настоящее время такие исследования в основном фокусируются на «петербургском тексте» и связанных вопросах.

Начиная с 2014 года, Фу Синьхуань (傅星寰) опубликовала серию научных статей, посвященных анализу «петербургского текста» и «московского текста», что стало значительным вкладом в развитие и расширение теории Топорова. На основе этих исследований в 2022 году была издана монография Фу Синьхуань под названием «Исследование “московского текста” и “петербургского текста” в русской литературе». Книга представляет собой систематическое обобщение и углубление результатов его предыдущих исследований. В книге подробно анализируются концептуальные коннотации, историческая эволюция, культурные особенности и взаимосвязи

московского и петербургского текстов, что дает китайским читателям богатый исследовательский материал и теоретическое вдохновение для понимания русской культуры, а также способствует дальнейшему развитию городской семиотики в Китае [9].

Кроме того, в некоторых научных работах в рамках различных исследовательских тематик содержится значительный объем ссылок на теории Топорова и их обсуждение. Этот феномен не только свидетельствует о том, что теория Топорова постепенно проникает в китайскую академическую среду и оказывает на нее влияние, но и отражает тот факт, что его академическое воздействие в Китае началось именно с его теорий в области мифопоэтики, теории текстового пространства и теории петербургского текста.

Особенности и трудности принятия теорий Топорова в Китае

На основе проведенного анализа можно выделить следующие характерные черты восприятия теорий Топорова в китайской академической среде:

1. Хотя, объективно говоря, в Китае исследовательский интерес к Топорову не достиг уровня интенсивного изучения, в последние годы наблюдается тенденция к его постепенному усилению.
2. Исследования Топорова в Китае включают как общие обзоры его теорий, так и углубленный анализ отдельных аспектов его научного наследия.
3. В отличие от России и ряда других стран, где теории Топорова получили всестороннее изучение в различных областях, китайские исследования сосредоточены преимущественно на его теориях художественного текста, включая концепции «петербургского текста», мифопоэтики и текстового пространства. Это свидетельствует о специфических интересах китайских ученых и одновременно подчеркивает перспективы дальнейшего расширения исследовательских направлений.
4. Несмотря на то, что в нескольких исследованиях последовательно представлены или цитируются теории Топорова, в китайских научных кругах все еще не хватает систематических исследований академической мысли Топорова, и предстоит пройти еще долгий путь, прежде чем будет достигнуто всестороннее и объективное усвоение всеобъемлющих и глубоких теорий Топорова.

Несмотря на растущий интерес к научным работам Топорова, китайская научная среда столкнулась с рядом

трудностей, которые затрудняют более глубокое восприятие его теорий. Во-первых, сам характер работ Топорова, который часто интегрировал свои теории в более широкие контексты, такие как литературная критика, мифология и языкознание, препятствовал формализации и систематизации его взглядов в виде отдельных теоретических трудов, что затрудняло их дальнейшее изучение и анализ. Во-вторых, пересечение взглядов внутри Тартуско-Московской школы, а также влияние других крупных теоретиков, таких как Юрий Лотман и Вяч. Вс. Иванов, иногда усложняло выделение уникальности теорий Топорова. Третьей важной проблемой является недостаток переводов его работ на китайский язык, что ограничивает доступ к его идеям и теоретическим построениям. На сегодняшний день китайские переводы трудов Топорова крайне ограничены, за исключением переведённых Вэй Цинчжэнем (魏庆征) «Славянских мифов», опубликованных в сборнике «Обзор мифологии различных национальностей мира» в 1993 году.

Однако, что важно отметить, Китай уже заложил прочную основу в области семиотической теории и семиотической интерпретации художественных текстов, добившись значительных успехов. В настоящее время исследования Бахтина и Лотмана в Китае достигли определённой зрелости и сформировали свой собственный стиль. В качестве важной составляющей теории текстов российской и советской семиотической школы труды Топорова по интерпретации художественного текста привлекают всё большее внимание. На самом деле, несмотря на влияние таких учёных, как Лотман, теории Топорова о тексте имеют уникальные особенности. Его теория основывается на лингвистике и одновременно включает глубокие размышления о мифологическом мышлении и гуманитарных истоках. В эпоху, когда значение текста всё больше расширяется, идеи Топорова, безусловно, предлагают иной, уникальный взгляд на этот процесс.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что процесс восприятия теорий Топорова в Китае представляет собой интересную и многогранную картину, в которой, несмотря на определенные ограничения и проблемы, наблюдается значительный рост интереса. Теории Топорова оказывают заметное влияние на развитие китайской науки, особенно в области семиотики, мифологии и аналитики художественного текста. Несмотря на трудности, связанные с отсутствием полноценных переводов и систематических исследований, можно утверждать, что в ближайшие годы интерес к его теориям будет продолжать расти, а исследования в этой области станут все более глубокими и всесторонними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левинтон Г.А. Владимир Николаевич Топоров (5 июля 1928 – 5 декабря 2005) // Антропологический форум. 2006 (4). С. 387–395.

2. Линь Цзияо. Тартуско-Московская школа — о советских семиотиках Лотмане и Успенском // Чтение. 1987 (03). С. 137–142. [凌继尧. 塔尔图—莫斯科学派——记苏联符号学家洛特曼和乌斯宾斯基. 读书, 1987(03): 137-142.]
3. Чжао Айгуо. Проблема исторической периодизации исследований российской семиотики XX века // Журнал Института иностранных языков Народно-освободительной армии Китая. 2008 (05). С. 31–35. [赵爱国. 20世纪俄罗斯符号学研究的历史分期问题. 解放军外国语学院学报, 2008(05): 31-35.]
4. Чжао Айгуо. Столетия эволюции парадигм российских семиотических исследований // Русская литература и искусство. 2016 (04). С. 102–112. [赵爱国. 俄罗斯符号学研究范式的百年嬗变. 俄罗斯文艺, 2016(04):102-112.]
5. Чжао Айгуо, Цзян Хун. От «пространства текста» до «мифопоэтической модели мира» — обзор семиотических идей Топорова // Русская литература и искусство. 2012 (02). С. 112–118. [赵爱国, 姜宏. 从“文本空间”到“神话诗歌世界模式”——托波罗夫艺术文本符号学思想评介. 俄罗斯文艺, 2012(02):112-118.]
6. Чжао Ихэн. Литературная семиотика. Пекин: Издательство Китайского союза писателей, 1990. [赵毅衡. 文学符号学. 北京: 中国文联出版公司, 1990.]
7. Чжан Цзе. Переход к системному изучению художественной семиотики и культурной семиотики — исследование теории Тартуско-Московской семиотической школы // Иностранные языки (Журнал Шанхайского университета иностранных языков). 2000 (06). С. 57–62. [张杰. 走向体系研究的艺术符号学与文化符号学——塔尔图—莫斯科符号学理论探索. 外国语(上海外国语大学学报), 2000(06): 57-62.]
8. Чэнь Юн. Обзор исследований Московско-Тартуской семиотической школы // Иностранное языкознание, 2017, 38 (02). С. 44-49. [陈勇. 莫斯科——塔尔图符号学派研究综览. 外语教学, 2017, 38(02):44-49.]
9. Фу Синьхуан. Исследование «московского текста» и «петербургского текста» в русской литературе. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2023. [傅星寰. 俄罗斯文学“莫斯科文本”与“彼得堡文本”研究. 北京: 北京大学出版社, 2023.]

© Се Синьюань (svetxxy@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ЗАГОЛОВКАХ РОССИЙСКИХ ONLINE-СМИ, ПОСТРОЕННАЯ НА ТРАНСФОРМАЦИИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

LANGUAGE GAME IN THE TITLES OF THE RUSSIAN ONLINE MEDIA BUILT ON THE TRANSFORMATION OF THE PROVERBS AND SAYINGS

**V Semerdzhidi
N. Makoedova**

Summary: The purpose of the research is to study the language game in the titles of the Russian online media built on the transformation of the precedent texts. The scientific novelty of the research is in the investigation of the game field in the titles of the Russian online media based on the transformation of the proverbs and sayings. The study revealed that the language game in the titles is based on such ways of transformations as the replacement of one or two key words, antonymous replacement, antonymous replacement and lexical addition, replacement with a low degree of preservation of a precedent text, lexical addition, lexical omission. The language game built on these transformations increases the expressive potential of a title, its pragmatic intention because it forms an associative connection of ideas, helps create a vivid memorable image, which draws the attention of a recipient.

Keywords: language game, precedent text, title, transformation, proverbs, sayings.

Семерджики Валентина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Кубанский
государственный университет, (г. Краснодар)
tinasem@rambler.ru

Макоедова Надежда Всеволодовна

старший преподаватель, Кубанский государственный
Университет, (г. Краснодар)
Kenja16@yandex.ru

Аннотация: Основная цель исследования – выявление способов трансформации прецедентных текстов в заголовках российских online-СМИ. Научная новизна заключается в рассмотрении игрового поля заголовка, сформированного за счёт трансформации пословиц и поговорок в названиях российских online-СМИ. Результаты исследования позволили выявить следующие виды трансформаций: замена (замена одного или двух ключевых слов, антонимичная замена, антонимичная замена и лексическое дополнение, замена с низкой степенью сохранения прецедентного текста), лексическое дополнение, лексическое опущение. Языковая игра, основанная на данных трансформациях, повышает экспрессивный потенциал заголовка, его прагматическую направленность, поскольку формирует ассоциативную связь идей, помогает создать более яркий и запоминающийся образ, что привлекает внимание реципиента.

Ключевые слова: прецедентный текст, языковая игра, заголовок, трансформация, пословицы, поговорки.

Введение

Актуальность статьи заключается в необходимости исследования такого способа языковой игры, как трансформация прецедентных текстов в заголовках русскоязычных online-СМИ, что вовлекает реципиента в когнитивную игру и представляет интерес для межкузыковой и межкультурной коммуникации.

Объектом исследования являются заголовки русскоязычных online-СМИ, содержащие в своей структуре трансформированные пословицы и поговорки.

Предмет исследования – виды лексических трансформаций пословиц и поговорок в заголовках русскоязычных online-СМИ.

В этой связи в работе поставлены следующие задачи:

1. исследовать понятие «прецедентный текст»;
2. провести выборку заголовков online-СМИ, построенных на трансформированных пословицах и поговорках;

3. классифицировать русскоязычные заголовки по способу трансформации пословиц и поговорок.

В статье использованы следующие методы: сплошная выборка, лингвистический и контекстуальный анализ.

Теоретическую базу исследования составили статьи Н.В. Баско (2020), Е.М. Верещагина и В.Е. Костомарова (1990), И.В. Высоцкой и Е.Ю. Перфильевой (2010), Л.И. Гришаевой (2008), М.В. Захаровой (2010), Ю.Н. Караулова (2007, 2010), Д.С. Ташимхановой (2010).

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты можно использовать на лекциях и семинарских занятиях по теории языка, а также на занятиях по практике языка.

Обсуждение и результаты

Любое заглавие, несмотря на свою лаконичность, является первым композиционно-смысловым элементом текста, который подготавливает читателя к восприятию

информации, создаёт повышенную мотивацию. Заглавие служит сигналом, направляющим внимание читателя на перспективное изложение мысли [7, с. 67].

А поскольку в интернет-изданиях читатель не видит полного текста, то импульсом для решения открыть статью для чтения является именно заголовок. В этой связи информационное пространство побуждает журналистов повышать экспрессивность заголовков, создавать интригующий эффект для усиления воздействующего потенциала публицистических статей. В результате авторы часто используют в заголовке прецедентные тексты.

Понятия «прецедентность» (от лат. *praecedentis* – предшествующий), «прецедентный текст» и «прецедентный феномен» стали объектами внимания современной лингвистики.

Основоположник термина *прецедентный текст* Ю.Н. Караулов даёт следующее определение этому термину: «тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверх личностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [6, с. 216]. Ученый отмечает: «знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, ...» [там же].

Такого же мнения придерживается и Н.В. Баско, считая прецедентные тексты уникальным языковым механизмом, отсылающим реципиента к фоновым знаниям, которые в свою очередь являются основой национально-культурного уровня владения языком [1, с.401].

Гришаева Л.И. подчеркивает, что прецедентные тексты обладают громадным потенциалом и эффективностью, «так как они являются своего рода метафорой и тем самым образны и крайне выразительны; поэтому в силу общеизвестности тексты обсуждаемого типа в состоянии направлять деятельность адресата, влиять в определенном, нужном адресанту направлении на адресата, при этом такого рода воздействие не всегда бескорыстно со стороны адресанта» [4, с. 121].

Узнаваемость прецедентных текстов объясняется благодаря таким отличительным особенностям, как хрестоматийность, образцовость, устойчивость, эмоциональная и познавательная ценность. Поскольку прецедентные тексты содержат исторические, культурные и этнические знания о мире, то они являются вербальным кодом культуры, отражающим специфику национального мировидения.

Источниками прецедентных текстов являются литера-

турные произведения, фильмы, песни, поговорки, пословицы и т.д. Именно пословицы и поговорки как источник народной мудрости отличаются, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, авторитетностью [2, с. 98].

Отметим, что намеренное и целенаправленное изменение существующих в языке прецедентных текстов ведет к появлению трансформированных прецедентных текстов, т.е. к языковой игре. Это явление стало настолько популярно, что к нему обращаются журналисты, поэты-сатирики, рок-музыканты, барды.

В данном исследовании рассмотрим заголовки online-СМИ, содержащие в своей структуре трансформированные пословицы и поговорки для усиления выразительности и привлекательности текста.

Использование таких трансформированных народных афоризмов в газетном тексте – это лингвистическое и культурологическое явление, так как за ними стоят национально-детерминированные минимизированные представления, известные большинству членов данного лингвокультурного сообщества.

Понимание трансформированных афоризмов удачно состоится только при наличии у читателя фоновых знаний, позволяющих ему распознать в тексте закодированную информацию и разгадать интенцию автора. Таким образом, заголовки, содержащие трансформированные пословицы и поговорки, способствуют креативному мышлению реципиента.

Такой заголовок является концентрированной моделью, которой свойственны такие особенности, как устойчивость, клишированность, узнаваемость, что формирует ассоциативную связь идей, помогает создать более яркий и запоминающийся образ, оказывает более эффективное воздействие на адресата.

- Ташимханова Д.С. справедливо отмечает: «Различные трансформации, обыгрывание фразеологизмов позволяют вносить стихию экспрессивности, выразительности, юмористический элемент в текст либо придать каламбурное звучание фразеологизму» [8].
- Согласимся с мнением М.В. Захаровой о том, что грамотный, эрудированный читатель, при виде трансформированной фразы, оказывается вовлеченным в двойную игру, связанную с выявлением происхождения цитаты и ее «контекстуальным шлейфом» [5, с. 35], что активизирует мыслительную деятельность читателя, который из реципиента превращается в активного коммуниканта.

Далее проанализируем способы трансформации прецедентных текстов, в результате которых появляется вторичный текст. (Таб. 1.)

Таблица 1.

Способы трансформации пословиц и поговорок.

Способы трансформации	Прецедентный текст	Вторичный текст
Замена одного или двух ключевых слов	Долг <i>платежом</i> красен.	Долг <i>процентом</i> красен («Бизнес-класс» №7, 2014)
	<i>Сила</i> есть – ума не надо.	<i>Крыша</i> есть, ума не надо («Аргументы и факты» №18, 2011)
	<i>Концы</i> в воду.	<i>Грехи</i> в воду! («Аргументы и факты» №10, 2006)
	Язык до <i>Киева</i> доведет.	Язык до <i>Кембриджа</i> доведет (Газета «РТВ-3 представляет», №51 (1148) от 18 декабря 2015)
	<i>Москва</i> слезам не верит.	<i>ЕГЭ</i> слезам не верит («Мир новостей» №21, 2010)
	<i>Сила</i> есть – ума не надо.	<i>Пруха</i> есть, ума не надо («Аргументы и факты» №89, 2013)
	<i>Повторение</i> – мать учения.	<i>Отчисление</i> – мать учения («Аргументы и факты» №78, 2010)
	Береги <i>честь</i> смолоду.	Береги <i>ноги</i> смолоду («Мир новостей» №13, 2009)
	Век живи – век <i>учись</i> .	Век живи – век <i>люби</i> («Собеседник» №26, 2010)
	Один в поле не <i>воин</i> .	Один в поле не <i>ежик</i> («Аргументы и факты» №6, 2006)
	Готовь сани летом, а <i>телегу</i> зимой.	Готовь сани летом, а <i>аккумулятор</i> осенью («Комсомольская правда» №155, 2009)
Замена с низкой степенью сохранения прецедентного текста	Гром не <i>грянет</i> , мужик не перекрестится.	Гром <i>грянул</i> , перекрестился ли мужик? («Пятигорская Правда» 19.08. 2010)
Антонимичная замена	Солдат <i>спит</i> , служба идет.	Солдат <i>не спит</i> , служба идет (http://www.popmech.ru от 27.10.10)
	<i>Победителей</i> не судят.	<i>Победителей</i> судят («Мир новостей» №47, 2009).
	На вкус и цвет товарища <i>нет</i> .	На вкус и цвет товарищи <i>есть</i> («Собеседник» №17, 2009)
	Язык мой – <i>враг</i> мой.	Язык мой – <i>друг</i> мой («Московский комсомолец» № 47, 2009)
	<i>Не</i> судите и <i>не</i> судимы будете.	Судите. И судимы будете. (Парламентская газета, М2011)
Антонимичная замена + дополнение	После драки кулаками <i>не машут</i> .	После драки кулаками <i>машут уже в судах</i> (Труд 25 Ноября 2022)
Лексическое опущение	Готовь <i>сани</i> летом, а телегу зимой	Готовь <i>камин</i> летом («Комсомольская правда» от 13.09.10)
Лексическое дополнение	Хлеб всему голова.	Хлеб всему голова <i>или головная боль</i> («Собеседник» №32, 2008)
	Горбатого могила исправит.	«Горбатую <i>гору</i> » могила исправит («Коммерсант» № 9. 2008)
	Не в деньгах счастье.	Не в <i>бешеных</i> деньгах счастье («Собеседник» №29, 2009)

Наш анализ показывает, что наиболее часто при трансформации прецедентных текстов встречаются замены одного или двух ключевых слов (*платежом* – *процентом*, *сила* – *крыша*, *концы* – *грехи*, *телегу зимой* – *аккумулятор осенью* и др.), что не умаляет накал языковой игры.

Далее следуют антонимичные замены: утвердительная форма глагола заменяется отрицательной (*спит* – *не спит*), отрицательная форма глагола заменяется утвердительной, (*не судят* – *судят*), существительные заменяются антонимами (*враг* – *друг*).

Согласимся с мнением И.В. Высоцкой и Е.Ю. Перфиловой, что языковая игра, построенная на отрицании, ярче «поскольку, влечет за собой более ощутимые семантические изменения» [3, с. 122].

Целенаправленная замена с низкой степенью сохранения прецедентного текста (Гром *грянул*, *перекрестился ли мужик?*) достигнута за счет антонимичной замены

(*не грянет* – *грянул*), грамматической замены (глаголы будущего времени заменены глаголами прошедшего времени: *грянет* – *грянул*, *перекрестится* – *перекрестился*), изменения порядка слов в предложении и замены утвердительной формы предложения на вопросительную создает драматический эффект и побуждает к размышлению. Понимание данного заголовка доступно реципиенту благодаря его фоновым знаниям и параллелизму конструкций исходного и вторичного текстов.

Отметим, что в трансформированном варианте прецедентные тексты предполагают особую чувствительность реципиента к различным способам трансформаций, порождающих каламбур.

Заключение

Данное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

— прецедентный текст – это минимальный культур-

ный знак, которому свойственна хрестоматийность, образцовость, устойчивость, эмоциональная и познавательная ценность, узнаваемость;

- трансформированный прецедентный текст – это модифицированный автором вторичный текст, каламбур, которому свойственны прагматический потенциал, интрига, основанная на фоновых знаниях реципиента, его межкультурной компетенции.

Анализ отобранных трансформированных русскоязычных заголовков позволил выявить следующие виды трансформаций:

- замена одного или двух ключевых слов;

- антонимичная замена;
- антонимичная замена + лексическое дополнение;
- замена с низкой степенью сохранения прецедентного текста;
- лексическое дополнение (экспликация);
- лексическое опущение (импликация).

Итак, заголовки, построенные на трансформированных прецедентных текстах (пословицах и поговорках), приводят к появлению новых смыслов, дают образную характеристику и оценку публикуемому материалу, формируют ассоциативные связи, создают лирический, иронический, комический или драматический эффект, повышают экспрессивность текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баско Н.В. Прецедентные тексты из сферы «кино» в российских СМИ: лингвистический и методический аспекты. Преподаватель XXI век. М.: 2020. ч.2. http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/393403_0.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании. М.: 1990. 246 с.
3. Высоцкая И.В., Перфильева Е.Ю. Типология способов трансформации прецедентного текста в газетном заголовке. Вестник НГУ. Серия: История, Филология. 2010. Том 9, выпуск 6: Журналистика.
4. Гришаева Л.И. Прецедентный текст как универсальное средство передачи и хранения культурной информации. Политическая лингвистика 1(24) '2008 <https://politlinguistika.ru/images/1-2008/17.pdf>
5. Захарова М.В. Языковая игра (современный этап) // Вестник Московского городского педагогического университета. 2009. № 1. С. 34–38.
6. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. М., 2010. С. 215.
7. Семерджиди В.Н. Семиотические закономерности функционирования феноменов паралингвистики в дидактических текстах: на материале русского и английского языков. Дис. канд. филол. н. / Семерджиди В.Н. – Краснодар, 2008. 257 с.
8. Ташимханова Д.С. Фразеологизмы как источник прецедентных текстов. Филологические науки / 7. Язык, речь, речевая коммуникация. http://www.rusnauka.com/35_0INBG_2010/Philologia/75702.doc.

© Семерджиди Валентина Николаевна (tinasev@rambler.ru), Макоедова Надежда Всеволодовна (Kenja16@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛАТИНСКИЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ЭРРАТЕМЫ В ДИСКУРСЕ СТУДЕНТА-МЕДИКА

LATIN PHONETIC ERRATEMS IN THE DISCOURSE OF A MEDICAL STUDENT

**P. Sikatskaya
Yu. Toryanik
G. Mednikova
E. Remorova**

Summary: The study is devoted to the problem of errors in students when studying Latin when performing an exercise on understanding the rules associated with the phonetic level of the Latin language. Erratology studies errors, including within the framework of educational discourse, therefore, the errors themselves as units of this scientific discipline should be called erratememes. The collected erratological units are studied for the prerequisites, mechanism, and prevention of their occurrence. As a result of the study, conclusions are made about the possible causes of erratememes and exercises are given that exclude erratological prerequisites.

Keywords: linguodidactics, medical terminology, Latin, phonetic level of language, erratology, erratological classification, errors.

Сикацкая Полина Алексеевна

старший преподаватель, Новосибирский
государственный медицинский университет
polinas1998@mail.ru

Торяник Юлия Станиславовна

преподаватель, Новосибирский государственный
медицинский университет
keshapirogoff@gmail.com

Медникова Галина Анатольевна

старший преподаватель, Новосибирский
государственный медицинский университет
gmednikova@yandex.ru

Реморова Елена Ефимовна

кандидат филологических наук, преподаватель,
Новосибирский государственный медицинский
университет
e.remorova@gmail.com

Аннотация: Исследование посвящено проблеме возникновения ошибок у студентов при изучении латинского языка, в частности, при выполнении упражнения на понимание правил, связанных с фонетическим уровнем латинского языка. Изучением ошибок, в том числе в рамках образовательного дискурса, занимается эрратология, соответственно, сами ошибки как единицы данной научной дисциплины следует называть эрратемами. Собранные эрратологические единицы изучены на предмет предпосылок, механизма и профилактики их возникновения. В результате исследования сделаны выводы о возможных причинах появления эрратем и приведены упражнения, исключающие эрратологические предпосылки.

Ключевые слова: лингводидактика, медицинская терминология, латинский язык, фонетический уровень языка, эрратология, эрратологическая классификация, ошибки.

Термин «эрратология» как общая междисциплинарная теория изучения ошибок был введён в научный оборот в начале XXI века [1, с. 26]. В рамках языкознания методологические наработки эрратологии наиболее широко используются исследователями в переводе и лингводидактике [2, с. 23]. На наш взгляд, в процессе преподавания латинского языка в медицинском вузе необходимо и актуально применять научные разработки по изучению причин, механизма возникновения ошибок, составлению эрратологической классификации. Такой аналитический подход к девиациям позволяет, с одной стороны, предвидеть возможную ошибку (выполнит прогностическую функцию), а с другой стороны, составить или подобрать упражнения на отработку языковых трудностей (выполнит профилактическую функцию).

Стоит отметить, что наименование дисциплины «эр-

ратология» является относительно устоявшимся, в то время как наименование единицы дисциплины — дискуссионный вопрос, но чаще используют термин «ошибка» [3, с. 169]. Однако, с нашей точки зрения, называть эрратологическую единицу ошибкой не следует, поскольку этот термин, во-первых, недостаточно исчерпывающий, а во-вторых, может нести отрицательную коннотацию из-за общеупотребительности, что не соответствует научному стилю. В качестве возможного варианта наименования ошибки нами используется термин «эрратема» по аналогии с другими единицами лингвистических уровней (фонема, морфема и т. п.).

Научная новизна исследования заключается в изучении в разных лингвистических аспектах эрратологических единиц, не рассмотренного до этого материала — лексики медицинской направленности и её функционирования в рамках дискурса студентов-медиков.

Настоящая статья посвящена анализу эрратем студентов лечебного, педиатрического, стоматологического и фармацевтического факультетов Новосибирского государственного медицинского университета, допущенных ими при выполнении устных и письменных заданий по дисциплине «Латинский язык». Цель исследования — описание и анализ наиболее распространенных типов ошибок фонетического уровня медицинского латинского языка, их причин и механизма возникновения. Для достижения указанной цели авторами поставлены следующие задачи:

1. Сбор и статистический анализ материала.
2. Составление классификации ошибок на основе изучения имеющегося теоретического материала в рамках эрратологии и её научное описание.
3. Анализ собранного материала в рамках составленной классификации.
4. Продумать стратегию профилактики и снижения количества ошибок.

В данной статье нами будут рассмотрены ошибки студентов, выявленные на фонетическом уровне языка. Для описания фонетического уровня классификации были отобраны 64 эрратологических единицы.

Теоретическая значимость исследования заключается в освещении малоизученных методических проблем соотношения преподавания латинского языка и восприятия учебной информации обучающимися не профильного вуза.

Практическая значимость обусловлена прогностической функцией, результаты исследования могут быть использованы педагогическими работниками при разработке и планировании занятий по лингвистическим дисциплинам.

В работе используется метод сплошной выборки при отборе единиц, метод классификации — при структуризации и систематизации единиц, метод обобщения для упорядочивания и группирования эрратем и метод описания для фиксации деталей и объяснения полученных данных.

При составлении эрратологической классификации

мы опираемся на опыт предыдущих исследований, а именно С.Н. Цейтлина, которые подразделяют ошибки по одному из очевидных критериев — языковым уровням [4, с. 40]. Представим классификацию фонетических эрратем в виде таблицы и опишем её, параллельно приводя ситуативные примеры ошибок, допущенных студентами. (Таб. 1.)

Эрратологические единицы были проанализированы и разделены на формальные (1) — эрратемы, допущенные вследствие некорректного толкования правил или недостаточного внимания к ним — и смысловые — эрратемы, совершенные по причине неверного понимания лексем и наделения их дополнительными смыслами с опорой на фоновые знания. Смысловые эрратемы в данном исследовании рассмотрены не будут, в таблице они не отображены. Обратимся к разделу формальных эрратем, в частности, фонетических (1.1). Так, были выделены подгруппы эрратем: 1.1.1 по незнанию фонетических правил латинского языка; и 1.1.2 по невнимательности (когнитивная причина).

В свою очередь, первая подгруппа 1.1.1 подразделяется на: 1.1.1.1 случаи ошибок по незнанию конкретно орфоэпических правил — неправильно поставленное ударение в словах влияет на восприятие врача пациентами и снижает общее впечатление о его профессионализме. Данные ошибки выявляются при проверке прочтения студентами медицинских терминов в рамках прохождения тем по правилам постановки ударения. Наиболее распространёнными случаями эрратем являются те, которые предполагают знание студентами кратких и долгих суффиксов: *iliácus* вместо *ilíacus* (в суффиксе -iās- А — краткий гласный), *mandibúla* вместо *mandíbula* (в суффиксе -bül- U — краткий гласный); *fissura* вместо *fissúra* (в суффиксе -ūr- U — долгий гласный) и др. Также нередки случаи, в которых отмечается неразличение знаков долготы и краткости, отмеченных в словарных словах: студенты читают *tympánum* с ударением на А, когда в словаре указано *tympānum* с кратким А, и аналогично *olecrānon* (вместо *olecrānon*).

Также ошибки могут быть допущены из-за недостаточной подготовки студентов к занятию: например, из-за

Таблица 1.

Классификация эрратем фонетического уровня языка.

1. Формальные эрратемы					
1.1 Фонетический уровень					
1.1.1 по незнанию фонетических правил	1.1.2 по невнимательности				1.1.2 по невнимательности
1.1.1.1 по незнанию орфоэпических правил	1.1.1.2 по незнанию правил чтения и произношения	1.1.1.3 интерференция			
		1.1.1.3.1 на англ. яз.	1.1.1.3.2 на нем. яз.	1.1.1.3.3 на рус. яз.	

незнания правил долготы и краткости гласных: *vertebra* (верно — *vértēbra*) и *cerébrum* (верно — *cérebrum*) — Е перед сочетанием *muta cum liquida* должна быть краткой; *máxilla* вместо *maxilla* — I перед двумя согласными по правилу должна быть долгой. Иногда студенты не помнят особое правило постановки ударения в клинических терминах греческого происхождения, заканчивающихся на -ia: *pneumónia* вместо *pneumonía*.

Вторая подгруппа 1.1.1.2 включает случаи незнания правил чтения и произношения. В течение всего курса дисциплины «Латинский язык» у студентов прослеживаются данные ошибки. Наиболее трудным для студентов является произношение буквы С в разных позициях: *Casa* — [цаца́о], хотя, С перед А читается как [к] в обоих случаях в этом слове. Лексема *соссух* имеет множество различных вариантов произношения из-за трёх букв С в этом слове. Когда на незнание правил чтения данной буквы накладывается знание русского алфавита и фонологического строя, возникают следующие варианты произношения:

- [кóккукс] — эрратемы накладываются одна на другую. Из-за неверного прочтения буквы ипсилон по графическому сходству с русским языком кажется, что третья С в этом слове должна читаться как [к], поскольку по правилу фонема С перед U (которая как раз читается как [у]) реализуется как [ц];
- [сóссух] — прочитано в соответствии с русской фонетической системой;
- [кóккух] — прочитано как первый вариант [коккукс] плюс русское произношение последнего согласного Х;
- [кóксич] — последняя С прочитана как [с], однако это вновь русификация, в латинской фонологии у фонемы С отсутствует такой вариант реализации. По какой-то причине последняя согласная читается как [ч], хотя ни в латинском, ни в иных изучаемых студентами языках у фонемы Х нет такого аллофона.

Ошибку в прочтении слова *saesum* как [кэ́кум] обычно допускают обучающиеся, не до конца изучившие правила чтения буквы С в разной дистрибуции — видят после С гласную А и считают, что нужно читать ее как [к], однако перед монофтонгами АЕ, ОЕ буква С реализуется в аллофоне [ц]. Монофтонги также вызывают проблемы при чтении слов *costae* — [костáэ] вместо [кóстэ], *vertebrae* — [вэ́ртэбра́э] вместо [вэ́ртэбрэ]. Ударение также смещается на А, что неверно.

Эрратем немало и в произношении слов с буквосочетаниями. Например, прочтение *obliquus* как [обли́куус], *lingua* — как [ли́нгуа] выдаёт незнание правил чтения *qu/ngu*: следует преобразовать U в [в] перед другой гласной.

Гласные также бывают объектом изучения эрратоло-

гии, например, Е в словах *est*, которое читают как [jэ́ст] вместо [э́ст], *facies* [фа́циjэс], где верный вариант [фа́циэс]. То есть Е всегда должна звучать как [э], хотя и имеет йотированный вариант, выраженный графически буквой J, как, например, в слове *jejunum*. В данном случае наблюдается смешение с русской фонетической системой, поскольку Е в русской фонетике уже йотированная и в основном только в заимствованиях читается как [э] в соответствии с нормами современного русского языка — как в слове «сессия», например. Похожая ситуация с буквой U, которая в латинском читается как [у], но студенты предпочитают йотировать её по аналогии со словами из английского языка: например, *urogenitalis* прочитывают как [jуро́гэ́нита́лис], поскольку в английском *urogenital* читается с йотированной U. Однако в верном варианте латинского произношения j отсутствует.

Также мы выделяем 1.1.1.3 эрратемы, вызванные смешением новой информации по изучаемому языку (латинскому) с уже полученными знаниями и навыками при изучении родного и других индоевропейских языков (интерференция в языковой паре), что является нередкой ситуацией в обстоятельствах, когда студенты изучали два иностранных языка [5, с. 100]. 1.1.1.3 делится на три выделенных нами подгруппы по лингвистическому направлению эрратологического переноса. В нашем случае студенты опирались на родной, русский язык, а также на изучаемые в средней и высшей школе иностранные языки — английский и немецкий. Для английского языка (номер подгруппы 1.1.1.3.1) характерна интерференция по аудиальному или графическому сходству корней: *origo* как [ори́джо] вместо [ори́го] — от англ. *origin*, *jugum* как [джу́гум] вместо [jу́гум], *truncus* как [тра́нкус] вместо [тру́нкус], *jejunum* как [жэ́жунум] вместо [jэ́жунум]. Особенно выделяется произношение греческого диграфа СН, который в соответствии с латинскими правилами чтения произносится как [х]. Подобное сочетание в английском языке (даже в исконных словах, а не грецизмах) читается как [ч], вследствие этого графического сходства возникают следующие эрратемы: *nucha* — [ну́ча] вместо [ну́ха], *charta* — [ча́рта] вместо [ха́рта], *choledocha* — [чэлодо́ча] вместо [холэ́доха] (в последнем случае эрратема не только фонетическая, но и с метатезой — перестановкой гласных).

Для немецкого языка (номер подгруппы 1.1.1.3.2) характерны эрратемы в произношении буквы S как [з]: *sutura* как [зуту́ра] вместо [суту́ра], а также во встречающемся в терминологии сочетании SCH [cx], которое ошибочно произносят по-немецки, как [ш]: *Schizandra* [шиза́ндра] вместо [схиза́ндра], *ischiadicus* [ишиа́дикус] вместо [исхиа́дикус]. Так же как [шт] могут прочитывать сочетание ST в словах *stroma* или *sternum*, тогда они звучат как [штро́ма] вместо [стро́ма] и [ште́рнум] вместо [сте́рнум] соответственно.

Для русского языка (номер подгруппы 1.1.1.3.3) характерно произношение латинских букв как русских по графическому сходству: ипсилон (Y) как [y], икс (X) как [x], гз (G, но имеется в виду строчной вариант g) как [д] и др.: *zygomatikus* [зудомáтикус] вместо [зигомáтикус], *soxa* [кóха] вместо [кóкса].

В лексемах-латинизмах, заимствованных из латинского языка, но в достаточной степени освоенных русским, наблюдается смещение ударения, что создает интерферентные орфоэпические процессы при прочтении соответствующих латинских слов, как то: *osteogénus* (верно — *osteógenus*, но в русском есть слово «остеогénный» и иные лексемы, оканчивающиеся на -гénный) и *osteogenésis* (верно — *osteogénesis*, однако в русском языке такие лексемы оканчиваются на -генéz), *majór* (верно — *máior*). Однако интерференция наблюдается не только в орфоэпии, но и в морфемном сходстве — корневом, так что происходит смешение кириллицы и латиницы, например слово *calami* читают как [салáми] вместо [ка́лами], орфоэпия в данном случае также ошибочна. Подобная эрратема — *arteria cystica* [артéриа кúстика] вместо [артéриа цýстика], также по корневому сходству.

Группа 1.1.2 включает эрратемы по возможным когнитивным причинам: вследствие условий, в которых проводилось занятие/выполнялось домашнее задание; в зависимости от состояния студента (болезнь, переутомление и др. физиологические причины); ложные ассоциации, формирующиеся в сознании студентов; из-за недостаточно развитого критического мышления (когда ошибочный ответ сформулирован под влиянием другого лица — не преподавателя). Т.Ф. Извекова и Е.С. Шестакова указывают, что на образовательный процесс также могут влиять психологические факторы, приводя к стрессовому состоянию [6, с. 38]. Так, вследствие этого, возникли следующие случаи:

- метатеза (взаимная перестановка звуков и слогов): *Mala herba cito crescit* — [хэбра] вместо правильного [хэ́рба] — перестановка [б] и [р], *observasum* [обсэ́рвázум] вместо *observamus* [обсэ́рвáмус] — перестановка [м] и [с], *extermus* [экстэ́рмус] вместо *extremus* [экстрэ́мус] — перестановка [е] и [р], *assucativus* [ассукатíвус] вместо *accusativus* [аккузатíвус] — перестановка [с] и [к];
- эллипсис (отсутствие звука или буквы): *ischiadicus* [исхи́дикус] вместо [исхиáдикус] — пропуск звука [a];
- смешение эрратем, например, замена звука и пропуск звука одновременно: *magnus* [мáжус] вместо [мáгну́с] — пропуск звука [н], а также замена звука [г] на [ж].
- Интересны случаи смешения, которые мы можем объяснить обращением к ранее выученной лексике:
- *ischiundus* [исхиу́ндус] — смешение лексем *ischiadicus* [исхиáдикус] и *fundus* [фýндус];

- *sanitasis* [санитáзис] (вместо *sanitatis* [санитáтис]), возникло из ранее знакомого слова *basis* [бáзис];
- *genusmusculinum* (правильно *genusmasculinum*) — мужской род (смешение с похожим словом *musculus* [мýскулюс]);
- *genus femur* (правильно *genus femininum*) — женский род (ориентируясь на первые буквы *fem*-, вспомнили бедро *femur*);
- *genus nutricium* (правильно *genus neutrum*) — средний род (помня начало и конец верного слова *neutrum*, студенты вспоминают более знакомое слово, возможно, из словосочетания *foramen nutricium*);
- *os соссухае* (вместо правильных *os соссу́гис* и *os сохае*) — смешение похожих лексем *соссух* и *сохае*.

Особенные случаи, где мы не смогли логически объяснить причину возникновения эрратем: *accusativus* — [акцисусля́тивус], *ablativus* — [абливио́н], [аблакати́вус]. Лексема *tympanum* [тíмпанум] имеет следующие варианты прочтения — [тепломо́н], [тимпо́нум], [тíндалюм].

Для профилактики вышеприведённых эрратем и облегчения понимания орфоэпической системы латинского языка авторам учебной литературы рекомендуется при составлении пособий и учебников указывать у лексем, не подходящих под правила чтения, диакритические знаки долготы и краткости.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы: студенты-медики несомненно сталкиваются с трудностями при изучении латинского языка, что приводит к частым и, что немаловажно, типичным ошибкам. Непонимание правил языка может стать проблемой для будущего врача, поскольку латинский язык — это лингвистическая основа его будущей профессиональной деятельности. Разработка специализированных тематических заданий в результате изучения приведённых эрратем и их механизмов поможет эффективно улучшить освоение материала и снизить количество ошибок [7, с. 22]. Кроме того, большинство исследователей утверждают, что эрратемы в терминологии связаны с «невозможностью или неумением пользоваться специальными словарями» [8, с. 74]. В некоторых трудах предлагается распространение информации о совершаемых ошибках с профилактической функцией — например, показывать студентам примеры некорректного произношения или перевода терминов, при которых создаётся комический эффект [9, с. 124].

Также предлагается использовать упражнения диспозитивного характера на одно или несколько правил чтения, в которых предлагается распределить термины по произношению в них тех или иных сочетаний. Для побуквенного запоминания трудных терминов имеет смысл

использовать упражнения нестандартного типа — к примеру, кроссворды или филворды, где студенты должны обратить внимание не только на количество букв в терминах, но и на встречающиеся сочетания, которые могут повлиять на фонографический состав лексем.

В заключение отметим, что фонетический уровень

языка, в особенности латинского, хотя и изучается в числе первых уровней, является наиболее проблемным полем для возникновения эрратем, вследствие чего объем материала обширен по сравнению с другими уровнями языка. Однако, несмотря на кажущуюся механичность совершаемых эрратем, фонетические ошибки могут влиять на семантику терминов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шевнин А.Б. Эрратология / Уральск. гум. ин-т. Екатеринбург, 2003. — 216 с.
2. Какзанова Е.М. Эрратология в переводе научного текста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. — № 10. — С. 21–24.
3. Щелокова А.А. Эрратология как общая теория ошибок / А.А. Щелокова // Социо- и психолингвистические исследования. — 2020. — № 8. — С. 168–172.
4. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. Москва: URSS, 2019. — 192 с.
5. Качанова А.А., Фабрици В. Анализ и типология фонетических ошибок в звучащей речи италогворящих студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. — Т. 26—№ 193. — С. 98–106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-98-106>
6. Извекова Т.Ф. Академическая успешность студента как основа ментального благополучия в поликультурной среде университета / Т.Ф. Извекова, Е. С. Шестакова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2024. — № 7(123). — С. 37–42.
7. Муллина А.М. Лингвокультурная типология основных ошибок русскоязычных обучающихся в письменном тексте на английском языке / А. Mullina // Mundo Eslavo: Journal of culture and slavic studies. — 2022. — №. 21. — С. 7—24.
8. Куликова Н.А. Типология переводческих ошибок и их выявление в латинском медицинском тексте (на материале V книги трактата А.К. Цельса «о медицине») / Н.А. Куликова // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 ноября — 3 декабря 2020 г. / Отв. редакторы Д.Н. Жаткин, И.В. Куликова. — Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2021. — С. 73–86.
9. Кирюхин Д.В. Преподавание латинского языка на ветеринарном факультете: ошибки обучающихся как источник вдохновения для педагога / Д.В. Кирюхин, В.П. Полозова, А.В. Радкевич // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74–3. — С. 122–125.

© Сикацкая Полина Алексеевна (polinas1998@mail.ru), Торяник Юлия Станиславовна (keshapirogoff@gmail.com),
Медникова Галина Анатольевна (gmednikova@yandex.ru), Реморова Елена Ефимовна (e.remorova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ НАЧАЛА XX ВЕКА (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Стародубова Ольга Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Московский государственный лингвистический
университет;
доцент, ФГБОУ ВО Московский архитектурный
институт
oystarodubova@mail.ru

REPRESENTATION OF THE ETHNOCULTURAL CODE IN THE ARTISTIC DISCOURSE OF THE EARLY 20TH CENTURY (LINGUODIDACTIC ASPECT)

O. Starodubova

Summary: The study is devoted to identifying the features and mechanisms of representation of key concepts of Russian culture in artistic discourse using the example of V. Nabokov's story "Christmas." The specifics of inlaying the ethnocultural code are considered in the linguodidactic aspect in the practice of teaching Russian as a foreign language from the point of view of using a cognitive-communicative-discursive approach based on the basic principles of anthropocentric linguodidactics, as well as linguocognitive methods. As a result, it turns out that the dominant pragmatic resources for categorizing the concept sphere are the conceptual opposition of life and death, precedent, the category of the subject, as well as heterotopia. At the same time, artistic discourse is a valuable source of both historical and cultural material and linguistic material itself, objectifying the ethnocultural code.

Keywords: ethnocultural code, heterotopia, precedent, subject category, cognitive-discursive approach.

Аннотация: Исследование посвящено выявлению особенностей и механизмов репрезентации ключевых концептов русской культуры в художественном дискурсе на примере рассказа В. Набокова «Рождество». Специфика инкрустации этнокультурного кода рассматривается в лингводидактическом аспекте в практике преподавания русского языка как иностранного с точки зрения применения когнитивно-коммуникативно-дискурсивного подхода, основанного на базовых принципах антропоцентрической лингводидактики, а также лингвокогнитивных методов. В результате выясняется, что доминирующими прагматическими ресурсами категоризации концептосферы становятся концептуальная оппозиция жизни и смерти, прецедентность, категория субъекта, а также гетеротопия. При этом художественный дискурс является ценным источником как историко-культурного материала, так и собственно лингвистического, объективирующего этнокультурный код.

Ключевые слова: этнокультурный код, гетеротопия, прецедентность, категория субъекта, когнитивно-дискурсивный подход.

Введение

Современная образовательная парадигма, в том числе лингвистическая, обеспечивающая формирование профессиональной языковой личности, базируется на трех основных принципах антропологической лингводидактики: *когнитивном, антропоцентрическом и коммуникативном*, характеризуется личностно ориентированной направленностью [4, 5, 9]. Основным инструментом реализации указанных принципов становится текст как основной объект работы в аудитории носителей русского языкового сознания, а также инофонов [8, 10].

Интерактивная методика работы с художественным текстом (в рамках когнитивно-дискурсивного подхода) как носителем этнокультурного кода способствует формированию у обучающихся набора профессиональных компетенций, в том числе собственно лингвистических, социокультурных, коммуникативных и т. д. Любой текст, в особенности художественный, является транслятором системы ценностей, картины мира, модели действительности, актуальной, в отличие от медийного дискурса, не

только в момент создания [7, 11].

Текст литературного произведения может рассматриваться как совокупность художественных концептов, каждый из которых включает ментальные признаки и явления, значимые в рамках заданной автором сюжетной линии произведения [7, с. 53–54]. Художественный дискурс, как продукт структурированной пресуппозиции, становится результатом деятельности творческой личности, представленной набором идентичностей, в том числе национальных, религиозных, социальных и т. д., порождением не только конкретных историко-культурных обстоятельств, но и значимых универсальных и национальных ценностей, носителем которых является автор. Именно поэтому художественный текст как сегмент дискурса является ценным источником этнокультурной информации, необходимой для формирования у инофонов профессиональной лингвистической компетенции [4, 5, 8, 9].

Методика исследования

Экспланаторность текста, то есть его объяснитель-

ная, интерпретативная, оценочная природа, предполагает использование коммуникативно ориентированных методик, способствующих декодированию ценностной информации, реконструкции авторской модели мира, транслирующей этнокультурный код. Для этого необходимо ориентироваться на первичное вычленение встро-енной в авторское событийное поле *пресуппозиции* трех уровней: мировой фактологический контекст; события, происходящие в стране (включая отсылки к прошлому, которые реализуются через прецедентность при помощи тактики аналогизации); биография автора — все это важно для объективного понимания текста [8].

Экстралингвистические пласты информации в аудитории инофонов требуют обсуждения на *предтекстовом* этапе работы: необходимо выяснение особенностей коннотаций отдельных фактов, событий, личностей, поскольку одно и то же явление в разных национальных дискурсах может иметь полярную оценку, при этом важно избегать или пытаться минимизировать интерференцию культурных кодов, в противном случае итогом станет новый, вторичный, но не авторский конструкт действительности. Подготовительная работа в этом плане ориентировочно составляет треть всего исследования текста. Задача преподавателя на *предтекстовом* этапе — сориентировать обучающихся при подготовке сообщений, докладов, презентаций, касающихся пресуппозиции: необходимо сделать акценты на том, что понадобится при декодировании художественного произведения. При этом большая часть подготовительной работы студентами продлевается самостоятельно с последующим обсуждением. По возможности для понимания контекста эпохи используем *аудиовизуальные* методы: просмотр и обсуждение видеозаписей, документальных фильмов, позволяющих отчетливее представить обстоятельства жизни автора [8, 9]. Эффективно прослушивание авторских интонаций при чтении текста: часто (по опросам обучающихся) смысл текста становится более очевидным после прослушивания авторского чтения — интонация расставляет необходимые акценты.

На *притекстовом* этапе с учетом пресуппозиции используем методику *первоочтения* и выявляем параллельно две группы механизмов кодирования авторской модели действительности: *прагматические* и *лингвистические*. Отметим, что в художественном тексте используется *коммуникативная* стратегия, то есть задача автора — вместе с читателем прийти к пониманию проблем, которые ставит время, а также выяснению истинных ценностей, помогающих преодолеть эти проблемы. *Когнитивно-рефлексивный подход* на этом этапе предполагает составление таблиц с указанием основных *тактик*, реализующих авторскую стратегию, представленных различными языковыми приемами, эксплицирующими концептуальную оппозицию, например, *своего* и *чужого*, *добра* и *зла*, *жизни* и *смерти* и т. д. Авторская

оценка событий, действительности, как правило, включает критическую интерпретацию проблем с целью их осознания читательской аудиторией, а также позитивную коннотацию ценностных констант [8, 9].

Послетекстовый этап — заключительная рефлексия, предполагающая продуцирование вторичного текста: резюме, эссе и т. п., также возможно проведение параллелей, аналогий с культурой мировой или родного языка.

Результатом регулярного применения описанной методики на разном материале и перспективной целью становится формирование устойчивой *модели декодирования* текстово-дискурсивной информации, а итогом — формирование профессиональной языковой личности [10].

Результаты

Рассмотрим применение описанной методики на практике. Апробация проводилась в аудитории инофонов уровня В2+. На *предтекстовом этапе* исследования фрагмента художественного дискурса были рассмотрены доклады и презентации учащихся, касающиеся структурированной *пресуппозиции*: во-первых, особенности мирового контекста, оказывающие влияние на моделирование ценностного поля текста (Первая мировая война, кризис гуманистической картины мира, как следствие возникновение новых направлений в искусстве — дадаизм как поиск новых ценностей и нового типа героя, модернизм и др.), во-вторых, историко-культурный контекст России (точнее начальный этап становления Советской власти, революции, гражданская война и др.) — событий, происходивших в первой четверти 20-ого века, в результате которых кардинально меняется содержание / наполнение некоторых концептов, а также происходит переформатирование русской концептосферы (таким образом инофонами постигается динамика русской картины мира, без чего невозможно полноценное формирование профессиональной языковой личности, представленной набором компетенций). В-третьих, рассматривается также биография автора (в нашем случае В. Набокова), поскольку события личной жизни, как и другие сегменты пресуппозиции, *инкрустируются* в текст, моделируя авторский конструкт интерпретативной действительности, который он объективирует при помощи лингвистических и прагматических инструментов. Сам автор как творческий субъект становится продуктом пресуппозиции и встраивается в текстовое пространство.

Среди биографических фактов, необходимых для понимания рассказа как сегмента художественного дискурса и русской картины мира в динамике, необходимо отметить следующее: в 1919 году семья писателя навсегда покидает Россию и отправляется в эмиграцию; разрыв

с родиной усугубляет смерть отца В. Набокова, которая становится страшной трагедией в череде историко-культурных катаклизмов — так происходит интерференция всех пластов пресуппозиции, результатом чего является рассказ «Рождество». Именно этот биографический факт, по мнению Ю. Левинга лежит в основе текста как попытка справиться с потерей близкого человека: использован характерный для творчества В. Набокова принцип зеркальности — концентрация на переживаниях человека, потерявшего сына [3].

Рассказ относится к русскому периоду творчества, был написан в конце 1924 года, опубликован в начале 1925 года в берлинской газете русских эмигрантов «Руль» [1, с. 645]. В 1929 году В. Набоков включает произведение в сборник «Возвращение Чобра» и отмечает, что рассказ странным образом напоминает тип шахматной задачи, известной как «обратный мат» — по словам писателя, «Слепцов ставит мат своему собственному отчаянию» Брайан Бойд [1, с. 278–279].

Еще один важный факт пресуппозиции, который логично упомянуть на *претекстовом* этапе, в процессе декодирования авторского конструкта по мере появления нового персонажа — бабочки. Появление бабочки в рассказе отнюдь не случайно: еще в шестилетнем возрасте юный ученый увлекся этими изящными созданиями и погрузился в дивный мир, скрупулезно изучая и рисуя каждую чешуйку, впоследствии серьезно занимался энтомологией; 8 лет работал в музее Гарварда, опубликовал 19 научных статей, собрал 4323 экземпляра. Бабочки часто становятся героями произведений В. Набокова — исследователи насчитывают около 570 упоминаний. Бабочка — символ красоты, гармонии; в древнегреческой мифологии Психея как олицетворение души представлена в образе бабочки.

Таким образом, на *предтекстовом* этапе у обучающихся (инофонов) постепенно формируется образ реальности, являющий собой многоуровневое представление о том, в какую эпоху жил и творил В. Набоков, что было важно в это время, какие проблемы волновали общество, какие трагедии происходили — все это встраивается в текстовое пространство в виде этнокультурного кода.

На *претекстовом* этапе используем методику *первоочтения*, постепенно постигая художественный мир и авторскую интерпретативную модель действительности, опираясь на *сильные* позиции текста.

Первое, на что обращаем внимание обучающихся — заголовок как сильная, информативная позиция текста, в котором представлена *прецедентность*: Рождество — один из самых значимых христианских праздников, который связан с ожиданием чуда — это появление Спа-

сителя, торжество жизни. Выбор названия настраивает читателя на счастливый финал, но в сочетании с пресуппозицией (сильная имплицитная позиция текста) предугадываются испытания героев, которые должны привести к хорошему окончанию истории.

В процессе чтения, декодирования постоянно находим следы имплицитно присутствующей, инкрустированной пресуппозиции. Так, следующее, на что обращаем внимание обучающихся, — это *субъектная* организация текста [8, 10]. При этом важна *интродукция*, то есть первичное введение героя: *Вернувшись по вечернему снегам из села в свою мызу, Слепцов сел в угол*, [6 здесь и далее] — автор использует традиционный прием — говорящую фамилию. С учетом историко-культурного контекста (кардинальных изменений, происходящих и в обществе, и в сознании людей, а также личной трагедии автора) считываем следующий имплицит: растерянность героя перед лицом испытаний и мотив слепоты, поиска новых ценностей, смысла жизни.

Интерпретируем имена и характеры героев по мере появления в тексте. Параллельно обращаем внимание на категорию *гетеротопии*, то есть концептуально значимое пространство (экспозиция текста всегда содержит пространственно-временную систему координат, в которой действуют герои) — *Слепцов сел в угол, на низкий плюшевый стул, на котором он не сидел никогда ... не жилой угол. Именно в такой угол и сел Слепцов... Флигель соединен был деревянной галереей — теперь загроможденной сугробом — с главным домом, где жили летом... В углу, на плюшевом стуле, хозяин сидел, словно в приемной у доктора. Комната плавала во тьме* [6]. Коннотацию имени главного героя дополняет непрестижное пространство (*флигель*, а не главный дом, *не жилой угол, низкий стул*), в котором находится герой, что усиливает трагизм ситуации.

Примечательно, что интерьер пространства человека соединяется с природным пространством — *зима, сугробы*, что моделирует пограничное состояние — между *жизнью* и *смертью*, усиливает которое символическая оппозиция *зима — лето*, прилагательное *не жилой* и глагол множественного числа *жили (летом)*. Забегая вперед, отметим, что в тексте представлена неполная *семья* — отец, упоминание о погибшем сыне, а образ матери вообще отсутствует: традиционно семья в тексте — это модель устройства общества, таким образом возникают мотивы сиротства, одиночества, характерные для эпохи кардинальных перемен в обществе, деформации традиционных ценностей, изменений мировоззрения.

Продолжим рассмотрение синтагматики: прилагательное *плюшевый* (ненастоящий) также подчеркивает иллюзорность бытия героя. Функцию указания на пограничность состояния выполняет также сопоставление

комнаты с приемной доктора. Конкретика трагедии героя пока неизвестна читателю, но синтагматика транслирует устойчивое понимание коннотации ситуации. Концептуальная оппозиция *жизнь — смерть* проходит через весь текст в динамике.

Индикация социального статуса Слепцова дается не прямой номинацией: *хозяин приехал из Петербурга всего на несколько дней и поселился в смежном флигеле*. Читатель понимает, что герой — дворянин, а из пресуппозиции обучающимся известно противостояние пролетариата и дворянства, судьба которого после революции 1917 года была глубоко трагична (отметим также, что герой приезжает один).

Следующий субъект, который появляется в тексте, — это слуга: *Иван, тихий, тучный слуга, недавно сбивший себе усы, внес заправленную, керосиновым огнем налитую, лампу... Потом он вышел, мягко скрипнув дверью* [6]. Важно отметить, что на фоне детализации атрибуты портретной характеристики слуги Слепцов подается автором крайне лаконично (мы не знаем даже его имени), что также выводит героя за пределы активного жизненного пространства, однако в конце 1-й главы проявляются первые атрибуты (обобщенно-личная конструкция и отстраненное 3е лицо): *стучишь зубами, ничего не видишь от слез... На мгновенье в наклоненном зеркале отразилось его освещенное ухо и седой еж* [6]. Так, Слепцов постепенно выходит из безжизненного пространства, материализуясь через отдельные пока внешние детали портретной характеристики.

Необходимо обратить внимание обучающихся на источник описаний — все окружающее читатель видит через призму восприятия Слепцова — это также констатирует факт его постепенного перехода из пространства *смерти* в пространство *жизни*: *Слепцов поднял руку с колена, медленно на нее посмотрел. Между пальцев к тонкой складке кожи прилипла застывшая капля воска. Он растопырил пальцы, белая чешуйка треснула*. К герою постепенно приходит осознание своего тела и окружающего мира. Примечательно, что при описании неодушевленных объектов используется онтологическая концептуальная метафора — персонификация (антропоморфизм), в результате чего вещи, детали вещного мира оживают, и любое движение (*чешуйка треснула, комната плавала*) воспринимается как проявление жизни, в то время как сам Слепцов пребывает в пограничном состоянии.

Декодирование текста предполагает учет композиции. Текст разделен на четыре главы. Начало текста — вечер и ночь. Вторая глава отчасти контрастна первой: в ней глазами Слепцова представлен опозитизированный утренний пейзаж как проявление красоты бытия, при этом основным средством объективации концеп-

тов *жизнь, дом, природа, христианство* становится онтологическая концептуальная метафора (в отдельных случаях ее разновидность — антропоморфная — так, все вокруг, весь вещественный мир оживает, приходит в движение): *Слепцов вышел на холодную веранду, так весело выстрелила под ногой половица, и на беленую лавку легли райскими ромбами отраженья цветных стекол. Дверь поддалась не сразу, затем сладко хрюнула, и в лицо ударил блистательный мороз. Песком, будто рыжей корицей, усыпан был ледок, ...Сугробы подступали к самым окнам флигеля, плотно держали в морозных тисках оглушенное деревянное строенье. Перед крыльцом ... белые купола клумб, а дальше сиял высокий парк, где каждый черный сучок окаймлен был серебром, и елки поджимали зеленые лапы под пухлым и сверкающим грузом*. Многочисленные эпитеты, суффиксы субъективной оценки, сравнения, высокая книжная лексика способствуют актуализации концепта *жизнь*. Обратим внимание на то, что в этом описании материализуются еще два атрибута портретной характеристики героя — *нога* и *лицо*. Постепенное осознание жизни приходит к герою через боль: *Слепцов, в высоких валенках, в полушубке с каракулевым воротником, тихо зашагал по прямой, единственной расчищенной тропе в эту слепительную глубину. Он удивлялся, что еще жив, что может чувствовать, как блестит снег, как ноют от мороза передние зубы*. Гетеротопия (в указанной цитате — *прямая единственная тропа*), представлена соединением пространства природного и человеческого, что в синтагматике в сочетании с направлением движения (*слепительная глубь*) и глаголом *зашагал*, указывающим на начало действия, выводит героя в пространство *жизни* и *веры* (концепт *религия* — *купола клумб* как метафора, через призму которой Слепцов воспринимает окружающее).

Затем следует ретроспекция — воспоминания о лете, сыне, жизни — первое упоминание индийской бабочки, представлен детализированный динамический портрет сына, который синтагматически сопровождается глаголами несовершенного вида прошедшего и преимущественно настоящего времени как попытка осознания, чувствования жизни (эффект присутствия): *проходил его сын, ловким взмахом сачка срывал бабочку, севшую на перила. Вот он увидел отца. Неповторимым смехом играет лицо под загнутым краем потемнев шей от солнца соломенной шляпы, рука теребит цепочку и кожаный кошелек на широком поясе, весело расставлены милые, гладкие, коричневые ноги в коротких саржевых штанах, в промокших сандалиях. Совсем недавно, в Петербурге, — радостно, жадно поговорив в бреду о школе, о велосипеде, о какой-то индийской бабочке, — он умер*. И только сейчас почти в середине рассказа эксплицитно озвучена трагедия героя — смерть сына — при помощи глагола совершенного вида прошедшего времени как окончательная констатация факта.

Важно, что концепты *смерть* и *жизнь* сопровождаются (точнее встраиваются, инкрустируются) концептом *религия*, который объективируется в том числе при помощи категории гетеротопии (*церковь*): *и вчера Слепцов перевез тяжелый, словно всю жизнь наполненный гроб, в деревню, в маленький белокаменный склеп близ сельской церкви*. Примечательно, что похороны состоялись не в Петербурге (столице), где жил и умер сын героя, а в деревне, близ сельской церкви (как символ возвращения к истокам). Для декодирования особенностей обозначенного концепта из пресуппозиции вынимаем имплицитную информацию: противостояние сельской, традиционной (духовной) культуры и цивилизации, которая принесла Первую мировую войну и другие катаклизмы. Сам факт гибели ребенка в столице на фоне трагической пресуппозиции в масштабах страны (революции, гражданская война и др.) знаменателен: прочитываем его как угрозу утраты будущего, с которым всегда связан образ ребенка, причиной же становится в том числе влияние цивилизации.

Далее снова отмечаем оценочно, эмоционально контрастирующий с состоянием героя пейзаж, поэзия, красота которого транслируется читателю через призму восприятия Слепцова: *погожий, морозный день... между стволов удивительно светлых деревьев... на белой глади, у проруби, горели вырезанные льды... поднимались тихо и прямо розоватые струи дыма... за легким серебряным туманом деревьев слепо сиял церковный крест*. И вновь инкрустация, пересечение, взаимопроникновение концептов *природа*, *религия* (именно слепая вера, доверие Творцу помогут человеку, пережившему трагедию, вновь обрести жизнь). На этом фоне материализуется еще один атрибут внешней портретной характеристики героя: *Слепцов снял каракулевый колпак, прислонился к стволу*. Так, созерцание природы и церковных объектов постепенно выводит нашего героя из пространства смерти к жизни.

Главы 3-я и 4-я — это вечер и ночь накануне Рождества, которые возвращают читателя в пространство дома, при этом интерьер также транслируется глазами Слепцова, который персонифицирует неживые объекты, словно цепляясь за жизнь, любое ее проявление: *дверь с тяжелым рыданием раскрылась... паркетные, полы тревожно затрепали* (объекты дома страдают вместе с героем). Оказываясь в доме, где когда-то была жизнь, радость и семья, герой продолжает материально проявляться: *громадная тень Слепцова, медленно вытягивая руку, проплывала по стене, по серым квадратам за навешенных картин... В темно-синем стекле загорелось желтое пламя — чуть коптящая лампа, — и скользнуло его большое бородатое лицо*. Но осознание собственного тела происходит медленно, фрагментарно (он словно заново создается, рождается — вспомним название рассказа). В тексте дается детальное описание комнаты

сына, воспоминания о жизни которого снова через боль физическую и страдания ведут к возрождению героя: *поставил лампу на подоконник и наполовину отвернул, ломая себе ногти... вдруг, уронив голову на стол, страстно и шумно затрясся, прижимая то губы, то мокрую щеку к холодному пыльному дереву и цепляясь руками за крайние углы*. В ретроспекции читатель узнает о переживаниях сына, который, уже будучи смертельно болен, беспокоился об индийском коконе, забытом в холодном доме, но успокаивал себя тем, что *куколка в нем, вероятно, мертвая*. Слепцов рассматривает коллекцию мертвых бабочек своего сына (вспомним биографическую подробность самого В. Набокова), собранную с любовью его детскими руками, находит его дневниковые записи и вспоминает о живом ребенке в мельчайших подробностях (тактика *детализации*) — человеку, которого он по сути не знал. Читатель узнает об отчужденных отношениях героев, отсутствии ценности семьи, близких при жизни (в моменте) — отстраненность, и, как ни парадоксально, только смерть сближает отца с сыном, позволяет начать ценить: *сын произносил латынь их названий слегка картаво, с торжеством или пренебрежением... О ком это сын пишет? «Ездил, как всегда, на велосипеде», стояло дальше. «Мы почти переглянулись. Моя прелесть, моя радость...» — Это невозможно, — прошептал Слепцов, — я ведь никогда не узнаю... Он опять наклонился, жадно разбывая детский почерк, поднимающийся, заворачивающий на полях... Она, вероятно, уехала, а я с нею так и не познакомился. Прощай, моя радость. Я ужасно тоскую...» «Он ничего не говорил мне...» — вспоминал Слепцов, потирая ладонью лоб. Тактика *детализации*, оценочные наречия и др. особенно ярко на фоне утраты эксплицируют в этом фрагменте ценность *детства, семьи, жизни*... На этом фоне важно также отметить встроенную пресуппозицию (в годы революций и гражданских войн происходит утрата института семьи и деформация многих традиционных ценностей) и вспомнить русскую пословицу: *что имеем — не храним — потерявши, плачем*, которая является важным фрагментом этнокультурного кода.*

Четвертая глава приближает нас к финалу Рождественской истории: вновь появляется слуга: *Иван поставил на стол аршинную елку в глиняном горшке и как раз подвизывал к ее крестообразной макушке свечу, — когда Слепцов, озябший, заплаканный, с пятнами темной пыли, приставшей к щеке, пришел из большого дома, ...Иван, освобождая его от ящика, низким круглым голосом ответил: — Праздничек завтра... Иван мягко настаивал: — Зеленая. Пускай постоит...* В этом фрагменте очевидна трогательная забота слуги о своем хозяине, глубокое понимание, сострадание, забота. В этой цитате обнаруживаем *прецедентность* — аллюзию на Платона Каратаева, героя романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир», обладателя мягкого круглого голоса, а также носителя идеи всего русского, доброго, круглого, по глубокому убеждению Пьера Безухова и Л.Н. Толстого.

Отметим, что социального контраста в этом рассказе в привычном смысле слова мы не наблюдаем (несмотря на особенности пресуппозиции), он абсолютно нейтрализован. Свое — чужое представлено не при помощи категории субъектной организации, а через антитезу жизни и смерти — так автор транслирует не временные противоречия, а вечные ценности, расставляя правильные акценты в картине русского мира, этнокультурном коде на фоне затекстовых событий, происходящих в России.

Наблюдаем параллельно материализацию атрибутивного портрета Слепцова: постепенно проявляются не только детали одежды, но и части тела — лоб, щека, лицо, голова; герой выходит из тени в свет, из смерти в жизнь вновь через боль: *Слепцов поднял голову, проглотил что-то – горячее, огромное... Затряс головой, удерживая приступ страшных сухих рыданий. – Я больше не могу... – простонал он, растягивая слова, и повторил еще протяжнее: – не – могу – больше... «Завтра Рождество, – скороговоркой пронеслось у него в голове. – А я умру. Конечно. Это так просто. Сегодня же...» Он вытащил платок, вытер глаза, бороду, щеки. На платке остались темные полосы. – ...Смерть, – тихо сказал Слепцов, как бы кончая длинное предложение. Кажется, что страдание достигает апофеоза, но помним название рассказа и ждем чуда, и оно происходит: Слепцов зажмурился, и на мгновение ему показалось, что до конца понятна, до конца обнажена земная жизнь – горестная до ужаса, унижительно бесцельная, бесплодная, лишенная чудес... И в то же мгновение щелкнуло что-то – тонкий звук – как будто лопнула натянутая резина. Также обнаруживаем прецедентность — звук лопнувшей струны из пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад», символизирующий кардинальные перемены трагического характера, утрату, но в нашем случае все наоборот. Этот звук становится символом рождения нового мира, героя, новой жизни.*

Примечательно, что вся динамика, составляющая жизнь, композиционно сосредоточена в ретроспекции; настоящее — преимущественно статично. Следует отметить принципиальную бессюжетность рассказа, описательность как доминанту текстовой организации, и только в финале разворачивается динамическая картина и возникает еще один субъект, в портретной характеристике которого читатель наблюдает кардинальные перемены — на наших глазах происходят метаморфозы, описанные с использованием тактики детализации: *быстро ползет вверх черное сморщенное существо величиной с мышь. Оно остановилось, вцепившись шестью черными мохнатыми лапками в стену, и стало странно трепетать. Оно вылупилось оттого, что изнемогающий от горя человек перенес жестяную коробку к себе, в теплую комнату, ...медленно и чудесно росло. ...Оно стало крылатым незаметно, как незаметно становится прекрасным мужающее лицо. И крылья ...все продолжали расти,*

расправляться, вот развернулись до предела, положенного им Богом, – и на стене уже была – вместо комочка, вместо черной мыши, – громадная ночная бабочка, индийский шелкопряд, что летает, как птица, в сумраке, вокруг фонарей Бомбея. И тогда простертые крылья, загнутые на концах, темно-бархатные, с четырьмя слюдяными оконцами, вздохнули в порыве нежного, восхитительного, почти человеческого счастья. Рождение новой жизни поразительно напоминает детализированное описание страданий Слепцова: он цеплялся за жизнь так же, как это существо, как все живое — таков закон жизни. И об этом тоже напоминает читателю автор. Кроме того, не лишено оснований следующее предположение: вспомним притчу о воскресении Лазаря на 4-й день — именно в четвертой главе происходит своеобразное воскресение героя.

Таким образом, рассказ заканчивается Рождеством и рождением, торжеством новой жизни. Трагедия заключается в том, что жизнь индивида конечна, но в масштабах вечности, с точки зрения Христианства, душа бессмертна, и душа сына героя материализуется в образе бабочки (вспомним греческое — *психея* — душа, которая изображалась в виде бабочки), той самой, о которой он волновался накануне смерти. Напоминание об этом входит в список авторских задач, ведь глобальное назначение художественного дискурса — помочь читателю преодолеть проблемы, в том числе потерю близких, одиночество, а также акцентировать внимание на вечных, универсальных и национальных ценностях.

Послетекстовый этап — это рефлексия на основе проделанной работы, которая может быть представлена в виде письменных заданий — эссе, поиск культурных параллелей, составление схем и таблиц с классификацией и указанием типов ресурсов объективации концептов. Среди творческих заданий интересным представляется визуализация рассказа, написание сценария, постановка и т.д.

Заключение

Таким образом, этнокультурный код как соединение национальных и универсальных ценностей, структурированных и расположенных по степени значимости с учетом специфики первой четверти XX века в рассказе В. Набокова «Рождество» представлен в динамике набором *пересекающихся* концептов: *семья, природа, смерть, жизнь, дом, детство, христианство, сельская культура* и др., объективация которых осуществляется при помощи целого ряда ресурсов прагматического характера (затекстовое пространство в виде встроеной пресуппозиции трех уровней, тактики аналогизации, детализации, субъектная организация, категория гетеротопии, композиция и др.), а также лингвистического (прецедентность, концептуальная метафора, ресурсы

лексики, стилистики, грамматики, в том числе интерпретируемые на уровне синтагматики). Ключевыми становятся концепты *жизнь — смерть* в их взаимопроникновении и динамике, что соответствует характеру времени: эпохальные трагические события в рамках

мирового контекста и страны накладываются на личные трагедии. Взаимопроникновение, пересечение, инкрустация концептов расставляет приоритеты в картине русского мира, что принципиально важно для инофонов, изучающих русский язык и культуру [8, 10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Брайан Бойд. Владимир Набоков. Русские годы. М.: Независимая газета. СПб.: Симпозиум, 2001.
2. Десятов В.В. Крылья счастья: рассказ В. Набокова «Рождество» как полемический манифест // Филологические науки. — 2019. № 4. С. 73–76.
3. Левинг Ю. Примечания. Рождество // Набоков В.В. Собрание сочинений русского периода в пяти томах. Т. 2. СПб.: Симпозиум, 2004. С. 278.
4. Мухаммад Л.П. Основы антропологической лингводидактики: истоки, состояние, перспективы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2021—№ 2. с. 87–92.
5. Мухаммад Л.П., Стародубова О.Ю., Столетова Е.К., Чубарова О.Э. Полилог культур и эпох при чтении художественного текста в иностранной аудитории. *Revista Gênero e Direito*. 2020. — Т. 9. — № 1 S1. — P. 505–522. Режим доступа: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/52/50>
6. Набоков В. Рождество // Собрание сочинений русского периода в пяти томах. Т. 1. СПб.: Симпозиум, 2004. С. 163–168.
7. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста — М.: Эдитус / 2013. — 282 с.: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004301665.pdf
8. Стародубова О.Ю. Анатомия текста и дискурса. Часть 1: Художественный дискурс и механизмы конструирования модели действительности. Чебоксары: Среда. 2021. 136 с.
9. Стародубова О.Ю. Прагматические и лингвистические аспекты моделирования картины мира в современной художественной прозе // Этнопсихоллингвистика. — 2021. — № 3 (6). — С. 30–40. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47600071>.
10. Стародубова О.Ю., Чубарова О.Э. Инкрустация концептов и категория гетеротопии как механизмы трансляции этнокультурного кода (на материале современной прозы) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. — 2023. — № 09. — С. 163–169 DOI 10.37882/2223–2982.2023.9.30
11. Цуркан В.В. Антология художественных концептов русской литературы XX века. М., Флинта, 2013. 440 с.

© Стародубова Ольга Юрьевна (oystarodubova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛУРСКИЕ И БАХТИЯРСКИЕ ДИАЛЕКТЫ ИРАНА ПОД УГРОЗОЙ ИСЧЕЗНОВЕНИЯ

Федоряк Дарья Романовна

аспирант, Институт востоковедения РАН, (г. Москва)

DariaFarrokh@yandex.ru

THE VANISHING VOICES OF IRAN: LUR AND BAKHTIYAR DIALECTS ARE IN DANGER OF EXTINCTION

D. Fedoryak

Summary: The article is devoted to the study of the current problem of the disappearance of the Lur and Bakhtiar dialects, which poses a serious threat to the linguistic and cultural diversity of Iran. The purpose of the study is to substantiate the need to preserve these dialects as an integral part of cultural heritage and to develop strategies for their protection. The following tasks are set within the framework of the work: identifying the main reasons for the loss of dialects, analyzing the current sociolinguistic situation, and proposing systemic measures aimed at their documentation, popularization, and integration into modern public life. The hypothesis of the study is that preventing the disappearance of dialects is possible only with a comprehensive approach, including coordinated efforts of the state, society, and the scientific community. The methodological basis of the study includes an analysis of existing data on the language situation and a study of the factors contributing to the loss of dialects. The main conclusions of the work are that for the effective preservation of the Lur and Bakhtiar dialects, it is necessary to systematically document them, actively include them in educational and cultural programs, as well as raise public awareness of their value as a unique element of cultural heritage. The implementation of the proposed measures will not only prevent the disappearance of these linguistic forms, but also ensure their transmission to future generations, thereby preserving the linguistic and cultural diversity of Iran.

Keywords: Lur and Bakhtiar dialects, threat, disappearance, language policy, revitalization, Iran.

Аннотация: Статья посвящена исследованию актуальной проблемы исчезновения лурских и бахтиярских диалектов, что представляет собой серьёзную угрозу для языкового и культурного разнообразия Ирана. Цель исследования заключается в обосновании необходимости сохранения данных диалектов как неотъемлемой части культурного наследия и разработке стратегий их защиты. В рамках работы поставлены следующие задачи: выявление основных причин утраты диалектов, анализ текущей социолингвистической ситуации, а также предложение системных мер, направленных на их документирование, популяризацию и интеграцию в современную общественную жизнь. Гипотеза исследования состоит в том, что предотвращение исчезновения диалектов возможно только при условии комплексного подхода, включающего скоординированные усилия государства, общества и научного сообщества. Методологическая база исследования включает анализ существующих данных о языковой ситуации и изучение факторов, способствующих утрате диалектов. Основные выводы работы сводятся к тому, что для эффективного сохранения лурских и бахтиярских диалектов необходимо их систематическое документирование, активное включение в образовательные и культурные программы, а также повышение общественной осведомлённости об их ценности как уникального элемента культурного наследия. Реализация предложенных мер позволит не только предотвратить исчезновение данных языковых форм, но и обеспечить их передачу будущим поколениям, сохранив тем самым лингвистическое и культурное разнообразие Ирана.

Ключевые слова: лурские и бахтиярские диалекты, угроза, исчезновение, языковая политика, ревитализация, Иран.

Иран, как один из древнейших очагов цивилизации, обладает значительным языковым и культурным наследием. На территории страны, наряду с официальным персидским языком (фарси), распространены многочисленные диалекты и региональные языки, включая курдский, гилякский, мазандеранский, белуджский и другие. Однако в последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция к сокращению использования и постепенному исчезновению многих из этих идиомов. Данный процесс представляет угрозу не только для лингвистического разнообразия Ирана, но и для сохранения уникальных культурных традиций, неразрывно связанных с этими языками. Утрата языкового многообразия может привести к необратимым последствиям для культурной идентичности и исторической памяти региона [3, 121–128].

Иран, как полиэтническое и поликультурное государство, обладает значительным этническим и языковым разнообразием, что делает его уникальным в культурном и историческом плане. Среди коренных народов Ирана особое место занимают луры и бахтияры, чьи культурные и языковые традиции представляют собой важный элемент этого многообразия. Традиционно луры и бахтияры известны как кочевой народ, населяющий горные районы Загроса. Этот регион характеризуется сложным ландшафтом, включающим скалистые массивы, обширные пастбища и высокогорные зоны с устойчивым снежным покровом, что исторически определило их кочевой образ жизни. Кочевая культура луров и бахтияров, основанная на сезонных миграциях между летними (йейлак) и зимними (кишлак) пастбищами, предполагала регулярное перемещение лагерей и скота, что способствовало

формированию уникальных социальных и экономических структур.

Однако в XX–XXI веках традиционный уклад жизни луров и бахтияров подвергся значительным трансформациям, вызванным процессами принудительной оседлости, дезинтеграцией традиционных социальных институтов и интенсивным воздействием модернизации. Несмотря на эти изменения, их языки остаются важным элементом культурного наследия, сохраняя уникальные черты, отражающие исторический опыт, мировоззрение и традиции этого народа. Тем не менее, в последние десятилетия лурские и бахтиярские диалекты столкнулись с серьёзной угрозой исчезновения. Этот процесс обусловлен комплексом социально-экономических и культурных факторов, включая урбанизацию, глобализацию, а также доминирование персидского языка в образовательной системе, средствах массовой информации и государственных институтах. Утрата диалектов не только приводит к сокращению языкового разнообразия, но и ставит под угрозу сохранение культурной идентичности луров и бахтияров, что делает актуальным разработку мер по их защите и ревитализации.

Персидский язык, как официальный язык Ирана, занимает центральное место в ключевых сферах общественной жизни, таких как образование, медиа, государственное управление и литература. Такая языковая политика формирует условия, при которых носители региональных диалектов вынуждены переходить на персидский язык для обеспечения успешной социальной и экономической интеграции. В частности, в образовательной системе преподавание осуществляется исключительно на персидском языке, что существенно ограничивает использование региональных языков и диалектов в учебном процессе [1, 345–347]. Это приводит к постепенной утрате языковой компетенции среди молодого поколения, которое всё реже использует родные диалекты в повседневном общении [4, 287–315].

Молодое поколение, стремясь к социальной мобильности, всё чаще отдаёт предпочтение использованию персидского языка в повседневной коммуникации. Лингвистические исследования и наблюдения свидетельствуют об устойчивой тенденции сокращения числа носителей лурских и бахтиярских диалектов, особенно среди представителей молодёжи [9, 22–31]. В городских центрах, таких как Исфахан и Шахрекорд, где проживает значительная часть бахтиярского населения, наблюдается снижение использования бахтиярского диалекта в повседневном общении [6, 81–82]. Согласно исследованиям, в городских семьях лурского и бахтиярского происхождения дети всё чаще усваивают персидский язык в качестве первого, что связано с его восприятием как необходимого инструмента для успешной интеграции в образовательную систему и профессиональную среду [1, 349–353].

Даже в традиционно бахтиярских сельских районах, таких как провинция Чахармахал и Бахтияри, фиксируется снижение уровня владения диалектом среди молодого поколения. Данные исследований, проведённых в 2010-х годах, показывают, что лишь около 60% молодёжи в этих регионах свободно владеют бахтиярским диалектом, в то время как среди старшего поколения этот показатель достигает 90% [2, 595–603].

Ослабление языковой передачи (передачи родного языка от родителей к детям) в лурских и бахтиярских семьях также является значимым фактором. Исследование, проведённое в 2015 году, выявило, что только 40% лурских и бахтиярских семей активно используют диалект в общении с детьми, тогда как в 1990-х годах этот показатель превышал 80% [8, 64–66].

Массовая миграция лурского и бахтиярского населения из сельских районов в города дополнительно усугубляет процесс языковой утраты. В городской среде, где доминирует персидский язык, носители лурских и бахтиярских диалектов часто переходят на него для удобства коммуникации. Эта тенденция особенно заметна в крупных городах, таких как Тегеран, где лурские и бахтиярские общины постепенно утрачивают связь с родным языком [1, 357–360]. Ещё одной проблемой является то, что несмотря на богатое языковое наследие, многие диалекты не получают достаточной поддержки со стороны государства [10, 73–81]. Отсутствие образовательных программ, учебных материалов и медиаконтента на региональных языках способствует их маргинализации. Кроме того, в некоторых случаях использование диалектов ограничивается в публичной сфере, что усиливает их упадок.

Несмотря на существующие вызовы, предпринимаются усилия по сохранению и ревитализации лурских и бахтиярских диалектов. Локальные инициативы, включающие публикацию словарей, сборников фольклора, поэзии и создание электронных ресурсов, направлены на поддержание и популяризацию языкового наследия [5, 87–95]. Однако для предотвращения исчезновения этих диалектов требуются более систематические и комплексные меры. К ним относятся интеграция региональных языков в образовательные программы, повышение их статуса в общественной жизни, а также создание цифровых архивов для документирования устной речи носителей и их культурного наследия [7, 59–71]. Подобные меры могут обеспечить сохранение этих языков для будущих поколений.

Сохранение диалектов представляет собой важную научную и культурную задачу, обусловленную рядом существенных причин. Во-первых, диалекты выступают носителями уникальных культурных традиций, фольклора, поэзии и исторического опыта, формируя основу локального культурного наследия. Их исчезновение

влечёт за собой невосполнимую утрату значительной части культурного наследия Ирана, что приводит к обеднению национальной и региональной идентичности. Во-вторых, языковое разнообразие является ключевым элементом культурной идентичности любой страны, отражая её историческую, социальную и этническую многогранность. Утрата диалектов не только сокращает языковую палитру Ирана, но и лишает будущие поколения возможности изучать, понимать и сохранять это наследие, что негативно сказывается на преемственности культурных традиций. В-третьих, диалекты зачастую содержат уникальные лексические, фонетические и грамматические особенности, которые отражают специфику исторического развития, мировоззрения и традиций их носителей. Эти языковые элементы являются важным источником информации об эволюции языка, культурных практик и социальных отношений. Исчезновение диалектов приводит к разрыву связи с прошлым, утрате культурной памяти и обеднению лингвистического и исторического знания.

Таким образом, сохранение диалектов является не только вопросом лингвистического разнообразия, но и важным аспектом сохранения культурной идентичности и исторической преемственности.

Заключение

Исчезновение лурских и бахтиярских диалектов в Иране представляет собой серьёзную угрозу для лингвистического и культурного разнообразия страны, что требует незамедлительного принятия мер по их сохранению. Эти диалекты, являясь носителями уникальных культурных традиций, фольклора и исторического опыта, играют ключевую роль в поддержании культурной идентичности луров и бахтияров, а также

в сохранении многогранного наследия Ирана. Для предотвращения их утраты необходим комплексный подход, который предполагает скоординированные усилия со стороны государства, общества и научного сообщества.

Государственная политика должна быть направлена на создание правовых и институциональных рамок, способствующих защите и ревитализации диалектов. Это включает разработку образовательных программ на лурских и бахтиярских диалектах, а также поддержку культурных инициатив, направленных на популяризацию этих языковых форм. Общественная роль заключается в повышении осведомлённости о ценности диалектов как неотъемлемой части культурного наследия, что может быть достигнуто через проведение фестивалей, выставок и других мероприятий, направленных на укрепление культурной идентичности.

Научное сообщество, в свою очередь, должно сосредоточиться на систематическом документировании диалектов, включая их лексические, грамматические и фонетические особенности, а также на изучении их роли в сохранении культурной памяти. Важным аспектом является создание цифровых архивов и корпусов текстов, которые обеспечат доступ к этим языковым формам для будущих исследований и образовательных целей.

Только через осознание ценности диалектов как ключевого элемента культурного наследия и реализацию систематических мер по их сохранению можно предотвратить их исчезновение. Такие действия не только позволят сохранить уникальное языковое и культурное наследие Ирана, но и обеспечат преемственность традиций, укрепление исторической памяти и культурной идентичности для будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anonby E. (2012). Language Shift and Maintenance among the Bakhtiari of Iran. *Journal of Iranian Studies*, 45(3), с. 345–367.
2. Borjian H. (2013). The Luri Language: A Historical and Sociolinguistic Overview. *Iranian Studies*, 46(4), с. 595–633.
3. Digard J.P. (1988). *Les Baxtyâri: Une tribu nomade du sud-ouest de l'Iran*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, с. 121–256.
4. Kerimova A.A. Lurskie i Bakhtiyarskie Dialekty // *Osnovy iranskogo yazykoznanija*. M. 1982, с. 287–315.
5. Khosravinyā A. (2020). Media and Language Preservation: The Case of Bakhtiari. Tehran: Nashr-e Asar. С. 87–95.
6. Kiyāni Haft Lang, A. (2000). *Zabān va farhang-e Bakhtiari*. Tehran: Nashr-e Farhang-e Iran, с. 81–89.
7. Madadi M. (1996). *Sherhā va tarāneh-hā-ye Bakhtiari*. Tehran: Nashr-e Hirmand, 59–71.
8. Madadi M. (2012). Toward a Standardized Orthography for Bakhtiari. *Bakhtiari Cultural Association*, 64–96.
9. Madadi M. (2015). Language Transmission in Bakhtiari Families: A Case Study. *Journal of Iranian Linguistics*, 10(1), 22–40.
10. Ra'isi A. (1996). *Ghesseh-hā-ye mardom-e Bakhtiari*. Tehran: Nashr-e Qatreh, 73–122.

© Федоряк Дарья Романовна (DariaFarrokh@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЭТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ КИТАЯ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.С. ГУМИЛЕВА

Чжао Цяньжу

Аспирант, Московский педагогический государственный
университет
desparx@mail.ru

POETIC IMAGE OF CHINA IN THE CREATIVE HERITAGE BY N.S. GUMILEV

Zhao Qianru

Summary: The article examines the poetic image of China in the lyrics of one of the prominent representatives of the Silver Age of Russian culture – N.S. Gumilev. Particular attention in the work is paid to the assessment of the imaginary world, which in its own way, individually rethought, built within the author's poetic boundaries. China in Nikolai Gumilev is a phenomenon of a unique order because this image has the proper specificity, unique ambiguity, special color, secret philosophy. Elements of the non-trivial life of China are reflected in N.S. Gumilev in motives, details, symbolic composition. Poems, which are taken as a literary base, are considered chronologically. Such a methodological principle is the most objective and accurate. The purpose of the work is to diversely assess the image of China in the texts of this author. The relevance of the study is determined by not such many studies in this direction, the novelty of the essay in determining the aesthetic position of Nikolai Gumilev in the contours of the poetic image of China. The material can be practically applied in school and university practice, in the study of Russian literature of the 20th century, as well as the works of N.S. Gumilev.

Keywords: Nikolay Gumilev, China, artistic image, acmeism, poetic language, tradition, literary memory.

Аннотация: В статье рассматривается поэтический образ Китая в лирике одного из видных представителей Серебряного века русской культуры – Н.С. Гумилева. Особое внимание в работе уделено оценке воображаемого мира, который по-своему, индивидуально переосмыслен, выстроен в авторских поэтических границах. Китай у Николая Гумилева есть явление уникального порядка, ибо этот образ обладает должной спецификой, уникальной многозначностью, особым колоритом, тайной философией. Элементы нетривиальной жизни Китая отображены у Н.С. Гумилева в мотивах, деталях, знаковом составе. Стихотворения, которые взяты в качестве литературной базы, рассматриваются хронологически. Подобный методологический принцип наиболее объективен и точен. Цель работы заключается в разнообразной оценке образа Китая в текстах указанного автора. Актуальность исследования определяется не большим количеством исследований в указанном тематическом русле, новизна – в определении эстетической позиции Николая Гумилева в контурах поэтического образа Китая. Материал работы может быть практически применим в школьной и вузовской практике, при изучении русской литературы XX века, а также творчества Н.С. Гумилева.

Ключевые слова: Николай Гумилев, Китай, художественный образ, акмеизм, поэтический язык, традиция, литературная память.

Введение

Литературный портрет одного из знаковых представителей Серебряного века [1] русской поэзии – Николая Гумилева – не полновесен без конкретизации и анализа его страсти к мыслимым путешествиям, выстраивании экзотических пространств, обрисовки заграничного быта, воссоздании тех или иных топосов. Одним из таких ориентиров является Китай. Стоит заметить, что Китай для Н.С. Гумилева стал местом особого притяжения, так как восточная культура, безусловно, самобытна, оригинальна, неповторима. Поэт с должным уважением и эстетическим переживанием формирует данный образ в своих поэтических текстах.

Целью данной статьи является анализ образа Китая в творческом наследии Н.С. Гумилева. Актуальность исследования определяет не таким большим количеством критических работ в указанном русле. Новизна сочинения заключается в определении магистральных акцентов воссоздания поэтического образа Китая в лирике Николая Гумилева.

Основные результаты

Творчество Николая Гумилева достаточно объемно, и, что примечательно для данного поэта ориентировано на разные временные и пространственные рубежи. Для автора было важным запечатлеть некую эстетическую реакцию на как посещаемые страны, а это территориально Африка, Азия, так и места условно-мыслимые или воображаемые, топографически не посещенные поэтом объекты.

Можно констатировать, что Николай Гумилев поэт природного, социального, метафизического мира. Он как бы открывает для себя заново то, что уже многие тысячелетия вроде бы известно. Читатели замечают в его стихах необычайно тонкий рисунок художественной реальности, она рождается на глазах слушателей, развивается полноценно в некий знакомый кадр, далее же движется уже в своем историческом ритме. На наш взгляд, это и отличает образный характер лирики Н.С. Гумилева от других ярких представителей поэтического цеха начала XX века [2], например, Анны Ахматовой, Осипа Мандельштама, Сергея Есенина, Александра Блока, Бориса

Пастернака, Игоря Северянина, Валерия Брюсова, Константина Бальмонта.

Поэзия Николая Гумилева своеобразный тематический эксперимент, некая художественная игра образами, знаками, символами разных культур. Подобный синтез разнородных элементов был характерен и символистам, и футуристам, и акмеистам. Именно к акмеистам принадлежал Н.С. Гумилев, точнее он был идейным и творческим создателем этой школы. Тяготели представители данного направления к открытой и явно материальности, предметности мира, словесной точности. Античные примеры были некими образцами для акмеистов, совершенство как принцип главенствовало в рамках указанного литературного течения. Стоит отметить, вероятно, в русле такой доктрины и складывается интерес Николая Гумилева к образу Китая [7], который традиционно имеет свою иерархию выстраивания бытия.

Отметим, что образ Китая у Н.С. Гумилева свой, самобытный, может быть даже неповторимый, порой уникальный, но понятный и родной для читателя. Хотя при этом сам автор не посещал Дальний Восток [3], не был так близок к Китаю, не видел реальной [9] картинки природно-ландшафтного характера. Но поэтом на протяжении всего творчества практически всегда овладевало страстное желание познать [13] неизведанное, а также воссоздать живую картину экзотического, иного пространства, может переместиться мысленно в новые страны, побывать за неким условным горизонтом. У Н. Гумилева тяга к открытию доминирует над собственно описательной стороной творчества. Философичность поэтического образа Китая [11], думается, и есть основной маркер стиля поэта.

На наш взгляд, целесообразно проследить как воспроизводится образ Китая в лирике Николая Гумилева в рамках хронологической парадигмы. Считаем, что это наиболее правильно, да и методологически верно. Отчасти, Китай – это не только страна, место, топографический [15] ореол, точка на карте. Это еще и богатая история, многовековая культура, незабываемые традиции [8], интересные люди, своя, уникальная система устройства жизни, восточная, выверенная философия. Заметим, что для российского читателя художественный мир Н.С. Гумилева, ориентированный на Китай, пожалуй, выглядит неким фоном, некоей застывшей маской, или условным образом. Сам же поэт воссоздает его все же живым срезом страны, автор стремится к демонстрации и яркости, и тонкости, и пластики, и тайны, и необычности в образе Китая.

Стихотворных текстов, где упоминается Китай, в творческом наследии Николая Гумилева не так много, но они распространены на весь объемный текстовый массив. Можно предположить, что, пожалуй, с раннего

творчества этот образ был интересен Н.С. Гумилеву. При детализации текстов образ Китая воссоздается или упоминается в следующих стихотворениях. Принцип генеративной или точечной выборки становится ведущим: «Царица» (1909), «Путешествие в Китай» (1909), «Возвращение» (1912), «Я верил, я думал...» (1912), «Китайская девушка» (1914), «Змей» (1916), «Гончарова и Ларионов» (1917), «Фарфоровый павильон: Китайские стихи» (1918). Однако в данной статье мы сначала не будем обращать внимания на последний сборник стихов, который представляет собой вариацию или стилизацию переводов Н.С. Гумилева китайских поэтов. Он не в полной мере отражает оригинальность Гумилева, поэтому пока не будет включен в анализ.

Как видим уже в тексте 1909 года (некий текстологический ориентир может быть сделан на 1908 год) незримый, условный образ Китая начинает проступать у Н.С. Гумилева условным намеком на экзотическую оценку, изображение, столь интересное для поэта. Но это только топографический, даже географический намек, однако, и он важен в освещении так называемой мировой истории, мировых колебаний начала XX века, тех изменений, которые ощущают многие.

Масштаб событий всегда был важен для Н.С. Гумилева, но давался он все же в режиме неких намеков и полуоттенков, полуотсылок. Не имеет смысла по замыслу сюжетного хода стихотворения «Царица» ориентироваться на Китай как таковой, этот образ есть лишь дополнение картины трагической развязки общеизвестного факта. Колорит истории поддерживается образом Китая, Китай становится маркировкой пути, пути к иным рубежам, отчасти новым фронтам. Эстетический контраст изображается буквально в начальных строчках данного стихотворения:

«Твой лоб в кудрях отлива бронзы,
Как сталь, глаза твои остры,
Тебе задумчивые бонзы
В Тибете ставили костры» [4, с. 218].

Формальные составляющие образа Китая в этом стихотворении лексически закреплены, номинация вполне стабильна: это «Тибет», «отлив бронзы», «как стиль, глаза остры», «костры». При этом нет в поэтических строчках явной динамики, смещения, но и это не признак банального молчания. Открытый мир, открытое пространство [14] воссоздано с помощью контура образа Китая, генерация оценки у читателя происходит с помощью дестабилизации устоявшейся позиции.

Отметим, что Китай Н.С. Гумилева притягивал в большей степени своей загадкой, некоей необъяснимостью, символическим [10] колером, при этом и перспективой раскрытия нового, земного рая, если так можно отметить. Видимо поэтому автор и сводит в этом образе

черты, как реального уровня, так и условного. В изображении Китая, а он для него не мистический, и не увиденный образ, а нечто большее и значимое, поэту нравится представлять его закрытым от больших взглядов пространством. Тайна мира, тайна новой жизни, может даже и неземной воплощается в этой обличке. Отметим, что данный факт также является индивидуально авторским, самобытным, отличным от поэтов-акмеистов, да и вообще модернистов начала XX века.

Стоит вспомнить, что визуализация образа Китая, пожалуй, всегда была характерна для русской литературы. Варианты изображений, отсылок, открытость этого силуэта были в XVIII веке – А.П. Сумароков, Д.И. Фонвизин, А.Н. Радищев, в веке XIX – А.С. Пушкин, И.А. Гончаров, В.Ф. Одоевский, А.К. Толстой, А.П. Чехов. В XX веке, безусловно, генерация отсылок более манифестирована – Константин Бальмонт, Валерий Брюсов, Владимир Маяковский, Александр Вертинский и т.д.

Преемственный тон, на наш взгляд, в текстах указанных авторов все же есть и не без исключения Николая Гумилева, но, безусловно, восприятие этого образа открыто разнится. Либо история, либо культура, либо социальное устройство страны превалирует в доминанте у того, или иного автора, поэта, прозаика. Литературный облик Китая должен быть явно разный, это связано также с использованием диаметральных принципов художественного изображения, литературного рисования. Методы конкретизации образа Китая у указанных авторов дифференцированы, следовательно, формируется и иное видение, иное восприятие данного образа.

Поэтические конструкторы Николая Гумилева, в которых изображается Китай, на наш взгляд, уникальны, неповторимы. Думается, что стиль поэта меняется с течением времени: ввиду этого трансформируется и ритмика, и мелодика, и строфика текстов. Можно предположить, что общая картина оценки, да и значимости Китая в текстах Н.С. Гумилева явно растет.

В 1909 году Николай Гумилев пишет стихотворение «Путешествие в Китай», оно, пожалуй, главный позиционный ориентир воплощений анализируемого образа. В этом тексте Китай есть воображаемый миф, сказка, которая может повторяться и приносится новую радость с каждым прочтением. Необычайно тонко в этом стихотворении связаны воедино те нити, которые столь важны для понимания Китая иностранцами. Природное начало является базисом для ступенчатой оценки:

«Воздух над нами чист и звонок,
В житницу вол отвез зерно,
Отданный повару, пал ягненок,
В медных ковшах играет вино» [4, с. 279].

Китай есть территория естества, здесь онтологиче-

ски естественный тон, или ритм развития является сутью. Николай Гумилев констатирует это, обозначает, что именно эти ступени задают и весь ход жизни.

Далекая китайская земля для поэта является неким обетованным раем, новой историей, новой целью. При этом серьезного сюжетного конфликта в тексте нет:

«Все мы знавали злое горе,
Бросили все заветный рай,
Все мы, товарищи, верим в море,
Можем отплыть в далекий Китай» [4, с. 279].

Неким особым колоритом этого стихотворения является ассоциативная, реминисцентная отсылка к Франсуа Рабле, к его неизвестному роману «Гаргантюа и Пантагрюэль». В этом тексте заглавные герои стремились найти новую землю, новый формат устройства бытия – более комфортный для жизни приют. Собственно такой манной и становится в «Путешествии...» Н.С. Гумилева образ Китая. Следовательно, Китай в этом случае еще и модель организации онтологии существования. На наш взгляд, подобный вариант явно отличает взгляд поэта от высказанного до него. Поэтический образ Китая, таким образом, дробится на ряд крайностей, но важных при манифестации частной точки зрения.

Эмоциональный тон данного стихотворения с каждой строфой только усиливается, следовательно, лирический герой стремится достичь цели, обрести то, что желает и жаждет. Все это сводится к разгадке тайного мира Китая, мира неизведанного, при этом наполненного символическими смыслами. Так называемый конец, край земли у Н.С. Гумилева соотносится с поэтическим образом Китая, именно его необходимо достичь и увидеть:

«Будь капитаном! Просим» Просим!
Вместо весла вручаем жердь ...
Только в Китае мы якорь бросим,
Хоть на пути и встретим смерть!» [4, с. 280].

Усиление в рамках парцелляции, поэтического стыка, некоего параллелизма в последней строфе особо ощущимо. Земная твердь после столь долгого плавания может быть достигнута только после сброса якоря. Не страшна в условиях путешествия ни смерть, ни отсутствие приспособлений, ни наличие весел. Движение к цели открыто манифестируется поэтом, для Н.С. Гумилева крайним рубежом может стать только Китай, Китай как место силы и некоего покоя.

Эмблематика образа Китая не так конструктивно, но все же открыто представлена в стихотворениях «Возвращение» (1912), «Я верил, я думал...» (1912), «Китайская девушка» (1914), «Змей» (1916), «Гончарова и Ларионов» (1917). Верификация данного образа осуществляется в деталях и элементах китайской культуры [12], а также в режиме социального устройства, организации филосо-

фии поступка, отличного от ряда европейских стран. Николай Гумилев конденсирует весь потенциал восточной культуры в рамочном варианте анализируемого образа. Детали соразмерны друг с другом, серьезное противостояние отсутствует.

Стихотворение «Возвращение» (1912) посвящено Анне Ахматовой, жене Николая Гумилева. Данный текст обладает динамически выверенным сюжетом, хотя для лирики это все же не свойственно. У Н. Гумилева новая модель покорения Китая уже не мыслима без помощника. Познать, проникнуть в природу можно только с местным жителем:

«Мой спутник был желтый, худой, раскосый,
О, как я безумно его любил,
Под пестрой хламидой он прятал косу,
Глазами гадюки смотрел и ныл» [5, с. 125].

Как видим, социальный стандарт представлен явно колоритно и типологически верно. Китаец по-настоящему отличен от других, да и взгляд – опасный как у гадюки – предостерегает, настраивает на явную чуждость. Лирический герой в этом тексте находится в состоянии предчувствий уловить некую экзистенцию Китая, но спутник ограничивает героя и выносит свой вердикт:

«Когда ж мы достигли стены Китая,
Мой спутник сказал мне: «Теперь прощай.
Нам разны дороги: твоя – святая,
А мне, мне сеять мой рис и чай» [5, с. 125].

Но статуя Будды к финалу открывает истину герою, он постигает тайну образа Китая, обретает при этом и сладость бытия, сладость жизни. Нет в стихотворении как такового диссонанса с жизнью, нет полярной дифференциации «Китай – другой мир», но вобрать в себя мир китайской культуры лирическому герою полновесно все не получается.

Заканчивается данное стихотворение ритмически упорядоченным перечислением, что, собственно, и говорит о магически нетривиальном размере жизни по китайским принципам:

«Так тихо, так тихо над миром дольным,
С глазами гадюки он пел и пел
О старом, о странном, о безбольном,
О вечном, и воздух вокруг светлел» [5, с. 126].

Основные параметры бытия сводятся к финалу в единую точку, при этом все произносится в режиме музыкального тона: «пел и пел». Вариант лексических доминант открыто конкретен – «старое», «странное», «вечное», «светлое». Насколько правильно подобраны Николаем Гумилевым оттенки бытийной организации образа Китая.

Стихотворения Н.С. Гумилева последующих лет, а это

«Я верил, я думал...» (1912), «Китайская девушка» (1914), «Змей» (1916), «Гончарова и Ларионов (Пантум)» (1917) также находятся в рамках раскрытия, дешифровки образа Китая. Элементы востока присутствуют в них как значимо символические. Претворяется в данных текстах социальный фон, культурная традиция, вариант наследия и заимствований другими культурами собственно китайского наследия. При этом явно можно понять, что сделано это будет лишь в режиме копии, слабого подражания.

В тексте «Гончарова и Ларионов» Восток назван поэтом нежным и блестящим. Герои этого стихотворения художники, им свойственно изображать реальность в несколько утрированных тонах, в этом смысл картинного кадра. Николай Гумилев образ Китая вслед за Гончаровой и Ларионовым также идеализирует. Но поэтическая картинка становится при этом более запоминающейся:

«Восток и нежный, и блестящий
В себе открыла Гончарова,
Величье жизни настоящей
У Ларионова сурово» [6, с. 177].

Контраст как выверенный прием искусства вообще используется Н.С. Гумилевым открыто и провокационно. Позиция «нежное – блестящее» противостоит реалистичному – «настоящее – суровое». Изображая оттенки жизни, поэт внимание читателя отводит от буквального и вещного, смещая взгляд на философию познаний:

«Кто видит сон Христа и Будды,
Тот стал на сказочные тропы.
Сноп лучей и камней груды
О, как хохочут рудокопы!» [6, с. 178].

Следовательно, поэтический образ Китая к уже зрелой поэзии у Николая Гумилева трансформирован в более сложный концепт, который нуждается во внимании. Читатель, сопоставляя разные религиозные, исповедальные магистрали, вырабатывает свой путь осмысления жизни. На наш взгляд, Китай как цельный объект для Н.С. Гумилева стал некоей путеводной мечтой, пределом открытого позиционного поиска.

Заключение

Таким образом, можно подвести итог, что поэтический образ Китая в лирике Николая Гумилева имеет разнотипный характер. При этом он не только тоpos, место, которые изображаются поэтом, это еще и знаково-символический конструкт, вбирающий реалии настоящего и вымышленного. Китай для Н.С. Гумилева некий обетованный рай, некая условная реальность, но выпsanная мастерски, филигранно, точно с учетом ориентиров акмеизма. Для начала XX века стихи о Китае были радостной надеждой, допущением колебаний, так как русский мир открыто и явно менялся.

Стоит заметить, что данный образ в лирическом наследии Н. Гумилева менялся, менялся буквально, точно, с учетом трансформаций поэтики одного из ведущих лириков первой половины предыдущего века. Критики отмечают некий обще довлеющий фрактал на поэта экзотических, странных, загадочных стран. Здесь и Африка, и Азия, и Дальний Восток, и собственно свой, родной континент, который поэтом тоже рисуется по-своему, с особой, орнаментальной спецификой. Николай Гумилев смог в вариации поэтического образа Китая представить его явную многоликость, это замечает как иностранец,

так и российский читатель.

Необычно красиво Китай выстраивается в более поздних стихах Н.С. Гумилева. Именно в них этот силуэт играет своими необычными красками, необычными сочетаниями. Стоит отметить, что в наследии поэта образа Китая явно достоверен. Нет в описательно-оценочной канве этого облика открытых мистификаций, конструктивного вымысла, нарочитой неправды. Для Николая Гумилева Китай как образ все же остается загадкой, но с потенциальным желанием ее дешифровать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багно В.Е. Русская поэзия Серебряного века и романский мир. — СПб.: Гиперион, 2005. — 228 с.
2. Барковская Н.В. Поэзия серебряного века. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. — 170 с.
3. Восток в русской литературе XVIII — начала XX века. Знакомство. Переводы. Восприятие. — М: ИМЛИ РАН, 2004. — 256 с.
4. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений в 10 т. Т. 1. Стихотворения. Поэмы (1902–1910). — М.: Воскресенье, 1998. — 502 с.
5. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений в 10 т. Т. 2. Стихотворения. Поэмы (1910–1913). — М.: Воскресенье, 1998. — 344 с.
6. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений в 10 т. Т. 3. Стихотворения. Поэмы (1914–1918). — М.: Воскресенье, 1999. — 464 с.
7. Коваленко А.Г., Пароль П.В. Китайский текст в стихотворении Н. Гумилева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. — 2021. — Т. 26, № 3. — С. 529–536. — DOI 10.22363/2312–9220-2021-26-3-529-536.
8. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). — 2-е изд. — СПб.: Искусство-СПб, 2008. — 412 с.
9. Оцуп Н.А. Николай Гумилев. Жизнь и творчество. — СПб.: Logos, 1995. — 197 с.
10. Пароль П.В. Образ дракона в поэзии Н. Гумилева: китайский подтекст // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. — 2019. — Т. 24, № 4. — С. 691–703. — DOI 10.22363/2312–9220-2019-24-4-691-703.
11. Пэй Ц. Три концепции образа Китая в творчестве Николая Гумилева и специфика их формирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 36–40. — DOI 10.30853/filnauki.2020.1.7.
12. Раскина Е.Ю. Образы китайской культуры в творчестве Н.С. Гумилева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2008. — № 4–2. — С. 93–97.
13. Смирнов И.П. Художественный смысл и эволюция поэтических систем. — М.: Наука, 1977. — 203 с.
14. Толоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура / АН СССР, Институт славяноведения и балканистики; ответственный редактор Т.В. Цивьян. — М.: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический центр РАН «Издательство «Наука», 1983. — С. 227–284.
15. Федотова К.С. Топонимические эпитеты Николая Гумилева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. — 2022. — Т. 19, № 1. — С. 169–180. — DOI 10.21638/spbu09.2022.109.

© Чжао Цяньжу (desparx@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСЕМЫ *ДОБРО* И *ЗЛО* КАК МАРКЕРЫ ЭКВИВАЛЕНТНОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ ПРОЗЫ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО)

Чиркова Елена Николаевна

старший преподаватель, Институт лингвистики,
Российский Государственный Гуманитарный
Университет, (г. Москва)
elena_ch@inbox.ru

LEXEMES GOOD AND EVIL AS MARKERS OF EQUIVALENT TRANSLATION (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH TRANSLATIONS OF F. M. DOSTOEVSKY'S PROSE)

E. Chirkova

Summary: The purpose of the study is to assess the degree of equivalence of the translation into English of some fragments of Russian-language literary texts containing the lexemes *добро* and *зло* in their various meanings. The research material is limited to six translations into English of two stories by F.M. Dostoevsky: "Notes from the House of the Dead" and "Notes from the Underground". The scientific novelty of the study lies in the choice of material and in the analysis of the influence of semantic differences between Russian nouns and their English translation equivalents. As a result of the study, it will be shown that due to various kinds of differences between the two languages, achieving complete equivalence in literary translation turns out to be an extremely difficult task, especially in those aspects that relate to difficult-to-define conceptual linguistic and cultural formations, and in the process of work, translators often have to make a choice between different lexical units, united in the Russian language in the same root lexemes *добро* and *зло*.

Keywords: good, evil, equivalence of translation, Russian, English.

Аннотация: Цель исследования – оценить степень эквивалентности перевода на английский язык некоторых фрагментов русскоязычных художественных текстов, содержащих лексемы *добро* и *зло* в их различных значениях. Материал исследования ограничен шестью переводами на английский язык двух повестей Ф.М. Достоевского: «Записки из Мёртвого дома» и «Записки из подполья». Научная новизна исследования заключается в выборе материала и в анализе влияния смысловых различий между русскими существительными и их английскими переводными соответствиями. В результате исследования будет показано, что ввиду разного рода различий между двумя языками достижение полной эквивалентности в художественном переводе оказывается крайне сложной задачей, в особенности в тех аспектах, которые касаются трудно определяемых концептологических лингвокультурных образований, и в процессе работы переводчикам часто приходится делать выбор между разными лексическими единицами, объединенными в русском языке в однокоренных лексемах *добро* и *зло*.

Ключевые слова: добро, зло, эквивалентный перевод, русский, английский язык.

Введение

Произведения Ф.М. Достоевского выбраны для анализа не случайно. Автора часто причисляют к писателям-философам, включая его имя в ряд мыслителей, развивавших русскую философско-антропологическую идею наряду с А.С. Хомяковым, И.Л. Киреевским, Н.А. Бердяевым, С.Н. Булгаковым, П.А. Флоренским, И.А. Ильиным, Н.О. Лосским, а среди писателей – Л.Н. Толстым. Для русской, прежде всего, религиозной, философии характерной чертой является ее связь с литературой. Период, в который творил Ф.М. Достоевский, совпадает «с развитием основных идейных течений в русской философской мысли» [3, с. 49]. Центральная идея творчества Достоевского антропологична: «Достоевского мучит не столько тема о Боге, сколько тема о человеке и его судьбе, его мучит загадка человеческого духа. Его мысль занята антропологией» [2]. Неудивительно, что особое место в его творчестве всегда занимает тема борьбы *добра* и *зла*. И *добро*, и *зло* у Достоевского в первую очередь антропологичны: «Не только социаль-

ное зло, также и зло в индивидуальных отношениях людей изображено Достоевским с потрясающей силой» [8]. Антропоцентрическая парадигма в современной лингвистике позволяет утверждать, что мир воспринимается нами сквозь призму человека. «Современная антропоцентрическая парадигма в гуманитарных науках, по сравнению с преимущественно развиваемыми в период творчества Ф.М. Достоевского сравнительно-исторической и структурной лингвистическими парадигмами, открывает широчайшие возможности для тех, кто может и хочет прочувствовать творчество Ф.М. Достоевского хотя бы в приблизительном подобии тому, что чувствовал сам автор, разгадывая великую тайну бытия – человека» [9, с. 47]. При этом произведения Достоевского «отличают следующие черты: оно вертикально структурировано и метафизично, и именно метафизика определяет все стороны земной жизни человека» [7, с. 35]. Русская классическая литература вообще «представляет собой сложное переплетение социальных и метафизических высказываний, и наиболее адекватно ее целям и задачам сочетание обоих, где социология вытекает из

метафизики» [6, с. 23–24]. В русском языке оба понятия, *добро* и *зло*, охватывают собой две сферы понимания: метафизическое, «надчеловеческое» начало («силы добра», «духи зла»), и социальное, связанное с отношениями между людьми («не делай добра – не получишь зла», «кого-л. зло взяло» и т.п.). Социальное *зло* при этом также подразделяется на постоянную характеристику человека («зло в его характере» и проходящую характеристику эмоций («вылить зло на кого-л.»). В нашем исследовании ставится цель проанализировать, отражается ли лексически такое разделение понятий в английском языке, а также оценить в зависимости от результатов наблюдений степень эквивалентности нескольких переводов.

Поскольку под эквивалентным переводом понимается такой перевод, в котором передано «денотативное содержание оригинала с соблюдением языковых и узуальных норм ПЯ [переводящего языка – Е.Ч.], с сохранением семантически-структурных особенностей ИТ [исходного текста – Е.Ч.] и с учетом равноценного регулятивного воздействия на адресата ПТ [переводного текста – Е.Ч.]» [13, с. 172], основной задачей данного исследования является оценка того, насколько в переводах сохранена семантика оригинальных текстов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: 1) обосновать выбор материала; 2) методом сплошной выборки найти в отобранных русскоязычных текстах все контексты употребления лексем *добро* и *зло*; 3) найти в английских переводах все соответствия данным существительным, как прямые, так и описательные; 3) проанализировать семантические отличия между оригиналами и переводами в аспекте эквивалентности переводов. Исследование проводится на основе метода сравнительно-сопоставительного языкознания, основываясь на положении А.А. Реформатского о том, что областью, в которой осуществляется научное осмысление проблем перевода «объявляется дифференциальное сопоставление языков в разрезе их структуры» [10, с. 12].

Материалом для исследования послужили: 1. Карточка всех случаев употреблений существительных *добро* и *зло*, встретившихся в оригинальных текстах Ф.М. Достоевского «Записки из Мёртвого дома» [4] и «Записки из подполья» [5]. 2. Три перевода повести «Записки из Мёртвого дома» на английский язык ([14], [16], [18]). 3. Три перевода повести «Записки из подполья» на английский язык ([15], [17], [19]). 4. Данные идиоглоссария языка Ф.М. Достоевского [12]. 5. Данные толковых, переводных и этимологических словарей английского языка ([1], [20], [21]).

Теоретическую базу исследования составили: работы Н.А. Бердяева по изучению философских мотивов в творчестве Ф.М. Достоевского [2], работа А.А. Реформат-

ского [10], посвященная анализу перевода на основе метода сравнительного языкознания, труды Г.В. Валеевой, изучавшей роль понятий *добро* и *зло* у Ф.М. Достоевского [3], труды Т.В. Ковалевской, посвященные творчеству Ф.М. Достоевского и его переводам на английский язык ([6], [7]), работа Н.В. Шамовой в области исследования эквивалентности переводов [13].

Практическая значимость работы заключается в возможности использования его результатов в дальнейшем исследовании проблемы, при составлении учебных пособий, а также на практических занятиях по английскому языку, лингвокультурологии, практическому переводу и переводоведению.

Обсуждение и результаты

I. Существительное *добро*

В словаре языка Достоевского под редакцией Ю.Н. Караулова для существительного *добро* выделены следующие значения [12, с. 483-485]: 1. положительное нравственное начало (противоп. *зло*); 2. то, что хорошо, полезно, служит благу кого-л. (хорошее дело, поступок, отношение, совет); 3. имущество, пожитки; 4) о чем-л. плохом, наличествующем в большом количестве (иронически): «а у вас уж как этого добра много!»; 5. в значении наречия к значению 2: «добром не кончится». Ввиду ограничения исследования форматом статьи, поскольку примеров на значение 4 в исследуемых текстах не встретилось, далее мы будем рассматривать только первые 3 значения, а значение 5 включать в значение 2, как и указано в [12]. При этом стоит отметить следующее: в значении 2 объединяются как хорошее, доброе отношение, так и хорошие и добрые поступки, поэтому в целях анализа способов лексической реализации различных значений однокоренных русскоязычных лексем мы будем разделять его на 2.1 – добро-отношение и 2.2. – добро-поступок. Таким образом, в дальнейшем мы будем рассматривать следующие значения существительного *добро*: 1. *добро* – нравственное начало («метафизическое» понимание добра), 2.1. *добро*-отношение, 2.2. – *добро*-поступок и 3. *добро*-имущество (значения 2.1, 2.2. и 3. относятся к добру в его «социальном», описывающем взаимоотношения людей, значении).

1 Добро – нравственное начало

(1) Чем больше я сознавал о добре и обо всем этом «прекрасном и высоком», тем глубже я и опускался в мою тину и тем способнее был совершенно завязнуть в ней. [5, с. 102]

- The more **conscious I was of goodness and of all that was “lofty and beautiful,”** the more deeply I sank into my mire and the more ready I was to sink in

it altogether. (Ga2, c. 183)

- The more **I was conscious of the good, and of all this “beautiful and sublime” stuff, the deeper I sank into my shit**, and the more capable I was of becoming totally enmired in it. [15, c. 7]
- The more **I have recognised what is good and what constitutes “the great and the beautiful,”** the deeper I have plunged into the mire, and the more I have been ready to smear myself over with the sticky stuff. [19, c. 10]

В примере (1) Гарнетт использует в переводе существительное *goodness* (*the quality or state of being good* – «качество бытия хорошим» (MW), т.е. «хорошесть»), а другие два переводчика – однокоренное существительное *good*: *something that is good* «что-то, что хорошо» (MW). К таким определениям могут относиться все смыслы, покрываемые русским существительным *добро*: и противоположность злу вообще, и *доброе* отношение, и действие во благо, и даже имущество. Тем не менее, в значении *добро* как *добрые* отношения между людьми («социальное» *добро*) ни один переводчик не пользуется лексемами с корнем *-good-*, прибегая к перефразировке оригинала: ср. пример (2): *если их [баб – Е.Ч.] не бить – будет беда* (Гарнетт и Яким), *ничего не получится* (Эдвардс):

2.1. Добро – отношение

(2) Оно, конечно, **коли не бить [бабу] – не будет добра**, – хладнокровно и методически заметил Черевин... [4, с. 173]

- “... to be sure, **if you don’t beat them there will be trouble**,” Tcherevin observed coolly and methodically, pulling out his tobacco-pouch again. [18, c. 225]
- “...Of course, **if you don’t beat them, there’ll be trouble!**” Cherevin observed indifferently and sententiously, taking out his snuff horn again. [16, c. 228]
- “Yes, **if you don’t beat’em you make no way at all**,” said Tcherevine sententiously, taking out his snuffbox once more. [14, c. 262]

В примере (3): лексему, сходную с русским *добро* в данном значении использует только Яким: это существительное *kindness*, означающее *the quality or state of being kind* – «качество бытия *добрым*» (<*kind* – of a sympathetic or helpful nature – «симпатизирующей или готовой помочь природы» (MW)). Это уже более узкое определение, чем давалось выше для *goodness*, связанное так же с социальным пониманием *добра*, которое характеризует не противоположность злу, а человеческую *доброту* в общении. Двое других переводчиков избегают выбора между *good(ness)* и *kindness*, прибегая к различным переводческим трансформациям: «не видала *добра*» – «видала *зло*» (Гарнетт), «ты не из очень любящей семьи» (Хогарт):

(3) Ты [Лиза], видно, **в своей семье не видала *добра***,

что так говоришь. [5, с. 157]

- **You must have seen wickedness in your own family**, if you talk like that. [17, c. 264]
- Obviously, **you didn’t see much kindness in your own family**, if you talk like that. [15, c. 87]
- To judge by your words, **I think that you yourself cannot come of a very loving family** – that you have been made to suffer. [19, c. 108]

При этом относительно примера (3) следует отметить следующее. Существительное *wickedness*, которое использует Гарнетт, образовано от прилагательного *wicked*, этимологически родственного существительному *witch* (ср. *wicked witch* – «злая ведьма» (OED)). В англоязычных библейских текстах лексема встречается как соответствие русскому «нечестивый» («в Библии короля Иакова различным производным от корня *-зл-* чаще всего соответствует «evil», однако слово «wicked» также используется, чаще всего в значении «нечестивый»; таким образом, библейскими коннотациями обладают оба» [7, с. 39-40]), таким образом, можно сказать, что, прибегая к антонимическому переводу, Гарнетт противопоставляет библейское, метафизическое *зло* метафизическому же *добру* *goodness*, тогда как у Якима *добро-kindness* относится к сфере социального добра. Лексема *kindness* встречается и как переводной вариант *добра* в значении «результат *доброты* поступка», и здесь снова речь идет о доброте в социальном взаимодействии, хотя на этот раз по отношению не к человеку, а к птице:

2.2. Добро – поступок

(4) Ишь собачье мясо: ***добро* ему [орлу] творишь, а он всё кусается!** [4, с. 194]

- “See, the cur, **one does something for his good, and he keeps biting one**,” said the convict who was carrying him, looking at the fierce bird almost with affection. [18, c. 254]
- “Geez, what an animal! **You want to do him a kindness, but he keeps biting!**” said the convict who was holding him, looking at the angry bird almost lovingly. [16, c. 258]
- “Oh, the wretched brute. **One wants to do him a kindness, and he tears your hand for you by way of thanks**,” said the man who held him, looking almost lovingly at the spiteful bird. [14, c. 300]

Интересным представляется пример (5), в котором в одном контексте смешиваются оба русскоязычных понимания *добра*. В примере (1) герой повести «Записки из подполья» говорил о *дobre* как о том, что можно «сознавать», то есть, как о какой-то нравственной идее. Продолжая свой монолог, он снова обращается к этому *добру* («увидел бы в *дobre* свою собственную выгоду», а чуть ниже это *добро* превращается в *добро-поступок* («делать *добро*»). При этом ни один из переводчиков не меняет

лексическую реализацию, выбирая для перевода максимально широкое значение лексемы с корнем *-good-*:

(5) ... будучи просвещенным и понимая настоящие свои выгоды, именно **увидел бы в добре собственную свою выгоду**, а известно, что ни один человек не может действовать за знамо против собственных своих выгод, следственно, **так сказать, по необходимости стал бы делать добро?** [5, с. 110]

- ... being enlightened and understanding his real advantage, **he would see his own advantage in the good** and nothing else, and we all know that not one man can, consciously, act against his own interests, consequently, **so to say, through necessity, he would begin doing good?** [17, с. 196]
- ... being enlightened and understanding his own true profit, **he would see his true profit precisely in the good**, and everybody knows that no man can act knowingly against his own profit, and consequently he would, so to speak, **necessarily start doing good?** [15, с. 19]
- ...being now enlightened and brought to understand what is best for him, **he would discern his true advantage only in what is good** (since it is a known thing that no man of set purpose acts against his own interests), and **therefore would of necessity also do what is good?** [19, с. 25]

3. Добро – имущество

Для перевода лексемы *добро* в значении «имущество» переводчики предпочитают использовать существительные со значением «собственность», «имущество» (*property, stuff, belongings*). Несмотря на то, что у английской лексемы *good* есть значение, связанное с материальным аспектом, в первую очередь это «вещи», «товары» (*something that has economic utility or satisfies an economic want* – «что-л., что имеет экономическую полезность или удовлетворяет экономическую потребность» [20]), в качестве переводного варианта лексемы *добро* в материальном значении она не используется ни разу. Помимо лексем со значением «собственность» переводчики часто прибегают к описательному переводу, отражающему определенные контекстуальные обстоятельства, которые будут прокомментированы ниже под примерами, в которых они встречаются.

(6) На кухне около жарко разгоревшихся печей шла суетня и толкотня, целая давка. **Всякий наблюдал за своим добром.** [4, с. 108]

- In the kitchen round the glowing ovens there was great crowding and bustling, quite a crush. **Everyone was looking after his property.** [18, с. 137]
- In the kitchen, around the red-hot ovens, there was a lot of pushing and shoving, a regular riot. **Everybody was watching his own stuff.** [16, с. 138]
- Bound the flaming stoves of the kitchen the convicts

were rubbing and pushing against one another. **Everyone was watching his own property.** [14, с. 157]

(7) «Эх, дескать! – думал он [Петров], может быть, **запуская руку в мое добро**, – что ж это за человек, который **и за добро-то свое постоять не может!**» [4, с. 86]

- "Ech!" He may have thought **as he laid hands on my property**, "what a man, **he can't even defend his own property!**" [18, с. 109]
- It's unbelievable! he may have thought **as he was laying his hands on my property**. What sort of man is this **who can't even protect his own belongings?** [16, с. 109]
- "What a strange person!" He must have said to himself, **as he lay hands on my property; "he does not even know how to take care of what he possesses."** [14, с. 123]

В примере (7) Эдвардс переводит «свое добро» как «то, что ему принадлежит» (ср. его же перевод примера (9) ниже).

(8) Дом тут стоял, с краю города, и богатый тут жил один мещанин, **добра пропасть**, ночью и положили **провесть**. [4, с. 163]

- There was a house at the end of the town and a rich man lived there, **with lots of property**; so, we decided to call on him at night. [18, с. 212]
- There was this house at the edge of town, and a rich tradesman lived there, **with lots of loot**, and so we decided to pay a visit at night. [16, с. 214]
- Then they tell us of a place where there's a real good stroke of business to be done – a house at the end of the town belonging to a wealthy merchant fellow; **lots of good things there**, so we make up our minds to try the job during the night... [14, с. 242]

В примере (8) в переводе Хогарта мы встречаем *добро* как *lots of good things* – «множество хороших вещей», и это единственный случай употребления в данном значении лексемы с корнем *-good-*, но и в данном случае это не существительное *добро*, а эпитет «хороший» к существительному «вещи». Яким «смотрит» на «пропасть добра» глазами грабителя, собирающегося отнять это *добро*: *lots of loot* – «много добычи, трофеев».

(9) Ишь, завидок востроглазый! **Разгорелись глаза на чужое добро.** [4, с. 200]

- Ah, the sharp-eyed, envious fellow! **His eyes smart to see others well off.** [18, с. 262]
- Look at him – his eyes are green with envy! **They're afire with desire when he looks at other people's stuff.** [16, с. 266]
- There's a fellow with eyes that do their work, bursting with envy he is. **Don't his eyes glisten when he sees something that doesn't belong to him?** [14, с. 312]

В примере (9) Гарнетт так же акцентирует внимание на глазах смотрящего на чужое добро с завистью («Его глазам больно видеть, что другие живут хорошо»). Эд-

вардс же в примере (9) переводит «чужое добро» как «то, что ему не принадлежит» (ср. его перевод в примере (7) словосочетания «свое добро»).

II. Существительное зло

В словаре языка Достоевского у существительного *зло* выделяются следующие значения [12, с. 981-983]: 1. отрицательное нравственное начало, противоп. *добро*; 2. то, что плохо, вредно для кого-л., чего-л.; дурное, недоброе дело, плохие поступки; совокупность неблагоприятных качеств, обстоятельств; несчастье; 3. *злость*, досада. Связанным с метафизическим пониманием оказывается *зло* в первом значении, второе и третье значения описывают сферу социального взаимодействия.

1. Зло – нравственное начало

Перевод существительного *зло* в антонимичном «метафизическому» *добру* значении осуществляется посредством лексемы *evil*, у которой в [20] отмечены два основных значения: 1a) *the fact of suffering, misfortune, and wrongdoing* – «факт страдания, несчастья и дурного поступка; 1b) *a cosmic evil force* – «космическая сила зла», 2) *something that brings sorrow, distress, or calamity* – «что-л., что приносит горе, несчастье или бедствие». Таким образом, *зло-evil* оказывается связанным с метафизическим, а также с некоторым ситуационным пониманием (*зло* как бедственная ситуация):

(10) ... а почему ты знаешь, может быть, лет десять, восемь назад, эта же самая, с соленой-то рыбой, – приехала сюда откуда-нибудь свеженькая, **как херувимчик, невинная, чистенькая; зла не знала, на каждом слове краснела**. [5, с. 161]

- Maybe ten years, eight years ago that very woman with the salt fish came here **fresh as a cherub, innocent, pure, knowing no evil, blushing at every word**. [17, с. 270]
- Maybe ten years, eight years ago that very woman with the salted fish had come here **fresh as a little cherub, innocent, pure, knowing no evil, blushing at every word**. [15, с. 93]
- Perhaps, some eight or ten years ago, even that woman with the fish came to this house as fresh as a cherub, and **innocent, and pure, and ignorant of evil, and ready to blush at the least word**. [19, с. 116]

Существительное *evil* является однокоренным с прилагательным *evil*, а оно в свою очередь, как и прилагательное *wicked* (ср. производное существительное *wickedness* в переводе Гарнетт примера (3)) «передают метафизические коннотации слова «злой» [7, с. 40]. Спектр вариантов перевода лексемы *зло* значительно шире в случае, когда она характеризует *зло* социальное.

2. Зло – то, что плохо, вредно

В этом значении мы снова встречаем «метафизическую» лексему *evil* у Якима (здесь следует отметить, что Б. Яким занимался в первую очередь переводом философских и богословских текстов, а также был сторонником «максимально точного перевода» [11, с. 189]), а также идиоматическую и очень точную перефразировку у Хогарта «воздать тем же злом» = «отплатить той же монетой». Гарнетт в переводе примера (11) использует лексему *spite*, означающую «мелкую недоброжелательность или ненависть со склонностью раздражать или мешать» – *petty ill will or hatred with the disposition to irritate, annoy, or thwart* [20], то есть, выбирает вариант, означающий исключительно «социальное» *зло*. Но при этом следует отметить, что словосочетание «желание воздать обидчику злом» она переводит далеко от оригинала: «желание вылить *зло*, *злобу*», переводя размытое понятие «то, что вредно» в третье значение лексемы *зло*: *злость*, *злоба*, *досада*, отходя от метафизического в сторону социального:

(11) Гадкое, низкое желанье **воздать обидчику тем же злом**, может, еще и гаже скребется в ней [в мыши, с которой ассоциирует себя «подпольный человек»], чем в *l'homme de la nature et de la vérité*. [5, с. 104]

- The base and nasty desire **to vent that spite on its assailant** rankles perhaps even more nastily in it than in *l'homme de la nature et de la verite*. [17, с. 187]
- A vile, mean little desire **to repay the offender with the same evil** that it has received is, perhaps, festering in the mouse even more foully than in *l'homme de la nature et de la vérité*... [16, с. 10]
- Yes, a mean, debased little yearning **to repay the offender in his own coin** might wax in that mouse's bosom in an even meaner way than it would do in that of *l'homme de la nature et de la vérité*... [19, с. 14]

3. Зло – злость, досада

Для этого значения стоит сначала сделать одно важное замечание. В русском языке у лексемы *злость*, через которую объясняется данное значение слова *зло*, в отличие от лексемы *досада*, можно выделить два подзначения: *злость* как постоянная черта человеческого характера (ср. «сделать что-л. из *злости*» = сделать что-л., потому что человек *злой*) и *злость* как проходящая эмоция, которая может нахлынуть и уйти (ср. «задрожать от *злости*»). То же самое можно наблюдать и у самой лексемы *зло*, которая толкуется в [12] через *злость* и *досаду* (ср. «сделать что-л. со *зла*» = сделать что-л., потому что человек *злой* и «вылить на кого-л. *зло*» = вылить на кого-л. *злобу*, *раздражение*). Именно во втором подзначении *зло* близко к русскому слову *досада*. Далее мы рассмотрим примеры на эти подзначения отдельно.

3.1. Зло-характер

(12) К тому же не позволяй представления, так, пожалуй (кто их знает? народ каторжный!), нарочно что-нибудь **напакостят со зла** и караульных подведут. [4, с. 119]

- ... if the theatricals were not allowed, maybe (there's no knowing with a lot of criminals!) **they might get up some mischief through spite** and get the watch into trouble. [18, с. 153]
- "<...> if the show isn't permitted, then maybe (who knows what they're capable of? they're a bunch of convicts, after all!) **they'll do something out of sheer spite** and make trouble for the guards." [16, с. 154]
- ... if he took it upon himself to forbid the representation, these fellows (who knows, and with convicts?) **would have committed some offence** which would have placed the officer of the guard in a very difficult position. [14, с. 176]

Гарнетт и Яким передают зло в характере через использование соответствующей «социальной» лексемы *spite* (ср. пример (11)), Эдвардс же теряет лексическую характеристику злобности, сохраняя лишь контекст через связь «зло – злой поступок – преступление»: *would have committed some offence* – «совершили бы какое-нибудь преступление».

В примере (13) лексема зло употребляется в значении, пограничном для зла в характере и злобной эмоции. С одной стороны, майор «был не в духе» из-за негативных событий, то есть, это зло-эмоция, с другой стороны, в тексте повести «Записки из Мертвого дома» он неоднократно называется *злым* по характеру (ср. «Сам по себе он [майор] только был беспорядочный и злой человек, больше ничего» [4, с. 28]). Переводчики так же колеблются между выбором лексем, в двух переводах из трех зло передается через существительное *spite*:

(13) Но прошлого года на рождестве майор был не в духе: где-то проигрался, да и в остроге к тому же нашалили, **вот он и запретил** [театральное представление] **со зла**. [4, с. 100]

- But last Christmas he had been in a bad temper: he had lost at cards somewhere, and, besides, there had been mischief in the prison, **so he had forbidden it out of spite**. [18, с. 127]
- But last Christmas the Major had been out of sorts: he had lost at cards somewhere, and meantime things had gotten out of hand in the prison, **and so he had forbidden the show out of spite**. [16, с. 128]
- ... provided only the Major did not take it into his head to forbid the performance, as he had done the previous year. He was at that time in ill-humour through having lost at cards, and he had been annoyed at something that had taken place in the prison. Accordingly, **in a fit of ill-humour, he had**

forbidden the performance. [14, с. 144]

Эдвардс использует в переводе вариант *ill-humor: a disagreeable mood marked by surliness and irritability* – «неприятное настроение, характеризующееся угрюмостью и раздражительностью» [20]. Выбор этой лексемы скорее говорит о том, что он понимает такое зло как зло эмоциональное, особенно в контексте его перевода: *in a fit of ill-humour, he had forbidden the performance* – «в приступе дурного настроения он запретил представление».

В том случае, если существительное зло употребляется в контекстах, где его можно заменить на такие русские лексемы, как «ярость», «гнев», «бешенство» и т.п., английский язык предоставляет наибольшее количество вариантов лексической реализации, связанных так же с яростью и гневом:

3.2. Зло – эмоция

(14) Как узнал я, что в воскресенье они [семья Луизы], может быть, всё дело решат, **так меня зло взяло**, что и с собой совладать не могу. [4, с. 102]

- When I knew that maybe on Sunday everything would be settled, **I was seized with such fury that I did not know what I was doing**. [18, с. 129]
- When I found out they might settle the whole business on Sunday, **I was possessed by such rage that I couldn't control myself**. [16, с. 130]
- When I found that the business was to be settled on Sunday, **I was so furious that I could not recover my cold blood**, and the following day I did nothing but reflect. [14, с. 147]

Для передачи зла как ярости и злости в примере (14) встретились лексемы *fury* (и производное от него прилагательное *furious*) и *rage* (также в варианте *rage and venom*). В толковых английских словарях они толкуются как синонимы, в этот же ряд входит существительное *anger* (*a strong feeling of displeasure and usually of antagonism* – «сильное чувство неудовольствия и враждебности» [20]). Лексемы *fury* и *furious* этимологически связаны с латинским существительным *furia* – «ярость, безумие» [21].

(15) Я приехал к вам с тем, чтоб исколотить одного из них, офицера; но не удалось, не застал; **надо же было обиду на ком-нибудь выместить**, свое взять, ты подвернулась, **я над тобой и вылил зло** и насмеялся. [5, с. 173]

- I had to avenge the insult on someone to get back my own again; you turned up, **I vented my spleen on you and laughed at you**. I had been humiliated, so I wanted to humiliate; I had been treated like a rag, **so I wanted to show my power**... [17, с. 289]
- ... so, I had to avenge the insult on someone to restore my ego; you turned up, so **I vented my spleen on you and laughed at you**. I had been humiliated, so I wanted to humiliate; I had been treated like a rag,

so I wanted to show my power. ... [15, с. 110]

- But I <...> felt that I must revenge myself upon someone and get my own back. You chanced to be at hand, and **so I vented all my rage and venom upon you.** I had been humiliated, so I humiliated you. I had been rinsed out like a rag, **so I exerted my strength upon you.** [19, с. 139]

Пример (15) интересен тем, как переводчики передают лексемы *обида* и *злость* в одном контексте. Для «обиды» двое из трех выбирают существительное *spleen*, которое, помимо негативной эмоции, обозначает селезенку (от лат. *spleen* – «селезенка» [21], орган, который вырабатывает желчь, производное человеческого организма, в разных языках ассоциирующееся с недружелюбием и негативными эмоциями). Этой же лексемой в переводе Хогарта характеризуется «злой подпольный человек»:

(16) Я злой человек. [5, с. 99]

- I am a **spiteful** man. [17, с. 179]
- I'm an **evil** man. [15, с. 3]
- I am **full of spleen and repellent.** [19, с. 5]

Гарнетт в этом же примере выбирает прилагательное *spiteful*, относящееся к постоянному злу в характере, а Яким (напомним, переводчик религиозно-философских текстов) – «метафизическое» прилагательное *evil*. Этот простой на первый взгляд пример показывает, насколько сложно при переводе на английский язык выбрать одно из соответствий многозначной русской характеристике «злой», при этом невозможно не потерять один из ее смыслов, либо метафизический, либо социальный. Возвращаясь к примеру (15), необходимо отметить, что все трое переводчиков следуют оригиналу в части «выместить обиду» (где «обида» – *spleen* или *rage*), но отклоняются от него при переводе словосочетания «вылил зло», сводя его во всех трех случаях к передаче представления «показать власть, силу»: *I wanted to show my power, I exerted my strength.*

Еще один интересный пример адъективизации эмоционального *зла* встречается в той же повести, где герой снова сам себя называет злым, теперь уже относительно профессиональных качеств, при этом так же называя постоянное свойство своего характера:

(17) Я был **злой чиновник.** [5, с. 99]

- I was a **spiteful official.** [17, с. 180]
- I was an **evil and angry official.** [15, с. 4]
- I was a **bad civil servant** at that. [19, с. 6]

Пример (17) продолжается в оригинале фразой «Я был груб и находил в этом удовольствие», таким образом, в нем объединяются «два зла»: постоянное зло в характере и временное эмоциональное зло, когда человек начинает грубить. Происходит смешение смысловых компонентов. В этом случае Гарнетт по-прежнему при-

держивается характеристики *злой* по характеру = *spiteful*, Хогарт отступает от набора лексем, соответствующих такому злу, передавая его через максимально широкое понятие *зло=плохо*: *a bad civil servant* – «плохой чиновник». Самый интересный вариант встречается у Якима, где он использует для перевода одной лексемы *злой* сразу два слова, покрывая оба смысла, метафизический и социальный: «злой» = *evil and angry*, где вторая лексема относится исключительно к эмоциональному злу.

В примере (18), где у лексемы *зло* явно угадывается значение «эмоция по отношению к кому-либо», ни один из переводчиков не употребляет английских эквивалентов русскому злу вообще: «не имел ни на кого зла» – «не хотел никому причинить вреда» (Гарнетт и Яким), «никого не ненавидел» (Эдвардс).

(18) Умирая, он говорил, что не **имел ни на кого зла**, а хотел только пострадать. [4, с. 29]

- As he lay dying, he said that he meant no **harm to anyone**, but was only seeking suffering. [18, с. 36]
- As he lay dying, he said he meant no **harm to anyone** but only wanted to suffer. [16, с. 34]
- He declared during his last moments that he **hated no one; but that he had wished to suffer.** [14, с. 37]

Отдельную сложность в понимании может вызвать пример (19):

(19) Акулька-то стала, словно испугалась сначала, а потом поклонилась ему в пояс, да и говорит: «Прости и ты меня, добрый молодец, а я **зла на тебе никакого не знаю**». [4, с. 172]

- 'You forgive me too, good youth, I have not thought of any **evil you have done.**' [18, с. 224]
- Akul'ka stood frozen, as if she was frightened at first, but then she bowed to her waist before him and said, 'Forgive me too, noble youth; I bear you no **malice.**' [16, с. 227]
- At first Akoulka was exceedingly frightened; but she made him a great bow, which nearly bent her double. "Forgive me, too, my good lad; but I am really not at all **angry with you.**" [14, с. 261]

Словарь языка Достоевского так же относит это употребление лексемы *зло* к значению «злость, досада» [12, с. 983]. Судя по трем разным вариантам в трех переводах, их авторы не сошлись в понимании того, о каком *зле* идет речь. У Гарнетт «а я зла на тебе никакого не знаю» – это «я не думаю о каком-либо зле, которое ты совершил» (то есть, она скорее понимает это *зло* как «то, что плохо и вредно», при этом используя «метафизическое» существительное *evil*. Яким понимает его как эмоцию: «я не питаю к тебе злобы» (*malice* – *desire to cause pain, injury, or distress to another* – «желание причинить боль, травму или страдания другому» [20]). С ним согласен и Эдвардс, используя при этом описательный перевод, не содержащий никаких соответствий русско-

му зло: «Я действительно не сержусь на тебя».

Выводы:

Все найденные нами в исследуемых русскоязычных текстах употребления лексем *добро* и *зло* можно разделить на две основные группы для каждой лексемы: «метафизическое» и «социальное» *добро* и *зло*. Внутри «социальных» значений выделяются отдельные под значения. Для *добра* это *добро* в человеческих взаимоотношениях (*добро* как отношение и как поступок, имеющий причиной наличие такого отношения) и *добро* как материальные объекты, приносящие благо (имущество, вещи, богатство). Для *зла* это *злоба* в характере человека и моментальная проходящая эмоция *злости*, возникающая под влиянием каких-либо собы-

тий. Эти значения объединены в русском языке в двух однокоренных лексемах, которым в английском языке можно сопоставить лексемы с разными корнями, тяготеющие к тому или иному пониманию *добра* или *зла*, при этом переводчику каждый раз приходится делать между ними выбор, определяя по контексту или угадывая, какое из под значений актуализовано в том или ином контексте. Именно правильное понимание такой актуализации делает перевод более эквивалентным, то есть, наиболее точно воспроизводящим денотативное содержание оригинального текста. Тем не менее, расщепленность значений в одних и тех же русских лексемах зачастую ставит перед английскими переводчиками невыполнимую задачу достижения полной эквивалентности перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой англо-русский словарь. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://eng-rus.slovaronline.com/>
2. Бердяев Н.А. Миросозерцание Достоевского. 1924 г. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.odinblago.ru/filosofiya/berdyayev/berdyayev_mirosozerc_dosto/ (дата обращения: 03.05.2024)
3. Валеева Г.В. Проблема добра и зла в творчестве Ф.М. Достоевского. // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2017. № 3 (23). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-dobra-i-zla-v-tvorchestve-f-m-dostoevskogo> (дата обращения: 20.04.2024).
4. Достоевский Ф.М. Записки из Мёртвого дома. Собрание сочинений: в 30 т. Л., 1972–1990. Т. 4. 327 с.
5. Достоевский Ф.М. Записки из подполья. Собрание сочинений: в 30 т. Л., 1972–1990. Т. 5. 408 с.
6. Ковалевская Т.В. Интерпретации русской литературы XIX в.: социология, метафизика или и то, и другое? // 0,4 а.л. Végvári Valentyina (Szerkesztő), Wolosz Robert (Szerkesztő) A Русский язык и культура в эпоху глобализации című nemzetközi konferencia tanulmánykötete Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem BTK Szlav Filológia Tanszék (2020). С. 19–24.
7. Ковалевская Т.В. Метафизика в «Записках из подполья» и трудности перевода – от семантики до грамматики. Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2024. № 4 (28), с. 31–56.
8. Лосский Н.О. Добро и зло в произведениях Достоевского // Вестник РСХД, 1940, № 5. с. 16–23. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.odinblago.ru/losski_zlo_i_dobro (дата обращения: 28.04.2024)
9. Луговская Е.Г. Антропоцентризм Ф.М. Достоевского: современное прочтение русской классики / Научно-теоретический журнал «Славянские чтения». Славянский университет Республики Молдова, Кишинев, 2018, № 12(18) – с. 41–49.
10. Реформатский А.А. Лингвистические проблемы перевода // Иностранные языки в школе. 1952. № 6.
11. Седельникова О.В., Шатохина А.О. Роман Ф.М. Достоевского «Игрок» в англоязычных переводах: к постановке проблемы // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2015. №2 (34). – с. 154–163.
12. Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. Г-3 / под ред. Ю.Н. Караулова. М., «Азбуковник, 2010. – 1067 с.
13. Шамова Н.В. Разграничение понятий «эквивалентность» и «адекватность» в переводе // Вестник Московского университета. Серия 1: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 2. – с. 171–180.
14. Dostoyevsky Fyodor. The House of the Dead or: Prison Life in Siberia. “Public Domain”, 2023. Translated by H.S. Edwards. 368 p.
15. Dostoyevsky F. Notes from Underground, trans. by B. Jakim. Grand Rapids, Cambridge, Wm. B. Eerdmans Publishing, 2009. 118 p.
16. Fyodor Dostoyevsky. Notes from the dead House. William B. Eerdmans Publishing Company. Michigan, 2013. Translated by B. Jakim. – [Электронный ресурс]. – URL: https://archive.org/details/notesfromhouseof0000dost_w3i4/page/n3/mode/2up?q=heaven
17. Fyodor Dostoyevsky. Notes from the Underground. // Three short Novels of Dostoyevski. Translated by C. Garnett. Anchor Books Doubleday and Company Inc. New York, 1960. 469 p.
18. Fyodor Dostoyevsky. The House of the Dead and Poor Folk. Translated by Constance Garnett. Barnes and Noble Classics Series, 2004. 446 p.
19. Letters from the Underworld by Fyodor Dostoyevsky. Translated by C.J. Hogart. E.P. Dutton & Co. Inc., 1937. 324 p.
20. Merriam-Webster – Dictionary by Merriam-Webster. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.m-w.com>
21. Online Etymological Dictionary – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.etymonline.com>.

© Чиркова Елена Николаевна (elena_ch@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ХИМИИ

LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES IN CHEMISTRY

N. Eismont

Summary: The article deals with the actual scientific problem of defining the boundaries of terminology in the field of chemistry within the framework of language for special purposes.

The research goal was to identify the main features of language for special purposes in such a socially and scientifically significant branch of science as chemistry.

During research, the following tasks were solved: the academic scientific discourse of the topic under study was analyzed; the specifics of language for special purposes were identified, as well as the features of chemistry as a field of application of language for special purposes were considered. The research methodology is based on a systematic approach and includes general scientific methods (analysis, synthesis, comparison, generalization); as well as several special methods: historiographical analysis of scientific publications on the topic under study; the method of qualitative analysis, the method of linguistic analysis.

As a research result, the author concluded that for the field of chemistry, language for special purposes is an independent lexical and terminological system that serves the branch of chemistry both in the academic and applied fields.

Keywords: philology, linguistics, language for special purposes, chemistry, terminology, vocabulary.

Эйсмонт Никита Викторович

Преподаватель, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне
(Шэньчжень, КНР)

eismontnv@my.msu.ru

Аннотация: В статье рассматривается актуальная научная проблема определения границ терминологии в области химии в рамках языка для специальных целей.

Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить основные особенности языка для специальных целей в такой социально и научно значимой отрасли, как химия.

В рамках исследования были решены следующие задачи: проанализирован академический научный дискурс изучаемой темы; выявлена специфика языка для специальных целей, а также рассмотрены особенности химии как области применения языка для специальных целей.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сопоставление, обобщение); а также ряд специальных методов: историографический анализ научных публикаций по исследуемой теме; метод качественного анализа, метод лингвистического анализа.

По итогу исследования автор пришел к выводу: для области химии язык для специальных целей является самостоятельной отраслевой лексико-терминологической системой, которая обслуживает отрасль химии как в академической, так и в прикладной областях.

Ключевые слова: филология, лингвистика, язык для специальных целей, химия, терминология, лексика.

Введение

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время эффективная организация обучения языку для специальных целей в сфере высшего профессионального образования является необходимостью для поддержания конкурентоспособного развития российских ученых в отрасли химии [9, с. 85].

Английский язык является языком мирового сообщества и владение им является залогом успешного включения индивида в современное глобализованное общество. Знание английского языка открывает неограниченные возможности для молодых специалистов в области химии. При этом химическая промышленность и область академической науки становятся приоритетными в современных условиях как глобальной, так и отечественной экономики.

В научной литературе дается следующее определение: «язык для специальных или особых целей (ЯСЦ) — традиционный термин для обозначения различных вариантов языка, используемых в профессиональной сре-

де» [10, с. 137]. Прикладная лингвистика рассматривает язык для специальных целей как функциональную разновидность языка, адаптированную для удовлетворения конкретных потребностей в общении в определенных областях или профессиях. Язык для специальных целей фокусируется на развитии языковых навыков, словарного запаса и коммуникативных стратегий, которые являются специализированными и релевантными для определенного контекста. Таким образом, ЯСЦ может включать такие области, как медицинский, юридический, технический или научный язык.

По мнению исследователей, значение языка для специальных целей заключается в том, что он предоставляет человеку языковые средства для осуществления эффективного общения в профессиональных или академических областях, гарантируя, что он сможет точно передавать сложную информацию и понимать специализированный язык, используемый в данной области. В академических условиях язык для специальных целей часто включает в себя разработку специализированных языковых курсов и материалов для удовлетворения уникальных языковых потребностей этих контекстов [11, с. 52].

Преподавание химии на английском языке представляет собой частный случай использования языка для специальных целей и призвано расширять словарный запас и сопутствующие языковые навыки студентов, чтобы они могли проводить исследования и описывать результаты экспериментов на английском языке. Более того, термины, используемые на занятиях, позволяют сформировать терминологический лексический минимум студента. Если же преподавание профилирующего предмета ведется на языке, отличном от английского, студенты должны параллельно обучаться английскому языку для специальных целей в соответствующей области, чтобы не оказаться изолированными от международного научного сообщества, в котором профессиональное общение представителей разных стран осуществляется на английском языке. На данный момент студенты имеют все возможности для использования новых технологий изучения языка для специальных целей в области химии в соответствии с различными уровнями владения английским языком.

Материалы и методы

В качестве материалов исследования были использованы постулаты, изложенные в работах таких авторов, как О.В. Байбурова, И.А. Баранова [1], М.М. Баранова, М.Г. Царегородцева [2], А.П. Лавров, Е.Ю. Филатова [3], Л.А. Линцов, Т.И. Кузнецова, Е.Ю. Бабанина [4], А.А. Самодоева, Е.Ю. Филатова [5], М.Ю. Сидорова [6] и др.

Были также использованы тезисы таких зарубежных исследователей, как С. Гнутсман [7], С. Лопес-Клавицхо [8], К. Табер [9], Т. Аптон [10], В. Бинусстенг [11] и др.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сопоставление, обобщение); а также ряд специальных методов: историографический анализ научных публикаций по исследуемой теме; метод качественного анализа, метод лингвистического анализа.

Результаты и обсуждение

В современном научном дискурсе описание языка для специальных целей содержит методологию, содержание, цели, материалы, приемы преподавания. Оценка эффективности обучения языку для специальных целей основывается на практике целевого использования языка, основными критериями для которого является определенный набор специализированных потребностей. Распространенными примерами языка для специальных целей являются такие курсы, как японский для бизнеса, испанский для врачей, английский для бухгалтеров, английский для туризма или английский для авиадиспетчеров.

В каждой из приведенных отраслей знаний со-

держание и фокус языкового обучения сужаются до определенного контекста или даже до определенного подмножества задач и навыков. Важно, что контекст и вовлеченные люди (например, специалисты в области химии) определяют учебную программу языка для специальных целей (в отличие от обучения языку общего назначения, которое часто определяется только методикой преподавания).

Одна из отличительных лингвистических характеристик языка для специальных целей заключается в том, что в нем используется специальная тематическая профессиональная лексика, которая имеет однозначную трактовку, поскольку обозначает конкретный процесс, явление или объект. Такая лексика формирует терминологию – специальную систему обозначения в профессиональной сфере. В свою очередь, термин – это словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний [1, с. 57].

Отличие терминологии от лексики заключается в том, что лексика – это совокупность всех слов языка, его словарный состав. Необходимо также прояснить еще один термин, а именно «терминологический минимум», под которым, согласно исследователям, принято понимать: «словарь, содержащий в алфавитном порядке минимум терминов какой-либо сферы деятельности, области знания или темы и их толкование, которых достаточно для успешной коммуникации в данной сфере» [2, с. 146].

В рамках языка для специальных целей в области химии терминологический минимум – необходимая составляющая для курса английского языка для специальных целей в области химии или для курсов по химии при ее преподавании на английском языке. По мнению исследователей [3, с. 92], процесс подбора терминологического минимума основан на следующих научных принципах:

1. Интегративный принцип предполагает содержание инвариантного компонента, так как требует необходимости опираться на формирование научных объектов, явлений и фактов на родном языке студента для того, чтобы принять термины на английском языке.
2. Принцип междисциплинарной коммуникации в первую очередь направлен на акцентирование внимания на содержании английского языка на занятиях, что в первую очередь связано с необходимостью учета уровня подготовленности предлагаемых конструкций, моделей и лексических материалов на занятиях.
3. Структура терминологического минимума включает в себя перечень терминов на английском языке и на языке перевода. Терминологический минимум делится на две разновидности с точки зрения активации в словарном запасе студента: активный и пассивный.

4. Принципы изучения лексики иностранного языка обобщены и формируют основные закономерности процесса обучения, успешного формирования и расширения словарного запаса студентов в интересах практического овладения языком для специальных целей как средством профессионального общения [5, с. 12].

В этих принципах, наряду с педагогическим опытом, должны быть учтены данные лингвистики, психологии, психолингвистики и дидактики [4, с. 29]. Следует также учитывать цели, задачи и условия изучения языка для специальных целей в рамках обучения на профильных факультетах химии.

При изучении языка для специальных целей в области химии исследователи также предлагают учитывать принцип рационального ограничения словарного минимума для разных ступеней высшего образования [5, с. 24]. В частности, на первом курсе обучения английскому языку в области химии необходимо придерживаться методически подобранного терминологического минимума, который включает в себя наиболее часто употребляемые слова-термины подязыка, устойчивые терминологические словосочетания.

Предлагаемый исследователями принцип направленного представления лексических единиц в учебном процессе означает, что все изученные лексические единицы, в том числе и термины, приобретаются при их введении и объяснении для студентов. Важную роль играет процесс обучения и индивидуальная преподавательская практика. На наш взгляд, эффективен традиционный метод постепенного овладения терминологической лексикой, а именно: семантизация, формирование лексических навыков, формирование навыков общения на языке специальных целей.

Студенты выполняют с терминами действия, которые наилучшим образом закрепляют лексические операции в интересах развития одноименных навыков [6, с. 89]. Это достигается за счет правильного отображения лексической единицы, демонстрации ее взаимодействия с другими лексическими единицами в составе предложения. Такое взаимодействие основано как на заменах, так и на комбинациях терминов при изучении химии на английском языке.

Исследователи также отмечают, что в обучении химии на английском языке важен принцип учета лингвистических особенностей лексических единиц [7, с. 518]. При подборе терминологических лексических единиц для обучения студентов учитываются особенности графо-акустического оформления каждой группы этих единиц. Кроме того, учитывается их семантика, структура и совместимость [8, с. 19].

Принцип учета дидактических и психологических особенностей обучения также важен, поскольку каждая лексическая единица на всех уровнях обучения получает постепенное, последовательное и расширяющееся раскрытие своих особенностей [9, с. 79]. Данный принцип отражается в систематической, интенсивной тренировке и речевой практике студентов профильных факультетов. Большое значение здесь имеет повторяемость терминов в постоянно меняющихся сочетаниях и контекстах.

В некоторых исследованиях изложен принцип комплексного решения основных дидактико-методических проблем [10, с. 123]. Здесь взаимосвязаны задачи формирования реального словарного запаса, расширения потенциального словарного запаса и развития терминологической осведомленности. В работе над терминологической лексикой широко также используются лексические правила семантики, сочетаемости и стилистической дифференциации изучаемых терминологических единиц [11, с. 46].

Также выделяется принцип единства изучения лексики и речевой деятельности. Суть этого принципа заключается в достижении высокого уровня развития лексического механизма, обеспечивающего функционирование лексических навыков. Этот механизм включается в качестве неотъемлемого звена во все основные виды речевой деятельности. Лексические навыки включены в репродуктивный и рецептивный типы речевой деятельности [6, с. 90].

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Язык для специальных целей в области химии редко становится объектом изучения лингвистов, которые, как правило, отдают предпочтение приоритетным отраслям филологии. Тем не менее, в последние годы его изучение развивалось разными темпами для каждого из романо-германских языков. Поэтому важно описать современное состояние исследований отдельно для английского языка для специальных целей. С лексикографической точки зрения, трактовка химических терминов как в общих, так и в специализированных словарях заслуживает особого внимания.
2. Процесс разработки курса английского языка для специальных целей (ЯСЦ), адресованного студентам профильных химических факультетов, требует соблюдения определенных принципов преподавания, вытекающих из специфики языка для специальных целей. Данный процесс требует анализа потребностей для оценки академических и профессиональных потребностей студентов, чтобы создать курс, включающий четыре навыка: говорение, аудирование, чтение и письмо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбурова О.В., Баранова И.А. Терминосистемы химической науки в лингводидактическом аспекте // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. № 4 (2). – С. 52–63.
2. Баранова М.М., Царегородцева М.Г. Актуальные вопросы перевода терминов в химических текстах // Успехи в химии и химической технологии. – 2018. – № 4 (200). – С. 144–157.
3. Лавров А.П., Филатова Е.Ю. Организация виртуальной обучающей платформы по специальному английскому языку в сфере прикладной химии // Успехи в химии и химической технологии. – 2020. – № 10 (233). – С. 88–114.
4. Линцов Л.А., Кузнецова Т.И., Бабанина Е.Ю. Проблема адекватности перевода английской терминологии в области химической технологии на русский язык // Успехи в химии и химической технологии. – 2022. – № 5 (254). – С. 28–39.
5. Самодоева А.А., Филатова Е.Ю. Проблемы перевода в области супрамолекулярной химии // Успехи в химии и химической технологии. – 2017. – № 14 (195). – С. 23–45.
6. Сидорова М.Ю. От «Лексического минимума» к «Лексико-грамматической основе»: новый подход к представлению языка предметной области // МИРС. – 2019. – № 3. – С. 83–94.
7. Gnutzmann C. Language for specific purposes vs. general language. Handbook of Foreign Language Communication and Learning, edited by Karlfried Knapp and Barbara Seidlhofer, Berlin, New York: De Gruyter Mouton. – 2009. – P. 517-544. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110214246.4.517>
8. López-Clavijo S. An English Syllabus with Emphasis on Chemistry: A Proposal for 10th Graders of a Public School in Colombia. PROFILE. – 2009. – № 11. – P. 9-27. ISSN 1657-0790.
9. Taber K. Exploring the language(s) of chemistry education. Chemistry Education Research and Practice. – 2018. – № 16 (2). – P. 77-92.
10. Upton T. Language for Specific Purposes: Overview. In book: The Encyclopedia of Applied Linguistics. – 2021. – P. 122-142. DOI:10.1002/9781405198431.wbeal0891
11. Binussteng W. English for Specific Purposes on Its Way. College of Foreign Languages. Journal of University of Shanghai for Science and Technology. – 2021. – Vol. 12. – P. 45-67.

© Эйсмонт Никита Викторович 9eismontnv@my.msu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРУДНОСТИ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ДЕЛОВОМ УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ В КОМБИНАЦИИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Юе Жуйин

кандидат филологических наук, преподаватель,
Ляонинский институт внешней торговли и экономики,
(г. Далянь, КНР)
alina_yueruiying@mail.ru

DIFFICULTIES AND STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM IN BUSINESS INTERPRETATION IN A COMBINATION OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Yue Ruiying

Summary: The article is devoted to the study of key difficulties and strategies for overcoming them in the field of business interpretation between Russian and Chinese languages. The linguistic, cultural, and technical aspects of translation activities in the context of developing Russian-Chinese relations are considered. Particular attention is paid to the problems of conveying special terminology, observing business etiquette standards, and considering intercultural differences. The features of working with the tonal system of the Chinese language and its dialectal diversity are analyzed. Comprehensive strategies for overcoming the identified difficulties are proposed, including linguistic training, development of intercultural competence and the use of specialized technical means. The results of the study are of practical importance for improving the quality of interpretation in the field of business interaction between representatives of Russia and China.

Keywords: business interpretation, Russian-Chinese translation, intercultural communication, translation strategies, business etiquette, tonal system, linguistic features, cultural differences, business terminology, professional competence.

Аннотация: Статья посвящена исследованию ключевых трудностей и стратегий их преодоления в сфере делового устного перевода между русским и китайским языками. Рассматриваются лингвистические, культурологические и технические аспекты переводческой деятельности в контексте развивающихся российско-китайских отношений. Особое внимание уделяется проблемам передачи специальной терминологии, соблюдения норм делового этикета и учета межкультурных различий. Анализируются особенности работы с тоновой системой китайского языка и его диалектным многообразием. Предлагаются комплексные стратегии преодоления выявленных трудностей, включающие лингвистическую подготовку, развитие межкультурной компетенции и использование специализированных технических средств. Результаты исследования имеют практическую значимость для повышения качества устного перевода в сфере делового взаимодействия между представителями России и Китая.

Ключевые слова: деловой устный перевод, русско-китайский перевод, межкультурная коммуникация, переводческие стратегии, деловой этикет, тоновая система, лингвистические особенности, культурные различия, деловая терминология, профессиональная компетенция.

В последние десятилетия развитие российско-китайских отношений привело к значительному росту потребности в качественном деловом устном переводе между русским и китайским языками. Эта область профессиональной деятельности характеризуется особой сложностью, обусловленной существенными различиями в языковых системах, деловых культурах и коммуникативных традициях двух стран. Актуальность исследования трудностей делового устного перевода и стратегий их преодоления определяется растущей интенсивностью экономического, политического и культурного взаимодействия между Россией и Китаем.

Современные исследователи, такие как Д.А. Иванов, Н.А. Корепина и другие, отмечают, что в процессе устного делового перевода переводчики сталкиваются с комплексом лингвистических, культурологических и технических проблем. Особую значимость приобретает необходимость точной передачи специальной терминологии, со-

блюдения норм делового этикета и учета межкультурных различий при осуществлении коммуникации.

Данное исследование направлено на систематизацию основных трудностей, возникающих при устном деловом переводе между русским и китайским языками, и разработку эффективных стратегий их преодоления. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов для повышения качества устного перевода в сфере деловой коммуникации между представителями России и Китая.

В современном мире деловой перевод играет важнейшую роль в осуществлении международной коммуникации, особенно в контексте российско-китайских отношений. Официально-деловой стиль, как отмечают Д.А. Иванов и Н.А. Корепина, реализуется преимущественно в сфере административной и правовой деятельности, охватывая широкий спектр документации и устного

общения при деловых и дипломатических переговорах. При осуществлении устного делового перевода между русским и китайским языками переводчики сталкиваются с рядом специфических трудностей. Информативно-регулятивная функция делового стиля требует особой точности и однозначности в передаче смысла, что усложняется существенными различиями в языковых системах и деловых культурах России и Китая [6].

А.В. Казаков и П.А. Петухова подчеркивают важность соблюдения высокой регламентированности речи и строгости изложения в деловой коммуникации. В контексте русско-китайского перевода это означает необходимость точного подбора эквивалентов специальной терминологии. Например, китайский термин «公司» (gōngsī) может переводиться как «компания», «фирма» или «корпорация» в зависимости от контекста, что требует от переводчика глубокого понимания ситуации общения. Особую сложность представляет перевод должностей и профессиональных титулов, поскольку иерархические системы в российской и китайской деловых культурах имеют существенные различия. При этом необходимо учитывать культурные особенности и традиции делового этикета обеих стран для обеспечения эффективной коммуникации. Для преодоления указанных трудностей переводчику необходимо не только в совершенстве владеть обоими языками, но и обладать глубокими знаниями в области межкультурной коммуникации, делового этикета и специфики предметной области перевода [7].

В сфере делового перевода между русским и китайским языками особое значение приобретает точность и грамотность передачи информации, поскольку от качества перевода зависит успешность деловых отношений между партнерами. Как отмечают Д.Р. Аргунова и В.В. Козлов, официально-деловой стиль характеризуется насыщенностью специальной терминологией, требующей от переводчика глубокого понимания юридических аспектов обоих языков. В процессе перевода деловой документации между русским и китайским языками ключевым фактором становится точная передача смысла с учетом особенностей законодательства обеих стран. Например, китайский термин «合同» (hétóng) может переводиться как «договор», «контракт» или «соглашение», и выбор конкретного варианта зависит от юридического контекста документа. М.П. Бижитуева в своих исследованиях подчеркивает, что основная сложность перевода деловых терминов заключается в необходимости находить точные эквиваленты, которые не всегда существуют в языке перевода. В контексте русско-китайского делового перевода это особенно актуально, учитывая существенные различия в правовых системах двух стран. Для преодоления этих трудностей переводчику необходимо не только владеть терминологической базой обоих языков, но и постоянно консультироваться со специалистами в соответствующих областях. Особенно это важно

при переводе технической документации, где требуется глубокое понимание специфики описываемых процессов и технологий [1,3].

В условиях современного делового взаимодействия между Россией и Китаем качественный перевод становится ключевым фактором успешного заключения и реализации международных соглашений. Это требует от переводчика постоянного совершенствования своих знаний как в языковой, так и в профессиональной сфере.

В сфере устного перевода между русским и китайским языками существует ряд специфических трудностей, требующих особого внимания и профессионального подхода. Э.Р. Ахмадеева и Е.В. Павлюк в своих исследованиях подчеркивают особую сложность работы с тональной системой китайского языка, где один и тот же слог может иметь различные значения в зависимости от тона произношения. Ситуация усложняется существованием множества диалектов, значительно отличающихся от стандартного путунхуа. В контексте дипломатического перевода, как отмечает Ц. Ли, особую значимость приобретает точность передачи политических позиций и взглядов. Переводчик должен строго придерживаться позиции оратора, избегая личных интерпретаций и вольностей в переводе. Например, при переводе термина «一带一路» (yī dài yī lù - «Один пояс, один путь») важно не только передать лингвистическое значение, но и учитывать весь комплекс политических и экономических коннотаций [2,11].

Деловой устный перевод между русским и китайским языками представляет собой комплексную задачу, требующую глубокого понимания не только лингвистических, но и культурных особенностей обоих языков. Л.И. Корнеева, Ч. Лиин и Х. Ю. в своих исследованиях подчеркивают важность учета контекстуальных значений при переводе, поскольку в китайском языке смысл высказывания часто определяется ситуативным контекстом. Например, китайское выражение «请多关照» (qǐng duō guānzhào) может переводиться по-разному в зависимости от контекста делового общения: от «прошу вашего содействия» до «надеюсь на дальнейшее сотрудничество» [9].

Для успешного осуществления устного перевода между русским и китайским языками необходимо глубокое понимание не только лингвистических особенностей, но и культурно-исторического контекста обеих стран. Переводчик должен обладать обширными фоновыми знаниями в различных областях, включая историю, географию, экономику и международные отношения. Особую роль в устном переводе играет способность переводчика адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям и сохранять стилистические особенности речи, включая юмор и эмоциональные оттенки, при этом соблюдая дипломатический такт и профессиональную этику. Это требует не только лингвистической

компетенции, но и развитых навыков межкультурной коммуникации. Х. Гу и Ш. Чоу обращают особое внимание на ситуативность как ключевой аспект устного перевода. В их работах отмечается, что выбор переводческих решений во многом зависит от социального статуса участников коммуникации и конкретных условий общения. Особую роль играют паралингвистические особенности речи, включая интонацию, жесты и мимику, которые должны быть адекватно переданы в процессе перевода. При осуществлении делового перевода важно учитывать различия в уровне формальности и этикета между русской и китайской деловой культурой. В китайском деловом общении большое значение придается иерархическим отношениям и статусным различиям, что должно находить отражение в переводе. Переводчику необходимо владеть техникой эквивалентной замены, особенно при работе с идиоматическими выражениями и специальной терминологией [5].

Стратегия выборочного упущения информации может быть эффективной при устном переводе, когда речь идет о повторяющихся элементах или уже упомянутых профессиональных терминах. Однако такой подход требует глубокого понимания контекста и высокого уровня профессионального мастерства переводчика. В сфере делового устного перевода между русским и китайским языками существуют специфические лексические и грамматические особенности, требующие особого внимания. П.К. Ковалева в своих исследованиях детально рассматривает различные аспекты перевода, подчеркивая важность правильного использования калькирования и специальной лексики. Особое внимание уделяется работе с терминологией, например, при переводе таких понятий как «仲裁委员会» (арбитражная комиссия) или «额外奖金» (дополнительные бонусы). При работе с деловыми текстами важно учитывать специфику номенклатурной лексики и устойчивых выражений. В китайском языке существуют определенные шаблоны и клише, которые требуют адаптации при переводе на русский язык. Например, традиционное китайское обращение «尊敬的刘先生» требует соответствующего стилистического оформления на русском языке как «Уважаемый господин Лю». Грамматические трансформации при переводе с китайского на русский язык часто включают преобразование простых предложений в более сложные конструкции с причастными и деепричастными оборотами. Важным аспектом является также добавление союзов и предлогов, которые отсутствуют в китайском оригинале, но необходимы для достижения естественности звучания в русском языке. Особую сложность представляет работа с логическими текстовыми связками. Например, китайские конструкции «依照» и «根据», обозначающие «в соответствии с» или «на основании», требуют вариативного использования синонимов в русском переводе во избежание повторов. Такие нюансы особенно важны при осуществлении последовательного устного перево-

да, где необходимо сохранять баланс между точностью передачи информации и естественностью речи [8].

Лингвокультурологические особенности китайского языка создают существенные сложности при осуществлении делового устного перевода. Е.В. Грузевская в своих исследованиях подчеркивает уникальность китайского языка, обращая особое внимание на тоновую систему как одну из ключевых проблем в процессе перевода. Особенно ярко эта проблема проявляется при работе с материалами, где смысловая нагрузка тесно связана с фонетическими особенностями языка [4].

Идеографическая система письма китайского языка требует от переводчика особого подхода к выбору эквивалентных выражений. Многозначность и контекстуальная зависимость китайских иероглифов создают дополнительные трудности при переводе. Х. Ли в своих работах обращает внимание на проблему отсутствия сопоставимых аналогий между русским и китайским языками для определенных понятий и этнонимов. Особую сложность представляет широкая диалектная вариативность китайского языка, насчитывающая около 80 разновидностей. Например, в кантонском диалекте используется семь тонов, тогда как в путунхуа их всего четыре, что создает дополнительные трудности при переводе региональных вариантов языка [10].

При работе с деловыми текстами переводчику необходимо учитывать не только лингвистические особенности, но и культурные концепты, идеологические аспекты, которые глубоко укоренены в китайском языке. Это требует комплексного подхода к переводу, включающего глубокое понимание культурного контекста и философских воззрений китайского общества.

Для эффективного осуществления делового устного перевода между русским и китайским языками необходим комплексный подход к преодолению существующих трудностей. Лингвистические стратегии должны включать глубокое изучение терминологической базы обоих языков и постоянную работу над совершенствованием навыков устного перевода. В области культурных стратегий важно развивать понимание особенностей деловой культуры обеих стран. Переводчику необходимо уделять особое внимание иерархическим отношениям в китайской деловой среде и правильному использованию форм вежливости. Например, при переводе должностей и титулов следует учитывать различия в корпоративной культуре России и Китая.

Психологические стратегии включают развитие стрессоустойчивости и способности быстро адаптироваться к меняющимся условиям перевода. Важным аспектом является умение сохранять концентрацию при работе с тональной системой китайского языка и различными диалектами.

В техническом плане эффективной стратегией является использование специализированных глоссариев и баз данных терминологии. При этом существует необходимость постоянного обновления знаний в области новых технологий и специальной терминологии.

Важное значение имеет предварительная подготовка к переговорам, включающей изучение контекста встречи и специфической терминологии обсуждаемой темы. Особую роль играет способность переводчика правильно интерпретировать невербальные сигналы и учитывать культурные особенности коммуникации обеих сторон.

Результаты исследования показывают, что успешное осуществление делового устного перевода между русским и китайским языками требует комплексного владения лингвистическими, культурологическими и техническими компетенциями. Ключевым фактором эффективного перевода является глубокое понимание различий в языковых системах, особенно в отношении тональности китайского языка и его диалектной вариативности. В ходе исследования выявлено, что основные трудности делового устного перевода связаны с необ-

ходимостью точной передачи специальной терминологии, соблюдением норм делового этикета и учетом межкультурных различий. Особую сложность представляет перевод должностей и профессиональных титулов, обусловленный различиями в иерархических системах деловых культур России и Китая.

Анализ показал эффективность применения стратегий, включающих предварительную подготовку к переговорам, использование специализированных глоссариев и постоянное совершенствование знаний в области межкультурной коммуникации. Существенное значение имеет способность переводчика адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям при сохранении точности передачи информации.

Качественный деловой устный перевод между русским и китайским языками требует не только лингвистического мастерства, но и глубокого понимания культурно-исторического контекста обеих стран. Дальнейшее развитие российско-китайских отношений обуславливает необходимость совершенствования методик подготовки специалистов в области делового устного перевода с учетом выявленных особенностей и трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргунова Д.Р. Особенности перевода деловой документации / Д.Р. Аргунова, В.В. Козлов // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания: Сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции, Москва, 16–17 декабря 2020 года / Отв. редактор Н.В. Бутылов. Том Выпуск 4. – Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2021. – С. 14–17.
2. Ахмадеева Э.Р. Лингвокультурологические особенности перевода устных и письменных китайских текстов / Э.Р. Ахмадеева, Е.В. Павлюк // Новые горизонты русистики. – 2022. – № 17. – С. 99–105.
3. Бижитуева М.П. Приёмы перевода терминов в деловой документации / М.П. Бижитуева // *Lingua-Universum*. – 2023. – № 2. – С. 53–55.
4. Гружевская Е.В. Лингвокультурологический аспект перевода с китайского на русский язык: трудности и методы решения / Е.В. Гружевская // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. – 2024. – № 23. – С. 107–118.
5. Гу Хунфэй, Чоу Шию. Влияние контекстуальности текста на русско-китайский устный перевод и исследование соответствующей стратегии // Вестник московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2022. – С. 59–72.
6. Иванов Д.А. Особенности перевода деловой документации / Д.А. Иванов, Н.А. Корепина // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 13–14 февраля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 114–120.
7. Казаков А.В. Лексические особенности перевода деловой документации / А.В. Казаков, П.А. Петухова // Общество. Наука. Инновации (НПК-2023): Сборник материалов XVIII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, приуроченной к 60-летию ВятГУ. В 2-х томах, Киров, 12 апреля – 22 2023 года. Том 1. – Киров: Вятский государственный университет, 2023. – С. 89–92.
8. Ковалева П.К. Лексико-грамматические особенности перевода официально-деловых тестов с китайского языка на русский язык / П.К. Ковалева // *Благодарные первые шаги...: Сборник работ молодых исследователей*. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 179–182.
9. Корнеева Л.И. Анализ специфики российско-китайской деловой коммуникации и ее влияние на обучение деловому китайскому языку с учетом перевода деловой корреспонденции / Л.И. Корнеева, Ч.Лиин, Х. Ю // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 185–192.
10. Ли Х. Стратегии устного последовательного перевода в языковой паре «русский и китайский язык» / Х. Ли // *Lingua-Universum*. – 2022. – № 4. – С. 22–27.
11. Ли Ц. Особенности дипломатического перевода с китайского на русский язык (на материале выступления Си Цзиньпина на 75-й сессии ООН) / Ц. Ли // Политическая лингвистика. – 2021. – № 3(87). – С. 203–208. – DOI 10.26170/1999–2629_2021_03_20.

© Юе Жуйин (alina_yueruiying@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Abramova M.** – postgraduate student, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski
- Alekseeva E.** – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
- Androsov A.** – Candidate of Historical Sciences, Moscow, Moscow Polytechnic University
- Antipova M.** – Nizhnevartovsk State University, NVSU
- Bagretsov D.** – Lecturer, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Yekaterinburg
- Balaeva S.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State Academy of Art and Design named after A.L. Stieglitz
- Belyaeva L.** – Candidate of philological sciences, senior lecturer, Russian University of Transport (Moscow)
- Boronikhina I.** – Senior lecturer, Russian Biotechnological University (Moscow)
- Borovkova M.** – candidate of philological sciences, Associate Professor, Ural State Law University, Yekaterinburg
- Chertousova S.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Saransk
- Chirkova E.** – Senior Lecturer, Department of European Languages, of the Russian State University for the Humanities (Moscow)
- Chukhina A.** – Associate Professor, Northern State Medical University (Arkhangelsk)
- Danilova S.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
- Degtyarev A.** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Prince Alexander Nevsky Military University, Ministry of Defense of the Russian Federation
- Du Shan`shan`** – Moscow State Pedagogical University
- Eferova A.** – Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy, and Public Administration (Moscow)
- Eismont N.** – Lecturer, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen)
- Emelyanova E.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow
- Erisov V.** – Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow
- Esipov R.** – Senior Lecturer, National University of Science and Technology "MISIS" (Moscow)
- Fatykhov A.** – Graduate student, Moscow Finance and Law Academy (MFUA)
- Fedortsova S.** – Associate Professor, A.P. Chekhov

Our authors

- Taganrog Institute (branch), RSEU (RINH)
- Fedoryak D.** – Postgraduate student, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow
- Fokin R.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Public Military Institution of Higher Education "Military space Academy named after Mozhaisky", Saint-Petersburg
- Gabidullina Ch.** – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
- Gayazova A.** – senior lecturer, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
- Goltseva T.** – Senior Lecturer, Kosygin State University of Russia (Moscow)
- Gureeva A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow State Institute of International Relations
- Ignashina Z.** – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation
- Isyanov R.** – Postgraduate student, Private Educational Institution of Higher Education "Russian International Academy of Tourism"
- Ivanova T.** – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Moscow Pedagogical State University; Associate Professor, Lomonosov Moscow State University
- Ivashchenko V.** – senior lecturer, Pacific State University (Khabarovsk)
- Kalmykova I.** – Senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)
- Kharchenko N.** – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy, and Public Administration (Moscow)
- Kondrashova N.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, ITMO University (St. Petersburg)
- Krepkogorskaya E.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
- Litvina T.** – Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University
- Lutsyuk V.** – Candidate of Agricultural Science, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Scriabin
- Makoedova N.** – Kuban State University, Krasnodar
- Mednikova G.** – Senior lecturer, Novosibirsk Medical State University
- Mortina T.** – Senior Lecturer, Murom Institute (branch), FSBEI VO "Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov"
- Nabokina M.** – Associate Professor, Moscow City University

Ostapenko A. – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Higher School of Linguodidactics Pacific National University, Khabarovsk

Panaiti N. – Senior Lecturer, Ryazan State University named for S.A. Esenin

Pavlova I. – Associate Professor, Kazan National Research Technological University

Pekareva V. – Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan)

Pershin Yu. – Senior Lecturer, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Petrakova N. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

Petrash E. – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Rasulov A. – Associate Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

Remorova E. – PhD in Philology, Lecturer, Novosibirsk Medical State University

Ren Xuejiao – Postgraduate, Herzen State Pedagogical University

Rozhnenko P. – senior legal adviser, Department of the State Courier Service of Russia for the Urals Federal District

Safin R. – Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University

Salimova D. – Professor, Doctor of Philological Sciences, Yelabuga Institute, Kazan Federal University

Saveleva I. – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Nizhnevartovsk State University, NVSU

Sayfutdinova K. – senior lecturer, Ulyanovsk state pedagogical University the name of I.N. Ulyanov

Semerdzhibi V. – candidate of Philology, associate professor, Kuban State University, Krasnodar

Shafigullina S. – Kazan Federal University

Shmatchenko A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lugansk State Pedagogical University

Sidorchuk I. – Doctor of History, Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Sikatskaya P. – Senior lecturer, Novosibirsk Medical State University

Sitdikova G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Smirnova E. – Senior Researcher, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Son L. – Professor, National Research University MPEI (Moscow)

Starodubova O. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University; Associate Professor, Moscow Architectural Institute

Surkov A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Telegina K. – Pacific State University (Khabarovsk)

Telezhko I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Toryanik Yu. – Lecturer, Novosibirsk Medical State University

Tupitsyna E. – Associate Professor, Volgo-Vyatka institute (branch) O.E. Kutafin University (MSAL) (Kirov)

Valeeva R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Verezubova N. – Candidate of economic sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Vinokurova A. – National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Saransk

Vladimirova L. – Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor Kazan (Volga region) Federal University

Xie Xinyuan – Institute of Foreign Languages and Cultures, South China Normal University, China

Yakovleva O. – Candidate of agricultural sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Yue Ruiying – Candidate of Philological Sciences, lecturer, Liaoning University of International Business and Economics (Dalian, China)

Zakharova Yu. – Doctor of Philology, Associate Professor, Pacific State University, Khabarovsk

Zalialetdinov I. – Postgraduate, Kazan (Volga region) Federal University

Zhao Qianru – Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

Zorkin A. – Teacher-researcher, Leningrad State University named after Pushkin

Zotin I. – Postgraduate student, Yelabuga Institute, Kazan Federal 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).