

ISSN 2223–2982



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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12–2 2022 (ДЕКАБРЬ)

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.

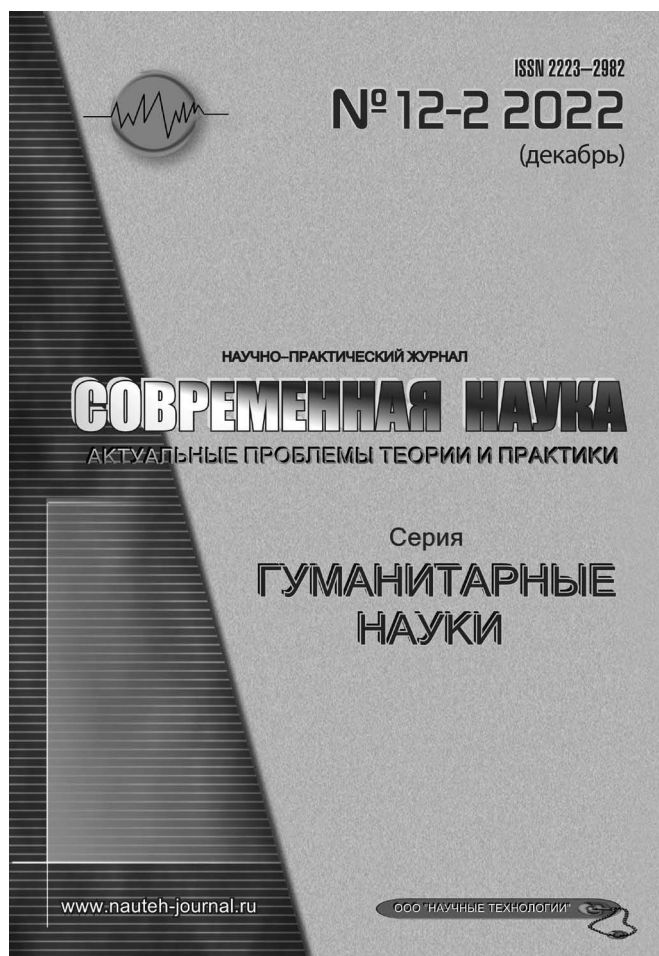
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 12-2 (декабрь) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 13.12.2022 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Аветисян В.Р. – Формирование школьного экологического образования в Самарской губернии в период становления советской власти (1918-1922)

Avetisyan V. – Formation of school environmental education in Samara province during the development of Soviet power (1918-1922)..... 7

Котов А.Э. – После Каткова: консервативные публицисты в 1888 г.

Kotov A. – After Katkov: conservative publicists in 1888 10

Соловьёв С.Г. – Развитие профессиональной подготовки кадров милицейского спецназа в начале XXI в.: исторический аспект

Solovyov S. – Development of professional training of police special forces personnel at the beginning of the XXI century: historical aspect..... 15

Педагогика

Безрукова М.А. – Трудности грамматической системы русского языка для англоговорящих обучающихся и их преодоление

Bezrukova M. – Difficulties of the Russian grammar system for English-speaking students and their overcoming..... 21

Безрукова М.А. – Значимость межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языка

Bezrukova M. – The significance of inter-subject interaction in Russian and English lessons 24

Бобкова О.В., Гамаюнова А.Н. – Модель формирования коммуникативной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики педагогического вуза

Bobkova O., Gamayunova A. – Model of formation of communicative competence of students with disabilities in the conditions of inclusive practice of a pedagogical university..... 29

Гализина Е.Г., Федоткина Е.В. – Лингвистический компонент подготовки инженеров для транспортной отрасли

Galizina E., Fedotkina E. – Linguistic component of training engineers for the transport industry 35

Киреева Э.Ф. – Готовность студентов СПО к производственной адаптации в процессе профессиональной подготовки

Kireeva E. – The readiness of SVE students for industrial adaptation in the process of professional training..... 40

Левицкий С.Н., Шабалина И.А., Хромова А.В., Бебякова Н.А. – Использование ресурсов

информационной образовательной среды в преподавании спортивной генетики
Levitsky S., Shabalina I., Khromova A., Bebyakova N. – Using the resources of the informational educational environment in the teaching of sports genetics 44

Люй Дань, У Хао – Реализация модели «интернет + образование» в практике вузовского обучения

Lu Dan, Wu Hao – Implementation of the model "internet + education" in the practice of university training..... 50

Моренец М.А. – Учебные задания по истории, направленные на формирование правовой грамотности обучающихся

Morenets M. – Educational tasks on history aimed at the formation of legal literacy of students 54

Муфтахова А.Н., Микрюков П.В. –

Социологический анализ цифрового контента в методе кейс-стади на примере продукции киноиндустрии

<i>Muftakhova A., Mikryukov P.</i> – Sociological analysis of digital content in the case study method, on the example of film industry products 58	<i>Tyazhkorob M.</i> – Selection of the content of historical education in the course of the teacher's planning of work on the formation of value judgments 95
Немых О.А., Хорошилов М.М., Шермадина Н.А. – Использование адаптированного цифрового контента по астрономии в развитии творческих способностей обучающихся с нарушениями зрения <i>Nemykh O., Khoroshilov M., Shermadina N.</i> – The use of adapted digital content on astronomy in the development of creative abilities of students with visual impairments. 67	Уварова Ж.А., Давыдов Н.А., Зарубецкий А.М. – Организация, содержание и методика констатирующего эксперимента по исследованию формирования экономического мышления курсантов <i>Uvarova Zh., Davydov N., Zarubetsky A.</i> – Organization, content and methodology of the ascertaining experiment on the study of the formation of economic thinking of cadets. 99
Петрова Н.И. – Реализация инновационных методов обучения английскому языку в морском вузе <i>Petrova N.</i> – Implementation of innovative methods of teaching English at a maritime university. 73	Фурсина А.Б., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. – Преподавание спецдисциплин иностранным курсантам военного вуза (на примере практического занятия по химии) <i>Fursina A., Mullinova O., Mullinova T.</i> – Teaching special disciplines to foreign cadets of a military institute (based on the example of a practical lesson in chemistry) 103
Писаренко В.И., Носова О.И. – Метареальность как новые условия разработки и реализации образовательного процесса <i>Pisarenko V., Nosova O.</i> – Metareality as new conditions for the development and implementation of the educational process 76	Цзя Жань – Современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов в области «физической культуры» в вузах Китая и России <i>Jia Ran</i> – Modern trends in professional training of specialists in the field of "physical culture" in universities in China and Russia 109
Пронин А.А. – Формирование компетенций педагогического состава университетов при изучении сексологии в дополнительном профессиональном образовании в качестве повышения квалификации <i>Pronin A.</i> – Formation of competences of the pedagogical structure of universities in the study of biology in additional professional education as a professional development. 84	Чжао Шупин – Значение социокультурного компонента в процессе формирования коммуникативной компетентности у студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный <i>Zhao Shuping</i> – The importance of the socio-cultural component in the process of forming communicative competence among philology students from China studying Russian as a foreign language 112
Смоляр С.Н., Царева Л.В., Мулин В.В. – Управление учебно-тренировочным процессом студентов, занимающихся спортивной борьбой <i>Smolyar S., Tsareva L., Mulin V.</i> – Management of educational and training process of students engaged in wrestling. 89	Филология
Тяжкороб М.Н. – Отбор содержания исторического образования в ходе планирования учителем работы по формированию оценочных суждений	Абдрахманова А.Р. – Типологические характеристики китайского языка с точки зрения лингвистической типологии

- Abdrakhmanova A.* – Typological characteristics of the Chinese language from the point of view of linguistic typology117
- Баишева З.В.** – Приемы убеждения в речи И.Д. Брауде в защиту В.Я. Абрамова
Baishева Z. – Methods of persuasion in the speech of I.D. Braude in defense of V.Ya. Abramov.123
- Васильченко А.В.** – Выражение особенностей ментальности русской культуры в языке
Vasilchenko A. – Expression of the peculiarities of the mentality of Russian culture in the language127
- Вишнягова Е.П., Король Е.В.** – Прагматический анализ лингвистических и экстралингвистических компонентов англоязычной социальной рекламы
Vishnyagova Ye., Korol E. – Pragmatic analysis of the linguistic and extralinguistics components in English social advertisements131
- Гашарова А.Р.** – Мир дагестанской семьи в пословицах и поговорках (на примере лезгинских текстов)
Gasharova A. – The world of the Dagestan family in proverbs and sayings (by the example of Lezgi texts)136
- Жэнь Чуньянь** – Отношения антонимии в контексте когнитивной лингвистики
Ren Chunyan – Antonymy relations in the context of cognitive linguistics139
- Захарова Ю.Г.** – О некоторых лексических заимствованиях второй половины XIX в. (на материале писем А.П. Чехова)
Zakharova Yu. – On some lexical borrowings of the second half of the XIX century (based on the material of A.P. Chekhov's letters).....145
- Казыро Г.Н., Рычков А.В., Сайдгараева Л.Г.** – Репрезентация пищевой метафоры в пословицах мари́йского языка
Kazyro G., Rychkov A., Saidgaraeva L. – Representation of food methaphor in the proverbs of the Mari language149
- Кондрашова О.В., Шельдешова И.В.** – Речевые портреты старшего поколения Чеховых: дед, дяди, отец
Kondrashova O., Sheldeshova I. – Speech portraits of the older generation of Chekhov: grandfather, uncles, father153
- Лю Гэ** – Исследование интерпретации концептуальных метафор в политических текстах и методы русского перевода - белая книга о тайваньском вопросе и деле Воссоединения Китая в новую эпоху в качестве примера
Liu Ge – Study on the interpretation of conceptual metaphors in political texts and Russian translation methods--the white paper titled "the Taiwan question and China's reunification in the New Era" as an example158
- Нестерова Е.В., Саввинова С.Н., Садовникова И.И.** – Синонимический ряд прилагательных с доминантой ай в эвенском языке
Nesterova E., Savvinova S., Sadovnikova I. – Synonymic range of adjects with the dominant ay in the even language164
- Павлова М.Н.** – Особенности цветоименований в блатных песнях в лингвокультурологическом контексте
Pavlova M. – Peculiarities of color names in blat songs in the linguo-culturological context168
- Праченко О.В., Гулисыти А.** – Метафора в современной англоязычной экономической публицистике и особенности ее перевода
Prachenko O., Gulisyati A. – Metaphor in modern English-language economic journalism and features of its translation.....173
- Резник В.А.** – Основные лингвокультурные особенности типажа «денди» в британской национальной картине мира
Reznik V. – Principal linguacultural features of the type "dandy" in British national worldview177
- Садовникова И.И.** – Антонимы – имена действия в эвенском языке
Sadovnikova I. – Antonyms are action names in the even language.....181

Топоркова Ю.А. – Проблема локализации испаноязычных рекламных текстов
Toporkova Yu. – The problem of localization of the Spanish advertising texts183

Ульбашева З.М. – Полевая организация концепта «trabajo» (работа) в испанском языке (на материале паремий)
Ulbasheva Z. – Field organization of concept "trabajo" (work) in Spanish (based on proverbs)187

Ци Хаймань – «Реинкарнации» Павла Корчагина: судьба романа Н. Островского «Как закалялась сталь» в искусстве Китая

Qi Haiman – "Reincarnations" by Pavel Korchagin: the fate of N. Ostrovsky's novel «How the Steel Was Tempered» in the art of China190

Информация

Наши авторы. Our Authors.....196

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....198

ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1918-1922)

Аветисян Владимир Рудольфович

к.и.н., доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет
vladimir.avetisyan26@mail.ru

FORMATION OF SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SAMARA PROVINCE DURING THE DEVELOPMENT OF SOVIET POWER (1918-1922)

V. Avetisyan

Summary: This article presents the main directions of development of domestic environmental education in the early years of the formation of Soviet power in the Samara province. In addition to innovations and transformations in the publication, the general situation prevailing in the education system of that period is also characterized. The emphasis is placed on archival materials from the funds of the Central State Archive of the Samara region. The materials presented in the study can also assist in the study of the history of Russian education.

Keywords: education system, environmental education, Soviet government, Samara province, school.

Аннотация: В данной статье представлены основные направления развития отечественного экологического образования в первые годы становления советской власти в Самарской губернии. Помимо нововведений и преобразований в публикации характеризуется и общая ситуация, царящая в системе образования того периода. Акцент сделан на архивные материалы из фондов Центрального государственного архива Самарской области. Приведенные в исследовании материалы также могут оказать содействие в изучении истории российского образования.

Ключевые слова: система образования, экологическое образование, советская власть, Самарская губерния, школа.

Введение

События 1917 г. в России привели не только к изменениям в политической системе страны, но и серьезным трансформациям в умах людей. Изменились общепринятые нормы и представления. Падение самодержавия с одной стороны обнажило глубину социально-политических противоречий, с другой – породило огромную социальную активность в общественных кругах. Наравне с другими отраслями трансформации подверглась и система образования. Молодое советское правительство с первых дней стремилось на законодательном уровне закрепить нововведения, считая образование важным звеном в формировании будущего гражданина новой страны. На основе архивных материалов был проведен анализ роли советского правительства в развитии школьного образования, в частности экологических знаний, на примере отдельно взятой территории.

Однако, первоначально необходимо понять, что уже было сделано в этом направлении до 1917 г. Отступив от заявленных хронологических рамок совершим обзорный экскурс и определим основные события в становлении отечественного школьного экологического образования.

Развитие отечественного экологического образования до 1917 года

Основоположником светского образования в России по праву считается Петр I. Естественнаучное образование в этот период приобрело особый статус. В 1713 г. в Москве был издан труд «Зерцало естествозрительное», куда вошли сведения о строении Вселенной, неорганических веществах, животном и растительном мире [1; С.6]. В 1783–1786 гг. в России проводилась школьная реформа, которая предполагала введение отдельного предмета – Естествознание. Немногим позднее В.Ф. Зуев, в том числе благодаря опубликованию первого отечественного учебника «Начертание естественной истории» [2], заложил основы экологического воспитания учащихся.

Методика обучения естествознанию (в которой сохранились также экологические знания) в России XIX в. связана с именами таких известных учёных, как В.И. Даль, А. Любен, А.Н. Бекетов, А.Я. Герд и др.

К концу XIX столетия педагог и популяризатор естествознания Д.Н. Кайгородов пропагандировал идею о необходимости более тесного общения детей с живой природой, предлагая для этого вместо классных заня-

тий, шире использовать различные экскурсии по изучению естественной истории [3; С.41].

Немаловажную роль в становлении дореволюционного экологического образования сыграли школьные биологические станции, первая из которых была открыта в 1910 г. в Павловске. Она была ориентирована на детей местных дачников, которые совершали экскурсионные походы и самостоятельные наблюдения за животными в аквариумах и террариумах [4; С.51].

Отправной точкой нашего исследования является 4 сентября 1918 г., когда на I Всероссийском Съезде по народному просвещению было принято «Положение о единой трудовой школе...» [5; Л.9] (само положение принято 30 сентября 1918 г.). Документ предполагал введение единой системы совместного и бесплатного общего образования. Согласно Статье №2 единая школа разделялась на две ступени: 1-я от 8-13 лет (пятилетний курс) и 2-я 13-17 лет (четырёхлетний курс). В учебном процессе запрещалось преподавание любых религиозных культов [5; Л.9-9об.]. Согласно утвержденному положению, стали разрабатываться новые школьные программы, вводилось трудовое обучение. С 1 октября 1918 г. все учебные заведения всех ведомств (в том числе Самарской губернии) перешли в ведение народного Комиссариата по просвещению [5; Л.16].

Уже к началу 1920-х гг. с прежней структурой школьного образования было фактически покончено. Школа с ее классами, уроками, на которых учащимся сообщались готовые знания, стала считаться устаревшей. Учащиеся должны были самостоятельно добывать знания на экскурсиях, в общественно полезной работе, а учитель – предоставлять ученикам полную самостоятельность и свободу деятельности.

В отношении естественнонаучного образования серьезных ограничений или запретов не имелось. Стоит отметить, что в 1917 г. редакция журнала «Природа» в №11-12 (ноябрь-декабрь) ввела специальный раздел по охране природы. А в №4 журнала того же года была опубликована статья проф. Е.С. Федорова «Природа и человек» [6; С.423-432]. В 1918 г. Общество распространителей естественнонаучного образования возглавил один из создателей отечественной методики преподавания биологии Борис Евгеньевич Райков [7; С.131].

Реализация принятых большевиками нововведений на территории Самарской губернии стало возможным только с уходом осенью 1918 г. из Поволжья войск чехословацкого корпуса и Народной армии Комитета членов Учредительного собрания (Комуча) [8; Л.13]. Все процессы, связанные с культурной жизнью региона, были продиктованы общекультурной ситуацией в стране. Стали открываться избы-читальни, осуществлялась передача культурных ценностей из частных владений в библиотеки, школы, музеи.

Местные власти уделяли особое внимание системе образования, в том числе естественнонаучным дисциплинам (среди которых пребывают и экологические знания). В документах архивного фонда отдела народного образования Самарского губисполкома сохранился протокол №4 заседания Коллегии Самарского губернского отдела народного образования от 15 января 1919 г. о необходимости введения в учебный процесс дополнительных таблиц по анатомии и физиологии [9; Л.400]. 8 сентября 1919 г. на приобретение подобных таблиц было выделено 20 600 руб. [9; Л.135]

Немногим ранее (10 декабря 1918 г.) на заседании Коллегии при городском отделе народного образования для самарской еврейской школы было утверждено преподавание дисциплины природоведение. Предмет изучался по 3-4 часа в течение 4 лет. Курс природоведения включал некоторые экологические знания, такие как природа и человек, жизнь растений и др. [10; Л.125]

В других национальных школах была схожая ситуация. Чувашские школы Самары также изучали дисциплины, содержащие экологические знания. В производственном плане чувсемилетки (для чувашей предусматривался 7-летний план) значится предмет естествознание, который включал в себя такие направления, как химия, физика, зоология, ботаника [11; Л.103].

Вместе с тем, обучение учащихся естественнонаучным дисциплинам и тем более экологическим знаниям не было повсеместным. В архивных документах сохранились сведения о заседании коллегии Бугульминского отдела народного просвещения по вопросу утверждения мусульманских педагогических курсов от 31 июля 1919 г. В перечне лекторов нет ни одного по биологии или естествознанию. Однако, об узкоспециальной направленности этих курсов также не приходится говорить, т.к. в перечне изучаемых предметов значатся преподаватели по истории, географии, математике, родному языку, педагогике, русскому языку, физике, рисованию [9; Л.28об.]. Документального обоснования отсутствия естественнонаучных предметов в данных подготовительных курсах не обнаружено.

Просветительской деятельности в области охраны природы способствовало издание решением коллегии Самарского губернского отдела народного образования в 1919 г. дневника Самарской природы. Тираж дневника насчитывал 100 000 экземпляров, что свидетельствует о признании его значимости для губернии [9; Л.322об.]. Местные органы власти считали необходимым привитие у своих граждан уважительного отношения к окружающей среде и осознания необходимости сохранения природы родного края.

В целом по стране в нелегкие годы Гражданской войны продолжали говорить о необходимости экологической (в контексте природоохранной) деятельности. В №

4-6 (апрель-июнь) журнала «Природа» была опубликована статья выдающегося географа и путешественника П. Семенова-Тян-Шанского «Свободная природа, как великий живой музей, требует неотложных мер ограждения» [12; С.199-216], которая носила программный характер. В основу публикации лег доклад исследователя, сделанный 18 февраля 1919 г. в Петрограде в ходе общего собрания Музейной конференции.

Реалии, в которых жила страна пагубно сказывались на образовательном процессе. В протокол №17 от 19 марта 1920 г. заседания Большой коллегии губернского народного образования отмечалось о катастрофическом положении школьного дела в Самаре. Исполнительный орган требовал бросить все силы на создание условий для организации нормального учебного процесса [13; Л.102]. Стали создаваться специальные школьные советы, в ведение которых входило оказание содействия в поставке дров для отопления, оснащении классов оборудованием и т.д. Осуществлялись выплаты деятелям системы образования за проделанную работу. Например, в 20 июля 1920 г. постановлением заседания школьной коллегии Самарского губнаробразы была утверждена необходимость оплаты членам предметных-методических комиссий по естествознанию, которую они не получали в школе [14; Л.20-20об.].

Несмотря на усилия местных органов властей даже в 1922 г. сохранялась непростая остановка с обеспечением нормального питания и обуви для школьников. Наличие большого количества детских домов свиде-

тельствует о серьезной проблеме с сиротами [15; Л.6]. В сохранившемся отчете о состоянии школ губернии за 1922 г. отмечается, что по сравнению с 1919 г. количество преподавателей и обслуживающего персонала сократилось на 80%, а общее число учреждений на 75% [11; Л.4об-6].

В 1920-х гг. общая обстановка с обеспечением школ всем необходимым начнет выправляться. Количество безграмотного населения сократится в разы. Несмотря на отсутствие экологии как отдельного предмета в эти годы в перечне школьных предметов, экологические знания так или иначе присутствовали в изучаемых дисциплинах.

Заключение

На основе проведенного исследования было определено, что с момента становления советской власти в правительственных кругах уделяли особое внимание системе образования. В отличие от вопросов религии знания о природе не были запрещены новыми властями. Экологические сведения были растворены в естественнонаучных предметах. Учащимся прививалось осознание необходимости сохранения природы родного края. Несмотря на наличие определенных трудностей в обеспечении образовательного процесса, Самарские губернские органы власти оказали немаловажную роль в преодолении их во времена Гражданской войны и первые послевоенные годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисян В.Р. Становление и развитие экологического направления в естественнонаучном образовании России в XVIII – начале XX вв. // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. - №2-2 – 2021. С.6.
2. Зув В.Ф. Начертание естественной истории / Изданное для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующая императрица Екатерины Второя. – СПб., 1786. – 240 с.
3. Сидорина Н.А. Кайгородов Дмитрий Никифорович (1846–1924) // Геофизические процессы и биосфера. – 2006. – Т. 5. – № 2. – С. 40–44.
4. Самошки А.В. Школьные и инструкторские биологические станции в Петрограде-Ленинграде // Историко-биологические исследования, 2014, Т.6, №1. – С.48-71
5. Центральный государственный архив Самарской области (далее – ЦГАСО). Ф.Р-353, Оп.1, Д.1.
6. Природа, 1917, №4, С.423-432.
7. Андреева Н.Д., Малиновская Н.В., Соломин В.П. История становления и развития методики преподавания биологии в России: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 172 с.
8. ЦГАСО. Ф.130, Оп.2, Д.626.
9. ЦГАСО. Ф.Р-353, Оп.1, Д.9.
10. ЦГАСО. Ф.Р-353, Оп.1, Д.2.
11. ЦГАСО. Ф.Р-353, Оп.1, Д.20.
12. Природа, 1919, №4-6, С.199-216.
13. ЦГАСО. Ф.Р-353, Оп.1, Д.13.
14. ЦГАСО. Ф.Р-353, Оп.1, Д.14.
15. ЦГАСО. Ф.Р-353, Оп.1, Д.33.

ПОСЛЕ КАТКОВА: КОНСЕРВАТИВНЫЕ ПУБЛИЦИСТЫ В 1888 Г.¹

AFTER KATKOV: CONSERVATIVE PUBLICISTS IN 1888

A. Kotov

Summary: The article is devoted to the crisis faced by Russian conservative nationalists in the late 1880s, after the death of their leader M.N. Katkov, who in the last period of his activity became one of the leading ideologists of the Russian-French rapprochement. K.P. Pobedonostsev, A.S. Suvorin, S.S. Tatishchev and others acted as successors of Katkov's ideas; their active critic was Prince V.P. Meshchersky. On the pages of his newspaper «Grazhdanin», he consistently denounced the main provisions of the Katkov «direction», which in the near future were destined to be embodied in public policy: classical education, state railways, the idea of an alliance with republican France.

Keywords: Katkov, Bogdanovich, Alexander III, nationalism, conservatism, salon, propaganda, journalism, journalism.

Котов Александр Эдуардович

Д.и.н., профессор, Санкт-Петербургский
государственный университет
a.kotov@spbu.ru

Аннотация: Статья посвящена кризису, с которым столкнулись русские консервативные националисты в конце 1880-х гг. после ухода из жизни своего вождя – М.Н. Каткова, ставшего в последний период своей деятельности одним из ведущих идеологов русско-французского сближения. К.П. Победоносцев, А.С. Суворин, С.С. Татищев и пр. выступили как продолжатели идей Каткова; их активным критиком стал выступавший с позиций сословного консерватизма князь В.П. Мещерский. На страницах своей газеты «Гражданин» он последовательно обличал основные положения катковского «направления», которым в ближайшее время было суждено найти своё воплощение в государственной политике: классическом образовании, государственных железных дорогах, идее союза с республиканской Францией.

Ключевые слова: Катков, Богданович, Александр III, национализм, консерватизм, салон, пропаганда, публицистика, журналистика.

Эпоха великих реформ – со всеми сопровождавшими её потрясениями – была и временем общественной реакции на либеральные реформы. В 1860-е и начале 1870-х гг. друг другу противостояли два разных консерватизма – сословно-аристократический и национальный. Консерваторы, в частности, по-разному смотрели на Восточный вопрос: консервативные националисты сочувствовали балканским соплеменникам и единоверцам, их противники в противовес впервые сформулировали лозунг «Россия для русских» [14]. Но главное: сословные консерваторы (Шедо-Ферротти, партия газеты «Весть» и пр.) видели будущую Россию наднациональным союзом дворянских корпораций, объединенных личностью монарха. Наоборот, консервативные националисты (славянофилы, «птенцы гнезда Каткова», публицисты суворинского круга) вслед за Ю.Ф. Самариным считали этот проект «многоженством, возведенным в политическую систему» [1, с. 60], а «приют русского торизма» видели в «черной избе крестьянина» [23, с. 402]. Скомпрометировав себя сочувствием мятежной польской шляхте, сословные консерваторы в этом противостоянии проиграли – и в 1870-е гг. их новый идеолог Р.А. Фадеев искал компромисса с националистическим «русским направлением». Впрочем, уже тогда – в особенности, после греко-болгарского церковного раскола у последнего появляются новые критики: В.П. Мещерский, Н.Н. Дурново и К.Н. Леонтьев. За их спиной стоял главный оппонент К.П. Победоносцева и Н.П. Игнатье-

ва – готовившийся занять должность государственного контроллера Т.И. Филиппов [17, 248–257].

Это был последовательный оппонент «бюрократического национализма», злейший враг М.Н. Каткова и К.П. Победоносцева. Позже В. П. Мещерский объяснял их вражду личными соображениями [18, с. 785–786]. Однако разногласия между К.П. Победоносцевым и Т.И. Филипповым носили принципиальный характер. Первый был сторонником синодального строя, второй выступал за самостоятельную политическую роль православной Церкви и созыв Вселенского собора. Диаметрально противоположные позиции заняли два государственных деятеля во время греко-болгарского церковного раскола 1872 г. Различными были и их подходы к внешней политике в конце 1880-х гг. [15, с. 15–20]. Практически сразу после смерти М.Н. Каткова подконтрольный Т.И. Филиппову «Гражданин» В.П. Мещерского обрушился сразу на два некогда возведенных Катковым «бастиона»: казенные железные дороги [8, с. 3] и классическое образование [10, с. 3]. Тема эта была для Мещерского постоянной – не случайно А.В. Богданович 14 января 1888 г. записала в своём дневнике: «Его статьи о школе мне надоели, он повторяется» [3, л. 12 об].

Ярким эпизодом противостояния двух конкурирующих консервативных лагерей стала полемика вокруг киевских торжеств, посвященных 900-летию крещения

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта No 20-09-00005.

Руси. Сообщая об этом событии, «Гражданин» возмущенно указывал: «Если верить газетам, в программу празднования внесено будто приглашение и участие болгарских епископов!». Эта «печальная и оскорбительная для достоинства и правды Православной Церкви мысль» связывалась с инициативой известным своим «болгаробесием» Н.П. Игнатъева [6, с. 2]. В ответной передовице «Московских ведомостей», ведущим публицистом которых был в этот период ближайший сподвижник Каткова Н.А. Любимов, «Дневники» Мещерского назывались «винегретом развязной и разнузданной болтовни». Автор «Московских ведомостей» утверждал, что программа юбилейных торжеств определялась церковными властями и находилась «вне действия каких-либо гражданских или политических влияний и веяний». В свою очередь, он указывал, что в публикации «Гражданина» обойден вниманием факт визита на торжества в Киев главного врага Филиппова – Победоносцева, чье активное в них участие подробно освещали «Московские ведомости». Из всего этого делался вывод: «Всем своим складом, совокупностью содержащейся в нем клеветы и инсинуации против лица, пользующегося и общим и заслуженным уважением, этот “Дневник” как нельзя более напоминает собой те памфлеты, которые в Америке и иных странах пускаются в ход во время избирательных периодов чтобы подкосить одного и выдвинуть другого кандидата на ту или другую должность». Это давало автору повод требовать назвать имя человека, ради которого появился указанный материал. Примечательно, что в том же номере «Московских ведомостей» была помещена статья «Разговор с графом Игнатъевым», корреспонденция издававшаяся в Венгрии сербской газеты «Застава», в которой, помимо прочего, приводилось мнение графа по болгарскому вопросу [20, с. 1]. Внимательно следившая за этой полемикой и прекрасно знавшая её контекст А.В. Богданович заметила в своем дневнике, что в этой статье «Московских ведомостей» «сквозит желание уязвить не столько Мещерского, сколько Тертия Филиппова, они намекают, что “Гражданин” его проводит в представителя [глав]ного на этот праздник и требуют, чтобы было названо им имя, этим кончают статью» [2, л. 12 об].

Впрочем, критика самого Победоносцева на страницах «Гражданина» была, как правило завуалированной, без упоминания имен. Ярким примером подобного подхода стала обширная статья «Где люди?». Обыгрывая известную пессимистическую формулировку Победоносцева «нет людей!», Мещерский рассуждал: «Где люди? Когда мы таким образом ставим вопрос, мы разумеем под словом “люди” - правительственные люди. Где люди, из среды которых правительство могло бы вербовать себе рабочие силы. <...> По странному, и по нашему мнению, весьма прискорбному недоразумению, вопрос этот всего реже приходится слышать в петербургских сферах государственной службы, а если он задается случайно или мимоходом, то почти всегда в ответ на вопрос:

где люди? приходится слышать короткий ответ: *нет людей*, да и только. Можно было ожидать хотя бы намеков на поиски людей со стороны того или другого официального лица, менее настойчивые и менее озабоченные, может быть, чем поиски “человека” Диогена, но все же поиски в интересах правительственного дела; но нет, почти всегда нам приходилось видеть, как на этих словах: “нет людей” успокаиваются те или другие правительственные слуги, как будто долг искать людей лежит на какой-то до них не касающейся силе, и как будто без людей или при недостатке людей дело по их мнению может идти удовлетворительно.

А между тем, рядом с этими правительственными людьми ведь есть люди так называемые общественные, интеллигентные, состоящие, как известно, из людей или равнодушных к правительственной среде, или из критикующих их деятельность, или из представителей разных либеральных образов мыслей, скорее враждебно, чем сочувственно расположенных к нынешней политике правительственных деятелей. Здесь тоже задается вопрос: где люди? Но только с тою разницею, что пока в так называемых охранительных лагерях, ставших правительственными, находят возможным квиэтизм доводить до ответа «людей нет», и успокаиваются, – в лагере неправительственных людей, говорят, люди есть, но не у правительственных партий, а у нас, либералов, и затем они приходят и приводят других к выводу, что этих людей у них очень много, но чтобы их добыть, нужно их призвать в сотрудники к правительству посредством той или другой формы представительного образа правления, или *конституции*.

Таким образом, если допустить, что верно то, что мы говорим про оба лагеря, то выходит, что мы опять-таки имеем дело с таким положением вещей, при котором квиэтизму одного лагеря, охранительного или правительственного, противопоставляется известная умственная работа в лагере либеральном, медленно, правда, пассивно даже, но всё же неукоснительно ведущая, по поводу вопроса, “где люди”, к своей любимой теме: люди в конституции, работа так или иначе воспитывающая общество в этой мысли». Публицист выражал убеждение в том, что «в русском обществе в настоящее время гораздо более с охранительным направлением людей, чем либералов-западников и гораздо более правительственных слуг, чем по-видимому себе это представляют те государственные люди в Петербурге, которые с одной стороны не умеют слушать русского человека <...>, а с другой стороны, как-то робко относясь к своей собственной инициативе, не прочь подчас предпочесть либерала эпохи веяний под предлогом того, что он способнее, хоть и не надежен» [7, с. 1].

За полемикой «Московских ведомостей» и «Гражданина» следил К.Н. Леонтьев, отмечавший, что со стороны

Н.А. Любимова это «полемика грубая и грязная по отношению к Мещерскому и Филиппову» [4, с. 610]. Любимов усматривал в поведении князя шутовские наклонности и стремление «играть роль Каткова, давать государственные советы, влиять на прочность положения государственных лиц» [19, с. 3]. Князь, в свою очередь, характеризовал «бывшего секретаря у покойного редактора “Московских ведомостей”» и других сотрудников редакции как «книжников и фарисеев, лицемеров, укушенных в большое место» [5, с. 3]. Позднее он описывал газету С.А. Петровского как «лже-Московские ведомости», пытающиеся «заменить Каткова фельетонами и рубриками» и тем самым превратившиеся из «оперы в оперетку» [9, с. 4].

Впрочем, наиболее яркие «птенцы гнезда Каткова» в этот период действительно покинули бывшую катковскую редакцию и перебрались в суворинское «Новое время». А.С. Суворин, крайне сложно относившийся к Каткову и его наследию, тем не менее, придерживался одинаковых с ним взглядов на вопросы внешней политики. Презирая Е.В. Богдановича, он поддерживал и тесные связи с его салоном [16, с. 107–114]. Большой интерес в последнем вызвала обширная работа С.С. Татищева «Россия и Болгария. Историческая справка», которая печаталась в апрельских номерах «Нового времени» (№№ 4347–4350, 4354–4356, 4359, 4361, 4363, 4364, 4368–4370). На задачи этого сочинения прозрачно намекал предпосланный ему эпитафия из «Записки о древней и новой России» Н. М. Карамзина: «Доселе говорил я о царствованиях минувших — буду говорить о настоящем, с моею совестью и с государем, по лучшему своему уразумению. Какое имею право? Любовь к Отечеству и монарху, некоторые, может быть, данные мне Богом способности, некоторые знания, приобретенные мною в летописях мира и в беседах с мужами великими, т.е. в их творениях. Чего хочу? С добрым намерением — испытать великодушие Александра и сказать, что мне кажется справедливым и что некогда скажет история». В преамбуле Татищев отмечал, что «в силу своего исторического призвания Россия освобождала одну за другою христианские народности Балканского полуострова, находившиеся под господством турок». Однако, «вглядываясь в отношения, установившиеся между державою освободительницею и молодыми государствами, ею же созданными, нельзя не отметить того поразительного по своему постоянству явления, что по мере достижения независимости каждую из упомянутых стран, русское влияние в них постоянно падало, и новообразованные государства становились часто в положение даже враждебное России, которая таким образом освободительную миссию свою совершала в явный ущерб себе и своему политическому воздействию на судьбы Востока». Однако именно события в Болгарии, по мнению Татищева, превышали «всякую меру политической благопристойности» и требовали как анализа просчетов, так и

альтернативной политической доктрины [22, с. 1–2].

Главным объектом своей критики Татищев, по обыкновению, избрал Министерство иностранных дел и те общественные силы (включая славянофилов), что пытались проводить «благотворительную» внешнюю политику. Настаивая на катковской концепции политики национальных интересов, в последней из вышедших на страницах «Нового времени» заметок Татищев утверждал, что на Константинопольской конференции, следовавшей за объединением Болгарии, Россия должна была отказаться от соблюдения Берлинского трактата. Татищев считал, что «Берлинский трактат пагубен для России не столько теми или другими из отдельных его условий, сколько подтверждением начала, провозглашенного впервые парижским договором 1856 года, начала, в силу коего, Россия лишена права самостоятельно ограждать и защищать свои интересы на Востоке, а обязалась все относящиеся до Балканского полуострова дела обсуждать и решать не иначе, как сообща с прочими державами, участницами обоих трактатов. Таким образом, упразднение берлинского договора имело бы прямым последствием возвращение России утраченной ею свободы определять свои отношения к балканским государствам согласно собственным нуждам и пользам, не справляясь с мнением великих держав и не стесняясь так называемым «европейским концертом», который, по справедливому замечанию Аксакова, «вообще всегда был не чем иным, как заговором, направленным против интересов России, причем все участники концерта, кроме России, как римские авгуры перемигивались насмешливо между собою». Как следствие, «выгоды, проистекающие для России от возвращения ей полной свободы действий на Востоке, до того очевидны и неисчислимы, что разумная и патриотическая дипломатия обязана была бы поставить достижение такой свободы целью своих усилий и не только не устранять осложнения, к ней ведущие, но напротив, по возможности вызывать их. Так, вероятно, и поступили бы наши дипломаты, если бы по какому-то непонятному ослеплению, не усматривали в берлинском трактате палладиум европейского мира, провозглашаемого ими высшим интересом и конечною целью русской политики» [21, с. 2].

На последней из процитированных рекомендаций публикация в «Новом времени» оборвалась. Оставшаяся часть «исторической справки» — прямо в газетных гранках — вышла в том же году отдельной брошюрой. В ней Татищев еще раз указывал на главный источник внешнеполитических провалов России — «политику отвлеченных начал», основанную на «великодушии и бескорыстии»: «Она имеет целью на Западе — мир и благоденствие Европы, на Востоке — счастье и процветание христианских племен, его населяющих. В этом отношении ... Сан-Стефанский договор и Берлинский трактат — плоды одного и того же древа» [24, с. 50]. Татищев ука-

зывает на «иностранцев и иноверцев», завладевших «внешними сношениями России» и внесшими в них «пустоту внутреннего содержания», «посредственность и бездарность» [24, с. 51]. Болгарии же публицист предлагал навязать «союзную конвенцию», гарантировавшую «чтобы Болгария не являлась притоном для наших внутренних врагов и не обращалась в орудие против нас в руках врагов внешних» [24, с. 53].

Разумеется, поддерживало «Новое время» и сближение с Францией, вполне совпадая в этом с внешнеполитическим курсом Александра III. В свою очередь, прекрасно чувствующий настроения верхов В.П. Мещерский не осмеливался ничего этому возразить – однако указывал на неизбежные на этом пути сложности. Так, «Дневник» В.П. Мещерского от 6 февраля был посвящен поиску почвы для сближения между монархической Россией и республиканской Францией. Публицист выражал уверенность в том, «что враги Франции суть враги в то же время восстановления в ней монархии, и что честные республиканцы-французы делаются жертвами окружающих их со всех сторон космополито-еврейских оболещений и обманов, когда они так искренно стоят за форму правления, поставившую на вершины Франции не людей сильной власти, а людей партий, партийных страстей и подпольных интриг. В их сфере никогда не может выясниться, вырасти, окрепнуть ... ни одна государственная мысль; в этой сфере всегда мелкие интересы меркантильной будничной жизни будут царить над всеми идеальными заботами и никогда, вследствие этого, нам, русским, не видеть идеи действительного сближения французов с русскими, восходящей до вершины государственного и народного интереса». Как следствие, Мещерский призывал к тесному взаимодействию прежде всего с правыми французскими кругами, что избавило бы русских от «компромисса со своей совестью,

с своими преданиями и принципами, которые могли бы этого русского постоянно приучать смотреть с меньшим благоговением на все те идеалы, которые его народ чтит, а француз-республиканец разрушает» [11, с. 3].

В «Дневниках», посвященных последним дням императора Фридриха-Вильгельма и перспективам русско-германских отношений при Вильгельме II, Мещерский сообщал, что повсюду слышит один и тот же распространенный в обществе «разговор на одну и ту же тему: ну что, война или мир?» По его мнению, «вряд ли когда-либо шансы к прочному миру были так прочны, как в настоящее время». Единственным поводом ожидать войны была любовь нового императора Вильгельма II к «военно-полковой жизни с ее ученьем и ее развлеченьем», «причин же ожидать мира очень много». По его мнению, были невозможны ни война Германии с Францией («французы боятся войны гораздо больше конца мира и страшного суда, а идти на них без вызова было бы актом безумия»), ни Германии с Россией («ибо Германия есть ничто иное, как детище мира Германии с Россией»). Не видел князь и поводов к войне, не считая за таковые ни ситуацию в Болгарии и Сербии, ни «захваты Австрии на Балканском полуострове». Мещерский выражал уверенность в том, что «политика предоставления Болгарии свободы разрушаться есть умнейшая», прочие же споры легко разрешатся после «одного энергичного слова нашего кабинета по адресу венского» [12, с. 3]. На следующий день князь возвращался к тезису о невозможности войны, напоминая, впрочем, что «мы никогда не можем быть технически готовыми к войне, это аксиома русской жизни; но мы всегда готовы к войне в смысле состояния души, воспринимаящей оскорбления своего царя, своего отечества и своей веры и не знающей предела для отмщения грядью за эти три идеала» [13, с. 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. «Я любил Вас любовью брата...» Переписка Ю.Ф. Самарина и баронессы Э.Ф. Раден (1861–1876). СПб.: Владимир Даль, 2015. 448 с.
2. Богданович А.В. Дневник. Июнь–октябрь 1888 // РГИА. Ф. 1620. Оп. 1. Д. 240.
3. Богданович А.В. Дневник. Январь–март 1888 // РГИА. Ф. 1620. Оп. 1. Д. 238.
4. В.В. Розанов и К.Н. Леонтьев. Материалы неизданной книги «Литературные изгнанники». Переписка. Неопубликованные тексты. Статьи о К. Н. Леонтьеве. Комментарии. СПб.: Росток, 2014. 1184 с.
5. Гражданин. 1887. 4 декабря. № 65.
6. Гражданин. 1888. 19 июня. № 169.
7. Гражданин. 1888. 22 июля. № 202.
8. Гражданин. 1888. 28 января. № 28.
9. Гражданин. 1888. 4 января. № 4.
10. Гражданин. 1888. 5 января. № 5.
11. Гражданин. 1888. 7 февраля. № 38.
12. Гражданин. 1888. 8 июня. № 158.
13. Гражданин. 1888. 9 июня. № 160.
14. Иванов А.А. Вызов национализма: лозунг «Россия для русских» в дореволюционной общественной мысли. СПб.: Владимир Даль, 2016. 511 с.

15. Котов А.Э. Русские консерваторы во второй половине 1880-х гг.: внешнеполитический аспект // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 9. С. 15–20.
16. Котов А.Э. «Ненадежный друг»: А.С. Суворин и салон Богдановичей в конце XIX в. // Российская история. 2020. №1. С. 107–114.
17. Котов А.Э. Русский национализм и православие во второй половине XIX в. // Христианское чтение. 2020. № 5. С. 248–257.
18. Мещерский В.П. Мои воспоминания. М.: Захаров, 2003. 860 с.
19. Московские ведомости. 1887. 2 декабря. № 332.
20. Московские ведомости. 1888. 24 июня. № 173.
21. Новое время. 1888. 28 марта. № 4370.
22. Новое время. 1888. 5 апреля. № 4347.
23. Самарин Ю.Ф. Сочинения. Т. 1: Статьи разнородного содержания и по польскому вопросу. М.: Д. Самарин, 1877. 404 с.
24. Татищев С.С. Россия и Болгария. Историческая справка. СПб.: без титула, 1888. 56 с.

© Котов Александр Эдуардович (a.kotov@spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ МИЛИЦЕЙСКОГО СПЕЦНАЗА В НАЧАЛЕ XXI В.: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

Соловьёв Сергей Геннадьевич

Главное управление МВД России по Новосибирской области, г. Новосибирск, (Новосибирск, Россия)

maestro30rus@inbox.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF POLICE SPECIAL FORCES PERSONNEL AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY: HISTORICAL ASPECT²

S. Solovyov

Summary: The article is devoted to the formation of the training of special forces of internal affairs bodies in 2000-2011. **The purpose** of the article is to establish patterns, processes and phenomena related to the training of special forces personnel in the internal affairs bodies of the Russian Federation (hereinafter – "ATS") **Materials and methods.** Among the historical sources characterizing trends in the training of special forces of the militia of the period under study, it is proposed to single out: monographs, departmental periodicals with publications of scientists and practitioners on key issues of scientific problems, reference and information materials, Internet resources, etc. The specificity of the sources studied is based on the fact that some of them have become available for study only recently due to the restrictions and prohibitions in force. **Methodological basis of the research:** historical chronology, comparative historical method, historical typology. **The results of the study.** Despite the liquidation of the UBOP, the provision of force support for operational search activities in the new historical conditions turned out to be a sought-after area of professional activity that preserved the continuity of the glorious combat traditions of training special forces of the Ministry of Internal Affairs of Russia in new organizational and structural forms. **Discussion and conclusion.** As a result of studying the sources, it was concluded that the genesis of the training of the special forces of the Ministry of Internal Affairs of the period under study not only had a positive impact on the results of the fight against organized crime, but also had a significant impact on improving the training of police personnel of other police services. Thus, the measures of professionalization of the police special forces were directly related to the formation of conditions for the successful functioning of the department at the stage of democratic transformations at the beginning of the XXI century. The provisions and conclusions given in this article are proposed to be used in subsequent studies of the profession system.

Keywords: Russia, Ministry of Internal Affairs, personnel policy, professional training, internal affairs bodies, police, special forces.

Аннотация: Статья посвящена становлению подготовки сил специального назначения органов внутренних дел в 2000-2011 гг. **Цель** статьи состоит в установлении закономерностей, процессов и явлений, связанных с подготовкой кадров спецназа в органах внутренних дел РФ (далее – «ОВД») **Материалы и методы.** В числе исторических источников, характеризующих тенденции в подготовке сил специального назначения милиции исследуемого периода, предлагается выделить: монографии, ведомственную периодику с публикациями ученых и практиков по ключевым вопросам научной проблемы, справочно-информационные материалы, Интернет-ресурсы и др. Специфика исследованных источников основана на том, что часть из них стала доступной для изучения лишь недавно по причине действовавших ограничений и запретов. Методологическая основа исследования: историческая хронология, сравнительно-исторический метод, историческая типология. **Результаты исследования.** Несмотря на ликвидацию УБОП, обеспечение силовой поддержки оперативно-розыскных мероприятий в новых исторических условиях оказалось востребованным направлением профессиональной деятельности, сохранившим преемственность славных боевых традиций подготовки сил специального назначения МВД России в новых организационно-структурных формах. **Обсуждение и заключение.** В результате изучения источников сделан вывод о том, что генезис подготовки спецназа МВД исследуемого периода не только положительно отразился на результатах борьбы с организованной преступностью, но и оказал значительное влияние на совершенствование подготовки кадров ОВД других служб милиции. Таким образом, меры профессионализации милицейского спецназа были напрямую связаны с формированием условий успешного функционирования ведомства на этапе демократических преобразований в начале XXI в. Положения и выводы, приведенные в данной статье, предлагается использовать в последующих исследованиях системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД, а также при проведении занятий по различным направлениям подготовки кадров ОВД.

Ключевые слова: Россия, Министерство внутренних дел, кадровая политика, профессиональная подготовка, органы внутренних дел, милиция, силы специального назначения.

1 Благодарность: автор выражает благодарность за помощь и участие в подготовке данной статьи доктору исторических наук, профессору кафедры теории и истории права и государства Барнаульского юридического института МВД России, полковнику полиции Суверову Евгению Васильевичу.

2 Gratitude: the author expresses gratitude for the help and participation in the preparation of this article to the Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Theory and History of Law and State of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Police Colonel Evgeny Suverov.

В рамках оптимизации организационно-штатной численности МВД России Постановлением Правительства РФ от 7 декабря 2000 г. № 926 «О подразделениях милиции общественной безопасности» была определена структура милиции общественной безопасности, включая созданные отряды ОМОН. Подразделения спецназа эффективно применялись в борьбе с массовыми беспорядками с участием болельщиков на футбольных матчах и радикально настроенных активистов несанкционированных митингов (демонстраций). Опыт применения бойцов ОМОН в борьбе с бандитскими группировками на улицах российских городов, а также при проведении антитеррористических операций на территории Северного Кавказа нашел отражение в курсах стрельб и наставлениях по физической подготовке, формируя новые профессиональные стандарты обучения милиции основам служебной деятельности в экстремальных ситуациях. Примером являлось гранатометание [3], за которым закреплялся статус обязательного контрольного упражнения по огневой подготовке, обусловленного началом второй Чеченской войны на Северном Кавказе [4, с. 49-50]. На основании Постановления Правительства РФ от 7 декабря 2000 г. № 925 «О подразделениях криминальной милиции» в состав ведущих служб по борьбе с особо опасными преступниками вошли подразделения по противодействию экстремизму и отряды милиции специального назначения. Учреждение подразделений СОБР, продолживших силовое обеспечение деятельности оперативно-розыскных мероприятий сотрудников правоохранительных органов даже после расформирования в последствии службы по борьбе с организованной преступностью (УБОП), предопределило формирование новых отраслевых направлений профессиональной подготовки милицейских кадров [5, с. 48-49].

Неурегулированность структуры и содержания учебного процесса в специальных подразделениях органов внутренних дел - с одной стороны, и необходимость подготовки личного состава к участию в боевых действиях в Северокавказском регионе - с другой, легли в основу предпосылок для выделения в самостоятельную правовую базу нормативных источников организации учебного процесса милицейского спецназа. В соответствии с приказом МВД России от 28 октября 2006 г. № 860, под руководством начальника Центра оперативного руководства деятельностью специальных подразделений МВД России генерал-лейтенанта В.В. Горшукова в процессе обучения подразделений особого и специального назначения активно стали использовать новейшие изобретения науки, систематизирован и адаптирован под задачи спецназа опыт участия военных в боевых действиях, обобщена и внедрена в учебный процесс тактика преодоления противодействия участников преступных группировок (незаконных бандформирований) силовым структурам в процессе выполнения оперативно-служебных задач [6].

Положения Федерального закона от 21 июля 2005 года «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд», в рамках государственного оборонного заказа, позволили в 2006 г. повысить уровень военно-технического обеспечения сил специального назначения МВД России современными образцами военной техники и вооружения. Показатель оснащенности передовыми технологиями военно-технического комплекса составил: в ОМОН - 72,4%, ОМОН - 71,2%, предопределив формирование новых программ обучения личного состава милиции. Предметом изучения спецподразделений МВД России становились тактические приемы использования воздушных судов (беспилотных летательных аппаратов - БПЛА), навыки ведения огня с применением новейших образцов автомата Калашникова, опыт применения в бою бронемшины «Тигр», современной мобильной водометной установки для предотвращения массовых беспорядков, роботизированного комплекса «Аракс», предназначенного для поиска и обезвреживания взрывных устройств, плавсредств для транспортировки сил и средств спецназа на воде, водолазного оборудования и альпинистского снаряжения и др. [7].

Активное взаимодействие МВД России с Министерством обороны РФ позволяло решать проблемы отсутствия собственных объектов учебно-материальной базы на безвозмездной основе. Согласно приказа МВД России от 25.07.2005 № 598 «Об использовании полигонов и стрельбищ внутренних войск МВД России для обучения сотрудников...» было предусмотрено использование организаторами учебного процесса войсковых полигонов и стрельбищ сторонних организаций для подготовки милиции [8]. Наряду с общепринятыми местами проведения занятий (тирами, учебными классами, спортивными залами) обучение проводилось в полевых условиях: в горной, лесной местности, на воде и др. Важной формой проведения занятий становились полевые выходы, включавшие отработку практических навыков на местности. Обучение включало: проживание, питание, ночлег в полевых условиях в течение недели. Сотрудники отрабатывали элементы боевого охранения, движения в составе колонн (боевых групп), ведения разведки, поиска, преследования, задержания и уничтожения преступников, необходимых для применения в специальных операциях. Значительная часть тренировок в рамках полевых выходов проводилась ночью [7].

С учреждением спецподразделений МВД России организаторами учебного процесса активно совершенствовались формы и методы проведения занятий. Согласно Указа Президента РФ от 15.02.2006 № 116 «О мерах по противодействию терроризму» взаимодействие силовых структур, включая вопросы подготовки сил и средств к участию в силовых операциях, проходило в

рамках создания национального антитеррористического комитета (НАК). Министрам внутренних дел РФ и Министерства обороны РФ было поручено разработать предложения по созданию Объединенной группировки, в связи с выводом внутренних войск МВД РФ и Вооруженных Сил РФ в 2007-2008 гг. с территории Чечни. Характерными формами подготовки сил и средств под эгидой НАК являлось совместное проведение: тренировок, тактико-строевых, тактико-специальных, инструкторско-методических, инструктивных и показательных занятий, завершившихся полевыми выходами, штабными тренировками, командно-штабными и тактико-специальными учениями в составе боевых групп (отделений, взводов, рот, батальонов). Руководство страны ставило задачи по боевому слаживанию действий боевых порядков силовых структур, что не в последнюю очередь решалось на основе приближения условий организации учебного процесса к условиям реального боя. Значительное развитие получила практика подготовки личного состава в условиях ограниченной видимости, сложных метеословиях, с боевой стрельбой и др. [9, с. 89].

Совместная подготовка способствовала приобретению и совершенствованию милицейским спецназом навыков применения различных специальных средств останавливающего, сковывающего действия, средств разрушения запирающих устройств, светозумового имитационного назначения (воссоздающих действие мин-ловушек, гранат, звук стрельбы из огнестрельного оружия и др.), средств экипировки (бронежилетов, касок, щитов различных модификаций), элементов снаряжения (средств связи, десантно-штурмовых лестниц, зеркал и др.), специальной и боевой техники (бронированных транспортеров, вертолетов, грузового и легкового транспорта) и др. Применение указанных средств способствовало построению учебного процесса современной милиции на условиях максимальной приближения к боевой обстановке, что положительно отразилось на слаженности действий личного состава и на результатах его профессиональной деятельности [9, с. 89].

Развитие учебных заведений МВД России не обошло стороной вопросы организации переподготовки и повышения квалификации. Трагический опыт участия милиции в боевых действиях в Чечне предопределил включение в тематику курсов переподготовки основ само- и взаимостраховки на службе. К слову, травматизм и смертность милиционеров в связи с непрофессиональными действиями только в период с 2002 по 2005 гг. составляла - 21,0% от общего числа погибших и раненных сотрудников. Из числа пострадавших каждый третий (31,5%) погибал, либо получал травмы в результате нападений, каждый пятый, при задержании преступников (21,9%), каждый шестой: при неумелом обращении с оружием (16,7%), при проведении специальных операций (15,0%) и при проверке документов у подозритель-

ных лиц (15,8%). По данным МВД России в 2000 г. погибло - 605, в 2003 г. - 524 (- 13,4%), в 2004 г. - 471 (-10,1%), в 2005 - 467 (- 1,0%) [1, с. 5].

Указанные обстоятельства требовали активного обмена опытом между различными ведомствами и службами. СОБР и ОМОН учились у военных, милиция училась у СОБР и ОМОН. Сотрудников спецподразделений на регулярной основе задействовали при проведении занятий с сотрудниками других служб. Была создана условия для эшелонированного обмена опытом всей милиции. Участковые, патрульные, оперативники в стенах вузов и на учебных объектах спецназа изучали «характеристики взрывчатых веществ и взрывных устройств промышленного и кустарного производства; типичные способы и места установки и маскировки взрывных устройств; действия сотрудников при обнаружении взрывчатых веществ, средств взрывания, приборов и принадлежностей к ним; меры безопасности при обнаружении, обозначении и обезвреживании взрывных устройств и др. Освоение сотрудниками органов внутренних дел навыков, соответствовавших войсковым специальностям, способствовало снижению рисков гибели и ранений сотрудников в процессе службы на Кавказе [2].

В 2000-х гг. благодаря реализации приоритетов новой государственной политики, в том числе, открытости и доступности правоохранительной деятельности МВД России стало возможным отследить взаимосвязь между уровнем подготовки милиции и результатами борьбы с преступностью. Руководство ведомства взяло за практику на регулярной основе информировать общественность о результатах работы, итогах проверок состояния профессиональной подготовки кадров и мерах по устранению ранее выявленных недостатков. Так, в приказе МВД России от 5 января 2002 г. представлены итоги заседания расширенной коллегии МВД России от 25 декабря 2001 г. № 4км, на которой отмечалось, что за указанный период целенаправленная работа по подготовке личного состава к несению службы в экстремальных условиях позволила добиться значительных результатов в проведении контртеррористической операции на территории Северокавказского региона. Согласно статистике, каждый год свыше 30 учебных заведений МВД России готовили порядка 30 тысяч выпускников по 18 направлениям деятельности. В 2001 г. усилиями высших (средних) учебных заведений и учебных центров МВД России были подготовлены профессионально обученные кадры милиции, при участии которых, совместно с иными субъектами силового блока, проведено - 2400 мероприятий в сфере противодействия участникам незаконных бандформирований, задержано более 1,5 тыс. боевиков и около 500 лиц, скрывавшихся от правосудия. Милиционерами, в ускоренном порядке обученными основам взрывобезопасности, обнаружено и нейтрализовано 1,6 тыс. взрывных устройств, что позволило сохранить сот-

ни жизнью мирных граждан. В ходе оперативно-розыскных мероприятий при участии кинологовической службы милиции изъято около 4 тыс. кг. взрывчатых веществ и 83 кг. Наркотиков [10]. В последующих материалах заседаний руководства ведомства, как например, в приказе МВД России от 06.11.2003 № 829 «Об объявлении решения коллегии МВД России от 22 октября 2003 г. № 5 км/2 «О совершенствовании профессиональной подготовки кадров [11] в органах внутренних дел Российской Федерации» аналогично прослеживался диалог власти с обществом о состоянии организации обучения милиции, включая спецназ, на этапах первоначальной подготовки, переподготовки (повышения квалификации), служебно-боевой подготовки во взаимосвязи с показателями оперативно-служебной деятельности, позволявший вести общественный контроль за деятельностью органов внутренних дел [12].

Указом Президента РФ от 22 января 2001 г. № 61 «О мерах по борьбе с терроризмом на территории Северокавказского региона Российской Федерации», координируемое Федеральной службой безопасности России МВД России вынуждено было пересмотреть принципы организации основных направлений оперативно-служебной деятельности. Изменения не оставили в стороне вопросы кадрового обеспечения сил специального назначения, включая профессиональное образование и огневую подготовку. Причиной тому стал очередной скачек активности криминальных структур России эпохи 2000-х гг. [Виноградов С.В. 1, с. 24]. Финансируемые средствами теневого бизнеса, связанного с торговлей оружием, заказными убийствами, рэкетом, вымогательством, проституцией и др. бандиты получили от своих покровителей современные образцы бесшумного оружия, снайперские винтовки, импортные автомобили, средства технической разведки. Оставшись без работы и испытывая финансовые трудности, к организованным преступным сообществам примкнули некоторые из бывших сотрудников силовых структур. Активизация деятельности организованных преступных сообществ и участников незаконных банд формирований, обусловила необходимость реализации пропорциональных мер защиты жизни и здоровья сотрудников милиции, в т.ч. повышение уровня стрелковых навыков [13].

Приказом МВД России от 11.08.2000 № 955 [3] были сформулированы новые требования к организации процесса привития устойчивых навыков обращения с оружием, характеризовавшиеся актуализацией педагогических подходов и образовательных средств нуждам практических органов внутренних дел. Учитывая, что в 2000-х гг. основной моделью табельного оружия милиции являлся пистолет Макарова, из нового курса стрельбы были исключены использованные в предыдущей редакции (приказ МВД РФ от 28.08.1998 № 524) элементы револьверной подготовки, неактуальные для исследу-

емого периода. Введение в учебный процесс метания гранат, стрельбы из противотанкового гранатомета, а также пистолетов-пулеметов «Кедр», «Кипарис», «Клин», ПП-90 и ПП-93» и др. указывало на перемещение акцентов в сторону оборонительно-наступательной тактики действий милицейского спецназа при огневом контакте с преступниками. Указанное, с одной стороны, было обусловлено поступлением на вооружение МВД России усовершенствованных образцов огнестрельного оружия, с другой – возложением на милицию ответственности за участие в контртеррористической операции на территории Чеченской Республики [13].

В поисках решений проблемы повышения качества организации огневой подготовки, на основании приказа МВД России от 20 мая 2003 г. № 340 [14] авторским коллективом Московского университета МВД России было разработано учебно-методическое пособие для преподавателей, курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России «9-мм пистолет Макарова», включавшее основы устройства пистолета, обращение с ним, уход и сбережение, а также приемы и правила стрельбы». Помощь в разработке пособия ведущих специалистов Белгородского юридического института МВД России, Академии экономической безопасности МВД России, Нижегородской академии МВД России и Уфимского юридического института МВД России обеспечило глубину научной разработанности учебного материала в сочетании с простотой и наглядностью его изложения. Копии документа, разъяснявшего порядок обращения с оружием и боеприпасами, были растиражированы региональными издательствами, ведомственными типографиями и распространены среди личного состава для использования в практической деятельности, став эффективным вспомогательным средством самостоятельного освоения теоретических основ огневой подготовки [Шипин А.И. 15, с. 72].

Взаимодействие силовых ведомств страны в рамках совместной подготовки сил и средств позволило сформировать алгоритмы поведения милиции в экстремальных ситуациях, сопоставив условия развития конфликтов с действиями участников международных соревнований по боям без правил, сочетающими разностороннюю подготовку бойцов, ударно-бросковые элементы, характеризующиеся скоротечностью, жесткостью и многоплановостью атакующих и оборонительных действий. Указанные статистические сведения позволили организаторам учебного процесса в органах внутренних дел скорректировать программы обучения, нацелив личный состав на применение эффективных средств силового воздействия на правонарушителей при задержании [2].

Заключение

Несмотря на ликвидацию УБОПов в 2003 г., принятыми руководством страны меры были сохранены отраслевые направления деятельности данной службы. Подразделения государственной защиты, центры по борьбе с экстремизмом и милицейский спецназ продолжили профессиональную деятельность в новых организационно-правовых формах. Подготовка сил специального назначения, исходя из содержания функциональных задач, во многом переняла опыт подразделений войскового спецназа. Вместе с тем, работа в условиях инфраструктуры мегаполисов, жилых массивов и частных домовладений накладывала свой отпечаток и требовала от организаторов учебного процесса адаптации опыта боевых действий военных к условиям города.

Наряду с обмена положительным опытом с военными, ОМОН, СОБР на регулярной основе проводили учебно-методические занятия с представителями сил специального назначения иностранных государств. Руководители и специалисты силовых структур ближнего и дальнего зарубежья с энтузиазмом принимали участие в совместных учениях и тренировках, делясь опытом применения сил и средств полиции. Международной площадкой для проведения совместного обучения в России являлись: Университеты МВД России в Москве,

Санкт-Петербурге, Краснодаре, Всероссийский институт повышения квалификации МВД России (г. Домодедово) и другие ведомственные отечественные вузы.

Сравнительно быстрее стали решаться проблемы развития учебно-материальной базы сил специального и особого назначения. Государство оценило масштабы разгула преступности в 1990-х гг. и необходимость поддержания высокого уровня боевой готовности подразделений обеспечения силовой поддержки оперативных мероприятий. В исследуемый период все чаще на вооружении спецназа МВД стали появляться современные образцы боевого ручного стрелкового оружия. Подразделения регулярно обеспечивались специальной и боевой техникой, современными средствами наблюдения в условиях плохой видимости.

Совершенствование подготовки спецназа милиции открыло потенциал адаптации опыта обучения к нуждам ведущих служб органов внутренних дел. Совместные тактико-строевые занятия ОМОН, СОБР с сотрудниками ДПС, ППС и ОВО навыкам само – и взаимостраховки в процессе несения службы, обучение эффективным приемам огневого поражения целей в тирах, на полигонах и стрельбищах, наряду с отработкой тактики применения боевых приемов борьбы создавали благоприятные условия для боевого славивания сил и средств МВД России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов С.В. Начальный период новой экономической политики: теоретические дискуссии и практические результаты (март — декабрь, 1921 г.) // Вестник КГУ 2016-2, с. 24.
2. Наставление по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, утвержденного приказом МВД России от 8 октября 2002 г. № 965 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти от 13.01.2003 № 2.
3. Наставление по огневой подготовке в органах внутренних дел / приказ МВД России от 11 сентября 2000 г. № 955 // Текущий архив ГУ МВД России по Новосибирской области.
4. О подразделениях милиции общественной безопасности / Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2000 г. № 926 // Собрание законодательства Российской Федерации от 11.12.2000, № 50, с. 49-50.
5. О подразделениях криминальной милиции (с изменениями и дополнениями от 26.07.2001) / Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2000 г. № 925 // Собрание законодательства Российской Федерации от 11.12.2000, № 50, с.48-49.
6. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Приказ МВД России от 28 октября 2006 года № 860 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти, № 1, 01.01.2007.
7. О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд / Федеральный закон от 21 июля 2005 года // Российская газета от 28 июля 2005 г. № 163.
8. Об использовании полигонов и стрельбищ внутренних войск МВД России для обучения сотрудников ОМОН и ОМСН / Приказ МВД России от 25.07.2005 г. № 598 // Архив ГУ МВД России по Новосибирской области. 2005.
9. О мерах по противодействию терроризму / Указ Президента РФ от 15.02.2006 г. № 116 // Собрание законодательства Российской Федерации, 20.02.2006, № 8, с. 89.
10. Об объявлении решения коллегии МВД России от 25 декабря 2001 года № 4 км / Приказ МВД России от 5 января 2002 года // Текущий архив ГУ МВД России по Новосибирской области. 2001.
11. Об объявлении решения коллегии МВД России от 22 октября 2003 года № 5 км/2 / Приказ МВД России от 06 ноября 2003 года № 829 // Текущий архив ГУ МВД России по Новосибирской области.
12. О совершенствовании профессиональной подготовки кадров в органах внутренних дел Российской Федерации / Воспитательная работа в органах

- внутренних дел. // Сборник нормативных актов, Омск, 2001.
13. О мерах по борьбе с терроризмом на территории Северо-Кавказского региона Российской Федерации / Указ Президента РФ от 22.01.2001 № 61 // Российская газета, 23.01. 2001 № 14.
 14. О внесении изменений и дополнений в нормативные правовые акты МВД России / Приказ МВД России от 20 мая 2003 г. № 340 // Архив ГУ МВД России по Новосибирской области. 2003.
 15. Щипин А.И., Полянский В.П., Ковшов Н.В., Горбенков С.Г., Шестопалов Е.В. и Дьяков Е.Ю. 9-мм пистолет Макарова: Учебно-методическое пособие. – М.: ЦОКР МВД России, 2005. – 72 с.

© Соловьёв Сергей Геннадьевич (maestro30rus@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Новосибирск

ТРУДНОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Безрукова Марина Александровна

Учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ №46,
г. Владимир
anna.aspirant@bk.ru

DIFFICULTIES OF THE RUSSIAN GRAMMAR SYSTEM FOR ENGLISH- SPEAKING STUDENTS AND THEIR OVERCOMING

M. Bezrukova

Summary: This article deals with the problem of the grammatical system of the Russian language for English-speaking students. The article analyzes the views of researchers on the problem under study, identifies issues that cause difficulties for those who study Russian as a foreign language. The paper reveals the types of interlingual grammatical interference, analyzes the typical mistakes of English-speaking students, and proposes a methodology for teaching prefixed verbs of motion. The author comes to the conclusion that in Russian the verbs of motion form a separate group, since they have a number of grammatical and semantic features. Lexical and grammar tasks, listening, reading, speaking and writing are offered. On the basis of this technology, it is also possible to create comics and stories, which was used in the exercise for compiling a mini story based on the proposed images, as well as filling in the gaps in the text using schematic images of the meanings of verbs.

Keywords: grammatical system, Russian language, English-speaking students, difficulties of the grammatical system, technologies, verbs, verbs of movement, grammatical and semantic features.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема грамматической системы русского языка для англоговорящих обучающихся. В статье приведен анализ взглядов исследователей по исследуемой проблеме, определены вопросы, вызывающие трудности у тех, кто изучает русский язык как иностранный. В работе выявлены виды межъязыковой грамматической интерференции, проанализированы типичные ошибки англоговорящих учащихся, предложена методика обучения приставочным глаголам движения. Автор приходит к выводу, что в русском языке глаголы движения образуют отдельную группу, так как обладают рядом грамматических и семантических особенностей. Предложены лексические и грамматические задания, аудирование, чтение, говорение и письмо. На основе этой технологии также представляется возможность создания комиксов и историй, что было использовано в упражнении на составление мини рассказа по предложенным изображениям, а также восполнения пропусков в тексте по схематичным изображениям значений глаголов.

Ключевые слова: грамматическая система, русский язык, англоговорящие обучающиеся, трудности грамматической системы, технологии, глаголы, глаголы движения, грамматические и семантические особенности.

Актуальность темы исследования обусловлена ослабевающей потребностью современной системы образования в поиске все более совершенных и эффективных способов и приемов обучения, а также появившейся необходимостью скорейшего совершенствования системы образования, в том числе языкового. В центре внимания обучения языкам все чаще оказываются вопросы, связанные с возможностью внедрения национально-ориентированной модели, при которой выбор преподавателем языкового материала, методов, приемов и средств обучения осуществляется с учетом этнолингвистических, этнокультурных и этнопсихологических особенностей обучающихся. Обучение англоговорящих обучающихся вызывает множество трудностей, что обусловлено значительными различиями в структурах русского и английского языков и необходимостью учета влияния языковой интерференции на процесс обучения данного контингента.

Проблема грамматической системы русского языка для англоговорящих

обучающихся и их преодоление представляет собой широкий пласт для исследований и вызывает интерес многих российских и зарубежных ученых. Сущность этого явления изучали Л.В. Щербина [10], У. Вайнрайх [4], В.В. Добровольская [6], В.В. Виноградов [5], Э. Хауген [9], А.Н. Щукин [11] и др. Работы по изучению проблем грамматической системы русского языка для англоговорящих обучающихся и их преодоление актуальны, теоретически и практически значимы.

Для решения поставленных задач и достижения цели применялись следующие методы научных исследований: теоретические (изучение, анализ, синтез, сравнение научной литературы; системный анализ при изучении междисциплинарных областей); эмпирические (наблюдение за процессом обучения иностранному языку, беседы с преподавателями).

Грамматические сложности при изучении иностранного языка могут быть разного порядка: структурные, морфологические и словообразовательные. В рамках данной работы мы рассмотрим словообразовательные

сложности при изучении русского языка (на примере глаголов движения).

Изучение литературы показало, что далеко не все исследователи видят необходимость специально рассматривать глаголы движения. Этот вопрос прежде всего интересует специалистов, занимающихся русским языком как иностранным (Л.В. Щерба [10], С.И. Лебединский [7], Л.Ф. Гербик [7] и др.). В русском языке глаголы движения образуют отдельную группу, так как обладают рядом грамматических и семантических особенностей. Для иностранцев, изучающих русский язык, эти особенности затрудняют освоение глаголов движения, особенно глаголов с приставками. Словообразовательный ряд глаголов движения очень богат: каждый, благодаря приставкам, дает более десятка префиксальных образований (и это только слова с основным, непереносным, значением). Например: *бежать, вбежать, убежать, прибежать, выбежать, добежать, побежать, подбежать, пробежать, взбежать, отбежать, перебежать, сбежать* и др.

У морфем, как и у слов, возможны синонимические отношения: прийти в школу – войти в школу, прийти к кинотеатру – дойти до кинотеатра, уйти из дома – выйти из дома [1, с. 65].

Большую трудность для изучающих русский язык представляет многозначность и омонимия приставок. Так, приставка *вы-* имеет значения «покинуть помещение» (выйти из комнаты) и «пересечь границу» (выйти на дорогу). Приставка *с-* (*со-*) имеет значение «спуститься вниз» (*слезть с дерева*), а ее омоним – значение «уйти ненадолго и вернуться» (*сходить за хлебом*).

Таким образом, мы определили круг вопросов, вызывающих трудности у тех, кто изучает русский язык как иностранный. В результате исследования была разработана методика проведения занятия для изучения приставочных глаголов движения.

Целью методики является развитие языковой и коммуникативной компетенции англоговорящих обучающихся, а именно:

- изучение приставочных глаголов движения и развитие навыка их использования;
- повторение и закрепление пройденного лексического материала;
- формирование умения эффективного осуществления коммуникации по изучаемой теме.

Занятие состояло из трех частей:

- подготовительный этап (приветствие, определение целей, разминка);
- этап изучения грамматики и подготовка к основной части;
- отработка грамматики и закрепление изученного материала.

На подготовительном этапе преподаватель приветствует слушателей и проверяет домашнее задание. Затем в рамках темы урока преподаватель задает вводные вопросы по изучаемой ими теме.

На следующем этапе проводилась предтекстовая подготовка, а именно изучение приставочных глаголов движения с использованием анимированных моделей, отработка и закрепление навыков на упражнениях. На данном этапе были применены интернет-технологии по созданию изображений, схем и анимированных моделей, соответствующих контексту нашего урока с использованием ресурса: www.storyboardthat.com. На основе этой технологии также представляется возможность создания комиксов и историй, что было использовано в упражнении на составление мини рассказа по предложенным изображениям, а также восполнения пропусков в тексте по схематичным изображениям значений глаголов [6, с. 60].

На следующем этапе, происходит знакомство англоговорящих обучающихся с материалом о городе Владимире на основе записей дневника путешественника, по которым обучающиеся могут поэтапно пройти, решая различные задачи. Такое представление информации позволило не только заинтересовать и мотивировать на прохождение предложенных квестов и упражнений, но и максимально приблизить материал к реальным условиям использования, тем самым, эффективно донести информацию, закрепить ее в памяти, то есть отработать умения, выработать навыки в рамках изучения предложенной темы [12, с. 112].

Для проверки понимания содержания текста использовались тестовые упражнения. В работе с аудированием обучающемуся необходимо было прослушать диалоги и ответить на предложенные вопросы, а также расставить эти диалоги в соответствующие им ситуации в тексте.

Также был предложен маршрут на карте с основными достопримечательностями Владимира, который необходимо было пройти, используя приставочные глаголы движения. А на закрепление соответствующих навыков предложено дополнительное упражнение «снежный ком», проведенное нами в устной форме. Следует также добавить, что упражнения с картой на отработку глаголов движения очень эффективны, так как позволяют англоговорящим обучающимся «проговаривать» изучаемую грамматику в интересном для них контексте.

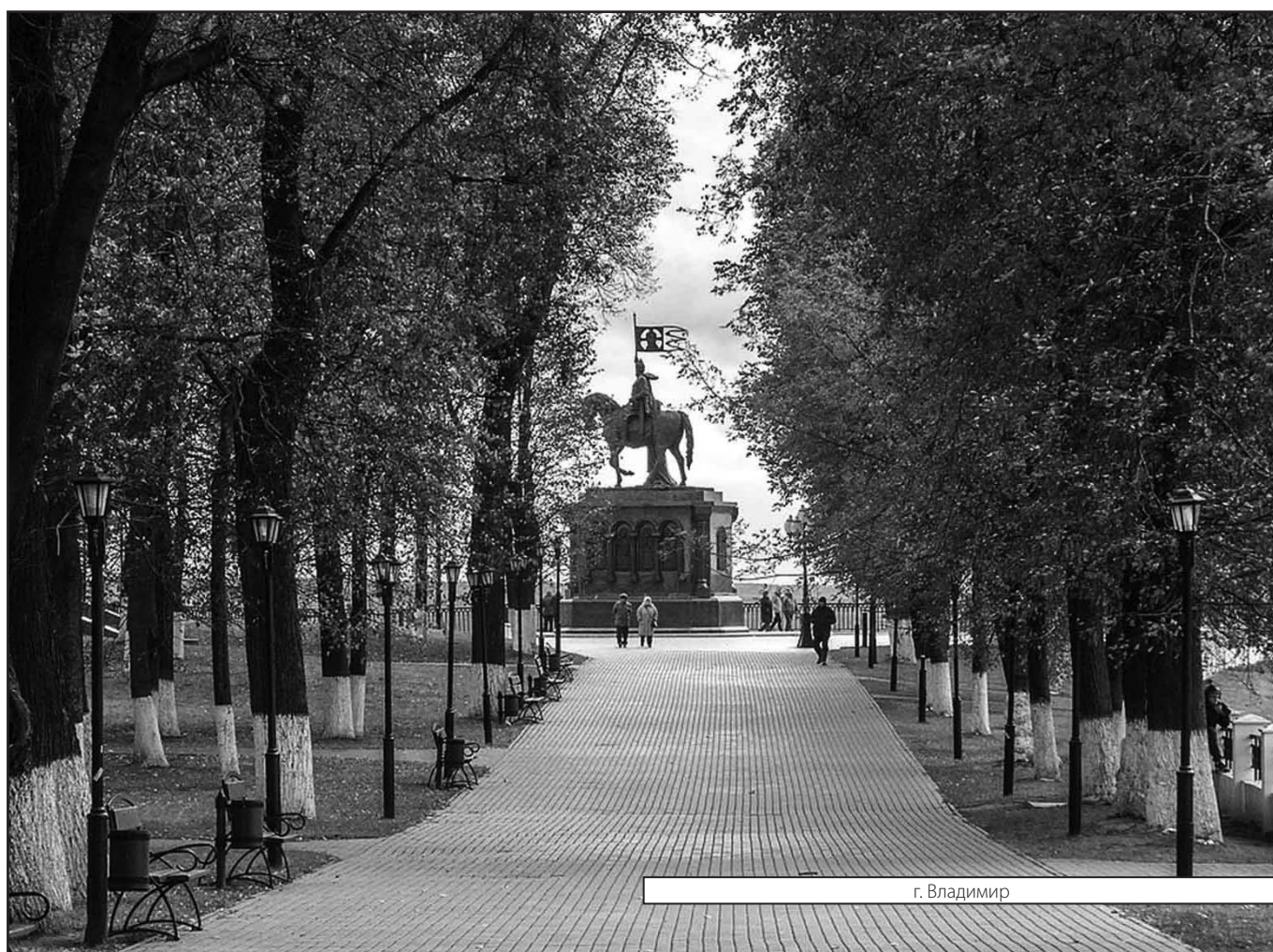
Полученные результаты свидетельствуют о том, что в разработанной методике отражены все виды речевой деятельности. Предложены лексические и грамматические задания, аудирование, чтение, говорение и письмо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Аристова В.М. Англо-русские языковые контакты: автореф. дис. канд. филол. наук. – Ленинград, 1980. – 38 с.
3. Блоховцова Г.Г. Социокультурный потенциал гуманитарного творчества в искусстве, науке и образовании: автореф. дис. ...канд. филос. наук. – Ростов - на - Дону, 2011. – 28 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев : Вища школа, 1979. - 263 с.
5. Виноградов, В.А. Интерференция. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Добровольская В.В. Модификация занятий по РКИ в условиях дистанционного обучения// Stephanos. – 2016. – № 1 (15). – С. 60–64.
7. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – Мн., 2011. – 309 с.
8. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 75–80.
9. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – 1972. – № 8. – С. 61–80
10. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1958 – 182 с.
11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного/ А.Н. Щукин. – Москва: Норма, 2003. – 321 с.
12. Янченко В.Д. Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием цифровых образовательных технологий / В.Д. Янченко // Современные технологии в преподавании русского языка: сб. материалов. междунар. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 2020. – С. 112-119.

© Безрукова Марина Александровна (anna.aspirant@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Владимир

ЗНАЧИМОСТЬ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Безрукова Марина Александровна

МБОУ СОШ №46, г. Владимир

anna.aspirant@bk.ru

THE SIGNIFICANCE OF INTER-SUBJECT INTERACTION IN RUSSIAN AND ENGLISH LESSONS

M. Bezrukova

Summary: This article deals with the problem of interdisciplinary interactions in the lessons of Russian and English. The author comes to the conclusion that in the lessons of the Russian language, the teacher needs to solve the tasks set by the Federal State Educational Standard: the formation of foreign language communicative competence, the development of listening, reading and speaking skills, the improvement of the language and speech activity of schoolchildren. Interdisciplinary interaction is an actual means of an integrated approach to teaching and educating a student. Interdisciplinary interaction is a coordinated interaction in solving problems that are common to language cultures. It is determined that this process of transition between types and levels of interdisciplinary speech activity is an integral part of foreign language communication. Work on multi-level programs in Russian and English in secondary school allows students to deepen and expand their horizons, actively participate in the process of forming a multicultural personality with a high level of communication skills, develops interest in research activities. A practical study on the problem of the significance of interdisciplinary interactions in Russian and English lessons showed that differences compared to conventional teaching methods are manifested in a change in the algorithms for performing basic tasks and developing techniques.

Keywords: interdisciplinary interaction, Russian language, English language, significance of interdisciplinary interactions, software works, metaphors, synonyms, metonymy, irony, hyperbole, epithet, zeugma, word play, antithesis, litotes, comparisons, paraphrase, gradations of antonymy and synonymy.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языка. Автор приходит к выводу, что на уроках русского языка педагогу необходимо решать задачи, поставленные ФГОС: формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развитие умений аудирования, чтения и говорения, совершенствование языковой и речевой деятельности школьников. Межпредметное взаимодействие является актуальным средством комплексного подхода к обучению и воспитанию учащегося. Межпредметное взаимодействие представляет собой согласованное взаимодействие в решении задач, являющихся общими для языковых культур. Определено, что это процесс перехода между видами и уровнями межпредметной речевой деятельности, является неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникации. Работа по разноуровневым программам по русскому и английскому языкам в средней школе позволяет учащимся углубить и расширить свой кругозор, активно участвовать в процессе формирования поликультурной личности, обладающей высоким уровнем коммуникативных навыков, развивает интерес к исследовательской деятельности. Практическое исследование по проблеме значимости межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языка показало, что различия по сравнению с обычными методами обучения проявляются в изменении алгоритмов выполнения основных заданий и развития приемов.

Ключевые слова: межпредметное взаимодействие, русский язык, английский язык, значимость межпредметного взаимодействия, программные произведения, метафоры, синонимы, метонимии, иронии, гиперболы, эпитета, зевгмы, игры слов, антитезы, литоты, сравнения, перифраза, градации антонимия и синонимия.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что уроки русского языка направлены на развитие речи, образного и логического мышления. При этом учителю нужно стимулировать познавательную деятельность учащихся, развивать устную и письменную речь как средство активной деятельности и успешного обучения. Активизация умений применять знания английского на уроках русского языка в различных речевых ситуациях, а также умения работать с текстом, является, на наш взгляд, одним из путей реализации принципа гуманизации образования, который лежит в основе ФГОС общего образования. Работа по разноуровневым программам по русскому и английскому языкам в средней школе позволяет учащимся углубить

и расширить свой кругозор, активно участвовать в процессе формирования поликультурной личности, обладающей высоким уровнем коммуникативных навыков, развивает интерес к исследовательской деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования явились труды следующих авторов О.М. Арефьевой [1], О.С. Ахмановой [2], В.И. Байденко [3], Т.М. Воителевой [4], Т.В. Шишкиной [6] и др.

Межпредметное взаимодействие на уроках русского и английского языка – это обмен речевыми оборотами, понимаемыми участниками коммуникации как дискурсивные (дискурсивные задания) и интуитивные (инсайт)

[5].

Межпредметное взаимодействие представляет собой согласованное взаимодействие в решении задач, являющихся общими для языковых культур. Это процесс перехода между видами и уровнями межпредметной речевой деятельности, является неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникации.

Межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языков выражается в том, что такой подход позволяет учителю организовать учебно-воспитательный процесс на более высоком уровне, осуществить целенаправленную работу по формированию универсальных учебных действий (УУД) учащихся с учетом ФГОС. Межпредметное взаимодействие на уроках русского и английского языков представляет собой развитие УУД на основе совместной работы педагога и учащихся средствами речевого взаимодействия. Слова являются источниками информации, выражают отношение к тому или иному явлению действительности, выступают в роли инструментария личностного развития, проявления воспитанности, необходимых способностей и знаний [1, с. 116].

Стоит отметить, что иностранному языку свойственны логические и пространственные совмещения. Во многих языковых школах, особенно зарубежных, в процессе обучения иностранному языку традиционно используются учебно-методические комплексы по языкам и методикам страноведческой темы, входящие в состав Международного стандартного репродуктивного словаря (МСРС) [9]. В этих стандартах предлагается множество упражнений, игр, словесных игр и головоломок для расширения языкового представления учащихся. Применение проблемных ситуаций на уроках английского языка способствует развитию у учащихся навыков свободной речи. Комбинированные формы ведения урока в значительной степени повышают его эффективность, позволяя эффективно формировать и развивать УУД [6, с. 72].

Практическое исследование по проблеме значимости межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языка показало, что различия по сравнению с обычными методами обучения проявляются в изменении алгоритмов выполнения основных заданий и развития приемов. В течение года с учащимися восьмых классов проводились комбинированные занятия, направленные на межпредметное взаимодействие на уроках русского и английского языка. Внедрение интеграции в учебный процесс русского языка с другими предметами (в данном случае английского) было направлено, прежде всего, на возможности обогащения самого процесса обучения, в центре которого стоит ученик, его развитие, чувство комфорта на уроке. Для реализации поставленной цели были разработана специальная программа и методика ее реализации. Специфика разработанной методики заключалась в том, что включались в

работу методы, позволяющие педагогу осуществлять не только реализацию языкового содержания, но и формирование языковых средств, позволяющих осуществлять речевую деятельность ученика. Нами была разработана методика развития коммуникативной компетенции. Уроки носил проблемно-направленный характер, что способствовало активизации познавательной деятельности обучающихся [7, с. 66]. По результатам исследования нами были получены следующие показатели: у 20% (6 исследуемых) – низкий уровень, у 33% (8 учащихся) – средний уровень и у 47% (12 учащихся) – высокий уровень коммуникативно-речевых умений. Дети с низким уровнем, несмотря на проведенную работу, так и не смогли полностью выполнить задание, однако, многие из тех детей, кто на констатирующем этапе имел низкий уровень на контрольном этапе продемонстрировали средний уровень формирования межпредметного взаимодействия. Дети с высоким уровнем продемонстрировали более высокие навыки коммуникативных компетенций по сравнению с первым этапом исследования, их ответы были более четкими, а речь связной и правильной, богатой.

Программа формирующего исследования была основана на анализе теоретических исследований методов формирования коммуникативно-речевых компетенций. На каждом этапе работы с текстом нами были использованы определенные методы и приемы работы, которые соответствовали их возрастным особенностям и задачами программы.

На рис. 1 представлены результаты исследования уровня развития межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языка по методике «Дорога к дому».

На рис. 2 представлены результаты уровня сформированности коммуникативно-речевых компетенций обучающихся по методике «Кто прав» Г.А. Цукерман.

На рисунке мы видим, что результаты контрольного исследования по методике «Кто прав» Г.А. Цукерман следующие: у 20% (6 учащихся) – низкий уровень у 40% (10 учащихся) – средний и у 40% (6 учащихся) – высокий уровень. По сравнению с результатами контрольного исследования, полученными по предыдущей методике, результаты по данной диагностике ниже, что может быть связано с неумением детей общаться друг с другом, недоразвитостью рефлексивных умений в понимании эмоций других людей. Однако, в целом, произошли позитивные изменения в особенностях взаимоотношений обучающихся. Так, у некоторых исследуемых (Ярослава Б. и Варвары Н.) педагоги отметили значительное улучшение в проявлении коммуникативных навыков, они научились договариваться друг с другом, выражать свое мнение. Наблюдая за обучающимися, мы также отметили, что при выполнении работы в паре, характер их взаимодействия был доброжелательным, дети легко до-

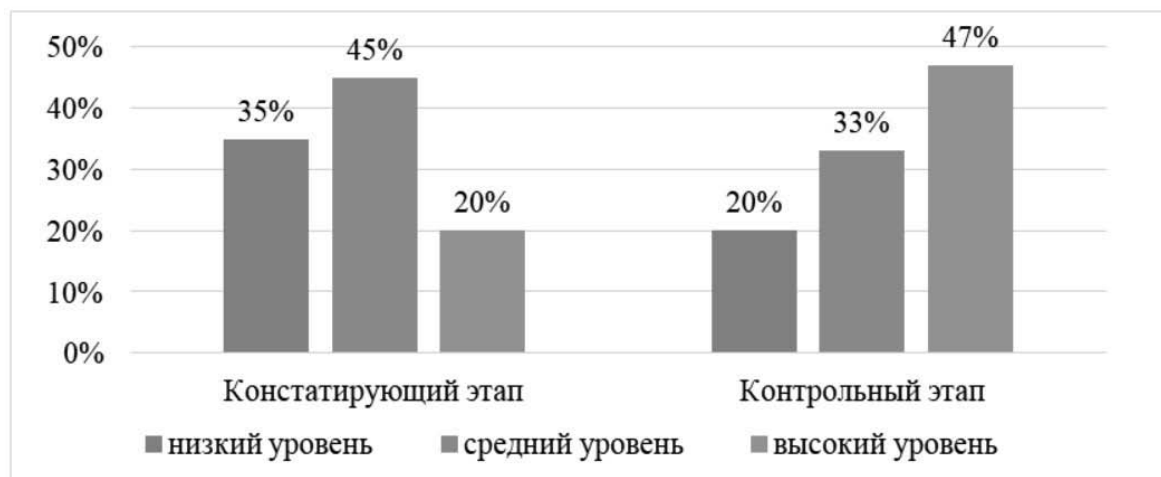


Рис. 1. Результаты контрольного исследования уровня коммуникативных компетенций «Дорога к дому» (%)



Рис. 2. Результаты контрольного исследования уровня сформированности коммуниктивно-речевых компетенций обучающихся по методике «Кто прав» Г.А. Цукерман (%)

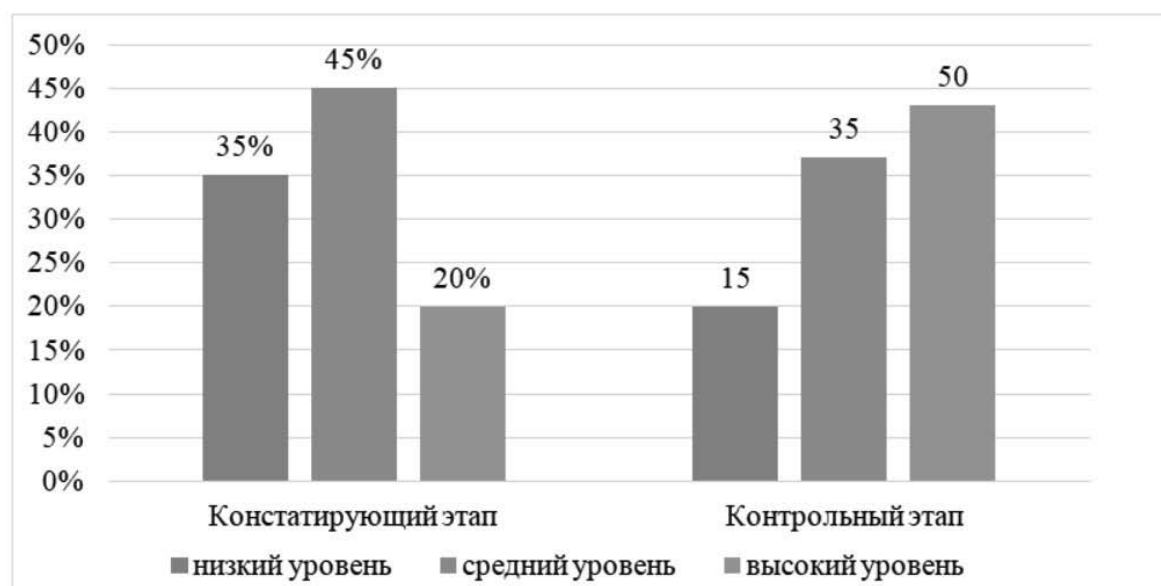


Рис. 3. Результаты контрольного исследования уровня сформированности коммуниктивно-речевых умений по методике Л.А. Головей (%)

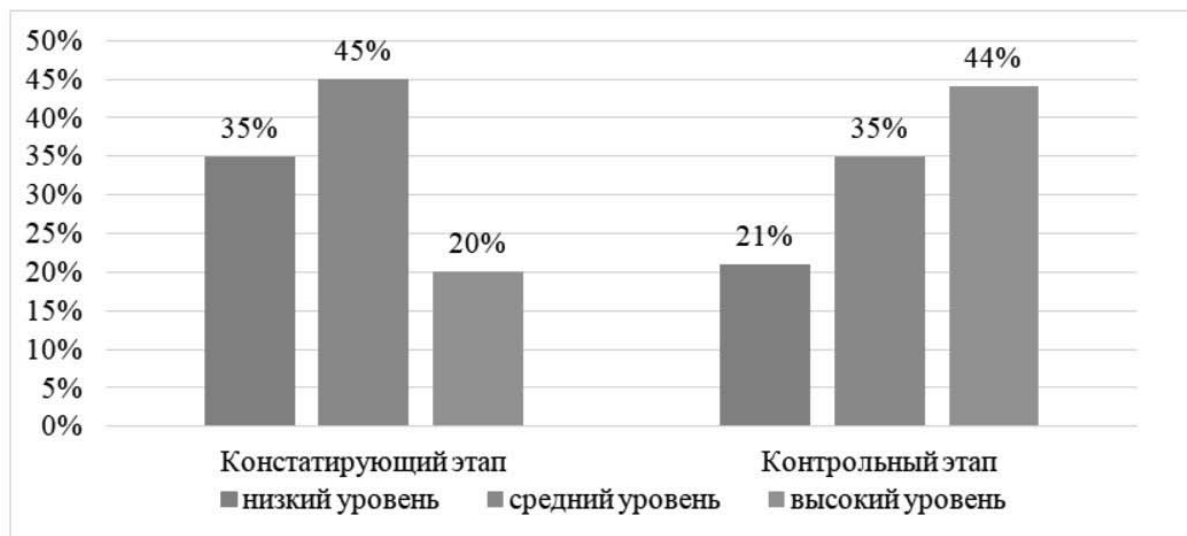


Рис. 4. Сравнительные результаты уровня сформированности коммуникативно-речевых компетенций обучающихся

говаривались друг с другом, не конфликтовали.

На рис. 3 представлены результаты контрольного исследования уровня сформированности коммуникативно-речевых умений по методике Л.А. Головей.

На рисунке выше мы видим, что у 15% (4 учащихся) исследуемых был выявлен низкий уровень, у 35% (9 учащихся) средний и у 50% (13 учащихся) высокий уровень. То есть, на контрольном этапе исследования, учеников с высоким уровнем сформированности коммуникативно-речевых умений стало в два раза больше. Наблюдения за детьми показали, что им было легче договариваться друг с другом, определять план совместной деятельности и достигать поставленных целей.

На рис. 4 изображены сравнительные результаты анализов, полученных до и после проведения формирующего исследования.

На рисунке мы можем увидеть положительную динамику. Так, на констатирующем этапе у 35% исследуемых был выявлен низкий уровень сформированности межпредметного взаимодействия на уроках русского и английского языка, а на контрольном этапе у 21%; средний уровень на первом этапе был выявлен у 45% исследуемых и на контрольном этапе у 35%, показатели высокого уровня выросли в два раза: с 20% до 44%.

Таким образом, можно говорить о положительном эффекте проведенной программы формирования коммуникативно-речевых компетенций в межпредметном взаимодействии на уроках русского и английского языка.

Работа, проведенная в нашем классе, показала, что

ребята эффективно включаются в учебную деятельность при помощи аудирования, чтения и говорения, совершенствование языковой и речевой деятельности школьников. С целью формирования навыков использования речевых и коммуникативных умений в 8-х классах используются следующие методы: обучение на основе речевого общения в диалоге, расширение и активизация словарного запаса с использованием узкоспециальных слов и выражений, изучение лексики и грамматики иностранного языка и речевая практика. Межпредметное взаимодействие на уроках русского и английского языка способствует систематизации знаний. На уроках русского языка использовались следующие типы урока – «Вопросы и задания», «Родной язык и культура речи», «Сравнения и аналогии». На этих уроках использовались активные методы обучения (ИК), а также был проведен урок-тренинг, включавший в себя: выступление творческих групп, анализ работы учащихся, заполнение тестовых листов. При проведении занятий активно использовались речевые приемы, помогающие расширить знания, развить навыки построения монологической и диалогической речи комбинируя русский и английский языки. Закрепление нового материала происходило при использовании тестовых заданий.

В качестве мониторинга оценивались результаты работы учащихся: умение использовать приемы и способы, позволяющие находить информацию и анализировать ее, умение сделать выводы и их оформить, беглое чтение и восприятие на слух, использование в речи заданных и предлагаемых слов и выражений, слов и словосочетаний, стремление к расширению словарного запаса, точное формулирование мысли, формирование и развитие учебных умений и навыков. Результаты мониторинга свидетельствуют о высокой эффективности межпредметных связей на уроках английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева О.М. Технологии формирования коммуникативных универсальных учебных умений учащихся // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 116–123.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистической терминологии. – М.: Академия, 2004. – 527 с.
3. Байденко В.И. Образные средства: к освоению навыка выразительности. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. – 230 с.
4. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов– М.: Дрофа, 2006. – 319 с.
5. Островский Б. С. Синонимы в английской речи. – М.: АСТ, 2003. – 59 с.
6. Шишкина Т.В. Новые методы и приемы в работе по развитию речи // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 72–73.
7. Язовицкий Е.В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. Л.: Учпедгиз, 1983. – 126 с.
8. Ярцева В.И. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.И. Ярцева. М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия». 2002. – 709 с.
9. Wade T., White N. Using Russian Synonyms, Cambridge University Press, 2004. – 633 p.

© Безрукова Марина Александровна (anna.aspirant@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА¹

Бобкова Ольга Валерьевна

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

bobkova7@yandex.ru

Гамаюнова Антонина Николаевна

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

gamaenova@yandex.ru

MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**O. Bobkova
A. Gamayunova**

Summary: The article deals with the problem of formation of communicative competence of students with disabilities. The authors analyze the structure of communicative competence and the factors influencing its formation. Based on the analysis of scientific literature and the results of the experimental study by O.V. Bobkova and A.N. Gamayunova, conclusions are drawn about the features of the communicative competence of students with special educational needs, a structural-content model of the formation of this personal characteristic in the conditions of inclusive practice of a pedagogical university is proposed.

Keywords: formation, communicative competence, model, students, disabilities, inclusion.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Авторами анализируется структура коммуникативной компетентности и факторы, влияющие на ее формирование. На основе анализа научной литературы и результатов проведенного экспериментального исследования О.В. Бобковой и А.Н. Гамаюновой делаются выводы об особенностях коммуникативной компетентности студентов с особыми образовательными потребностями, предлагается структурно-содержательная модель формирования этой личностной характеристики в условиях инклюзивной практики педагогического вуза.

Ключевые слова: формирование, коммуникативная компетентность, модель, студенты, ограниченные возможности здоровья, инклюзия.

Современное понимание способностей и прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует обеспечить для них доступность всех уровней образования. Образовательная политика России в числе приоритетных задач выделяет создание специальных условий, адаптирующих процесс обучения на каждом из этапов к особым образовательным потребностям данной категории обучающихся.

Профессиональное образование реализует прагматическую и сервисную социальные функции в отношении лиц с особыми образовательными потребностями – способствует их социальной защите и адаптации. Ка-

чество профессиональной подготовки определяет конкурентоспособность молодых специалистов с ОВЗ на рынке труда, служит для них социальным лифтом в современном обществе.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нацелены на формирование ряда универсальных компетенций, являющихся характеристиками любого высококвалифицированного специалиста. К их числу относится коммуникативная компетенция, которая, с точки зрения И.В. Фокиной, представляет собой интегративную личностную характеристику, представленную мотивационным, когни-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методические основы формирования коммуникативной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики вуза».

тивным, личностным, и поведенческим компонентами. Развитие навыков общения, по мнению исследователя, происходит под действием как внутренних (индивидуально-психологических особенностей личности – общительности, темперамента, интеллекта и др.), так и внешних факторов (воспитания, образования, жизненного опыта, эрудиции и пр.) [11].

Согласно мнению таких исследователей, как С.Л. Братченко, Ю.Н. Емельянов, Г.С. Трофимова, В.Д. Ширшов, коммуникативная компетентность – это умения перенести известные субъекту общения знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с её условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных идей, знаний, навыков. Структура коммуникативной компетентности, по мнению ученых, включает три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, а также источники коммуникативной компетентности [2; 4; 10].

Более подробный компонентный состав представлен И.А. Зимней. Он включает: мотивационный аспект (готовность к проявлению компетентности); когнитивный аспект (владение знанием содержания компетентности); поведенческий аспект (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения); эмоционально-волевой аспект (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности) [6].

Ю.Н. Емельяновым выделены главные источники приобретения человеком коммуникативной компетентности: жизненный опыт, искусство, общая эрудиция, специальные научные методы. Ведущую роль при этом он отводит жизненному опыту [4].

К числу факторов, влияющих на уровень развития коммуникативной компетенции, исследователи относят: богатство речевой среды и речевую активность личности; регулярное общение, реализующее все три его стороны: информативную, связанную с передачей и сохранением информации; интерактивную, реализующуюся в организации взаимодействия в совместной деятельности; перцептивную, связанную с восприятием, пониманием человека человеком [5].

Как отмечают Н.Н. Петрищева и М.М. Шубович, в ходе формирования коммуникативной компетентности студент педагогического вуза должен получить знания, необходимые для профессионального общения, обрести умение применять эти знания и научиться использовать полученные знания и умения на практике [12].

В свою очередь, сам процесс профессиональной подготовки в вузе требует от студентов владения навыками коммуникации в разнообразных и динамично меняющихся ситуациях учебной и социокультурной деятельности, что создает особые трудности для студентов с ОВЗ.

Проблемы формирования компонентов коммуникативной сферы личности характерны для значительного числа лиц с особыми образовательными потребностями. По данным исследователей (Е.Р. Баенская, Е.Е. Дмитриева, И.А. Емельянова, М.В. Ипполитова, К.С. Лебединская, М.И. Лисина, А.К. Маркова, Е.М. Мاستюкова, О.С. Никольская, Л.М. Шипицина и др.), трудности проявляются в неадекватной самооценке, нерешительности, страхе непосредственного общения, неумении вступить в диалог и поддержать его, неспособности достаточно точно выразить свои мысли и чувства в речи. Указанные недостатки обусловлены как специфическими чертами нозологической группы, так и индивидуальными характеристиками обучающихся, особенностями условий их развития и воспитания.

Вместе с тем, для тех студентов, чья будущая трудовая деятельность связана со сферой образования, коммуникативная компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависит персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность. Следствием этой ситуации является ряд противоречий: между требованиями образовательного процесса вуза, обусловленными задачами профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов, и возможностями студентов с ОВЗ эффективно осуществлять процесс коммуникации в процессе обучения; между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, отражающими объективную необходимость овладения обучающимися коммуникативными компетенциями в сфере профессиональной деятельности и трудностями формирования у них соответствующих качеств, обусловленными общими и специфическими особенностями развития студентов с особыми образовательными потребностями.

В сентябре 2018–2019 учебного года нами было проведено исследование уровня коммуникативной компетентности первокурсников с ОВЗ, обучающихся по укрупненной группе направлений подготовки бакалавров «Образование и педагогические науки» в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева». В констатирующем эксперименте приняли участие 22 испытуемых, относящихся к различным нозологическим группам.

Методика эксперимента включала выполнение испытуемыми следующих заданий: 1) тест Л. Михельсона (пе-

ревод и адаптация Ю. З. Гильбуха) предназначенный для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений; 2) тест «Оценка уровня общительности» (тест В. Ф. Ряховского); 3) тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект», направленный на исследование способностей понимать и прогнозировать поведение людей в различных жизненных ситуациях, распознавать чувства, намерения и эмоции как по вербальному, так и по невербальному выражению.

По результатам выполнения заданий участники эксперимента были разделены нами на группы в соответствии с уровнем сформированности коммуникативной компетентности: высоким, средним и низким. Большую часть первокурсников с ОВЗ, составили студенты со средним уровнем развития коммуникативной компетентности (58,3 %). Также среди испытуемых был достаточно высок процент имеющих низкий уровень сформированности данной личностной характеристики (33,4 %). Лишь 8,3 % участников эксперимента продемонстрировали достаточно высокий уровень готовности к эффективной коммуникации в образовательном процессе и социокультурном взаимодействии. Подобное распределение участников эксперимента по уровням сформированности коммуникативной компетентности позволило обоснованно прогнозировать высокую вероятность возникновения у них проблем не только в ходе адаптации к условиям обучения в вузе, но и в процессе овладения профессиональными компетенциями в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Констатация наличия проблем стала основанием для вывода о необходимости определения организационно-методических условий и разработки структурно-содержательной модели формирования коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ в условиях инклюзивной практики педагогического вуза.

Методологической основой разработки модели стали требования нескольких подходов: системного, личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, коммуникативно-компетентностного, социокультурного, ситуационного.

С точки зрения системного подхода процесс формирования коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ рассматривался нами как система взаимосвязанных компонентов (проблем, задач, совокупности форм работы, методов и средств, обеспечивающих их решение), являющаяся важной составляющей общей системы профессионального образования.

В контексте личностно-деятельностного подхода нами выделялась в качестве центрального объекта воздействия личность студента с ОВЗ, ее мотивы, цели, по-

требности. При этом, деятельность, отражающая особенности жизненной ситуации и специфику будущей профессии обучающихся данной категории, формирующая опыт общекультурной и профессиональной коммуникации, определялась нами как основа их личностного развития.

С позиций коммуникативно-компетентностного подхода мы рассматривали деятельность по формированию коммуникативной компетентности у студентов с особыми образовательными потребностями нами как систему приемов и методов формирования способности к профессиональному общению.

Согласно принципам социокультурного подхода, каждый обучающийся с ОВЗ определялся нами как индивид, у которого должно быть сформировано понимание того, что его действия, как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности, являются компонентом взаимодействия с другими людьми. Благодаря общению каждый из участников коммуникативной ситуации обеспечивает реализацию своих интересов в достижении цели.

Ситуационный подход позволил обосновать необходимость осуществления процесса формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов и психологов с использованием комплекса ситуативных задач, описывающих основные моменты организации профессиональной деятельности.

Теоретической основой построения модели формирования коммуникативной компетентности стали научные данные о структуре, источниках формирования коммуникативной компетенции и о факторах, влияющих на этот процесс.

При определении этапов работы по формированию коммуникативной компетентности у студентов с ОВЗ нами учитывалась, отмечаемая Н.А. Лабунской, особая значимость первого года обучения в процессе профессионального становления студентов психолого-педагогического направления подготовки, обусловленная адаптационными процессами организационного периода: ознакомлением с условиями и требованиями вуза, выстраиванием взаимоотношений с преподавателями и однокурсниками.

В структуре модели нами выделены следующие компоненты: *целевой, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный.*

Целевой компонент определяет достижение конечной цели реализации модели – формирование мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности на уровне, обеспе-

чивающем готовность к организации и осуществлению продуктивного общения в ситуациях учебной, социокультурной профессиональной деятельности; создающем предпосылки для максимальной самореализации личности обучающегося с ОВЗ.

Содержательный компонент модели представляет содержание деятельности, обусловленное структурой коммуникативной компетентности и факторами, влияющими на ее становление как личностной характеристики будущего педагога и психолога.

Работа по формированию коммуникативной компетентности у студентов с ОВЗ должна начинаться с формирования глубокого интереса к будущей профессии и пробуждения у них интереса к обучению в вузе, к собственному развитию в сфере профессиональной коммуникации.

В рамках образовательной и социокультурной деятельности вне занятий, в ходе практик у студентов с ОВЗ должен быть сформирован следующий комплекс умений:

- позитивно строить и продуктивно реализовывать взаимодействие с другими студентами и преподавателями в рамках учебной деятельности (проявление эмпатии и гибкости в общении, ориентация на эмоциональную реакцию партнеров по коммуникации); выстраивать профессиональную коммуникацию с администрацией и сотрудниками образовательных организаций, с детьми и их родителями – в период практики;
- осуществлять взаимодействие с окружающими в процессе поиска и получения учебной и профессиональной информации;
- работать в команде для достижения общего результата, участвовать в принятии решений; аргументированно отстаивать собственное мнение, но при этом принимать и учитывать его содержательную критику;
- делать понятным смысл своего высказывания и принимать точку зрения других участников коммуникативной ситуации;
- анализировать причины конфликтных ситуаций и выбирать адекватные способы их продуктивного преодоления.

Программа формирования коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ включает в себя планирование содержания учебной деятельности.

Для первоначальной адаптации первокурсников с особыми образовательными потребностями к условиям обучения в вузе и их мотивации к активному включению в учебный процесс был разработан факультативный адаптационный курс «Коммуникативный практикум»,

направленный на усвоение знаний о коммуникативной компетентности в различных сферах деятельности; овладение коммуникативными умениями в процессе межличностного общения и учебно-профессиональной деятельности, формирование у обучающимися указанной категории готовности к использованию сформированных коммуникативных компетенций в решении проблем своей дальнейшей жизнедеятельности. Программа предполагает разработку комплекса ситуативных задач для каждой дисциплины профессионального цикла, требующих разрешения на основе актуализации знаний, умений, опыта коммуникации, а также заданий для педагогической практики.

Организационно-процессуальный компонент модели включает в себя этапы формирования коммуникативных компетенций студентов с ОВЗ, а также соответствующие методы и формы работы.

Данный процесс представляет собой динамичную целостную систему, включающую несколько этапов:

1. диагностический – выявление особенностей коммуникативных умений, полученных первокурсниками с особыми образовательными потребностями ранее в процессе жизни и школьного обучения;
2. информационно-мотивационный – пробуждение у студентов интереса к процессу обучения в вузе и своему развитию в области профессиональной коммуникации, анализу причин своих практических затруднений в этой сфере; (адаптивные практики в социокультурной деятельности вуза, факультативный курс «Коммуникативный практикум» для лиц с ОВЗ; дисциплины: коммуникативного модуля («Речевые практики»), социально-гуманитарного модуля («Информационные и коммуникационные технологии»), психолого-педагогического модуля («Введение в профессию», «Общие основы педагогики», «Общая психология (с практикумом)»);
3. проектно-организационный – построение программ коммуникативного поведения в разных ситуациях профессиональной деятельности и формирование готовности к их практической реализации; использование коммуникативных умений в процессе самостоятельного общения и свободного выполнения разного рода творчества (в рамках изучения профессиональных дисциплин комплексных модулей и практик);
4. поэтапный мониторинг динамики показателей развития коммуникативной компетентности, сравнительный анализ изменений.

Важным условием успешности работы по формированию коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ в рамках предлагаемой модели является использо-

вание интерактивных методов обучения.

Одним из наиболее эффективных методов работы является учебная *дискуссия*. Данный метод может быть использован в ходе изучения любой дисциплины, а также при обсуждении личностно-значимых проблем во внеучебной деятельности. Основная функция учебной дискуссии – стимулирование познавательного процесса и мотивация к овладению профессиональными компетенциями, но для решения задач формирования коммуникативной компетентности особенно значимо то, что с помощью дискуссии студенты учатся выражать собственное мнение и отстаивать его – осмысливать доводы оппонентов, принимать конструктивные замечания и выстраивать логику собственной аргументации, адекватно реагировать на ситуацию спора в эмоциональном плане.

С целью формирования познавательного интереса и мотивации студентов с ОВЗ к активному участию в работе на лекционном и практическом занятии предлагается использовать *эвристическую беседу*. Поиск ответов на вопросы, задаваемые преподавателем, каждый из которых представляет собой маленькую проблему, развивает умение внимательно слушать и осмысливать слова собеседника, рассматривать обсуждаемый материал с разных позиций, творчески подходить к поиску решения.

Диалоговый метод (лекция-диалог) позволяет в процессе диалога преподавателя и аудитории осуществлять совместный поиск правильного решения проблемной ситуации. Применение данного метода способствует включению студентов с ОВЗ в активную коммуникацию с преподавателем и однокурсниками, демонстрирует им приемы рассуждений, способы доказательств и примеры вербального оформления высказываний.

Особое место в комплексе интерактивных методов принадлежит *деловым играм*, моделирующим проблемные ситуации профессиональной деятельности, из которых студентам предлагается найти выход. Организация деловых игр в рамках учебных занятий способствует формированию у студентов с особыми образовательными потребностями навыков и умений профессионального общения, вариативных сценариев поведения в соответствующих коммуникативных ситуациях (в том числе конфликтных) стимулирует интерес к будущей профессиональной деятельности.

В ходе адаптации к условиям обучения в вузе, при изучении факультативного курса «Коммуникативный практикум» эффективным является *коммуникативный тренинг*, направленный на развитие базовых умений: инициировать и вступать в контакт; стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, выска-

званий; слушать и осознавать содержание его высказываний; воспринимать и понимать паралингвистические средства передачи смысла высказывания (мимика, пантомимика, средства интонационного оформления); выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, переговорах, дискуссиях и др.

Формирование коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ может успешно осуществляться с помощью метода *проектов*. Коллективное проектирование всегда является активным процессом, предполагающим выстраивание сложной системы взаимодействия между его участниками, что совершенствует коммуникативные умения.

В ходе практических занятий с целью формирования у обучающихся с особыми образовательными потребностями навыков взаимодействия в процессе решения реальных ситуаций практической деятельности возможно использование *метода кейс-стади*. Практикоориентированность данного метода повышает мотивированность и активность каждого участника в процессе коммуникации в ходе поиска решения проблемы.

Результативно-оценочный компонент модели формирования коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ заключается в выявлении показателей сформированности всех ее компонентов у будущих педагогов и психологов. При подведении итогов коммуникативной деятельности в ходе выполнения различных заданий, обсуждении результатов необходимо применение методов рефлексии и самоанализа (коммуникативная рефлексия – «Групповой обмен мнениями», «Рефлексивный ринг» и др.).

На основе анализа литературных источников и мысленного экспериментирования с моделью нами был определен ряд организационно-педагогических условий, способствующих успешности процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов с ОВЗ в условиях инклюзивной практики педагогического вуза:

- комплексный характер процесса формирования коммуникативной компетентности, включающий интерактивное взаимодействие обучающихся с преподавателями и другими студентами в рамках занятий, практик и социокультурной деятельности;
- готовность преподавателей к активному диалогическому взаимодействию со студентами с ОВЗ с целью формирования коммуникативных компетенций на основе знаний об особенностях психофизического и личностного развития обучающихся, относящихся к различным нозологическим группам;
- организация системы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ для своевремен-

ной диагностики и коррекции нарушений формирования компонентов коммуникативной сферы личности;

- овладение навыками коммуникации может быть организовано как в системе целенаправленных занятий, организованных специалистами, так и через самообразование.

Таким образом, описанная выше модель имеет научно-обоснованный характер, обладает целостностью и структурностью. Мы полагаем, что ее реализация в инклюзивной практике педагогического вуза будет способствовать повышению эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, И.В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивной практики / И.В. Абрамова, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4. – С. 51–54.
2. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С.Л. Братченко : метод. пособие для школьных психологов. – Псков: Издательство Псковского ИПК работников образования, 1997. – 68 с.
3. Гилев, А.А. Структура кластера когнитивных компетенций / А.А. Гилев // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 6. – [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-klastera-kognitivnyh-kompetentsiy>.
4. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Емельянов Юрий Николаевич; Ленинградский государственный университет. – Ленинград, 1991. – 38 с.
5. Зайдман, И.Н. Обучение рассуждению с учетом уровня развития школьников: учебно-методическое пособие / И.Н. Зайдман. – Новосибирск, 2001. – 175 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. Выявление, развитие и реализация. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2012. – 396 с.
8. Рябова, Н.В. Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, Е.В. Назарова, О.В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – Том 12. – 2021. – № 1. – С. 91–94.
9. Спенсер, Лайл М. (мл.) Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Лайл М. Спенсер (мл.), Сайн М. Спенсер. – М.: ГИППО, 2009. – 371 с.
10. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
11. Фокина, И.В. Связь эмоционального интеллекта с типами мышления и уровнем креативности у старшеклассников / И.В. Фокина // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 1. – [Электронный ресурс] <https://web.snauka.ru/issues/2014/01/30291>.
12. Шубович, М.М. Роль коммуникативной компетентности в профессиональном становлении современного педагога / М.М. Шубович, Н.Н. Петрищева // Гуманитарные науки и образование. – Том 12. – 2021. – № 2. – С. 121–126.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ ТРАНСПОРТНОЙ ОТРАСЛИ

LINGUISTIC COMPONENT OF TRAINING ENGINEERS FOR THE TRANSPORT INDUSTRY

**E. Galizina
E. Fedotkina**

Summary: The article deals with the linguistic component of the training of engineers in the transport industry. Pedagogical, didactic and linguistic approaches and principles in teaching foreign language professional communication are analyzed. The characteristic of different types of reading and professional texts is given. Linguistic features (phonetic, lexical, grammatical) of professionally oriented texts that contribute to the formation of language skills and linguistic thinking of transport industry engineers are presented. An example of working with a specialty text is given. The stages of formation of professionally-oriented reading competencies when working with text are shown. The tasks facing the teacher and aimed at improving the linguistic training of students are formulated. Conclusions are drawn regarding the complex interaction of linguistic and graduating departments and further cooperation between university departments in the process of language training for transport industry specialists.

Keywords: linguistic component, transport industry engineers, language training of specialists, foreign language teaching.

Гализина Елена Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет транспорта
el.galizina@yandex.ru

Федоткина Елена Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, Российский университет транспорта,
fedotkinaev@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается лингвистический компонент подготовки инженеров транспортной отрасли. Анализируются педагогические, дидактические и лингвистические подходы и принципы в обучении иноязычному профессиональному общению. Дается характеристика разных видов чтения и профессиональных текстов. Представлены лингвистические особенности (фонетические, лексические, грамматические) профессионально-ориентированных текстов, способствующих формированию языковых навыков и лингвистического мышления инженеров транспортной отрасли. Приведен пример работы с текстом по специальности. Показаны этапы формирования компетенций профессионально-ориентированного чтения при работе с текстом. Сформулированы задачи, стоящие перед преподавателем и направленные на совершенствование лингвистической подготовки студентов. Сделаны выводы относительно комплексного взаимодействия лингвистических и выпускающих кафедр и дальнейшего сотрудничества подразделений университета в процессе языковой подготовки специалистов транспортной отрасли.

Ключевые слова: лингвистический компонент, инженеров транспортной отрасли, языковая подготовка специалистов, обучение иностранному языку.

В современном обществе любому специалисту с высшим образованием, желающему преуспеть в своей сфере деятельности, владение иностранным языком является жизненно необходимым. Владение иностранным языком будущими специалистами транспортной отрасли (железнодорожной, автомобильной, авиационной, водной и др.) является важным аспектом профессиональной деятельности. Транспортная система представляет собой комплекс различных видов транспорта. Транспорт позволяет обеспечить коммуникацию между городами и странами, служит для обмена продукцией, перевозки пассажиров и логистической деятельности.

Современная система профессионального образования неразрывно связана с изучением иностранных языков. Роль преподавателя, как организатора практических аудиторных занятий является основной и направлена на перестановку целей, задач и структуры учебного процесса. К специалистам транспортной отрасли предъявляются большие требования относительно уровня владения иностранным языком, поэтому возникает осо-

бая необходимость в разработке новых методик обучения, соответствующих современным образовательным стандартам по формированию общекультурных и профессиональных компетенций.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 23.03.03. – Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов следует обратить особое внимание на указанные в нем компетенции. Что касается лингвистических дисциплин, то УК – 4 (универсальная компетенция) представляет то, что обучаемый: «Способен осуществлять деловую коммуникация в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранным(ых) языке(ах)» [15].

В процессе обучения иностранному языку студент должен быть нацелен на достижение следующих результатов: **владеть** активными навыками устного и письменного иноязычного общения на повседневно-бытовые, деловые и профессиональные темы; навыками обработки и передачи информации на иностранном языке;

базовыми грамматическими явлениями изучаемого иностранного языка; основами публичной речи и деловой коммуникации; **знать** фонетические, лексические, грамматические и словообразовательные элементы иностранного языка; основной терминологический минимум будущей профессиональной деятельности; основные приемы и техники аннотирования, реферирования и перевода аутентичных текстов по специальности; **уметь** понимать устную речь на повседневные, деловые и профессиональные темы; участвовать в обсуждении проблем бытового, делового и профессионального характера; читать со словарем и понимать литературу по своей специальности.

Обращая внимание на недостаточное количество отведенных часов для практических занятий по иностранному языку (2 часа в неделю), преподаватель должен применять не только традиционные методы обучения, но и интенсивные. Для того, чтобы студенты имели представление о своей будущей профессиональной деятельности, то терминологию по специальности и соответствующие тексты необходимо, на наш взгляд, изучать вне зависимости от спецкурса по профессиональной дисциплине, начинающегося несколько позже.

Для разработки методов обучения иностранному языку инженеров транспортной отрасли будем опираться на ряд педагогических и лингвистических подходов и принципов.

1. Дифференцированный подход. В рамках данного подхода преподаватель представляет материал для изучения в зависимости от цели занятия, вида речевой деятельности, бюджета учебного времени, количества студентов и условий обучения.
2. Коммуникативный подход. Сам студент является центром учебной деятельности и обучение происходит с помощью коммуникационных технологий. Все участники учебного процесса участвуют в обсуждении темы практического занятия и решают воображаемые профессиональные проблемы (используем метод проблемного обучения и критического мышления).
3. Системный подход. Само название этого подхода говорит о том, что «любой предмет рассматривается как система, обладающая определенной структурой» [11]. Обучение иностранному языку представляется как система, в которую включены все аспекты языка (фонетика, грамматика, лексика, словообразование).
4. Деятельностный подход. Преподаватель готовит учебный материал в соответствии с программой и темой практического занятия, представляет его студентам организует и управляет учебной деятельностью, становясь эффективным менеджером образовательного процесса
5. Имитационно-игровой подход с элементами гей-

мификации. Служит для построения учебных занятий в игровой форме с использованием профессиональных и деловых ситуаций [2-4, 10, 12].

Таким образом, рассматривая лингвистический компонент подготовки инженеров транспортной отрасли, основным является практическая аудиторная работа. Студенты делают отчет о проделанной внеаудиторной работе, интерпретируют тексты, общаются между собой, используя профессиональную лексику, имитируют ситуации, приближенные к их будущей профессиональной деятельности, что способствует развитию их коммуникативной компетенции.

Основой многих исследований в области методики преподавания иностранных языков является коммуникативный метод, представляющий коммуникативную лингвистику, психологическую теорию деятельности, концепцию развития индивидуальной личности в диалоге культур [11].

Коммуникативный метод подразумевает построение практического занятия для студентов с учетом формирования навыков профессионального общения приближенно к процессу реальной профессиональной деятельности. Предметом обучения являются отобранные речевые ситуации профессионального характера, отражающие интересы и потребности будущих инженеров транспортной отрасли.

Коммуникативный метод строится в соответствии с методическими принципами:

- принцип коммуникативности, где цель обучения - речевая направленность;
- принцип профессиональной направленности обучения отражает профессиональные интересы студентов [7].

Опираясь на вышеуказанные методические принципы, процесс формирования иноязычных навыков находит выражение в профессионализации обучения будущих инженеров транспортной отрасли. Отбор учебных материалов для занятий по иностранному языку происходит с учетом ориентировки на специальность и будущую профессиональную деятельность студентов.

Одной из задач преподавателя является определение базового уровня обучения, постановка цели и построение учебно-методического плана. Преподаватель является основным участником процесса обучения. Деятельность преподавателя на практических занятиях по иностранному языку реализуется в разных формах: аудиторное занятие, домашняя работа студентов, внеаудиторная работа, он-лайн занятия с использованием интернет-ресурсов. Организация обучения иноязычному общению именно на аудиторных занятиях происходит на иностранном языке.

ке. Следовательно, в процессе занятий происходит тренировка языковых навыков и умений и интерпретация профессионально-направленных ситуаций

Следует отметить, что профессиональное мышление на иностранном языке необходимо осуществлять уже с начального этапа обучения в вузе, т.к. это стимулирует интерес к изучению языка и будущей специальности.

Практика показывает, что поэтапное высшее образование определяется эффективным использованием, как групповых, так и индивидуальных форм обучения, развитием творческого и критического мышления студентов. Учитывая лингвистический компонент при подготовке инженеров транспортной отрасли следует обратить внимание на развитие навыков и умений извлечения информации из профессиональных текстов и применение полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности [1].

Для успешного развития лингвистического мышления у студентов транспортной отрасли необходимо определить состав тех знаний об иностранном языке и тех явлений и речевых умений, которые образуют содержательную и операциональную стороны и обеспечат обучаемому владение языком. Владение иностранным языком означает, что человек не задумываясь использует языковые средства для выражения мыслей в устной или письменной форме, а также умение правильно и адекватно извлекать информацию из иноязычных источников [8].

Формирование лингвистического мышления у студентов предполагает общение, способствующее выполнять запросы человека в процессе его трудовой деятельности. Следовательно, отметим, что законченной цепочкой обмена мыслями и информацией в процессе познавательной деятельности является коммуникативный акт. Объектом коммуникативного акта является текст или высказывание.

Согласно О.Л. Каменской, текст представляет собой единую речевую деятельность отправителя и реципиента, в котором заключены предмет и средства, необходимые для получения информации. В процессе работы с текстом студенты выступают, как докладчики полученной информации, а сообщения, сделанные ими, являются результатом их мыслительной деятельности. Взаимоотношения между студентами опосредованы текстом, а информация в тексте осуществляет коммуникативную деятельность реципиента и отображает соответствующую деятельность отправителя [5].

Изучение текстового материала подразумевает овладение навыками и умениями чтения на иностранном языке. При обучении профессиональному чтению сту-

дентов преподавателю, в первую очередь, следует обратить внимание на лингвистические характеристики профессионально-ориентированных текстов. Профессионально-ориентированные тексты обладают рядом лингвистических особенностей, которые отличаются от других функциональных стилей.

1. Фонетические особенности. Интонационная озвученность профессионально-ориентированного текста, которая имеет место при чтении про себя и при устном прочтении.
2. Лексические особенности. Использование неэмоциональной, безобразной, безоценочной лексики, наличие терминов и большого количества интернациональных слов, преобладание устойчивых словосочетаний и отсутствие фразеологизмов.
3. Особенности словообразования. Интенсивное употребление словообразовательных моделей, префиксов, суффиксов и слов греко-латинского происхождения.
4. Грамматические особенности. Насыщенность именами существительными, прилагательными, союзами, союзными словами и словосочетаниями, указательными местоимениями, наречиями, абстрактными существительными и относительными прилагательными, глаголами в отвлеченных значениях и глаголами со слабой семантикой и частое употребление придаточных предложений [13].

При обучении студентов иноязычному чтению следует соблюдать порядок работы с технико-направленным текстом:

1. Бегло прочитать текст и постараться понять общее содержание.
2. Разделить текст на части и озаглавить каждую часть.
3. Сделать лингвистический анализ каждой части текста.
4. Сделать лексико-грамматический анализ текста
5. Определить видо-временную форму предложений.
6. Выписать незнакомые слова, определить их часть речи и найти перевод в словаре. В словаре ознакомиться со всеми значениями, выбранного слова, а затем выписать подходящее по содержанию текста, также задействовать фоновые знания студентов.

Рассмотрим микротекст "Automation and Computerization of Switching Yards" для обучения чтению по специальности студентов.

The idea of utilizing electronic brains to replace man in numerous spheres of railway operation is an object of intensive study and research now. Here is an approach of Canadian engineers to this problem.

The traffic to and from Canada's Pacific ports has grown

considerably in recent years. The modernization of the existing switching yards which should have been made several years ago has not been carried out. That is why the decision was made that the main switching yard would be automated and expanded.

The Canadian specialists suggest that a computer should be installed there as one of the steps to full automation. It is desirable that this computer should continuously control the routing and speed of wagons in the yard. The required train composition and various statistical data would be also provided by the computer lest no errors should be made.

The numerous safety devices would locate every fault and automatically stop the operation in case of any serious trouble. In order that the operation of this switching yard might be coordinated with that of smaller yards, the latter should be equipped with smaller computers.

In addition to greater efficiency and reliability, computerization of switching yards would offer a great deal of other economical benefits [9].

Например:

1. The Canadian specialists suggest that a computer should be installed there as one of the steps to full automation - сложноподчиненное предложение, главная его часть the Canadian specialists suggest, где the Canadian specialists является подлежащим, a suggest – сказуемое, выраженное временем Present Simple Active; a computer should be installed there as one of the steps to full automation – придаточная часть, в роли подлежащего – существительное 3 лица единственного числа - a computer, сказуемое should be installed – модальная пассивная конструкция.
2. Существительное yard имеет несколько значений в русском языке – двор, дворик, внутренний дворик, склад, ярд. Следовательно выбор значения слова yard зависит от контекста.

Для формирования навыков профессионально-ориентированного чтения студентам предлагаются аутентичные тексты по специальности. Они предназначены не только для зрительного, но и аудио восприятия и подобраны по принципу типичности ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни. Цель работы с аутентичными текстами – развитие зрительных, слуховых и поисковых способностей студентов. Процесс работы с текстами позволяет студентам выработать следующие умения и навыки:

- воспринимать содержание текста, разделить его на СФЕ;
- определить средства связи научности профессионального текста;
- определить грамматическую связь в тексте;

- находить новые слова и термины и классифицировать их;
- выявить композиционную структуры текста;
- определить главную мысль текста;
- запомнить и воспроизводить ключевую информацию текста;
- составить план как для устного, так и для письменного воспроизведения текста;
- сопоставить разные формулировки и перефразировать прочитанное;
- составить аннотацию текста или реферат.

Учитывая главную роль преподавателя иностранного языка в подготовке специалистов транспортной отрасли, ведущей целью обучения являются: получение языковых знаний технического характера, формирование лексико-грамматических навыков и умений чтения, обеспечивающих связь языковых и профессиональных средств общения, управление интеллектуальной деятельностью обучающихся.

Профессионализация в преподавании лингвистических дисциплин носит технико-направленный характер и определяет цель, задачи и содержание обучения, учебных материалов.

Взаимодействие профессионального обучения с иноязычным является содержательной и мотивационной базой при подготовке студентов неязыковых специальностей и ориентируется на:

- на личность студента;
- на деятельностный характер обучения и перенос акцента в работе преподавателя на самостоятельную работу студента (внеаудиторную, домашнюю, он-лайн формат);
- на продуктивность обучения, ориентированного на овладение иностранным языком, как средством профессионального общения (при этом рецептивные умения безусловно должны иметь место);
- на формирование навыка овладения языком в тесном взаимодействии с культурой изучаемого языка;
- на сознательное овладение языком, предполагающее осмысление студентами закономерностей выбора языковых средств общения в зависимости от содержания высказывания;
- на широкое внедрение в процесс обучения современных информационных технологий [14].

Рассматривая лингвистический компонент подготовки инженеров транспортной отрасли, можно выделить практические занятия, на которых формируются профессиональные навыки овладения иноязычным общением. Дисциплина «Иностранный язык» непосредственно влияет на профессиональную подготовку студентов.

Чтение текстов по специальности обогащает профессиональный словарный запас и моделирует профессиональную деятельность студентов.

Профессионально-ориентированный текст транспортной тематики представляет собой объект речевой деятельности, в котором отражается содержание изучаемой темы, а его объем определяется раскрытием этой темы и специальной языковой подготовкой студентов, которые данный текст изучают. Поскольку профессионально-ориентированный текст – это единица речи, то его основой являются признаки, определяющие главную, содержательную сторону этой единицы. Следовательно, типы профессионально-ориентированных тестов будут отличаться не формальными характеристиками составляющих фраз, а компонентами, которые определяют его содержание [11].

Итак, в проведении практических аудиторных занятий по иностранному языку со студентами транспортной отрасли перед преподавателем стоят следующие задачи:

1. увеличить количество знаков для чтения текста студентами;
2. воспринимать ими текст с однократного прочтения;
3. воспринимать и понимать новые слова и словосочетания с учетом известного лингвистического окружения;
4. развивать быстроту чтения обучающихся;

5. развивать представление о структуре текста;
6. развивать представление о содержании;
7. определять значение незнакомых слов (по лексико-грамматическим признакам);
8. научить быстро сравнивать прочитанную форму с ее значением;
9. развить умение у студентов ориентироваться в логико-смысловых связях текстов технико-направленного характера;
10. научить студентов не обращать внимание на новые слова, если они не мешают пониманию всего текста.

Подводя итоги, можно отметить, что назрела необходимость в инициативе совершенствования лингвистической подготовки студентов транспортной отрасли. Важной основой процветания экономики и общества является сильная и разнообразная подготовка специалистов, владеющих профессиональными навыками иноязычного общения, способных использовать весь лингвистический инструмент в век всеобщей цифровизации.

Следует отметить, что комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр играет ведущую роль в качественной языковой подготовке студентов, направлено на сотрудничество между подразделениями университета и способствует развитию образовательных возможностей, чтобы улучшить качество подготовки, как в личной, так и в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Galizina E.G., Ganushina M.A., Kurbakova S.N., Lopatinskaya V.V., Ryazanova N.Y. Formation of approaches to international cooperation in the field of higher education. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019. T. 7. № 6. С. 727 – 731.
2. Gardner D. *Communication Games: Do We Know What We Are Talking About?* // *English Language Teaching* – 1987. – N 1. – V.41. – P. 19 – 24.
3. Gibbs G. *Hand-book of Games and Simulation Exercises*. – Beverly Hills: Sage Publications, 1974. – 317 p.
4. Horn R. Cleaves F. *The Guide in Simulation Games in Education and Training*. – Beverly Hills: Sage Publications, 1980. – 378 p.
5. Каменская О.Л. *Текст и коммуникация*. – М., 1990.
6. Kurbakova S. *Cognitive Aspect of Intercultural Communication*. *Journal of Language and Education*. 2015. T. 1. N 3. P.52-62.
7. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня // *ИЯШ*. – 1986. - № 2. – С. 27- 32.
8. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предположений при чтении. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
9. Назаренко Т.Ю. *Сборник текстов на английском языке для студентов 2 курса (специальность «управление процессами перевозок»)*. Изд. перераб. и доп. Екатеринбург. 2002. - С. 22-23.
10. Numan D. *Communicative language teaching: Making it work* // *English Language Teaching Journal*. – 1987. – Vol. 41, N 2. – P. 136 – 145.
11. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. - 640 с.
12. Taylor V.P. *Teaching E.S.L.: Incorporating a Communicative, Student-Centered Component* // *TESOL Quarterly*. – 1983. – Vol.17. – N 1. – P. 69-88.
13. Трояновская Е.С. *Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков*. – М.: Наука, 1989. – 271 с.
14. Щукин А.Н. *Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов*. // Щукин А.Н. – М.: ВК, 2012 – 336 с.
15. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: текст с изм. и доп. на 2015 г.* / Министерство образования и науки РФ. М.: 2015 – 22 с.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПО К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ АДАПТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Киреева Эльвина Фларитовна

Аспирант, Российский государственный
профессионально-педагогический университет
kireeva-elvina@mail.ru

THE READINESS OF SVE STUDENTS FOR INDUSTRIAL ADAPTATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

E. Kireeva

Summary: In modern socio-economic conditions, professional training of specialists requires the organization of their education system, industrial adaptation and professional development. The emphasis on industrial adaptation is caused by the strengthening of practice-oriented professional training of students of secondary vocational education (SPE) in popular professions and specialties within the framework of the «Professionalism» project. The purpose of the article is to reveal the content of the readiness of students of vocational education and vocational training for industrial adaptation in the process of vocational training. The content of the types of industrial adaptation (professional, socio-psychological, psychophysiological, economic and organizational) describes the assessment of the activities of students of the vocational school and determines their readiness for industrial adaptation. Types of industrial adaptation give a detailed idea of the effectiveness of the implementation of professional competencies in practice. The article also reveals the content of the readiness of students of the vocational school for industrial adaptation by stages: assessment of their preparedness, orientation, effective adaptation and functioning. The essence of each type of industrial adaptation is described at all stages, which makes it possible to assess the quality of vocational training of students of secondary vocational education. As a result, the disclosed content of the students' readiness for vocational adaptation in the process of vocational training makes it possible to understand how effectively the competencies acquired during training will be implemented in practice.

Keywords: professionalism, educational and production cluster, industrial adaptation, practice-oriented training, readiness.

Аннотация: В современных социально-экономических условиях профессиональная подготовка специалистов требует организации системы их образования, производственной адаптации и повышения квалификации. Акцент на производственной адаптации вызван усилением практико-ориентированной профессиональной подготовки студентов среднего профессионального образования (СПО) по востребованным профессиям и специальностям в рамках проекта «Профессионалитет». Цель статьи – раскрыть содержание готовности студентов СПО к производственной адаптации в процессе профессиональной подготовки. Содержание видов производственной адаптации (профессиональный, социально-психологический, психофизиологический, экономический и организационный) описывает оценку деятельности студентов СПО и определяет их готовность к производственной адаптации. Виды производственной адаптации дают развернутое представление об эффективности реализации профессиональных компетенций на практике. В статье также раскрыто содержание готовности студентов СПО к производственной адаптации по этапам: оценка их подготовленности, ориентация, действенная адаптация и функционирование. На всех этапах описана сущность каждого вида производственной адаптации, что позволяет оценить качество профессиональной подготовки студентов СПО. В итоге раскрытое содержание готовности студентов СПО к производственной адаптации в процессе профессиональной подготовки позволяет понять, насколько эффективно будут реализованы на практике приобретенные в ходе обучения компетенции.

Ключевые слова: профессионалитет, образовательно-производственный кластер, производственная адаптация, практико-ориентированная подготовка, готовность.

Профессиональная подготовка специалистов в современных социально-экономических условиях требует организации как системы их образования, так и производственной адаптации и последующего повышения квалификации [1]. Производственная адаптация, предполагающая «включение человека в непосредственно производственный процесс отдела, изучение новых для него бизнес-процессов, освоение технологий и процедур деятельности» [9, с. 770], необходима для эффективной реализации на практике приобретенных в ходе обучения компетенций. При этом специалисту важно уметь отождествлять личные интересы с целями организации и приобретать новые компетенции в ходе выполнения производственных функций [3].

В системе среднего профессионального образования (СПО) акцент на производственной адаптации вызван особенностями практико-ориентированной подготовки специалистов, которая в рамках федерального проекта «Профессионалитет» приобретает интенсивный характер. Содержание подобной подготовки определяется в соответствии с запросом на специалиста, формируемым «заказчиком, которым выступает государство или предприятие» [7, с. 58]. При этом сокращаются сроки овладения компетенциями студентами СПО [11] вследствие «интенсификации образовательного процесса и сопоставлени[я] содержания программы с основными положениями практико-ориентированного подхода» [10, с. 92]. Также создаются образовательно-произ-

водственные кластеры, которые выполняют функцию «коворкинг-пространства» [6, с. 19] с целью «предоставления площадки для приобретения студентами практических навыков» [10, с. 91].

Так усиление практико-ориентированной профессиональной подготовки студентов СПО по востребованным профессиям и специальностям подразумевает необходимость организации их производственной адаптации. Учитывая только стартовые позиции реализации проекта «Профессионалитет» с целью реструктуризации системы СПО, важно сосредоточить внимание на том, готовы ли студенты к приобретению практических навыков «в соответствии со стратегическими направлениями современной экономики» [10, с. 91] на территории образовательно-производственных кластеров и впоследствии в организации. Соответственно дискуссионным является вопрос о том, готовы ли студенты СПО к практике и работе в организации с учетом как личных потребностей, так и интересов общества и государства.

Цель статьи – раскрыть содержание готовности студентов СПО к производственной адаптации в процессе профессиональной подготовки. При этом речь идет преимущественно о первичной производственной адаптации, поскольку в большинстве случаев студенты СПО не имеют опыта профессиональной деятельности. Им требуется профессиональная ориентация для того, чтобы «принять правильное решение в выборе профессии и начать развивать трудовую мотивацию в организации» [3, с. 70]. Именно в ходе в профессиональной деятельности в организации «формируются базовые модели трудового поведения, закладываются профессиональные нормы и ценности» [4, с. 49].

Готовность к производственной адаптации определяется через ее виды, которые в совокупности дают оценку деятельности студентов СПО в количественном и качественном планах: «профессиональная, социально-психологическая, психофизиологическая, экономическая и организационная» [3, с. 69]. В процессе профессиональной подготовки, когда интегрируется образовательная деятельность с требованиями реальных секторов экономики [10], важно оценить уровень каждого вида (высокий, средний и низкий) производственной адаптации, чтобы иметь развернутое представление об эффективности реализации профессиональных компетенций на практике.

Согласно сущности *профессиональной адаптации*, студенты СПО готовы овладевать востребованной профессией и развивать профессиональные компетенции, которые позволяют им в дальнейшем эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, участвовать в принятии производственных решений и соответственно получать признание результатов про-

фессиональной деятельности в организации.

Для содержания *социально-психологической адаптации* характерна готовность студентов СПО приспосабливаться к новому статусу в организации в результате распределения ролей, принятия групповых ценностей и вследствие согласования личных потребностей с целями организации в целом и коллектива в частности. Так создаются предпосылки для личностно-профессионального развития в организации.

Уровень стимулирующего воздействия сотрудников организации на будущую профессиональную деятельность студентов СПО учтен в *психофизиологической адаптации*. Особенности здоровья и работоспособности студентов СПО, условия работы в организации оказывают особое влияние на указанное воздействие.

Уровень жизненной целеустремленности студентов СПО заложен в *экономической адаптации*, когда соотносятся их личные потребности и возможности их удовлетворения в ходе будущей профессиональной деятельности. Достойная заработная плата выступает стимулом деятельности.

В соответствии с *организационной адаптацией* важным является готовность соблюдать нормы и правила, принятые в организации, для повышения эффективности ее деятельности, что является мотивацией для поощрения или порицания будущей профессиональной деятельности студентов СПО.

Целесообразно определять готовность студентов СПО к производственной адаптации на каждом из ее **этапов**: оценки их подготовленности, ориентации, действенной адаптации и функционирования [3]. Возможность определения уровня всех видов производственной адаптации на каждом этапе ее реализации (таблица 1) дает разностороннюю картину о приобретении студентами СПО практических навыков в процессе профессиональной подготовки.

Высокий, средний и низкий уровни производственной адаптации заложены в описании сущности каждого вида производственной адаптации на всех этапах ее реализации в будущей профессиональной деятельности. При этом для высокого уровня характерна полная готовность осуществлять деятельность, которая определяется совокупностью мнений анализируемого студента СПО, других студентов, представителей профессиональной образовательной организации и организации, где происходит производственная адаптация. Средний уровень представлен недостаточной готовностью осуществлять деятельность ввиду возможных колебаний либо частичной неуверенности студентов СПО в своих профессиональных действиях. Что касается низкого уровня,

Таблица 1.

Содержание готовности студентов СПО к производственной адаптации по этапам

Этапы производственной адаптации	Виды производственной адаптации	Сущность вида производственной адаптации на данном этапе
Оценка подготовленности	профессиональная	готовность к анализу своих профессиональных компетенций для овладения востребованной профессией или специальностью
	социально-психологическая	стремление к вхождению в организацию в результате анализа личных потребностей и целей, выдвигаемых коллективом и организацией
	психофизиологическая	желание оценить свое состояние здоровья и условия работы в организации с целью определения возможности эффективно осуществлять будущую профессиональную деятельность
	экономическая	согласие проанализировать возможность и целесообразность удовлетворения личных потребностей в организации для определения своей деловой надежности и надежности организации
	организационная	намерение оценить нормы и правила, принятые в организации, для выбора соответствующего стиля делового общения в ходе будущей профессиональной деятельности
Ориентация	профессиональная	готовность к пониманию требований к содержанию профессиональных компетенций для эффективного выстраивания будущей профессиональной деятельности
	социально-психологическая	стремление к работе в организации вследствие понимания, как распределяются роли и какие групповые ценности преобладают
	психофизиологическая	желание оценить, как воздействует выполнение должностных обязанностей на собственное состояние здоровья и уровень работоспособности в организации
	экономическая	согласие проанализировать влияние профессиональных требований и условий работы в организации на оплату труда и предоставление дополнительных льгот
	организационная	намерение изучить нормы и правила, принятые в организации, для повышения эффективности будущей профессиональной деятельности
Действенная адаптация	профессиональная	готовность совершенствовать и развивать новые профессиональные компетенции для оптимизации своей будущей профессиональной деятельности
	социально-психологическая	согласие работать в организации после согласования личных потребностей с целями организации в целом и коллектива в частности
	психофизиологическая	желание учитывать условия работы и особенности воздействия сотрудников для выполнения профессиональных обязанностей
	экономическая	решимость удовлетворять личные потребности, в том числе финансового характера, в ходе будущей профессиональной деятельности
	организационная	намерение соблюдать нормы и правила, принятые в организации, для эффективного выполнения профессиональных обязанностей
Функционирование	профессиональная	готовность развивать профессиональные компетенции и участвовать в принятии производственных решений с целью оптимизации будущей профессиональной деятельности
	социально-психологическая	согласие работать в организации вследствие приспособления к новому статусу и принятия групповых ценностей
	психофизиологическая	желание учитывать свою работоспособность для грамотного выполнения профессиональных задач и саморазвития
	экономическая	решимость к профессионально-личностному развитию как показатель жизненной целеустремленности
	организационная	намерение соблюдать нормы и правила, принятые в организации, для повышения эффективности ее деятельности и саморазвития личного и трудового потенциала

то он присущ тем студентам СПО, которые не до конца осознают значимость своей будущей профессиональной деятельности и не готовы должным образом реализовывать профессиональные компетенции на практике в со-

ответствии с целями организации.

Оценка готовности студентов СПО к производственной адаптации возможна при «наличи[и] партнеров-ра-

ботодателей и их обязательно[го] участи[я] в инвестировании в практико-ориентированную подготовку ..., подготовк[е] педагогов к изменению их роли в образовательном процессе в условиях цифровой трансформации» [5, с. 184]. Учет инструментов «развития практики и методики профессионального образования, внесенны[х] движением WorldSkills ... в профессиональные образовательные организации» [12, с. 42], позволяет оценивать качество профессиональной подготовки студентов СПО. Данное качество «обеспечивает возможность быстрого реагирования на все изменения конъюнктуры рынка труда» [2, с. 77] и позволяет специалисту «адаптироваться и противостоять вызовам нового времени» [8, с. 104], диктующим подготовку «грамотного, предприимчивого и ответственного специалиста, способного самостоятельно принимать практически любые решения в своей профессиональной деятельности» [13, с. 99].

В заключение стоит отметить, что практико-ориентированная профессиональная подготовка студентов СПО требует организации их производственной адаптации, в ходе которой оценивается эффективность реализации на практике приобретенных в ходе обучения компетенций. Соответственно проверяется, готовы ли студенты СПО к практике и работе в организации с учетом как личных потребностей, так и интересов общества и госу-

дарства. При этом важна количественная и качественная оценка деятельности студентов СПО, определяемая через профессиональный, социально-психологический, психофизиологический, экономический и организационный виды производственной адаптации. Содержание готовности студентов СПО к производственной адаптации по этапам позволяет оценить, насколько эффективно они приобретают практические навыки в процессе профессиональной подготовки.

В рамках проекта «Профессионалитет» практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов СПО позволяет пересмотреть особенности готовности студентов СПО к производственной адаптации. Предполагается выстроить универсальную модель практико-ориентированной профессиональной подготовки студентов СПО по востребованным профессиям и специальностям с учетом этапов производственной адаптации и особенностей реализации профессиональных компетенций на практике. Данную модель необходимо рассмотреть для внедрения в профессиональных образовательных организациях и образовательно-производственных кластерах, где наилучшим образом возможно обеспечить апробацию указанной универсальной модели и внести соответствующие коррективы в ее содержание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горин Е.А., Имзалиева М.Р. Система образования и производственная адаптация: цифровизация и управление // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 1. С. 393–404.
2. Зенкина А.В. Особенности реализации педагогических условий формирования профессиональной социализации будущих рабочих в рамках образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 76–83.
3. Коноплева Г.И. Адаптация персонала в организации // Альманах современной науки и образования. 2016. № 2 (104). С. 68–70.
4. Красавина Е.В., Сологуб В.А., Карпенко Е.З. Методы и технологии адаптации молодых специалистов в современных российских компаниях // Вестник академии. 2018. № 2. С. 48–53.
5. Листвин А.А., Гарт М.А. Профессионалитет как механизм синхронизации системы среднего профессионального образования и рынка труда // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 1 (106). С. 177–187.
6. Ломтева Е.В. Профессионалитет как новый уровень образования // Среднее профессиональное образование. 2021. № 10. С. 19–21.
7. Наумченко С.А. Совершенствование цифровых компетенций педагогических работников профессиональный образовательный организаций в рамках реализации Федерального проекта «Профессионалитет» // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 54–63.
8. Охлупина О.В., Плещасчева О.Ю. Изменения в системе образования в эпоху «Индустрии 4.0» // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 104–110.
9. Погосян М.В., Яновский М.И. Психологические факторы, влияющие на профессиональную адаптацию сотрудников организации // Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции (20 марта 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. С. А. Водяха. Екатеринбург, 2019. С. 768–770.
10. Садовникова Н.О., Сеногоева Н.А. Профессионалитет: риски и возможности // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 90–94.
11. Святышева Л.В. ФП «Профессионалитет» – новые подходы в подготовке кадров со средним профессиональным образованием // Источник. 2022. № 2. С. 2–4.
12. Уймин А.Г. Развитие профессиональной подготовки с учетом стандартов «Worldskills Russia» // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 42–51.
13. Шатманалиев Б.А., Бабаев Д.Б., Аш-шаркави И.А., Мохамед Х.М., Аманова Н.Б. Проектирование технологии управления и планирование деятельности студентов среднего профессионального образования // Современный ученый. 2021. № 3. С. 98–102.

© Киреева Эльвина Фларитовна (kireeva-elvina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ СПОРТИВНОЙ ГЕНЕТИКИ

USING THE RESOURCES OF THE INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TEACHING OF SPORTS GENETICS

**S. Levitsky
I. Shabalina
A. Khromova
N. Bebyakova**

Summary: The article considers the need to use information technologies to form the general professional competencies of the future specialists in the field of adaptive physical culture. An example of independent work of students using various genetic databases for analyzing the genetic passport of an athlete in order to select optimal sports to obtain effective results in professional activities based on individual genetic characteristics is considered.

Keywords: information technologies, genetic databases, genetic polymorphism, genetic passport.

Левицкий Сергей Николаевич

доцент, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)
sergeylevitski@yandex.ru

Шабалина Ирина Алексеевна

доцент, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)
ira_sha@mail.ru

Хромова Анна Владимировна

доцент, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)
medbio@nsmu.ru

Бебякова Наталья Александровна

профессор, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)
nbebyakova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается целесообразность использования информационных ресурсов электронной образовательной среды для формирования общепрофессиональных компетенций будущих специалистов в области адаптивной физической культуры. Рассмотрен пример самостоятельной работы обучающихся с использованием различных генетических баз данных для анализа генетического паспорта спортсмена с целью выбора оптимальных видов спорта для получения эффективных результатов в профессиональной деятельности на основе индивидуальных генетических особенностей.

Ключевые слова: информационные технологии, генетические базы данных, генетический полиморфизм, генетический паспорт.

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» должен обеспечить формирование различных видов компетенций у обучающихся, подготовка которых предполагает усвоение информационных знаний и формирование особого профессионального мышления, что достигается путем формирования комплекса универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций, а также путем внедрения новых (инновационных) подходов.

Цифровые сервисы и приложения, используемые в процесс преподавания различных дисциплин, должны обеспечить высокий уровень владения цифровыми компетенциями обучающимися, так как установлено, что к настоящему времени у обучающихся медицинских вузов он

посредственный у обучающихся первых курсов и значительно повышающийся к выпускным курсам [1, 2, 3, 4].

У будущего специалиста в области адаптивной физической культуры необходимо сформировать общее представление о структуре и принципах организации генетического материала, основных закономерностях наследственности и изменчивости и их приложимость к спортивной деятельности [5].

При этом особый упор должен быть сделан на изучение материала по спортивной генетике, связанном с проблемами спортивного отбора и спортивной ориентации, по использованию генетических маркеров в спорте, основам тренируемости, что эффективно может достигаться только при использовании современных данных медицинской генетики, с использованием различных информационных технологий для их поиска и анализа [6].

К настоящему времени получено значительное число данных, которые доказывают влияние полиморфных вариантов различных генов на физические характеристики человека, выявляя предрасположенность организма к силовым нагрузкам, тренировкам на выносливость и др., а применение молекулярно-генетических технологий позволит создать оптимальную программу тренировок конкретно для каждого спортсмена [7, 8]. Последняя версия карты хромосом («The Human Gene Map for Performance and Health-Related Fitness Phenotypes: the 2006–2007 update»), имеет 214 аутосомных генов, 7 генов в X-хромосоме и 18 митохондриальных генов, а также 75 локусов количественных признаков, которые оказывают влияние на успешность спортивной деятельности [9, 10].

Целью данной работы явилось изучение возможности использования на практических занятиях и при организации самостоятельной работы обучающихся элементов цифровых технологий в области спортивной генетики для формирования генетического мышления при решении профессиональных задач специалистом в области адаптивной физической культуры.

Методы и организация исследования

Согласно учебного плана ГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» по специальности 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», в блоке дисциплин, формируемым участниками образовательных отношений (элективные дисциплины), находится «Спортивная генетика», которая необходима как предшествующая для изучения физиологии человека, биомеханики двигательной деятельности, основных аспектов здорового образа жизни, фармакологии в спорте.

Дисциплина изучается на втором курсе, в четвертом семестре, имеет общую трудоемкость 108 ч (3 зачетных единицы), из которых 92 часа отводится на самостоятельную работу обучающихся. Дисциплина формирует универсальную компетенцию (УК-1): общие вопросы генетики, генетические аспекты тренируемости спортсменов (генетика физической деятельности).

При подготовке будущих специалистов по данному направлению подготовки на кафедре медицинской биологии и генетики Северного государственного медицинского университета упор делается на то, что приобретение новых знаний и умений в этой области медицинских знаний требует использования новых методических средств и приемов, в том числе и ИТ-технологий, актуальным в этом вопросе является использование технологий «Big Data» [11].

При изучении спортивной генетики на факультете

адаптивной физической культуры целесообразно использовать различные формы работы с базами научно-биомедицинских данных, которые являются очень удобным объектом для формирования различных компетенций. Базы данных могут быть использованы как при организации самостоятельной работы обучающихся, так и при планировании научно-исследовательской работы. Биомедицинские базы данных – это архивы систематизированных материалов исследований, хранящихся в единой форме и содержащие данные молекулярной биологии, генетики и др. [12]. Умение пользоваться этими базами формирует у обучающихся умения и навыки, предусмотренные профессиональным стандартом. Рассмотрим в качестве примера процесс поиска и анализа доступной информации при изучении примера заключения по оценке генетической предрасположенности к занятиям спортом на основе ДНК-анализа (генетического паспорта спортсмена). Генетический паспорт представляет собой индивидуальную базу ДНК-данных, отражающую уникальные генетические особенности каждого человека, его предрасположенность к тем или иным наследственным, мультифакториальным и другим заболеваниям [13, 14].

При выполнении такого вида заданий акцент делается на то, что полученные генетические данные возможно и необходимо использовать для решения конкретных задач. Например, можно определить какой тип физических нагрузок больше подходит конкретному человеку, выбрать вид спорта, исходя из предрасположенности к проявлению силы, выносливости, скорости, корректировать тренировочный процесс с целью достижения наивысших результатов, определить предрасположенность к достаточной мотивации, которая необходима для достижения высокого результата. Для анализа предлагаем использовать следующие данные (табл. 1).

Предлагается следующее задание: на основании полученного генетического анализа, определить степень развития выносливости, быстроты, силы, гибкости, мышечной массы. Определить наиболее предпочитаемые виды спорта, при занятиях которыми существует возможность достижения высоких результатов, выбрав их из таблицы 2.

Первоначально обучающимся предлагается провести поиск информации по изучению генетических аспектов предрасположенностью к занятиям спортом в сети интернет, различных базах данных (например, elibrary.ru., Scopus, Web of Science, PubMed) по предложенным ключевым словам. Затем необходимо проведение анализа полученной информации, в результате чего формируется представление о роли генетических детерминант в занятиях спортивными дисциплинами, делается вывод о необходимости изучения генетических аспектов занятия спортом на

Таблица 1.

Оценка генетической предрасположенности к занятиям спортом на основе ДНК-анализа.

Ген	Полиморфизм	Генотип	Ген	Полиморфизм	Генотип
ACE	rs4646994	I/D	CNTF	rs1800169	G/G
AGTR2	rs11091046	C/C	CREM	rs1531550	C/T
AMPD1	rs17602729	C/C	CYP1A2	rs762551	A/A
APOE	rs429358	T/T	DMD	rs939787	C/C
BMP2	rs15705	A/A	FABP2	rs1799883	G/G
CALCR	rs17734766	T/T	G6PC2	rs560887	C/C
CCL2	rs1024610	T/T	GNB3	rs5443	C/T
CCR2	rs3918358	C/A	HFE	rs1799945	C/C
LEPR	rs1137101	A/G	NOS3	rs2070744	T/T
MCT1	rs1049434	A/A	NRG1	rs17721043	A/A
SOD2	rs4880	C/C	PPARA	rs4253778	C/C
MYB	rs2050019	C/C	PPARG	rs 1801282	T/T
SGMS1	rs884880	C/A	SUCLA2	rs10397	C/C
UCP2	rs660339	T/T	TTN	rs10497520	G/A

Таблица 2.

Предпочтительные виды спорта, которые возможно рекомендовать по результатам полученного генотипирования.

Выносливость умеренной мощности (сверхдлинные дистанции)		Выносливость большой мощности	
Ультрамарафон 100 км	Биатлон: 20 км	Бег: 10 км	Бег: 3000 м с препятствиями
Ходьба: 50 км	Лыжные гонки: 15 км	Биатлон: спринт	Коньки: 3 км
Плавание: 50 км	Плавание: 25 км	Лыжные гонки: 5 км	Плавание: 800 м
Бег: марафон	Плавание: 10 км	Рафтинг (длинная гонка)	
Триатлон (классический)	Ходьба: 10 км	Выносливость, быстрота, сила и ловкость	
<i>Сила, выносливость, быстрота, ловкость и гибкость</i>		Большой теннис	Настольный теннис
Борьба классическая	Борьба вольная	Бадминтон	Высотный альпинизм
Самбо	Дзюдо		
<i>Выносливость и быстрота</i>		Силовая выносливость	
Велосипед: 3 км	Академическая гребля	Гиревой спорт	Силовой экстрим
Коньки: 1500 м		<i>Быстрота, сила, выносливость, ловкость и гибкость</i>	
<i>Сила, ловкость и гибкость</i>		Баскетбол	Водное поло
Бобслей	Саный спорт	Бокс	Парусный спорт
Скелетон	Фристайл (лыжный)	Керлинг	
Акробатика	Спортивная гимнастика	<i>Быстрота и ловкость</i>	
Прыжки на батуте	Парашютный спорт	Волейбол	Стеновая стрельба
Прыжки в воду	Прыжки с трамплина	Фехтование	
Фигурное катание (одиночное)	Синхронное плавание	<i>Скоростная выносливость</i>	
<i>Абсолютная сила</i>		Гребля: байдарка 1000 м	Шорт-трек 1000 м
Пауэрлифтинг	Бодибилдинг	<i>Взрывная скорость</i>	
		Метание диска	Прыжки с шестом

основе проведения индивидуального и популяционного скрининга. На этом этапе возможно сравнение результатов поиска информации, полученной отдельными обучающимися.

На третьем этапе обучающимся предлагается собрать информацию о представленных полиморфных вариантах генов в различных генетических базах, согласно разработанным нами алгоритмами [15]. При этом обучающиеся производят поиск информации в различных базах генетических данных, которые находятся в открытом доступе (dbSNP, Gene и др.) [16, 17, 18]. Первоначально необходимо установить биологическую роль изучаемого гена и значение его полиморфного варианта в спорте.

Например, используя представленные алгоритмы, для гена PPARG устанавливают, что ген локализован в локусе 3p25. В результате альтернативного сплайсинга с этого гена образуется 4 транскрипта, отличающиеся по 5'концам с разным количеством нетранслируемых экзонов: PPAR γ 1, PPAR γ 2, PPAR γ 3 и PPAR γ 4. Функции этого транскрипционного фактора заключаются в регуляции генов, связанных с аккумуляцией жира (синтез триглицеридов), дифференцировкой адипоцитов и миоцитов, чувствительностью к инсулину, активностью остеобластов и остеокластов (регуляция роста). Изучаемый полиморфизм гена PPARG (rs1801282) - Pro12Ala- полиморфизм вследствие которого происходит замена нуклеотида С на G в 34 положении экзона В, что приводит к замене пролина на аланин в аминокислотном положении 12 изоформы PPAR γ 2. Частота Ala-аллеля варьирует от 1 % до 25 %. Наличие Ala-аллеля коррелирует со снижением активности PPAR γ 2, следствием чего является подавление липолиза в адипоцитах и снижение уровня циркулирующих свободных жирных кислот. Доступно более 40 публикаций, в которых отражено, носители Ala-аллеля имеют больший индекс массы тела, чем Pro/Pro гомозиготы, труднее теряют вес при переходе на гипокалорийную диету, но быстро набирают лишний вес после прекращения соблюдения диеты. Среди других фенотипических эффектов Ala-аллеля гена PPARG отмечено повышение риска артериальной гипертензии и инфаркта миокарда. Показано, что PPARG Ala-аллель указывает на предрасположенность к скоростно-силовым видам спорта. Такие мышцы в большей степени утилизируют глюкозу благодаря повышенной чувствительности к инсулину, который обладает анаболическим действием на скелетные мышцы. Таким образом, на основе работы с генетическими базами данных у обучающихся формируются компетенции, связанные с использованием информационных ресурсов, находящихся в открытом доступе.

На следующем этапе выполнения задания, обучающиеся обмениваются полученной в ходе индивидуальной самостоятельной работы информацией и

формулируют генетически обусловленные особенности анализируемого организма, которые следует учитывать в процессе организации спортивных занятий (сильные стороны) и выбирают предпочтительные виды спорта.

Так, как правило, есть возможность установить, что у обследуемого к «сильным сторонам» относятся: высокий процент быстрых мышечных волокон (быстро сокращающиеся волокна; преобладают у высококвалифицированных спринтеров и штангистов); высокий уровень утилизации жирных кислот (фактор, увеличивающий мышечную выносливость); оптимальный уровень утилизации лактата; низкий уровень креатинкиназы в ответ на физические нагрузки (низкий уровень креатинкиназы снижает риск повреждения мышечных волокон при физических нагрузках высокой интенсивности и способствует повышению физической работоспособности); высокая степень капилляризации скелетных мышц и миокарда (фактор, увеличивающий мышечную выносливость); высокая метаболическая эффективность мышечной деятельности (энергия тратится в большей степени на мышечное сокращение, чем освобождается в виде тепла) при занятиях видами спорта с преимущественным проявлением выносливости; эффективное восстановление универсального энергетического источника – АТФ (фактор, увеличивающий физическую работоспособность; эта особенность позволяет выполнять большие тренировочные объемы и быстро восстанавливаться после выполнения физических нагрузок); высокая эффективность приема кофеина в отношении физической и умственной работоспособности; сниженный риск развития посттравматической энцефалопатии, возникающей на фоне многократных сотрясений головного мозга. Соответственно, предпочтительно из предложенного списка видов спорта выбрать для занятий: настольный теннис, фристайл (лыжный), парашютный спорт, одиночное фигурное катание, бокс, керлинг, волейбол, фехтование, шорт-трек 1000 м, прыжки с шестом.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотренный нами пример показывает возможность использования информационных технологий при формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций, а кроме того позволяет быстро и эффективно проверить знание способов и средств реализации информационного поиска контента в цифровой образовательной среде и определить степень самостоятельности обучающихся [19].

Так на основе полученной и проанализированной информации, у обучающихся складывается представление о том, что для начинающих спортсменов генетические особенности играют огромную роль в выборе

вида спорта, особенностях организации тренировочного процесса. Кроме того, изученные полиморфные варианты генов играют роль в возникновении рисков заболеваний, связанных с физическими нагрузками, что особенно важно учитывать в работе специалистам в области адаптивной физической культуры.

Заключение

На современном этапе развития высшей школы, неоспоримым фактом успешного овладения будущими специалистами всеми видами компетенций в соответствии с профессиональным стандартом, является использование в учебном процессе инновационных технологий и методов преподавания. Использование электронной образовательной среды позволяет эффективно решать поставленные задачи по подготовке конкурентоспособных и востребованных специалистов.

Рассмотренный нами пример показывает, что на основе анализа генетических баз данных, возможно не только быстро найти и проанализировать имеющуюся информацию, но и эффективно использовать ее в своей профессиональной деятельности, что согласуется с

результатами других исследователей данной проблемы [20]. В результате у обучающихся четко складывается представление о том, что спортивная генетика помогает выявить наследственную предрасположенность к различным физическим качествам (выносливость, сила, скорость, гибкость), выявляет заболевания, связанные с физической работой, к которым предрасположен спортсмен (сердечно-сосудистые, астма, аллергии, остеопороз, ожирение), наследственно обусловленную тягу к занятию спортом, нервно-психическую и стрессорную устойчивость), обуславливает коррекцию тренировочного процесса (тип нагрузок, длительность тренировок и восстановительного периода) с учетом индивидуальных особенностей спортсмена. Кроме того, рассмотрение известных молекулярно-генетических маркеров, ассоциированных с различными функциональными качествами спортсменов и риском развития заболеваний в спорте, современных лабораторных методов генотипирования и алгоритмов анализа получаемых данных, основанных на исследовании индивидуальных генетических особенностей, поможет сформировать комплекс знаний и соответствующих компетенций, необходимых будущему специалисту в области адаптивной физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плащевая Е.В., Иванчук О.И. Оценка интернет-навыков как составляющей цифровых компетенций //ЦИТИСЭ. - 2021. - № 4 (30). - С. 577-585
2. Воронин Д.М., Хотулёва О.В., Егорова Г.В. Обзор цифровых образовательных ресурсов для учителей биологии // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 72-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-dlya-uchiteley-biologii> (дата обращения: 15.10.2022)
3. Нестеренко О.В. Елизарова С.Ю., Сидорович О.В. Инновационные технологии в преподавании медицинской генетики // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 161-162; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=5660> (дата обращения: 15.10.2022)
4. Черная Л.В., Актушина Г.А. Роль информационных технологий в преподавании биологии в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29132> (дата обращения: 15.10.2022)
5. Орлянская Т.Я., Актушина Г.А. Инновационный подход в преподавании основ медицинской генетики на кафедре биологии медицинского университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-8. – С. 1536-1539. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11078> (дата обращения: 15.10.2022)
6. Моссэ И.Б. Генетика спорта: вчера, сегодня, завтра // Труды БГУ. – 2012. Т. 7. Часть 1. - С. 56-68. URL: <http://www.bio.bsu.by/proceedings/?act=7&id=243> (дата обращения: 15.10.2022)
7. Пономарева О.В. Генетика в современном спорте: научные технологии для новых достижений // Наука молодых. - 2018. Т. 6. - №4. - С. 569-581
8. Zilberman-Schapira G. Chen J., Gerstein M. On sports and genes // Recent Pat DNA Gene Seq. – 2012. 6(3):180-8. URL: doi: 10.2174/187221512802717367. (дата обращения: 16.10.2022)
9. Bray M.S., Hagberg J.M., Pérusse L. The human gene map for performance and health-related fitness phenotypes: the 2006-2007 update. Med Sci Sports Exerc. – 2009. 41(1):35-73. URL: doi: 10.1249/mss.0b013e3181844179. (дата обращения: 16.10.2022)
10. Viecelli C., Ewald C.Y. The non-modifiable factors age, gender, and genetics influence resistance exercise // Front Aging. – 2022. 129(3):1005848. URL: doi: 10.3389/fragi.2022.1005848 (дата обращения: 16.10.2022)
11. Карнаухов Н.С. Ильюхин П.Г. Возможности технологий «Big Data» в медицине // Врач и информационные технологии. 2019. - № 1. - С. 59-63
12. Мещанинов В.Н., Щербаков Д.Л., Кириллова В.В. Базы научно-биомедицинских данных как объект формирования компетенций по дисциплине биохимия медицинских вузов // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XII международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. - С. 583 – 594
13. Баранов В.С. Геномика и предиктивная медицина // Сибирский журнал клинической и экспериментальной медицины. 2021. - № 36(4). – С. 14-28. URL: <https://doi.org/10.29001/2073-8552-2021-36-4-14-28> (дата обращения: 16.10.2022)
14. Баранов В.С. Геном человека, «недостающая» наследственность и генетический паспорт // Медицинская генетика. 2011. - № 10(3). – С. 3-10.
15. Молекулярно-генетические базы данных (примеры работы и справочные материалы). Учебное пособие / Н.А. Белякова, А.М. Беляков, А.В. Хромова [и др.] -

- Архангельск, 2020. - 83 с.
16. Левицкий С.Н., Давыдова Н.Г., Тарасова А.В. Пример формирования общепрофессиональной компетенции в информационной образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. - 2021. - № 3. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=30924> (дата обращения: 12.07.2022)
 17. База генетических данных GENE (GENEDATABASE). – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/gene/> (дата обращения: 01.09.2022).
 18. База генетических данных коротких генетических вариаций (dbSNP). - URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/snp/> (дата обращения: 01.09.2022).
 19. Туребеков А.А., Жармаханова Г.М., Сырлыбаева Л.М. Особенности преподавания молекулярной биологии и медицинской генетики в медицинском вузе // Медицинский журнал Западного Казахстана. – 2016. – № 2(50). – С. 27-31.
 20. Бурняшов Б.А. Базы данных в методическом обеспечении изучаемых в вузе учебных дисциплин // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25450> (дата обращения: 15.10.2022).

© Левицкий Сергей Николаевич (sergeylevitski@yandex.ru), Шабалина Ирина Алексеевна (ira_sha@mail.ru),
Хромова Анна Владимировна (medbio@nsmu.ru), Бебякова Наталья Александровна (nbebyakova@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный государственный медицинский университет

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ «ИНТЕРНЕТ + ОБРАЗОВАНИЕ» В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Люй Дань

старший преподаватель Хэйхэского университета,
г. Хэйхэ (КНР)
174442835@qq.com

У Хао

научный сотрудник Хэйхэского университета,
г. Хэйхэ (КНР)
qiuqiuahua2@163.com

IMPLEMENTATION OF THE MODEL "INTERNET + EDUCATION" IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY TRAINING

**Lv Dan
Wu Hao**

Summary: This article is intended to answer the question of how the traditional learning process is being transformed under the influence of the trend towards the digitalization of the education system. The aim of the work is to identify ways to implement the «Internet + education» model, to determine the place of the World Wide Web in the educational practice of institutions. The author of the work addresses the nuances of using information and communication technologies in the classroom, and points to a revision of the role of the teacher in the context of digitalization. In addition, the article outlines a range of undoubted advantages of digital learning technologies, among which there are great developmental potentials that affect the formation of students' competencies: honing the skills of working with a large amount of information, continuity of learning, the ability to repeat the material covered, regardless of the geographical location of the subjects of educational process, their temporal remoteness. The author of the work points to the effectiveness of creating digital learning environments in educational organizations, using various Internet resources, platforms, and terminals. The introduction of the "Internet + education" model into the course of traditional lessons determines the emergence of the so-called "intellectual classes", the core of which is the knowledge and personality of the student, his intellectual potential, while the teacher performs a supporting function.

Keywords: internet technologies, distance learning technologies, intellectual classes, learning model, intellectual development of students, Internet resources, digital educational environment.

Аннотация: Настоящая статья призвана ответить на вопрос о том, как трансформируется традиционный процесс обучения под влиянием тенденции к цифровизации системы образования. Целью работы оказывается выявление путей реализации модели «Интернет + образование», определение места Всемирной паутины в образовательной практике учреждений. Автор работы обращается к нюансам использования информационно-коммуникационных технологий в процессе занятий, а также указывает на пересмотр роли преподавателя в условиях цифровизации. Кроме того, в статье очерчивается круг несомненных достоинств цифровых технологий обучения, среди которых обнаруживаются большие развивающие потенциалы, влияющие на сформированность компетенций учеников: оттачивание навыков работы с большим по объёму массивом информации, непрерывность обучения, возможность повторять пройденный материал вне зависимости от географического положения субъектов образовательного процесса, их временной удалённости. Автор работы указывает на эффективность создания в образовательных организациях цифровых обучающих сред, использования различных Интернет-ресурсов, платформ и терминалов. Внедрение в ход традиционных уроков модели «Интернет + образование» детерминирует появление так называемых «интеллектуальных занятий», ядром которых оказываются знания и личность ученика, его интеллектуальный потенциал, тогда как преподаватель выполняет поддерживающую функцию.

Ключевые слова: интернет-технологии, дистанционные образовательные технологии, интеллектуальные занятия, модель обучения, интеллектуальное развитие обучающихся, Интернет-ресурсы, цифровая образовательная среда.

Образование является гибкой системой, которая подстраивается под определённые условия жизни общества. Современный социальный фон предъявляет несколько иные требования как к выпускнику образовательной организации, так и к компетентности педагогов, работающих в ней. Это связано, в частности, с появлением тенденции к цифровизации всех сфер человеческой жизнедеятельности, в том числе и системы образования. Она отошла из устаревших на сегодняшний

день установок на формирование «людей знания» и теперь ориентирована на воспитание «людей мудрости», о чём свидетельствует компетентностный подход в обучении; учебные материалы изменились с традиционных страниц учебников на электронные учебные пособия, а современное вузовское занятие нацелено на высокую эффективность развития широкого круга компетенций будущих выпускников, включая учебно-познавательные, информационные и коммуникативные навыки [1, с. 68].

¹ Научный проект реформы обучения в высших учебных заведениях провинции Хэйлунцзян 2018 года «Исследование по разработке и применению моделей обучения на интеллектуальных занятиях в университетах на фоне "Интернет + образование"» (номер проекта: SJGY20180344).

Все эти изменения привели к тому, что традиционные методы обучения перестали обнаруживать свою актуальность при работе с сегодняшними студентами, когда перед преподавателем встала приоритетная задача по всестороннему развитию личности обучающегося. Следует отметить, что традиционная модель обучения в основном подчёркивает уровень предметных знаний преподавателя и в меньшей степени уделяет внимание формированию такой необходимой компетенции у студентов как способности к самообучению и самосознанию, что становится возможным реализовать при ориентации студентов на самостоятельное изучение содержание информационных образовательных платформ, на интеллектуальный анализ полученных данных, а применение в работе интеллектуальных учебных ресурсов и создание особой среды в рамках интеллектуального занятия способствует развитию энтузиазма студентов к освоению дисциплины, обеспечивает условия для их инициативности.

Итак, интеллектуальное занятие базируется на подходе «Интернет +» и новейших методах, лежащих в плоскости информационных технологий. Всё это позволяет преобразовать процесс трансляции знаний и в целом улучшает уровень преподавания на занятиях, детерминированный созданием интеллектуальной, эффективной и осмысленной среды обучения на занятиях и содействием личностному росту и интеллектуальному развитию студентов. Таким образом обучающиеся осознают себя полноправными субъектами образовательных отношений. Методика интеллектуального развития обладает тенденцией к ещё большей трансформации роли ученика в ходе занятия, которая меняется на ведущую, тогда как преподаватель обретает функцию поддержки и корректировки, снятия трудностей, обнаруженных студентами в процессе изучения необходимого материала. Эта модель не только соответствует тенденциям развития современного образования, но и меняет ситуацию, наблюдаемую в традиционном обучении, когда учитель «разговаривает» с начала до конца урока, в сущности, воспроизводя монологическое высказывание. Теперь он позволяет студентам играть ведущую роль на занятиях.

Процесс организации интеллектуального занятия основан на Интернет-технологиях, пакетах электронных книг, облачных технологиях, анализе баз данных и других технических средствах, позволяющих обучающимся максимально использовать время самостоятельной подготовки для целенаправленного самостоятельного изучения необходимого материала по осваиваемой дисциплине. Такая форма обучения, основанная на динамическом анализе данных и использовании различных Интернет-ресурсов и цифровых технологий, представляет собой современную информационную систему обучения на занятии, которая обладает трёхкомпонентной природой: технологический компонент (информацион-

ные и цифровые платформы), субъектный компонент (преподаватели и студенты), деятельностный компонент (учебные связи перед занятием, непосредственно на занятии и после занятий).

Трудно оспорим тот факт, что с развитием технологий мобильного Интернета мобильное обучение стало незаменимым способом обучения для современных людей [7], поскольку является одним из видов дистанционного образования [6, с. 309], особо востребованного сегодня. Постоянное появление мобильных обучающих устройств позволяет учащимся учиться автономно в любое время и в любом месте. Интерактивное обучение на интеллектуальном занятии – это интеллектуальный метод обучения, который объединяет программное и аппаратное обеспечение, такое как компьютеры и мобильные устройства, интерактивные электронные доски и стенды. Большинство мобильных терминалов для онлайн- и оффлайн-взаимодействия при обучении – это смартфоны. Студенты могут предварительно ознакомиться с новой информацией или разобраться в ключевых и трудных моментах перед началом занятий, и дожидаться указаний и ответов преподавателя в ходе урока. Обучающиеся также могут использовать свои мобильные телефоны для фотографирования и записи ключевого контента занятия и загружать его на платформу терминала с целью последующего повторения и отработки на практике в рамках самостоятельной деятельности. Кроме того, эффективным способом организации индивидуальной внеаудиторной работы становится платформа, созданная для целенаправленного взаимодействия студентов с преподавателем и другими членами учащегося коллектива. Это не только обогащает внешкольную жизнь учащихся, но и делает их более активными. Кроме того, студенты также могут самостоятельно изучать информацию и даже целые курсы и дисциплины, представляющие для них интерес посредством информационной платформы, которая призвана не только обогатить знаковый багаж в рамках одного конкретного предмета, но и в целом ориентирована на расширение кругозора обучающихся.

Считаем необходимым отдельно осветить вопрос об анализе больших баз данных, которые являются продуктом развития современных информационных технологий и эры Интернета. Они обладают такими характеристиками, как большая ёмкость, классифицированность (например, по тематическому признаку). В процессе обучения студенты могут проводить самоанализ на основе полученных данных, оценивать свой образовательный потенциал на основе выявленных проблем. Традиционный подход в работе со студенческим коллективом вуза не может собирать эти сведения из-за отсутствия технологического компонента модели. В эпоху баз больших данных на интеллектуальных занятиях могут быть использованы интеллектуальные мобильные терминалы

для записи данных, составляющихся преподавателями в процессе обучения. Эти сведения могут не только помочь педагогам в анализе успеваемости студентов, но и формулировать соответствующие стратегии преподавания с целью повышения качества образования.

Интеллектуальные занятия оснащаются интеллектуальными учебными ресурсами, которые представляют собой как информационные ресурсы, размещённые в сети Интернет, так и физические носители информации (магнитные носители), необходимые в процессе учебной деятельности. Они являются основой для коммуникации между преподавателями и обучающимися, а также основным средством развития компетенций и основных видов деятельности. Каждый студент получает доступ к библиотеке профессиональных ресурсов и в любое время и в любом месте с помощью терминальных устройств может выбрать подходящие ресурсы для обучения с учётом своих образовательных потребностей, интересов и увлечений, а облачная платформа предоставит соответствующие учебные материалы, проанализировав личностные характеристики учащихся (это могут быть печатные источники, видеолекции, презентации с элементами анимации и т.д.). Таким образом, подобные учебные ресурсы являются ядром разработки модели обучения в интеллектуальном занятии.

Поэтому платформа обеспечивает студентам удобство в обучении. Кроме того, работа с ней способствует самоанализу, предоставляет свободу в выборе вектора профессионального развития обучающегося, что обладает особой ценностью для современного молодого поколения.

Интеллектуальная среда обучения включает в себя физическую и виртуальную среду обучения. В отличие от традиционного занятия, где наличествует только физическая среда, представленная педагогом, студентами, кафедрой и доской, занятие в эпоху «Интернет+» обнаруживает иную физическую среду, создающуюся посредством использования мобильных устройств, и виртуальную, оформленную в рамках обучающей платформы и платформы управления обучением.

Эффективность интеллектуального занятия состоит в том, что такой формат работы способен преодолевать недостатки традиционного подхода в образовании. В частности, данная модель оказывается инструментом, с помощью которого нивелируется монотонность, разнообразятся формы подачи материала, что качественно влияет на мотивационную сферу студентов к изучению дисциплины и их познавательный интерес, развивает их интеллектуальные способности и раскрывает интеллектуальный потенциал, что позволяет им интегрироваться в гуманизированное обучение [2].

Развитие и популяризация интеллектуальных занятий может сделать обучающихся более мобильными в освоении новых знаний за счёт возможности свободы в выборе способа, формы и времени освоения информации.

Технологический компонент модели, используемой на занятии, состоит из трёх частей: облако, сеть и терминал. С помощью новых информационных технологий, таких как облачные вычисления и мобильный Интернет, различные интеллектуальные терминалы (смартфоны и другие носимые персональные мобильные устройства) позволили сделать интеллектуальные занятия более открытым обучением, позволяя обнаружить осознание студентами тесной взаимосвязи деятельности, осуществляемой ими перед, во время и после занятий.

Таким образом, выявляется, что первоначальное, однообразное, традиционное преподавание трансформировалось в современное, разнообразное и открытое [3]. Используя интеллектуальные мобильные средства обучения и прикладные платформы, студенты могут осуществлять учебную деятельность вне зависимости от пространственно-временных характеристик, а фрагментированные, высококачественные и оптимизированные ресурсы позволяют им совершенствовать навыки тайм-менеджмента с целью рационализации процесса обучения. Интеллектуальное занятие показывает несовершенство традиционных концепций и методов преподавания, и обосновывает разработку новой модели гибридного обучения для студентов.

Большую роль в процессе обучения и повышении эффективности использования потенциала Интернет-ресурсов и цифровых технологий играет компетенция педагога, уровень развития его креативного мышления, творческого подхода [5, с. 17] и стремления к инновационной деятельности в профессиональной сфере, а также умения, входящие в рамки цифровой компетентности, представляющие собой «знания намерениях, объёмах и содержании цифрового обучения» [4, с. 81].

Цель преподавателя – создать проблемную ситуацию, подталкивающую студента к запуску механизмов познания. Только в таких условиях активизируется интеллектуальный потенциал студента, идёт активное самостоятельное обретение образовательного и жизненного опыта в поиске оптимальных решений для образовательных и личностных целей. Это и оказывается базисом накопления мудрости, когда знания не даются в готовом виде, а добываются путём упорных индивидуальных усилий.

Использование интеллектуальной образовательной платформы также требует учёта потребностей и характеристик конкретного учащегося коллектива. От этого зависит выбор контента и архитектуры ссылок на необ-

ходимую информацию, формат её представления, что отвечает требованиям личностно-ориентированного подхода в обучении, принципам индивидуализации образовательного процесса.

Несомненным достоинством таких платформ является возможность обмена мгновенными общением между преподавателем и обучающимися как способа обеспечения взаимодействия на занятиях, что также оказывает воздействие на эффективность обучения. Кроме того, преподаватели могут производить оценку уровня знаний студентов в режиме реального времени и оперативно давать рекомендации по дальнейшей дея-

тельности обучающегося.

Интеллектуальное занятие, таким образом, представляет собой один из инновационных методов обучения на современной Интернет-платформе, передовая технология в сфере образовательных приложений, которая следует тенденциям развития современных реалий и потребностям сегодняшних студентов. Сущность такого подхода заставляет пересмотреть роль преподавателя на занятии, структуру ведения урока, а также обладает большим потенциалом в совершенствовании цифровой компетенции всех участников образовательных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухова Е.В. Компетентный подход в условиях цифровизации экономики // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2020. – № 2). – С. 66–73. DOI:10.21686/2413-2829-2020-2-66-73
2. Би Р. Проблемы и контрмеры, с которыми сталкиваются профессиональные способности преподавателей университетов на фоне «Интернет + занятие» // Современное управление образованием. – 2015. – № 12. – С. 5–55.
3. Бянь Ц., Сюй Ф. Исследование дизайна и эффекта модели обучения, основанной на интеллектуальном классе // Китайское электрохимическое образование. – 2016. – № 2. – С. 64–68.
4. Грязнов С.А. Цифровая компетентность преподавателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – №2 (35). – С. 79–81. DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0016.
5. Клиг В.И. Медицинское образование и роль преподавателя в учебном процессе на современном этапе / В.И. Клиг, Е.В. Сурдина, Л.В. Виноградова // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – 2021. – № 1. – С. 14–23.
6. Самосенкова Т.В., Савочкина И.В., Гончарова А.В. Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 307–319. DOI: 10.32744/pse.2019.2.23.
7. Юрьева Д.В. Мобильное обучение в управлении знаниями: проблемы эффективности // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 3. – С. 69–74. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.3.30367.

© Люй Дань (174442835@qq.com), У Хао (qiuqiuahua2@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ИСТОРИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

EDUCATIONAL TASKS ON HISTORY AIMED AT THE FORMATION OF LEGAL LITERACY OF STUDENTS

M. Morenets

Summary: The article is devoted to the development of educational tasks on history aimed at forming the foundations of legal literacy of students in the implementation of programs of basic general and secondary general education. The author of the article focuses on the need for the formation of legal literacy as a significant component of functional literacy. The article notes that the school history course has the necessary pedagogical potential for the formation of legal literacy of students. The author gives examples of tasks that it is advisable to use in history lessons to develop the basics of legal literacy among students.

Keywords: educational assignment, historical education, legal literacy, functional literacy, forms of organization of the educational process, system-activity approach.

Моренец Михаил Александрович

Аспирант, Московский городской педагогический университет;
учитель истории и обществознания
Школы 171 города Москвы
m_morenets@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросу разработки учебных заданий по истории, направленных на формирование основ правовой грамотности обучающихся при реализации программ основного общего и среднего общего образования. Автор статьи акцентирует внимание на необходимости формирования правовой грамотности как значимого компонента функциональной грамотности. В статье отмечается, что школьный курс истории обладает необходимым педагогическим потенциалом для формирования правовой грамотности обучающихся. Автор приводит примеры заданий, которые целесообразно использовать на уроках истории для развития основ правовой грамотности у обучающихся.

Ключевые слова: учебное задание, историческое образование, правовая грамотность, функциональная грамотность, формы организации образовательного процесса, системно-деятельностный подход.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, утвержденные в Российской Федерации в 2021-2022 гг. закрепляют требование о необходимости формирования функциональной грамотности обучающихся в системе общего образования [10]. В международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA под функциональной грамотностью понимается «способность применять полученные знания в реальных жизненных условиях» [13]. В современных исследованиях встречаются различные подходы к классификации видов функциональной грамотности. Многие ученые среди видов функциональной грамотности называют: математическую, естественнонаучную, читательскую, финансовую, культурную, гражданскую, в том числе и правовую. В 2011 году в России были утверждены «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» [5]. К сожалению, в современной педагогической практике и многочисленных исследованиях по формированию функциональной грамотности обучающихся, отсутствует достаточное количество практических материалов и методических рекомендаций по формированию правовой грамотности у обучающихся. В образовательных организациях России решение вопроса о методах и средствах формирования правовой грамотности обучающихся по большей части отдано на усмотрение педагогов. Учитывая, что основным инстру-

ментом учителя по решению задач формирования и развития функциональной грамотности является учебное задание как один из важных элементов учебного процесса, перед ними возникает задача разработки комплекса учебных заданий, ориентированных на формирование различных видов функциональной грамотности, в том числе правовой грамотности.

Традиционно, ученые-методисты выделяют три уровня познавательной самостоятельности обучающихся:

- воспроизводящий;
- преобразующий;
- творческо-поисковый.

Каждому уровню познавательной самостоятельности соответствуют разные типы учебных заданий. Если первый тип учебных заданий требует лишь механического повторения изученного материала (его воспроизведения), то второй и третий предполагают поиск, интерпретацию, оценку и моделирование собственного готового решения (в знакомой и незнакомой учебной ситуации соответственно). Однако, в отличие от второго типа, где предполагается найти информацию, представленную в неявном виде в предложенных ученику материалах, творческо-поисковый тип заданий предполагает генерацию ответа, используя предложенные материалы лишь как один из источников информации, который может задать вектор поиска решения, но не предоставить его.

Таким образом, можно сделать вывод, что задания преобразующего и творческо-поискового типа будут способствовать не столько заучиванию материала, сколько пониманию и его дальнейшему использованию на практике – т.е. формированию как функциональной грамотности в целом, так и ее элементов в частности.

В последние годы был предложен иной подход на основе тестового инструментария SAM (Student Achievement Monitoring) [1], разработанного на базе теоретических подходов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова [12]. По нему динамику достижения результата определяют следующие уровни освоения предметного содержания общего среднего образования:

- репродуктивный (связан с ориентацией на внешние признаки, направлен на действие по образцу);
- рефлексивный (предполагает понимание внутренних сущностных связей и взаимосвязей);
- функциональный (предполагает осуществление компетентного действия в смысловом поле).

Актуальность предложенного подхода заключается в возможности выстроить и структурировать содержательную и уровневую компетенцию по освоению фундаментального ядра предметного содержания общего среднего образования. Между тем, не в полной мере понятна необходимость использования заданий репродуктивного уровня при формировании правовой грамотности обучающихся на уроках истории. Задача репродуктивного уровня заключается в оттачивании конкретных действий по заданному алгоритму. В рамках курса «Обществознание» допустимо оттачивать такие навыки, как заполнение соглашений или иных официальных документов. В рамках предмета «История» механические действия по образцу без понимания и анализа контекста (например, анализ текста крестьянской реформы Александра II) приведут лишь к «обесцениванию» полученных знаний. Учитывая всё вышесказанное, представляется возможным на основе модели SAM предложить рассмотреть примеры заданий, основанных на работе с текстовыми источниками и направленных на формирование правовой грамотности обучающихся. Задания разработаны к урокам по теме «Отмена крепостного права» в курсе истории России XIX века.

1. Поиск информации в тексте.

Задание: Прочитайте текст манифеста об отмене крепостного права и ответьте на вопросы к нему:

- 1) В каком году начнется процесс реализации данной реформы? Свой ответ аргументируйте.
- 2) Объясните термин «временнообязанное» состояние. Для каких целей оно было введено?
- 3) На основании данного документа, опишите алгоритм освобождения крепостных крестьян.
- 4) Кто такие «дворовые» люди? Каковы итоги данной реформы для них?

Данный тип заданий предполагает самостоятельный поиск со стороны ученика ответа в различных текстах правового характера. Для реализации дифференцированного подхода, в рамках данного задания можно ввести три уровня сложности:

- работа с адаптированными текстовыми источниками;
- работа с неадаптированными текстовыми источниками;
- работа с неадаптированными источниками древности (законные и подзаконные акты, составленные до XX века).

При работе с текстовыми источниками важно обратить внимание учеников на комплексный анализ источника, необходимость расшифровки неизвестных терминов и отказ от легкого поиска готового решения. Здесь было бы уместно сделать аналогию с современностью, когда многие неверно истолковывают суть подписываемого ими договора или не уделяют достаточного внимания к деталям. Эти и другие компетенции безусловно необходимы для формирования правовой грамотности.

2. Моделирование решения кейс-ситуации.

Задание: Представьте, что вы крестьянин/крестьянка. Вместе с вами проживает ваша жена/муж, престарелая мать, трое ваших дочерей и четверо сыновей. Живете и работаете вы на своего помещика в Курской губернии. Работаете на барщине. Ваш расход составляет около 40 рублей в год. Размер вашего пашенного надела составляет 2,4 дес. из расчета на 1 мужскую душу. Из всего вашего надела, в год использовалось лишь 2/3: 1/3 под озимые сорта, 1/3 под яровые (1/3 оставалась «под паром»). В среднем, урожайность яровых выше в два раза (с 1 десятины собирали 5 четвертей озимых и 10 четвертей яровых) 1/5 всего собранного урожая вы должны оставить на семена. Из остатка вы откладываете часть урожая, чтобы прокормить себя и свою семью (в среднем 2,5 четверти на каждого члена семьи). Оставшуюся часть урожая вы продаете из расчета 2 руб. за 1 четверть.

Решение: $12 \text{ дес } 4 \text{ дес} - \text{озимые } 4 \text{ дес} - \text{яровые } 20 \text{ четвертей} + 40 \text{ четвертей} = 60 \text{ четвертей}$. $60 - 12 - 25 = 23 \text{ четвертей}$. Доход – 46 руб. Расход – 40 руб. Остаток – 6 руб.

1. Каков ваш годовой доход, исходя из приведенных цифр?
2. Сколько денег останется у Вас на дополнительные расходы?
3. Как долго Вашей семье потребуется откладывать деньги для перехода на выкупную операцию при условии, что сначала Вам необходимо будет заплатить около 20 % от всей суммы выкупа помещику?*

*Фрагмент таблицы

«Основные показатели земельного рынка губерний Центрально-Черноземного района с 1863 по 1892 гг.» [2]

	Средняя цена за 1 дес. (руб)		
	1863-1867 гг.	1887-1892 гг.	1863-1892 гг.
Курская губерния	30	103	67

В предложенном задании приведены данные на основе статьи Рянского Л.М. Расходы и доходы помещичьих крестьян Курской губернии в середине XIX в. [8]. Такое

творческое переосмысление сложного и объемного материала способствует его эффективному усвоению и способствует формированию не только правовой, но и математической, читательской и финансовой грамотностям.

Задания этого типа направлены только на усвоение теоретического материала при работе с источником, но и применение полученных знаний в рамках смоделированных учебных ситуаций, т.е. на практикоориентированную познавательную деятельность школьника. Таким образом, у обучающегося формируются алгоритм поведения при решении различных юридических ситуаций, предполагающий:

- Знакомство с правовым актом;
- Фиксирование собственных прав и обязанностей на основе закона;
- Готовность защищать свои права и быть готовым к выполнению обязанностей в рамках правового поля.

3. Моделирование игровой ситуации и ее последующее решение с привлечением дополнительных источников.

В рамках ролевой игры можно предложить учащимся представить себя жителями XIX века и раздать карточки с кратким описанием. Среди карточек могут встречаться помещики, крестьяне и мировые посредники. Задача игроков найти «свою пару» (т.е. крестьянину из Курской губернии нужно найти помещика и мирового посредника из той же губернии) и попытаться выкупиться в соответствии с положениями Манифеста об отмене крепостного права. В рамках данной игровой модели задача помещика отпустить крестьян на волю с максимальной выгодой для себя (оставив себе часть земли или получить наибольший выкуп), задача крестьянина выкупить себя и свою семью, задача мирового посредника – проконтролировать законность проходящей сделки. В игре может быть использована карточка для учащегося, кото-

рая была рассмотрена выше при анализе примера заданий второго типа.

Если кейс-задания моделируют отдельно взятые правовые ситуации, то при участии ребенка в ролевой игре приведенный выше алгоритм оттачивается и трансформируется в навык, на основе которого ученик сможет регулировать собственные действия в реальной жизни. Разнообразие приведенных моделей и ситуаций, с одной стороны, усложнит игру и сделает ее исход более непредсказуемым, а с другой, продемонстрирует многообразие исторической действительности.

Уровень сформированности функциональной грамотности является маркером качества современного образования. Важным элементом функциональной грамотности, необходимым для успешного нахождения в социуме, является правовая грамотность. Одним из предметов, на содержательной базе которого возможно формирование правовой грамотности, является история. При планировании учителем работы по формированию правовой грамотности, важно выделить темы, потенциал содержания которых в наибольшей степени будет способствовать формированию правовой грамотности, очертить рамки источниковой базы и разработать задания, предполагающие системную комплексную работу в течении всего периода изучения.

Предлагаемые задания по формированию правовой грамотности в рамках предмета «история», можно разделить на три группы:

1. Поиск информации в тексте;
2. Моделирование решения кейс-ситуации на основе предложенного текста;
3. Моделирование игровой ситуации и ее последующее решение с привлечением дополнительных источников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцов А.Б., Львовский А.В., Нежнов П.Г. Мониторинг учебно-предметных компетенций школьников (SAM): потенциал и возможности инструментария. М.: Russian Training Center, 2011. URL: <http://www.myshared.ru/slide/56856/> (дата обращения: 24.09.2022).
2. Громова В.В. Особенности формирования земельного рынка в губерниях центрально-промышленного и центрально-черноземного районов в 1860-1890-е годы // *Via in tempore. История. Политология*. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-zemelnogo-rynka-v-guberniyah-tsentralno-promyshlennogo-i-tsentralno-chernozemnogo-rayonov-v-1860-1890-e> (дата обращения: 24.09.2022).
3. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
4. Кулагина, О.В., Рыжкова И.В. Развитие правового образования в России. Сборник: Россия - СССР - РФ в условиях реформ и революций. XX-XXI вв материалы международной научной конференции. 2016. — С. 31-315
5. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. (утв. Президентом РФ 28.04.2011 N Пр-1168). [Электронный ресурс] — URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=113761&fld=134&dst=100003,0&rnd=0.009041339961426864#05661324576706837> (дата обращения: 11.09.2022).
6. Петручак, Л.А., Корнев, А.В. Современный российский социум и формирование правовой культуры молодежи // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2018. №5 (813). [Электронный ресурс] — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- sovremennyy-rossiyskiy-sotsium-i-formirovanie-pravovoy-kultury-molodezhi (дата обращения: 11.09.2022).
7. Рутковская Е.Л. Образовательное пространство школы: возможности развития функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 58–73.
 8. Рянский Л.М. Расходы и доходы помещичьих крестьян Курской губернии в середине XIX в. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. №2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rashody-i-dohody-pomeschichih-krestyan-kurskoy-gubernii-v-seredine-xix-v> (дата обращения: 24.09.2022).
 9. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: Монография / В.В. Рябов, А.А. Сорокин, В.В. Шаповал, А.В. Половникова, И.А. Нидерман, Н.Ю. Басик / Науч. ред. И.М. Реморенко, В.В. Рябов. – М.: Книгодел, 2018. – 184 с.
 10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования третьего поколения [Электронный ресурс] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>. (дата обращения: 23.09.2022).
 11. Формирование правовой грамотности и правовой коммуникации: теория и практика: Монография / [Ю.В. Гаврилова, Ю.В. Куракина, Н.Н. Маслова, Е.В. Питько, А.В. Половникова, А.А. Сорокин, Н.С. Шутикова] – М.: Книгодел, 2022. – 216 с.
 12. Янгирова В.М., Шамигулова О.А. Методологические ориентиры профессиональной подготовки учителя к диагностике образовательных результатов. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. [Электронный ресурс] – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22221> (дата обращения: 09.10.2022).
 13. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.

© Моренец Михаил Александрович (m_morenets@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТА В МЕТОДЕ КЕЙС-СТАДИ НА ПРИМЕРЕ ПРОДУКЦИИ КИНОИНДУСТРИИ

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF DIGITAL CONTENT IN THE CASE STUDY METHOD, ON THE EXAMPLE OF FILM INDUSTRY PRODUCTS

**A. Muftakhova
P. Mikryukov**

Summary: The relevance of this material is due to the fact that in the conditions of informatization of community and the transition to a digital model of behavior in society, it becomes important to study the influence of content in obtaining knowledge for modern youth.

The article determines the degree of influence of movie content on the formation of educational material. Next, an assumption is made about the relationship of the case-study method as an example of the sociological analysis of the content of the film industry in the process of obtaining knowledge while training in the areas of training specialists whose activities are related to the use of social impact tools in the digital age.

The main purpose article is to apply the sociological analysis of movie as a case-study method in the organization of the educational process.

The object of the work is the production of the film industry as a visualization of a structured event – case, which allows you to apply the case-study method.

The subject of the work was the practice of sociological analysis in the organization of the educational process.

In the methodological aspect, the work is based on a deterministic vision of the social space of the institution of higher education. However, as a confirmation of the theses put forward, there is an appeal to the use of the extended case method, which allows us to reveal a certain situation in the form of interrelated theoretically justified conclusions based on the skills and competencies acquired during training, which, in turn, allows us to establish a unifying structure of conclusions.

The scientific novelty consists in the fact that on the basis of the results obtained, conclusions were formulated and recommendations were proposed for the implementation of scientific practice in the information society.

The practical significance lies in the fact that the introduction of the case-study method allows you to fully support the transformation of the education system and act as a full-fledged educational material intended for practical use during training in the areas of training specialists whose activities are related to the use of social impact tools.

Keywords: sociological analysis, education system, films, movies, case-study.

Муфтахова Альмира Нурғалиевна

Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Северо-Западный институт управления
msmalmira@yandex.ru

Микрюков Павел Валерьевич

Стажёр-исследователь Проектно-учебной группы «Устойчивое развитие городской среды», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Северо-Западный институт управления
pavelmkot@yandex.ru

Аннотация: Актуальность данного материала обусловлена тем, что в условиях информатизации общества и перехода к цифровой модели поведения в социуме, становится важным изучение влияния контента в получении знаний для современной молодежи.

В работе определяется степень влияния киноконтента на формирование учебного материала. Следом выстраивается предположение о взаимосвязи метода case-study как примера социологического анализа контента киноиндустрии в процессе получения знаний при обучении по направлениям подготовки специалистов, деятельность которых связана с использованием инструментов социального воздействия в цифровую эпоху.

Основная цель заключается в применении социологического анализа кинофильмов, как метода case-study при организации образовательного процесса. В качестве объекта работы выступает продукция киноиндустрии как визуализация структурированного события – случая, позволяющая применить метод case-study.

Предметом работы стала практика социологического анализа при организации образовательного процесса.

В методологическом аспекте работа опирается на детерминистское видение социального пространства институции высшего образования. Однако, в качестве подтверждения выдвинутых тезисов присутствует обращение к использованию метода расширенного случая, позволяющего раскрыть определённую ситуацию в виде взаимосвязанных теоретически обоснованных выводов на основе усвоенных в ходе обучения навыков и компетенций, что, в свою очередь, позволяет установить объединяющую конструкцию выводов.

Научная новизна состоит в том, что на основе полученных результатов были сформулированы выводы и предложены рекомендации по осуществлению научающей практики в условиях информационного общества.

Практическая значимость заключена в том, что внедрение метода case-study позволяет полностью поддержать трансформацию системы образования и выступить полноценным учебным материалом, предназначенным для практического применения в ходе обучения по направлениям подготовки специалистов, деятельность которых связана с использованием инструментов социального воздействия.

Ключевые слова: социологический анализ, система образования, фильмы, кино, case-study.

Обоснование применения в учебном процессе метода case-study с использованием социологического анализа кинофильмов

В современных реалиях флуктуационных трансформаций, вызванных реформами по цифровизации института всеобщего образования, актуализируется необходимость исследования вопросов передачи знаний в системе высших учебных заведений.

Жан Бодрийяр предлагал рассматривать доступность социального блага на обучение как средство эффективной интеграции в общество [1, с. 204]. Ссылаясь на исследования Пьера Бурдьё, он отмечал особенность системы образования воспроизводить структуру классового общества путём косвенных форм капиталовложений в общественные отношения социального контроля [2, с. 85].

В свою очередь, Пьер Бурдьё рассматривал социальную практику обучения, формирующую устойчивое образование, через делегирование воздействия, необходимого для своего установления, как тенденцию воспроизводить социальные условия культурного доминирования. С его точки зрения, образовательные институты стремятся через содержание преподаваемого материала и через манеру его подачи усилить склонности к воспроизводству признаваемой на данный момент социокультурной нормы поведения [3, с. 45].

Соединяя вышеприведенные подходы, можно сказать, что трансмиссия знаний в ходе научающего процесса, как специфического социального блага, осуществляется в рамках общественной формы хозяйствования и закрепляется легитимной социальной перцепцией официального документа, подтверждающего признание классового статуса. Думается, что нормативность этой гарантии для трансмиссара (студента, при этом трансмиттентом выступает преподаватель) становится более важным фактором.

То есть социум, как главный заказчик развития и воспитания своих участников (актеров), наделяет учебные организации функциями по воспроизводству определенной модели (нормы) поведения, нацеленной на образованность, само же знание как специфическое социальное благо становится нерелевантным.

За научающими учреждениями же закрепляется функция «научить учиться», по приучению и приручению к границам («красным флажкам») социального пространства, поскольку, по словам П. Бурдьё, знание социального пространства, где осуществляется научная практика, и универсума возможностей, по отношению к которым определяются её выборы, ведёт к усилению способности познавать реальность научно [4, с. 91-119].

Объективность информатизации общественных процессов и прямая зависимость от цифровых инструментов при установлении взаимосвязи деятельности участников обучения предопределили актуальность исследования. Социальные аспекты компьютерных коммуникаций дают возможность осуществлять доступ к преобразованию информации в цифровую форму, что позволяет рассматривать цифровой контент как ресурс специфических знаний, необходимых для интеграции в современные формы образования.

Организация высшего образования становится своеобразной цифровой платформой, на основе которой студентам предоставляется возможность приобрести определенные компетенции, полноценно освоить и погрузиться в новые тренды обучения.

Научающая социальная практика выдвигает особые требования к источникам знаний, что становится исключительно важным в период рационализации институтов высшего образования. Считаем, что студенты являются активными пользователями аппаратного обеспечения компьютерных систем, и наиболее действенными потребителями цифрового контента.

В границах обучающего пространства высшего образовательного учреждения перед студентами ставится задача соответствовать профессиональным компетенциям «знать - уметь - владеть».

И если компетенции «знать» и «уметь» выявляются в ходе научающего процесса, то уровень «владения» постигается только практическим погружением в проблематику изучаемого материала.

Одним из способов погружения в существующую реальность представляется использование метода case-study, когда моделируется ситуация и событие, позволяющие полноценно применить получаемые знания в рамках учебных курсов. Сам по себе метод case-study является структурированным случаем, воспроизводящим ряд выстроенных в определённом алгоритме действий, демонстрирующих существование того или иного явления.

Усвоенные в ходе обучения навыки и компетенции способствуют раскрытию определённой ситуации в виде взаимосвязанных теоретически обоснованных выводов [5, р. 7].

Погружение студента с использованием метода case-study в представленное к изучению анализируемое событие предполагает его включённость как исследователя в качестве наблюдателя, участие во всестороннем анализе, полноценный разбор социальных практик с учётом собранных эмпирических данных, и интерпретацию результатов, исходя из набора теоретических пред-

посылок формальной логики

Одним из способов включения в освоение практического материала является участие в разборе эмпирического примера, реконструкции события (случая), или кейс-метод (case-study).

В зарубежной социологической науке к case-study отнесена деятельность по созданию выборок (состоящих из отдельных случаев) для статистического анализа, использование эмпирических примеров для иллюстрации аспектов общесоциологических теорий и сравнительный анализ взаимосвязанных случаев, которые формируют исторические и культурные модели [6, p. 243].

В отечественной социологии под методом case-study принято понимать исследовательскую стратегию, направленную на глубокий, полный и комплексный анализ социального феномена на примере отдельного эмпирического объекта [7, с. 177].

И в том, и в другом случае речь идёт о тематическом анализе социальной ситуации на примере конкретного события, существование которого доказано из совокупности эмпирических данных.

Развитие исследований на основе case-study связано с этнографическими традициями, сложившимися в Чикагской школе социологии.

В частности, Роберт Эзра Парк, исходя из разработанного при его участии экологического подхода, применил метод case-study для описания особой социальной ситуации городского пространства с выделением каждого отдельного жизненного случая для характеристики развития взаимосвязанных территорий города, связанных с особым образом жизни и возможностями [8, с. 20].

В совместных работах Уильяма Томаса и Флориана Значецкого была сформулирована концепция социальной ситуации, которая разделена на три важнейшие составные части:

1. объективные условия, заложенные в существующих социальных теориях и ценностях;
2. установки индивида и социальной группы;
3. формулирование существа ситуации действующим индивидуумом [9, с. 290-291].

Использование метода case-study с разбором природы новостных событий и занимательных случаев позволило Хелен Макгилл Хьюз, ученице Р.Э. Парка и супруге Эверетта Черрингтона Хьюза, провести исследование медиа и их воздействия на общество, и человеческое поведение в условиях изменений в обществе [10, с. 401-429].

Другим источником формирования метода case-study

стал теоретический структурно-функционализм, в ходе которого анализировались сообщества и организации как социальные системы, стремящиеся к стабильности. На становление метода case-study оказали влияние антропологические исследования неиндустриальных обществ и более абстрактные теории Толкотта Парсонса и Роберта Мертона. Эти исследования анализируют как социальные системы, так и их адаптации к изменяющимся условиям [6, p. 244].

Перерождение метода case-study основано на классовом подходе социологов неомарксистов.

Так, Пьер Бурдьё предлагал в качестве критического осмысления разбора ситуации приводить целый ряд собранных фактов, вытекающих из того, что они основаны не на сознательных и постоянно действующих правилах, а на практических схемах, склонных к изменениям в зависимости от логики ситуации, от навязываемой ею и почти всегда частичной точки зрения [11, с. 30].

В свою очередь, Майкл Буравой, указав на то, что разрыв между исследовательской моделью и ее осуществлением, между принципами и практикой никогда не исчезает, модернизировал метод case-study до «метода расширенного случая» (the extended case method [12, p. 5]), назвав его интерпретативной и герменевтической моделью науки, с которой связана особая этнографическая практика [13, p. 155]. Его нововведение в метод case-study предполагает включение следующих четырех основных последовательных этапов:

1. этап - проведение исследовательских наблюдений с погружением в социальную среду;
2. этап - проведение анализа наблюдений исследователя как аспектов общих социальных процессов, формирующих жизнь в различных современных социальных условиях;
3. этап - обоснование историзированности наблюдения и социальных процессов, демонстрирующих, как они встроены в исторические силы, которые направляют и структурируют эволюцию капиталистического общества;
4. этап - согласование наблюдений и анализов с формальными социологическими теориями, объясняющими первоначальные наблюдения исследователя и их более широкие социальные и исторические контексты.

В этом случае реализация метода case-study предполагает включённость исследователя в анализируемое событие в качестве наблюдателя, участие во всестороннем анализе социальных практик с учётом собранных эмпирических данных, разбор и интерпретация результатов, исходя из набора теоретических предпосылок формальной логики.

Таким образом, использование метода case-study позволяет как бы погрузить студента в исследуемое событие и даёт возможность выявить уровень владения теоретическим материалом для разрешения проблематичной ситуации.

В условиях цифровизации осуществление метода case-study возможно, с использованием цифрового контента. Для большей визуализации и демонстрации структурированного события, показывающего факт существования определённого явления, которое возможно проанализировать, наиболее приемлема продукция киноиндустрии.

В особенности это касается фильмов, сериалов, роликов или другого видео цифрового контента, доступного в качестве побочного материала, который студент может разобрать на составляющие, выявив направление своего рассуждения, показав своё умение размышлять, доносить свою позицию, обосновывать выводы.

По мнению Анри Лефевра «Одновременность прошлого, настоящего и будущего объединяет время с пространством и легче реализуется в фильме, поскольку фильмы используют повседневную жизнь в качестве своей системы отсчета, и раскрывают его «объективные» или впечатляющие аспекты» [14, р. 9].

Здесь, по своей сути, фильм сам предстаёт событием и, структурируясь, превращается в визуальную новеллу, которая доносит набор необходимой для анализа информации, становясь оцениваемой ситуацией, методом case-study. Приём визуальной демонстрации, существование искомого явления, показ факта социальной реальности, или поиск доказательств в фильмах - достаточно не нов, и нередко применяется в различных направлениях общественных наук.

Промышленный город, воссозданный в фильме Фрица Ланга «Метрополис» 1926 года, является отправной точкой для рассуждения многих социологов урбанистов. Метафоричность городских образов в «Городских огнях» (1931) и «Современных временах» (1936) Чарли Чаплина сформировали поисковый запрос для определений жизни в мегаполисе [15, р. 155].

Фильм Жан-Люка Годара 1967 года «Две или три вещи, которые я знаю о ней» позволяют Дэвиду Харви объяснить экзистенциальный кризис в Париже начала 1960-х годов, или описать нищету бразильских трущоб - фавел Рио-де-Жанейро на примере фильма «Город Бога» [16, р. 100].

Экранный образ кинопритчи 1957 года «Седьмая пещера» Ингмара Бергмана, являющийся, наверное, самым запоминающимся изображением «темного» средневе-

ковья, дополняет оценку социальной политики Швеции [17, р. 48].

Фильмы Анджея Вайды «Пепел и алмаз» и «Человек из железа» становятся для П. Штомпки примерами идеологической импликацией, утверждающей неизбежность существующих политических институтов [18, с. 312].

Для Жана Бодрийяра фильм Жака Тати «Playtime» выступает визуализацией общества потребления услуг, а фильм Сержа Ленца «Безжалостная погоня» свидетельствует об утраченной символической функции насилия как объекта потребления [2, с. 226].

Отсюда видим, что фильм, как продукт киноиндустрии, а в эпоху цифровизации как цифровой контент, представляет собой метод case-study, то есть визуализированное структурированное событие, или случай, пригодный для применения ситуационного анализа.

Далее в материале представлена практика по разработке учебного материала с применением метода case-study для выявления уровня владения теоретическим материалом при организации образовательного процесса на примере социологического анализа цифрового контента киноиндустрии.

Результаты разработки учебного материала с применением метода case-study

Кейс «Гроздь гнева» и «Трамвай Желание»

Фильм 1940 года «Гроздь гнева», поставленный по одноимённому роману Джона Стейнбека, передаёт историю семьи фермеров-издольщиков, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, в условиях разразившегося кризиса Великой депрессии 30-х годов в США. Изгнанные с земли постоянным владельцем, члены семьи главного героя вынуждены скитаться, оставив свой родной штат, став мигрантами в своей стране. Натуралистическое изображение (по возможностям кинематографа того времени) тяжёлого положения основных персонажей не передаёт всего депрессивного восприятия жизненной ситуации, приведённой в романе автора. Однако, несмотря на всю цензуру, редакторские вставки, фильм получил высокую оценку, как зрителя, так и кинокритиков, и не только в США, но и за рубежом.

Фильм «Трамвай «Желание»» 1951 года, срежиссированный по одноимённой пьесе драматурга Теннесси Уильямса, описывает семейный конфликт, возникший между сёстрами и мужем одной из сестёр. Сюжет фильма, как и одноимённой пьесы, разворачивается вокруг раскрытия интимности межсемейных связей, затрагивая проблемы домашнего насилия, измен, алкоголизма, психического расстройства. Фильм, как и пьеса, имеет и

имела, ошеломительный успех. Его не единожды переиздавали, любая его редакция, введение дополнительных сцен, принималось с овациями и всеобщим одобрением критиков и зрителей.

Задание:

1) Ознакомиться с фильмами «Гроздь гнева» 1940 года и «Трамвай «Желание» 1951 года;

2) выделить основные стадии конфликта, этапы его зарождения, протекание, консенсус, завершение;

3) постараться ответить на вопрос, почему фильм «Трамвай «Желание»» и одноимённая пьеса входит в программу для младшей и начальной школы в США и Западной Европе, в то время как роман Джона Стейнбека «Гроздь гнева», а также одноимённый фильм 1940 года, предназначен в качестве материала для преподавания в старшей школе и колледже.

Кейс «Кулак» и «Сделано в Даггенхеме»

Любое начало трудового конфликта является естественным продолжением несовпадения интересов работника и работодателя, и обуславливается чередой ошибок при принятии управленческих решений, неспособных предотвратить или спрогнозировать начало возникновения противоречий между сторонами управления: собственниками, администрацией и рабочим коллективом.

Российское законодательство разделяет трудовой конфликт на индивидуальный спор (Глава 60 Трудового Кодекса РФ) и коллективный спор (Глава 61 Трудового Кодекса РФ), сужая его до единичного случая. Подобный подход по применению одноразовых инструментов решения разногласий переводит его в состояние институционализированного конфликта.

В.В. Радаев, раскрывая типы институционализированного трудового конфликта, делит их на активные и пассивные виды сопротивления менеджменту. И если пассивные формы протеста действиям администрации носят в большей степени неформальный и скрытый характер, такие как отлынивание от работы, небрежное отношение к должностным обязанностям, нецелевое использование ресурсов, имитация деятельности [19, с. 517-537], то главным типичным свойством активного противодействия управленческим решениям является его формальность и закрепляемость внутриорганизационными правилами. В самой организованной и массовой форме такие действия коллектива работников, находящихся в устойчивом конфликте интересов с управленцами и собственниками организации, представляют собой забастовки [19, с. 517-537].

Британский социолог Ричард Хайман подробно изучал проблему непримиримых противоречий между

владельцами предприятий, менеджментом и трудовым коллективом, перерастающих в стачки и забастовки рабочих [20]. Ключевым вопросом при его исследовании забастовок является характер и роль профсоюзного движения, поскольку анализ профсоюзов включал в себя поиск противоположных тенденций, определение их происхождения, развития и последствий, а также указание на их соответствующие сильные стороны [21, р. 209-230]. Таким образом, происходило понимание всех сторон конфликта, имеющего остро выраженную активную форму, с попыткой учёта мнения различных акторов, способных оказать влияние, если не на решение, то хотя бы на минимизацию последствий неправильных управленческих решений.

Структурированная визуализация ситуации активного сопротивления менеджменту представлена в фильмах «Кулак» 1978 года и «Сделано в Даггенхеме» 2010 года. Первый фильм затрагивает вопрос протекания конфликта интересов между работниками и администрацией предприятия от стачечных забастовочных мероприятий до разрастания в профсоюзное движение. Второй фильм посвящён проблемам защиты прав отдельной категории работников и несправедливости оплаты труда, вызванной половыми стереотипами.

Задание:

1) Ознакомиться с фильмами «Кулак» 1978 года и «Сделано в Даггенхеме» 2010 года;

2) выявить на основе просмотренных фильмов виды сопротивления менеджменту. Описать их стадии протекания с момента зарождения, а также события, породившие конфликт, до момента их решения;

3) сравнить способы, предпринимаемые работниками в указанных фильмах, для устранения несовпадений интересов между коллективом и администрацией, и решения противоречий по минимизации последствий неправильных управленческих решений.

Кейс «Сквозь снег» и «Паразиты»

Нет более спорного понятия, нежели попытка определить, что такое общество. Исходя из различных точек зрения, оно представляет собой смесь идеологических взглядов, сформированных под влиянием социо-культурных символов и знаков, доминирующих в тот или иной исторический момент. Однако, системный или структурный анализ отдельных компонентов общества всегда приводил к идее о возможности использования своего социального шанса о переходе из одного состояния в другое, подверженное влиянию принципов и правил, заложенных в теоретический постулат, имеющий свою собственную, отличную от других, доказательную базу.

Представление об обществе, как некоей иерархической вертикали, можно найти у Питирима Сорокина [22,

с. 192]. Смена из одной страты в гипотетическом здании предполагалась американским социологом как абстрактное существование мобильности, когда индивид в ходе своего социального движения поднимается по этажам, и переходит из одного положения в другое, меняя свою жизненную траекторию общественного развития. Отсутствие таких переходов виделось надуманным и невозможным, поскольку было подвержено ликвидации социальных шансов на изменение, и общество казалось комнатой, где личность, как и его социальное пространство, заперты в единообразном повторении схожих социальных действий.

Однако в условиях накопления капитала, а также с дальнейшим развитием теории социальных лифтов, появилась и иная точка зрения. Так, Петером А. Бергером была разработана теория социальной мобильности, получившая название «железнодорожной модели» [23, с. 14-25], характеризующейся воспроизводством определённой жизненной траектории, как бы по заданному маршруту, когда индивид абстрактно занимает место в поезде по полученному билету и двигается из точки «А» в точку «Б», не меняя своих планов. Отсюда можем наблюдать повторение предсказанного П. Сорокиным отсутствия некоего перехода, то есть социального движения, позволяющего условному индивиду изменить своё состояние по вертикали иерархии, пресловутого перехода по этажам общественного здания. Подобное явление, свойственное современной развитой системе отношений, Дж. Голдторп называет иммобильностью [24, р. 89-111], что в интерпретации О.И. Шкаратана - социальной неподвижностью [25, с. 224-226], лишением шанса на изменение своей жизненной траектории.

В творчестве режиссёра Пон Чжун Хо сформирован особый взгляд на социальную структуру общества и шансы на изменение своей жизненной траектории в его иерархичной структуре в фильмах «Сквозь снег» 2013 года и «Паразиты» 2019 года.

Задание:

- 1) Сравните 2 фильма: «Сквозь снег» 2013 года и «Паразиты» 2019 года корейского режиссера Пон Чжун Хо;
- 2) выделите социальные компоненты общества;
- 3) опишите социальную иерархию, принятую в данных обществах;
- 4) опишите социальный статус главных героев, сравните с социальным статусом антагонистов в данных фильмах;
- 5) как Вы думаете, какую основную мысль (на Ваш взгляд) преследовал режиссёр?

Кейс «Тайна семи сестёр» и «Короче»

Британским демографом Томасом Мальтусом (1766-1834) была выработана гипотеза, в соответствии с ко-

торой существует прямая зависимость между ростом популяции населения, проживающего на одной территории, и уровнем потребления ресурсов, воспроизводимых на данной местности. Так, чем больше жителей находится одновременно в регионе, тем больше они потребляют, что приводит к минимизации удовлетворения их естественных потребностей в виде воды, пищи, одежды и жилья.

Действительно, с момента своего возникновения данные теоретические положения нашли своё обоснование в росте средней плотности населения земли. Так, с 1890 года средняя плотность выросла к 1950 году с 12 до 18 человек на квадратный километр, к 1992 году до 40, и уже в 2014 году до 52 человек на квадратный километр. Подобная, объективно существующая, динамика стала аргументацией для внедрения программ по контролю рождаемости.

В частности, Китайской Народной Республикой в 80-х гг. XX в. была реализована демографическая программа «одна семья - один ребенок». Она стартовала как ответ на угрозу перенаселения страны в условиях нехватки потребляемых ресурсов. Как представлялось, единовременное повышение уровня роста населения, проживающего на территории одного региона, при ограниченной динамике увеличения производства товаров народного потребления, требовало принудительного (через систему штрафов и обязательного аборта) ограничения рождаемости. В итоге, темп прироста населения Китая на начало 2022 года составляет всего 0,47%, жители страны характеризуются высоким средним возрастом, что является следствием политики «одна семья - один ребенок».

Вышепредставленную проблематику и визуализацию гипотезы Томаса Мальтуса в виде структурированной ситуации можно наблюдать в фильмах, вышедших в 2017 году - «Тайна семи сестёр» и «Короче». Оба фильма затрагивают вопросы перенаселения земли и ограниченности потребляемых ресурсов, но каждый из них антиутопически, используя футуристичность фантастических приёмов донесения информации, представляет ответы на предсказанные Мальтусом демографические вопросы.

Фильм 2017 года «Тайна семи сестёр» образно визуализирует (через инструменты фиксации воображения) демографическую программу «одна семья - один ребенок». На экране отображено представление о мире и воссоздана ситуация, когда в перенаселенной стране, при нехватке ресурсов, семье допускается иметь и завести только одного ребёнка.

Фильм 2017 года «Короче» через иллюзорное описание проблемы нехватки потребительских товаров и услуг отдельному домохозяйству, приводит к мысли о снижении расходов путём физического уменьшения людей.

Несмотря на всю парадоксальность, позволившую фантастическим фильмам, ситуации, оба фильма воспроизводят теоретические постулаты концепции Мальтуса о прямой зависимости роста популяции и объёмов потребления ресурсов.

Задание:

1) Ознакомиться с фильмами, вышедшими в 2017 году: «Тайна семи сестёр» и «Короча»;

2) провести сравнительный анализ средней плотности населения в ряде стран (на выбор - по регионам: Азия, Африка, Америка; или по статусу развития: развитые, развивающиеся; или по доходам: высокий, средний, бедный достаток (пример сравнения приведён на рисунке) на основе данных United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division [26] с ростом в ВВП на основе данных Database The World Bank [27] в выбранных странах; (Рис 1.)

3) соотнести проблематику, озвученную в фильмах, связанную с перенаселением и нехваткой потребляемых ресурсов, с гипотезой британского демографа Томаса Мальтуса. Сопоставить с полученными результатами анализа по пункту 2 задания.

Кейс «Экспериментатор» и «Стэнфордский тюремный эксперимент»

Любая собранная информация для построения грамотных гипотез, дальнейшего корректного анализа, выработки обоснованных выводов, должна соответствовать принципам валидности и релевантности. Одну из процедур, позволяющих объективно получить достоверные данные, представляет собой научный эксперимент.

Являясь трудоёмким и высокзатратным процессом, проведение научного эксперимента требует слаженно-

го подхода по взаимосвязи теоретических постулатов, положенных в его основу, и практически реализуемых инструментов.

Стенли Милграм осуществил ряд радикальных поведенческих экспериментов по выяснению как предполагаемое, действительное или воображаемое присутствие других людей влияет на мысли, поступки и чувства индивида [28]. В фильме 2015 года «Экспериментатор» визуализируются события, когда американским учёным проверялась готовность обычных людей повиноваться власти авторитета в процессе эксперимента по изучению феномена подчинения.

Социальным психологом Филипом Зимбардо был проведён знаменитый Стэнфордский тюремный эксперимент [29]. Этому научному эксперименту посвящён одноимённый фильм 2015 года. В основу фильма положен эксперимент американского психолога. Он выбрал добровольцев, которые сыграли роль надзирателей и заключённых, и устроил им в одном корпусе настоящую тюрьму. Люди быстро освоились и, к огромному удивлению психолога, стали вести себя непредсказуемо.

Задание:

1) Ознакомьтесь с фильмами «Экспериментатор» 2015 года и «Стэнфордский тюремный эксперимент» 2015 года;

2) опишите основные научные эксперименты, приведённые в фильме «Экспериментатор» 2015 года;

3) представьте образно, какие цели и задачи преследовались в ходе проведения научных экспериментов. Постарайтесь сформулировать объекты и предметы проводимых исследований;

4) выявите, какие методы сбора научной информации применялись в ходе научных экспериментов американскими учёными.

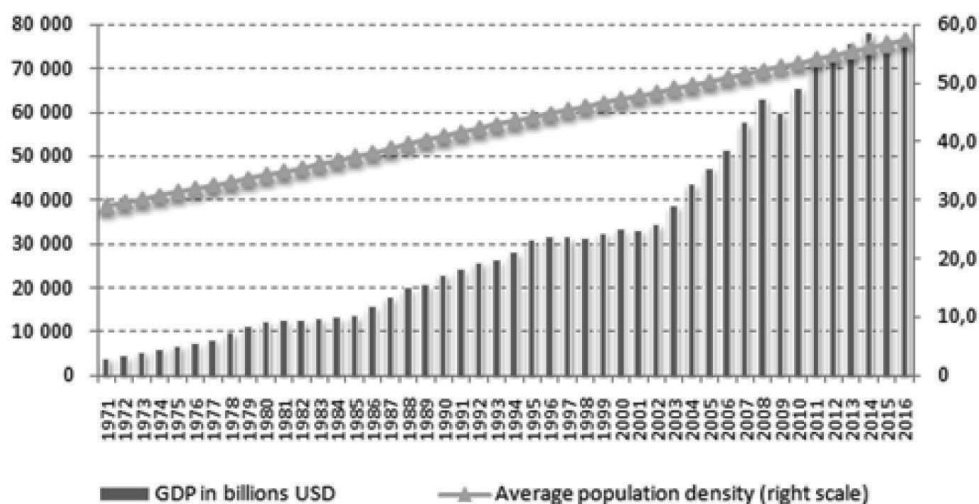


Рис. 1. Соотношение мирового ВВП со средней плотностью населения (составлено авторами на основе данных United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division [26] и Database The World Bank [27])

Выводы

По итогам изложенного можно предложить для обсуждения некоторые выводы. Использование метода case-study на примере социологического анализа цифрового контента киноиндустрии позволяет как бы погрузить студента в исследуемое событие, и даёт возможность выявить уровень владения теоретическим материалом при организации образовательного процесса для разрешения проблематичных ситуаций.

Считаем, что погружение студентов в структурированное событие методом case-study позволяет выработать критичность к выбору приоритетных источников информации; повысить самооценку полученных знаний по учебному материалу; выявить важность соответствия

знаний для молодёжи к будущей профессиональной деятельности, увеличить степень их стремления получать новые знания; раскрыть отношение студентов к учёбе.

Представленные в материале кейсы предназначены для практического применения в ходе обучения по направлениям подготовки специалистов, деятельность которых связана с использованием инструментов социального воздействия, а также социологическому сопровождению управления социальными процессами. Разработанный материал может быть использован в ходе практических занятий и как одно из средств для аттестации студентов по дисциплинам «Модели социальной политики зарубежных стран», «Модели социальной политики в России», «Социология», «Современные теории социального благополучия», «Социология управления», «Демография».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. 240 с.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. с фр., послесл. и примеч. Е.А. Самарской. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
3. Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н.А. Шматко; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
4. Бурдьё П. Homo Academicus. Экономическая социология // 2017. Т. 18. № 4. С. 91-119. DOI: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2017-4-91-119>.
5. Likhtin A.A., Lushin A.I., Muftakhova A.N. The use of case-studies in the practice of teaching social disciplines among students studying in the direction of state and municipal administration. St. Petersburg.: NWIM RANEPА, 2021. 48 p.
6. Mooney P.H. Case Studies / Encyclopedia of Sociology / Edgar F. Borgatta, editor-in-chief, Rhonda Montgomery, managing editor. 2nd ed. Vol. 1 Macmillan Reference USA, 2000. 719 p.
7. Козина И.М. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж (альманах социальных исследований). 1997. № 10-11. С. 177-189.
8. Парк Р.Э. Город: предложения по исследованию человеческого поведения в городской среде. Избранные очерки: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев; Отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: РАН. ИНИОН, 2011. 320 с.
9. Дугин А.Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию. М.: Академический Проект; Трикста, 2010. 564 с.
10. Хьюз Х.М. Новость и интересная история // Чикагская социология: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и пер. Николаев В.Г.; Отв. ред. Ефременко Д.В. М.: РАН. ИНИОН, 2015. 430 с.
11. Бурдьё П. Практический смысл / Пер. с фр.: А.Т. Бикбов, К.Д. Вознесенская, С.Н. Зенкин, Н.А. Шматко; Отв. ред. пер. и Послесл. Н.А. Шматко. СПб.: Алетей, 2001. 562 с.
12. Burawoy M. The Extended Case Method // Sociological Theory. 1998. №16. P. 4-33. <https://www.sci-hub.ru/10.1111/0735-2751.00040>
13. Буравой М. Развернутое монографическое исследование: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж (альманах социальных исследований). 1997. № 10-11. С. 154-176.
14. Lefebvre H. Everyday Life in The Modern World. Paris. 1971. 206 p.
15. Parker S. Urban theory and the urban experience: Encountering the city: Second edition. London: ImprintRoutledge, 2015. 314 p. <https://doi.org/10.4324/9780203122402>
16. Harvey D. Rebel City: From the Right to the City to the Urban Revolution. New York: Verso, 2012. 187p.
17. Sundin J., Willner S. Social Change and Health in Sweden: 250 Years of Politics and Practice. Stockholm: Swedish National Institute of Public Health, 2007. 252 p.
18. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / Пер. с польск. С.М. Червонной. М.: Логос, 2005. 664 с.
19. Радаев В.В. Экономическая социология: учеб. пособие для вузов / Гос. ун-т - Высшая школа экономики. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 603 с.
20. Hyman R. Strikes. London: Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited. 1989. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19819-1>
21. Frege C., Kelly J., McGovern P. Richard Hyman: Marxism, Trade Unionism and Comparative Employment Relations // British Journal of Industrial Relations. 2011. no.49. P. 209-230.
22. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Пер. с англ. С.А Сидоренко, А.Ю. Согомонова; Общ. ред. и сост. А.Ю. Согомонова. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
23. Бергер П.А. Индивидуализация и изменение значения социальных неравенств - недопонимание и предложения по его устранению // Сборник «Социальное неравенство» / Под ред. В. Воронкова, М. Соколова. СПб.: Алетей, 2008. С. 14-25.

24. Goldthorpe J. Social Class Mobility in Modern Britain: Changing Structure, Constant Process // Journal of the British Academy. 2016. Vol. 4. P. 89-111. DOI:10.5871/jba/004.089
25. Шкаратан О.И. Социология неравенства. Теория и реальность / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.
26. Population Division, United Nations. 2022. URL: <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/> (дата обращения: 25.07.2022)
27. The World Bank Group, All Rights Reserved. 2022. URL: <https://databank.worldbank.org/home.aspx> (дата обращения: 25.07.2022)
28. Milgram S., Sabini J., Silver M. The individual in a social world: Essays and experiments. New York: McGraw-Hill Book Company, 1992. 345 p.
29. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. М.: Альпина Нонфикшн, 2014. 744 с.

© Муфтахова Альмира Нургалиевна (msmalmira@yandex.ru), Микрюков Павел Валерьевич (pavelmkot@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАптиРОВАННОГО ЦИФРОВОГО КОНТЕНТА ПО АСТРОНОМИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ¹

THE USE OF ADAPTED DIGITAL CONTENT ON ASTRONOMY IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

*O. Nemykh
M. Khoroshilov
N. Shermadina*

Summary: The purpose of the study is to actualize the problem of methodological support of a subject teacher working in an inclusive educational environment. **The scientific novelty** of the research lies in the development of adapted digital content on astronomy in order to ensure the availability of educational information for the visual perception of visually impaired students for use in extracurricular activities. **As a result**, methodological recommendations are given for the development of creative abilities in visually impaired students by means of the subject «astronomy» based on a differentiated approach to the organization of extracurricular research activities, adapted digital content on astronomy is developed (laboratory work on the topic «Mobile map of the starry sky» using the digital resource «Stellarium»).

Keywords: inclusive education; digital transformation of education; adapted digital content; extracurricular activities of students with visual impairments.

Немых Ольга Анатольевна

кандидат педагогических наук, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир
nolan29@mail.ru

Хорошилов Михаил Михайлович

старший преподаватель, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир
avalon12@yandex.ru

Шермадина Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир
H_N_A@mail.ru 352923

Аннотация: Цель исследования – актуализация проблемы методического обеспечения учителя-предметника, работающего в условиях инклюзивной образовательной среды.

Научная новизна исследования заключается в разработке адаптированного цифрового контента по астрономии с целью обеспечения доступности учебной информации для зрительного восприятия слабовидящих обучающихся для использования во внеурочной деятельности.

В результате даны методические рекомендации по развитию творческих способностей у учащихся с нарушениями зрения средствами предмета «астрономия» на основе дифференцированного подхода к организации внеурочной исследовательской деятельности, разработан адаптированный цифровой контент по астрономии (лабораторная работа по теме «Подвижная карта звездного неба» с использованием цифрового ресурса «Stellarium»).

Ключевые слова: инклюзивное образование; цифровая трансформация образования; адаптированный цифровой контент; внеурочная деятельность обучающихся с нарушениями зрения.

Введение

В условиях цифровой трансформации наиболее значимых отраслей экономики и социальной сферы, расширения ассортимента тифлотехнических устройств, обеспечивающих комфортабельные условия жизни слепых и слабовидящих людей, сформировалась потребность во включении цифровых ресурсов в образовательный процесс.

Создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными

потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося является одной из приоритетных задач ФГОС обучающихся с ОВЗ. Инклюзивное образование рассматривается как один из аспектов развития системы образования в целом.

Для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с нарушениями анализаторных систем (нарушения зрения) рекомендуется использование в процессе обучения специальных компьютерных программ, которые позволяют обучающимся с ОВЗ получать учебную информацию альтернативным способом и обеспечивают её доступность (программы автоматической

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 073-2022-4Ф Модель методической системы поддержки учителя-предметника в условиях цифровой среды в развитии творческих способностей детей с ОВЗ (основная школа))

транскрибации речи, программы трансформации текста в речь), ассистивных устройств и технологий, облегчающих использование ПК или планшета (увеличенные или уменьшенные клавиатуры, альтернативные устройства ввода информации, джойстики, трекболы, сенсорные панели и др.).

Проведенное нами анкетирование учителей выявило отсутствие в обычных школах, во-первых, программ и устройств, необходимых для осуществления полноценного учебного процесса слабовидящих учеников (в отдельных школах имеется некоторое специальное оборудование), во-вторых, методической поддержки учителей-предметников, работающих в режиме инклюзивного обучения. Наиболее значимые результаты анкетирования представлены далее в виде диаграмм.

Вследствие этого учителя-предметники сталкиваются

с трудностями в организации обучения детей с нарушениями зрения, ведется поиск ресурсной поддержки обучения предмету в условиях инклюзии.

Таким образом, возникает необходимость в разработке и использовании в школьной практике адаптированного цифрового контента с целью обеспечения доступности учебной информации для зрительного восприятия слабовидящих обучающихся.

Внеурочная деятельность, являясь частью образовательной программы, за счет возможности свободного выбора видов деятельности учащихся, используемых организационных форм, учета их индивидуальных особенностей и потребностей способствует проявлению инициативы, индивидуальности, творчества учащихся – важный ресурс формирования образовательных результатов, в том числе и на повышенном уровне (развитие

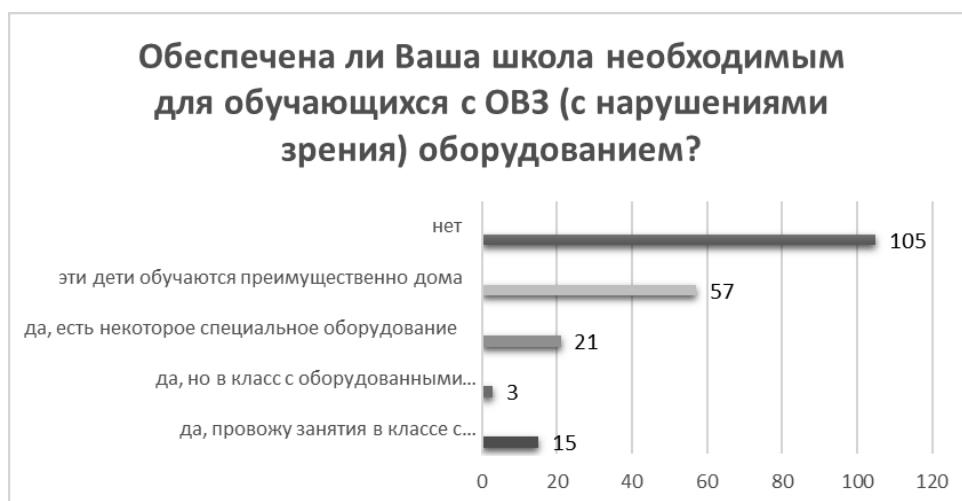


Диаграмма 1. Обеспеченность массовой школы ассистивными техническими средствами

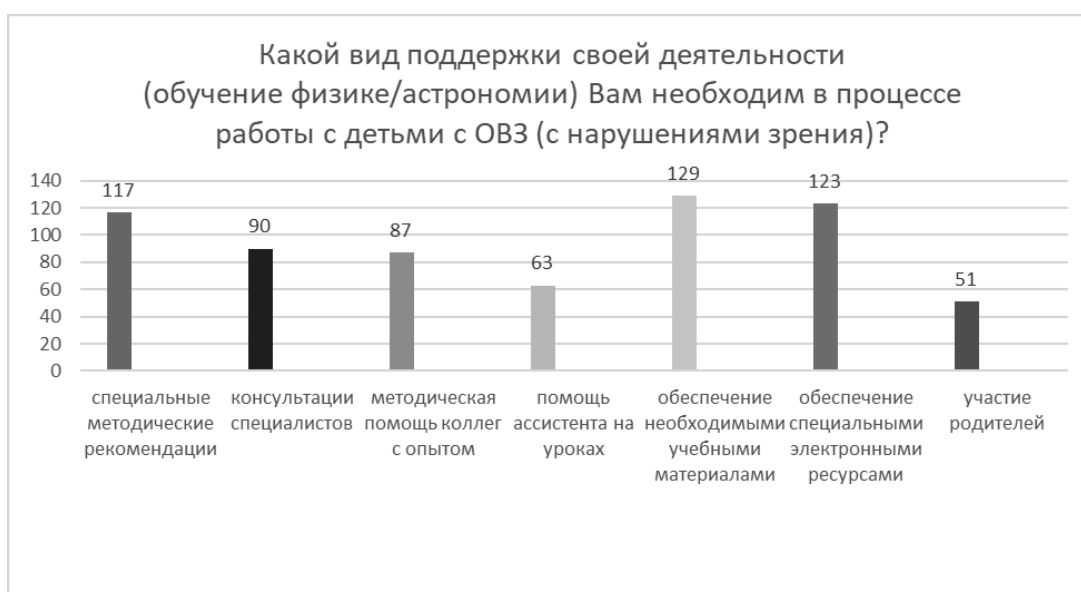


Диаграмма 2. Обеспеченность учителя физики, работающего в условиях инклюзии, методической поддержкой

интеллектуально-творческих способностей).

Так как обучающему с нарушением зрения при организации урочной деятельности необходимо дополнительное внимание со стороны учителя или больше времени на осмысление и анализ своей познавательной деятельности, включение в совместную групповую работу, но из-за временной ограниченности урока это не всегда возможно, то именно внеурочная деятельность является важным средством становления познавательных компетенций обучающего с ОВЗ (нарушение зрения).

Курс астрономии привлекает внимание школьников возможностью проведения астрономических наблюдений за звездным небом, движением Солнца, Луны, планет, даже в отсутствии серьезных астрофизических инструментов. Тенденции развития современного образования способствуют активному внедрению в образовательный процесс цифровых средств обучения. Именно поэтому астрономический материал был положен в основу планирования внеурочной деятельности школьников, в том числе детей с нарушениями зрения.

В настоящее время существует большое количество цифровых ресурсов, позволяющих визуализировать процесс наблюдения и работы с подвижной картой звездного неба. Они дают возможность показать расположение созвездий, положение планет, галактик, Луны и других небесных тел для данного момента времени, увидеть процесс вращения небесной сферы в динамике.

Перечислим наиболее популярные приложения, которые позволяют проводить астрономические наблюдения в разных условиях и с разными небесными объектами:

- «Solar Walk» - трехмерная модель Солнечной системы, позволяющая изучить Вселенную, познакомиться со строением небесных тел изнутри, посмотреть учебные видеоролики и многое другое.
- «RedShift» - предоставляет возможность совершать виртуальные экскурсии по галактикам, включает в себя подробнейший атлас звездного неба, сопровождая происходящее на экране пояснениями и выводя полную информацию о показываемых пользователю объектах.
- «Planet's Position» - приложение предназначено для расчета положения планет на ночном небе.
- «Star Walk» - предназначена для 360-градусного обзора космоса. «Умеет» показывать планеты, их спутники, звезды, созвездия и туманности. Также одной из функций данной программы является просмотр дневного и ночного звездного неба.
- «Sky Chart» - позволяет рисовать карты ночного неба, используя каталоги звезд и туманностей, показывает положение астероидов и комет.
- «SVBONY SV105 2MP» - электронный окуляр, под-

ходит практически для любого телескопа с посадочным диаметром 1,25 дюйма. Позволяет с помощью компьютера или телефона наблюдать за небесными телами.

- «SkySafari» – моделирует ночное небо в конкретной точке Земли, позволяет анимировать различные астрономические явления.
- «Stellarium» - является самым распространенным виртуальным планетарием. Основное преимущество данного приложения – имитация внешнего вида неба, позволяющая работать с изображением, которое отображается в текущих погодных условиях. Кроме того, в приложении можно моделировать астрономические явления, планировать наблюдения, в том числе с помощью телескопа.

В рамках организации учебно-исследовательской деятельности школьников нами была разработана лабораторная работа по теме «Подвижная карта звездного неба» с использованием цифрового ресурса «Stellarium», в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями зрения), которая предназначена для включения во внеурочную деятельность обучающихся 9-х классов. В основу проектирования лабораторной работы был положен дифференцированный подход, являющийся методологической основой образования обучающихся с ОВЗ. В частности, лабораторная работа предоставляет школьникам разные возможности выполнения её заданий: либо с опорой на осязание (традиционная работа с подвижной картой звездного неба), либо с опорой на зрение (работа с виртуальным планетарием «Stellarium»), либо с опорой на осязание и зрение одновременно (подвижная карта звездного неба + Stellarium).

Другой особенностью предлагаемой лабораторной работы является возможность её выполнения с тьюторской поддержкой (сначала учителя – помощь в осмыслении содержания заданий, затем одноклассников – помощь в выполнении заданий). Во время выполнения лабораторной работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в парах, отвечает на вопросы, регулирует порядок работы, в случае необходимости оказывает помощь обучающимся. Выполнение лабораторной работы в парах (ребенок с особыми образовательными потребностями – нормально развивающийся сверстник) позволяет активно задействовать в учебно-познавательном процессе речь как средство компенсации нарушенных функций, что, в итоге, способствует эффективному решению задачи обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в общеобразовательных организациях. Таким образом, создается эмоционально-положительный настрой обучающихся с ОВЗ на творческую работу, создается ситуация обеспечения успеха для каждого ребенка, атмосферы сотрудничества со сверстниками при решении учебных задач. «Инклюзивное образование оказы-

вает положительное влияние не только на детей с особыми образовательными потребностями, но и на детей с сохранным развитием» [6].

Приведем описание заданий лабораторной работы. Представим их в виде таблицы, в которой соотнесены действия, выполняемые обучающимися в приложении «Stellarium», и действия с подвижной картой звездного неба (далее – ПКЗН).

Задание 1. Ознакомьтесь с инструментарием лабораторной работы.

«ПКЗН»	«Stellarium»
Ознакомьтесь с внешним видом ПКЗН — шкалой дат, координатной сеткой, контурами созвездий, положением экватора и эклиптики, точками их пересечения, накладным кругом и шкалой времени суток на нем. Сделайте выводы: а) какая часть неба отражена на карте (границы по α и δ); б) о расположении полюса мира относительно горизонта (как расположен овальный вырез относительно центра карты); в) почему круг эклиптики расположен эксцентрично относительно полюса мира (центра карты); г) через какие даты проходят круги склонения 0° , 6° , 12° , 18° и чем эти даты характерны.	Знакомство с программой «Stellarium» начинаем с командной строки и функций управления. Устанавливаем местоположение и текущую дату, отображение созвездий и их названия. Предварительно необходимо выяснить географические координаты своего места наблюдения. По центру экрана расположить южную часть неба и, используя функции управления времени, в ускоренном режиме наблюдаем изменение внешнего вида за сутки.

Задание 2. Определите вид звездного неба в 20^{h} на следующую дату: 15 ноября. Заполните таблицу. Объясните в общем, как изменится вид звездного неба через несколько часов.

S	W	N	E	В зените	ВК	НК

«ПКЗН»	«Stellarium»
Совмещаем дату на внешнем обрезе карты и время на накладном круге, определяем вид звездного неба. Записываем в таблицу созвездия, находящиеся вблизи указанных точек. В верхней кульминации будут созвездия, которые пересекает линия проекции небесного меридиана от центра карты до точки юга (совпадает с полуденной линией, соединяющей точки юга и севера), в нижней – от центра карты до точки севера.	Устанавливаем указанную дату и время. Размещаем попеременно в центре экрана точку севера, юга, запада, востока и зенита. Записываем в таблицу созвездия, находящиеся вблизи указанных точек. В командной строке выбираем окно настроек неба и вида, выбираем отображение меридиана и экваториальной сетки. В верхней кульминации будут созвездия, которые пересекает линия небесного меридиана от северного полюса мира до точки юга, в нижней – от северного полюса мира до точки севера. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.

Задание 3. Установите подвижную карту звездного неба последовательно на 0^{h} , 6^{h} , 12^{h} , 18^{h} 1 октября, укажите расположение в эти моменты времени созвездий Кассиопеи и Ориона. Сформулируйте выводы о характере и причине изменения вида звездного неба в течение суток.

Созвездие	Расположение созвездий в момент времени			
	T=0 ^h	T=6 ^h	T=12 ^h	T=18 ^h

«ПКЗН»	«Stellarium»
Совмещаем дату на внешнем обрезе карты и время на накладном круге, определяем вид звездного неба. Записываем в таблицу части света, где находятся созвездия. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.	Устанавливаем указанную дату и время. Записываем в таблицу части небесной сферы (север, юг, запад, восток, зенит) где находятся указанные созвездия. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.

Изменение положений созвездий должно позволить сделать вывод о вращении небесной сферы вокруг оси мира с востока на запад.

Задание 4. Определите время восхода, верхней кульминации, захода и нижней кульминации созвездий Андромеда и Орион 20 июня. Сделайте выводы о промежутке времени между моментами верхней и нижней кульминации одних и тех же звезд в течение суток и назовите причины этого.

Созвездие	Восход	ВК	Заход	НК

«ПКЗН»	«Stellarium»
Вращая накладной круг, находим время восхода созвездия – это положение, когда самая яркая звезда созвездия (α или β) пересекает восточную часть линии горизонта, вписываем в таблицу время на накладном круге, совмещенное с указанной датой на обрезе карты. Время захода – пересекает западную часть горизонта. Моменты верхней и нижней кульминации – пересечение линии проекции небесного меридиана.	Устанавливаем указанную дату. В командной строке выбираем окно настроек неба и вида, выбираем отображение меридиана и азимутальной сетки. Убираем отображение земной поверхности, это позволяет наблюдать моменты нижней кульминации созвездий, находящихся под горизонтом. Время восхода созвездия – это положение, когда самая яркая звезда созвездия (α или β) пересекает восточную часть линии горизонта, а захода – западную, вписываем в таблицу время из командной строки. В верхней кульминации будут созвездия, которые пересекают линию небесного меридиана от северного полюса мира в сторону юга, в нижней – от северного полюса мира в сторону севера. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.

Конечно, определение моментов времени является весьма приближенным, но вполне достаточным для понимания общей картины явлений. Между моментами

верхней и нижней кульминации должно быть примерно 12^h , это объясняется суточным вращением небесной сферы. Точные же их определения производятся соответствующими вычислениями.

Задание 5. Определение даты, в которые звезда Регул в 10 часов вечера проходит верхнюю и нижнюю кульминации. Сделайте вывод о промежутке времени между верхней и нижней кульминациями и назовите причину этого.

Звезда	Дата ВК	Дата НК	Вывод

«ПКЗН»	«Stellarium»
Вращая накладной круг, находим моменты верхней и нижней кульминации – пересечение линии проекции небесного меридиана указанным светилом.	Располагаем заданное светило в южной части небесной сферы, устанавливаем указанное время и, изменяя дни и месяцы, добиваемся совмещения светила и меридиана. Записываем получившуюся дату в таблице. Повторяем указанные действия в северной части. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.

Между двумя событиями должно быть примерно полгода, что объясняется годичным движением Земли вокруг Солнца.

Задание 6. В дни 21 марта, 22 июня, 23 сентября и 22 декабря найдите моменты времени восхода и захода, верхней и нижней кульминации звезды Сириус. Сделайте выводы об изменении моментов времени восхода, кульминаций и захода звезд на протяжении года, указав направление и величину этого изменения за полгода, за месяц, за полмесяца и за сутки.

Дата	Момент времени T			
	Восход	ВК	Заход	НК

«ПКЗН»	«Stellarium»
Повторяем действия, описанные в пунктах 4 и 5.	Повторяем действия, описанные в пунктах 4 и 5.

Каждое событие этого задания за полгода смещается на 12^h назад (против часовой стрелки), т.е. наступает раньше. За месяц – на 2^h , за сутки – на $4m$. Данный факт можно использовать в качестве проблемной ситуации на занятии, при объяснении темы «Астрономические способы измерения времени», проводя различия между солнечными и звездными сутками.

Задание 7. Найдите по подвижной карте звездного неба созвездие, в котором находится Солнце в день Вашего рождения. Определите его приближенные экваториальные координаты.

«ПКЗН»	«Stellarium»
Используем линейку, совмещая ее с датой на обрезе и центром карты. Находим точку пересечения линейки и эклиптики. Их точка пересечения является положением Солнца в указанную дату. Записываем название созвездия, в котором находится данная точка эклиптики и определяем для нее приблизительно прямое восхождение и склонение.	Устанавливаем указанную дату. В командной строке выбираем окно настроек неба и вида, выбираем отображение меридиана, эклиптики, контуров созвездий и экваториальной сетки. Записываем название созвездия, в котором находится Солнце и по экваториальной сетке определяем координаты Солнца. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.

Информацию из этого задания можно использовать как проблемную ситуацию при изучении темы «Годичные изменения экваториальных координат Солнца» и «Зодиакальные созвездия».

Задание 8. Определите по подвижной карте звездного неба время восхода и захода планеты Марс, 8 июня и сделайте вывод о периоде ее видимости на данную дату.

Планета	α	δ	Время восхода	Время захода	Период видимости

«ПКЗН»	«Stellarium»
Экваториальные координаты планеты выпишите из астрономического календаря, по ним на карте находим положение планеты. Она должна находиться вблизи плоскости эклиптики. Определяем время восхода и захода планеты. Соотносим эти моменты со светлым временем суток в указанную дату и делаем вывод об условиях видимости планеты.	Устанавливаем указанную дату. В командной строке выбираем окно настроек неба и вида, выбираем отображение эклиптики и планет. Определяем время восхода и захода планеты. Соотносим эти моменты со светлым временем суток в указанную дату и делаем вывод об условиях видимости планеты. Делаем Print Screen каждого положения и прикрепляем снимки к таблице.

Заключение

Описанный в статье подход к организации внеурочной деятельности обучающихся с нарушениями зрения расширяет возможности образовательного процесса. Сбалансированная нагрузка на зрительную систему облегчает освоение учебного материала, позволяет сделать его более комфортным, создает условия для вовлечения обучающихся с ОВЗ в учебно-исследовательскую деятельность, развития их творческих способностей. Дальнейшие перспективы разработки адаптированного цифрового контента по астрономии для организации внеурочной деятельности обучающихся с нарушениями зрения мы видим в его реализации на основе технологий дополненной реальности с учетом психофизиологических особенностей детей с нарушениями зрения, с соблюдением режима зрительных нагрузок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухман, Н.С. Концепции современного естествознания. Часть 1. Физика и астрономия: Самарский государственный архитектурно-строительный университет, 2012. - 104 с
2. Дагаев М.М. Лабораторный практикум по курсу общей астрономии. М.: Высшая школа, 1972.
3. Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. (Воронеж, 16 мая 2017 г.) / Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж: ВГПГК, 2017. – Ч. 1. – 237 с.
4. Кононович Э.В., Мороз В.И.. Курс общей астрономии. М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Мёдова Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие / ТОУНБ им. А.С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики». Томск, 2012. 24 с.
6. Панасенкова М.М., Скорик Е.А. Методическое сопровождение педагога, реализующего инклюзивную практику, в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 12-17.
7. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе – Текст: непосредственный/Философские науки №6. 2017.
8. Чаругин В.М. Классическая астрономия [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Чаругин В.М. — Электрон. текстовые данные. — М.: Прометей, Московский педагогический государственный университет, 2013. — 214 с.
9. Шупляк В.И., Шундалов М.Б., Клищенко А.П., Малыщиз В.В. Астрономия. Учебное пособие: Вышэйшая школа, 2016.

© Немых Ольга Анатольевна (nolan29@mail.ru), Хорошилов Михаил Михайлович (avalon12@yandex.ru),
Шермадина Наталья Александровна (H_N_A@mail.ru 352923).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армавирский государственный педагогический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МОРСКОМ ВУЗЕ

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH AT A MARITIME UNIVERSITY

N. Petrova

Summary: In this article we are talking about innovative methods of teaching at a maritime university. The author of the article touches upon the information and communication technologies (ICT), which have entered our mode of life with the development of the Internet and without which the educational process in modern reality will be incomplete. The author of the article comes to the conclusion that the introduction of Internet resources into the practice of teaching English at the «maritime» University contributes to the formation of professional competence of future sailors, for whom a good knowledge of English is a vital necessity. The article provides a brief analysis of Internet resources, including the LMS Moodle learning system, the MarEng Plus Learning tool educational program, various interactive training courses and simulators. The author of the article comes to the conclusion that innovative forms of work increase the motivation of cadets to learn English, which is a necessary condition for their professional training.

Keywords: innovative teaching methods, computer program, Internet resources, maritime university, professional competence.

На современном этапе развития высшего образования, когда особенно ценятся креативность, передовое нетрадиционное мышление, внедрение новых идей, возрастает роль инновационных методов обучения, требующих изменения стиля и методов преподавания. Эффективность изучения иностранного языка также зависит от выбранной технологии, позволяющей, во-первых, создавать благоприятную творческую атмосферу, во-вторых, индивидуализировать процесс обучения, а в-третьих, осуществлять текущий и итоговый контроль знаний [4, с. 791].

Об инновационных технологиях впервые заговорили на рубеже XX-XXI веков, когда в образовательный процесс стали внедряться такие методы обучения (в том числе и иностранным языкам), как мозговой штурм, сюжетно-ролевая игра, деловая игра, метод проектов, дискуссия, метод кейсов и т.д. На том этапе данные методы, пришедшие в российскую систему образования из зарубежной методической парадигмы, считались эффективным средством, позволившим разнообразить сферу деятельности обучаемых на занятиях и вызвать живой интерес к изучению иностранного языка. Но в последние

Петрова Нина Ивановна

кандидат филологических наук, доцент,
Морской государственный университет
имени адм. Г.И. Невельского,
Petrova.nina.i@gmail.com

Аннотация: В данной статье речь идет об инновационных методах обучения в высшем учебном заведении морского профиля. Автор статьи, прежде всего, обращается к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), которые вошли в нашу жизнь с развитием Интернета и без которых образовательный процесс в современных реалиях времени будет неполным. Автор статьи приходит к выводу, что внедрение в практику преподавания английского языка в «морском» университете Интернет-ресурсов способствует формированию профессиональной компетенции будущих моряков, для которых хорошее знание английского языка – жизненная необходимость. В статье проводится краткий анализ Интернет-ресурсов, среди которых – система обучения LMS Moodle, образовательная программа MarEng Plus Learning tool, различные интерактивные обучающие курсы и тренажеры. Автор статьи приходит к выводу, что инновационные формы работы повышают мотивацию курсантов к изучению английского языка, который является необходимым условием их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, компьютерная программа, Интернет-ресурсы, морской вуз, профессиональная компетенция.

годы в образовательную практику активно внедряются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые способствуют оптимальному усвоению обучающимися большего количества информации без увеличения учебного времени, что стало возможно за счет специально организованного процесса «погружения» в так называемую «виртуальную реальность», ставшую средой для формирования профессиональных и общих компетенций. Как отмечают И.В. Нужа и Н.В. Смирнова, всеобщая информатизация и цифровизация образовательного процесса привела к тому, что традиционный учебник, который в течение многих десятилетий был основным средством обучения в высшей школе, уступил место электронным учебным пособиям и другим информационно-образовательным ресурсам» [2, с. 230].

В.В. Попова инновационные методы, обуславливающие ориентацию современной системы образования на построение учебного процесса на базе ИКТ, делит на 1) те, которые основаны на интернет технологиях – синхронных, т.е. используемых в режиме реального времени, и асинхронных, имеющих временные рамки, и 2) те, в которых задействованы компьютерные технологии [5].

К первым относятся информационные ресурсы (обучающие программы, тренажеры, видео- и аудиоматериалы, электронные библиотеки, многоязычные словари и глоссарии и т.д.), созданные программистами и выложенные в виртуальную информационную среду, где они распространяются сервером через локальные сети, ко вторым – те же самые информационные продукты, устанавливаемые на автономные компьютеры с программ, записанных на CD ROM / DVD [3]. Именно Интернет-ресурсы в настоящее время более задействованы в процессе обучения иностранному языку как средству профессионального общения.

Особую значимость инновационные методы обучения, построенные на использовании Интернет-ресурсов, приобретают в практике преподавания английского языка в морском университете, обучение которому тесным образом соотносится с понятием «английский язык для специальных целей» (English for Specific Purposes, или ESP). Новые образовательные технологии позволяют курсантам успешнее внедряться в профессионально-ориентированную среду, повышая тем самым уровень языковой подготовки.

Широкий выбор инструментов и практически неограниченные возможности при изучении «морского» английского языка предоставляет система обучения LMS (Learning Management System), функционирующая на базе модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды (англ. Moodle). Интерактивный курс, созданный для курсантов высших учебных заведений морского профиля на базе этой системы, направлен на формирование навыков устного и письменного общения в профессионально ориентированных ситуациях: на чтение специализированной литературы, формирование умений вести «морскую» документацию, формирование общего представления о специфике общения на судне, что обеспечит необходимый коммуникативный потенциал в профессионально-коммуникативной среде. Одним из основных инструментов данного курса является форум, позволяющий курсантам и преподавателям обмениваться идеями, оставлять сообщения, создавать собственные темы, предлагая обсудить наиболее важные вопросы, касающиеся, к примеру, морской безопасности. За правильный ответ или интересный вопрос курсантам начисляются баллы, влияющие на итоговую оценку. Участники форумов могут публиковать фотографии, видеоролики, ссылку на тот или иной ресурс, что позитивно скажется на индивидуальной или групповой работе.

Обращение к ресурсам сети Интернет, как и к компьютерным обучающим программам, позволит курсантам морских учебных заведений самостоятельно совершенствоваться во всех видах речевой деятельности, работая над темами, включенными в образовательную программу.

Интересным, на наш взгляд, ресурсом является компьютерная программа *MarEng Plus Learning tool*, построенная в форме сюжетно-ролевой игры. Разработчики программы пытались создать реальные ситуации, с которыми будущие моряки могут столкнуться на борту судна, в портах, в процессе общения с береговой службой и т.п.

Преподавателям английского языка в «морском» университете следует также обратить внимание на интерактивный обучающий курс *Maritime Communications Study Course*, разработанный носителями языка и направленный на формирование навыков устной речи [7] и на курс под названием *The International Maritime English Language Programme*, который снабжен интересными видеоматериалами, расширяющими лингвострановедческие знания курсантов [6].

Необходимым аспектом процесса обучения курсантов «морского» вуза английскому языку является контроль знаний. Одна из форм этого контроля – тестирование, которое позволяет выявить как достижения, так и ошибки обучаемых и дать оценку их знаний в максимально одинаковых условиях [1, с. 71]. Конечно, тесты могут быть составлены и самим преподавателем. Но, на наш взгляд, лучшим контролем знаний станем использование интерактивных тестов, созданных посредством компьютерных программ, поскольку студенты в данном случае имеют возможность проверить себя не только в учебной аудитории, но и дома, при подготовке к практическим занятиям, зачетам и экзаменам.

Существует огромное количество Интернет-платформ, позволяющих создавать интерактивные тесты: *Knowing, Ma Test, AdTester, Hot Potatoes* и др. Богатыми возможностями для создания обучающих и контрольных тестов располагает система электронного обучения *Moodle*, которая уже была упомянута, а также специализированный тренажер под названием *Marlins test*, созданный для членов экипажей морских судов с целью проверки уровня их знаний. Задания в рамках данного теста, на который отводится 60 минут, охватывают все уровни языка (грамматику, лексику, фонетику) и все аспекты речевой деятельности (аудирование, устную речь, чтение, письмо).

Интересной формой проведения занятий в «морском» вузе является участие курсантов в различных конференциях, что повышает их коммуникативный уровень. Научиться общаться на английском языке, используемом в морской профессиональной сфере, поможет ресурс *International Maritime English Conference (IMEC)*, где не только преподаватели и курсанты «морских» учебных заведений, но и профессиональные моряки обмениваются идеями, делятся опытом работы в иностранных экипажах, рассказывают друг другу о своих ошибках и достижениях.

Сегодня инновационные методы обучения английскому языку, в основе которых лежат ИКТ, очень востребованы в «морском» вузе. Они расширяют кругозор курсантов, повышают мотивацию к изучению английского языка и, главное, способствуют индивидуализации учебного процесса. Как отмечает О.В. Цепордей, «курсант может выбрать свой собственный образовательный маршрут и следовать ему в удобном для него темпе. В случае необходимости курсант может возвратиться изучаемому материалу, что позволяет использовать учебное время более эффективно. Благодаря использованию в Интернет-курсах и тестовых системах аудио-, видео и графических ресурсов создается иноязычная среда. Эта же среда в режиме реального времени создается

и в процессе участия в форумах и конференциях» [7, с. 103]. На наш взгляд, сочетание реальной образовательной среды с виртуальным образовательным пространством инновационных образовательных ресурсов сети Интернет помогает не только разнообразить «сухое» изложение материала, внести в обучение «живую струю», но и помогает развивать и совершенствовать навыки как коллективной, так и самостоятельной работы. Таким образом, виртуальная образовательная среда способствует повышению качества иноязычного образования, которое является частью формирования профессиональной компетенции будущих моряков, для которых знание английского языка – не просто дань времени, а необходимое условие профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Т.И., Высокос М.И., Зыкова С.И. Применение интерактивных методов в преподавании // Вестник АГУ. – 2017. – № 1 (93). – С. 68-71.
2. Нужа И.В., Смирнова Н.В. ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции. Т. 2. – М.: Издательство МГУ, 2012. – С. 230-239.
3. Образовательные ресурсы сети Интернет для основного общего и среднего (полного) общего образования. Каталог. Вып. 5. – М., 2008. – 79 с.
4. Павлова Е.В., Кобзева Н.А. Инновационные методики обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 790-792.
5. Попова В.В. Инновационные формы обучения иностранному языку // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – № 3 (28) // URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/175PVN315.pdf>.
6. Стрелков А.Ю. Обучение курсантов английскому языку с использованием информационно-компьютерных технологий // Актуальные вопросы качества морского образования: материалы 41-й Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Владивосток: Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского, 2018. – С. 95-99.
7. Цепордей О.В. Возможности информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе обучения курсантов «морских» учебных заведений английскому языку как языку международного общения // Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология. – 2021. – № 1 (273). – С. 98-104.

© Петрова Нина Ивановна (Petrova.nina.i@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАРЕАЛЬНОСТЬ КАК НОВЫЕ УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

METAREALITY AS NEW CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

V. Pisarenko
O. Nosova

Summary: The article considers the term «Metaverse» from different points of view, including the theory of information coding. The composition of the «Metaverse» is presented. The process of encoding information by the human brain is also described and a scheme of clip thinking is given. We took into account the characteristics of the generation that today receives education and carries out educational and cognitive activities, the «Z» generation.

Keywords: metaverse, coded information, human brain, clip thinking, Generation Z.

Писаренко Вероника Игоревна

доктор педагогических наук, «Академия психологии и педагогики» Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
veronikapisarenko1@gmail.com

Носова Ольга Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент, «Академия психологии и педагогики» Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
solnce-neluna@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается термин «Метавселенная» с разных точек зрения, в том числе и теории кодирования информации. Представлен компонентный состав «Метавселенной». Также описан процесс кодирования информации человеческим мозгом и дана схема клипового мышления. Мы учитывали особенности поколения, которое сегодня получает образование и осуществляет учебно-познавательную деятельность, поколение «Z».

Ключевые слова: метавселенная, кодированная информация, человеческий мозг, клиповое мышление, поколение «Z».

Система образования – сложный и огромный механизм, который по своей сложности и зависимости от социально-исторических условий развития социума не имеет себе равных. Тот этап, на котором находится развитие социума, определяет содержательные и организационные особенности системы образования. В связи с этим самое пристальное внимание уделяется всегда учеными, работающими в проблематике образовательного пространства, особенностям конкретного этапа развития общества. Размышляя о системных информационно-психологических и геокультурных вызовах, адресуемых российской системе образования, ученые упоминают такое фундаментальное явление, как формирование контуров «ускользающего мира» - новой психологической реальности, в которой резко возрастает скорость социальных взаимодействий и политических процессов. Термин «ускользающий мир» пришел из компьютерной игры в жанре квеста, разработанной компанией Daedalic Entertainment, которая начиналась в 2004 году как дипломный проект, но выпущена была только в 2009 году.

Процессы глобализации радикально меняют общество и предъявляют свои требования к образованию. Процесс этот настолько динамичен, что проблемы, с которыми столкнулось современное образование не могут быть решены быстро, безболезненно и однозначно. Очевидно, что старая система образования не может быть эффективной, а вопрос о новой во многом остается

дискуссионным. Связано это прежде всего с тем, что изменилась социально-психологическая сфера человека, а культурно-историческая среда, которая является источником развития личности, претерпевает существенные изменения. Сравнительно небольшой период времени, в течении которого информационная эпоха шагает по планете, не позволяет обобщить исследования ученых и однозначно ответить на вопрос о том какие требования предъявляет к человеку новая ситуация развития. Более того, смысл современного мира еще не до конца раскрыт в его содержательной характеристике и, следовательно, нельзя однозначно сформулировать требования, предъявляемые обществом к растущему человеку [9].

Динамичность – главная характеристика времени, в котором мы живем. В динамике находится абсолютно все, что нас окружает. В динамике находится и человек, который меняется вместе с окружающим миром, человек как первый и главный представитель всего живого на планете.

Жизнь на земле появилась 4 миллиарда лет назад. Все 4 миллиарда лет – это параллельная эволюция человека и техники, о чем свидетельствуют промышленные революции, которые сопровождают и даже определяют развитие социума. Первая промышленная революция ознаменовалась переходом от ручного труда к машинному. Вторая – появлением поточного производства с применением электричества. Третья – появлением ин-

формационно-компьютерных технологий. Мы являемся свидетелями революции, которая фундаментально изменит то, как мы живем, работаем и общаемся друг с другом. По масштабу, объему и сложности четвертая промышленная революция не имеет аналогов во всем предыдущем опыте человечества. Нам предстоит увидеть ошеломляющие технологические прорывы в самом широком спектре областей, включая уже знакомые нам искусственный интеллект, роботизацию, автомобили-роботы, трехмерную печать, нанотехнологии, биотехнологии и многое другое. В XIX–XX веках, создавая новые технические системы, мы прежде всего копировали себя, пытались усовершенствовать то, что дано нам природой. Например, подъемный кран – это фактически имитация руки, в оптических приборах мы имитируем и совершенствуем человеческое зрение, в акустических – слух и т.д. Когда началось развитие полупроводниковой микроэлектроники, компьютеров, образец для подражания был очевиден – человеческий мозг. Двигаясь по этому пути, человечество создавало все более совершенные технологии.

Парадигма развития науки в конце XX века изменилась от изучения того, как устроен мир, к тому, чтобы целенаправленно и оптимальным путем самим создавать какие-то его элементы. Новейшие достижения нанотехнологий привели к эволюционным изменениям технологического и социально-экономического уклада общества. Далее мы подошли к технологическим решениям, в основе которых лежат базовые принципы живой природы, – начался новый этап развития, когда от технического, модельного копирования «устройства человека» на основе относительно простых неорганических материалов мы перешли к воспроизведению систем живой природы на основе нанобиотехнологий. Новым мировым трендом развития стали тогда НБИКС-технологии (нано, био, инфо, когни, социо).

Сегодня мы говорим уже о новом тренде – Метавселенной. Идея не новая, на самом деле. Мы могли увидеть ее в книге Ника Стивенсона «Лавина» в 1992 г., в фильме Стивена Спилберга «Первому игроку приготовиться». Мы впервые на глобальном уровне услышали этот термин от Марка Цукерберга в октябре 2021 года.

Что же такое «Метавселенная?» На данный момент не существует точного определения данного термина, поэтому мы рассмотрим некоторые уже существующие точки зрения. Затем в данной статье будет предпринята попытка объяснения данного термина с точки зрения теории кодирования информации.

Термин «метавселенная», как мы уже отметили выше, был впервые использован американским фантастом Нилом Стивенсоном еще 30 лет назад. Этим термином писатель назвал виртуальный мир, где взаимодействуют

аватары реальных людей. Много лет концепция не находила воплощения в реальности, но благодаря активно развивающимся технологиям человечество получило возможность оказаться в искусственно созданном, виртуальном мире, позволяющем моделировать воплощение различных идей.

Второе рождение концепция метамира получила после смены названия и логотипа компанией Facebook* (NASDAQ: FB). Об этом Марк Цукерберг объявил на конференции 28 октября 2021 года. «Наша миссия остается прежней. Она все еще заключается в объединении людей, но теперь у нас есть новая путеводная звезда и новое название, которое отражает всю широту того, что мы делаем, и будущее, которое мы хотим помочь построить», — отметил основатель соцсети. Конечная цель трансформации компании — появление онлайн-мира, в котором люди смогут работать, играть и общаться с друзьями. За несколько месяцев до конференции в интервью изданию The Verge Цукерберг заявил: «Я думаю, что мы пройдем путь от компании, которую считают социальной сетью, к компании, которая создает метавселенную».

Многие из рассуждающих на тему Метавселенной связывают ее появление, прежде всего, с сетью Интернет. У людей, которым сейчас 40-50 лет, знакомство с Интернетом началось с одномерных текстовых сайтов с фото, похожих на страницы бумажного журнала. Те, кому сейчас 20, стартовали с контента YouTube-блогеров. А вот 10-15-летние сразу оказались на 3D-площадке Minecraft. Для них объемный трехмерный мир – повседневная реальность. Через 15 лет именно они станут потребителями большинства товаров и услуг. На это поколение ориентируются бренды и корпорации при разработке долгосрочных стратегий. VR-очки, мощные видеокарты, гигантские игровые миры, возможности 3D-дизайна, блокчейн, криптовалюты, продажа виртуальных футболок, on-line концерты на виртуальных площадках, виртуальные покупки. По прогнозу аналитиков, к 2030 году рынок метавселенных достигнет 13 трлн, а количество пользователей увеличится к тому моменту до 5 млрд. Закладывается мощный технологический тренд на создание альтернативных цифровых вселенных, полных недоступных ранее возможностей для бизнеса и инвесторов. Появятся новые рынки на сотни миллиардов долларов, миллионы рабочих мест. И уже целые государства, среди которых, например, ОАЭ, готовы перестроить свою экономику, заменив продажу нефти на продвижение блокчейна и виртуальной реальности.

По мнению А. Себранта «метавселенная — это коммуникационная концепция, которая позволяет объединить виртуальный и физический мир.

Как было отмечено выше, мы будем рассматривать

термин «Метавселенная» с точки зрения теории кодирования информации. Кодирование информации представляет собой действие, в результате которого осуществляется преобразование: «материальная сущность (вещество, энергия) - код». Кодирование информации заключается в том, что в соответствии с некоторыми произвольными правилами определенным предметам, процессам, явлениям или свойствам предписываются дополнительные функции, на них возлагается добавочная нагрузка. В результате такого предписания одни предметы, процессы, явления или свойства кроме самих себя начинают обозначать другие предметы, процессы, явления или свойства, т.е. одни становятся знаками, символами, образами других. В широком смысле под понятием «код» обычно подразумевается язык кодирования, включающий конечную совокупность обозначающих предметов, процессов, явлений или свойств (кодовый алфавит) и систему правил, по которым устанавливается соответствие между обозначаемыми и обозначающими предметами, процессами, явлениями или свойствами [4].

О различных аспектах формирующейся метареальности говорят сегодня экономисты, футурологи, ученые, журналисты, финансисты. На наш взгляд, вопрос: «Быть или не быть полноценной метавселенной?» не стоит. Она появится однозначно. Но пока неясно, как будет развиваться концепция в ближайшее время. Будет ли это общее для всех пространство, как Web, или каждый участник рынка запустит собственный мир, закрытый для сторонних пользователей?

Возможности, которые открывает создание метавселенной, настолько широки, что пока их сложно осознать. По силе влияния на окружающий мир его можно сравнить с появлением интернета в 90-х годах прошлого века. Мета не означает «другая», она означает «следующего уровня». Метаисследование – это не еще одно исследование, а исследование, которое объединяет все существующие. Метавселенная – коммуникационная концепция, которая позволяет объединить виртуальный и физический мир. Большинство понимает под метавселенной хорошо развитый интерактивный трехмерный мир, в котором развивается реальная жизнь: люди взаимодействуют друг с другом, работает экономика, проходят конференции, выставки, концерты. Сейчас можно дать вполне четкое объяснение.

Метавселенная — это конвергенция физической, дополненной и виртуальной реальности в общем онлайн-пространстве. Пример взаимодействия метавселенной и реального мира — фильм «Первому игроку приготовиться». В каких взаимоотношениях находятся эти реальности – пока однозначно сформулировать достаточно сложно, как и определить ее однозначный компонентный состав, представленный в одном из вариантов на рис. 1.

Проанализировав существующие точки зрения на сущность метавселенной, мы пришли к выводу, что все существующие концепции сводятся к следующим четырем вариантам ее определения:

— коммуникационная концепция, которая позволя-

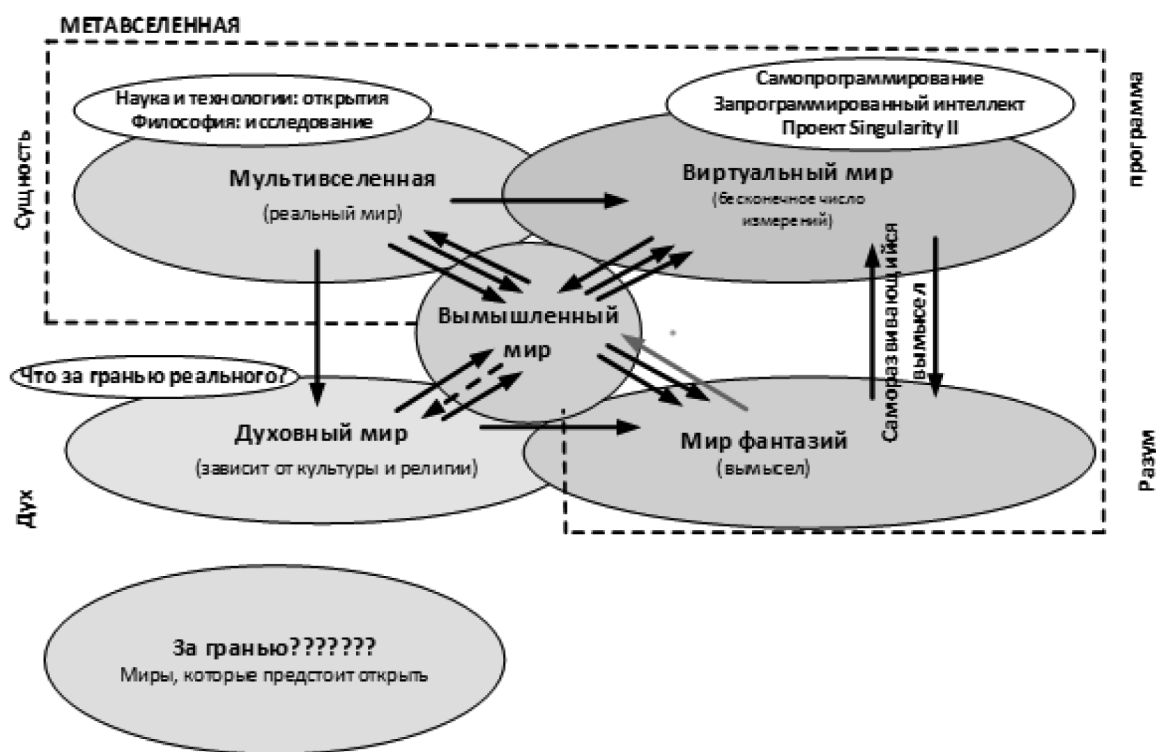


Рис. 1. Компонентный состав Метавселенной

- ет объединить виртуальный и физический мир
- конвергенция физической реальности, виртуальной реальности и внутреннего мира человека
- конвергенция физической, дополненной и виртуальной реальности
- совокупность сети Интернет, виртуального пространства, виртуального мира, который развивается параллельно реальному.

Проектирование метавселенной актуально в образовательной и корпоративной среде, в сфере коммуникаций. Метаэкономика – результат происходящих сегодня технологических и социальных преобразований. Мета-медицина – роботизированная хирургия, виртуальная реальность в медицинском образовании. OculusQuest гарнитура – с помощью ее студенты имитируют в трехмерном пространстве выполнение хирургических манипуляций, например, введение штифта в сломанную кость. Виртуальная реальность в психиатрии используется для лечения посттравматического синдрома у участников боевых действий. Тем не менее, к полному переходу в метавселенную никто пока не готов. Инфраструктуры всемирной сети пока недостаточно, чтобы полностью перенести пользователь внутрь платформ. В одиночку никому не под силу понять механику работы метавселенной, но и делиться эксклюзивным контентом, если вдруг у кого-то получится, технологические гиганты не готовы.

Анализ источников позволил выделить следующие ключевые особенности метавселенной:

- она никогда не заканчивается и продолжается до бесконечности, без паузы и перезагрузки;
- существует в режиме реального времени, вне зависимости от внешних факторов;
- доступна без ограничений для любого количества пользователей в любое время, является единым цифровым пространством;
- обладает полностью функционирующей экономикой, где пользователи могут продавать, приобретать, владеть, создавать и инвестировать;
- охватывает как цифровой, так и физический миры, открытые и закрытые платформы, а также частные и общедоступные сети;
- демонстрирует беспрецедентную совместимость данных, цифровых активов и предметов между виртуальными мирами;
- открытая система, где любой человек, группы или предприятия могут создавать собственный контент и генерировать личный опыт внутри нее.

Одно из проявлений Метавселенной в образовательном пространстве – обучение с использованием возможностей VR – виртуальной реальности. Специалисты в данной области, мнение которых мы полностью разделяем, выделяют следующие преимущества в использовании

виртуальной реальности в образовательных целях:

- эффективная фиксация внимания; основанные на этой технологии методики обучения позволяют погрузиться в освоение предмета, не отвлекаясь на внешние факторы и раздражители;
- безграничные возможности имитации окружающей среды и жизнедеятельности;
- безопасность; пользователи могут практически без риска проводить различные эксперименты, управлять автотранспортом, делать хирургические операции, то есть имитировать выполнение опасных работ без вреда для здоровья, наблюдая при этом последствия ошибочных действий;
- возможность совершать ошибки;
- скорость усвоения материала – исследование международной аудиторской компании PwC показало, что обучающиеся, которые использовали элементы виртуальной реальности, при освоении материала, тратили на его проработку 30 минут вместо стандартного двухчасового занятия в классе.

Нами были определены следующие недостатки и сложности в использовании VR в образовательном процессе:

- высокая стоимость оборудования для организации учебного процесса;
- отсутствие правового поля для регулирования использования этих методик;
- побочные эффекты у представителей старшего поколения (пожилым людям намного сложнее психологически дается переход из реальности в виртуальный мир и обратно, медицинские последствия);
- отсутствие специальных методик обучения с использованием виртуальной реальности;
- отсутствие специальных исследований возрастных особенностей восприятия и поведения в виртуальной реальности;
- отсутствие специально подготовленных специалистов для педагогического сопровождения процесса обучения с использованием виртуальной реальности;
- отсутствие специальных исследований влияния виртуального пространства на развитие личности; как это меняет психику; пока мы говорим только о практических навыках.

Виртуальный мир – это искусственно созданная информационная система по алгоритмам и программам, разработанным разумной системой. Информационная система представляет собой открытую обособленную непрерывную цепь взаимосвязанных логических элементов, наполненную циркулирующей кодированной информацией. Искусственные интеллектуальные системы выполняют свои функции только в пределах заложенных в них алгоритмов и программ. Эти алгоритмы

могут быть чрезвычайно сложными, и чем более сложную логическую структуру разработает конструктор, чем более умную программу напишет программист, тем «интеллектуальнее» выглядит искусственная информационная система. Таким образом, можно утверждать, что искусственный интеллект эволюционирует благодаря деятельности человека, под его контролем.

Так как мы рассматриваем «Метавселенную» с точки зрения теории кодирования информации, полагаем необходимым обратиться далее к данным нейрофизиологии, а точнее – к тому, как человеческий мозг воспринимает информацию с точки зрения данной науки [18].

Мозг — это высшее достижение эволюции природных информационных технологий в плане скорости и эффективности. Из этого следует, что из всех схем кодирования наиболее вероятным кандидатом на нейронный код является та, которая производит информацию (паттерны кода) эффективно.

Нейронное кодирование — это преобразование сигналов окружающей среды и внутренних сигналов тела в репрезентации этих сигналов в виде паттернов активности нейронов для создания модели реальности с целью адаптации и осуществления целенаправленных действий, сохранения целостности и нормального функционирования организма [18].

Процесс кодирования включает четыре основных момента: 1 - референт, т.е. те параметры сигналов, которые выделяются нейронами, 2 - трансформация, т.е. перевод в нервных структурах сигналов одного вида в качественно иные (так называемое перекодирование), 3 - передача информации по каналам связи, представленным либо отдельными нейронами, либо их объединениями, 4 - опознание поступающей информации (т.е. декодирование) [18].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что под терминами «кодирование», «перекодирование», «декодирование» понимаются процессы приведения информации к форме, удобной для передачи по каналу связи с определенными характеристиками как в классической теории информации, так и в работе человеческого мозга.

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

электронных ресурсов, формировать культуру работы в сети Интернет.

Всемирная сеть позволяет получить огромное количество информации за короткий промежуток времени. В связи с этим возникает вопрос: каким образом справляется человеческий мозг с этим огромным потоком информации? Сознание человека предполагает наличие целостной интеллектуальной системы, при которой информация сначала воспринимается, затем обрабатывается и далее хранится. Однако, в условиях цифровизации, линейное мышление уступает место клиповому [70].

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

Футуролог Э.Тоффлер [15] рассматривал данное явление в качестве составляющей общей информационной культуры. Оно формирует такие уникальные формы восприятия, как «зеппинг» (zapping, channel zapping — практика переключения каналов телевизора), когда путем безостановочного переключения каналов телевидения создается новый образ, состоящий из обрывков информации и осколков впечатлений. Этот образ не требует подключения воображения, рефлексии, осмысления, здесь все время происходит «перезагрузка», «обновление» информации, когда всё первоначально увиденное без временного разрыва утрачивает свое значение, устаревает. Э.Тоффлер также ввел термин «блип-культура», («blip» – выброс сигнала) означающий фрагментарно-мозаичный характер представлений о мире, возникающих у постоянных потребителей аудиовизуальной электронной информации. Следует отметить, что хаотичность блип-культурной информации с трудом укладывается в сознании людей, которые привыкли к логической стройности и целостности восприятия.

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

А.Б. Фельдман [16] считает клиповое мышление, при-

обретенным видом мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности. Внешне это проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу.

Мы разделяем мнение К.Г. Фрумкина [17], который определяет клиповое мышление, как вектор в развитии отношений человека с информацией, способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — однородной и одностильной информации.

В результате краткого анализа различных трактовок понятия «клиповое мышление» мы можем сделать вывод о том, что оно рассматривается как приобретенный вид мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины, без учета связей между ними, создает новый образ, состоящий из обрывков информации, носящий фрагментарно-мозаичный характер, при котором отсутствует целостная картина восприятия окружающего мира в связи с заменой линейного мышления нелинейным (Рис.2).

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

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

К.Г. Фрумкин выделяет пять факторов, породивших феномен «клипового мышления»[17]:

- ускорение темпов жизни и напрямую связанное с ним возрастание объема информационного пото-

ка, что порождает проблематику отбора и сокращения информации, выделения главного и фильтрации лишнего;

- потребность в большей актуальности информации и скорости ее поступления;
- увеличение разнообразия поступающей информации;
- увеличение количества видов деятельности, которыми один человек занимается одновременно;
- рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной системы.

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

Существуют различные классификации поколений: У. Штраус и Н. Хоув, Л. Ланкастер и Д. Стилман, К. Мартин и Б. Талган, Д. Облинжер и Дж. Облинжер, Д. Тапскотт. В данном исследовании мы будем придерживаться теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува. Они впервые заговорили о теории в 1991 в их совместной книге «Поколения». У. Штраус и Н. Хоув определяют поколение как совокупность всех людей, рожденных в промежуток времени, составляющий примерно 20 лет, или одну фазу жизни. Поколение можно идентифицировать, если оно соответствует трем критериям. Во-первых, представители одного поколения разделяют одну историческую эпоху, во-вторых, они разделяют определенные общие убеждения и модели поведения, в-третьих, зная об опыте и особенностях, которые они разделяют со своими ровесниками, представители одного поколения также будут разделять и чувство принадлежности к данному поколению [7].

Согласно теории поколений Штрауса и Хоува [19], период поколения Z (зумеров) начинается с 2005 года и продолжается по настоящее время. Данное поколение характеризуется превосходным владением электронными технологиями, поскольку родились в технологическом мире и не представляют себе жизни без компьютеров, гаджетов и мобильных телефонов, Интернета. Зачастую термин «поколение Z» рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек». В тоже время современное поколение воспринимают информацию не последовательно, а в виде отдельных клипов, не имеющих между собой никаких понятийных связей.

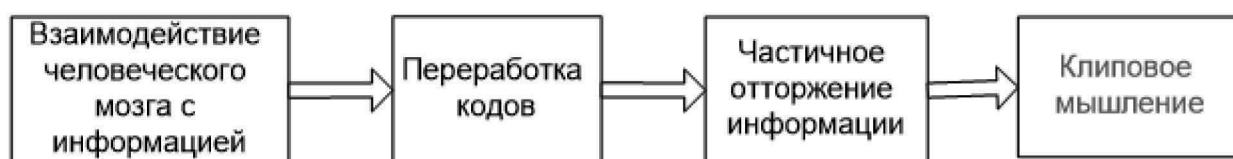


Рис. 2. Схема клипового мышления

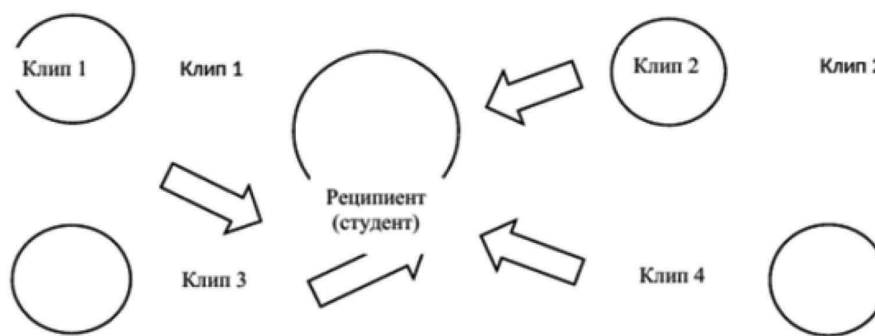


Рис. 3. Схема клипового восприятия информации

В тоже время современное поколение обучающихся воспринимает информацию не последовательно, а в виде отдельных клипов, не имеющих между собой никаких понятийных связей, что можно представить следующей схемой: в центре находится реципиент (обучающийся), который хаотично воспринимает различную информацию, поступающую в виде клипов, никак между собой не связанных (Колобаев В.К., Воробьева К.В.) (Рис.3).

Как видно из приведенной схемы реципиент (обучающийся) воспринимает практически одновременно разные потоки информации, поступающие в виде клипов. Он быстро переключается с одного источника на другой, не задерживаясь ни на одном из них. Вследствие этого в памяти откладываются наиболее яркие моменты в виде вспышек. Но вся информация не запоминается, связи между отдельными клипами не устанавливается, да и не может установиться, поскольку она в принципе отсутствует.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что знание особенностей восприятия, присущих нынешнему поколению Z, и использова-

ние информационных технологий в учебном процессе, а также принятие во внимание свойств клипового мышления позволяют:

- модернизировать и оптимизировать процесс обучения, увеличить темп различных видов деятельности в учебном процессе, повысить качество и улучшить содержание используемых средств обучения;
- улучшить качество подготовки учителя к уроку, сократить время на подготовку к уроку;
- повысить качество обученности;
- индивидуализировать процесс обучения;
- повышать мотивацию обучающихся;
- использовать возможности мультимедиа технологий.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. / Азаренок Н.В. // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна "Психология человека в современном мире". Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – С. 110-112
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М: Прогресс, 1980. – 526 с.
3. Гиренок Ф.И. Антропологические конфигурации философии // Философия науки. – Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. – М.: ИФ РАН, 2002. С. 415-420.
4. Здор С.Е. Кодированная информация: От первых природных кодов до искусственного интеллекта. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2021. – 166 с.
5. Крапивенко А.В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений: учебное пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 271 с.
6. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic cMan) / Маклюэн М. – М.: Академический проект, 2005. – 496 с.
7. Носова О.И. Обучение младших школьников английскому языку с учетом особенностей клипового стиля восприятия информации. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №12-3. С. 34-38.
8. Пассов Е. И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам: уч.пособие / Под редакцией Е. И. Пассова, Ч. С. Кузнецовой. — Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. — 40 с.

9. Писаренко В.И. Антропологический подход в современной научной картине мира. Изд. «Научная книга», Воронеж, 2022. - С. 278-287
10. Семеновских Т.В. Феномен «клиповое мышление» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс]. / Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» выпуск 5(24), сентябрь-октябрь 2014, (<http://naukovedenie.ru>)
11. Сенцова О.А., Алмазова Н.И. К вопросу о возможности применения интернет-технологий на уроках английского языка в средней школе // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2014. - С. 121-127.
12. Смирнов В. М. Физиология сенсорных систем, высшая нервная и психическая деятельность : учебник для студ. учреждений высш. проф.образования / В.М. Смирнов, А.В. Смирнов. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 384 с.
13. Сысов П.В.. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура 3(23)//, Учредители: Национальный исследовательский Томский государственный университет 2013, С. 140-152
14. Сысов П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. - Учебное пособие. — М.: Либроком, 2015. — 264 с.
15. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. — М.: АСТ, 2002. 57 с.
16. Фельдман А.Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm>
17. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. // Топос: литературно-философский ж-л. 2010. №9. <http://www.topos.ru/article/7371>
18. Шульговский В.В. Основы нейрофизиологии: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 2000. с. 277.
19. Neil Howe, William Strauss. The history of American future 1584 to 2069. — Harper Perrenial, 1997.
20. Neil Howe. The winter of history: An Interview with Neil Howe on «The fourth turning». — Lifecourse Associates, 2009.

© Писаренко Вероника Игоревна (veronikapisarenko1@gmail.com), Носова Ольга Игоревна (solnce-neluna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южный федеральный университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА УНИВЕРСИТЕТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЕКСОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КАЧЕСТВЕ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ

Пронин Андрей Анатольевич

Аспирант, Университет БРИКС;

Директор АНО ДПО «Международная академия сексологии»

sexsology@academysexology.ru

FORMATION OF COMPETENCES OF THE PEDAGOGICAL STRUCTURE OF UNIVERSITIES IN THE STUDY OF BIOLOGY IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A PROFESSIONAL DEVELOPMENT

A. Pronin

Summary: A modern teacher is a person who must constantly develop and improve. This is required by the standards of higher education, as well as constantly changing teaching conditions, which determines the relevance of studying the competencies of the teaching staff. Developing new skills and acquiring competencies, the teaching staff is obliged to take advanced training courses with a clear frequency, which involve the formation of teachers' predisposition to further development and improvement.

Keywords: professional development, competency building, teaching skills, further vocational education, higher professional education.

Аннотация: Современный педагог – это человек, который должен постоянно развиваться и совершенствоваться. Этого требуют стандарты высшего образования, а также постоянно меняющиеся условия преподавания, что обуславливает актуальность изучения компетенций педагогического состава. Нарбатывая новые навыки и приобретая компетенции преподавательский состав обязан с четкой периодичностью проходить курсы повышения квалификации, которые предполагают формирование у преподавателей предрасположенности к дальнейшему развитию и совершенствованию.

Ключевые слова: повышение квалификации, формирование компетенций, навыки преподавания, ДПО, ВПО.

В современных условиях реформирования профессионального образования актуален грамотный подход к подготовке специалистов. Он основан на совершенствовании форм обучения, подготовке квалифицированного специалиста, готового к воспроизведению знаний и умений в условиях современного социального, информационного и индустриального общества. Применение компетентного подхода продиктовано требованиями правительства, образовательных программ, повышенной ответственностью за качество образовательных услуг, оказываемых населению.

Тема формирования компетенций у педагогического состава ВУЗов, на сегодняшний день, является одной из наиболее острых и открытых к обсуждению, что связано с переменами, которые затронули большинство ВУЗов в период пандемии и продолжают сегодня. Выяснилось, что большинство представителей педагогического состава не были готовы переходить на дистанционные методы работы и слишком узко знакомы с компьютерными технологиями. Что потребовало от администрации учебных заведений организации срочных вводных и ознакомительных занятий по подготовке пед. состава к работе в условиях изоляции.

Актуальность подготовки грамотных и компетентных в различных вопросах преподавателей так же подтверждается постоянными переменами в самом подходе к организации учебного процесса. Кроме того, все больше исследований посвящается компетентному подходу и его интерпретации в рамках высшего образования.

Основными методами исследования были анализ и синтез изученной информации по теме подготовки и переподготовки специалистов в области высшего профессионального образования с целью совершенствования и накопления компетенций, необходимых в работе современного педагога.

Система образования предъявляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения, внедрению новых подходов, которые должны не приводить к вытеснению традиционных методов, а способствовать расширению их возможностей, где эта эволюция должна быть системной, последовательной и масштабируемой. Следовательно, ожидается, что преподаватели высшей школы, администраторы, исследователи и политики будут внедрять новшества в теорию и

практику преподавания и обучения в комплексной организации для качественной подготовки обучающихся к жизни и работе.

В настоящее время существует обширная база исследований, которая сообщает нам, что педагоги играют решающую роль в обучении и достижениях обучающихся. Исследования показывают, что то, как преподаватели инструктируют и взаимодействуют со студентами является краеугольным камнем, вокруг которого строится эффективность процесса обучения.

Если в советские времена вся система образования основывалась на государственных стандартах, принятых всеми ВУЗами, то сегодня, начиная с 2004 года, правительство, осознав, что образование не стоит на месте и нуждается в корректировках, принимает федеральные стандарты образования (ФГОС), которые, благодаря федеральному компоненту, а так же индивидуальному подходу педагогического состава, наполняются для каждого ВУЗа собственными особенностями. Но, ключевым для всех учебных заведений является требование к компетенциям, которыми должны обладать преподаватели.

Компетенции, по мнению М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера – это навыки и знания, которые осваиваются в процессе получения новых знаний и умений, а также накопление опыта при решении практических задач. Чтобы максимизировать обучение студентов, преподаватели должны иметь опыт в широком спектре компетенций в особенно сложной среде, где ежедневно требуются сотни критических решений. Немногие рабочие места требуют интеграции профессионального суждения и умелого использования основанных на фактических данных компетенций, как это требует преподавание.

Компетентность – это общая способность и готовность человека действовать, основанные на знаниях и опыте, приобретенных в ходе обучения. В то же время компетентность тесно связана с мобилизацией знаний, навыков и поведенческих установок, настроенных на условия конкретной деятельности.

А.В. Воробьева, опираясь на работы И.А. Зимней говорит о том, что компетентность преподавателя – это не только опыт и умения, но так же и личностный рост [1].

Методологические и психолого-педагогические компетенции формируются за счет использования нетрадиционных технологий обучения как педагогических условий качественной организации учебного процесса. Детального изучения требуют вновь появившиеся в педагогической науке явления, такие как «современные инновации», «инновационные технологии», «новые технологии обучения», «интерактивные методы обучения» [7, с.4-43]. Суть этих нововведений требует отказа от

устоявшихся штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности. Это способствует их широкому внедрению в связи со сменой образовательной парадигмы с продуктивной на эффективную. Основной задачей инновационного образования предполагается обеспечение всестороннего развития человека. Инновация внедряется через интерактивные методы обучения, обеспечивающие следующую логику и последовательность учебной деятельности: мотивация, формирование нового опыта, его осознание через применение, рефлексия [2, С. 231-242].

Исследования подтверждают распространенное представление о связи компетентного педагога с успеваемостью студентов и показывают, что из всех факторов, находящихся под контролем ВУЗа, методы и приемы, которыми пользуются преподаватели, оказывают наиболее сильное влияние на успехи обучающихся. Важно отметить, что стандарты составления образовательных программ требуют от выпускников определенный перечень знаний и умений. При этом, образовательные практики, которые имеют высокие показатели эффективности, показывают, что требования к знаниям и умениям, которыми должны обладать выпускники опираются на уровень подготовленности педагога, его овладение следующими компетенциями (В.И. Тесленко, Н.А. Эвот, С.Е. Шишков, В.А. Кальней и др.):

- Самосовершенствование
- Информационно-коммуникативная практика
- Исследовательская (познавательно-творческая и учебная) деятельность
- Гражданско-правовая позиция;
- Социально-трудовая активность;
- Культурно-просветительская ориентация [6].

Эти компетенции могут быть использованы для организации многочисленных конкретных навыков и знаний, доступных для эффективного развития педагога сексологии. При этом, ожидания, возлагаемые на преподавателя, использующего учебные стратегии и методы, которые, как доказано, приводят к лучшему усвоению знаний, довольно высоки. Лучшее обучение происходит в динамичной среде, в которой пед.состав предлагает четкое активное обучение, чем в ситуациях, когда преподаватели активно не направляют обучение, а вместо этого передают контроль над содержанием и темпом обучения самим студентам.

Рассматривая вопросы дополнительного образования, важно подчеркнуть, что в данной области отсутствуют четкие требования к наполнению рабочей документации, а от самих педагогов требуется соответствие занимаемой должности. Потому не удивительно, что преподавательский состав так же направляют на курсы повышения квалификации и ожидают от работников высокого уровня обладания различными компетенциями.

В теории педагогики существуют различные традиционные технологии обучения (объяснительно-иллюстративные, проблемные, программно-дифференцированные и комбинированные), которые, по мнению ученых, не способствуют развитию мышления, логических и творческих способностей. Потому, администрации ВУЗов все чаще задаются проблемами дополнительного образования – как одной из форм расширения системы обучения студентов, за счет включения новых компонентов. Говоря о сексологии, можно учитывать и практическую составляющую и прикладной характер изучаемого предмета. При этом, необходимо учитывать то, что уровень компетентности преподавателя на прямую связан с количеством студентов, усвоивших материал на оценки «хорошо» и «отлично». Однако, проверить соответствие реализуемой деятельности с ее результатами может только администрация. При этом, администрация в праве оценить уровень овладения компетенциями педагогов по следующей схеме:

- Оценка уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности на начальном этапе;
- Развитие компонентов компетентности в процессе подготовки и проведения экспериментально-практических работ по сексологии в рамках предложенной дидактической системы;
- Оценка уровня сформированности компонентов компетентности преподавателей (после проведения экспериментально-практических работ по сексологии);
- Проверка эффективности полученных методических знаний и умений студентов на практике [8].

Из выше сказанного следует, что педагог дополнительного образования должен не только владеть различными компетенциями, но также и накапливать новые знания, умения и навыки. Получать информацию о новых технологиях работы со студентами и уметь применять ее на практике, а это возможно только при условии успешного прохождения курсов повышения квалификации.

В 2017-2021 гг. в России наибольшую долю в численности программ дополнительного профессионального образования занимали программы повышения квалификации – в среднем 80,1% от общего числа реализованных программ. В 2021 г численность программ повышения квалификации составила 220,6 тыс, программ профессиональной переподготовки – 53,1 тыс.

Больше всего программ повышения квалификации в 2021 г было реализовано по виду экономической деятельности «Здравоохранение и социальные услуги» – 50,5 тыс (22,9%). На втором месте были программы для «Образования» – реализовано 49,3 тыс программ в 2021 г, что соответствовало 22,3% их общей численности. Необходимость регулярного подтверждения и повышения квали-

фикации в данных областях закреплена ведомственными нормативными актами, что объясняет лидерство этих направлений по численности реализованных программ [5].

Повышение квалификации – особая категория требований к преподавателям, предполагающая, что с развитием технологий пед. состав должен освежить свои знания в целях совершенствования навыков, умений и расширения круга знаний, которые проводятся для педагогов в течение короткого промежутка времени, чтобы соответствовать нынешним требованиям к работе. Сотрудникам может быть предложено посещать краткосрочные курсы, семинары и т.д. для обновления своих знаний.

Так же существуют различные методы обучения, но в целом методы можно разделить на две группы. Первая группа (предметная точка зрения) состоит из вводного обучения, профессионального обучения и повышения квалификации. Вторая группа (с точки зрения источников обучения) состоит из обучения на рабочем месте.

Регулярная организация аттестации и повышения квалификации позволяет:

- сформировать эффективную преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность;
- качественно распределить ресурсы времени и возможностей педагогического состава;
- улучшить работу преподавателей.

Методы повышения квалификации преподавателей – средства и способы, с помощью которых достигается овладение профессиональными компетенциями, знаниями, умениями и навыками. Множество форм и методов повышения квалификации способствуют развитию кадров. Существуют традиционные методы профессионального повышения квалификации кадров и современные.

Дадим характеристику современным методам повышения квалификации кадров:

- Деловая игра – погружение в игровые условия, напоминающие реальные профессиональные действия.
- Обучение по методу секондмент (second ment – досл. перевод «командирование»). Секондмент предполагает ротацию: преподаватель становится на место студента, с последующим возвращением к выполнению прежних обязанностей.
- Ролевая игра – метод, при котором создаются реальные или типичные производственные ситуации с определением конкретных ролей участников для поиска решения в проблемной ситуации.
- Метод кейс-стади – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций в виде кейсов.
- Баскет-метод (в виде тренировки) – метод сбора

информации за ограниченный период для оценки ситуаций (например, разбор учебной литературы), часто встречающихся в условиях практической деятельности.

- Коучинг — обучение действием под наблюдением коуча-наставника, при котором решаются реальные практические проблемы, происходящие на занятиях.
- Мозговой штурм — поиск правильного решения в процессе группового обсуждения.
- Бенчмаркинг — применение опыта имеющихся результатов в разработке новых действий.

В настоящий момент в специализированной литературе можно встретить новые способы обучения, получившие название методы «второго поколения». К ним можно отнести: упражнение Мерлина, тренинг «Диалог», планирование сценариев, обучение в действии, «зоны для тренировки», проект «Управление знаниями» и др. [3]

Однако, все эти формы характерны для личностного присутствия педагогов на курсах. В то время как повышение квалификации может проводиться:

- с отрывом от работы, то есть обучение внешнее;
- без отрыва от работы, то есть обучение внутреннее;
- с частичным отрывом от работы, например командировки;
- по индивидуальным формам обучения[4].

В большинстве случаев, когда речь идет о подготовке и переподготовке преподавателей ВУЗов, руководство использует форму, которая уже стала традиционной для курсов повышения квалификации – дистанционное обучение. Положительные стороны дистанционных курсов преобладают над возможным эффектом от личного присутствия. Педагогу не нужно покидать место работы, процесс обучения заключается в самостоятельном изучении разнообразной информации, аттестация проходит под личную ответственность самого работника. Плюсом так же является то, что нет необходимости выделять специальное помещение для того, чтобы сотрудники смогли прослушать курсы.

Потому, не удивительно, что дистанционные курсы преобладают в вопросах повышения квалификации преподавателей, особенно, когда вопрос касается педагогов дополнительного образования, к которым предъявляется меньше требований, чем к пед. составу, задействован-

ному в основном обучении.

Кроме того, важно понимать, что повышение квалификации персонала – это многогранный процесс, который может включать различные аспекты, но главным является то, что и администрация ВУЗа и сами преподаватели должны осознавать значимость проводимого обучения, использовать полученные навыки и реализовывать их на практике. Кроме того, исходя из статистических данных за 2017-2021 гг. условия системы повышения квалификации сотрудников изменились и сегодня работодатель может использовать инновационные методы в процессе повышения квалификации сотрудников, без отрыва от основной работы.

Подводя итог проделанной работе, можно отметить следующее: формирование компетенций у педагогов дополнительного образования на базе высшего профессионального образования происходит путем прохождения курсов повышения квалификации. Единственной разницей, между педагогами дополнительного и основного высшего образования является отсутствие примерных образовательных программ в дополнительном образовании. Все остальные требования сохраняются, потому, преподавательский состав так же должен задействовать различные навыки и умения в активизации учебной деятельности студентов. При этом, сами педагоги так же нуждаются в получении новых данных и методах подготовки специалистов и работы со студентами, с чем успешно справляется система повышения квалификации. Однако, современные ВУЗы предпочитают использовать, ставшее традиционным, дистанционное обучение, в то время как современные методы подготовки и переподготовки кадров могут не только повысить уровень знаний педагогов, но и сплотить коллектив, тем самым повысив общий творческий потенциал преподавательского состава. Кроме того, внедрение инновационных технологий в преподавание так же требует определенного уровня знаний от педагогов, в то время как разные возрастные группы пед. работников не всегда справляются с инновациями и потому, считается целесообразным применять обмен опытом между молодым и зрелым поколениями педагогов, что возможно только при условии работы в команде. Следовательно, администрации ВУЗов следует пересмотреть вопрос дистанционного обучения в пользу межличностного, коллективного тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева А.В. Исследовательские компетенции: сущность и содержание. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskie-kompetentsii-sovremenного-shkolnika-suschnost-i-soderzhanie> (дата обращения: 08.10.2022).
2. Кульбашна Я.А., Скрипник И.В., Захарова В.В. Формирование профессиональных компетенций будущих врачей медицинских вузов с применением инновационных педагогических технологий // Журнал Социальные науки. – 2019. – Том 7, №3. – с. 231-242

3. Методы повышения квалификации персонала. URL: <https://www.hr-director.ru/article/66590-qqq-17-m3-metody-povysheniya-kvalifikatsii-personala?> (дата обращения: 08.10.2022).
4. Санатина К.П., Ярушева С.А. Повышение квалификации кадров: современные методы // Общество, экономика, управление. 2021. №1. С.54-60
5. Сведения о численности слушателей программ дополнительного профессионального образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/9710062939-svedeniya-o-chislennosti-slushateley-programm-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya#> (дата обращения: 07.10.2022).
6. Сергеев А.Н. Классификация ключевых компетентностей. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-klyuchevyh-kompetentnostey-shkolnikov> (дата обращения: 08.10.2022).
7. Сердюков П.П. Инновации в образовании: что работает, что нет и что с этим делать? Журнал исследований инновационного преподавания и обучения. -2019. - № 10. С. 4–33.
8. Экспериментальное исследование формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. URL: <https://articlekz.com/en/article/19403> (дата обращения: 09.10.2022).

© Пронин Андрей Анатольевич (sexsology@academysexology.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНОЙ БОРЬБОЙ

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF STUDENTS ENGAGED IN WRESTLING

S. Smolyar
L. Tsareva
V. Mulin

Summary: The work touched upon the issues of preparedness of students involved in wrestling, taking into account various aspects of individualization. It is emphasized that objective complexity in special work of a technical nature is an opportunity to assess and measure the magnitude and orientation of the training load.

It was established that the readiness of student-athletes progressively increases if the educational and training effects fully meet the complex qualities of the subject.

The main task was to develop and scientifically substantiate the individual rationing of educational and training loads of various directions on the basis of adequate self-assessment.

The distribution of training loads of general and special orientation was planned in accordance with the program recommendations for the stage of the in-depth training process.

Keywords: management of the educational and training process, the effectiveness of improving sports skills, martial arts, individualization of the training system, normalization of training loads, program recommendations of in-depth training, structure and scope of training tools, pedagogical experiment.

Смоляр Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный государственный
университет путей сообщения
smolyar@list.ru

Царева Любовь Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный государственный
университет путей сообщения
lyubov.tsareva.60@mail.ru

Мулин Владимир Васильевич

Профессор, Дальневосточный государственный
университет путей сообщения
mulin58@yandex.ru

Аннотация: В работе затронуты вопросы подготовленности студентов, занимающихся спортивной борьбой, с учетом различных сторон индивидуализации. Подчеркнуто, что объективную сложность в специальной работе технического характера, представляет возможность оценить и измерить величину и направленность тренировочной нагрузки.

Установлено, что подготовленность студентов – спортсменов прогрессивно повышается в том случае, если учебно-тренировочные воздействия полностью отвечают комплексным качествам субъекта.

Основная задача заключалась в разработке и научном обосновании индивидуального нормирования учебно-тренировочных нагрузок различной направленности на основе адекватной самооценки.

Распределение тренировочных нагрузок общей и специальной направленности планировалось в соответствии с программными рекомендациями для этапа углубленного процесса обучения.

Ключевые слова: управление учебно-тренировочным процессом, эффективность повышения спортивного мастерства, спортивные единоборства, индивидуализация системы подготовки, нормирование тренировочных нагрузок, программные рекомендации углубленной тренировки, структура и объем средств подготовки, педагогический эксперимент.

Введение

Проблема нормирования, планирования, контроля и учёта тренировочных и соревновательных нагрузок является одной из центральных в системе подготовки спортсменов. Эффективность повышения спортивного мастерства во многом определяется степенью управления тренировочными нагрузками.

В настоящее время продолжают активно проводиться исследования по обоснованию тренировочных нагрузок для спортсменов различного возраста и уровня подготовленности с учётом разных сторон индивидуализации, где подготовка спортсменов не возможна без точного количественного учёта объёма выполненной

тренировочной работы, учёта сдвигов в показателях общей и специальной работоспособности, показателей соревновательной деятельности. В спортивной борьбе, в отличие от циклических видов спорта, возможность оценить и измерить величину и направленность тренировочной нагрузки в специальной работе технического характера представляет объективную сложность [5, 7, 8].

Актуальность

Ведущее положение теории и методики детского и юношеского спорта предусматривает, что нагрузки должны быть, с одной стороны, адекватны возрастным особенностям, а с другой - быть ориентированы на уровень, характерный для высшего спортивного мастерства [1, 3, 4].

Установлено, что подготовленность спортсмена прогрессивно повышается лишь в том случае, если тренировочные воздействия полностью отвечают индивидуальности спортсмена.

Одним из наиболее актуальных направлений индивидуализации тренировочного процесса в настоящее время является совершенствование системы индивидуального нормирования тренировочных нагрузок на основе самоконтроля. Спортсмен выступает в роли корректора нагрузки в зависимости от его адекватной субъективной самооценки своего состояния.

Основная задача педагогического эксперимента заключалась в разработке и научном обосновании индивидуального нормирования тренировочных нагрузок различной направленности на основе адекватной самооценки. Этот методический подход стал основой тренировочного процесса у борцов экспериментальной группы, в которую вошли спортсмены-студенты специализирующиеся в греко-римской и вольной борьбе различной квалификации. В эксперименте участвовали борцы, возраст которых составил от 17 до 22 лет.

Распределение тренировочных нагрузок общей и специальной направленности планировалось в соответствии с программными рекомендациями для этапа углубленной тренировки. Мы предполагали, что индивидуальное нормирование позволит вводить своевременную коррекцию [9, 11].

Согласно условиям эксперимента структура и объем средств подготовки у экспериментальной и контрольной групп были одинаковыми. Участие в соревнованиях проходило в соответствии с календарем соревнований.

Подготовка спортсменов экспериментальной и контрольной групп заключалась в различных методических подходах к оперативному дозированию нагрузки, а именно у спортсменов экспериментальной группы учитывались как объективные, так и субъективные критерии оценки величины тренировочной нагрузки, у борцов контрольной группы в процессе контроля применялись только объективные критерии.

Результаты исследования и их обсуждение

Необходимо было научить спортсмена адекватно оценить нагрузку технической направленности с помощью субъективной оценки внутреннего состояния и тем самым корректировать данную нагрузку.

Определяя исходный уровень подготовленности занимающихся, мы выявили, что спортсмены находятся на одинаковом уровне физической, технико-тактической и психологической подготовленности. Об этом свидетельствует тот факт, что ни в одном из контрольных упражне-

ний не было установлено достоверное различие.

Также в группе были выявлены различия показателей подготовки по квалификациям и весовым категориям.

Следует обратить внимание на тот факт, что у борцов были оценены врожденные и малоизменяемые показатели, такие, как формально-динамические свойства личности и индивидуально-типологические особенности.

Результаты оценки формально-динамических свойств личности позволили судить о возможностях нервной системы спортсменов: переключаемость, эмоциональность и активность спортсмена, что непосредственным образом отразится на адекватности оценки тренировочной нагрузки и, тем самым, скажется на результатах исследования.

Исследование индивидуально-типологических особенностей позволило корректировать технический арсенал каждого борца в соответствии с его тотальными размерами и особенностями конституции [2, 10]. Анализ общей и специальной подготовки шел по следующим направлениям:

- скоростно-силовая подготовка;
- силовая подготовка;
- запас двигательных навыков;
- функциональные возможности борца;
- техничко-тактическая подготовка;
- психологическая подготовка.

Непосредственно исследовалась самооценка спортсмена как возможность его адекватно оценить нагрузку или сложившуюся ситуацию в соответствии с собственными возможностями.

Исходя из вышеизложенного, основной эксперимент включил в себя два этапа. Задачи первого этапа: 1. Изучить эффективность подготовки борцов при общепринятых подходах её индивидуализации по анализу научно-методической литературы.

Задачи второго этапа: 1. Разработать методический подход индивидуального нормирования тренировочных нагрузок с учётом самооценок комплексного характера. 2. Апробировать экспериментальную технологию в условиях тренировочной деятельности.

Для определения самооценки борцов тренировочной нагрузки мы работали следующим образом:

Борцам до тренировки было необходимо заполнить оперативные методики, отражающие их состояние в данное время (краткая шкала самооценки), а также оценить свою работоспособность путем субъективной оценки мышечного ощущения по шкале от 0 до 15 (0-5 удовлетворительная; 6-10 хорошая; 11-15 отличная).

Далее предлагалась привычная разминка, выполняемая самостоятельно, и также борцами оценивалась работоспособность в виде бальной системы и ответов на вопросы. Работа объективно оценивалась по ЧСС и визуальному осмотру. В конце разминки спортсмен должен оценить готовность к основной части тренировки.

В основной части занятия решаемые технико-тактические задания также были оценены субъективно (ответы на тесты и вопросы) и объективно (ЧСС и внешнее состояние). Перед каждой работой спортсмену было дано задание проводить оценку работоспособности и свою готовность к работе разной направленности (скоростная, технико-тактическая или силовая).

Завершив задание, каждый из борцов проводил её самоанализ: сообщал итоги эффективности данной работы, причины отклонения или неполного выполнения и возможность корректировки в данном задании. Работа предлагалась следующей направленности:

- отработка техники в стойке;
- скоростная работа на технику;
- борьба в стойке по заданию;
- отработка в партере с полусопротивлением;
- борьба в партере с заданиями;
- борьба в стойке с заданиями;
- соревновательная борьба.

При этом работа по заданию могла решать задачи разнообразного характера: технического, тактического, технико-тактического. А отработка в партере и стойке подразумевает совершенствование того технико-тактического арсенала, который есть у каждого борца индивидуально.

В результате эксперимента мы разработали шкалы самооценки работоспособности по субъективным ощущениям и оценки нагрузки (таблица 1-2), используя градацию от 0 до 15 усл.ед. для данного контингента.

Для удобства в работе мы предложили оценить нагрузку по той же шкале, что и работоспособность (0-5 малая; 6-10 средняя; 11-15 большая) в зависимости от их работоспособности и готовности выполнять данное задание. При этом объективно оценили её по ЧСС и отнесли к зонам интенсивности. Полученные результаты вывели в таблицу. В результате анализа этих данных борцам предлагалась определённая схема определения параметров нагрузки:

- самооценка работоспособности (в соответствие с разработанной шкалой);
- субъективная оценка нагрузки (разработанная шкала);
- желательный характер работы (скоростной, силовой, отработка без сопротивления);
- изменения в тренировочном задании в зависимости от субъективного состояния.

При этом фиксировалось ЧСС, визуальный осмотр, эмоциональные сдвиги, оценка краткой шкалы самооценки.

Каждую неделю проводился тест на функциональную работоспособность со специфическими нагрузками. Тренировки проходили по плану, используя следующие методы обучения: фронтальный; групповой; индивидуальный.

Индивидуализация в группах шла по весовым категориям, классификациям и физическим качествам.

Перед экспериментом было проведено тестирование на предполагаемую оценку количественных показателей по ряду тестовых процедур: «количество технических действий за 1 мин.»; «место на соревнованиях», и некоторым физическим показателям.

В результате данного исследования была выявлена достоверность различий по всем показателям. Это говорит о неадекватности оценки собственных возможно-

Таблица 1.

Показатели работы технической направленности по зонам интенсивности

Контрольные упражнения	Субъективная оценка нагрузки		Зона интенсивности	ЧСС	Направленность нагрузки
	КМС	1 разряд			
Техническая разминка	1-2	1-2	малая	100-130	Аэробная смешанная
Отработка техники в стойке	4-6	4-9	средняя большая	128-160	Аэробная смешанная
Отработка походов в стойке	5-6	до 7	средняя	140-180	Аэробная смешанная
Отработка техники в партере	6-7	7-8	Большая смешанная	160-174	Смешанная
Отработка технико-тактических действий в стойке (по заданию)	8-9	9-11	Большая смешанная	168-180	Смешанная
Борьба в стойке	до 15	до 15	максимальная	174-198	Смешанная
Соревновательная борьба	до 15	до 15	максимальная	180-204	Смешанная

Показатели оценки работоспособности

Градация субъективной оценки работоспособности	Краткая самооценка	Субъективная оценка работоспособности спортсмена
Удовлетворительно (0 - 5)	15-20 (усл.ед.)	Мышечное ощущение: вялость, забитость, болезненность, травмы, повышенный тонус, быстрое наступление утомления. Показатели психодиагностических методик удовлетворительные и низкие. Самооценка занижена и неадекватна нагрузке. Выполнение технико-тактических заданий невозможно длительное время с высокой скоростью, т.к. искажается основа движения и нарушается ритм выполнения. Снижение активности и восприятия при обучении и совершенствовании. Рекомендуется: работа эмоционального характера низкой и средней интенсивности, аэробной направленности, восстановительного характера
Хорошее (6-10)	5-10 (усл.ед.)	Мышечные ощущения: устойчивое состояние, нормальный мышечный тонус, нормальная устойчивость к утомлению. Адекватная самооценка, хорошие показатели психодиагностических тестов. Работа технического характера должна выполняться с интервалами отдыха до полного восстановления или заполняться активным отдыхом. Работа средней и высокой интенсивности смешенного характера.
Отличное (11-15)	5-10 (усл.ед.)	Мышечное ощущение: свобода и лёгкость в движениях, безболезненность, отличная межмышечная координация. Высокие показатели психодиагностических методик. Высокая или завышенная самооценка. Способность выполнять работу высокой интенсивности, без искажения техники и видимого утомления; высокая активность при совершенствовании технико-тактического арсенала. Возможность выполнения большого объёма работы в любом режиме.

стей борцов.

В экспериментальной группе помимо вышеизложенных методов применялся метод индивидуального нормирования тренировочной нагрузки на основе субъективных самооценок состояния.

Он заключается в том, что спортсмен на основе самооценок внутренних и внешних ощущений нормирует нагрузку самостоятельно.

Для закрепления адекватности субъективных оценок спортсменам предлагалась нагрузка разной направленности по очереди: большой, средней и малой интенсивности. При этом объяснялось, что эта нагрузка следующей интенсивности, после чего борцы фиксировали ЧСС и свои ощущения по разработанной схеме на бумаге. Перед каждой работой спортсмены отвечали на вопросы оперативных методик. Далее предлагались задания в разноразной, где борец должен определить, какой интенсивности данная работа по субъективным ощущениям.

После данного обучения в тренировочный процесс мы ввели индивидуальное нормирование тренировочной нагрузки технического характера.

Спортсмену с учётом запланированных заданий перед тренировкой

предлагалась вся работа в недельных и дневных микроциклах с учетом этапа подготовки. Борец, не из-

меняя общий объём тренировочной нагрузки в мезо и макро-циклах планирования в соответствии со своей работоспособностью, вносил коррективы (дополняя или уменьшая нагрузку, изменяя характер и направленность работы).

В начале, в конце и после каждой нагрузки студенты-борцы оценивали своё состояние субъективно и отражали это на бумаге. Тренер-представитель в свою очередь, оценивал ЧСС и проводил оперативные методики для контроля адекватности самооценки спортсменов (краткая шкала самооценки - каждую тренировку; функциональную пробу и броски за 1 мин каждую неделю) и тщательный опрос по состоянию спортсменов.

Одним из показателей технической подготовленности является активность и эффективность в соревновательной схватке.

После проведенного эксперимента с применением метода индивидуального нормирования тренировочных нагрузок у спортсменов экспериментальной группы наблюдалось повышение показателя активности на 18,2%, а у контрольной группы – на 10,2 %. Эффективность техники борьбы у экспериментальной группы повысилась на 9,9 %, а у контрольной – на 6,8 %.

Такая динамика показателей у борцов экспериментальной группы объясняется адекватной оценкой сложившейся ситуации, высокой самооценкой и уверенностью в себе. Это говорит о возможности борцов

Таблица 3.

Показатели основных параметров технической подготовленности студентов экспериментальной и контрольной групп

Основные параметры	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Достоверность различий	
	$\bar{X} \pm n$	$\bar{X} \pm n$	T	P
Место на соревнованиях (исходный уровень)	2,78±1,56	2,79±1,23	0,07	>0,05
Место на соревнованиях (экспериментальные данные)	1,56+0,25	2,78±0,54	2,39	<0,05
Количество выполненных бросков за 1 мин. (исход, уровень) (раз)	28,95±3,18	26,84+3,75	0,43	>0,05
Количество выполненных бросков за 1 мин (эксперимент) (раз)	31,02±1,25	27,2+1,19	2,21	<0,05
Оценка технического выполнения приёмов, (исход, уровень) (баллы)	3,56±1,26	3,29±1,52	0,14	>0,05
Оценка технического выполнения приёмов (эксперимент) (баллы)	4,71±1,12	3,81 ±1,54	0,47	>0,05

выполнять сложные технико-тактические задачи и добиваться хороших результатов.

Техническую подготовленность можно оценить по количеству выполненных приёмов за определённый промежуток времени (1 минута), так как данный показатель зависит не только от функциональных возможностей, но и от адекватности технического исполнения.

Данные результаты были одинаковы в исходном тестировании и не имели достоверных различий (Таблица 3). После проведённого эксперимента количество приёмов у борцов экспериментальной группы повысилось на 6,7 %, а у борцов контрольной - на 1,3 %. Это можно объяснить тем, что спортсмены, умеющие адекватно оценить ситуацию и соотносить её со своим состоянием, могут быстро координировать мышечные усилия и тем самым показывать хорошие результаты в техническом исполнении.

При оценке технического исполнения приёмов в тесте использовалась пятибалльная шкала. Установлено, что при одинаковом исходном уровне оценок техники наблюдалась положительная динамика результатов в обеих группах.

После проведённого эксперимента у борцов экспериментальной группы данный показатель увеличился на 24,4% и приблизился к пяти баллам, а у спортсменов контрольной группы он повысился на 13,6% и приблизился к четырём баллам (Таблица 3).

Это говорит о более высоком уровне технического мастерства у борцов экспериментальной группы по

сравнению с борцами контрольной группы.

Также нельзя не учитывать результативность борьбы, которая определяется местом на соревнованиях. В предварительном тестировании данный результат в обеих группах не имел достоверных различий.

После основного педагогического эксперимента, мы выявили достоверное различие в показателях результативности. У борцов экспериментальной группы показатель вырос на 78,8%, а у контрольной группы на 10,7%.

Высокая соревновательная результативность отражает общую подготовленность спортсмена к соревнованиям, укрепляет уверенность в своих силах, способствует повышению самооценки спортсмена и увеличению потребности в высоких спортивных достижениях.

Выводы

В результате выполненного эксперимента обосновано индивидуальное нормирование тренировочных нагрузок на этапе углубленной спортивной тренировки.

Установлено, что индивидуальное нормирование тренировочных нагрузок технического характера на основе адекватных самооценок состояния борца позволило повысить уровень технико-тактической подготовленности, и оптимизировать состояние психической готовности.

Борцы экспериментальной группы показывали более высокие результаты в соревнованиях, это подтверждается данными по результативности и выполнению квалификационных требований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борьба вольная: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва и училищ олимпийского резерва [Текст]. М.: Советский спорт, 2005. – 216 с.
2. Бойко, В.Д. Физическая подготовка борцов [Текст] /В.Ф. Бойко, Г.В. Данько. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 222 с.

3. Греко-римская борьба: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [Текст] М.: Советский спорт, 2004. – 272 с.
4. Греко-римская борьба: Учебник [Текст] /Под общей ред. А.Г. Семенова, М.В. Прохоровой. – М.: Олимпия, 2005. – 256 с.
5. Смоляр, С.Н. Оптимизация процесса обучения сложным тактико-техническим действиям в спортивной борьбе: монография [Текст] / С.Н. Смоляр, Б.М. Щетина, В.В. Мулин. – Хабаровск : изд-во ДВГУПС, 2004. – 92 с.
6. Смоляр, С.Н. Формирование основ ведения единоборства на занятиях по физическому воспитанию студентов: учебное пособие [Текст] /С.Н. Смоляр, Б.М. Щетина, В.В. Мулин. – Хабаровск: изд-во ДВГУПС, 2006. – 97 с.
7. Смоляр, С.Н. Греко-римская борьба в физической культуре студентов (учебно-методические аспекты физического воспитания студентов нефизкультурных вузов): учебное пособие [Текст] /С.Н. Смоляр, В.В. Мулин, Л.В. Царева. – Хабаровск: изд-во ДВГУПС, 2008. – 103 с.
8. Смоляр, С.Н. Спортивная специализация как одна из форм совершенствования процесса физического воспитания студентов нефизкультурных вузов (на примере греко-римской борьбы): монография [Текст] /С.Н. Смоляр, Л.В. Царева, В.В. Мулин. – Хабаровск: изд-во ДВГУПС, 2011. – 345 с.
9. Смоляр, С.Н. Спортивная борьба в программе элективных занятий студентов вузов железнодорожного транспорта: учебное пособие [Текст] /С.Н. Смоляр, Л.В. Царева, В.В. Мулин, Н.В. Муромцева – Хабаровск : изд-во ДВГУПС, 2021. – 160 с.
10. Смоляр, С.Н. Элективные курсы по физической культуре и спорту: теоретические основы спортивной борьбы : учеб. пособие. - 2-е изд. перераб. [Текст] / С.Н. Смоляр, Л.В. Царева, В.В. Мулин. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2022. - 85 с.
11. Шулика, Ю.А. Греко-римская борьба для начинающих [Текст] /Ю.А. Шулика, В.М. Косухин, В.И. Лещенко. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 240.

© Смоляр Сергей Николаевич (smolyar@list.ru), Царева Любовь Васильевна (lyubov.tsareva.60@mail.ru),
Мулин Владимир Васильевич (mulin58@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дальневосточный государственный университет путей сообщения

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХОДЕ ПЛАНИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ

Тяжкороб Мария Николаевна

Аспирант, Московский городской педагогический университет, учитель истории Школы «Покровский квартал» города Москвы
maria-tz@mail.ru

SELECTION OF THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION IN THE COURSE OF THE TEACHER'S PLANNING OF WORK ON THE FORMATION OF VALUE JUDGMENTS

M. Tyazhkorob

Summary: The article is devoted to the formation of skills to formulate value judgments as a significant component of functional literacy and the selection of material for the effective implementation of this task. The ability to evaluate is one of the most important cognitive processes. The content of historical education has a wide potential for the formation of value orientations and attitudes. Within the framework of this publication, an algorithm of actions for the selection of historical material for building a comprehensive work on the formation of value judgments is proposed.

Keywords: historical education, ability to evaluate, value judgments, selection of material, «difficult questions of history».

Аннотация: Статья посвящена вопросу формирования умений формулировать оценочные суждения как значимого компонента функциональной грамотности и отбору материала для эффективной реализации данной задачи. Умение оценивать является одним из важнейших когнитивных процессов. Содержание исторического образования обладает широким потенциалом для формирования ценностных ориентиров и установок. В рамках данной публикации предложен алгоритм действий по отбору исторического материала для выстраивания комплексной работы по формированию оценочных суждений.

Ключевые слова: историческое образование, умение оценивать, оценочные суждения, отбор материала, «трудные вопросы истории».

«Обучение – это больше, чем приобретение способности думать; это приобретение множества навыков думать о самых разных вещах», – фраза, приписываемая знаменитому советскому психологу Льву Семеновичу Выготскому, как нельзя лучше отражает специфику современного образования. Сегодня мы окружены информацией каждый день. Важно уметь отличать собственное мнение от другого, быть защищенным от навязывания позиции или намеренной подтасовки, обладать способностью к анализу и критическому осмыслению полученных знаний. В данном контексте особую роль приобретает оценка как показатель внутреннего отношения к потребляемой информации и фактор, влияющий на ее усвоение.

Умение оценивать является необходимым элементом в структуре когнитивных процессов личности. Степень сформированности этого умения может проявиться в следующих действиях:

- учащийся формулирует некую оценку, но не может ее объяснить, не подтверждает суждения системой аргументов;
- учащийся формулирует оценку, может ее объяснить, но использует в качестве аргументов общие суждения;

— учащийся формулирует четкую оценку, может ее объяснить и подтверждает свои суждения системой аргументов.

Обратимся к практике изучения истории в школе. Каждый урок, вне зависимости от предметного содержания, предоставляет широкие возможности для формулирования оценочных суждений, а следовательно развития данного умения. Благодаря заданиям, направленным на формирование умения оценивать, материал становится интереснее и лучше усваивается, а процесс обучения превращается в диалог между учителем и учеником, где у последнего есть возможность отстоять свою точку зрения. В таком случае значительно повышается мотивация к обучению, ведь возможен и одобряем совместный поиск истины, а не ее готовое усвоение в конкретных рамках.

Несмотря на очевидный положительный эффект подобного подхода, стоит учитывать объективные риски и бороться с их проявлениями в ходе системной работы:

1. Оценка сформированности умений выстраивать оценочные суждения носит в значительной мере субъективный характер, в связи с этим необходима разработка четкой критериальной базы, по-

нятной и доступной для обеих сторон (учитель-ученик) с возможностью выхода за ее рамки. В качестве примера, можно привести критерии оценки заданий второй части в ЕГЭ по истории. Например, задание №21 предполагает аргументацию со стороны ученика. В критериях к заданию прописаны возможные варианты ответа, однако также указано, что могут быть приведены другие аргументы. Кроме того, рассуждения общего характера, которые нельзя истолковывать как аргумент, в качестве ответа не рассматриваются;

2. Предметное содержание ряда предметов, в первую очередь гуманитарного профиля, предполагает широкие возможности для интерпретации полученной информации с одной стороны, а с другой стороны невозможность, порой, найти единственно верный ответ. Например, в исторической науке немало споров относительно масштаба Ледового побоища. Рассмотрение этого события в разные годы проходило в контексте сохранения православия и отстаивания истинной веры или победоносной войны с немцами, что влияло на результат анализа. Также, многие события Истории России являются частью т.н. «легендарной» истории, т.е. эти события в полной мере не имеют письменных подтверждений. Традиционно, к ним относят пришествие варягов на Русь и основание династии Рюриковичей. Несмотря на то, что эти события были описаны в Повести временных лет, сама Повесть была написана монахом Нестором спустя почти 250 лет, а иных письменные источники, к сожалению, не дошли до наших дней. Обратной стороной проблемы нехватки материала, может быть обилие информационных источников по теме, что затрудняет процесс анализа из-за сложности самой темы. Например, оценка Гайдаровских реформ, несмотря на обилие информации по теме, вызывает бурные споры и по сей день;
3. Учитывая специфичность умения, необходимо помнить роль предметного содержания образования в формировании ценностных ориентиров и установок. При выстраивании работы по формированию оценочных суждений важно учитывать, что работа должна носить системный характер и отвечать основным нравственным ориентирам, которые предполагается воспитать в ребенке в процессе обучения. Таким образом, педагог может задать определенные рамки оценочных суждений, которые не позволят допустить, например, оправдание преступных действий.

Ключевым критерием при отборе материала в ходе планирования работы по формированию оценочных суждений является наличие проблемы. В данном контексте под проблемой понимается широкий спектр оценок

и взглядов относительно событий и процессов, происходящих в тот или иной исторический период. В рамках предмета «История» следует обратить внимание на т.н. «трудные вопросы истории», перечень которых прописан в Историко-культурном стандарте [4: С. 49-50]. Разберем на примере отдельного вопроса формы работы по формированию оценочных суждений – «оценка причин, характера и последствий экономических реформ начала 1990-х гг. («шоковая терапия»)»:

1. Анализ экономической и политической ситуации накануне реформ. Выявление предпосылок к преобразованиям.
2. Анализ законных и подзаконных актов, посвященных реализации реформ. Моделирование последствий проводимых реформ.
3. Анализ динамики экономической и политической ситуации в 90-е гг. Сопоставление смоделированных последствий с реальной действительностью.

На первом этапе главной задачей становится выстраивание причинно-следственных связей с предыдущим материалом и выстраивание дальнейшей логики событий. Для решения данной задачи будет целесообразным предоставить разные источники, содержащие противоречивую информацию: воспоминания экономистов, фрагменты телевизионных эфиров и вырезок газет.

Например, в качестве анализа можно предложить ряд фотографий, отражающих особенности жизни в перестроечном СССР: дефицит, съезд народных депутатов, курс на гласность, падение Берлинской стены и т.д. Фотографии можно сопровождать краткими вырезками из статей газет, такими как статья учительницы Нины Андреевой «Не могу поступиться принципами!» или комментариев в газете «Правда» от 11 ноября 1989 г. о событиях в ГДР. Здесь также можно обратить внимание учеников, что новость о Падении Берлинской стены не была не передовице газет.

Анализируя ситуацию в период, предшествующий распаду СССР, и обсуждая причины его распада, стоит выделить ключевые проблемы, которые в дальнейшем должны быть подвергнуты реформированию:

- переход к рыночной экономике и решение экономических проблем;
- продолжение демократических преобразований и расширение прав и свобод для граждан;
- продолжение внешнеполитического курса на сближение с США и Европой;
- складывание новых внешнеполитических союзов (например, СНГ).

На втором этапе целесообразнее выстраивать работу вокруг текстов разработанных и реализуемых законопроектов:

- Указ президента РСФСР Б.Н. Ельцина от 3 декабря

- 1991 г. N 297 о мерах по либерализации цен;
- Постановление правительства РСФСР от 19 декабря 1991 г. N 55 о мерах по либерализации цен;
- Указ Президента РСФСР от 29.01.1992 г. № 65 о свободе торговли;
- Указ Президента РСФСР от 14.08.1992 г. № 914 о введении в действие системы приватизационных чеков в Российской Федерации и др.

Задания к предложенному перечню текстов могут звучать так:

Задание №1: проанализируйте предложенные ниже выдержки из указов от 3 и от 19 декабря 1991 года. Была ли проведена тотальная либерализация цен или на некоторые виды продукции она была приостановлена? Как вы думаете, с чем это связано?

Задание №2: соотнесите информацию в указах «О либерализации цен» и «О свободе торговли». Как вы считаете, каковы последствия принятия данных документов для обычного потребителя, для предпринимателя, для директора крупного государственного предприятия. Ответ аргументируйте.

Задание №3: прочтите представленные ниже документы и ответьте на следующие вопросы:

1. Какова цель приватизации?
2. Что такое «приватизационный чек»? В чём его назначение? Способы получения «приватизационного чека»?
3. С какими трудностями столкнулось правительство при проведении данной реформы?
4. Опираясь на текст закона, предположите, к чему может привести данная реформа?

Предложенные задания, с одной стороны, предполагают целенаправленную работу с текстами источников, с другой стороны не ограничивают учащихся в использовании дополнительных информационных материалов для аргументации. В целях реализации учебной задачи, можно усложнять задания, дополняя материалы противоречивыми оценками современников.

Для закрепления темы можно дать задание обобщающего характера.

Задание №4 Сформулируйте социально-экономические итоги так называемой «Шоковой терапии» по каждой из проведенных реформ. Объясните, почему предложенные реформы получили такое название? Какого ваше отношение к предложенным реформам? Аргументируйте свою позицию с опорой на исторические факты.

На заключительном третьем этапе можно дать либо задание обобщающего характера, либо задание, направленное на анализ последствий указанных реформ и последующей экономической политики государства. Например, в чем, на ваш взгляд, заключаются просчеты российского правительства в вопросах экономики в 1993-1999 гг.? Аргументируйте свою позицию с опорой на исторические факты.

Помимо работы с учебными заданиями в рамках урочной деятельности, можно дополнить спектр информационных ресурсов использованием материалов музейных экспозиций, организацией круглых столов и конференций, разработкой проекта по теме и т.д. Например, проведение урока с использованием электронных ресурсов Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина и Виртуального музея Конституционной истории России по теме: «Последствия конституционного кризиса в РФ в 1993 г.», участие в конкурсе исследовательских работ «Высший пилотаж» по направлению «История» или «Право».

Потенциал перечня «трудных вопросов истории» позволяет учителю выстроить грамотную системную работу по формированию оценочных суждений без риска перегрузить учащихся и снизить мотивацию к аналитической работе. Важно не только отобрать исторический материал, соответствующий задаче формирования оценочных суждений, но и выстроить логику организации работы с ним. Только при реализации этих условий можно говорить о системной работе педагога по формированию оценочных суждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.
2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1. № 4 (61). — С. 13–33
3. Вяземский Е.Е., Сорокин А.А. Об актуальных проблемах историко-обществоведческого образования в общеобразовательной школе и реализации концепций учебных предметов «История» и «Обществознание» // Преподавание истории в школе, 2018, № 10. — С. 3-9.
4. Историко-культурный стандарт. [Электронный ресурс] // URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> Стр. 49-50 (дата обращения: 18.09.2022)
5. Сорокин А.А., Половникова А.В., Маслова Н.Н. Изучение отечественной истории в современной школе: трансформация целей, поиск методических решений // Вестник МГПУ: Серия История, 2021, № 3, С.96-108.

6. Сорокин А.А., Половникова А.В. Формирование функциональной грамотности при изучении истории и обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе, 2019, № 8. – С. 12-20.
7. Сорокин А.А., Половникова А.В. Функциональная грамотность: поиск эффективных педагогических технологий // Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Часть I / Под общ. ред. Г.П. Новиковой. – Ярославль - М.: Издательство «Канцлер», 2020. – С.440-447.
8. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: Монография / В.В. Рябов, А.А. Сорокин, В.В. Шаповал, А.В. Половникова, И.А. Нидерман, Н.Ю. Басик / Науч. ред. И.М. Реморенко, В.В. Рябов. – М.: Книгодел, 2018. – 184 с.
9. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. [Электронный ресурс] // URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf. Стр 7. (дата обращения: 11.09.2022).

© Тяжкороб Мария Николаевна (maria-tz@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ

ORGANIZATION, CONTENT AND
METHODOLOGY OF THE ASCERTAINING
EXPERIMENT ON THE STUDY
OF THE FORMATION OF ECONOMIC
THINKING OF CADETS

Zh. Uvarova
N. Davydov
A. Zarubetsky

Summary: The article discusses the organization, content and methodology of the ascertaining experiment to study the formation of economic thinking of cadets, methods and methods of research, the developed system of criteria - conceptual and activity, as well as indicators of experimental work.

Keywords: pedagogical activity on the formation of economic thinking among cadets, economic thinking, experimental work, method of ascertaining experiment, system of criteria, conceptual criterion, activity criterion, system of indicators.

Уварова Жанна Арнольдовна

старший преподаватель, Военный университет имени князя Александра Невского
arnoldowna@gmail.com

Давыдов Николай Алексеевич,

д.п.н., профессор, Военный университет имени князя Александра Невского
dna2105@mail.ru

Зарубецкий Александр Михайлович

к.э.н., доцент, Военный университет имени князя Александра Невского
Avganistan1986@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается организация, содержание и методика констатирующего эксперимента по исследованию формирования экономического мышления курсантов, приемы и методы исследования, разработанная система критериев – концептуальный и деятельностный, а также, показатели опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: педагогическая деятельность по формированию экономического мышления у курсантов, экономическое мышление, опытно-экспериментальная работа, методика констатирующего эксперимента, система критериев, концептуальный критерий, деятельностный критерий, система показателей.

Целью данной статьи является раскрытие методики опытно-экспериментальной работы по исследованию формирования экономического мышления курсантов, а именно, совокупность приемов, способов исследования, порядок их применения. Наиболее достоверному доказательству теоретических выводов проведенного педагогического исследования содействует внедрение педагогического эксперимента, который применяется как для объективной, так и доказательной проверки неоспоримости основной гипотезы исследования.

Научный и теоретический анализ создания экономического мышления у курсантов, разработка концептуальных основ и определение главных свойств этого явления позволили определить целеполагание, содержание, главные направления экспериментальной работы, ее методику и итог. Разработка плана работы проводилось в соответствии с замыслом, гипотезой исследования, его главными целями и задачами. При разработке методики опытно – экспериментальной работы по исследуемой задаче, ей предшествовали исчерпывающее исследование, анализ и оценка существующей в вузах учебной работы по формированию экономического мышления у курсантов.

Первоначальные и итоговые результаты нашего исследования, совокупность работы по формированию экономического мышления курсантов, по причине их многогранного представления, условно делился в исследовательских целях, которые составляют: содержательные, организационные и методические элементы.

Исследование базировалось на положениях заблаговременно разработанной методики, которая дала вероятность всестороннего охвата этой проблемы. В связи с этим, важно отметить, что необходимость обеспечения всестороннего охвата комплекса направленного воздействия формирования экономического мышления в военных вузах при проведении научного анализа по данной проблеме предопределило разработку и использование методики исследования, которая включала в себя следующие приемы и методы:

- а) наблюдение за поведением
- б) опрос
- в) беседы
- г) изучение педагогической документации в военных вузах
- д) педагогическая диагностика
- е) педагогическое проектирование

ж) педагогическое программирование и педагогическая коррекция.

В исследовании была осуществлена специально организованная опытно-экспериментальная работа. Основным направлением опытно-экспериментальной работы была организация комплексного педагогического эксперимента по анализу и оценке эффективности работы преподавателей экспериментальных вузов по формированию экономического мышления курсантов, выявлению основных путей повышения эффективности данного педагогического процесса. Также, важным направлением работы стало апробирование предложений в исследовании комплексной целевой педагогической программы формирования экономического мышления у курсантов военных вузов.

В основу содержательной части опытно-экспериментальной работы были положены требования известных в военно-педагогической науке и практике принципов личностного, социально-деятельностного и системного подходов [6, с. 224]: всестороннее рассмотрение исследуемой проблемы, научность и объективность, связь теории с практикой, взаимосвязь причин и условий возникновения педагогических трудностей в формировании экономического мышления в военных вузах.

Поиск и экспериментальная апробация основных педагогических путей формирования экономического мышления [11] у курсантов военных вузов осуществлялись в рамках проведенного анализа содержания, организации и методики деятельности преподавателей военных вузов в условиях образовательного процесса [8, с. 235], а также, во время факультативных мероприятий.

Для опытно-экспериментального исследования организации и методики формирования экономического мышления у курсантов, необходимо было исходить из следующих позиций:

- выявление и преодоление педагогических сложностей у преподавателей военных вузов по формированию экономического мышления у курсантов предполагает своевременное проведение диагностирования и информативного воздействия, системный подход;
- педагогическая деятельность по формированию экономического мышления у курсантов военных вузов не должна носить отрывочный сиюминутный характер, необходима система последовательных педагогических воздействий, что необходимо для максимально эффективного решения актуальных проблем процесса формирования и развития экономического мышления;
- педагогическая деятельность по формированию экономического мышления у курсантов является полноправным элементом общего комплекса пе-

дагогической работы и не может быть организована в отрыве от образовательного процесса военных вузов.

Критерии и показатели опытно-экспериментальной работы, предназначенные для оценки эффективности формирования экономического мышления у курсантов, легли в основу качественной и количественной оценки опытно-экспериментальной работы. Процесс определения и проверки на практике соответствующих критериев и показателей осуществлялся в несколько этапов: анализ существующих подходов к пониманию сущности критериев и показателей; изучение и анализ педагогической специфики формирования экономического мышления у курсантов, проверка разработанности критериев и показателей в ходе опытно-экспериментальной работы. При выявлении критериев учитывалось, что данное понятие определяется как признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация признака. При этом, принималось во внимание также то, что понятие «критерий» несколько шире, чем понятие «показатель» и входит в него как составная часть, являясь компонентом критерия. Данные теоретические позиции свидетельствуют о том, что критерии и показатели сформированности экономического мышления по своему характеру явление весьма сложное, представляющее собой самостоятельную проблему в психолого-педагогической науке.

При разработке системы критериев и показателей оценки экономического мышления у курсантов учитывается имеющиеся в общей и военной педагогике и психологии системы критериев и показателей. При выявлении критериев учитывалось, что данное понятие определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, или как мерило оценки. При этом, как отмечает Д.С. Зеленов, «принималось во внимание также то, что понятие «критерий» по своему объему шире понятия «показатель», и что последний входит в него как составная часть и является компонентом критерия. При разработке системы критериев и показателей оценки сформированности экономического мышления у курсантов учитывается имеющийся в общей и военной педагогике и психологии опыт данной работы, когда они выявлялись при изучении различных свойств человека, предупредительных воздействий и взаимодействий, направленных на формирование личности военного специалиста в условиях военного вуза и др. Опыт проведения военно-педагогических исследований показывает, что при разработке критериев оценки эффективности педагогических процессов целесообразно учитывать следующие требования:

- во-первых, исходить из цели и задач конкретного военно-педагогического исследования;
- во-вторых, сформулированные критерии должны быть объективными, то есть отражать признаки,

присущие изучаемому предмету, независимо от воли и сознания субъектов;

- в-третьих, эти признаки должны быть наиболее устойчивыми, повторяющимися и отражать сущность явления;
- в-четвертых, система взаимосвязанных признаков должна раскрывать основное содержание выработанных критериев.

Критерии, в свою очередь, для удобства их выраженности могут быть развернуты в более мелкие единицы измерения - показатели. Показатель, являясь компонентом критерия, служит типичным и конкретным проявлением сущности качеств и свойств изучаемого явления и процесса [7, с. 120-122]. Критерии разработаны на основе работ таких педагогов как В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов, В.К. Луценко, П.Н. Городов, А.Д. Лазукин [1, 4, 9]

Системный подход к критериальной базе, предназначенной для анализа исследуемой проблемы, позволил сформировать взаимосвязанную систему критериев и показателей опытно-экспериментальной работы [2, с. 181]:

1. Концептуальный критерий. Показатели: 1.1 Знание организации экономических отношений, осознание ценностей экономического мышления; 1.2 Потребности повышения уровня формирования экономического мышления.
2. Деятельностный критерий. Показатели: 2.1 Направленность экономического мышления и поведения; 2.2 Умение применять экономическое мышление в повседневной деятельности, умение анализировать и прогнозировать экономические процессы.

Таблица 1.

Система критериев и показателей сформированности опытно-экспериментальной работы по формированию экономического мышления.

КРИТЕРИИ	
1. Концептуальный	2. Деятельностный
ПОКАЗАТЕЛИ	
1.1 Знание организации экономических отношений, осознание ценностей экономического мышления;	2.1 Направленность экономического мышления и поведения;
1.2 Потребности повышения уровня формирования экономического мышления.	2.2 Умение применять экономическое мышление в повседневной деятельности, умение анализировать и прогнозировать экономические процессы;

Применение данной системы критериев и показателей подразумевает следующее:

1. Два основополагающих критерия являются отражением организационных составляющих процесса формирования экономического мышления

у курсантов:

- Концептуальный – знание организации экономических отношений, осознание необходимости экономического мышления, мотивации к бережливости в повседневной деятельности, знание и непрерывное самообразование в области экономической рациональности всех хозяйственных операций, логистики в воинской части;
 - Деятельностный – умение анализировать и прогнозировать экономические процессы, направленность непрерываемого экономически эффективного поведения как в быту, так и в процессе служебной деятельности, участие в служебной хозяйственно-экономической деятельности.
2. Каждый из критериев характеризуется двумя основными показателями.
 3. Каждый из показателей измеряется и оценивается по собственной шкале, однако при этом имеется возможность интерпретации данных в виде единой трехуровневой системы.

Таблица 2.

Шкала интерпретации данных трехуровневой системы.

Высокий уровень / оптимальный	Средний уровень / допустимый	Низкий уровень / критический
5,00 – 4,00 балла	3,99 – 2,50 балла	2,49 – 0,00 баллов

4. Каждый из критериев оценивается всем комплексом уровней, полученных по каждому показателю в отдельности и определяется по формуле:

1. Концептуальный:

$$Q1 = \frac{\sum ОП1}{\sum N};$$

2. Деятельностный:

$$Q2 = \frac{\sum ОП2}{\sum N};$$

где:

Q1 – оценочный показатель по концептуальному критерию;

Q2 – оценочный показатель по деятельностному критерию;

$\sum ОП1$ – сумма оценочных показателей курсантов по концептуальному критерию;

$\sum ОП2$ – сумма оценочных показателей курсантов по деятельностному критерию;

$\sum N$ – сумма курсантов, принимающих участие в исследовании.

Таким образом, выбор данной системы критериев и показателей объясняется тем, что этот метод оценки результатов позволяет рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и предполагает предварительное вычисление параметров распределения. Поэтому применение параметрического результата именно к порядковым показателям, которые

ми являются выделенные нами уровни деятельности – концептуальный, деятельностный, позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования [10, с. 171].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовюк В.И. Военно-педагогические качества офицеров и пути их формирования / В.И. Вдовюк. – М.: Воениздат, 1971. – 217 с.
2. Верле З.А. Развитие патриотических качеств студентов вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук, Москва, 2010 – 181 с.
3. Городов П.Н. Педагогические основы оценки и учета результатов воспитания курсантов военных училищ. М.: ВПА, 1973. – 36 с. – В надзаг.: Воен. - полит. акад. им. В.И. Ленина.
4. Давыдов В.П., Луценко В.К. «Педагогические основы воспитания высоких морально-боевых качеств у личного состава подразделений и частей» - М., 1971. – 36 с.
5. Ермолов М.В. Совершенствование профессионально-этического воспитания курсантов военных вузов: дисс. ... канд. пед. наук, Москва, 2020 – 235 с.
6. Захаренко С.В. Воспитание культуры служебных отношений у курсантов военных: дисс. ... канд. пед. наук, Москва, 2011 – 224 с.
7. Зеленов Д.С. Диагностика у военнослужащих склонности к обману / Д. Зеленов // журнал: Право в вооруженных силах – военно-правовое обозрение. – 2008. – № 4 (130). – С. 120-122.
8. Иванов А.А. Формирование правовой культуры у курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук, Москва, 2008 – 235 с.
9. Лазукин А.Д. Педагогические основы формирования авторитета преподавателя военного училища» – дис. ... канд. пед. наук. - М., 1988.
10. Свиридова Г.С. Педагогические условия эффективности формирования экономического мышления у студентов колледжа: дисс. ... канд. пед. наук, Магнитогорск, 2001 – 171 с.
11. Уварова Ж.А. Сущность и содержание экономического мышления курсантов военных вузов / Ж. Уварова // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2015. – № 4 (47). – С. 12-16.

© Уварова Жанна Арнольдовна (arnoldowna@gmail.com), Давыдов Николай Алексеевич (dna2105@mail.ru),
Зарубецкий Александр Михайлович (Avganistan1986@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет имени князя Александра Невского

ПРЕПОДАВАНИЕ СПЕЦДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ КУРСАНТАМ ВОЕННОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ХИМИИ)

TEACHING SPECIAL DISCIPLINES TO FOREIGN CADETS OF A MILITARY INSTITUTE (BASED ON THE EXAMPLE OF A PRACTICAL LESSON IN CHEMISTRY)

**A. Fursina
O. Mullinova
T. Mullinova**

Summary: The article discusses the features of teaching special disciplines to foreign cadets. The necessity of educational material selecting in accordance with the level of language and basic training of students is indicated. In the article, as an example, a fragment of a practical lesson on the topic «Solutions» is given. The paper concludes that the correct organization of training sessions in special disciplines in a foreign audience contributes to the acquisition of the skills and abilities by foreign cadets necessary for studying in higher educational institutions of Russia.

Keywords: special disciplines, international students, practical lesson on the topic «Solutions», solving problems in chemistry.

Фурсина Ангелина Борисовна

*Кандидат химических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
fursina74@mail.ru*

Муллинова Ольга Александровна

*Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
o.mullinova@mail.ru*

Муллинова Татьяна Александровна

*Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
t.a.mullinova@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности преподавания специальных дисциплин иностранным курсантам. Указывается необходимость отбора учебного материала в соответствии с уровнем языковой и базовой подготовки учащихся. В качестве примера приводится фрагмент практического занятия по теме «Растворы». Делается вывод, что правильная организация учебных занятий по спецдисциплинам в иностранной аудитории способствует получению курсантами-инофонами навыков и умений, необходимых для обучения в вузах России.

Ключевые слова: специальные дисциплины, иностранные учащиеся, практическое занятие по теме «Растворы», решение задач по химии.

Процессы информатизации и глобализации в современном мире приводят к расширению международного сотрудничества, формированию единого экономического, информационного, культурного и образовательного пространства. Процесс интеграции в международное пространство происходит и в образовательной политике России. В нашу страну приезжают иностранные граждане, желающие получить определенную специальность. Такие учащиеся представляют собой особый контингент, поскольку на начальном этапе требуют нетрадиционного подхода к обучению. Это связано с национальными особенностями, языковым барьером, различиями в системах среднего образования, разным начальным уровнем знаний, психологическим аспектом слабой адаптации в чужой стране. Отметим, что адаптация иностранных учащихся является важной частью образовательной деятельности. При этом учебное заведение выполняет функцию адаптивно-адаптирующей образовательной системы. Данная функция заключается как в организации самого учебного процесса в соответствии с потребностями обучаемых, так и в создании таких условий, в которых происходит приспособление

самых иностранцев к потребностям вуза: к правилам внутреннего распорядка, организации учебного процесса конкретного учебного заведения, выработке навыков самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям, контрольным работам, зачётам и экзаменам, специфике изучения профессии [11, с. 94].

Теоретической основой данной работы стали основные положения исследований Г.М. Левиной [8], А.И. Семиной [13], Е.М. Князевой, Л.Н. Куриной [5], Коробковой С.А., Смыковской Т.К. [6], Королевой Л.Ю., Макеевой И.Ю. [7], Е.Ю. Можяевой [9], Л.Н. Новиковой, И.И. Курило, В.А. Ашуйко [12] и др. в области методики преподавания иностранного языка для специальных целей и специальных дисциплин иностранным учащимся.

Преподавание в Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова (КВВАУЛ) ведется только на русском языке, соответственно, при обучении спецдисциплинам курсантов-инофонов необходимо не только формировать у них предметные компетенции, но и развивать лексические навыки и умения по русскому языку: ино-

странные военнослужащие должны уметь понимать прочитанное, воспринимать на слух предметную информацию, комментировать решение задач и доказательств, излагать свои мысли, используя термины конкретной науки.

Физика, химия, математика имеют специфическую терминологию, овладеть которой можно при условии применения правильных, методически выверенных подходов. И здесь важна совместная деятельность преподавателя русского языка и преподавателя-предметника. Эта работа необходима при отборе наиболее значимых тем, а также слов и словосочетаний, которые могут быть использованы в нескольких дисциплинах: *вещество, материя, структура, функция, элементарные частицы, механическая работа, решение задачи, проводить эксперимент, анализировать данные, выполнить действие* и др.

Кроме того, изложение учебного материала указанных дисциплин должно быть адаптировано с учетом поэтапного овладения иностранными курсантами лексикой и конструкциями научного стиля речи. При отборе материала, используемого на занятиях, преподавателю необходимо учитывать уровень базовой подготовки учащихся, их специализацию, уровень владения специальной терминологией и наиболее распространенными лексико-грамматическими конструкциями, характерными для языка этих дисциплин. Отбор учебного материала следует осуществлять по принципу ввода самой необходимой лексики и грамматических конструкций с перспективой на дальнейшее расширение и углубление знаний по данной теме, на цикличность подачи материала (повторение и углубление материала данной темы при изучении новых тем курса) [3, с. 40].

Одной из главных задач в преподавании спецдисциплин иностранным курсантам является привитие им умения обобщать и систематизировать необходимую информацию, поэтому для лучшего восприятия и усвоения изученной темы преподавателям-предметникам необходимо представлять учебный материал в виде схем и таблиц, а также предлагать разнообразные задания, способствующие развитию профессиональных навыков учащихся.

Иностранные военнослужащие первого курса, как правило, удовлетворительно излагают свои мысли на общие темы в бытовой и социально-культурной сферах, хорошо понимают задания, напечатанные в учебниках и пособиях, но испытывают большие трудности при восприятии материала на слух в течение лекции, которая является основной формой учебных занятий в высшей школе. В результате обучаемые не успевают записывать информацию вслед за преподавателем,

что не позволяет им осмысливать необходимый учебный материал непосредственно во время занятия. Данный факт подтверждают результаты анкетирования, проведенного в КВВАУЛ среди иностранных учащихся первого курса, представляющих Вьетнам, Лаос, Руанду и Центральноафриканскую Республику [11, с. 94]. Применение же на лекциях мультимедийных презентаций облегчает процесс восприятия материала курсантами-инофонами, позволяет привлечь их внимание к наиболее важным моментам лекции. В целом мультимедийные презентации помогают выстроить процесс обучения наиболее эффективно, поскольку имеют ряд преимуществ:

- наглядность (необходимый учебный материал можно продемонстрировать предельно реалистично именно с помощью современных графических и видеотехнологий);
- интерактивность (возможность непосредственно воздействовать на ход презентации);
- информационная емкость (возможность в одной мультимедийной презентации разместить большой объем графической, текстовой и звуковой информации);
- компактность и мобильность (в качестве носителей для мультимедийной презентации могут быть использованы различные типы дисков, USB-карты и др.);
- эмоциональная привлекательность (мультимедийные презентации дают возможность представить информацию не только в удобной для восприятия последовательности, но и эффектно сочетать визуальные и звуковые образы, подбирать наиболее эффективные цвета и цветовые сочетания, которые создадут у зрителей позитивное отношение к представляемой информации) [10, с. 308].

Практические занятия (ПЗ) имеют не меньшую обучающую функцию, чем лекции. Именно на таких занятиях, которые ведутся под руководством преподавателя, объясняются трудные моменты теоретического материала. При этом на ПЗ обязательно устное общение с обучаемыми: иностранец должен понимать речь преподавателя и сообщать ему необходимую информацию, пользуясь специальной терминологией. Кроме того, на практических занятиях важна самостоятельная работа учащихся и обязательный контроль знаний, который может проводиться как в устной, так и в письменной форме.

Еще одной формой организации учебного процесса по спецдисциплинам являются лабораторные занятия (ЛЗ), которые также проводятся под руководством преподавателя, и, соответственно, позволяют надежно осуществлять обратную связь между ним и иностранными курсантами. Именно на таких занятиях учащиеся приоб-

ретают навыки проведения эксперимента: знакомятся с приборами, химической посудой, имеют возможность наблюдать за процессами, которые теоретически рассматривались на лекциях или практических занятиях. Правильная организация ЛЗ определяет их методическую эффективность. В ходе занятий проводится обсуждение материала, выполняется экспериментальная часть работы с обязательным составлением отчета о проведенных экспериментах. Контроль знаний проводится при помощи тестов и контрольных работ [2, с. 192].

Рассмотрим фрагмент практического занятия, проведенного в КВВАУЛ с иностранными военнослужащими первого курса по дисциплине «Химия». Для успешного овладения специальностью (в том числе языком специальности) на кафедре общеобразовательных дисциплин разработано учебно-методическое пособие [1]. Его цель – подготовить иностранных слушателей к чтению учебной литературы по химии, восприятию и пониманию учебного материала на начальном этапе, дать учащимся необходимый минимум специальной лексики, синтаксических конструкций научного стиля речи, унифицировать термины и обозначения величин, сформировать умения аудирования, говорения и письма в рамках определенных тем по химии.

Тема «Растворы» является одной из обязательных тем для изучения по дисциплине «Химия». Курсантам необходимо не только понять теорию и выучить терминологию, но и научиться решать задачи по данной теме. Как правило, иностранные военнослужащие имеют достаточно хорошие знания по математике, но трудности возникают при восприятии на слух речи (объяснения) преподавателя. Если российским курсантам можно просто надиктовать задачу, то иностранным учащимся необходимо написать условие на доске, либо представить в мультимедийной презентации [14], либо использовать индивидуальный раздаточный материал,

Для курсантов-инофонов важно визуальное восприятие материала (особенно для учащихся из Вьетнама и Лаоса), соответственно, при решении задач по химии необходимо писать на доске (выводить на слайды) не только условие задачи и используемые при ее решении формулы, но и пошаговую инструкцию, следуя которой иностранные военнослужащие легко смогут повторить все этапы выполнения задания. Обязательным также является иллюстрация решения в виде примеров: пример используется слушателями в качестве шаблона, способствующего пониманию хода решения задачи и вселяющего в обучающегося уверенность в позитивном исходе поставленной перед ним проблемы [15]. В решении задач необходимо использовать различные алгебраические приемы. Для примера приведем простую задачу на растворы:

Смешаны 200 г 20%-ного раствора и 100 32%-ного раствора некоторого вещества. Какова массовая доля растворенного вещества в полученном растворе?

Данную задачу можно решить несколькими способами:

I. Путем правила смешивания: рис. 1.

Несмотря на простое уравнение в первом способе решения, иностранные курсанты при таком пояснении задачи делают самое большое количество ошибок.

II. Классический способ (путем последовательных вычислений или при помощи расчетной формулы): рис. 2.

Второй способ решения задачи оказывается более приемлемым для усвоения.

III. Алгебраический способ: рис. 3.

Алгебраическим способом достаточно хорошо решают задачи иностранные учащиеся из Африки. Это позволяет предположить, что качество математического образования на африканском континенте выше, чем в азиатских странах.

IV. Графический способ. рис. 4.

В данной задаче основание графика – это масса смеси, а точки, соответствующие массовым долям растворенного вещества в исходных растворах, откладываются на осях ординат. Соединив прямые точки на осях ординат, отвечающих за концентрации растворов, получаем прямую, которая отображает функциональную зависимость массовой доли растворенного вещества в смеси от массы смешанных растворов в обратной пропорциональной зависимости. Полученная функциональная прямая позволяет решать задачи по определению массы смешанных растворов и обратные, по массе смешанных растворов находить массовую долю полученной смеси [4]. Пояснение решения задачи графическим способом обязательно сопровождается пошаговым построением графика.

Графический способ решения задач имеет недостаток: на построение графика затрачивается много времени и, поскольку данный способ является наглядным, получить точный ответ можно только при использовании миллиметровой бумаги, которая должна быть в раздаточном материале преподавателя. Несмотря на это, иностранцы считают графический способ одним из самых простых при решении задач, что подтвердил эксперимент, проведенный в группах курсантов из Лаоса и Руанды. При выполнении контрольной работы после изучения темы «Растворы» 82% учащихся из Лаоса решили задачу графическим способом и показали средний балл 4,2. В группе иностранных военнослужащих из Руанды графическим способом решили задачи только 39% курсантов (61% – алгебраическим), при этом средний балл составил 4,7.

Дано:

$$m_{(p-pa1)} = 200 \text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa1)} = 20\% = 0,2$$

$$m_{(p-pa2)} = 100 \text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa2)} = 32\% = 0,32$$

$$\omega_{\text{(смеси растворов)}} = ?$$

Решение:

$$\frac{m_{(p-pa1)}}{m_{(p-pa2)}} = \frac{(\omega_2 - \omega_3)}{(\omega_3 - \omega_1)}$$

$$\frac{200}{100} = \frac{(0,32 - \omega_3)}{(\omega_3 - 0,1)}$$

$$200 \cdot (\omega_3 - 0,1) = 100 \cdot (0,32 - \omega_3);$$

$$200 \cdot \omega_3 - 40 = 32 - 100 \cdot \omega_3;$$

$$300 \cdot \omega_3 = 72;$$

$$\omega_3 = 0,24 \text{ или } 24\%$$

Ответ:

$$\omega_{\text{(смеси растворов)}} = 0,24 = 24\%$$

Рис. 1.

Дано:

$$m_{(p-pa1)} = 200 \text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa1)} = 20\% = 0,2$$

$$m_{(p-pa2)} = 100 \text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa2)} = 32\% = 0,32$$

$$\omega_{\text{(смеси растворов)}} = ?$$

Решение:

$$\omega = \frac{m_{\text{(вещества)}}}{m_{\text{(раствора)}}}$$

$$m_{\text{(вещества)}} = \omega \cdot m_{\text{(раствора)}};$$

$$m_{\text{(смеси растворов)}} = m_{(p-pa1)} + m_{(p-pa2)} = 200 + 100 = 300 \text{ г};$$

$$m_{(в-ва1)} = \omega_{(p-pa1)} \cdot m_{(p-pa1)} = 0,2 \cdot 200 = 40 \text{ г};$$

$$m_{(в-ва2)} = \omega_{(p-pa2)} \cdot m_{(p-pa2)} = 0,32 \cdot 100 = 32 \text{ г}$$

$$\omega_{\text{(смеси растворов)}} = \frac{m_{в-ва1} + m_{в-ва2}}{m_{\text{смеси растворов}}} = \frac{32 + 40}{300} =$$

$$0,24 \text{ (24\%)}$$

Или

$$\begin{aligned} \omega_3 &= \frac{m_{(в-ва1)} + m_{(в-ва2)}}{m_{(p-pa1)} + m_{(p-pa2)}} \\ &= \frac{0,2 \cdot 200 + 0,32 \cdot 100}{200 + 100} = 0,24 \end{aligned}$$

Ответ:

$$\omega_{\text{(смеси растворов)}} = 0,24 = 24\%$$

Рис. 2.

Дано:

$$m_{(p-pa\ 1)} = 200\text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa\ 1)} = 20\% = 0,2$$

$$m_{(p-pa\ 2)} = 100\text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa\ 2)} = 32\% = 0,32$$

$$\omega_3 = ?$$

Решение:

Пусть $x = \omega_3$, тогда

$$m_{B-Ba1} + m_{B-Ba2} = m_{B-Ba3}$$

$$0,2 \cdot 200 + 0,32 \cdot 100 = x \cdot (200 + 100)$$

$$72 = 300x$$

$$x = 0,24$$

$$\omega_3 = 0,24 = 24\%$$

Рис. 3.

Дано:

$$m_{(p-pa\ 1)} = 200\text{ г}$$

$$\omega_{(p-pa\ 1)} = 20\% = 0,2$$

$$m_{(p-pa\ 2)} = 100\text{ г}$$

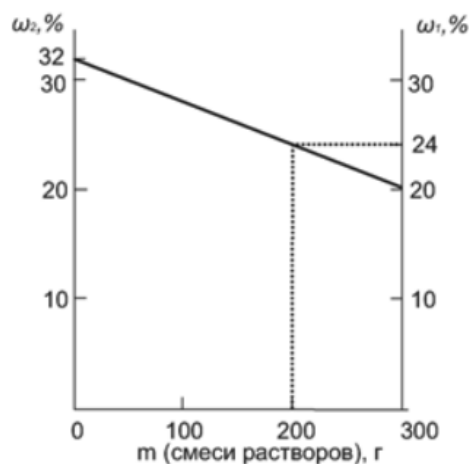
$$\omega_{(p-pa\ 2)} = 32\% = 0,32$$

$$\omega_{(p-pa\ 3)} = ?$$

Решение:

$$m\text{ (смеси растворов)} = 200 + 100 = 300\text{ г.}$$

Строим график:



$$\omega_{(p-pa\ 3)} = 24\% = 0,24$$

Рис. 4.

Таким образом, на практических занятиях по дисциплине «Химия» иностранным учащимся могут быть предложены различные способы решения задач, что поможет развить их мышление и умение анализировать материал. Правильная организация учебных занятий с курсантами по спецдисциплинам способствует тому, что иностранные военнослужащие в достаточной степени овладевают языком специальности, повышают уровень знаний по конкретным предметам, приобретают навыки

самостоятельной работы, необходимые для дальнейшего успешного обучения в вузе.материал. Правильная организация учебных занятий с курсантами по спецдисциплинам способствует тому, что иностранные военнослужащие в достаточной степени овладевают языком специальности, повышают уровень знаний по конкретным предметам, приобретают навыки самостоятельной работы, необходимые для дальнейшего успешного обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян М.М. Химия. Лабораторные работы: практикум / М.М. Арутюнян, А.Б. Фурсина, М.В. Куликов, А.Л. Бабаян, И.С. Арустамова, Г.Ю. Чуйко. Краснодар: КВВАУЛ, 2020. 203 с.
2. Беязцкий В.Н. Использование современных технологий преподавания аналитической химии иностранным учащимся в Белорусском государственном медицинском университете // Sviridov Readings 2018: Book of Abstracts, Minsk, 10-13 апреля 2018 года. Minsk: Krasiko-Print, 2018. С. 192-193.
3. Волосюк М.А., Проценко Е.М., Печерцев А.А. Особенности преподавания спецдисциплин иностранным учащимся // International Scientific and Practical Conference «World Science». 2017. № 4 (20). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29038786> (дата обращения: 11.05.2022).
4. Ерыгин Д.П., Шишкин Е.А. Методика решения задач по химии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по биол. и хим. спец. М.: Просвещение, 1989. 176 с.
5. Князева Е.М., Курина Л.Н. Особенности обучения иностранных студентов химии // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 6. С. 39-43.
6. Коробкова С.А., Смыковская Т.К. Специфика обучения иностранных студентов физике и математике в вузах России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (120). С. 63-68.
7. Королева Л.Ю., Макеева И.Ю. Особенности преподавания специализированных дисциплин иностранным студентам в медицинском вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 1 (82). С. 265-267.
8. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: автореферат дис. ... доктора пед. наук. М.: Моск. гос. технол. ун-т «Станкин», 2004. 46 с.
9. Можаяева Е.Ю. Системный подход в подготовке иностранных абитуриентов к восприятию лекций на русском языке (на примере курса химии) // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 123-130.
10. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по русскому языку как иностранному // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 15-16 февраля 2019 г.). М.: Изд-во МПГУ, 2019. С. 307-312.
11. Муллинова О.А., Муллинова Т.А., Воробьев А.Е. Особенности адаптации иностранных курсантов в условиях поликультурной образовательной среды военного вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 92-97.
12. Новикова Л. Н., Курило И.И., Ашуйко В.А. Организация процесса обучения химии иностранных студентов // Труды БГТУ. 2014. № 8 (172). С. 118-120.
13. Семина А.И. Предметно-интегрированное обучение русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах российских вузов (физико-математический модуль): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2020. 24 с.
14. Фурсина А.Б. Методические приемы графической информации при проведении практического занятия по дисциплине «Материаловедение» // Образовательные технологии. 2018. № 1. С. 118-124.
15. Штоббе И.А. Методология и методика преподавания химии иностранным студентам // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2021. № 1. С. 38-46.

© Фурсина Ангелина Борисовна (fursina74@mail.ru), Муллинова Ольга Александровна (o.mullinova@mail.ru),
Муллинова Татьяна Александровна (t.a.mullinova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» В ВУЗАХ КИТАЯ И РОССИИ

Цзя Жань

Магистр, Цзилиньский педагогический университет
Nancy0101@mail.ru

MODERN TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF "PHYSICAL CULTURE" IN UNIVERSITIES IN CHINA AND RUSSIA

Jia Ran

Summary: The article presents the results of a study aimed at a comparative analysis of the current state of professional training in the field of physical culture and sports in China and Russia to identify current trends. The use of theoretical methods of analysis and generalization adequate to the purpose of the study made it possible to identify positive and negative aspects of teaching students in the conditions of the current realities. The significance of the obtained research results is due to the possibility of specifying ways out of the negative scenario of the development of vocational training and the possibility of using the positive experience accumulated in the educational process of the two countries.

Keywords: professional education, physical culture, trends, competitive specialists, negative and positive aspects, China, Russia.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого был сравнительный анализ современного состояния профессиональной подготовки кадров в области физической культуры и спорта Китая и России для выявления актуальных тенденций. Применение адекватных цели исследования теоретических методов анализа и обобщения, позволило выявить положительные и отрицательные аспекты обучения студентов в условиях сложившихся на сегодняшний день реалий. Значимость полученных результатов исследования обусловлена возможностью конкретизации путей выхода из негативного сценария развития профессионального обучения и возможности использования положительного опыта накопленного в образовательном процессе двух стран.

Ключевые слова: профессиональное образование, физическая культура, тенденции, конкурентоспособные специалисты, негативные и положительные аспекты, Китай, Россия.

Актуальность

В целом, глобализируя процесс *физического воспитания*, его можно рассматривать как социальную систему, функционирование которой предусматривает решение задач по сохранению и укреплению здоровья нации средствами, предоставляемыми организованной физической активностью. Эффективность решения поставленных задач обусловлена множественностью факторов, управление которыми в свою очередь, происходит на основании созданного организационного алгоритма действий и мероприятий. К подобным мероприятиям следует отнести профессиональную подготовку специалистов, профессиональная деятельность которых лежит в сфере физической культуры и спорта. На сегодняшний день во всем мире специалистами отмечаются модернизационные процессы, нацеленные на подготовку кадров в рамках физической культуры, в полной мере отвечающих требованиям общества и историческому этапу его развития.

Целью настоящего исследования является теоретический сравнительный анализ современного состояния профессиональной подготовки кадров в области физической культуры и спорта Китая и России для выявления актуальных тенденций.

Теоретическое осмысление проблемы исследования

Первоначально, для достижения поставленной цели в ходе сравнительного анализа сложившейся к настоящему времени ситуации, мы обратились к выявлению наличия методологических различий в организации профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта двух стран. Результатом анализа стало подтверждение учета ведущих педагогических принципов в образовательной системе, как Китая, так и России. Так, при планировании и непосредственной реализации процесса обучения в китайских и российских вузах опираются на такие принципы, как:

- равенство развития физических и интеллектуальных способностей студентов, не игнорируя развитие человеческих качеств с целью гармонизации личности будущего профессионала [4, с. 166];
- практико-ориентированность процесса обучения, подразумевающей сохранение тесной взаимосвязи между осваиваемыми знаниями студентами в области физической культуры и спорта и практикой их непосредственного применения. При этом в вузах обеих стран предусмотрена направленность на социальную значимость овладе-

ваемых студентами компетенций [3, с. 92; 6];

- оздоровительная направленность всех реализуемых в стенах вузов Китая и России программ профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных специалистов в рассматриваемой сфере деятельности [8].

Исследование современных тенденций, формируемых в предложенных временем условиях, невозможно в отрыве от изучения степени действенности производимых в высшей школе современных реформ, одним из критериев оценки которых может выступать мотивационно-ценностный компонент [5]. Анализ результатов ряда исследовательских трудов ученых, занятых изучением перспектив преобразования процесса обучения специалистов по физической культуре, позволил сделать вывод, свидетельствующий о низкой степени убежденности студентов России в значимости освоения знаний и овладения профессиональными навыками по сравнению со студентами Китая. Опираясь на данный вывод, можно резюмировать наличие недостаточности в освоении ресурсной функции физической культуры в формировании профессионально важных теоретико-методических и практических навыков у студентов России.

В подтверждение высказанного предположения следует привести научные работы российских исследователей, в которых отражена необходимость усиления *мотивационной составляющей образовательного процесса в вузах России*.

Следует акцентировать внимание на наличие еще одного выявленного нами благодаря анализу реализуемых в стенах высшей школы профессиональных программ различия в вопросах *специализации*. Так, в вузах Китая, можно наблюдать тенденцию на включение в список обязательного освоения студентами обширных областей профессиональных знаний в сфере специализации по спортивным дисциплинам. Таким образом, можно заключить о наличии постепенного перехода от узкой «спортивизации» подготавливаемого специалиста к развитию у него «всеобъемлющих профессиональных навыков» [7, с. 48].

В качестве одного из примеров можно указать на введение в образовательный процесс вузов Китая специализации в области традиционной китайской медицины и спортивной музыки. Однако результаты подобной образовательной трансформации являются не только положительными, но и отрицательными. В частности, такое «всеобъемлющие» привело к тому, что профессиональные цели утратили конкретные, специфические границы, и по итогу обусловили необходимость повторного прохождения некоторых курсов, важных с точки зрения конкретной практической деятельности [2, с. 105]. Таким образом, результаты сравнительного анализа позволили нам констатировать превосходство в профессиональ-

ной подготовке специалистов в области физической культуры в России, которая носит более конкретный, по отношению к целям обучения характер.

Размытие границ в свою очередь выступило в качестве первопричины утраты взаимосвязи с принципом последовательности в освоении профессиональных программ и, соответственно, алгоритме реализации оптимальных целей методов обучения. Соответственно, рядом китайских исследователей отмечается и выявленные ими нарушения в системе контроля и управления степенью освоения студентами Китая программного материала [1, 7, 8]. В этой связи, в настоящее время в высшей школе Китая отмечается тенденция по привлечению к работе экспертных групп, в задачи которых входит оценка результативности образовательной деятельности, реализуемой во взаимодействиях всех субъектов.

Выводы

По результатам сравнительного анализа, направленного на выявление современных тенденций в организации профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры в Китае и России, можно сделать ряд выводов:

1. несмотря на наличие практически одинаковой теоретико-методологической базы планирования и организации профессиональной подготовки кадров в области физической культуры, на сегодняшний день отмечается ряд тенденций, различных по характеру и результату;
2. в качестве положительной тенденции Китая следует выделить высокий уровень мотивированной заинтересованности, обусловленной «всеобъемлющим» характером профессиональной подготовки, в пространство которой введены некоторые дисциплины, отсутствующие в вузах России;
3. однако, несмотря на положительный эффект утраты специфической направленности при подготовке конкретных специалистов, следует указать и на наличие отрицательных аспектов, таких как, размытие границ специализации профессиональной подготовки китайских студентов, а вместе с тем утраты алгоритма реализации оптимальных методов обучения, контроля и управления степени освоения ими программного материала.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить современные тенденции в обучении студентов по направлению подготовки «Физическая культура» в вузах Китая и России, обозначив положительные и отрицательные аспекты, что позволяет в последующем изучении проблемы обозначить и научно обосновать наиболее перспективные и эффективные пути преодоления негативных аспектов в области профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ц., Кумехов К.К., Сурова Н.Ю. Конкуренция на высшее образование – обратная сторона накопления человеческого капитала в Китае. // Вестник Академии. – 2019. № 3. С. 101-110.
2. Галченко М.Т. Особенности системы высшего образования Китая. – Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2017. № 6. С. 103-106.
3. Гурулева Т.Л. Результаты выполнения программы реформы образования в Китае и задачи развития образования до 2022 года. – Китайское государство на заключительном этапе построения «среднезажиточного общества»: материалы ежегодной научной конференции Центра политических исследований и прогнозов ИДВ РАН. Москва, 23–24 марта 2020 г. М.: Изд-во ИДВ РАН, 2020. С. 81-92.
4. Донецкая С.С. Высшее образование в Китае: особенности системы управления в ведущих вузах страны. // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Социология. – 2022. Т. 22. № 1. С. 150-167.
5. Котуранва И.Д., Савотина Н.А. Потенциал цифровых технологий в работе по здоровьесбережению студентов // Вестник Калужского Университета – 2019 – № 4. – URL: https://tku.ru/upload/iblock/188/VKU_2019_4_45_.pdf (дата обращения: 12.06.2022).
6. Семенова Е.В., Семенов В.И., Семенова Н.И. Медиакультура профессионала: сущность, вызовы, возможности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10007> (дата обращения: 14.06.2022).
7. Ци Ц. Высшее образование в Китае: изменения после реформ. – МНСК-2018: Экономика: материалы 56-й международной научной студенческой конференции, Новосибирск, 22–27 апреля 2018 г. Новосибирск: Изд-во НИИГУ, 2018. С. 47-48.
8. Maosen Guan. A Comparative Study on the Training Programs of Chinese and Russian Sports Doctoral Students / Maosen Guan, Huawei Wang, Mengqi Li // Proceedings of the 2020 International Conference on Sports Sciences, Physical Education and Health (ICSSPEH 2020). – URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/icsspeh-20/125942966> (дата обращения: 01.11.2022).

© Цзя Жэнь (Nancy0101@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Цзилиньский педагогический университет

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ИЗ КНР, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Чжао Шупин

*Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
zsp570954605@gmail.com*

THE IMPORTANCE OF THE SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN THE PROCESS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG PHILOLOGY STUDENTS FROM CHINA STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zhao Shuping

Summary: This article reveals the role of the socio-cultural component in the process of forming communicative competence among philology students from China studying Russian as a foreign language. The emphasis is placed on the main trends in the development of modern education, which affect the popularity and prestige of obtaining a specialty by students from China in the Russian Federation. Also, in this article the correlation of the concepts of «communicative competence» and «communicative competence» is considered. The essence of the socio-cultural component of communicative competence is revealed through a system of interrelated components: regional, linguistic, sociolinguistic. The importance of the role of the socio-cultural component in the speech and cultural adaptation of students from China to the cultural and speech environment of the Russian Federation, in their integration into society, education, culture, and everyday life of Russians is proved.

Keywords: socio-cultural component, students-infons, communicative competence, Russian as a foreign language, Russian-speaking environment, language environment, cultural environment.

Аннотация: В данной статье раскрыта роль социокультурного компонента в процессе формирования коммуникативной компетентности у студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный. Сделан акцент на основные тенденции развития современного образования, которые влияют на популярность и престижность получения специальности студентами из Китая в Российской Федерации. Также в данной статье рассмотрено соотношение понятий «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Раскрыта сущность социокультурного компонента коммуникативной компетентности через систему взаимосвязанных составляющих: страноведческой, лингвострановедческой, социолингвистической. Доказана значимость роли социокультурного компонента при речевой и культурной адаптации студентов из КНР к культурно-речевой среде Российской Федерации, при их интеграции в социум, образование, культуру, быт россиян.

Ключевые слова: социокультурный компонент, студенты-инфоны, коммуникативная компетентность, русский язык как иностранный, русскоязычная среда, языковая среда, культурная среда.

Политика в сфере образования способствует национальному и международному признанию квалификаций, полученных в России. Это одна из весомых причин, по которой иностранные граждане, среди которых граждане КНР, едут в Россию, чтобы получить диплом, который гарантирует им в будущем профессиональный и карьерный рост в любой стране мира.

При получении высшего образования в Российской Федерации перед студентами из Китая встает вопрос коммуникации, приобретения коммуникативной компетентности и адаптации языковой и культурной среды, национальных традиций, культурных, исторических ценностей, а также социализации в русскоязычной среде. Таким образом, на сегодняшний день особую актуальность приобретает вопрос социокультурного компонента при

формировании коммуникативной компетентности в процессе изучения русского языка как иностранного студентами из Китая.

На основе анализа научных работ по проблеме исследования установлено, что уделено значительное внимание вопросу формирования коммуникативной компетентности, а также активно разрабатывается проблема коммуникации при овладении иностранными языками в учреждениях высшего образования Российской Федерации. Тем не менее, несмотря на большое количество научных публикаций, остается недостаточно изученным влияние социокультурного компонента на формирование коммуникативной компетентности у студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный.

Цель работы – исследовать роль социокультурного компонента в формировании коммуникативной компетентности у студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный.

Учитывая образовательные тенденции на современном этапе, наблюдаем увеличение количества студентов из Китая. Увеличение количества иностранных студентов, с одной стороны, свидетельствует о росте авторитета России в сфере предоставления образовательных услуг, а с другой на учреждения высшего образования возлагается большая ответственность в подготовке высококвалифицированных специалистов для КНР. Поскольку язык является инструментом и одновременно гарантией качественной профессиональной подготовки, то студентам-филологам из КНР необходимо овладеть системой русского языка, овладеть речевыми умениями и навыками в тех видах и формах общения, на которых базируется учебная деятельность; сформировать умения и навыки общения в учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах. Эти задачи призвана решать учебная дисциплина «Русский язык как иностранный», формируя коммуникативную компетентность, которая является базовой при подготовке специалиста любой области знаний.

Основная цель изучения русского языка как иностранного – это овладение коммуникативной компетентностью, которая достигается путем формирования у студентов-филологов из Китая необходимых языковых и речевых умений во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, устная речь, письменная речь), обеспечивая им возможность общения в языковой среде (обучение, быт, культура) и получение специальности в Российской Федерации [6, 17-19].

В современных научных исследованиях коммуникативная компетентность является предметом изучения многих ученых, но отсутствует однозначное мнение по поводу компонентов (составляющих) коммуникативной компетентности, а в некоторых исследованиях используется термин «коммуникативная компетенция» [1, 17].

Относительно объяснения понятий «компетентность» и «компетенция» автор считает, что когда мы говорим о компетентности, то речь идет о человеке, который владеет соответствующей компетенцией для решения определенных вопросов. Компетентность служит качеством, характеристикой лица, которая позволяет ему (или даже дает право) решать определенные задачи, принимать решения, суждения в определенной области [1, 18]. Другими словами, компетенция является нормативной, идеальной целью образовательного процесса, моделирующим качеством будущего специалиста, а компетентность – результат, степень проявления, уровень овладения компетенцией. Для

решения поставленной проблемы компоненты коммуникативной компетентности или компетенции на этом этапе исследования не являются существенными, а потому автор не будет акцентировать внимание на их дефинициях.

Поскольку иноязычная коммуникативная компетенция является сложным, системным образованием, то в ее структуре есть такие компоненты:

1. языковой, который формируется в рамках академической и профессиональной среды (усовершенствование знаний лексики, грамматики, семантики, фонологии);
2. речевой как умение использовать речевой материал для достижения коммуникативных, информационных, когнитивных, суггестивных и других целей (совершенствование умений и навыков говорения, аудирования, письма, чтения);
3. социокультурный, который способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения, поскольку основными мотивами изучения иностранного языка являются стремление к расширению мировоззрения, интерес к культуре народа-носителя языка, страноведческим и лингвострановедческим реалиям страны, язык которой изучается;
4. интеркультурный, который связан с культурой разных народов, межкультурной коммуникацией [4, 199-215].

Рассматривая вопрос реализации концепции русскоязычной подготовки иностранных граждан на подготовительных факультетах, следует выделить определенные смысловые линии, формирующие коммуникативную компетентность, и способствующие формированию вторичной речевой личности студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный:

5. речевая, предполагающая усовершенствование умений в основных видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении, письме);
6. языковая (лингвистическая), направленная на формирование языковой (лингвистической) компетентности, а именно знаний о системе русского языка, овладение ее грамматическими средствами;
7. социокультурная, предполагающая формирование социокультурной компетентности путем создания и развития интереса к России, русскому народу, его истории, обычаям, традициям, ознакомление с духовными сокровищами и выдающимися фигурами, с общечеловеческими моральными нормами;
8. деятельностная (стратегическая), предполагающая осознание собственной познавательной деятельности (имеет исключительно процессуальный характер) [7, 40-42].

Коммуникативная речевая компетенция состоит из трех компонентов, в состав каждого из которых входят знания, умения и навыки:

9. лингвистический компонент включает лексические, фонологические, синтаксические знания и умения и другие параметры языка как системы независимо от социолингвистического значения их вариантов и от прагматических функций их реализации;
10. социолингвистический касается социокультурных условий пользования языком (правил вежливости, норм, регулирующих отношения между поколениями, полами, классами и социальными группами, лингвистических кодификаций некоторых основных ритуалов в жизни общества);
11. прагматический, что связан с функциональным употреблением лингвистических средств: продуцированием речевых функций, актов речи и т.п.

В современной педагогической науке нет единого подхода к определению составляющих коммуникативной компетентности, однако анализ научной литературы показал значимость социокультурного компонента, поскольку он присутствует в каждой из проанализированных структур (моделей, содержательных линий) коммуникативной компетентности/компетенции при изучении иностранного языка, а для студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный – русского языка.

Итак, социокультурный компонент является важным структурным элементом коммуникативной компетентности и необходимым условием для успешного осуществления коммуникативного акта на межкультурном уровне, в контексте диалога культур [3, 37-40].

Социокультурный компонент коммуникативной компетентности рассматривается как система взаимосвязанных составляющих:

12. страноведческой (знание о народе-носителе языка, его истории, традициях, национальном характере, быте, государственном устройстве, достижениях в отрасли образования, науки, культуры);
13. лингвострановедческой (способность воспринимать язык как лингвокультуру с национально-культурными особенностями);
14. социолингвистической (умение общаться в социуме, придерживаясь речевого этикета, применяя невербальные средства общения, учитывая национальное своеобразие общества тому подобное) [8, 134].

Социокультурная компетенция – это интегративное образование, которое включает страноведческие, лингвострановедческие, социолингвистические знания, умения и навыки соотносить языковые средства

с целью и условиями общения; умение организовать речевое общение в соответствии с социальными нормами поведения, принятыми у носителей языка; умение использовать языковые средства в соответствии с национально обусловленными особенностями их употребления [5, 23-34].

Значимая роль социокультурного компонента при формировании коммуникативной компетентности проявляется в период адаптации студентов из Китая и других стран к русскоязычной среде [2, 82]. Основные разновидности социокультурных сведений, которые получает студент-инофон в процессе погружения в русскоязычную социокультурную среду:

15. решение повседневных дел по вопросу быта, питания, здоровья, гигиены, то есть реализация ежедневных бытовых процессов;
16. общение между студентами, преподавателями в заведении высшего образования, а также с друзьями, знакомыми в повседневной жизни, в неформальной обстановке;
17. ознакомление с национальными достижениями россиян: искусством, культурными, историческими и религиозными памятниками;
18. познание национальных духовно-культурных ценностей, традиций, верований, социальных символов и других языково-ментальных единиц;
19. овладение речевыми формулами и клише, понимание проявлений языковой игры и пр.

Социокультурные сведения являются реалиями жизни, внешними объективными факторами, которые формируют у студентов-филологов из КНР социокультурные знания, умения, навыки речевой деятельности в повседневной жизни и в социально-культурной сфере. Русский язык является средством адаптации в чужой для иностранного студента языково-культурной среде.

Разговорно-культурная адаптация иностранных студентов в русскоязычную культурно-речевую среду будет эффективной, если усилить лингвострановедческий аспект в курсе обучения русскому языку как иностранному, обеспечить погружение студентов-филологов из КНР в активную аналитико-поисковую деятельность.

Чтобы овладеть социокультурным компетентным в курсе русского языка как иностранного, мы должны сформировать у иностранных студентов коммуникативную компетентность как результат владения умениями и навыками речевой деятельности в социально-культурной сфере, а для этого в программе дисциплины должна быть предусмотрена такая тематика:

1. Город обучения студента.
 - 1.1. Родной город студента.
2. Заведение высшего образования, где обучается студент.

- 2.1. Будущая профессия студента.
3. Россия (государственное и экономическое устройство).
- 3.1. Китай (государственное и экономическое устройство).
4. Система образования в России.
- 4.1. Система образования в Китае.
5. История России.
- 5.1. История Китая.
6. Москва – столица Российской Федерации.
- 6.1. Пекин – столица Китайской Народной Республики.

При изучении этих тем важным является использование как общедидактических принципов (научности, проблемности, информационной достаточности, индивидуализации, доступности, систематичности, последовательности, гуманизма, коллективности и др.), так и специфических принципов, особенно актуальных при преподавании русского языка как иностранного (поликультурной толерантности, взаимоуважения, межкультурного взаимодействия, диалога культур).

Социокультурный компонент при формировании коммуникативной компетентности раскрывается многогранно через систему принципов. Для примера автор выделяет принцип диалога культур, который реализуется у студентов-филологов из КНР через общие представления о межкультурной коммуникации, основанные на сравнении взаимовлияния различных культур и цивилизаций, интерпретации явлений и событий, так и ценностных смыслов родной и иностранной культур. Социокультурный компонент в целом влияет на формирование личности специалиста, его духовного мира и повышает общекультурный уровень.

Таким образом, социокультурный компонент при формировании коммуникативной компетентности у студентов из Китая в курсе русского языка как иностранного играет значительную роль в овладении социокультурными знаниями, навыками, в приобретении практических умений межкультурного взаимодействия, коммуникации и способствует формированию поли-

культурной толерантности, позитивного отношения к общечеловеческим ценностям, духовным достижениям не только своего народа, но и других наций, народностей. Значимость роли социокультурного компонента проявляется в процессе языковой и культурной адаптации студентов-филологов из Китая к русской культурно-речевой среде; интеграции в социум, образование, культуру, быт.

Получение высшего образования в Российской Федерации студентами из Китая предполагает формирование образованной, культурной личности. Воспитание у студентов-инофонов общечеловеческих гуманистических ценностей, уважения к культуре разных народов, в частности культуре России, возможно при усилении роли социокультурного компонента в процессе изучения русского как иностранного.

Основная цель курса «Русский язык как иностранный» состоит в том, чтобы сформировать коммуникативную компетентность путем выработки у студентов-филологов из Китая необходимых языковых и речевых навыков во всех видах речевой деятельности, чтобы обеспечить им возможность комфортного существования в русскоязычной среде. Язык обучения является инструментом и одновременно гарантией качественной профессиональной подготовки, а потому овладение русским языком как иностранным является одной из приоритетных задач для студентов-филологов из КНР в процессе овладения будущей профессией в Российской Федерации.

Социокультурный компонент играет значительную роль при формировании у студентов-филологов из Китая социокультурных знаний, навыков, приобретении практических умений в социально-культурной, учебно-профессиональной и учебно-научной сферах с целью формирования коммуникативной компетентности, которая способствует профессиональному, культурному, творческому развитию и становлению речевой личности студента-инофона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миролюбов А.А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – №2. – С. 17 – 18.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Починок Т.В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 37 – 40.
4. Сафонова В.В. Социокультурные аспекты экспертного анализа качества иноязычной учебной литературы // Евразийский форум. Научный журнал. – М.: Еврошкола, 2019. – С.199 – 215.
5. Сафонова В.В. Учебник иностранного языка как отражение методических воззрений и заблуждений автора // Лингвистика. Лингводидактика и межкультурная коммуникация. – Таганрог: ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», 2013. – С. 23 – 34.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в 21 веке // Язык и культура. – 2019. – № 2. – С. 17 – 19.

7. Тишкина Д.А. Коммуникативная деятельность как компонент учебно–воспитательного процесса / Д.А. Тишкина, С.З. Зарипова, М.В. 85 Галеева // Духовный мир личности студентов и роль иностранного языка в его становлении: тезисы докладов международной научно–методической конференции. – Казань, 2013. – С. 40 – 42.
8. Хаймс Д.О коммуникативной компетенции / Д. Хаймс. Вашингтон, Округ Колумбия: Центр прикладной лингвистики, 1979. – 218 с.

© Чжао Шупин (zsp570954605@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ

Абдрахманова Алина Раильевна

Адъюнкт, Военный университет Министерства обороны
Российской Федерации
yanjiu@mail.ru

TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE CHINESE LANGUAGE FROM THE POINT OF VIEW OF LINGUISTIC TYPOLOGY

A. Abdrakhmanova

Summary: This article analyzes the typological characteristics of modern Chinese from the prospects of linguistic typology based on the works by Greenberg, Dixon, Liu Danqing, Lu Bingfu, Jin Lixin, Du Dan and Chen Wei.

Keywords: linguistic typology, typological characteristics, modern Chinese.

Аннотация: В данной статье проанализированы типологические характеристики современного китайского языка с точки зрения лингвистической типологии на основе трудов Гринберга, Диксона, Лю Даньцин, Лу Бинфу, Цзинь Лисинь, Ду Дань и Чэнь Вэя.

Ключевые слова: лингвистическая типология, типологические характеристики, современный китайский язык.

К двум основным аспектам изучения языка можно отнести сравнительно-исторический (генетический) аспект и лингвистическую типологию. Лингвистической типологией называется сравнительное изучение структурных и функциональных свойств языков независимо от характера генетических отношений между ними [2]. Лингвистическая типология отличается от генетического аспекта онтологически (по сущностным характеристикам предмета исследования) и эпистемологически (по совокупности принципов и приёмов исследования).

В условиях цифровизации изучение лингвистической типологии особенно важно. Для распознавания иностранной речи, для оптического распознавания символов, для осуществления автоматического перевода необходимо выделить критерии классификации языков, по которым будут производиться определенные операции. Так, в компьютерной лингвистике моделирование и перенос структуры «крупных» языков помогают при изучении и программировании малоресурсных языков. Языковая типология в основном анализирует лингвистические характеристики по большим выборкам в кросс-языках, чтобы исследовать имплицитивные универсалии, которые устанавливают связь между двумя языковыми характеристиками. Эти универсалии утверждают: если в языке существует явление P, в нем также имеется явление Q: P \rightarrow Q.

Цель типологии языка состоит в том, чтобы объяснить, какие имплицитивные универсалии существуют среди разных языковых типов, какие системы правил стоят за этими имплицитивными универсалиями и применимы ли эти системы правил ко всем языкам в мире. В этом смысле лингвистическая типология должна искать и давать объяснения универсалиям, чтобы устано-

вить языковую систему с иерархией, доказательностью и определенными правилами. Классификация языков предназначена для лучшего понимания языка и объяснения некоторых языковых явлений.

Проблемой типологической классификации китайского языка занимались Горелов В.И., Дж. Гринберг, Курдюмов В.А., Мельников Г.П., Сандра Томпсон, Скоробогатых А.А., Солнцев В.М., Солнцева Н.В., Старостин С.А., Хаматова А.А., Чарльз Ли, Яхонтов С.Е. и др., вопросом типологической классификации китайской языковой личности занимались Спешнев Н.А., Мажаров И.В., Романова Н.П., Багин В.В., Романова И.В., Гурулева Т.Л.. Все эти классификации дополняют друг друга и дают более полное представление о китайском языке.

Рассмотрим типологические характеристики современного китайского языка с точки зрения лингвистической типологии на основе менее изученных трудов Гринберга, Диксона, Лю Даньцин, Лу Бинфу, Цзинь Лисинь, Ду Дань и Чэнь Вэя.

Раздел языкознания, изучающий генеалогию языков и законы языковой дифференциации, - историческое сравнительное языкознание. Согласно исследованиям сравнительно-исторической лингвистики, языки в зависимости от их родства в мире можно отнести к определенной языковой семье. Например, сино-тибетская, индоевропейская семья, австроазиатская, австронезийская, алтайская семья, семья банту, семито-хамитская семья, уральская семья и так далее. В дополнение к перечисленным языковым семьям можно отнести более сотни малых языковых семей, разбросанных по всему миру, и существует множество коренных языков и первобытных племен, чьи языки не были зафиксированы в

письменных источниках, которые не были полностью поняты и признаны исследователями. Историческое языкознание группирует все языки из общего исходного языка (праязыка) в одну семью, которая в свою очередь делится на языковые семьи, языковые ветви, языки, диалекты, родные языки и т.д. Языковые семьи также можно разделить на подязыковые семьи, языковые группы, языковые ветви, диалекты и поддиалекты [15].

По количеству говорящих сино-тибетская является второй по величине языковой семьей после индоевропейской. Она включает мандарин, язык, на котором говорит наибольшее количество людей в мире. К первым попыткам сравнительного и типологического изучения сино-тибетской семьи приступили В. Грубе, А. Террьерен де Лакупри, А. Конради.

В своих трудах Ду Дань и Чэнь Вэй пишут, что сино-тибетская семья обычно делится на четыре языковые ветви, а именно: китайскую, тибето-бирманскую, донг и языки мяо-яо [15]. Хотя языки мяо-яо в российской лингвистике не относят к этой семье. Раньше австроазиатские и тай-кадайские языки из-за большого количества лексических заимствований из китайского языка и типологических сходств относили к сино-тибетским языкам, но П. Бенедикт доказал отсутствие генетической связи с тай-кадайскими языками. Г.С. Старостин делит сино-тибетские языки на китайские языки и тибето-бирманские языки, такое деление представлено и в европейских классификациях, начиная с классификации С. Конова (1909 г.) [7]. Иногда к сино-тибетским языкам относят и каренскую ветвь. П. Бенедикт объединяет каренскую группу с тибето-бирманской подветвью, противопоставляя ее китайской тибето-каренской ветви. Р. Шейфер включает ее в состав тибето-бирманской ветвью.

Несмотря на схожие лексические и типологические характеристики, вьетнамский и тайские языки не являются родственными с китайским языком. Данная общность сложилась вследствие языковых контактов и определенных историко-географических причин. Чтобы подчеркнуть общность этих неродственных языков, их включили в восточноазиатский союз.

Ветвь китайского языка включает языки, используемые народностью хань в Китае. Современный китайский принадлежит к китайской языковой семье и является языком современной народности хань, включая путунхуа (мандарин) и другие диалекты. Хотя в 20 веке традиционно выделяли семь диалектных групп (гуаньхуа, хакка, Гань, Минь, Сян, У, Юэ), сейчас принято считать, что китайский язык имеет десять диалектных регионов, таких как северный диалектный регион, диалектный регион У, Гуандун, хакка, Хунань, Гань, северный диалектный регион Фуцзянь, южный диалект региона Фуцзянь, регион Цзинь, Пинхуа [15]. Имеются также вариации внутри

каждого диалекта, например, группу хой иногда включают в диалекты гань (Цзянси). Профессор Юань Цзяхуа включал их в состав гуаньхуа. Джеймс Мэтисофф включал их в состав У. Иногда их объединяют в одну группу с диалектами Хакка [1].

Характеристики современного китайского языка явно отличаются от характеристик индоевропейских языков. Слова состоят из слогов, каждый из которых имеет свой тон. В китайском четыре тона (пятый - нейтральный), в тайском - пять, а в кантонском - девять. Несмотря на различные особенности произношения в каждом из диалектов, можно сказать, что китайский язык - это тональный и вокалический язык.

Традиционная типология заложила основу для развития типологии языка. Поэтому, говоря о типах языков, необходимо упомянуть о традиционной типологической классификации, в основе которой лежат морфологические признаки, поэтому типы языка также называют морфологическими типами. В традиционной типологии выделяют четыре типа языка: флективные языки, агглютинативные (агглютинирующие) языки, изолирующие (аморфные) языки и полисинтетические (инкорпорирующие) языки. Принято считать, что китайский язык - это типичный изолирующий язык, особенно древнекитайский, который выражает синтаксические отношения через служебные слова и порядок слов. Однако в китайском языке есть также флективные или адгезивные формы (слияние двух рядом расположенных единиц: звуков, слов) [13, Р. 15]. В большинстве исследований китайского языка сказано, что в китайском языке нет внутренней флексии, хотя Ду Дань и Чэнь Вэй описывают различные syntactic meanings «синтаксические значения» в китайском языке через внутренние флексии. В их работе приведен пример: 好 hao имеет два произношения. Прилагательное hǎo означает «хороший», hào в глаголе 愛好 произносится четвертым тоном и означает «любить; иметь влечение к...». В данном примере изменение тона привело к изменению части речи слога hao, что, по мнению Дань Ду и Вэй Чэня, демонстрирует наличие internal flexion forms «внутренней флексии» в китайском языке [15]. При этом следует отметить, что в своей работе В.П. Даниленко не относит изменение тона к внутренней флексии и к синтетическому способу морфологизации - фонации, так как в морфологический и синтаксический период фразообразования, говорящий лишь сохраняет тональную характеристику лексемы, которую он выбрал в лексический период из языковой системы. В.П. Даниленко относит изменение тона в слоге hao к радикальному способу морфологизации [4, С. 120].

Ду Дань и Чэнь Вэй утверждают, что в китайском есть не только формы внутренней флексии, но и адгезивные формы. Основываясь на трудах Лю Даньцин, Лу Бинфу,

Цзинь Лисинь, к адгезивным формам они относят суффиксы 了«le», 着«zhe», 过«guo». Эти слова со временем приобрели видовременные характеристики, 了 — perfect «прошедшее законченное время», 着 — continuous «длительное», а 过 — «perfective» совершенный вид. Мы видим, что глагольные формы образованы при помощи аффиксов. Горелов так описывает данные суффиксы: форма, образуемая суффиксом 了, указывает, что действие имело место в прошлом (время) и что оно завершено (вид); форма, образуемая суффиксом 过, указывает, что действие имело место в неопределенном прошлом (время) и что оно совершено один раз или совершалось многократно (вид); форма, образуемая суффиксом 着, указывает, что действие имеет место в настоящем (время) и что оно, протекая непрерывно, превратилось в длящееся состояние (вид). В.П. Даниленко выделяет суффиксы 了«le», 着«zhe», 过«guo» как видовременные флексии.

«Множественность числа» в китайском языке также передается при помощи аффикса «men (们)», обычно используемого после местоимений и существительных во множественном числе, но множественность существительных ограничена. В.П. Даниленко относит этот пример к флексии китайского языка, а именно к флексии множественно-собирающего числа [4].

Лу Бинфу выдвинул концепцию аффикса в соответствии с синтаксическими характеристиками современного китайского языка (1979). Поскольку в китайском языке не так много real affixes «настоящих аффиксов», но их семантика не полностью выявлена, поэтому он выделяет так называемые quasi-affixes «ненастоящие аффиксы». Иногда они появляются в форме корня, например «zi (子)», который может быть корнем «zi nü (子女 дети)» или квазиаффиксом «桌子(стол)»; «tou (头)» может быть корнем «tou nao (头脑 мозг)» или квазиаффиксом «ling tou (领头 лидер)» и так далее. В то же время аффиксы в китайском языке имеют еще один признак, выполняющий функцию обозначения части речи. Например, «zi (子)» и «tou (头)» используются в существительных; «ke (可)» используется в прилагательных, таких как «ke ai (可爱 милый)»; «ran (然)» используется как наречие, например, «jing ran (竟然 неожиданно)»; «hua (化)» используется как глагол, например, «mei hua (美化 украсить)» и т. д. [13].

Можно сделать вывод, что хотя в китайском языке есть флективные и адгезивные формы, признаки агглютинации (словообразовательные аффиксы), некоторые формы все еще находятся в процессе эволюции, и число еще очень ограничено, и китайский по-прежнему принято считать типичным изолирующим языком. Развитие агглютинации в китайском языке ни в какой мере не влияет на типологическую оценку языка как изолирующего [6, С. 11-19].

Существует и другой критерий в типологической классификации языков. После публикации Гринбергом труда «Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов» в академических кругах возник огромный интерес, который положил начало современной типологии порядка слов между подлежащим S, глаголом V и дополнением O.

Р. Гринберг (1965) в общем делит языки мира на шесть типов: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV и OVS [10, С. 25]. Чтобы определить, к какой группе отнести китайский язык, были рассмотрены различные точки зрения синологов. Согласно диахронической эволюции, Ши Южи (2015) считал, что китайский эволюционировал от SVO к языку со смешанным порядком слов SVO-SOV. Согласно древнекитайским синтаксическим характеристикам, таким как пассивы, сравнительные конструкции, маркеры времени, считается, что древнекитайский язык имеет порядок SVO. А изменение порядка слов юго-восточных диалектов является результатом внутренней эволюции, которая в основном вызвана несоответствием динамической и комплементарной структуры в региональном развитии [15]. Многие южные диалекты сохраняют в большей степени грамматические черты языка SVO, тогда как северные диалекты постепенно отходят от традиционных типологических особенностей языка SVO из-за динамической структуры дополнения.

Дай Хаои предполагал, что в китайском языке порядок слов OV [8]. Однако Дань Сюй продемонстрировал, что древнекитайский был смешанным языком, а порядок слов древнекитайского языка не был однородным, доминирующим порядком слов был VO, но также существовал порядок слов OV [16]. Цзинь Лисинь и Юй Сюэцзинь считают, что китайский язык относится к смешанным языкам OV-VO. Хашимото Мантаро считал, что порядок слов всего китайского региона от юга до севера Китая представляет собой состояние постепенного перехода от VO к OV [14]. Современный северный мандарин в основном находится под влиянием порядка слов OV алтайского языка. Цзинь Лисинь считает, что на синтаксическое соотношение двух сосуществующих компонентов мандарина VO-OV влияют северные диалекты, в то время как на разговорный язык северного народа влияют алтайская семья и мандарин прошлых династий [11]. Языки Монголии, Японии и Кореи имеют порядок слов OV, что отразилось на национальном языке во время контактов между народами в прошлом [15]. Хотя китайский язык не исключает инверсии в синтаксических конструкциях, например, в сравнительной конструкции, при наличии распространенного дополнения, вспомогательных глаголов и так далее. На основе этих данных лингвисты Ду Дань и Чэнь Вэй отмечают постепенный переход китайского языка от строя SVO к SOV. Можно считать, что китайский язык – в основном язык строя SVO с возможным вариативным местоположением O.

Рассмотрим китайский язык с точки зрения другой классификации. Р. Диксон по особенностям падежной системы делит мировые языки на номинативно-аккузативные, абсолютно-эргативные и раздвоенно-эргативные языки [9]. Принято считать, что в китайском языке нет падежей. Но что касается понятия падеж в китайском языке, по Ма Цзяньчжуну падеж представляет собой грамматическую форму имени, которая определяется его ролью в предложении по отношению к другим членам предложения. Китайский не отличается развитой морфологической системой, поэтому Ма Цзяньчжун, а затем и Чарльз Филлмор, выделял падежи на основе синтаксических отношений между словами, не учитывая поверхностную структуру, то есть словоизменение.

Некоторые языки различаются синтаксической морфологией, то есть аффиксами, предлогами, послелогоми, падежными формами и т.д., а некоторые языки различаются порядком слов. Китайские глаголы относятся к номинативно-аккузативной системе, а некоторые глаголы также относятся к абсолютно-эргативной системе [11, С. 46].

Китайский язык, как правило, относят к номинативно-му языку. В номинативных языках в роли подлежащего в предложениях выступает деятель (агенс), а в эргативных – получатель действия (пациенс). В номинативных языках подлежащее-агенс выражается именительным падежом или номинативом, а дополнение-пациенс – винительным. В эргативных языках подлежащее-пациенс выражается падежной формой, который называется абсолютивом, а агенс – эргативом. Именительный и винительный падежи в этих языках не выделяются в принципе.

В своей работе Ду Дань и Чэнь Вэй приводят пример с инверсиями в предложении, на основании чего относят китайский язык к номинативно-аккузативному, абсолютно-эргативному и раздвоенно-эргативному смешанному типу, указывая на наличие или отсутствие агенса:

1. 黑板上写着几个字。 На доске написано несколько иероглифов (их кто-то написал, пациенс – несколько иероглифов)
2. 几个字写在黑板上。 Несколько слов написано на доске (пациенс – несколько слов)
3. 黑板上我写了几个字。 Я написал несколько слов на доске

Ду Дань и Чэнь Вэй отмечают, что, даже если рассматривать первое и второе предложения вне контекста, очевидно, что в предложении пропущен агенс (деятель). В 3 предложении агенс – «я».

Г.А. Климов выделяет пять типов языков: 1) нейтральный; 2) классный; 3) активный; 4) эргативный; 5) номинативный тип. Эта последовательность диктуется степенью усиления ориентации их структуры на передачу субъектно-объектных отношений [5, С. 142]. В более поздней

работе Г.А. Климов пишет о «необратимости развития от одного языкового типа к другому» [5, С. 218].

Мы считаем, что нельзя отрицать постепенный переход китайского языка от номинативного к другому типу языков. Но и не следует понимать падеж в китайском языке как морфологическую категорию, скорее, она является грамматической категорией, выраженной посредством синтаксиса.

Разные языки имеют разные средства для выражения времени и состояния движения. Некоторые языки, например литовский, хронологически делятся на прошедшее, настоящее и будущее время. Некоторые языки, такие как бирманский, морфологически делятся на два времени: прошедшее и непрошедшее, настоящее и не настоящее, будущее и не будущее. Некоторые языки имеют несколько времен, например, армянский. В некоторых языках, как в турецком, нет понятия и деления времени на категории.

Лингвистическое время имеет синхронный и диасинхронный аспекты в соответствии с синхронным и диасинхронным аспектами представления языка и объективными физическими категориями одновременности и последовательности событий. Оно включает в себя грамматическое (морфологическое, синтаксическое), лексическое и контекстуальное время. Некоторые лингвисты, например, Н.В. Костромина, К.А. Николаева, Г.М. Ставская, Е.Н. Ширяев, отмечают, что время, выраженное в глагольных формах по отношению к моменту речи, называется абсолютным временем, а относительным временем глагольной формы называется время, определяемое в данной форме не моментом речи, а соотношением с временем другого действия. Временные модели можно подразделить на те, в которых главной фигурой является человек и такие, которые ориентированы на само время. Например, помимо собственно временных форм (настоящее, прошедшее и будущее), английский глагол обладает ещё четырьмя особыми формами - простой, длительной, перфектной и перфектно-длительной. В каждом языке есть свои особенности, восприятие времени человеком нашло отражение в языке.

Логическая классификация «время» — это просто идеальная система. На самом деле, «время» не может быть четко разделено, и «время» не имеет четкой границы во многих языках. Лу Бинфу и Цзинь Лисинь рассматривают китайский язык как язык типа будущего/не будущего только потому, что степень грамматикализации временных наречий, указывающих на будущее, ниже, чем у языков типа будущего. Хотя эти временные наречия могут появляться в падежах, не относящихся к будущему, они не являются обязательными показателями будущего времени [13, С. 206]. В китайском языке суффиксы «le (了)», «zhe (着)» и «guo (过)» являются гла-

гольными суффиксами, «le (了)» и «guo (过)» основные показатели прошедшего времени, «zhe (着)» выражает настоящее время. Согласно диахронической эволюции вспомогательных глаголов времени, «le (了)», «zhe (着)» и «guo (过)» —временные вспомогательные глаголы. В то же время в кантонском и минском диалектах «you (有)» и «mei you (没有)» помимо притяжательной формы (глагола наличия какого-либо объекта) стали указывать на настоящее совершенное время. Следовательно, может ли процесс диахронической эволюции «le (了)», «zhe (着)» и «guo (过)», «you (有)» и «mei you (没有)» определить принадлежность китайского языка к дихотомическому языку «настоящего» или «ненастоящего», эта теория, безусловно, нуждается в дальнейшем исследовании и доказательности [15].

Лу Бинфу и Цзинь Лисинь предлагают еще одну классификацию языков выражения времени: temporal process tense «время процесса» и eventual boundary tense «возможное рубажное время завершения действия» [13, С. 174]. Временной процесс можно разделить на существующую и ненастоящую действительность, которые поделены на продолжающееся время (действие все еще продолжается) и завершающий этап (действие закончилось). Исходя из особенностей суффиксов «le (了)», «zhe (着)» и «guo (过)», мы можем понять, что китайский язык относится к виду temporal process tense - «время процесса». Время вступления в другое состояние или время начала процесса предшествует моменту речи, но время итогового состояния совпадает с временем процесса.

1. 我看了一部电影。《Я посмотрел фильм》(看完了—部电影 «закончил смотреть фильм») действие завершено;
我看了一部电影, 但是没有看完。《Я смотрел фильм, но не досмотрел его» действие произошло, но не завершилось;
2. 后边站着一个人《Позади стоит человек》событие началось (человек встал) и действие продолжается (продолжает стоять);
3. 我去过南京《Я бывал в Нанкине》событие когда-то произошло и имеет результат в настоящем.

Следовательно, по временным характеристикам суффиксов «le (了)», «zhe (着)» и «guo (过)» мы можем судить только о настоящем и ненастоящем времени, и мы мо-

жем знать, что китайцы выделяют состояние процесса действия, а не конечное рубажное время.

На основе трудов современных исследователей, можно сделать вывод, что в синокавказской макросемье китайский язык с его диалектами и группами диалектов относится к сино-тибетской семье, китайской ветви.

Китайский язык по традиционной морфологической классификации относят к изолирующему типу языков, хотя в нем наблюдаются признаки агглютинации и флексии. Согласно трудам Ду Дань и Чэнь Вэя, китайский язык представляет собой в основном язык строя SVO с возможным вариативным местоположением O.

По классификации Р. Диксона китайские лингвисты Ду Дань и Чэнь Вэй относят китайский язык к номинативно-винительному, абсолютному-эргативному и раздельно-падежной системам, хотя традиционно в трудах отечественных и зарубежных исследователей китайский язык относят к номинативным языкам. С точки зрения выражения времени и состояния движения, китайский язык относится к дихотомической системе. По классификации В.М. Солнцева китайский язык является изолирующим языком агглютинативного типа [4].

Дальнейшее изучение типологических характеристик необходимо продолжить. Понимание типологических характеристик китайского языка помогает не только в компьютерной лингвистике, но и в разработке классификаций трудностей перевода и обучении переводчиков. Но представленные выше классификации не раскрывают вопрос китайской иероглифической письменности, поэтому для дальнейшего изучения типологических характеристик китайского языка необходимо использовать другие классификации, в частности слоговую классификацию, рассмотрев китайский язык как язык слогового типа.

В данной работе рассмотрены некоторые классификации китайского языка, каждая из них релевантна для определенной области исследования. Классификации дают более полное представление о языке, поэтому важно обращаться к методам лингвистической типологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова А.Р., Гурулева Т.Л. Системы классификации языков мира и классификационные характеристики китайского языка, Современное педагогическое образование – 2020. – № 10. – Москва: «Русайнс». – 2020. – С. 132-139.
2. Виноградов В.А. Типология лингвистическая // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/4192701> (дата обращения: 1.03.2022).
3. Волков К.В., Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №8 (131). С. 148-154.
4. Даниленко В.П. Синтетическая морфологизация в китайском языке / В.П. Даниленко. – С.117-122, Журнал Вестник Иркутского Государственного Лингвистического университета.

- стического Университета: научный журнал. Серия Филология. - Иркутск: ИГЛУ. – 2013 г. N 2.
5. Климов Г.А., 218 - Принципы контенсивной типологии (1983), изд. 2016, 234 с.
 6. Солнцев В.М. Типологические свойства изолирующих языков (на материале китайского и вьетнамского языков) (Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы морфологии, фонетики и фонологии. - М., 1970. - С. 11-19)
 7. Старостин Г.С. СИНО-ТИБЕТСКИЕ ЯЗЫКИ // Большая российская энциклопедия. Том 30. Москва, 2015, С. 239, [Электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/3664673> (дата обращения: 17.03.2022).
 8. Dai Haoyi. (1976). On the Chinese from SVO to SOV in Chinese, in S.B. Steever et al. (eds.), Paper from the Parasession on Diachronic Syntax, CLS, p. 234-254.
 9. Dixon R. (1994). Ergativity. Cambridge: CUP, 271 p.
 10. Greenberg J.H., The nature and uses of linguistic typologies, — IJAL, vol. 23, 1967, No. 2., p. 68—77.
 11. Jin Lixin, Wang Hongwei. (2004). Ergative Case, Absolutive Case and the Classification of Verbs. Foreign Language Teaching and Research, 46(1), p. 45-57.
 12. Liu Danqing. (2017). Linguistic Typology. Shanghai: Chinese and Western Book Company, p. 479–494.
 13. Lu Bingfu, Jin Lixin. (2015). Language Typology Course. Beijing: Peking University Press, 348 p.
 14. Mantaro Hashimoto. (1985). Geographical Typology of Language. Beijing: Peking University Press, p. 3-11.
 15. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 11, No. 7, pp. 853-857, July 2021, Dan Du, Wei Chen, A Study of Modern Chinese Typological Characteristics From the Perspective of Linguistic Typology. [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1107.12> (дата обращения: 17.03.2022).
 16. Xu Dan. (2004). Typological Change in Chinese Syntax. Oxford: Oxford Press, p. 281–337.

© Абдрахманова Алина Раильевна (yanjiu@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет Министерства обороны Российской Федерации

ПРИЕМЫ УБЕЖДЕНИЯ В РЕЧИ И.Д. БРАУДЕ В ЗАЩИТУ В.Я. АБРАМОВА

Баишева Зилия Вагизовна

доктор филологических наук, профессор
Институт права Башкирского государственного
университета (г. Уфа)
zbaisheva@yandex.ru

METHODS OF PERSUASION IN THE SPEECH OF I.D. BRAUDE IN DEFENSE OF V.YA. ABRAMOV

Z. Baisheva

Summary: The article presents an analysis of the judicial defense speech in the case of V.Ya. Abramov, delivered by the famous Soviet lawyer I.D. Braude. The author identifies and characterizes the logical and psychological-rhetorical persuasion techniques used by the defender; shows the conditionality of the choice and frequency of the use of psychological-rhetorical methods of persuasion by the content of speech determined by the circumstances of the case under consideration, and the mood of the audience, that is, its attitude to the circumstances of the case and to the participants of the judicial drama. The purpose of the article is to give modern lawyers examples of the effective use of psychological and rhetorical means of influence in judicial defense speech.

Keywords: judicial speech, defensive speech, persuasion, logical and psychological-rhetorical methods of persuasion.

Аннотация: В статье представлен анализ судебной защитительной речи по делу В.Я. Абрамова, произнесенной известным советским адвокатом И.Д. Брауде. Автор выявляет и характеризует логические и психолого-риторические приемы убеждения, используемые защитником; показывает обусловленность выбора и частотности применения психолого-риторических способов убеждения содержанием речи, определяемым обстоятельствами рассматриваемого дела, и настроением аудитории, то есть ее отношением к обстоятельствам дела и к участникам судебной драмы. Цель статьи - дать современным юристам примеры эффективного применения психолого-риторических средств воздействия в судебной защитительной речи.

Ключевые слова: судебная речь, защитительная речь, убеждение, логические и психолого-риторические приемы убеждения.

Введение

Предлагаемая статья является продолжением нашего исследования судебных выступлений И.Д. Брауде [см.: 2]. Анализ защитительных речей И.Д. Брауде проводится нами с целью выявления особенностей ораторского стиля известного советского адвоката, характерных для него приемов убеждения (специфики их применения), способствовавших созданию и произнесению эффективных судебных речей.

Существует целый ряд исследований, посвященных проблемам убеждения судебной аудитории [1; 4; 6; 8; 9; 10 и др.]. Однако эти исследования, как правило, имеют теоретическую направленность, в то время как современные судебные ораторы остро нуждаются в практических рекомендациях по созданию и произнесению успешных обвинительных и защитительных речей. Разработка же таких рекомендаций возможна лишь на основе анализа судебных выступлений выдающихся русских ораторов - юристов. Этим объясняется наш интерес к названной теме и определяется актуальность исследования.

Научная новизна заключается в предпринятом нами риторическом анализе судебной защитительной речи И.Д. Брауде по делу В.Я. Абрамова [3], в результате которого выявлены характерные для известного адвоката

логические и психолого-риторические приемы убеждения, а также установлена зависимость выбора и интенсивности применения психолого-риторических способов убеждения от обстоятельств разбираемого дела и особенностей (настроения) аудитории.

Основная часть

Убеждение, как известно, включает в себя две стороны - логическую и психологическую, так как для того чтобы убедить, необходимо воздействовать как на разум убеждаемого, так и на его чувства. Ведь «два аспекта сознания - рациональный и эмоциональный - взаимосвязаны, слиты в неразрывном единстве и взаимообусловленности. В нем нет рационального без эмоционального, как нет эмоционального без рационального» [7, с. 129]. Поэтому в каждой ораторской речи применяются и логические, и психолого-риторические средства убеждения. Успешность же выступления во многом определяется правильным соотношением этих средств.

В судебном выступлении логическая сторона убеждения выходит на первый план. Это продиктовано назначением судебной речи: и обвинительная, и защитительная речь произносится с одной и той же целью - способствовать выяснению юридической истины, постановлению справедливого, законного решения. Именно поэтому

судебному оратору важно доказать истинность своей позиции по делу, т.е. обосновать свою правоту при помощи логических средств убеждения, путем построения воздействующей речи в соответствии с законами логики и на основе использования рациональных (логических) аргументов.

Доказывание означает установление истинности какого-либо положения. Это сильная и важная сторона процесса убеждения. Но оратор не может ограничиваться предъявлением лишь рациональных доводов и основанными на них логическими рассуждениями, так как важно «склонить слушателей присоединиться к своему мнению» [5, с. 144], что означает внутреннее принятие слушателями ораторской позиции, их согласие с мнением оратора, а также готовность действовать в соответствии с этим убеждением. Чтобы достичь этой цели, судебный оратор обращается к чувствам и эмоциям адресата, реализуя психологический аспект убеждения.

В речи И.Д. Брауде в защиту В.Я. Абрамова [3] на первый план выходят психолого-риторические приемы убеждения. Обстоятельства рассматриваемого дела таковы, что уже в процессе судебного следствия создалось определенное настроение аудитории: «Чувство симпатии к подсудимому ро-сло по мере допросов новых свидетелей, и одновременно росло чувство непреодолимого возмущения по отношению к жертве преступления» [3, с. 15]. Оратор направляет все свои усилия на обострение чувств слушателей.

Адвокат очень искусно проводит свою линию защиты. Композиционно большую часть защитительной речи занимают характеристики действующих лиц драмы – потерпевшего, подсудимого, матери подсудимого и его сестренки. Оратор характеризует личности подсудимого и жертвы в противопоставлении свойств их характера, особенностей их поведения, в описании их сложных взаимоотношений.

Не скупясь на эпитеты, оратор рисует яркий образ жертвы преступления Якова Абрамова, личность которого вызывает чувство негодования. Опираясь на показания свидетелей, защитник дает очень эмоциональную характеристику мучителя: «зверь в образе человека; выродок; дикий самодур и изверг; вор, расхититель народного добра, хулиган на улице, истязатель и хам в своей семье, развратитель своей маленькой дочери». И.Д. Брауде вновь и вновь повторяет: «хамелеон, двуликий Янус, слащавый подхалим, хам, развратник, хулиган и растлитель». Чуждость Якова Абрамова советскому обществу подчеркивается сравнением его с персонажем пьесы А.Н. Островского «Гроза» Савелом Диким. Сходство с этим персонажем становится еще более очевидным после цитирования слов Дикого: «Ндраву моему не препятствуй». Несомненно, огромное убеждающее

воздействие оказывают стихи, написанные подсудимым, приведенные оратором в подтверждение даваемой им характеристики Якова Абрамова.

Личности жертвы противопоставляется образ подсудимого Виктора Абрамова, созданный также на основе показаний свидетелей: «юно-ша высокой моральной чистоты; трудолюбивый, талантливый, хороший общественник, любимец преподавательского пер-сонала и товарищей; заботливый; ухаживает за матерью и сестренкой; мечтает окончить школу с золотой медалью, хо-чет быть полезным своей Родине; пламенно любит Родину» и т.п.

Несколько раз на протяжении речи И.Д. Брауде обращается к личности матери Виктора, Ефросиньи Абрамовой: «ставшая старухой в 39 лет, больная, истерзанная женщина; испуганная обывательница, давно утратившая чувство собственного достоинства; затравленная мужем женщина; изможденная, беззубая; забытая, вечно запуганная». Цель оратора – вызвать в слушателях чувство сострадания к матери Виктора такое, какое испытывал по отношению к ней сам подсудимый. В подтверждение любви сына к матери, его заботы о ней адвокат вновь приводит стихи Виктора.

Острую жалость и сострадание не может не вызвать и образ Верочки (сестренки Виктора), одиннадцатилетней девочки, кричащей в ужасе: «Мама, я боюсь, мама, я боюсь папы», содрогавшейся «от преступных посягательств отца».

Думается, что показания свидетелей не были столь выразительными, каковыми оказались характеристики действующих лиц драмы, данные защитником. Именно ораторское мастерство И.Д. Брауде позволило ему создать такие яркие, воздействующие образы, не оставившие в слушателях сомнений в том, кто явился действительной жертвой этой трагедии.

Характеризуя действующих лиц драмы, их поведение, их взаимоотношения, защитник доказывает, что одним из главных факторов, которые толкнули Виктора на преступление, явилась жалость к матери, желание освободить мать и сестренку от издевательств со стороны отца, а также показывает, как постепенно, изо дня в день развивалась психотравмирующая ситуация, которая завершилась трагедией, иными словами, доказывается, что преступление было совершено в состоянии сильного душевного волнения, т.е. накапливающегося аффекта.

Следующее далее изложение событий, непосредственно предшествовавших совершению преступления, и самого преступления также направлено на обоснование данной квалификации.

Особое внимание на протяжении всей речи адвокат уделяет раскрытию причин и условий, способствовавших совершению преступления. Здесь оратор выступает в роли обличителя равнодушия, обывательщины: «целый ряд людей проявили беспринципность и безответственное, равнодушное отношение к судьбе рядом живущих, полное от—сутствие бдительности» [3, с. 17].

Бесспорно, обоснование позиции защиты и в этой речи И.Д. Брауде строится на логических аргументах. И этих аргументов очень много. Это и показания многочисленных свидетелей, и показания подсудимого, и факты, и вещественные доказательства (в частности, записи стихов подсудимого). Для слушателей – рационалистов, каковыми являются юристы (судья, процессуальный оппонент), логические доказательства представлены в полном объеме. Однако учитывая особенности дела и настроение судебной аудитории, оратор максимально задействует психологическую составляющую процесса убеждения. Применяемые защитником логические аргументы многократно усиливаются психолого-риторическими приемами убеждения.

В речи широко представлены различные риторические аргументы: аргументы к лицу с целью вызвать к нему симпатию, уважение, сострадание, презрение, возмущение и др.; побуждающий аргумент; ссылки на специалиста; на слушателей. На наш взгляд, очень уместны здесь ссылки на знаменитые литературные произведения (на пьесу А.Н. Островского «Гроза» и рассказ А.П. Чехова «Человек в футляре») и цитирование известных литературных персонажей: характеристики становятся более яркими, высказываемые защитником положения – более понятными, а значит и более убедительными.

Значительному усилению убедительности ораторской речи способствуют различные средства выразительности: эпитеты (*нечеловечески безмолвное и безропотное терпение; тяжелая расплата, роковой исход*), разнообразные повторы (*Три жизни душил Яков Абрамов, три жизни были всегда в опасности, три жизни подвергались истязаниям и издевательствам...; Здесь много говорили о том, как он относился к своей матери, к этой забитой, вечно запуганной матери*), градация (*существовал, буйствовал, хулиганил, оскорблял, истязал*), риторические вопросы (*Разве это правильно?*), риторические восклицания (*А что делал этот «папа» со своей семьей, какую страшную обстановку он создавал дома!*) и др.

Как известно, убеждение достигается через принятие большинством позиции оратора. Поэтому с первых же секунд И.Д. Брауде работает на установление контакта со слушателями. Так, в самом начале речи защитник использует полемический прием «да, но»: признает правоту прокурора, но тут же указывает на своеобразие разбираемого дела. Этот прием позволяет оратору расположить

к себе всех, кто разделяет позицию прокурора.

Особую роль в доказательстве истинности ораторской позиции в речах И.Д. Брауде играют топосы. Именно топосы помогают оратору объединиться с аудиторией, показать общность интересов и схожесть взглядов на рассматриваемую ситуацию. По всей речи И.Д. Брауде «рассыпает» топосы, демонстрирующие единство оратора и аудитории. Защитник говорит о дружбе и товариществе, о коллективизме, чувстве долга, о человеческом достоинстве, о любви к матери, к Родине, родной природе как о «чертах, свойственных настоящему советскому человеку», о пережитках прошлого - обывательщине и равнодушии, которые, к сожалению, еще проявляются в обществе, о «нашем радостном, светлом времени, времени стремительного движения к коммунизму» и о мрачном прошлом и др. Так на протяжении всей речи топосы и разнообразные психолого-риторические аргументы дополняют и развивают логические доводы, значительно усиливают их, способствуя принятию аудиторией ораторской позиции.

Заключение

Таким образом, в судебной защитительной речи активно используются как логические, так и психолого-риторические приемы убеждения. При этом, бесспорно, первостепенная роль принадлежит логической составляющей ораторского выступления. Ведь убедить судей можно только доказав истинность своей позиции по делу, что означает проведение соответствующих логических операций (доказательства, опровержения) с применением логических аргументов.

В речи в защиту Виктора Абрамова логические приемы убеждения представлены в полном объеме (при обосновании своей позиции оратор широко применяет разнообразные логические доводы - показания свидетелей, подсудимого, факты, вещественные доказательства и др.).

Специфика же анализируемой речи – в особой роли, которую выполняют здесь психолого-риторические средства убеждения. В зависимости от обстоятельств дела и настроения судебной аудитории оратор может интенсивно воздействовать на чувства слушателей, максимально активно используя для этого психологическую составляющую убеждения. Именно так поступает И.Д. Брауде, защищая Виктора Абрамова. С целью усилить общий настрой аудитории, обострить чувства слушателей защитник создает, в частности, эмоциональные и выразительные характеристики участников судебной драмы. Каждый логический аргумент в этой речи буквально переплетен риторическими доводами либо топосами. Оратор действует так, понимая, что испытываемые слушателями чувства не могут не повлиять на их отношение в целом к разбираемому делу, на принятие ими позиции

оратора и судебного решения.

И.Д. Брауде мастерски сочетает в речи логические и психолого-риторические приемы убеждения. В целом воздействие на слушателей строится на логической ком-

поненте, выбор же и частотность использования психолого-риторических средств зависит от содержания речи, продиктованного, в свою очередь, обстоятельствами рассматриваемого дела, настроая судебной аудитории, а также от ораторского мастерства выступающего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Г.Н. Когнитивные стратегии аргументативной речевой деятельности: На материале судебной речи: диссерт. ... канд.филол.н. Барнаул, 2003. 199 с.
2. Баишева З.В. Приемы диалогизации в судебной речи // Современный ученый. 2019. № 5. С. 180-185.
3. Брауде И.Д. Речь члена Московской городской коллегии адвокатов
4. И.Д. Брауде в защиту В.Я. Абрамова // Защитительные речи советских адвокатов. Часть 1. М.: Изд-во СГУ, 2009. С. 14-26. // URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-408341.html>
5. Касумов А.А. Искусство убеждать и воздействовать в суде // Законность и правопорядок в современном обществе. 2011. № 6. С. 209-213.
6. Кони А.Ф. Приемы и задачи прокуратуры // Кони А.Ф. Собрание сочинений в 8 т. М.: Изд-во «Юридическая литература», 1967. Т.4. С.121-200.
7. Лазарева В.А., Шестакова Л.А. Судебная речь по уголовному делу. Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. 336 с.
8. Порубов Н.И. Риторика: учебное пособие. Минск: Высшая школа, 2004. 352 с.
9. Потапова Л.А. Защитительная речь адвоката в отечественном уголовном процессе: монография. Саранск, 2007. 180 с.
10. Пригарина Н.К. Аргументация судебного дискурса: риторический аспект. Волгоград: Перемена, 2008. 310 с.
11. Шуйская Ю.В. Аргументация в судебной риторике. М.: Добросвет, Издательство «КДУ», 2014. 356 с.

© Баишева Зилия Вагизовна (zbaisheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт права Башкирского государственного университета

ВЫРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНТАЛЬНОСТИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКЕ

Васильченко Александра Владимировна

кандидат культурологии, Комсомольский-на-Амуре
государственный университет
avas_27@mail.ru

EXPRESSION OF THE PECULIARITIES OF THE MENTALITY OF RUSSIAN CULTURE IN THE LANGUAGE

A. Vasilchenko

Summary: This article is devoted to the study of the peculiarities of the Russian language, in which the national mentality of Russian culture has found expression. The following specific features of the Russian language are revealed: emotionality, expressiveness, imagery, richness of linguistic means for expressing feelings, emotions, internal psychological states, the predominance of feminine nouns. It is noted that the process of interaction of language and national mentality is two-sided and interconnected. On the one hand, the peculiarities of the national mentality affect the language and are reflected in it. On the other hand, language influences the character of the people, forms their national consciousness.

Keywords: language, culture, mentality, emotional coloring, word, jargon, slang.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию особенностей русского языка, в которых нашла выражение национальная ментальность русской культуры. Выявлены следующие специфические особенности русского языка: эмоциональность, экспрессивность, образность, богатство языковых средств для выражения чувств, эмоций, внутренних психологических состояний, преобладание существительных женского рода. Отмечено, что процесс взаимодействия языка и национальной ментальности является двусторонним и взаимосвязанным между собой. С одной стороны, особенности национальной ментальности влияют на язык и отражаются в нем. С другой стороны, язык влияет на характер народа, формирует его национальное сознание.

Ключевые слова: язык, культура, ментальность, эмоциональная окрашенность, слово, жаргон, сленг.

В настоящее время в Российской культуре особенно значимыми стали проблемы, связанные с исследованием особенностей национального менталитета и языка, с определением национальной идентичности. Актуальность этих проблем обусловлены процессами глобализации, кросс-культурными взаимодействиями и стремлением народа к сохранению уникальности и самобытности национальной культуры.

Уже на протяжении длительного периода времени и в лингвистике, и в культурологии большую важность имеет проблема взаимосвязи **языка и культуры** [5]. Актуальность данной проблемы подчеркивает возникновение и развитие специальных научных дисциплин, таких, как лингвокультурология и психосемантика, рассматривающих специфику культуры и национальной ментальности сквозь призму родного языка [6; 7]. Исходя из достижений лингвокультурологии и психосемантики можно выделить следующие важные особенности языка по отношению его к национальной культуре и ментальности:

- язык является центром культуры народа;
- язык влияет на образ мышления и образ чувствования говорящего на нем народа;
- язык представляет собой промежуточное звено между миром внешних явлений и внутренним миром человека;

— язык является выражением особенностей национальной культуры и ментальности.

Целью работы является исследование особенностей русского языка, в которых нашла свое выражение национальная ментальность.

Одной из ярких особенностей национальной ментальности русского народа является его высокая эмоциональность и чувственность. Данную особенность отмечали многие русские философы, например, такие как И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, Ф.М. Достоевский, В.В. Розанов и др. [1; 3; 4; 8]. И.А. Ильин отмечал, что национальное сознание русских людей характеризуется ярко выраженной эмоциональной окрашенностью, у русского человека чувства и эмоции всегда господствуют над разумом, страсти над интересами. В русской душе чувственное и иррациональное начало преобладает над рациональным началом. Данная особенность определяет своеобразие всего ментального облика русского народа [4].

Чувственно-эмоциональная особенность русской ментальности находит свое выражение в языке. Русский язык характеризуется высокой эмоциональностью, экспрессивностью, образностью, а также богатством языковых средств для выражения и описания разнообразных чувств, эмоций, эмоциональных оттен-

ков, внутренних психологических переживаний и состояний. Особенно это присуще разговорному и художественному стилю речи.

В русском языке существует огромное количество разговорных эмоционально-окрашенных слов, например, *буруз, золотце, чепуха, чушь, шлепнуться, брякнуться, улепетывать, пялиться, шарахаться, шугануть, чокнуться, смотаться, болтать, крякнуться, вырубиться, клянчить* и т.п., а также слов, имеющих сниженную пренебрежительную, уничижительную или ироническую стилистическую окрашенность, например, *лодырь, бестолочь, морда, харя, выродок, долговязый, безмозглый, тупорылый, белобрысый, заучка, зубрилка, неряха, плакса, подлиза, подхалим, хапуга, хлюпик, балда, тупица* и т.п.

Национальной, уникальной особенностью русского языка является существования и функционирования в нем огромного количества различных суффиксов. И часто именно благодаря им люди выражают всевозможные чувства и эмоции, например, неодобрения, пренебрежения, неуважения, осуждения, и особенно часто это касается женского пола, например, *врачиха, повариха, класснуха, училка, преподша, докторша, секретарша, генеральша, дворничиха, прапорщица, тренриша, тетка, бабка, чудачка* и т.п. Или, наоборот, использование суффиксов дает возможность говорящим передавать эмоции ласки, любви, нежности, например, *миленький, любименький, хорошенький, умничка, мамочка, папуля, бабуля, дедушка, сыночек, сынок, сынуля, доченька, дочурка, куколка, котик, песик, зайчик, березонька, солнышко, картошечка, хлебушек, огурчик, молочко, деревце, вкусняшка* т.д.

Ласкательные суффиксы особенно часто употребляются в именах собственных и также помогают выразить доброту, нежность, любовь, симпатию, например, *Оленька, Ольюшка, Олечка, Ванечка, Ванек, Ванюша, Ванюшенька, Танечка, Танюша, Танек, Ленуша, Настюша, Андрюшенька, Андрейка, Катюшенька, Дашенька, Дашуня, Дашулька* и т.п.

В русском языке существуют сленговые и жаргонные слова, дающие оценку человеку и имеющие сниженную стилистическую окрашенность. Такие слова часто выражают чувства неодобрения, пренебрежения, цинизма, иногда – иронии и шутовности по отношению к юноше или мужчине, например, *лох, чел, чувак, перец, ботаник, чебурек, авторитет, амбал, крутой, кекс, тормоз, фрукт, мажор, чмырь* и др.

Активно в разговорной речи используются сленговые фразеологизмы, устойчивые выражения и фразы, которые характеризуются эмоциональностью, образностью, экспрессией и стилистической сниженностью.

Приведем некоторые примеры.

- *Выпасть в осадок* (испытать потрясение).
- *Пудрить мозги* или *вешать лапшу на уши* (вводить в заблуждение).
- *Съехать с катушек* (потерять контроль над собой).
- *Ласты склеить* или *коньки откинуть* (умереть).
- *Поехала крыша* или *крышу снесло* (сойти с ума).
- *С головой не дружит* (ненормальный человек).
- *Свои тараканы в голове* (у любого человека есть свои недостатки).
- *Все кучеряво* или *все в шоколаде* (все отлично, на высшем уровне).
- *Мне фиолетово* или *мне по барабану* (мне все равно, мне безразлично).
- *За базар ответишь* (будешь отвечать за свои слова).
- *Глаза шесть на девять* (человек от изумления вытаращил глаза).
- *Зависнуть в астрале* (отключиться от реальной жизни).
- *Сцать кипятком* (сердиться, кипеть от негодования).
- *Выносить мозги* или *капать на мозги* (надоедать, доносить нотациями, критикой).
- *Ля-ля, тополя* (говорить, разговаривать).
- *И ежу понятно* (очевидное и понятное для всех, та или иная банальная истина).
- *Полный пипец* или *полный триндец* (абсолютный провал, конец, абсолютная неудача).
- *Словить хайп* (привлечь к себе всеобщее внимание).
- *Я ж мать!* (женщина с ребенком, нарушающая общественные и нравственные нормы).
- *Опустить ниже плинтуса* (унизить человеческое достоинство).
- *Не парься* (не волнуйся, не переживай).
- *Ни ухом, ни рылом* (ничего не смыслить в чем-либо).

Необходимо отметить, что жаргонизмы, а также сленговые слова и выражения могут передавать разнообразную палитру чувств, эмоций, настроений, внутренних психических переживаний. Диалог подростков с элементами **жаргонных** и **сленговых** вкраплений представил Александр Торик в своем художественном произведении «Димон» [9]. Приведем в качестве примера отрывок из этого произведения и выделим эмоционально окрашенные разговорные, жаргонные и сленговые слова, а также слова, имеющие переносное, образное значение.

Вопреки расчету Димки очутиться в классе первым, разве что Галка-ботанка, как всегда, раньше всех припрётся, весь его одиннадцатый «В» уже был в классе и, разбившись на группы, оживлённо и тревожно гудел. (Слово «ботанка» употреблено в значении человека, который много и хорошо учится. Слово «припрётся» употреблено в значении придет, явится. Слово «гудел» употреблено в переносном значении говорили, обсуждали все вместе).

– Димон! – подскочил к Димке Славка по кличке Перитонит. – У тебя че, блин, **труба** что ли **сдохла**? Тебе с утра **народ** дозвониться, блин, не может! (Слово «труба» употреблено в значении *мобильный телефон*. Слово «сдохла» употреблено в переносном значении *выключился*. Слово «народ» употреблено в значении *одноклассники*).

Димка сунул руку в карман, его **труба** и в правду **не подавала** никаких **признаков жизни**. (Выражение «не подавала признаков жизни» употреблено в переносном значении *не работала*).

– Разрядился! – ответил Димон. – А че за **пыль** то такая? (Слово «пыль» употреблено в значении *суета, волнение*).

– Маринка разбилась, блин, ночью!

– Чего **гонишь**, Перитонит? (Слово «гонишь» употреблено в значении *говоришь не правду*).

– Че слышал! **Разбилась в хлам**, блин! С дискотеки с каким-то **перцем** на Майбахе **шарахались** по Волгоградке и на перекрёстке в фуру **зафигачились**, а у фуры той аж задний мост **нафиг** выбило! (Выражение «разбилась в хлам» употреблено в значении *очень сильно пострадала*. Слово «перец» употреблено в значении *успешный, состоятельный молодой человек*. Слово «шарахались» употреблено в значении *ездил, каталась на машине*. Слово «зафигачились» употреблено в значении *врезались*. Слово «нафиг» употреблено в значении *вообще, полностью*).

– А Маринка-то хоть живая? – холодея от ужаса пролепетал Димон.

– Да Маринка-то коме! А перец тот вообще **ласты склеил**, ему какая-то **хрень чайник** пробила, блин! (Выражение «ласты склеил» употреблено в значении *разбился, умер, погиб*. Слово «хрень» употреблено в значении *непонятная вещь*. Слово «чайник» употреблено в значении *человеческая голова*).

– А где она сейчас? – мёртвым от страха голосом спросил Димка, оседая на парту.

– В Институте травматологии, блин. Туда всех с аварий отвозят!

– Понял, блин... – **ошарашенно** прошептал Димон. Слово «ошарашенно» употреблено в значении *ошеломленно*).

Жизнь его **рухнула** в одночасье (Слово «рухнула» употреблено в переносном значении *потеряла всякий смысл* [9, с. 20]).

Таким образом, данный отрывок, благодаря своей лексики, характеризуется эмоциональностью, образностью, экспрессивностью. Само название этого произведения - «Димон» имеет определённую эмоциональную окрашенность благодаря использованию суффикса. Помимо всего прочего появление и употребление в речи большого количества сленговых, жаргонных, бранных слов, а также слов-паразитов характеризует падение культуры речи, нарушение языковых норм, снижение

уровня межличностного общения. Все это отражает и показывает деградацию общей культуры современного русского народа.

С чувственно-эмоциональной особенностью связана еще одна характерная особенность ментальности русской культуры – «**женственность**». Эту особенность отмечали как русские философы, так и современные исследователи: Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Г.Д. Гачев, В.К. Трофимов и др. По их мнению, русская культура является женским типом культуры [1; 2; 4; 10].

Н.А. Бердяев так характеризовал Россию: «Россия – земля покорная, женственная» [1]. В национальном сознании русских людей женское начало (созерцательность, чувственность и эмоциональность) преобладает над мужским началом (рациональностью, активностью, индивидуализмом). По мнению Г.Д. Гачева, русский дух является «бабой» [2].

Женственность, как ментальная особенность русской культуры, выражена в русском языке, в котором существительные женского рода преобладают по своему общему количеству над существительными мужского рода [11]. Само название страны – Россия имеет женский род и осмысливается именно как мать, а не как отец, например, *Россия-матушка, Россия – мать родная, Матушка Русь, Россия - мама* и др.

В русском языке есть слова существительные мужского рода, которые имеют окончание -а-, -я-, как и существительные женского рода, например, *юноша, воевода, старшина, батюшка, папа, дедушка, братишка, мальчишка, дядя* и др. Также в русском языке многие мужские имена в уменьшительно-ласкательной форме имеют окончание -а-, -я-, также, как и женские имена, например, *Андрюша, Дениска, Алеша, Сережа, Ванюша, Павлуша, Данилка, Миша, Гриша, Виталя, Коля, Петя* (также как и *Катя, Настя, Ира, Наташа, Света*) и др.

В заключение необходимо отметить следующее: как богата и многогранна русская культура, так богат и многообразен русский язык. Особенности русской культуры и ментальности, такие как эмоциональность, чувственность, женственность отражаются в русском языке. Многие исследователи отмечали, что русские люди очень эмоциональны, потому что эмоционален их язык. Исходя из рассмотренных и проанализированных эмоционально-окрашенных слов русского языка, мы можем согласиться с этим утверждением и отметить, что процесс взаимодействия языка и национальной ментальности является двусторонним. С одной стороны особенности национальной ментальности и культуры влияют на язык и отражаются в нем. С другой стороны, язык впитывает в себя метальные особенности культуры и влияет на характер народа, формирует его национальное сознание.

В связи с этим, язык и культура представляют собой диалектическое единство. Необходимо также отметить, что язык постоянно развивается и изменяется, пополняется

новыми словами и выражениями. Но, несмотря на это, национальная ментальность и культурная память народа сохраняются в языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М.: Философское общество СССР, 1990. – 207 с.
2. Гачев, Г. Национальные образы мира: курс лекций / Г. Гачев. – М.: Раритет, 1998. – 432 с.
3. Достоевский, Ф.М. Дневник писателя: Избранные страницы / Ф.М. Достоевский. – М.: Современник, 1989. – 557 с.
4. Ильин, И.А. О России / И.А. Ильин. – М.: Современник, 1991. – 23 с.
5. Малышева, Н.В. Гендерная идентификация и «культура отмены» в современном обществе / Н.В. Малышева, С.А. Коваленко // Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. Науки о человеке, обществе и культуре. – 2022. – № IV-2 (60). С 28 – 32.
6. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
7. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 208 с.
8. Розанов, В.В. Уединенное / В.В. Розанов. – М: Политиздат., 1990. – 543 с.
9. Торик А. Димон. Сказка для детей от 14 до 114 лет /А. Торик. – М.: Флавиан-Пресс, 2012. - 256 с.
10. Трофимов, В.К. Истоки и сущности русского национального менталитета (социально-философский аспект). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / В.К. Трофимов. – Екатеринбург, 2001. – 43 с.
11. 50 любопытных фактов о русском языке <https://fishki.net/photo/3522395-50-ljubopytnyh-faktov-o-russkom-jazyke.html> (Дата обращения: 22.11.2022).

© Васильченко Александра Владимировна (avas_27@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Комсомольск-на-Амуре

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

PRAGMATIC ANALYSIS OF THE LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTICS COMPONENTS IN ENGLISH SOCIAL ADVERTISEMENTS

*Ye. Vishnyagova
E. Korol*

Summary: Currently, social advertising is one of the fastest growing types of communication aimed at attracting the attention of citizens to the problems of society and humanity as a whole, in order to change the patterns of social behavior of people. Based on linguistic and cognitive analysis, the article examines the main components of English social advertising, the ratio of its verbal and nonverbal components, and analyzes their role in the targeted impact on the recipient in the context of advertising discourse. The authors conclude about the continuity and intertwined cognitive-semantic connection of advertisements components from the point of view of their pragmatic consideration.

Keywords: advertisement text, communicative text functions, advertisement videocontent, communicative text effect, verbal / non-verbal components, pragmatic analysis of the text.

Вишнягова Евгения Павловна

Аспирант, Сургутский государственный университет

vishnyagova_ep@surgu.ru

Король Елена Витальевна

кандидат филологических наук, Сургутский

государственный университет

korol_ev@surgu.ru

Аннотация: В настоящее время социальная реклама является одним из наиболее быстро развивающихся видов коммуникации, направленной на привлечение внимания граждан к проблемам социума и человечества в целом, с целью изменения моделей общественного поведения людей. В представленной статье на основе лингво-когнитивного анализа рассматриваются основные компоненты англоязычной социальной рекламы, соотношение ее вербальных и невербальных компонентов, а также анализируется их роль в целевом воздействии на реципиента в контексте рекламного дискурса. Авторы делают вывод о неразрывности и тесной когнитивно-семантической связи компонентов рекламы с точки зрения их прагматического рассмотрения.

Ключевые слова: рекламный текст, коммуникативные функции текста, рекламный видеоконтент, вербальные / невербальные компоненты, прагматический анализ текста.

В каждом социуме, общественно-политической формации существуют свои порядки, правила поведения, культурно-бытовые устои и т.п. События и условия, которые негативно воздействуют на отдельные категории людей и общество в целом представляют собой социальные проблемы, которые могут быть характерны как для всего мира, так и для определенной страны или местности. Какие-то из них проявляются в большей степени, а какие-то выражены не так четко.

Инструментом освещения существующих социальных проблем, привлечения к ним внимания и мотивирования членов общества на их решение, служит особый вид общественной коммуникации, средством которой выступает социальная реклама. Реклама данного типа имеет свои цели, задачи и функции, а также выполняет важную роль в формировании духовных и моральных ценностей общества, демонстрирует правильные модели поведения и обращает внимание на общественные проблемы, а в перспективе формирует одобряемую модель поведения в обществе.

В соответствии с целевыми установками все компо-

ненты социальной рекламы (рекламный текст, видеоряд, структура) имеет ряд функций. В настоящем исследовании представлена попытка анализа коммуникативной функции с учетом всех перечисленных выше рекламных компонентов.

Социологи к числу первичных коммуникативных функций социальной рекламы относят: 1) непосредственно коммуникативная: передача в рекламном сообщении того или иного объема информации; 2) регулятивная функция - воздействие рекламной информации на потенциальных потребителей, которое регулирует их убеждения, установки и поведение; 3) обобщающая функция – появление обобщенных образов и представлений, которые имеют непосредственное отношение к способности рекламируемого товара удовлетворить ту или иную потребность человека. [4] Все перечисленные функции можно рассматривать как прагматическую основу для анализа рекламного текста в соотношении с видеоконтентом и их организации в структуре социальной рекламы.

В процессе создания текста и других экстралингви-

стических компонентов рекламы необходимо учитывать целевую аудиторию: возможную эмоциональную реакцию на освещаемую проблему; принять во внимание поведенческие, социально-демографические и географические характеристики реципиента. Тщательный анализ когнитивных и антропологических параметров адресата (чаще всего носителя языка) позволят подобрать наиболее эффективные стратегии, чтобы оказать воздействие на него, формируя конкретное отношение к социальной проблеме. Идея и посыл рекламного текста должны быть не только понятны целевой группе, но и вызывать когнитивный отклик у реципиента.

Анализ внутренней структуры рекламного текста с коммуникативной точки зрения очень важен, т.к. однозначное понимание цели сообщения позволяет сделать рекламный текст более эффективным. При этом, говорить об эффективности рекламного текста можно только в том случае, если целевая аудитория сможет без труда определить посыл, скрытый за образным и вербальным контекстом смысла, через эмотивную составляющую, инициируемую сочетанием первого и второго компонентов рекламного сообщения.

Ухова Л.В. предлагает оценивать качество коммуникативного эффекта рекламного текста по следующим параметрам:

1. Определение адресата рекламного текста и его гендерной специфики.
2. Анализ **невербальных компонентов** рекламного текста: характеристика структуры репрезентативного ряда (коды передачи, иконические, иконографические, риторические, стилистические коды, механизмы бессознательного).
3. Анализ **структурных компонентов** рекламного текста: характеристика композиционной структу-

ры рекламного текста (заголовочный комплекс, основной рекламный текст (ОРТ), эхо-фраза); характеристика содержательной структуры рекламного текста (рекламное сообщение, рекламное обращение, рекламное послание).

4. Анализ **вербальных компонентов** рекламного текста: характеристика аргументации в рекламном тексте; характеристика языковых особенностей рекламного текста (фонетический, лексический, морфологический, синтаксический уровни языка; риторические фигуры, языковая игра). [3]

Стоит отметить, что Ухова Л.В. применяет описанную методику анализа к текстам англоязычной коммерческой рекламы. В настоящей статье будет предпринята попытка провести анализ текстов англоязычной социальной рекламы по предложенной Уховой Л.В. методике.

Проведем анализ социальной рекламы, созданной объединенной кампанией из двух португальских организаций по защите прав животных: Acção Animal и Liga Portuguesa dos Direitos do Animal (LDDA). Главной целью представленной рекламной кампании выступает повышение осведомленности о тяжелом положении цирковых животных. Реклама рассчитана на мировой рынок, поэтому составлена на английском языке [6].

Текст анализируемой рекламы (рисунок 1):
«ANIMALS ARE NOT CLOWNS.

Roll up, roll up, ladies and gentlemen, boys and girls for the crack of the whip against the animal's stinging wounds. A big round of applause for the flaming hoops, the injuries and the electric shocks. Come and see the famed number of cages and tightly binding chains allowing no escape from endless training sessions. Laugh, applaud and join in with the repetitive choreographed routines typical of depressed animals under great stress. All the fun of the circus travelling from city to city



Рис. 1.

exhibiting animals as human caricatures.

CLOWNING AROUND THAT'S NO FUN AT ALL. ANIMAL CIRCUSES, DON'T BE PART OF THE SHOW»

Обозначим целевую аудиторию рекламы. Исходя из видеоконтента, который составляет основу воздействующего эффекта, можно предположить, что авторы рассчитывали привлечь внимание взрослой части общества, возможно родителей, которые водят детей на представления в цирк, или людей, которые сами знакомы с подобными представлениями.

Следующий этап анализа предполагает рассмотрение невербальных компонентов рекламы. Первое, на что обращает внимание реципиент – это изображение животных в гриме. Фоновые знания помогают нам понять, что подобный грим используют клоуны, и он не предназначен для животных. Более того, нанесение подобного грима на животных выглядит как издевательство или насмешка. Подчеркивает беспомощность животных решетка, за которой их держат против воли. Причем изображение решетки варьируется, что подсознательно отождествляется с различными условиями содержания животных, а возможно и с множеством организаций, с которыми ассоциируется реклама.

Затем мы видим текст рекламы, расположенный в левом нижнем углу. Организация текста рекламы тоже не случайна. Крупнее всего напечатан заголовок, который гласит **ANIMALS ARE NOT CLOWNS** («Животные не клоуны»). Приведенный заголовок напечатан крупнее основного текста, что позволяет реципиенту сразу его заметить и связать его с изображением. То есть, сначала мы видим животных в образе клоунов, а затем контрастирующую с видеорядом рекламный заголовок, содержащий протест.

Вербальная структура текста рекламы представляет собой призыв, выраженный через императивные/побудительные предложения, начинающиеся глаголами «*roll up; come and see; laugh, applaud and join in*», но при этом лексическое наполнение представляет другую ситуацию: например, «*come and see → cages and ... chains*» (*приходи посмотреть на клетки и ...цепи*); «*laugh, applaud and join in → depressed animals under great stress*» (*смейтесь, аплодируйте → страдающим животным в огромном стрессе*). Также в рекламе используется обращение к родителям и детям, что предполагает рекламу семейного мероприятия, при чем используется обращение «*ladies and gentlemen*», о котором *Longman Dictionary of English Language and Culture (LDELaC)* говорит, что оно используется при обращении к уважаемым людям «*used as a respectful way...*» [8, с.547]; обращение к детям - «*boys and girls*» - предполагает веселое семейное времяпрепровождение В приглашении на представление присутствуют лексемы с положительной коннотацией «*a big round of applause; laugh, applaud and join; all the fun*», которые со-

полагаются с выражениями, несущими отрицательную образность «*crack of the whip; flaming hoops; the injuries and the electric shocks*» при чем эти коллокации располагаются по принципу нарастания опасности.

Текст завершается эхо-фразой, которая также графически выделена белым фоном и крупным шрифтом. Это сделано для того, чтобы реципиент гарантированно прочитал вывод к рекламе «*don't be part of the show*», который вступает в языковое противоречие с призывом участвовать в представлении и выражен повелительной отрицательной грамматической формой глагола, которая предполагает категоричность. Даже если человек не вчитается в основной текст, то эхо-фразу, оформленную таким образом, он прочитает и соотнесет ее с видеоконтентом.

Таким образом авторам удаётся создать взаимодействие видеоконтента с текстом, который вызывает у реципиента чувство страха, стыда и осознания, что это не цирковое представление, а своеобразный акт насилия над животными. Такой эффект формирует у реципиента отвращение к подобному обращению с животными и заставляет задуматься над необходимостью остановить эксплуатацию животных в цирках или улучшить условия их содержания.

Еще одним примером для анализа рассмотрим рекламу программы CHILDREN OF THE STREET SOCIETY, пропагандирующая предотвращение сексуальной эксплуатации молодежи. Программа была создана агентством Will (Ванкувер), чтобы призвать подростков и молодых людей дважды подумать, прежде чем делиться интимными фотографиями в интернете (рис.2)[5].



Текст анализируемой рекламы (рисунок 2): **Allow access your photos?**

Sending this photo will allow the recipient access to more compromising photos and videos of your person, to be made available at their request. In addition, this will allow said recipient to hold these images over your head, threatening to share them with every single person you know. Sending this photo will give a complete stranger unlimited access to your most private moments.

Be careful what you agree to.

На первом этапе анализа определим целевую аудиторию предложенной рекламы. Общая тематика программы и концепция рекламы говорят о направленности на подростков и молодых людей, среди которых пользование, и даже чрезмерное увлечение, доверие, социальными сетями распространено в большей степени. Отсутствие стороннего наблюдателя, присутствия других, неважно, знакомых или чужих людей в момент отправки фото- и видеофайлов создает иллюзию изолированности, интимности и защищенности.

Рассмотрим невербальную составляющую анализируемой рекламы. Первое, что привлекает внимание реципиента, диалоговое окно с предупреждением. В этом случае автор рекламы прибегает к фоновым знаниям реципиента и его опыту пользования мобильными устройствами. Каждый современный человек, который пользуется мобильными гаджетами, знает, что подобные диалоговые окна появляются для того, чтобы получить от пользователя дополнительное соглашение на дальнейшее действие. Однако, в таких сообщениях редко описывают возможные последствия в случае принятия условий. Согласие в таких окнах приравнивается к электронной подписи. В случае, когда пользователь дает свое согласие на подобный запрос, автор контента автоматически снимает с себя ответственность за любые негативные последствия и перекладывает ее на самого пользователя. В инструкции для авторов предупреждающих сообщений от компании Microsoft приводятся базовые характеристики хороших предупреждений, на которые следует опираться при создании текста предупреждения, чтобы добиться максимальной эффективности. К ним относятся *указание на риски; непосредственное отношение к проблеме; мотивирование к действию; не очевидность; встречаться нечасто* [10]. Приведенные характеристики объясняют, почему автор рекламы прибегает именно к образу предупреждающего сообщения. Он опирается на эффективность подобных сообщений для успешного привлечения внимания реципиента к освещаемой проблеме. Поэтому, используя образ такого диалогового окна, автор рекламы рассчитывает, что реципиент обязательно его прочтает.

Более того, такой формат оформления текста рекламы показывает реципиенту, что очень часто мы даем свое согласие на запрос, не читая содержимое сообщения. Автор рекламы призывает внимательно читать со-

держание подобных предупреждений, ведь оно действительно может быть содержать важную информацию. На это также намекает изображение обнаженного молодого человека позади всплывшего диалогового окна. Тем самым, автор рекламы показывает, что, дав свое согласие на запрос, служащее «цензурой» окно исчезнет, и всем станет доступно компрометирующее изображение парня. Эти визуальные образы вызывают ощущение тревоги и неловкости, мотивируя реципиента к обязательному прочтению всплывшего сообщения.

В текстовой структуре анализируемой рекламы наблюдаются все основные составляющие рекламы: заголовок, ОПТ и эхо-фраза [1]. Заголовок и основной текст вписаны в диалоговое окно, которое прикрывает обнаженное тело подростка. Эхо-фаза, хотя и является логическим ответом на вопрос в заголовке, вынесена отдельно. Если реципиент проигнорирует основное сообщение автора, как это обычно происходит с невыделенным текстом смс сообщений, прочитав эхо-фразу, потребитель вернется к ОПТ.

Заголовок представляет собой вопросительное предложение, используемое приложениях, как переходный элемент всех приложений, требующих обработки персональных фото- и видеофайлов «*Allow access your photos?*», при чем частотность использования этой фразы снижает восприятие семантического наполнения ее языковых единиц.

Сама эхо-фраза ***Be careful what you agree to*** представляет собой повелительное предложение с классической коллокацией «*be careful*» в значении «*taking care with the intention of avoiding loss or danger; showing attention to details*» [8, С.186]. Кэмбриджский словарь дает следующее определение коллокации «*be careful – giving a lot of attention to what you are doing so that you do not have an accident, make a mistake, or damage something*» [7].

Рассмотрим стилистическую характеристику текста, представленного в ОПТ. Непосредственно текст рекламы представляет собой последовательное описание развития предполагаемых событий с использованием грамматической формы будущего времени «*will allow*», «*will give*», где *will* также несет модальное значение уверенности в будущих событиях. С помощью повторов («*sending this photo*»; «*will allow*») текст акцентирует внимание на проблемных моментах, предупреждая о нежелательных последствиях, вербально гиперболизируя их («*hold images over your head*»; «*share with every single person*»; «*give unlimited access*» to «*a complete stranger*»). Идиоматический словарь Фарлекса толкует идиому «*hold images over your head*» как «*to continually remind one of one's past mistakes, wrongdoings, or failures*» [9]. Автор добавляет «*threatening to share them with every single person you know*», что имплицитно указывает проблему риска, и фраза «*Allow access your pho-*

tos?» может рассматриваться равносильной заявлению: «вы готовы к последствиям от ваших действий?», которые позволяют получателю шантажировать вас, обеспечивая логический переход к содержанию эхо-фразы – «*be careful*». Использование таких стилистических приемов в соотношении с видеоконтентом может вызывать у реципиента тревогу и настороженность.

Подводя итог, стоит отметить, что текст рекламы оказывает воздействие на реципиента на всех этапах формирования рекламы. Рекламные кампании сужают круг целевой аудитории для того, чтобы подобрать наиболее эффективные инструменты воздействия, подходящие для определенных социальных групп. На невербальном уровне, социальная реклама использует максимально шокирующие, запоминающиеся, метафорические образы. Такой подход к визуальному оформлению позволяет авторам создавать рекламы, способные закрепиться, отпечататься в сознании реципиента, провоцируя его на ознакомление с предложенной проблемой. На этапе структурного оформления текста, автор рекламы тщательно подбирает размер и вид шрифта, определяет его положение относительно других элементов рекламы. Это позволяет создать целостный

образ рекламы, манипулировать вниманием реципиента, обращать его внимание на те элементы рекламы, которые оказывают максимальное воздействие. И наконец, на языковом уровне, авторы рекламы тщательно подбирают каждое слово, с учетом его коннотационной отнесенности, варьируют стилистические приемы, чтобы поддержать образность, создаваемую видеоконтентом, и в то же время довести информацию до целевой аудитории. Каждый элемент социальной рекламы выбирается не случайно по субъективным предпочтениям. Все части рекламы ориентированы на сознание определенного эмотивного эффект воздействия на обывателя. Несмотря на доминантное воздействие визуальных элементов социальной рекламы (картинка и структура текста), языковая составляющая всегда создает дополнительную образность и усиливает эффект воздействия за счет импликации, гиперболизации последствий описываемой социально-общественной ситуации. Таким образом, социальная реклама становится максимально действенной только при сочетании всех ее составляющих: видеоконтента, графики, структуры представления текста, его вербального и стилистического оформления текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы / Кафтанджиев Х. // М.: Смысл, 1995. – 73 с.
2. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика / Г. Г. Николайшвили. - Москва: Аспект Пресс, 2008 — с. 191
3. Ухова Л.В. Методика оценки эффективности рекламного текста / Вестник ИГЛУ, 2012, с.196-206
4. Ягодкина М.В., Иванова А.П., Сластухинская М.М. Реклама в коммуникационном процессе. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения/ Издательство «Питер», 2014. – 304 С.
5. Социальная реклама Allow access your photos? [Электронный ресурс] – режим доступа: Bu Fotoğrafi Göndermek İstediginize Emin Misiniz? * Bigumigu | Creative advertising, Gerilla pazarlama, Yaratıcı reklamlar (pinterest.ru) (дата обращения: 10.02.2022)
6. Социальная реклама ANIMALS ARE NOT CLOWNS [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://creativecriminals.com/print/ldpa/animals-are-not-clowns> (дата обращения: 10.02.2022)
7. Cambridge Dictionary [Электронный словарь] – режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/offside> (дата обращения: 15.11.2022)
8. Longman Dictionary of English Language and Culture, England: Addison Wesley Longman, 1998. – 1568 С.
9. The Free Dictionary by Farlex [Электронный ресурс] – режим доступа: Hold over head - Idioms by The Free Dictionary (дата обращения: 20.03.2022) Warning Messages – Article, 08/27/2021 [Электронный ресурс] – режим доступа: Warning Messages - Win32 apps | Microsoft Docs (дата обращения: 15.03.2022).

© Вишнягова Евгения Павловна (vishnyagova_ep@surgu.ru), Король Елена Витальевна (korol_ev@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МИР ДАГЕСТАНСКОЙ СЕМЬИ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕЗГИНСКИХ ТЕКСТОВ)

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН (Россия, г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru.

THE WORLD OF THE DAGESTAN FAMILY IN PROVERBS AND SAYINGS (BY THE EXAMPLE OF LEZGI TEXTS)

A. Gasharova

Summary: The article deals with proverbs and sayings of Lezgins, which reflect family relationships. The subject of our study is proverbs belonging to a certain ideological and thematic group. The purpose of the study is to recreate the subject-schematic model of the Lezghin family, including each of its individual members, through proverbs and sayings. For the most part, we have selected Lezgi proverbs, which have a comparative component in their composition. This is explained by the fact that the comparative turnover, as well as the comparative construction, as a compositional part of proverbs, contribute to the disclosure of the specifics and originality, imagery and content of statements.

Keywords: Lezghi folklore, proverbs, sayings, thematic group, life, family.

Аннотация: В статье рассматриваются пословицы и поговорки лезгин, в которых отражены семейные отношения. Предмет нашего исследования – паремии, относящиеся к определенной идейно-тематической группе. Цель исследования – воссоздать предметно-схематическую модель лезгинской семьи, в том числе и каждого отдельного её члена, посредством пословиц и поговорок. В большинстве своем нами отобраны лезгинские паремии, имеющие в своем составе компаративный компонент. Это объясняется тем, что сравнительный оборот, а также сравнительная конструкция, как композиционная часть паремий, способствуют раскрытию специфики и самобытности, образности и содержательной стороны высказываний.

Ключевые слова: лезгинский фольклор, пословицы, поговорки, тематическая группа, быт, семья.

Введение

Раскрыть тему семейных отношений помогают образные выражения поучительного характера, в которых обобщены житейские наблюдения народа (пословицы), с точным намеком на суждения (поговорки). «В отличие от других жанров фольклора, более ограниченных тематически и имеющих конкретный предмет изображения, лезгинские пословицы и поговорки охватывают самые разнообразие стороны действительности, которые находятся в неразрывной связи с жизнью народа» [4, с. 66]. Рассмотрение ряда тематических пословиц и поговорок, которые отнюдь не исчерпывают все богатство и многообразие паремий, дает общее представление о структуре и особенностях этих жанров.

В устно-поэтическом творчестве лезгин можно встретить множество пословиц и поговорок о семье и семейной жизни. Из паремий, возникших в жизненной практике человека, мы можем представить себе историю того или иного этноса.

Материалы и методы

В исследовании нами применялся компаративный метод, который состоит в сопоставлении и анализе представленных данных. Сравнительная конструкция, как композиционная часть паремий, способствуют раскрытию специфики и самобытности, образности и содержательной стороны высказываний.

Для выявления пословиц и поговорок, в которых отражена семья и семейные отношения в качестве фактического материала для нашего исследования использованы фольклорные сборники А.М. Ганиевой [2], К.Х. Акимова [5] и М. Бабаханова [1].

Результаты и обсуждение

Для рассмотрения паремий данной идейно-тематической группы, целесообразнее их разделить на несколько семантических блоков:

1. Любовь к Родине.

Залогом счастливой и спокойной жизни, предпосылкой любви и согласия в семье является любовь к Родине, Отчизне: *Ватан ви квал я, халкьни – хизан.* – Родина – это твой дом, а народ – семья. *Хайи уьлкведин къванерни – ви даях я.* – Даже камни родного края – это опора для тебя.

2. Семья, родня, родственники.

У лезгин, как и у всех дагестанских народов, строго чтят традиции гостеприимства: *Мугьман рази хьайила, валай Аллагьни рази жеда* – Если гость останется доволен тобой, то и Аллах останется доволен тобой. *Мугьмандиз чин чурайди жегьеннемдиз аватда* – Кто будет неприветлив с гостем, тот попадет в ад. *Мугьман квалин берекат я* – Гость – это благодать для дома. *Югь-йиф талгьана,*

ракларай атай мугьман кьабула – Несмотря на то, что день или ночь, прими гостя, который вошел в [твою] дверь. *Яхдиз атай мугьман, балкдандал алаз рекье хтур* – Гостя, пришедшего пешком, проводи в дорогу на лошади.

Существенная роль в этой связи отводилась родственникам и близким: *Амлеяр авайдан мехьер гур жеда* – У кого много родственников со стороны отца, того свадьба будет весёлой. *Мукьвабур патални савабар кьазанмиша* – И даже ради родственников совершай благие деяния.

Однако довольно едко в лезгинских народных паремиях высмеивали незваных гостей и самозваную родню: *Эвер тавур мугьман шуткун тавур чкадал ацукьда* – Незванный гость сядет на неприбранное место. *Эвер тавур мугьман кьведайла, кицI кьевидаказ элукьда* – Когда приходит незванный гость, собака лает громче. *Аял галай пабни кицI галай итим мугьманвиле герек авач* – В гостях не нужны ни женщина с ребенком, ни мужчина с собакой. *Мугьмандиз мугьман клан жедач, иесидиз – абур садни* – Гость гостя не любит, а хозяин – никого из них. *Яргъа авай мукьвабур гьурметлу жеда* – Родственники, проживающие далеко, относятся уважительнее. *Мукьвабурухъ галаз хьухъ-неъ, амма савдадик экечIмир* – С близкими ешь-пешь, но только не вступай в торговые отношения.

В структуре пословиц и поговорок могут быть представлены компоненты (наименования близких, родственников) с совершенно иной смысловой нагрузкой. Например, как в русской поговорке: Голод не тетка, душа не сосед.

Паремии такого семантического ряда не представлены в лезгинском паремиологическом фонде.

Немалое место в лезгинских пословицах и поговорах уделено добрососедским отношениям: *Сифте кьунши жагьура, ахпа квал кьачу* – Сначала найди соседа, потом купи дом. *Кьунши яргъа авай стхадилай хьсан я* – Сосед лучше брата, живущего далеко. *Кьунши кьуншидин панагъ я* – Сосед поддержка для соседа.

3. Создание собственной семьи. Ряд лезгинских народных пословиц и поговорок метафорически выражают, что до замужества молодая девушка имеет привлекательную внешность: *Цуьк гьурчегди хьайила, чепелукьар алтлушда* – Когда цветок красивый, слетаются бабочки. *Еке ич тарал амуьдач, гьурчег цуьк – хилел* – Большое яблоко на дереве не останется, красивый цветок – на ветке. *Гьурчег цуьк кьай акьурла, шуьткьведа* – Красивый цветок от ветра завянет.

Народная мораль утверждает, что каждому человеку необходимо создать собственную семью: *Яман йикъан панагъ – жуван хизан я* – Опора в трудный час (дословно: день) – собственная семья.

Негативно относились люди к тем молодым людям, которые противились женитьбе: *Гьурчегзамай кьван руша чам хьада, ахпа кьуьзудаз фида* – Пока девушка красива, она выбирает себе жениха, потом выходит замуж за старика. *Акур, акур рушал ашукь жедайди паб авачиз амуьда* – Тот, кто влюбляется в каждую встречную девушку, останется без жены.

Основным объектом в лезгинских паремиях выступает женщина. Она представлена как значимый представитель социума. «В соответствии со статусом или положением в обществе, согласно утвержденным нормам, в структуре межличностных отношений женщина выполняла определенную социальную функцию или роль» [3, с. 427]. Женщине отведена немаловажная роль и в семье: *Акьуллу паб гьамиша гьахъ жеда* – Умная жена всегда оказывается права. *Дишегьли авачир квал* – *иеси авачир регъв я* – Дом без женщины (жены) – мельница без хозяина.

Однако хорошая и мудрая жена всегда подчеркнет, что: *Итимдин дамах кьил я, папан – гьуьл* – Гордость для мужа голова, для жены – муж. *Итимди квализ квалахда, папа – хизандиз* – Муж работает для дома, жена – для семьи. *Итимни паб – рабни гьал* – Муж и жена – иголка с ниткой.

4. Семейная жизнь, быт, уклад жизни. Согласно народным представлениям, счастливая семейная жизнь наступала только тогда, когда жена была наделена умом, покорностью, трудолюбием, добрым нравом и другими добродетелями: *Паб авайдаз кьулни ава, кьула цайни* – У кого есть жена, у того есть очаг, а в очаге огонь. *Лайхлу папа квал гьурчегарда* – Достойная жена украсит дом. *Квалин чимивал папан рикляй кьведа* – Тепло в доме идет от сердца жены.

Но вместе с тем, в паремиях внимание сосредоточено и на проблемах и неурядицах внутри семьи. Этому предшествует немало факторов:

- ленивый муж: *Квалин иеси гьихьтинди ятла, малар-хперни гьахьтинбур жеда* – Каков хозяин дома, такова и домашняя скотина;
- нерадивая жена: *Чиркин папан гьуьл буьркьуди жеда* – У нечистоплотной жены муж бывает слепым;
- сварливая жена: *Яман паб авай квалай шейэр квахьдач* – Из дома, где живет скверная жена, вещи пропадать не будут. *Пис паб хьайила, гьуьл фад кьуьзуд жеда* – Когда жена плохая, муж быстрее стареет;
- нехороший человек: *Пис гьуьл – папан яс я* – Плохой муж – траур для жены. *Квалин мур, куьчедин нур* – Для дома тьма, для улицы – свет. *Квале клек, кьецел верч* – Дома петух, на улице – курица;
- муж-пьяница: *Хьвайила, жунгавди хьиз бугъ яда* –

Напьется [спиртного], мычит как бык. *Ичкидиз пул гузвай итимдин квале берекат жедач* – В доме мужчины, который отдает деньги за водку, достатка не будет;

- супружеская неверность: *Ява паб алчах гзублуь эхда* – Распутную жену вытерпит только беспутный муж. *Вил пата авай инсан, хизандикай магьрум жеда* – Человек, который заглядывается по сторонам, лишится семьи;
- бесплодие: *Аял хаз тежедай паб – бегьер тагудай тар я* – Женщина, не способная к деторождению – бесплодное дерево;
- вмешательство новоявленной родни (свекрови, свекра, тещи, мужа сестры) в семейные отношения: *Къариди рушакай ханум, сусакай къаравуш ийида* – Свекровь сделает из своей дочери госпожу, из невестки – служанку. *Сусаз мез авач, къаридиз – инсаф* – Невестка молчаливая, свекровь – беспощадная. *Яман къудни квахьрай, гзунти гудай къарини* – Пусть сгинут, что лютая зима, что свекровь, которая постоянно попрекает;
- ссоры между супругами: *Кицини кац хыз са къавун кланик яшамиз жезва* – Живут как собака с кошкой под одной крышей;
- предостерегает народный опыт и от женитьбы на вдове и замужестве за стариком: *Хендедал эвлемиз хайида рушакай фикирда* – Женатый на вдове [всегда] будет думать о [молодой] девушке.

5. Размышления о смысле жизни. Относительно мало паремий характеризуют счастье в супружеской жизни: *Дуьньяда бахтлубурулай бахтсузбур гзаф я* – В этом мире больше несчастных, чем счастливых. Но счастье возможно, если в семье царят любовь и согласие: *Ярдин къадир авачирди бахтсуз жеда* – Кто по достоинству не ценит возлюбленного, тот будет несчастлив.

Часто в семейной жизни случаются преграды. Об изменчивости и случайности человеческого счастья вообще свидетельствуют следующие пословицы и поговорки: *Жуван бахт гарув вугумир* – Свое счастье не пускай на ветер.

Уьмуьрни бахт инсандиз садра гузва – Жизнь и счастье даются человеку один раз.

Незначительное количество пословиц и поговорок утверждают, что жизнь может быть счастливой, если иметь богатство. На быстротечность и иллюзорность этого явления указывает форма настоящего времени глаголов: *Ламра клуруяна, женнетдиз аватна* – Осел лягнул – в рай попал.

В лезгинском фольклоре встречается немало паремий, в которых народ размышляет о жизни, как о сложном процессе: *Уьмуьр гуьрчегарзавай затларикай сад – хайи квал-югъ я* – Одно из тех вещей, что украшает нашу жизнь – это домашний очаг. *Уьмуьр – им атана хъфизвай мугьман я* – Жизнь – это приходящий и уходящий гость. *Уьмуьр – дагъ я: явашдиз хкаж жеда, зарбдиз эвичи хъйида* – Жизнь – это гора: медленно поднимаешься, стремительно спускаешься.

Философски относились наши предки и к прожитой жизни: *Алатайди элкъур хъижедач, хкахъайди – куькльур* – Прошлое невозможно вернуть, потухшее – зажечь.

Выводы

Таким образом, рассмотрев народные паремии о семье и семейных отношениях, можно сделать вывод о том, что лезгины придавали большое значение семье как ячейке общества, семейным ценностям. В пословицах и поговорках отражены семейный уклад и взаимоотношения внутри лезгинской семьи на протяжении многих поколений.

Репрезентативно и то, что все жизненные неурядицы и трудности народ воспринимает с юмором, а проблемы в семейной жизни решаются при помощи сарказма и иронии.

Отклонение от общепринятых норм поведения в лезгинских семьях – это крайне редкое явление. Однако если возникали такие противоречивые ситуации, то они вызывали неподдельный интерес и находили свое отражение в пословицах и поговорках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаханов М. Заклепки. Касумкент: Новый Кавказ, 2017. 144 с. На лезг.яз.
2. Ганиева А.М. Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты). Махачкала, 2010. 128 с. На лезг. и русск. яз.
3. Гашарова А.Р. Гендерная репрезентация женщины в лезгинских народных пословицах и поговорках. Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2021. Том 13. Вып. 3. С. 423–435. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu13.2021.308>
4. Гашарова А.Р. Идеино-тематическое многообразие лезгинских народных пословиц и поговорок // Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы. № 18, 2019. С. 66–70. DOI: 10.33580/2227-7978-2019-17-2-67-71
5. Пословицы лезгинского народа / Сост. К.Х. Акимов. Махачкала: Мавел, 2012. 396 с. На лезг. яз.

© Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТНОШЕНИЯ АНТОНИМИИ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Жэнь Чуньянь

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
yanyanh3@yandex.ru

ANTONYMY RELATIONS IN THE CONTEXT OF COGNITIVE LINGUISTICS

Ren Chunyan

Summary: The cognitive aspect of language research as a means of communication and translation of knowledge is of particular scientific interest due to the fact that the problems related to cognitive linguistics are at the junction of a number of disciplines — linguistics, psychology, philosophy, logic, epistemology. Cognitive analysis within the framework of the topic of this article is focused on identifying the deep regulators of the relations of linguistic contrast (opposites) that are realized within the framework of language as a sign system. The author reveals the complex nature of the linguistic nature of antonymy, which acts as an effective means of cognition of the surrounding world through linguistic means. The emphasis is placed on the fundamental status of semantic antonymy as one of the basic principles of structuring information about objective reality by human consciousness due to the active understanding of the surrounding world (the specifics of which are determined, among other things, by the cultural and historical context).

The article provides an overview of current trends in the study of antonymy (in particular, we are talking about the study of the category «ambivalence», approaches to the classification of antonyms by various signs, etc.); describes the role of the linguistic potential of antonymy as a means of visual and expressive artistic text (speech), and also considers the implementation of antonymy in literature through the use of contrasting constructions and corresponding figures of speech.

Keywords: antonymy; antonyms, cognitive linguistics, concepts in opposition, contrasting image.

Аннотация: Когнитивный аспект исследований языка как средства общения и транслирования знаний представляет собой особый научный интерес в силу того, что проблематика, относящаяся к когнитивной лингвистике, находится на стыке ряда дисциплин — языкознания, психологии, философии, логики, гносеологии. Когнитивный анализ в рамках темы данной статьи ориентирован на выявление глубинных регуляторов отношений языкового контраста (противоположности), реализующихся в рамках языка как знаковой системы. Автор раскрывает комплексный характер лингвистической природы антонимии, выступающей эффективным средством познания окружающего мира посредством языковых средств. Акцент при этом сделан на фундаментальности статуса семантической антонимии как одного из базовых принципов структурирования информации об объективной реальности человеческим сознанием вследствие активного осмысления окружающего мира (специфика которого определяется, в том числе, культурно-историческим контекстом).

В статье представлен обзор актуальных направлений в сфере изучения антонимии (в частности, речь идет об исследовании категории «амбивалентность», подходов к классифицированию антонимов по различным признакам и пр.); описана роль лингвистического потенциала антонимии как средства изобразительности и выразительности художественного текста (речи), а также рассмотрены вопросы имплементации антонимии в литературе через использование контрастных конструкций и соответствующих им фигур речи.

Ключевые слова: антонимия, антонимы, когнитивная лингвистика, концепты в оппозиции, контрастный образ.

Язык, являясь средством выражения мысли, выступает основным средством аккумуляции и трансляции знаний человека об окружающем мире. Природа процесса познания мира, опосредованная потенциалом языка как особой знаковой системы, призванной описывать всё сущее и поддерживать информационный обмен в социуме, изучается когнитивной лингвистикой, которая рассматривает человека в качестве не просто пассивного наблюдателя, «перерабатывающего знания о мире», но автора-созидателя отображения этого мира в своем сознании, на субъективно-рассудочном уровне. Такое видение роли человека в ходе процесса познания именуют антропоцентричным [8]. И именно с такой точки зрения – с позиций переплетения множества факторов влияния (традиций, культуры, речевой практики и мыслительных процессов) на языковую систему — когнитивная лингвистика оценива-

ет эволюцию статуса языка, воспринимая его в качестве формы производительной умственной деятельности. В основу данной методологии положена теория языка как системного явления [17].

Системность языка, очевидно, предполагает наличие элементов, характеризующихся определенным набором качеств, отношений между ними, а также их градацией по значимости. Элементная база, в нашем случае состоящая из языковых единиц, описывается двунаправленно: а) с позиций их роли, места в границах отдельного высказывания, имеющих между ними взаимосвязей (синтагматический аспект); б) в совокупности всех существующих форм языковой единицы (парадигматический аспект).

В свою очередь парадигмальное множество языковой единицы в обязательном порядке вбирает вари-

ативные формы, в том числе всю палитру полисемии, омонимии, синонимического и антонимического рядов, соответствующих данной языковой единице. Отметим: антонимический ряд (формально он организован из языковых единиц одной и той же структуры) может быть составлен и из знаменательных частей речи, и из служебных [1].

Учитывая, что лексическое многообразие языка в немалой степени построено на отношениях оппозиции языковых единиц, можно сказать, что одним из ключевых факторов структуры любого языка является «соотносительная противоположность его элементов» [14].

Таким образом, антонимия (от греч. *anti* — «против» и *онима* — «имя» — то есть противоположная номинация явления) выступает одним из краеугольных камней методического инструментария когнитивной лингвистики, поскольку последняя экстраполирует обусловленность действий индивида имеющимся опытом на его (индивида) языковое поведение. Такой подход определяется научными интересами когнитивной лингвистики, анализирующей закономерности восприятия человеком реальности, способы вычленения в воспринимаемом внешнем мире базовых сущностей (смыслов), их дальнейшей типизации и структурировании. Иными словами, когнитивная лингвистика ориентирована на изучение информационных потоков, продуцируемых и управляемых человеческим сознанием.

Наиболее значимыми в этом отношении являются вопросы кодирования и декодирования знаний с использованием различных семиотических систем, а также предпосылки и условия для формирования таких систем (как естественного происхождения, так и искусственного), способы представления культурного кода в рамках языков различного генеза. Это необходимо для последующего описания механики «усвоения языка» с учетом неосознанных контекстов, в которых языковые знаки употребляются, «в «анамнезе» реальной коммуникации» [7].

Поскольку познание рассматривается как процесс отражения реальности в сознании и в то же время конструирование модели этой реальности в процессе целенаправленной умственной деятельности (осмысления) для последующего преобразования в опыт, то знания, получающиеся в результате такого осмысления, оказываются весьма субъективированными, пропитанными национальными и культурными особенностями, свойственными данному индивиду, а также историзмом, мировоззрением (традициями, обычаями, ценностями), лежащим в основе уклада жизни общества, с которым индивид себя ассоциирует. Всё это многообразие психосоциальных установок и подтекстов в полной мере присутствует в коммуникативной знаковой системе, функционирующей в обществе — в языке как универсальном

инструменте индексации накапливаемых знаний.

Индексация знаний происходит с учетом опоры на определенные смысловые ядра – концепты, – которыми оперирует в своих построениях когнитивная лингвистика. Без существования таких концептов интерпретирующая функция языка, вообще говоря, может сойти на нет. Концепты представляют собой своеобразные ментальные скрепы языка, «понятийную ауру» речевого поведения (поскольку с помощью речи осуществляется репрезентация информации).

В русле темы данной статьи категория «концепт» имеет первостепенное значение, поскольку без понимания существа «концептуализации» человеком внешнего мира невозможно определить, насколько соответствуют «ментальные репрезентации знаний» исходному опыту, то есть, насколько они адекватны реальности. По образному замечанию Ю.С. Степанова, концепт есть «сгусток культуры в сознании человека» [18] — универсальный «портал», посредством которого человек «входит» в культурную среду и одновременно культура «проникает» в человеческое сознание. Система концептов конкретного языка представляет собой «концептосферу» (термин принадлежит академику Д.С. Лихачеву).

Разложение окружающего мира в процессе познания (когниции) на концепты — суть когнитивного метода в лингвистике. Причем процесс такого разложения можно рассматривать как деятельность, «развивающую умение ориентироваться в мире, <...> эта деятельность сопряжена с необходимостью отождествлять и различать объекты» [11].

Ориентация в культурном пространстве осуществляется индивидом с учетом неких «смысловых якорей», которые в его (индивида) сознании тесно увязаны с семантическим значением тех или иных языковых единиц, обретающих особое содержание, в том числе, в зависимости от контекста. Оттенки смысла, заключенного в языковых единицах, перлюстрируются сознанием «на лету», в реальном режиме времени, ведь «именно в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры» [9]. С учетом сказанного выше становится понятно, что концепт — это еще и плод коллективного начала — продукт развития социума, итог эволюции общественного сознания, «духа народа» (как отмечал В. Гумбольдт).

Изучение концептов языка – предмет когнитивной семантики – дочерней дисциплины когнитивной лингвистики. Как мы указывали выше, исследования когнитивного процесса антропоцентричны, исходя из понимания того, что именно человек классифицирует и описывает окружающий мир, выделяет в нем концепты («учетные» единицы и знания, и мышления), играет роль креатора «концептуализатора» [2].

Форма существования концептов в пределах языковой системы — определенные слова и словоформы, облеченные смыслом (иногда несколькими смыслами). В структурном отношении концепт отличается известной гибкостью, являя себя в языковой практике «в разных своих составных частях и аспектах, соединяется с другими концептами и отталкивается от них» [19, с. 58]. Семантическая изменчивость концепта объясняется его зависимостью от вектора мыслительной деятельности самого субъекта познания мира, особенностей его мировосприятия и «специфики момента». Именно поэтому однозначное определение смысловой нагрузки концепта предполагает тщательный анализ семантики контекста (с учетом конкретно-исторического ландшафта), определение базисных семем и сем, которые ряд исследователей рассматривают в качестве, соответственно, «слоев» и «признаков» концептов [19, с. 63].

Интересно, что в основе структурирования информации об окружающем мире на основе концептов лежат именно отношения противопоставления. Более того, по мнению многих лингвистов, оппозицию выделяемых сознанием концептов следует считать основой личностного мировосприятия, а, следовательно, и начальной точкой формирования семиотических систем, поскольку путь познания (доказано психологами) проложен между Сциллой и Харибдой противоположных сущностей — дуализм пронизывает буквально всю материю человеческого сознания и духовные искания индивида, порождая в результате парные сцепки концептов (свет – тьма, любовь – ненависть, жизнь – смерть, верх – низ и пр.) [13]. По сути, оппозиция (или отрицание) – то есть смена одного состояния (объекта, действия, существа) другим – необходимое условие развития, которое к тому же характеризуется свойством несовместности сменяющих друг друга явлений. Именно эта ассоциативная связь на основании противоположности «предполагающая одновременно наличие сходства в каком-то отношении <...> лежит в основании различения антонимов-слов с противоположным значением» [3]. Отсюда следует удивительный по своему изяществу вывод: слова, противоположные по лексическому значению (антиподы), – тесно связаны друг с другом как раз посредством своего противоположного значения.

Когнитивисты подметили и ещё одну деталь — природа человека исключительно противоречива, причем не только в абстрактном смысле. Очень часто (и художественная литература изобилует подобными примерами) состояние души характеризует смятение вследствие конфликта противоположных внутренних устремлений, ориентированных на один и тот же объект. Этому состоянию соответствует категория «амбивалентности» – «чувственного дуализма» — когда в отношении денотата присутствуют два взаимоисключающих начала (страха и восхищения, любви и ненависти и т.д.):

Если вы есть – попробуйте

Горечь зелёных побегов,
Примериваясь, потрогайте
Великую ношу первых.

Как самое неизбежное
Взвалите её на плечи.
Если вы есть – будьте первыми,
Первым труднее и легче!

(Роберт Рождественский)

Потенциал отношений противопоставления как способ познания, возможно (с точки зрения гносеологии), даже более весом, чем потенциал сопоставления. Идеальный контраст человеческому мышлению свойственен, по-видимому, с древнейших времен, когда нашим предкам приходилось осваивать огромные пространства, становясь в оппозицию к силам природы, не имея возможности противостоять ей на равных. Действительно, опираясь на крайние в своих значениях образы-маркеры, проще определить границы познаваемого мира, позиционировать состояния и явления в реальности. В плане языковой практики (коммуникации) общее знание о противоположных началах дает почву для целесообразного обмена опытом; приводит рассуждения участников коммуникативного акта к общему знаменателю; позволяет выстраивать связи между языковыми единицами, конструируя их новые формы для задания временных, пространственных, модальных и др. координат в процессе познания мира. Таким образом, антонимия обеспечивает устойчивую связь осмысливаемой реальности и конкретной языковой системы.

Теория языкового противопоставления (контраста), как содержательная характеристика явления антонимии в лингвистике, довольно подробно разработана учеными-языковедами; это касается как вопросов лексической антонимии, так и – в последнее время – фразеологической. Языковеды определяют семантический контраст обычно в одном из следующих ключей: как явную противоположность сущности (явлению) в отношении некоторого признака (набора признаков); как синтаксически обусловленную оппозицию языковых единиц; как художественный прием (фигуру речи), основанный на грамматическом, лексико-грамматическом (или же фонетическом) противопоставлении некоторых понятий, например, А.Н. Гвоздев думает, что получает выражение контраст (антитеза), служащий исключительно ярким средством изображения и характеристики лиц, предметов, событий путем их сопоставления с противоположными лицами, событиями так же, как в живописи светлые краски получают яркость на фоне темных. Контраст используется как в художественной литературе, так и в публицистике. [6]

Языковая выразительность, свойственная антонимичным конструкциям, используется в художественном

методе контраста, характерного для таких фигур речи, как антитеза, амфитеза, акротеза, диатеза и оксюморон и их производных.

Изначально заложенный в отношениях антонимии образный психологизм позволяет манипулировать семантикой антонимичных конструкций, достигая весьма интересных эффектов — «соединения несовместимого», «взаимоисключения понятий», «конвергенции одной сущности в другую», «охвата неизмеримого явления» и т.д.

Стержнем художественного наполнения антонимии выступают собственно антонимы – точнее их парные сцепки, взаимно обуславливающие границы моделируемого ими художественного пространства (в количественном, качественном отношении, а также с точки зрения темпоритма и модальности). Хотя, с учетом семантики художественного текста (речи), слова в антонимичных конструкциях могут иной раз и не принимать полярных значений в плане семантики.

В этой связи имеет смысл обратиться к нюансам понимания антонима как лингвистического понятия. Среди обилия авторских дефиниций особняком выделяются три подхода к описанию природы антонимов: исходя из принципа противоположности («семантического контраста») значения лексем друг другу по качеству, действию и пр. [16]; на основе лингвистического сопряжения определенных пар слов, относящихся к одной и той же части речи и выступающих звеньями особой бинарной оппозиции; опираясь на детальное изучение особенностей функционирования каждой конкретной пары слов-антиподов с учетом только ей присущих свойств (отход от универсальной типологии).

В целом, в отечественной филологии особый интерес к антонимологии обозначился в конце 1940-х гг., он по-особому зазвучал в работах известного русиста В.В. Виноградова. Появилось немало очерков по отдельным вопросам, связанным с классификацией антонимов; взаимовлиянием синонимии и антонимии (антонимы передают свою оппозицию связанным с ними синонимическим рядам, и сами синонимы могут выступать антонимичными парами), а также полисемии (слово может приобретать или не приобретать статус антонима в зависимости от контекста); стартовала работа над общими и специальными словарями антонимов.

Во второй половине XX века научный поиск продолжился. Изучение закономерностей в построении языковых логических оппозиций, определение характера взаимоотношений внутри антонимичных пар и изучение практики использования антонимичных конструкций в литературе и речевой сфере вывели на новый уровень отечественную лексикологию. Постановочный характер в этом отношении носили труды А.М. Пешковского. Мно-

гие ученые занимались разработкой отдельных проблем этого языкового феномена. Вот лишь некоторые из имен: Н.Б. Боева и В.М. Завьялова, Л.А. Введенская и Ю.Н. Караулов, М.Л. Кусова и В.А. Иванова, Е.Н. Миллер и Л.А. Новиков. Заметно популярными в вузовской среде считаются учебные курсы, в которых, в том числе, представлено развернутое описание научных подходов к изучению антонимов с позиций лексикологии, – Е.М. Галкиной-Федорук и А.А. Реформатского, Н.М. Шанского и Л.А. Булаховского и др. Авторы нового поколения – Г.Р. Муташева, И.А. Поддячая и др. – сосредоточили внимание на прикладных аспектах антонимологии.

Переходя к рассмотрению отношений антонимии в интересующем нас контексте, считаем важным сделать акцент на двух моментах: во-первых, весьма важно разграничивать категории «противоположность» и «противоречие» и, во-вторых, следует отличать абсолютную форму антонимии и относительную.

Что касается «относительности» и «абсолютности» антонимичных конструкций и слов, то здесь следует понимать, что четкий водораздел по принципу противоположности значений провести получается не всегда, что объясняется способностью человека мыслить абстрактно, то есть «абсолютно противоположными» по большей части могут быть явления и предметы материального плана, «относительность» же проявляется в оценочных суждениях и характеризуется подвижностью смыслов при отнесении их к различным предметам (действиям) [12].

Антонимия (выше это нами отмечалось) выражает противоположность явлений, подразумевающую имманентную взаимосвязь между ними, противоречие же имеет место в отношении несовместимых явлений, исключающих друг друга [15]. Выдающийся филолог – профессор Л.А. Введенская (автор одного из словарей антонимов) – прямо указывала, что, выделяя антонимы, «недостаточно учитывать только противопоставление слов, необходимо, чтобы противопоставляемые слова имели противоположное значение» [5]. Это важное замечание породило острые споры среди нынешних лингвистов по части того, какие пары следует считать полноценными антонимами: являются ли, скажем, слова «полный – пустой» противоположными или противоречащими друг другу понятиями? Можно ли считать антонимами слова, обозначающие разные направления движения или качества, взаимно исключающие друг друга? На наш взгляд, такие дебаты в целом контрпродуктивны по причине динамичности и разноплановости процессов освоения информации, протекающих в сознании. Иными словами, глубинные смысловые коды, связывающие антонимичные пары, строятся не только с учетом языковых норм и речевых традиций, но и на основе законов логики, пусть и не всегда очевидных.

Понятийный аппарат логики, кстати, весьма востребован когнитивной лингвистикой в силу потребности формализовать для последующего изучения информационные потоки, касающиеся отражения опыта (полученного индивидом при осмыслении окружающего мира) в языковой системе.

Так, логические отношения «контрарности» применительно к антонимии подчеркивают между денотатами (явлениями) отличия по степени градации оппозиции – качественный рост или качественное падение. Контрадикторность (другое наименование – комплементарность) характеризует взаимную несовместимость денотатов и их свойств или действий (в таких взаимоисключающих парах промежуточных значений и качественных оттенков не существует: к примеру, холостой – женатый, живой – мертвый) – фактически в этих парах отрицание одного явления означает автоматическую актуализацию другого [10]. Качество «конверсии» носит ярко выраженный оценочный характер и обычно материализуется в форме такой части речи, как глагол (поднять – опустить, купить – продать). Разнонаправленность действий при комбинировании антонимичных пар (например «начать – завершить»), соответствует признаку т.н. «реверсивности» антонимии.

Не менее многообещающим в плане научных результатов может стать дальнейшая разработка теории дифференциации антонимичных пар по признаку наличия/отсутствия каких-либо качеств у явления (предмета). Здесь существенным является тот факт, что отрицать в рамках антонимической конструкции можно не только качество явления (предмета), но и сам этот предмет [4].

Ещё недавно научной новацией выглядели изыскания в отношении различных форм фразеологической антонимии. Причина заключается в «ускользающей» образности и особенностях структурной организации фразеологических единиц, порой не позволяющих однозначно трактовать семантику высказывания. Однако сегодня установление неочевидных взаимосвязей антонимического характера в устойчивых оборотах, поиск баланса грамматического и лексического начал в семантике антонимичных языковых конструкций выступает вполне самостоятельной областью лингвистических исследований.

Приведенные выше рассуждения позволяют рассма-

тривать семантическую антонимию в языковой системе как эманацию сознания, опирающуюся на каркас из «сцепок» гносеологических категорий – таких как концептуальная оппозиция и противоречивость мышления, отрицание и противоположность, языковой контраст и противопоставление.

Заимствование исследовательских методов, изначально присущих философии и психологическим наукам, позволяет по-новому взглянуть на роль и место антонимии в контексте осмысления внешнего мира человеком, имея в виду интеллектуальную деятельность индивида по классифицированию, категоризации и выделению концептов при формировании знаний об окружающей реальности. Все эти сложные процессы усвоения и систематизации опыта неизбежно отражаются в языке — главном инструменте аккумуляции и структурирования знаний человеком.

Здесь на первый план выходит психологизм отношений антонимии, тесно связанной с ассоциативными рядами, которые человек выстраивает, основываясь на контрастных моделях суждений и с учетом противоречивости (амбивалентности) его сознания. Ассоциативность подразумевает способность однозначно верифицировать семантику слова, принимая во внимание контекст, в котором оно (слово) употребляется. Процедура такой языковой верификации, в которой важную роль, как было показано выше играет антонимия, позволяет встроить новый опыт (о явлении, предмете, действии) в существующую систему знаний. При этом степень сложности и разноплановости существующих в языке антонимических конструкций позволяют сделать вывод о подвижности этой категории, ее постоянно происходящем эволюционировании под влиянием меняющейся культурно-исторической повестки. И это вполне понятно, если принять во внимание тот факт, что антонимия является одним из главных способов построения системы координат при конструировании образа действительности в человеческом сознании, как бы определяя «крайние значения» интервала его возможного восприятия, и, следовательно, формируя порядок и вектор самого когнитивного процесса, устраняя, таким образом, хаос и спонтанность при осмыслении индивидом реальности. Всё это указывает на исключительную значимость антонимии как особой лексико-семантической категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамчик Н.В. Самый полный курс русского языка. Минск: Харвест, 2008. С. 128.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – изд. 2-е. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. С. 18.
3. Булаховский Л.А. Введение в языкознание, ч. II / Л.А. Булаховский. М., 1953. С. 44.
4. Введенская Л.А. Проблемы лексической антонимии и принципы составления словаря антонимов: автореф. дис. ... док. филол. наук: 10.02.01 / Введенская Людмила Алексеевна. Ростов н/Д, 1973. – 36 с.

5. Введенская, Л.А. Словарь антонимов русского языка / Л.А. Введенская; Отв. ред. Г.В. Валимова. 2-е изд., испр. и доп. Ростов н/Д, 1982. С. 20.
6. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. Издание третье. М., «Просвещение», 1965. С. 33.
7. Демьянков В.З. Об усвоении неродного языка и корпусной лингвистике: что такое хайли лайкли? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2.
8. Иванов В.В. Наука о человеке: Введение в современную антропологию / В.В. Иванов. М.: РГГУ, 2004. – 195 с.
9. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание; под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 76.
10. Левицкий В.В. Семасиология: монография для молодых исследователей / В.В. Левицкий. – изд. 2, исправл. и дополн. Винница: Новая книга, 2012. – 680 с.
11. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В.А. Маслова. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. – 296 с. С. 41.
12. Миллер Е.Н. Природа лексической и фразеологической антонимии / Е.Н. Миллер. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1990. – 222 с.
13. Невинская М.Д. Концептуальная оппозиция «народ – власть» в политическом дискурсе: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Невинская Мария Дмитриевна. Волгоград, 2007. – 177 с.
14. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположности в лексике) / Л.А. Новиков. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. С. 12.
15. Пестова М.С. Противоположность как центральное понятие теории антонимии / М.С. Пестова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, Языкознание. 2013. №7. С. 189–197.
16. Реформатский А.А. Введение в языковедение: учебник для вузов / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. 5-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2015. С. 101.
17. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
18. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2001. – 990 с.
19. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание; под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 58, 63.

© Жэнь Чуньянь (yanyanh3@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (НА МАТЕРИАЛЕ ПИСЕМ А.П. ЧЕХОВА)

ON SOME LEXICAL BORROWINGS OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY (BASED ON THE MATERIAL OF A.P. CHEKHOV'S LETTERS)

Yu. Zakharova

Summary: The article considers the material of A.P. Chekhov's letters as a source of studying the process of lexical borrowing in the Russian language of the XIX century. Other texts, as well as lexicographic data, are also used for comparison. The object of the study is some medical terms that became widespread in the second half of the century. The time, the source of borrowing are determined, the semantics of lexemes in the donor language and the Russian language are compared.

Keywords: the Russian language of the XIX century, neology, epistolary texts, borrowed vocabulary, A.P. Chekhov.

Захарова Юлия Георгиевна

*к. филол. н., доцент, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск)
zug1977@inbox.ru*

Аннотация: В статье рассматривается материал писем А.П. Чехова в качестве источника изучения процесса лексического заимствования в русском языке XIX в. Для сопоставления привлекаются и другие тексты, а также лексикографические данные. Объектом исследования являются некоторые медицинские термины, получившие распространение во второй половине столетия. Определяются время, источник заимствования, сопоставляется семантика лексем в языке-доноре и русском языке.

Ключевые слова: русский язык XIX в., неология, эпистолярные тексты, заимствованная лексика, А.П. Чехов.

Письма А.П. Чехова изучались лингвистами в разных аспектах, в последние годы интерес к ним возрос.

В научных работах рассматривались жанровые и общелингвистические особенности писем: Е.Н. Бекасова отмечает такие их черты, как близость к устной речи, эффект соединения виртуального и реального в письменном тексте, точность фиксации происходящего, лаконизм изложения, диалогичность [1].

Тексты писем А.П. Чехова представлялись как часть дискурса писателя, анализировался их когнитивный контекст: отсылки к известным историческим событиям, литературным героям и их создателям, фактам биографии автора и др. [2].

Письма исследовались также с точки зрения теории номинации: в номинативной парадигме единиц со значением лица выявлялись закономерности выбора единиц номинации одного текстового референта; связи между текстовой позицией, типом информации и средством номинации; средства повторной номинации с точки зрения выполнения ими различных семантических функций [4, с. 4].

Эпистолярное наследие А.П. Чехова анализировалось в аспекте коммуникативной личности писателя. А.С. Куркиной выделены такие черты коммуникативного образа писателя, как высокая общительность, стремление к использованию юмористического регистра обще-

ния, интерес к литературно-культурной, природной и географической тематике, высокая коммуникативная оценочность с преобладанием негативных оценок, яркая языковая креативность и др. [8, с. 59].

Языковому новаторству в письмах и художественных произведениях А.П. Чехова посвящены работы В.М. Грязновой [3], Н.А. Ребецкой [13].

Эпистолярный А.П. Чехова представляет большой интерес и для изучения различных лексико-семантических процессов в русском языке второй половины XIX в., в том числе заимствования на разных его этапах. Вместе с тем письма литератора до сих пор не были предметом специального историко-лексикологического исследования.

Эпистолярные тексты писателя отражают большой приток заимствованной лексики в русский язык второй половины XIX в.:

— субстантивной – а) наименования лиц порождения, политическим взглядам, состоянию здоровья: *дегенерат, декадент, инженер, крупье, маньяк, марксист, портье, рантьер, чемпион*; б) отвлеченные существительные: *антропоцентризм, апломб, атавизм, графомания, милитаризм, морфинизм, олеография, пертурбация, популяризация, психоз, психопатия, факельцуг, флирт, эксцесс, эмоция* и др.

— глагольной – *бойкотировать, дозировать, драматизировать, интервьюировать, констатиро-*

вать, прогрессировать, пульверизовать, специализироваться, телефонировать, узурпировать, утилизировать, штудировать;

— адъективной – *альтруистический, корректный, претенциозный, тенденциозный* и др.

Рассмотрим примеры, которые дают наиболее ценную информацию о развитии русского языка второй половины XIX в., позволяют дополнить или уточнить данные этимологических словарей, отражают те процессы, которые наблюдались в речи. С целью определения времени заимствования лексем, кроме писем А.П. Чехова, использовались и другие тексты: художественные, публицистические, эпистолярные, в том числе данные «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ). В качестве источника исследования, позволяющего проследить судьбу иноязычного слова в русском языке, послужили также лексикографические материалы XIX в.: энциклопедические словари, толковые словари иностранных слов, академический толковый словарь русского языка.

Поскольку А.П. Чехов наряду с литературной деятельностью занимался врачебной практикой, в его письмах нередко встречаются медицинские термины, часть из которых представляет собой свежие заимствования эпохи писателя.

Первые примеры употребления в русском языке существительного *дегенерат* встречаются в романе А.В. Амфитеатрова «Отравленная совесть» (1895) [10] и одном из писем А.П. Чехова Г.И. Россолимо, российскому психоневрологу и дефектологу (1898): *Посылаемый пациент страдает навязчивыми идеями. Это дегенерат. Родня его почти все сплошь алкоголики, и село, где он родился и вырос, полно алкоголиков и сифилитиков* (Г.И. Россолимо, 1898) [16, т. 7, с. 250].

Наименование лица – *дегенерат* – не отражено в словарях русского языка XIX в., в них отмечается только отвлеченное существительное *дегенерация* [18, т. 10, с. 256–258 (1893); 14, т. 1, вып. 3, с. 994 (1895)]. Впервые термин, представляющий собой заимствование из ученой латыни – субстантивированное страдательное причастие от глагола *degenerere* – «вырождаться» [19, т. 5, с. 41] получает словарную фиксацию довольно поздно – в толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова (1935) [15, т. 1, с. 669].

Письма А.П. Чехова показывают, что существительные *психоз, морфинизм* стали употребляться в русском языке с 80-х гг. XIX в.: *Что такое запой? Этот психоз такой же, как морфинизм, <...> нимфомания и проч.* (А.С. Суворину, 1888) [16, т. 3, с. 24]; *Со мной живет художник Левитан (не тот, а другой – пейзажист) <...> С беднягой творится что-то недоброе. Психоз какой-то начина-*

ется. <...> Хотел вешаться... (Н.А. Лейкину, 1885) [16, т. 1, с. 151–152]; *Дайте Вы им Вашего мальчика, и я уверен, что X, сам того не сознавая, от чистого сердца наклеветет, налжет и скошунствует, Y подпустит мелкую, бледную тенденцию, а Z объяснит самоубийство психозом* (Д.В. Григоровичу, 1888) [16, т. 2, с. 174].

Термин *психоз* (франц. *psychose* < *psyché* душа [7, с. 575]) впервые фиксируется в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона (1898) в качестве синонима к термину *психическое заболевание*: «Синоним выражений «душевная болезнь», «душевное расстройство», «сумасшествие» и т.п.» [18, т. 25 а, с. 677].

Существительное *морфинизм* было как во французском, так и в немецком языке конца XIX в.: фр. *morphinisme*, нем. *Morphinismus*. Судя по работе Ю.В. Каннабиха «История психиатрии» (1928), родиной термина является Германия: «В 1871 г. <...> Лэр сделал в Берлине свой в настоящем смысле слова пророческий доклад "О злоупотреблении впрыскиваниями морфия". <...> Через два года дрезденский врач Фидлер описал несколько случаев, причем впервые воспользовался термином "морфинизм" <...> Настоящий интерес к морфинизму обозначился только с 1875 г., после сообщения Левинштейна на съезде естествоиспытателей в Граце» [10]. В России слово впервые отражено в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона (1896), в толковых словарях иностранных слов – с 1904 г. [12, с. 255].

80-ми гг. XIX в. датируется употребление в письмах А.П. Чехова и лексем *психопат, психопатический*: *Моя пьеса <...> так заездила и утомила меня, что я потерял способность ориентироваться во времени, сбился с колеи и, вероятно, скоро стану психопатом* (Н.А. Лейкину, 1887) [16, т. 2, с. 142]; *До сих пор, когда я бывал должен, то впадал в лицемерие – очень противное, психопатическое состояние* (А.С. Суворину, 1888) [16, т. 2, с. 322]; *Глама-Мещерская поссорилась и уходит от Корша. Незаменимая потеря! Кто теперь будет играть больных кошек в психопатических пьесах?* (И.Л. Леонтьеву (Щеглову), 1888) [16, т. 3, с. 60].

По свидетельству современника А.П. Чехова, известного адвоката Н.П. Карабчевского, само заболевание было открыто в эти годы: «Психопат – тип, лишь недавно установленный в медицинской науке. Это субъект безусловно ненормальный и притом, как доказано, неизлечимый» (Н.П. Карабчевский. Речь в защиту Мироновича (1885)) [10]. Существительное *психопат* было заимствовано из французского (*psychopathe*) или немецкого языка (*Psychopath*). Первую словарную фиксацию получило в 1905 г. в словаре иностранных слов Н. Дубровского: «Психопат, -ка – человек, больной духом; полоумный, ненормальный» [5, с. 551]. Прилагательное *психопатический* появилось в русском языке в результате морфо-

логического переоформления (при помощи суффикса -ск-) французского *psychopatique*. Адъектив встречается в словарях только с XX в. (1912) [6, с. 397].

Судя по материалам НКРЯ, существительное *эксцесс* было заимствовано русским языком в последней четверти XIX в. Первый пример употребления – у Ф.М. Достоевского («Из записных тетрадей», 1876 г.). Он содержит метаязыковое замечание, свидетельствующее о новизне слова: *Эксцесс, отступление, – необразованные люди любят иностранное словечко и считают, что прибавили силы и серьезности выражению, даже красоты* [10].

У А.П. Чехова слово встречается в письме 1887 г.: *Сидячая жизнь не единственная причина. Эксцессы in Vascho et Venere, болезни сердца, печени, кишок играют немалую роль в этиологии* (Н.А. Лейкину, 1887) [16, т. 2, с. 88].

А.П. Чехов употребил лексему в значении «излишество, невоздержанность». Эта семантика была свойственна слову во французском языке, так, в «Полном французско-русском словаре» Н.П. Макарова (1884) фиксируются значения: «*excès – излишество, излишек, чрезмерность; // невоздержанность, распутство*» [9, с. 536]. В словарях иноязычных слов конца XIX – начала XX в. приводятся значения, связанные только с французским языком: «*излишество, невоздержанность*» [17, с. 971]; «*излишество, неумеренные наслаждения, злоупотребление спиртными напитками, невоздержанность в половых сношениях и т.д.*» [12, с. 447].

Значение слова, свойственное современному русскому языку, – «*острое столкновение, нарушение общественного порядка*» [7, с. 536], появилось, по-видимому,

под влиянием немецкого языка. Ср. в «Немецко-русском словаре» И.Я. Павловского (1888): «*exzeß – выходка; бесчинство; буйство; нарушение общественного порядка [спокойствия]*» [11, с. 536]. Контексты, связанные с употреблением слова по отношению к социальным конфликтам, встречаются в НКРЯ только с начала XX в. Написание слова с двумя *s* может объясняться влиянием латинского языка: *excessus*.

Одно из писем А.П. Чехова позволяет уточнить время заимствования глагола *дозировать* в русском языке. Н.М. Шанский полагал, что глагол был заимствован из французского языка (фр. *doser*) в первой трети XX в., поскольку впервые он отмечается в Словаре иностранных слов 1933 г. [19, т. 5, с. 154].

Судя по письму А.П. Чехова, лексема употреблялась в русском языке с конца XIX в.: *Уметь выбрать лекарство и дозировать его – это целесообразнее и прямее, чем стараться выдумать для больного какое-то особенное лекарство только потому, что он ребенок* (Г.И. Россолимо, 1900). Первый пример употребления заимствования в НКРЯ также датируется 1900 г.

Итак, письма А.П. Чехова – это лингвистический источник, позволяющий судить о развитии лексико-семантической системы русского языка конца XIX в., в частности о таком процессе, как лексическое заимствование. Сравнение материала писем с другими источниками дает возможность увидеть процесс морфологической и словообразовательной адаптации иноязычной лексики в русском языке, отличия в семантической структуре и лексической сочетаемости заимствованных слов во второй половине XIX в. и в современном русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекасова Е.Н. Об особенностях языка писем А.П. Чехова «без церемоний» / Е.Н. Бекасова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2018. – № 4. – С. 20–24.
2. Герасименко И.А. Когнитивный контекст эпистолярного дискурса А. Чехова / И.А. Герасименко // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – Т. 2 (68). – № 4. – С. 104–108.
3. Грязнова В.М. Специфика неологической деятельности А.П. Чехова / В.М. Грязнова // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: кол. монография / под ред. В.И. Супрун, С.В. Ильясова. – Майкоп: Изд-во «Магарин Олег Григорьевич», 2017. – С. 398–413.
4. Гусева С.С. Номинативная парадигма единиц, обозначающих лица, и ее функционирование в тексте (на примере текстов А.П. Чехова): автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.С. Гусева. – М., 2017. – 24 с.
5. Дубровский Н. Полный толковый словарь всех общеупотребительных иностранных слов, вошедших в русский язык, с указанием их корней / Н. Дубровский. – М.: Издание А.А. Ступина, 1905. – 768 с.
6. Ефремов Е. Новый полный словарь иностранных слов, вошедших в русский язык / Е. Ефремов / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – 2-е изд. – М.: Т-во А. А. Левенсон, 1912. – 605 с.
7. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Русский язык, 2000. – 856 с.
8. Куркина А.С. Коммуникативная личность писателя как предмет описания (коммуникативная личность А.П. Чехова) / А.С. Куркина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2018. – № 4. – С. 57–60.
9. Макаров Н.П. Полный французско-русский словарь. По изданию 1884 г. / Н.П. Макаров. – М.: АСТ-Астрель, 2004. – 1309 с.
10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения 30.08.2022).
11. Павловский И.Я. Немецко-русский словарь / И.Я. Павловский. – 3-е изд., испр. и доп. – Рига: Издание Н. Киммеля, 1888. – 720 с.

12. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М. Попов. – М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1904. – 458 с.
13. Ребецкая Н.А. Проблемы семантизации лексики при подготовке Словаря языка А.П. Чехова / Н.А. Ребецкая // 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. 260–264.
14. Словарь русского языка, составленный Вторым отделением императорской Академии наук. Т. 1 – 9. – СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1891–1930.
15. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М. – : Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935 – 1940.
16. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. / А.П. Чехов. – Т. 1–9. – М.: Наука, 1974–1980.
17. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А.Н. Чудинов / В.И. Губинский (изд.). – 1-е изд. – СПб.: Тип. С. Н. Худекова, 1894. – 989 с.
18. Энциклопедический словарь: в 86 т. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон (изд.). – СПб.: Тип. акц. общ. Брокгауз-Ефрон, 1890 – 1907.
19. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–10 / под ред. Н.М. Шанского, А.Ф. Журавлева. – М.: МГУ, 1963 – 2007.

© Захарова Юлия Георгиевна (zug1977@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПИЩЕВОЙ МЕТАФОРЫ В ПОСЛОВИЦАХ МАРИЙСКОГО ЯЗЫКА

REPRESENTATION OF FOOD METAPHOR IN THE PROVERBS OF THE MARI LANGUAGE

G. Kazyro
A. Rychkov
L. Saidgaraeva

Summary: The purpose of this article is to identify the features of the representation of the food metaphor in the proverbs of the Mari language. Proverbs were analyzed mainly with the names of products such as kinde (bread), myui (honey), yui (butter), lashka (noodles), melna (pancakes), kogyl'yo (pies), shyl (meat), pura (kvass). The analysis was carried out based on the content plan of the selected proverbs. The methods of analysis were descriptive and semantic methods. The results of the study include the identification of a food metaphor in the proverbs of the Mari language, its various manifestations. Proverbs about bread, butter, honey, meat, noodles, pancakes, pies, kvass occupy a significant place among proverbs about food, which indicates the importance of these products in the diet of the Mari people.

The topic of the article is relevant, since in the field of linguistics there is an increasing interest in the study of linguistic material that has national and cultural specifics.

Keywords: proverb, food metaphor, national cuisine, kinde (bread), myui (honey), yui (butter), lashka (noodles), melna (pancakes), kogyl'yo (pies), shyl (meat), pura (kvass).

Казыро Галина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Марийский
государственный университет
galinarfa@yahoo.com

Рычков Андрей Васильевич

кандидат филологических наук, доцент, Марийский
государственный университет
rychkovandre@yandex.ru

Сайдгараева Люция Гильмутдиновна

старший преподаватель, Марийский государственный
университет
tutorial8@yandex.ru

Аннотация: Целью данной статьи является выявление особенностей репрезентации пищевой метафоры в пословицах марийского языка. Были проанализированы пословицы с названиями таких продуктов и блюд, как *кинде* (хлеб), *муй* (мед), *уй* (масло), *лашка* (лапша), *мелна* (блины), *когыл'ьо* (пирог), *шыл* (мясо), *пура* (квас). Анализ проведен с опорой на план содержания отобранных пословиц. Методами анализа явились описательный и семантический методы. К результатам исследования можно отнести выявление пищевой метафоры в пословицах марийского языка, описание ее разнообразной манифестации. Пословицы о хлебе, масле, меде, блинах и пирогах, лапше и мясе занимают значительное место среди пословиц о еде, что говорит о значении данных продуктов и блюд в питании марийского народа. Тема статьи является актуальной, так как в сфере языкознания возрастает интерес к изучению языкового материала, имеющего национально-культурную специфику.

Ключевые слова: пословица, пищевая метафора, национальная кухня, *кинде* (хлеб), *муй* (мед), *уй* (масло), *лашка* (лапша), *мелна* (блины), *когыл'ьо* (пирог), *шыл* (мясо), *пура* (квас).

Введение

Неоспоримым является тот факт, что еда для человека имеет жизненно важное значение. И это не могло не отразиться в пословицах, поскольку пословицы в своей семантике закрепляют самые важные и значимые повторяющиеся события и явления в жизни народа, говорящего на том или ином языке. Кроме того, еда в определенном смысле является частью культуры любого народа, так как пословицы, в которых упоминаются названия тех или иных блюд, продуктов питания, позволяют нам судить о значимости этих продуктов в жизни конкретного народа, об особенностях его национальной кухни. Однако план содержания пословицы не исчерпывается прямым значением, ее внутренней формой, довольно часто он заключает в себе метафору.

Материалы исследования

Материалом исследования явились пословицы ма-

рийского языка, которые были отобраны из словаря А.Е. Китикова [4]. Как показал анализ семантики марийских пословиц, пищевая метафора репрезентирована в значительном количестве пословиц.

В основе метафоры лежит сравнение. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой термин «метафора» получил следующее определение: «...троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающий некоторый класс предметов, явлений и т. п. для характеристики или наименования объекта входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичному данному в каком-либо отношении. В расширительном смысле термин «метафора» применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении» [3]. В данной статье термин «метафора» в ряде случаев используется в расширительном значении.

Пищевая метафора широко исследуется в сфере линг-

вистики. Проводятся исследования пищевой метафоры не только в одном языке, но и в сравнительном плане на материале разных языков. Так, А.С. Бойчук и А.В. Боровкова в своих трудах исследуют метафоры, связанные с едой, на материале русского языка [1, 2]. Тогда как Е.А. Юрина обращается к материалу двух языков – русского и итальянского – для более полного описания кулинарных образов [8]. Составляются также словари, посвященные пищевой метафоре. В качестве примера можно назвать один из словарей авторского коллектива Томского государственного университета «Словарь русской пищевой метафоры» [6].

В результате анализа пословиц марийского языка, связанных с едой, мы пришли к выводу, что важное место среди них занимают пословицы о хлебе. Целый ряд пословиц указывает на главенствующую роль хлеба в питании марийского народа, и в них дается высокая оценка хлебу: *Кинде деч кугу мо уло?* (Что есть превыше хлеба?). Хлеб сравнивается с богатством: *Кинде – айдемын эн кугу поянык* (Хлеб – самое большое богатство человека). В пословице *Кинде – оза, окса – уна* (Хлеб – хозяин, деньги – гости) указывается на преимущество хлеба перед деньгами. В этих пословицах явно присутствуют метафоры: «Хлеб – богатство», «Хлеб – хозяин дома».

Хлеб также сравнивается с солнцем: *Кинде – кече падыраш* (Хлеб – кусочек солнца). При этом следует иметь в виду, что марийский народ проживает в условиях достаточно сурового климата, и солнце имеет большое значение для его жизни, поэтому сравнение хлеба с кусочком солнца говорит о его высокой оценке.

Такие пословицы, как *Кинде вуй деч кугу* (букв. Хлеб превыше головы. В русском языке: Хлеб – всему голова); *Кинде -шинчал деч кугу от лий* (Не будешь превыше хлеба-соли); *Кинде – чылалан вуй* (Хлеб всему голова) утверждают, что хлеб стоит на первом месте среди других продуктов питания и занимает важное место в жизни человека.

В двух пословицах присутствует метафора «Хлеб – это жизнь»: *Кинде – илыш вий* (Хлеб – сила жизни); *Кинде – сий да илыш вий* (Хлеб – угощение и сила жизни). Согласно семантике этих пословиц, имеется непосредственная связь между жизнью и хлебом.

Пословица *Кинде мўшкырым ок кычал* (Хлеб живота не ищет) может быть соотнесена с разными ситуациями. Слово *кинде* употреблено в переносном значении, которое может обозначать что-либо, что нужно человеку. Но это само не приходит, нужно самому приложить для этого усилия. В этой пословице представлена метонимия: под словом *мўшкыр* имеется в виду человек.

Пословица *Кинде шултышым ик гана ойырет гын,*

ушаш ок лий (Если отделил кусок хлеба, обратно не соединишь) также обладает переносным значением и содержит метафору. Если, например, в русском языке фразеологизм «отрезанный ломоть» означает: «1. Человек, ставший самостоятельным, отделившись от семьи... 2. Человек, оставивший свою среду, порвавший с прежним образом жизни» [7]. Тогда как в марийском языке конкретное значение данной пословицы раскрывается в ситуации, в которой она использована. Это не просто отрезанный ломоть, это может быть какое-либо совершенное дело или происшедшее событие, которым возврата назад нет.

Такое широкое использование понятия *хлеб* в пословицах марийского языка неслучайно. Как утверждают ученые Марийского научно-исследовательского института В.Н. Петров и Г.А. Сепеев, «Хлеб (*кинде, киндѣ*) считался главным продуктом повседневного питания (*тўн кочкыш*), непочатый каравай хлеба (*тичмаш кинде*) – важнейший атрибут празднично-обрядового стола, молений и жертвоприношений» [5, с. 108].

Несколько пословиц содержат в своем составе кроме слова *кинде* слово *шинчал* (соль), образуя тем самым парное существительное: *Кинде -шинчал деч кугу от лий* (Не будешь превыше хлеба-соли); *Кинде -шинчал кўсела* (Хлеб да соль взаимно); *Кинде -шинчал савырен конда* (Хлеб да соль возвращают обратно). Слово *шинчал* в этих пословицах усиливает оценку хлеба.

Из муки также пекли, кроме хлеба, блины и пироги, делали лапшу. Можно отметить несколько пословиц, которые содержат в своей семантике метафоры, связанные со словами *мелна* (блины), *когыльо* (пирог) и *лашка* (лапша). Приведем некоторые из них. *Мелна пижеш гын, салмажым вурсыман огыл* (Если пристают блины, не нужно хаять сковородку). В этой пословице «пригоревший блин» указывает на неудавшееся дело, и при этом виноваты не какие-либо неудачные обстоятельства, а виноват тот, кто его совершил. Пословица *Ончыл мелна когарга гын, весыже сайрак лиеш* (Если пригорит первый блин, второй будет удачным) внушает оптимизм: первый блин – неудавшееся дело, второй блин – хороший результат. Смысл данной пословицы – на ошибках учимся, не стоит унывать.

Национальная кухня марийского народа славится своими слоеными блинами *команмелна*. В пословице *Команмелна – улан енын Chesje* (Слоеные блины – угощение зажиточного человека) можно заметить высокую оценку слоеных блинов. Это дорогое угощение, и не все могут позволить себе это блюдо. В пословице *Куштылго паша ўстелтўрыштў команмелнам кочкаш веле* (Легкая работа только за столом есть слоеные блины) слоеные блины ассоциируются с легким и приятным делом или событием.

В пословице *Чыла пушланыше – шыл когыльо огыл* (Не все пышащее ароматом – мясной пирог) можно отметить метафору «мясной пирог – это что-то значимое, стоящее». А аромат – это что-то поверхностное, которое может быть обманчивым. Слово *лашка* присутствует в нескольких пословицах, некоторые из них обладают переносным значением, например: *Лашкам сѳан толмеке иже огыт ямдыле* (Лапшу после того, как началась свадьба, не готовят). Под лапшой подразумевается какое-либо дело, которое необходимо было выполнить в свое время и заранее.

Почти каждая марийская семья держала корову, соответственно, молочные продукты были в ее рационе. Это также отразилось в пословицах, например, слово *йй* (масло) встречается в ряде пословиц. Известно, что масло представляет собой приятный на вкус продукт, и, благодаря своей структуре, придает гладкость смазываемой поверхности. Эти свойства масла «приятный вкус» и «гладкость» нашли отражение в пословицах. Например, пословица *Йй дене шѳкшѳ йыдалымат нелын колтет* (С маслом и старые лапти проглотишь) утверждает, что масло – это вкусный продукт. Тогда как пословицы *Йылметлан йй, да мѳй* (Масло да мед языку твоему); *Йылмыштыже йй, шѳмыштыже ий* (На языке – масло, на сердце – лед); *Уремыште – йй кѳршѳк, мѳнгыштѳ ший кѳршѳк* (На улице – горшок с маслом, дома – горшок с сажеей) характеризуют речь человека. В них представлены метафоры «масло – это ласковые слова, лесть», «масло – это хвастливые слова», то есть на словах все гладко и приятно, но на деле обстоит по-другому. Пословица *Йй чылам поремда, кѳ чылам коранда* (Масло всех делает добрыми, камень всех отталкивает) также имеет отношение речи. В ней присутствует метафора, так как добрые слова сравниваются с маслом, а грубые слова – с камнем.

Пищевая метафора может быть также связана с таким продуктом, как *шыл* (мясо). Например, пословица *Кошталме еда шыл ок верешт (ок логал)* (Не в каждую ложку кусок мяса попадает), по мнению авторов словаря, означает, что удача непостоянна. Таким образом, в этой пословице репрезентирована метафора «кусочек мяса – это удача». *Шыл верч (олмеш) йыпш йѳла*. (За мясо горит вертел). Как отмечают авторы словаря: «Один оправдывает за другого». Переносное значение данной пословицы

не вызывает сомнений.

Как отмечается в работе В. Петрова и Г.А. Сепеева, «Мед (*мѳй*) марийцы считали одним из самых чистых продуктов питания и относились к нему с особой почтительностью и уважением. Его ели с хлебом, пили с чаем, ставили в отдельной посуде на празднично-обрядовый стол» [5, с. 113]. Действительно, значимость меда отмечена в ряде пословиц марийского языка: *Мѳй дене поланат мѳйан* (С медом и калина сладка); *Мѳй – чыла эмлан эм* (Мед – всем лекарствам лекарство); *Мѳй шонго еным рвезешта, самырыклан вийым пуа, черлым паремда* (Мед старого молодит, молодого делает сильным, больного лечит). В двух последних пословицах мед сравнивается с лекарством.

Из напитков можно назвать *пура* (квас), который является частью национальной кухни марийского народа. Примечательной является пословица с этим словом: *Пура деч ончыч шовыжо йоген каен* (Раньше кваса вылилась пена). Авторы словаря объясняют смысл этой пословицы следующим образом: Младшая сестра вышла замуж раньше старшей. Таким образом, в этой пословице замужество младшей сестры раньше старшей сравнивается с вылившейся пеной кваса. Что касается крепких напитков, в целом ряде пословиц используется слово *арака* (водка), но в них дается отрицательная оценка этому напитку, например, *Арака логар ача-аважым ужала* (Пьяница продаст и отца с матерью). В этой пословице наблюдается метонимия, так как *логар* означает горло.

Таким образом, пищевая метафора широко репрезентирована в пословичном фонде марийского языка. Особое место занимают пословицы, в которых используются названия таких продуктов, как хлеб, мед, масло, блины, пироги, мясо, квас. Особенно богаты метафорами пословицы о хлебе. Следует также отметить, что проанализированные пословицы, в семантике которых содержится пищевая метафора, свидетельствуют о связи языка и культуры, так как национальная кухня является частью культуры. Но репрезентация пищевой метафоры не ограничивается пословицами, содержащими названия только данных продуктов. Этот список можно продолжить, и это требует специального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойчук А.С. Гастрономическая метафора в современном русском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического института. 2011. С. 75-79.
2. Боровкова А.В. Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 396. С. 5-13.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. <http://tapemark.narod.ru/les/>. (Дата обращения 28.10.2022).
4. Марий-калык ойпого: Калыкмут-влак – Свод марийского фольклора: Пословицы и поговорки / Сост. А.Е. Китиков. Йошкар-Ола: Мар. НИИЯЛИ. 2004. 208 с.
5. Петров В.Н., Сепеев Г.А. Пища и утварь // Марийцы. Историко-этнографические очерки. Коллективная монография. Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2005. С. 108-117.

6. Словарь русской пищевой метафоры / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. Томск: Изд-во Том. ун-та. 2015. Т. 1. Блюда и продукты питания. 428 с.
7. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. <https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com/>. (Дата обращения 28.10.2022).
8. Юрина Е.А.. Лексико-фразеологическое поле кулинарных образов в русском и итальянском языках. <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-frazeologicheskoe-pole-kulinarnyh-obrazov-v-russkom-i-italyanskom-yazykah/viewer>. (Дата обращения 28.10.2022).

© Казыро Галина Николаевна (galinarfa@yahoo.com), Рычков Андрей Васильевич (rychkovandre@yandex.ru),
Сайдгараева Люция Гильмутдиновна (tutorial8@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Марийский государственный университет

РЕЧЕВЫЕ ПОРТРЕТЫ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕХОВЫХ: ДЕД, ДЯДИ, ОТЕЦ

SPEECH PORTRAITS OF THE OLDER GENERATION OF CHEKHOV: GRANDFATHER, UNCLES, FATHER

*O. Kondrashova
I. Sheldeshova*

Summary: The article discusses the features of speech communication of the family as a small social group. On the basis of the materials presented in the works of A.P. Kuzicheva devoted to the biography of the family of A.P. Chekhov, speech portraits of the grandfather, uncles and father of the outstanding writer are recreated. As a result of the analysis of biographical texts, common «family» and individual characteristics of their speech are revealed.

Keywords: speech portrait, Chekhov family, written speech, epistolary genre.

Кондрашова Ольга Васильевна

*Доктор филологических наук, профессор, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
ovkondrashova@mail.ru*

Шельдешова Ирина Викторовна

*Кандидат филологических наук, профессор,
Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков
sheldeshova_iv@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности речевой коммуникации семьи как малой социальной группы. На основе материалов, представленных в трудах А.П. Кузичевой и посвященных жизнеописанию семьи А.П. Чехова, воссоздаются речевые портреты деда, дядей и отца выдающегося писателя. В результате анализа биографических текстов выявляются общие «семейные» и индивидуальные характеристики их речи.

Ключевые слова: речевой портрет, семья Чеховых, письменная речь, эпистолярный жанр.

Терминологическое сочетание «речевой портрет» в современных исследованиях по филологии понимается по-разному: во-первых, как описание внешнего и внутреннего мира человека, созданное средствами языка / речи, иначе – «словесный, литературный портрет»; во-вторых, как характеристика личности человека посредством анализа его речи (устной и письменной), манеры изъясняться. В первом значении понятие «речевой портрет» квалифицируется как разновидность описательных текстов и изучается текстологией, жанрологией, литературоведением [см.: 8], а во втором – соотносится с более объемным концептом «языковая личность» и входит в зону интересов антропоцентрических направлений лингвистики [см.: 2]. Именно в области когнитивной, социо-, психолингвистики и лингвокультурологии помимо индивидуальных речевых портретов выдающихся личностей или рядовых носителей языка все активнее начинают разрабатываться речевые характеристики различных социальных групп, в том числе и семьи [см., например: 3, 4].

В социолингвистике последних десятилетий утвердилось справедливое мнение, что совокупный речевой портрет семьи формируется характеристиками ее членов как языковых личностей, оценкой их речевой деятельности, выявлением особенностей общения, прежде всего внутрисемейного [образец такого подхода см.: 9]. Это значит, что при воссоздании ретроспективного речевого портрета семьи известной исторической личности необходимо рассмотреть как можно больше

письменных сведений о том, как общались между собой родственники в этой малой социальной группе, каково было отношение каждого из них к слову. В данной статье показаны особенности речи старших мужчин семьи А.П. Чехова, отмеченные в материалах таких авторитетных источников, как фундаментальные труды А.П. Кузичевой «Чеховы. Биография семьи» (М., 2004) и «Чехов: Жизнь “отдельного человека”» (М., 2010). Это глубокое биографическое исследование основано на тщательном изучении многочисленных документов, к чему, по собственным словам автора, побуждало «скрупулезное воссоздание ситуаций, **собственной речи персонажей**» [5, с. 5]. Выделенные нами слова свидетельствуют о пристальном внимании биографа к языковой составляющей личности объектов описания. Такая позиция автора позволяет обнаружить в научно-документальных и вместе с тем высокохудожественных портретных очерках А.П. Кузичевой характеристики речи тех близких людей, которые оказали значительное влияние на формирование личности великого писателя и так или иначе воплотились в персонажах его произведений.

Собранные исследователем материалы показывают, что в целом семья Чеховых, при всей непохожести характеров и речи ее членов, отличалась чуткостью и вниманием к слову, то есть была филологична. Об этом свидетельствуют сохранившиеся семейные предания, легенды, мемораты, шутки, например, предание о раскрепощении семьи [5, с. 10], легенда о встрече Митрофана Егоровича Чехова с императрицей Марией

Александровной [5, с. 20]; часто повторяемые рассказы (мемораты) о падении юного Митрофана с крыши [5, с. 23], о покупке молодым Павлом Егоровичем новых штанов в Москве [5, с. 19]; шутка о его способности выстаивать долгие службы благодаря большому размеру ноги [5, с. 31]; грустное повествование о продаже таганрогского дома жильцу Селиванову [5, с. 33] и проч.

Владение словом в этой семье передавалось, видимо, по мужской линии, чему исследователь уделяет основное внимание, хотя отмечает и характерные особенности речевого поведения матери, Евгении Яковлевны, которая «всегда прибегала к преувеличениям», жалуясь родным на «будто бы обмороженные руки, якобы тяжелые болезни». Для ее московских писем характерны выражения – «обессилела», «не дайте с печали умереть», «я умираю с горя» и т. п. Евгения Яковлевна, по словам А.П. Кузичевой, «оберегала себя жалобами» [5, с. 68]. Обычно же в ее переписке значительное место занимали поклоны и просьбы о посылке или покупке бытовых или галантерейных товаров. Такие интересы вполне соответствовали традиционному семейному укладу купеческих и мещанских семей, в которых главной фигурой был мужчина, женщинам же здесь «не пристало уделять много места. Удел женщины – вести хозяйство, рожать, блюсти общепринятую мораль. Матерей здесь, как правило, чтители, сестер любили, жен терпели» [5, с. 17]. Учитывая это замечание исследователя, остановимся на изучении особенностей речи мужской части семьи.

Как «незаурядная личность», в том числе и языковая, в трудах А.П. Кузичевой представлен дед писателя по отцовской линии Егор Михайлович Чехов, называвший себя «грешным странником» [5, с. 11]. На вопрос о своем происхождении Антон Павлович Чехов отвечал так: «Дед мой был малоросс, крепостной...» [6]. Однако в отличие от своей жены Ефросиньи Емельяновны, Егор Михайлович, по воспоминаниям родных, говорил и писал по-русски. По-деловому сметливый и расчетливый, знающий человеческие нравы и пороки, он в то же время обладал даром слова и книжно-поэтического видения мира. Анализируя его многостраничные письма, адресованные взрослым сыновьям и наполненные «любезностями и изъявлениями признательности за почтение к нему», А.П. Кузичева отмечает в них частые ссылки на библейские тексты и духовную литературу (христианские притчи, жития), а также насыщенность лексикой писемников XVIII века: «с удовольствием сердечных чувств»; «через сию мертвую бумагу»; «как это разительно слово до свиданья» и т.д.». Не скрылось от взгляда исследователя и то, «что в одном и том же письме он мог говорить разным слогом», но «иногда соединение высокого и низкого обрачивалось смешным» [5, с. 11-12]. А.П. Кузичева обращает внимание также на манеру письма с «широким бегом строк» и украшением «завитушками любимых букв». Она делает неожиданный, на первый взгляд, вывод о том, что

и вычурный почерк, и преимущественно высокий стиль писем – «не от лицемерия или ханжества. Это скорее дань художественному началу, не погасшему в деловом, порой грубом, минутами жестоком человеке». По мнению исследователя, это «было проявлением целостной, неординарной натуры, не чувствовавшей противоречия между словом и делом» [5, с. 12].

В этом ёмком описании особенностей речи Егора Михайловича Чехова видится определенное раздвоение характеризуемой коммуникативной личности: в письменной форме общения акцентируется приверженность к высокому стилю с религиозной окраской, а в устном – сниженность, даже грубость речи в общении с нижестоящими лицами или младшими членами семьи и преклонение перед вышестоящими. Старший внук вспоминал «его короткие и грубые разговоры с мужиками и умиление господами, блаженство от малейшего знака внимания графини Платовой, владелицы имения» [5, с. 9]. Со своими внуками Александром и Антоном, приехавшими в гости, дед тоже был отнюдь не ласков и не разговорчив.

Об особом почитании письменного слова свидетельствуют многие факты биографии Егора Михайловича. Так, описывая отъезд семьи из Ольховатки после выкупа из крепости, он сам замечает между прочим, что в «скудном скарбе» везли «два короба книг и журналов» [5, с. 10]. В семьях детей Егора Михайловича хранили и любили перечитывать письма «почтенного родителя, благодетеля и *писателя*» [5, с. 15; выделено нами – О.К., И.Ш.]. Особенно сильное впечатление производят строки из его письма детям, написанного на склоне лет в период болезни: «Милые дети, утешайте меня вашими письмами, пока я здесь на земле, а когда я буду за гробом и, если, по милосердию Божьему, буду свободен от ада преисподнего, то **буду оттуда вам писать**, как там грешникам бывает и как праведники со святыми ангелами ликуются в бесконечном Царствии Божием» [5, с. 16; выделено нами – О.К., И.Ш.].

«Елеем и медоточием» запомнились внукам послания деда, рисующие патетические моменты его жизни (встречи, прощания, дни рождения и скорби; например, прощание с умирающей женой), которые Егор Михайлович возводил в «перл словесного создания, приподнимал над буднями, украшая жизнь» [5, с. 12]. Таким образом проявлялась поэтическая склонность его натуры.

Сыновья, каждый по-своему, проявили доставшийся им от отца дар слова. По всей видимости, именно дед Антона Павловича привил своим детям склонность к писанию писем, а те далее передали привычку письменного общения следующему поколению семьи.

Однако, само по себе владение словом, похоже, не

принесло счастья потомкам старшего Чехова. Первенец Егора Михайловича Михаил Егорович, «унаследовав от отца красивый почерк и слог, а также склонность к словесным сердечным излияниям», тем не менее «терялся в жизни, боялся ее и прятался в мечты о вечной дружбе, о патриархальной, тихой домашней гавани, в которой хорошо отдыхать от работы, от беспокойного мира» [5, с. 16]. Отношения Михаила Егоровича с братьями не сложились, между ними не было регулярной переписки и поездок друг к другу, в том числе и по причине неприятной манеры общения: «Михаил признавался, что не любит «меда» в обильных словесах Митрофана и высокого «слога» в поучениях Павла». А им он, видимо, казался неудачником [5, с. 17].

Велеречивый Егор Михайлович особо отличал цветистость слога в речах младшего сына, которого называл «многолюбящий сын и витийствующий Митрофан Георгиевич» [5, с. 12]. Сохранившиеся послания младшего брата, слывшего в семье романтиком, поэтичны и возвышенны. В юности он восторженно мечтал о развитии железных дорог в России: «Какое счастье, когда всю нашу обширнейшую Россию покроют железные дороги! Разовьется, ускорится передвижение населения, доставка товаров, станет развиваться промышленность, и вся Русь заживет кипучей жизнью!» Однако его собственная жизнь прошла тихо, «без обольщений, страстей, резких перемен, крушений и разочарований. Словно в награду за смирение, безропотность и безмятежность, которые Митрофан Егорович являл не только на словах, но и в деяниях. Спокойно и естественно» [5, с. 25]. Усердный в молитвах и благотворительных делах, торговлю он вел «тихую». Был ласков с домашними, детей называл «душечка». В обращении со всеми был любезен, его любимое присловье в письмах: «целую ручки» [5, с. 23]. «Возвышенное благомыслие» было свойством его натуры, а стиль общения отличался карамзинской сентиментальностью даже в описании обыденных событий, например, прошедших именин: «Этот день был в жизни моей днем радости и удовольствия, а ныне не будет уже тем. Не навсегда ли я с ним расстался! Грустная такая мысль!» [5, с. 24]. Такая чувствительность, даже экзальтированность, над которой по-доброму подтрунивали племянники, не была нарочитой или лицемерной. «Таганрогский афонец» в словах был искренен, а в деле честен и следовал правилу: «сначала общественное благо, потом благо ближних, и только затем благо личное» [там же].

О характере и мироощущении среднего брата Павла Егоровича Чехова, по мнению А.П. Кузичевой, говорит его почерк, крупный, причудливый и четкий, а также перенятая у отца особенность писать с прописной буквы всё, что представлялось значимым. Отец и сын были очень похожи и внешне: правильные черты лица, некоторая замкнутость или даже равнодушие, напоминающее античное спокойствие патриция (бывшие крепост-

ные!), что позволило Чехову, представляя однажды отца знакомому художнику, спросить: «Не правда ли, мой батя похож на римского сенатора?» [5, с. 17].

Павел Егорович, как отец и братья, имел явную склонность к эпистолярной. Но в отличие от младшего брата, часто на письме дававшего волю выражению непосредственных чувств, для него в писаниях, как и «во всем – в мыслях, делах, домашнем и государственном обиходе – важны именно порядок, установленное правило, принятая форма». Поэтому он «периодически упорядочивал свою жизнь на бумаге, перечисляя главные события [5, с. 17-18], как, например, в составленной им краткой летописи «Жизнь Павла Чехова»: «1825. Родился в с. Ольховатке Воронежской губ. Острогж. уезда от Георгия и Ефросинии Чеховых. <...>. 1831. Помню сильную холеру, давали деготь пить. 1832. Учился грамоте в с[ельской] школе <...>. 1833. Помню неурожай хлеба, голод, ели лободу и дубовую кору. 1834. Учился пению у дьячка Остапа. 1835. Ходил в церковь и пел на клиросе. <...>» [цитируется по 6].

Известны также его записные книжки и письма, формулярный список за 1860-1868 годы, дневник, который он вел почти семь лет в Мелихове, с 1892 по 1898 год. Эта приверженность к фиксации на письме формального порядка, а также уверенность в собственной непогрешимости определили излюбленный жанр общения Павла Егоровича с домашними – наставления и поучения.

Его письма к детям наполнены правилами, следования которым «Павел Егорович требовал от других, но не от себя: «Тебя учили повиноваться Власти, уважать Наставников и Учителей, Родителей уважать!.. Иначе быть не может. От этого зависит общий порядок всех живущих на земле... Умный человек держит себя скромно, тихо, обходительно, со всеми вежливо и благородно, говорит с рассуждением и не горячится против других» [5, с. 43]. Недаром дети дали отцу прозвище «Новейший самоучитель» [5, с. 32].

Сам же Павел Егорович считал себя «фундаментальным человеком» [5, с. 37], «с характером и положительным» [5, с. 42], «занимающимся богомыслием» [5, с. 47], – эти самохарактеристики родителя закрепились как устойчивые оценочные и эмоционально окрашенные единицы в речевом общении Антона и Александра. Перебравшись в Москву, «богомыслящий» Павел Егорович взвалил заботы о благополучии семейства на еще юного Антона, а сам раз и навсегда предпочел «не быть, но считать себя главой семьи; не действовать, но рассуждать; не отвечать, но взыскивать» [5, с. 38]. То есть его деятельность целиком ушла в пустые словеса.

Домашние наизусть знали свод изречений отца-резонера: «здоровье ни за какие миллионы не купишь», «при-

слуге нельзя давать воли»; «где безначалие вкоренится, там всегда бывают беспорядок и неустройство» [5, с. 52]. Подобные сентенции он произносил, многозначительно подняв вверх указательный палец.

Нескончаемое празднословие отца давало постоянную пищу для шуток и пародий в переписке братьев Антона и Александра Чеховых. Так, рассказывая о жизни отца в Мелихово, Антон делился с Александром: «Папаша по-прежнему философствует и задает вопросы вроде: зачем тут лежит снег? Или: почему там есть деревья, а здесь нет? Читает все время газеты и потом рассказывает матери, что в Петербурге учреждается общество для борьбы с классификацией молока. Подобно всем таганрожцам, неспособен ни к какой другой работе, кроме как возжиганию светильников. С мужиками говорит строго» [5, с. 51].

В свою очередь Александр описывал брату пребывание отца в столице: «В общем, мы друг другу не мешали, хотя подчас наши философии и не сходились: иногда у него мухи воздух очищали. Во всяком случае, архиереями Питера он остался доволен менее, нежели московскими. Богомыслием он у меня не занимался: некогда было. Всё бегал по церквам» [там же].

Подозревая и при всяком удобном случае упрекая детей в непочтении, обидчивый Павел Егорович называл себя «Павлом Терпящим» [5, с. 42]. Возможно, подсознательно он чувствовал, что сыновья считают его «человеком среднего калибра, слабого полета» [5, с. 48], и потому самоутверждался через нравоучения, демонстрировал в них свое самообожание и значимость [5, с. 41]. Что ж, во всяком случае многие из его высказываний стали источником словесного творчества его талантливых сыновей [подробнее об этом см.: 3].

С первых дней жизни в Мелихово и в течение последних шести лет своей жизни Павел Егорович вел дневник. Эта сохранившаяся «летопись счастливого человека» как нельзя более полно отражает натуру, интересы, склонности автора и его стиль. Слог здесь значительно менее витиеват, чем в письмах, поучения и наставления уступают место незатейливому перечислению явлений природы, происходящих в имени обыденных дел и событий: «Собака съела голубка»; «Курица цыплят вывела»; «Букет цветов сорвали в саду»; «Грачи прилетели в Мелихово» и проч. [5, с. 52]. Такая неустанно-методичная запись происходящего, над которой подтрунивали домашние, впоследствии стала неоценимым материалом для научных сотрудников дома-музея А.П. Чехова при детализации жизни семьи писателя в мелиховский период.

Примечательно, что даже в этих фактологических дневниковых заметках проявляются созерцательно-эстетические качества натуры их автора. Об этом могут

свидетельствовать, например, текстовые построения с номинативно-бытийными предложениями, которые, по мнению лингвистов, частотны в художественной литературе [1, с. 178-179]: «Пасха. В Церкви пели утреню и обедню с чувством», «Воскресенье. Был мороз и снег». В этих субстантивных предложениях выражена идея «наличия называемого явления, мыслимого во временной протяженности» [1, с.175]. Для Павла Егоровича особо значимыми были религиозные праздники и ритуалы, поэтому их названия выносятся в препозицию мини-текстов, определяя тем самым и время, и значимость последующей событийной ситуации: «Крестный ход. Преполовление. Воду святили». Так как для ведения хозяйства важными являются погодные условия, в дневнике «мелиховского летописца» фиксируются и они, часто в номинативных и безличных конструкциях: «Теплый сухой ветер. Колодез вычистили, вода плохая». «Мороз 1 гр. Свободина увезли на станцию. Плотник делает крыльцо». «Прохладно. В ожидании мороза» [цитируется по 7]. Предельно простые синтаксические конструкции и привычные метафоры, вроде «Луна родилась», «Срывается снежок», «Весна открылась», соседствуют с эмоционально-оценочными эпитетами, индивидуальными образами: «подлая дорога», «полусолнечный день», «снег обрастался в сметану», «рожь красуется» [5, с. 52].

Отмечая лексическое разнообразие записей Павла Егоровича, А.П. Кузичева пишет: «Устаревшие слова сочетаются в дневнике П.Е. Чехова с церковной лексикой, житийные обороты соединяются с просторечными, украинизмы уживаются с канцеляризмами. Поэтический восторг («Роса. Тихо. Можно назвать райским днем») соседствует с обыденной прозой («Купил кальсоны весьма широкие»)» [там же]. И даже если верно суждение биографа: «То, что писал сын Антон по утрам в своем кабинете или во флигеле у горящего камина, не трогало отца» [5, с. 53], справедливыми следует считать также комплиментарные уверения Митрофана Георгиевича, писавшего брату, что дар сочинительства сын Антон наследовал у отца [там же].

Итак, изучение биографических материалов семьи Чеховых, представленных в фундаментальных научных трудах А.П. Кузичевой, позволяет сделать ряд выводов относительно речевых портретов старших членов семьи писателя по мужской линии.

1. Мемориальные тексты, сохранившие для потомков образцы речи старших членов семьи Чеховых, многочисленны и жанрово разнообразны: семейные предания, легенды, рассказы-мемораты, шутки, а также воспоминания, дневники и письма.

2. Дед писателя Егор Михайлович и все три его сына были грамотны, воспитаны главным образом на церковных книгах и наделены «даром слова», то есть имели

склонность к словесному выражению своих мыслей и чувств, преимущественно в эпистолярной форме.

3. Особая манера письменной речи каждого адресанта определялась его натурой, характером, темпераментом, жизненными установками: религиозность и артистичность Егора Михайловича, критичность и замкнутость Михаила Егоровича, мечтательность и экзальтированность Митрофана Егоровича, дидактичность и

резонерство Павла Егоровича.

4. Объединяющими чертами семейной коммуникации этих двух поколений Чеховых можно считать их приверженность к письменной форме общения, в частности, высокому эпистолярному стилю, а также широкое использование выразительных средств языка, то есть филологичность и поэтичность речи в широком смысле слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н.С. Валгина. 4-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2003. 416 с.
2. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность. М., 1989. С. 3-8.
3. Кондрашова О.В., Шельдешова И.В. Семейные фраземы в эпистолярном общении Антона и Александра Чеховых // Мир Чехова: семья, общество, государство. Сб. науч. тр. Вып. 19. Симферополь, 2014. С.131-137.
4. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. № 1. М., 2001. С. 90-106.
5. Кузичева А.П. Чеховы. Биография семьи. М., 2004. 471 с.
6. Кузичева А.П. Чехов: Жизнь «отдельного человека». М., 2010. 847 с. (ЖЗЛ). [Электронный ресурс] – <https://www.litmir.me/br/?b=156910&p=2>
7. Мелиховский летописец. Дневник Павла Егоровича Чехова // Приложение к Ежегоднику «Памятники культуры. Новые открытия. 1993» / Сост. А.П. Кузичева, Е.М. Сахарова. М., 1995. [Электронный ресурс] – http://az.lib.ru/c/chehow_a_p/text_0470.shtml
8. Седова Н.А. Речевой жанр – «портрет человека»: коммуникативно-прагматическая интерпретация // Вестник Омского университета. Омск, 1999. Вып. 4. С. 94-98.
9. Федорова В.П. Семейный речевой портрет Тимофеевых (Шадринск, XX в.) // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 4 (450). Филологические науки. Вып. 124. С. 137-142.

© Кондрашова Ольга Васильевна (ovkondrashova@mail.ru), Шельдешова Ирина Викторовна (sheldeshova_iv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ И МЕТОДЫ РУССКОГО ПЕРЕВОДА - БЕЛАЯ КНИГА О ТАЙВАНЬСКОМ ВОПРОСЕ И ДЕЛЕ ВОССОЕДИНЕНИЯ КИТАЯ В НОВУЮ ЭПОХУ В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА

Лю Гэ

Магистр, институт русского языка Хэйлуунцзянского
университета, Харбин, КНР
Liu@mail.ru

STUDY ON THE INTERPRETATION OF CONCEPTUAL METAPHORS IN POLITICAL TEXTS AND RUSSIAN TRANSLATION METHODS—THE WHITE PAPER TITLED "THE TAIWAN QUESTION AND CHINA'S REUNIFICATION IN THE NEW ERA" AS AN EXAMPLE

Liu Ge

Summary: Metaphors are rooted in everyday life and silently convey people's attitudes toward what is being evaluated and what is being said. This paper uses the White Paper titled Taiwan Question and China's Reunification in the New Era as a corpus, uses the conceptual metaphor theory and the «metaphor identification procedure» of Pragglejaz's team to classify the conceptual metaphors in this White Paper, summarizes the three characteristics of conceptual metaphors in the text, namely, humanness, extensiveness and positivity, and we also analyze the case study of the Russian translation, and explore three methods of Russian translation in this white paper: retaining the same conceptual metaphors, transforming different conceptual metaphors, and deleting conceptual metaphors, and hope that the Russian translation method in this paper will provide new ideas for the translation research of conceptual metaphors in Chinese political texts.

Keywords: conceptual metaphor, the White Paper titled Taiwan Question and China's Reunification in the New Era, Russian translation method of conceptual metaphor.

Аннотация: Метафоры укоренились в повседневной жизни и молчаливо передают отношение людей к тому, что оценивается и что говорится. В данной работе в качестве корпуса используется Белая книга о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху, применяется теория концептуальной метафоры и используется «Программа идентификации метафор» команды Pragglejaz для классификации концептуальных метафор в этой Белой книге, обобщаются три характеристики концептуальных метафор в тексте, а именно: человечность, экстенсивность и позитивность, и проводится тематическое исследование на примере русского перевода. чтобы изучить три метода русского перевода: сохранение одинаковых концептуальных метафор, преобразование различных концептуальных метафор и удаление концептуальных метафор. Мы также надеемся, что метод русского перевода в данной работе предоставит новые идеи для переводческих исследований концептуальных метафор в политических текстах в Китае.

Ключевые слова: концептуальная метафора, Белая книга о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху, метод концептуальной метафоры в русском переводе.

Введение

В последние годы правительство Китая опубликовало различные белые книги, охватывающие политическую, экономическую, военную и сельскохозяйственную сферы. «Чтобы ответить на озабоченность международного сообщества и четко выразить официальную позицию Китая по некоторым важным событиям». [1, с.49], белые книги часто переводятся и публикуются на разных языках в качестве иностранных пропагандистских материалов для китайского правительства, чтобы заявить о своей позиции и как

символ имиджа Китая в международном сообществе. 10 августа 2022 года, чтобы ещё раз подтвердить, что Тайвань является частью Китая, белая книга под названием «Белая книга о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху» (далее именуемая «Белая книга»). «Являясь важным способом мышления в человеческом познании мира, метафора достигает переопределения и конструирования реального мира через механизм концептуального соответствия от этого к другому, упрощая, знакомя и конкретизируя сложную, незнакомую и абстрактную концептуальную онтологию.» [2, с.90]. Метафора как основной риторический

прием в белых книгах может помочь им достичь межкультурной когнитивной передачи. Поэтому в данной работе в качестве объекта исследования выбран китайско-русский вариант Белая книга о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху, обобщены типы и характеристики концептуальных метафор в оригинальном тексте и проведен их анализ в сопоставлении с русским переводом, чтобы исследовать методы перевода концептуальных метафор в Белой книге на русский язык.

1. Концептуальные метафоры

В книге «Метафоры, которыми мы живём» Лыков и Джонсон утверждают, что «метафоры присутствуют повсюду, в нашем языке, в наших мыслях. На самом деле, наша человеческая концептуальная система построена на метафорах» [3, с.9]. Метафора - это когнитивная деятельность человека по использованию опыта в одной области для иллюстрации и понимания другой области, т.е. люди превращают сложные, абстрактные понятия в легко понимаемые, конкретные понятия с помощью метафор. В то же время, метафора - это отнюдь не только лингвистическое явление; в основе своей это когнитивный феномен. «Метафоры могут использовать ресурсы лингвистического потенциала в различных семантических доменах, строить междоменные связи и взаимодействия, расширять когнитивную границу и генерировать новую семантику поверх исходного домена» [4, с.116]. Метафора широко используется в понимании абстрактного понятия национальной образности. В белой книге используется множество метафор, которые помогают людям понять «Тайваньский вопрос» и направляют их восприятие национального образа Китая через когнитивное расширение метафор.

2. Типы концептуальных метафор в Белой книге

Для дальнейшего анализа концептуальных метафор в Белой книге, в данном исследовании используется программа идентификации метафор команды Pragglejazz для выявления метафор в Белой книге, и после фильтрации статистических данных, перечислены следующие типы метафор.

Основываясь на вышеуказанных понятиях, мы классифицируем метафоры в Белой книге, и существует одиннадцать типов метафор. Среди них большую долю составляют метафоры человека, метафоры дороги и метафоры войны, и мы будем использовать эти три типа метафор для конкретного анализа ниже.

2.1 Человеческие метафоры

Поскольку люди так хорошо знают себя, концептуальные метафоры с участием «людей» часто используются для понимания других абстрактных понятий, и наибольшая доля типов метафор в Белой книге - это метафоры человека. «Узко определенные человеческие слова относятся к словам, которые представляют части человеческого тела или слова, которые представляют состав человеческого тела, такие как лицо (face), голова (head), глаза (eyes), брови (eyebrow) и т.д. Слова «человеческое тело» в широком смысле относятся к словам, состоящим из морфем (которые мы называем «морфемами человеческого тела»), обозначающих части человеческого тела». (5, с.1) И метафоры человека в данной работе исследуются на основе слов человеческого тела в широком смысле, включая слова человеческого тела и словосочетания или фразы, обозначающие человеческие эмоции и чувства. Некоторые из наиболее типич-

Статистическая таблица концептуальных метафор в Белой книге о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху

Тип метафоры	Метафорические слова	Количество метафор	Метафоры в процентах
Человеческие метафоры	Сильная воля, сильная решимость, сердце к сердцу, рука об руку, внутренняя боль и т.д.	79	45%
Дорожные метафоры	Колесо истории, дорога, дорога в никуда, дорога к процветанию, дорога в никуда и т.д.	17	11%
Игровые метафоры	Тайваньские карты, пешки, авторитеты, шаблоны, ситуации и т.д.	14	7%
Семейные метафоры	Общий дом, семья, быть главным, китайские сыновья и дочери, расширенная семья и т.д.	13	6%
Природные метафоры	полный корень, густая посадка, корневые жилы, цветущие ветви, сияние и т.д.	15	7%
Географические метафоры	Два Китая, один Китай, один Тайвань, Сан-Францисский мирный договор, использование Тайваня для контроля над Китаем, контрастступление на материк и т.д.	12	6%
Пространственные метафоры	Подчиненные и производные от... внутри, красная линия, правая сторона истории и т.д.	10	5%
Метафоры войны	Борьба, осада, противостояние, оборона, хаос и т.д.	16	8%
Архитектурные метафоры	Ворота, уплотненные фундаменты, вехи, препятствия, краеугольные камни и т.д.	5	2%
Метафоры жизни	Благополучие, благословение, горе и т.д.	5	2%
Механические метафоры	Мощность	2	1%

ных человеческих метафор в Белой книге- духовная родословная, вырывающаяся боль и т.д.

① На протяжении 5000 лет развития китайской нации стремление к единству и противостояние разделению всегда были главными ценностями всей нации, и эта ценность уже давно глубоко интегрирована в духовные кровеносные сосуды всей китайской нации.

В «Чжоу И» фраза «брать тело из ближнего, брать вещи из дальнего» - это древний принцип восприятия мира, в котором человек даёт новое понятие вещам на основе частей собственного тела, продукт его метафорического мышления. В предложении ① используется термин «духовные кровеносные сосуды», который переходит из знакомой концептуальной области части тела «кровеносные сосуды» в менее знакомую концептуальную область основной ценности китайской нации «духовная родословная». Это яркое представление основных ценностей, которым наш китайский народ следует на протяжении тысячелетий, а именно: стремление к единству, противостояние разделению и стремление к миру, которые передаются из поколения в поколение, как духовные кровеносные сосуды.

2.2 Дорожные метафоры

Дорога, помимо инфраструктуры, по которой ходят транспортные средства и люди, также означает путь к достижению определенной цели, путь развития и изменения вещей. Путь от стояния на ногах до богатства и силы был чрезвычайно трудным для нашей страны, поэтому метафора дороги так часто используется в китайских политических текстах. Белая книга также содержит большое количество дорожных метафор, таких как тупик, дорога к процветанию и так далее.

② Так называемая «независимость Тайваня» - это тщетная попытка отделения Тайваня от Китая, серьёзное преступление сепаратизма, которое подрывает общие интересы соотечественников по обе стороны Тайваньского пролива и фундаментальные интересы китайской нации, и является тупиковым.

Приведенные выше примеры отображаются на воссоединение родины, используя знакомые слова о дороге. В примере ② Тайвань является частью Китая с древних времён, поэтому путь «отделения Тайваня от Китая» неосуществим и является тупиковым. Концепция воссоединения с родиной становится более понятной.

2.3 Метафоры войны

В современную эпоху Китай страдал от иностранных вторжений и унижений, и под руководством Коммунистической партии Китая (КПК) китайский народ вел

кровавопролитную борьбу за то, чтобы стать сильнее. Недавний опыт войны в Китае и революционный характер Коммунистической партии сделали военные метафоры важной частью китайских политических текстов. «Военные метафоры, то есть использование понятий из области войны для понимания абстрактных вещей в другой области. Война - это знакомая область, и через отображение военных метафор восприятие войны людьми перемещается в другую, менее знакомую область». [6, с.113]. Тайваньский вопрос - это не только внутренний, но и межгосударственный вопрос. Ни отделение «независимого Тайваня», ни вмешательство иностранных сил не могут стереть тот факт, что Тайвань является частью Китая с древних времен, и решительное подавление отделения «независимого Тайваня» и иностранных сил - это борьба между нами и этими силами, отсюда и использование военных метафор в Белой книге.

③ Мы должны упорно продолжать нашу борьбу и решительно бороться против всех сил, которые подрывают суверенитет и территориальную целостность Китая и пытаются заблокировать воссоединение Родины.

В примере ③ слово «война» используется для описания борьбы с силами, подрывающими объединение родины, а слово «борьба» используется в политической сфере для описания борьбы с силами, подрывающими объединение родины. Это чёткое и краткое описание сложных международных отношений. Как видно из приведенных выше примеров метафор, метафора может использовать короткое слово, чтобы передать ряд значений и вызвать у слушателя ассоциации с каким-либо событием.

3. Характеристика концептуальных метафор в Белой книге

Исходя из данных таблицы метафорической статистики Белой книги о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху, метафоры в белой книге можно обобщить по следующим трём признакам.

Первая характеристика - это человечность. Человеческие метафоры знакомы людям, и в Белой книге используется большое количество человеческих метафор, таких как: встань, разбогатеи, стань сильным и другие подобные выражения, что показывает, что КПК всегда была ориентирована на людей. В то же время в тексте, КПК и китайский народ в целом уподобляются людям, обладающим твердой волей и твердой решимостью в стремлении к воссоединению родины, а также тому, что соотечественники по обе стороны Тайваньского пролива связаны кровными узами, что родство между двумя сторонами пролива неразрывно, а отношения плоти и крови принципиально неразделимы. Использование человеческих метафор в Белой книге позволяет людям

читать её с повышенной дискурсивной близостью, как будто речь идёт не о национальных делах, а о семейных. Все метафоры в концептуальных метафорах более конкретны и знакомы слушателю, чем тема, поэтому они часто создают ощущение живости. Вторая характеристика - это экстенсивность. Статистическая таблица концептуальных метафор в Белой книге о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху показывает, что эти метафоры охватывают широкий спектр аспектов жизни. Разнообразие типов метафор может значительно обогатить ощущение иерархии глав и выражение дискурса. Метафора - это лингвистическая норма, которая в течение длительного времени традиционно используется в повседневном языке и переносится на политическую сферу, делая политические тексты менее серьёзными и жесткими, а более конкретными и яркими. Третья особенность - позитивность. В Белой книге используется большое количество метафор с позитивным настроением, таких как: «твёрдая воля и сильная решимость», «уверенность в победе», «движение вперед» и т.д. Все эти выражения являются продемонстрировать уверенность КПК и китайского народа в продвижении процесса полного воссоединения Родины, твёрдую волю и решимость добиваться воссоединения Родины, подробно изложить позиции и политику КПК и китайского правительства в продвижении воссоединения Родины в новую эпоху, а также уверенность и решимость китайского народа и китайского правительства добиться полного воссоединения Родины.

Метафоры в «Белой книге» охватывают широкий круг тем, а позитивная лексика отличается разнообразием и новизной, что значительно повышает богатство текстового дискурса и снижает ощущение непривычности политического текстового дискурса. В «Белой книге» метафоры используются как когнитивный механизм, облегчающий сопереживание, восприятие и взаимодействие с текстом, углубляя восприятие метафорического сообщения получателем текста. Однако метафоры подвижны, и их интерпретация во многом зависит от контекста текста, причем различия в коммуникативном пространстве языка активизируют различия в семантике. Культурные контекстуальные изменения неизбежно создают препятствия для способности переводчика передать полный смысл оригинального текста в переводе, делая отображение метафор в разных областях склонным к двусмысленности и усложняя понимание аудитории. Поэтому вопрос о том, как перевести эти метафоры на русский язык так, чтобы они соответствовали контекстуальным изменениям и достигли цели перевода, станет важным в последующих исследованиях.

4. Русский перевод концептуальных метафор в Белой книге

«Из-за различий в опыте разных культурных групп,

разные народы могут стимулировать разные психологические когнитивные механизмы для одного и того же метафорического понятия». [7, с.96] Поэтому в процессе когнитивной передачи метафор мы должны рассмотреть, могут ли метафоры достичь соответствующей передачи в переводе, как и в языке оригинала. Исходя из этого, в данной работе будет обобщён более целенаправленный подход к русскому переводу концептуальных метафор на основе когнитивной передачи, достигнутой метафорами в русском переводе Белой книги о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху.

4.1 Сохранение одинаковых концептуальных метафор

При переводе сохраняется одинаковых концептуальная метафора, т.е. одинаковых концептуальная метафора сохраняется в языке оригинала и в языке перевода.

④.....发表该白皮书, 有利于揭批«台独»分裂势力和外部势力勾连挑衅.....

...публикация «Белой книги» способствует разоблачению и критике сторонников «независимости Тайваня» и внешних сил, вступивших друг с другом в сговор и совершающих провокации...

Одной из наиболее очевидных особенностей метафор является их изысканность; короткое слово или фраза часто могут передавать целый ряд значений и вызывать у слушателя ассоциации со всем соответствующим событием и контекстом.« [8, с.113]. В примере ④ простого использования человеческих метафор «勾连» и «挑衅» достаточно для иллюстрации тайваньской проблемы, которая обусловлена сговором и заговором между сепаратистскими силами независимости Тайваня и внешними силами. Тайваньский вопрос - это результат сговора между сепаратистскими силами и внешними силами с целью создания проблем и попыток вызвать конфликт или войну. Сравнение сепаратистских сил и внешних сил как двух групп людей позволяет читателю ясно понять сговор между сепаратистскими силами и внешними силами через знакомое человеческое когнитивное поле. При переводе на русский язык те же концептуальные метафоры напрямую переведены как «вступивших друг с другом в сговор» и «провокации», в то время как китайские концептуальные метафоры сохранены в переводе. Этот перевод позволяет российским читателям легко понять значение публикации Белой книги.

⑤.....踏上新征程, 面对新形势, 有必要发表新的国家统一白皮书.....

...В связи с тем, что Китай отправился в новый поход своего развития, есть необходимость опубликовать новую Белую книгу о воссоединении страны, отметил он...

В приведенных выше примерах используется та же

концептуальная метафора, которая сохранена в русском переводе. В примере ⑤ используется метафора дороги «отправился в новый поход», отправляясь в новое путешествие и новую поездку для развития Китая в новую эпоху, переходя от знакомой концептуальной области дороги к концептуальной метафоре «новое путешествие», сталкиваясь с новой дорогой, новой ситуацией и новым развитием. Перед лицом нового пути, новой ситуации и нового развития, опубликовать эту «Белую книгу» - правильный выбор. В русском переводе сохранена одинаковая концептуальная метафора: «踏上新征程» прямо переведено как «отправился в новый поход», сохраняя образность «путешествия». Этот метод перевода на русский язык точно передает оригинальное послание Белой книги.

4.2 Преобразование различных концептуальных метафор

Преобразование различных концептуальных метафор - это, как следует из названия, трансформация различных концептуальных метафор в языке оригинала и в языке перевода.

⑥.....充分表明了我们实现祖国完全统一的必胜信心、反对「台独」「分裂和外来干涉的坚定决心、为两岸同胞谋福祉的不变初心为两岸同胞谋福祉的不变初心。

...Белая книга также продемонстрировала нашу твердую уверенность в полном воссоединении Родины, нашу непоколебимую решимость в борьбе с сепаратистскими силами, стремящимися к «независимости Тайваня», и вмешательством извне, а также нашу первоначальную цель обеспечить благосостояние жителей, проживающих по оба берега Тайваньского пролива, сказал официальный представитель.

«Характерной чертой примитивного мышления является «телесность» или «воплощение», то есть человек как эталон, по которому измеряются окружающие его вещи; например, у горы есть голова, талия и ступня; у дерева - крона, тело и ступня, и так далее.» [8, с.30]. В примере ⑥ человеческое тело используется в качестве стандарта для измерения окружающих нас вещей. Термин «初心» стал нам знаком по докладу генсека Си на 19-м Всекитайском съезде в 2017 году, и с тех пор он постепенно применяется в различных областях, не ограничиваясь «работой во имя счастья китайского народа и омоложения китайской нации». В Белой книге метафорическое человеческое «сердце» отображается на концептуальную область политического термина «первобытный разум», который переводится с учетом культурных различий восприятия между двумя странами. В русском переводе, вместо того чтобы перевести его прямо как «первоначальное сердце», используется другая концептуальная метафорическая трансформация. «перевод «初心» как «первоначальная цель» объясняет значение «первоначальная цель» на китайском языке. В то же время его необходимо трансформировать таким образом, чтобы у читателей переводного языка не возникло двусмысленности в отношении отображения переведенных образов из-за культурных различий между двумя странами.

Устранение концептуальных метафор-значит убрать ненужную концептуальную метафору из оригинального текста при переводе.

4.3 Устранение концептуальных метафор

Устранение концептуальных метафор-значит убрать ненужную концептуальную метафору из оригинального текста при переводе.

⑦.....凝聚支持和促进祖国统一的磅礴伟力。

...что Белая книга поможет объединить силы для содействия достижению воссоединения Родины.

Китайская политическая лексика часто характеризуется использованием четырехсимвольных слов, таких как «великое омоложение» и «великий скачок», но русский язык более краток и конденсирован. В примере ⑦ используется четырехсимвольная фраза «磅礴伟力», которая означает, что для воссоединения родины требуется великая сила. От исходной области великой власти она переходит к концептуальной области «磅礴伟力» в политической сфере. В русском переводе необходимо учитывать простоту и лаконичность русского языка и не переводить все слова в оригинальном тексте, а удалить ненужную образность и перевести только основную часть «силы», чтобы выделить основные положения данной Белой книги.

Если метафорическая образность в языке оригинала такая же, как и в языке перевода, значит, она является общей для двух культур и может быть переведена с сохранением тех же метафорических понятий. Когда метафорическая образность в языке оригинала и в языке перевода представляет разные культуры, используется другая концептуальная метафорическая трансформация для преобразования культурной образности в языке оригинала в эквивалентную образность, представленную в переводной культуре, чтобы у читателя не возникло двусмысленности из-за разницы в культуре двух стран. При переводе следует также учитывать различия в языковых особенностях китайского и русского языков, когда необходимо перевести только основную часть, удалив ненужную образность и выделив главную суть высказывания.

Вывод

В данной работе в качестве материала для исследования взята Белая книга о тайваньском вопросе и деле воссоединения Китая в новую эпоху, а в качестве теоретической основы используются концептуальные метафоры, чтобы проанализировать и выявить концептуальные метафоры в Белой книге с помощью «Программы выяв-

ления метафор Pragglejazz», концептуальные метафоры в белой книге были проанализированы и идентифицированы как одиннадцать типов метафор, причем метафоры человека, метафоры дороги и метафоры войны составляют большинство метафор. Кроме того, из полученных данных были выведены три характеристики концептуальных метафор в тексте: человечность, экстенсивность и позитивность. Анализируя метафоры в этой белой книге и сравнивая их с русским переводом, мы можем обобщить три метода русского перевода: сохранение одинаковых концептуальных метафор, преобразование различных концептуальных метафор и удаление концеп-

туальных метафор. При выборе метода перевода на русский язык следует также учитывать географическую среду, гуманитарные и социально-когнитивные различия между читателями двух стран, а также то, отличается ли метафорическая образность в двух странах, и с учетом этих факторов выбор метода перевода на русский язык будет комфортным. Хотя данная статья является более полным исследованием Белой книги по вопросу Тайваня и делу воссоединения Китая в новую эпоху, в ней все еще много недостатков. Тем не менее, есть надежда, что изучение этой белой книги может пролить свет на перевод подобных политических текстов в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Ян. Бай пи шу дэ фань и юй чу бань (Перевод и публикация белых книг Публикация) // Ли Ян. Чунцин: Цжун го фань и (Журнал Китайский перевод), 2020. 41(01), с. 49.
2. Ян хунянь. Чжэн фу чжун да тай ду дэ инь юй бяо да цзи чжи янь цзю (Исследование механизма метафорического выражения значимого отношения правительства - на примере Белой книги «Действия Китая против новой эпидемии коронарной пневмонии») // Ян хунянь. Чунцин: (Журнал Гуманитарный журнал), 2021(08), с. 90
3. Lakoff & Johnson. *Metaphors We Live by* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. с. 9.
4. Фэн чжэнбинь и Лю чжэньцин. Чжэн чжи вэнь бэнь кэ цзи инь юй ин и чуан синь син янь цзю (Инновационное исследование английского перевода научно-технических метафор в политических текстах: на примере Белой книги «Действия Китая по борьбе с новой эпидемией коронарной пневмонии») // Фэн чжэнбинь и Лю чжэньцин. Чунцин: (Журнал Технологии и инновации), 2022. 43(01), с. 116.
5. Фэн Линюй. Хань юй жэнь ти цы хуй янь цзю (Исследование словарного запаса китайских людей) [M]. Фэн Линюй. Пекин: чжун го гуан бо даянь ши чу бань шэ (Пресса радио и телевидения Китая), 2008, с. 265.
6. Ван Цзе. Инь юй сань фэнь лэй ши цзю ся кан и бай пи шу чжун чжан чжэн инь юй дэ фань и цзи цэ люе янь цзю (Перевод метафоры «война» в Белой книге по борьбе с эпидемиями с точки зрения «Трех категорий метафор» и ее стратегий) // Ван Цзе. Чунцин: (Журнал Популярная литература и искусство), 2021, с. 113.
7. Синь Хунцзюань и Янь Вэньчу. Кан цзи синь гуань фэй янь и цин дэ чжун го син дун (Метафорический перевод и создание национального имиджа в Белой книге «Действия Китая против новой эпидемии коронарной пневмонии») // Синь Хунцзюань и Янь Вэньчу. Чунцин: (Журнал Изучение иностранных языков), 2022, с. 96.
8. Шу Динфан. Инь юй сюе янь цзю (Исследования метафор) [M]. Шу Динфан. Шанхай: Шан хай вай юй цзю юй чу бань шэ (Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам), 2000, с. 30-113.

© Лю Гэ (Liu@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ДОМИНАНТОЙ АЙ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Нестерова Елена Васильевна

канд. филол. наук, н.с. Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук
г. Якутск

Nesterovaelena@mail.ru

Саввинова Степанида Николаевна

канд. филол. наук, н.с. Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук
г. Якутск

Stepanidasav@mail.ru

Садовникова Ия Ивановна

канд. филол. наук, н.с. Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук
г. Якутск

Sadovnikova79@mail.ru

SYNONYMIC RANGE OF ADJECTS WITH THE DOMINANT AI IN THE EVEN LANGUAGE

**E. Nesterova
S. Savvinova
I. Sadovnikova**

Summary: This article is devoted to the systematic description of the synonymous series of adjectives with the dominant ai in the Even language. The study, which is directly related to the description of the meaning and meaning of linguistic units used in the speech of the lexeme ai. The synonymic series is analyzed in order to penetrate deeper into the essence of these linguistic phenomena, to show the manifestation of systemic relations in vocabulary. The study of synonyms and the peculiarities of their use in the Even language reveals lexical richness, where the system of similarity of converging and connecting lexemes is revealed. The importance of the study is determined by the fact that synonymy in the Even language has not yet become an object of study, dictionaries of synonyms have not been developed, synonymy of dialect vocabulary and polysemous words has not been studied. Therefore, the study of synonymy with full coverage of materials and the collection of such synonymous pairs is an urgent and important task of lexicographers, since today they are under threat of extinction. Sources of lek.

Keywords: Even language, synonymic series, dominant, adjective, lexeme.

Аннотация: Данная статья посвящена системному описанию синонимического ряда прилагательных с доминантой ай в эвенском языке. Исследование, которого непосредственно связано с описанием значения и смысла языковых единиц, употребляемого в речи лексемы ай. Анализируется синонимический ряд, чтобы глубже проникнуть в сущность данных языковых явлений, показать проявление системных отношений в лексике. Изучение синонимов и особенностей их употребления в эвенском языке раскрывает лексическое богатство, где раскрывается система сходства сближающихся и связывающих между собой лексем. Важность исследования определяется тем, что синонимия в эвенском языке до сих пор не стала объектом изучения, не разработаны словари синонимов, не изучена синонимия диалектной лексики и многозначных слов. Поэтому изучение синонимии с полным охватом материалов и собирание таких синонимических пар является актуальной и важной задачей лексикографов, так как сегодня они находятся под угрозой исчезновения. Источниками лексического материала послужили словари эвенского языка, в том числе извлечения из художественных произведений, этнографических очерков.

Ключевые слова: эвенский язык, синонимический ряд, доминанта, прилагательное, лексема.

По вопросам синонимии написано немало исследований, однако кардинальные аспекты проблемы, такие как определение синонимов, критерии синонимичности, остаются спорными. О том, что такое синоним, какие бывают синонимы, насколько это понятие вообще реально, в лингвистической литературе были высказаны самые разнообразные, часто противоречивые соображения. Сущность синонимов как слов с одинаковым или схожим значением и употреблением по-разному понимается различными исследователями [7, 112].

Проблема структуры синонимического ряда уже длительное время привлекает внимание исследователей. Под синонимическим рядом (гнездом, парадигмой) понимают несколько синонимов, объединённых единством обозначаемого явления действительности, понятия или отношения [14, с.54].

В данной работе рассматривается синонимический ряд прилагательных эвенского языка с общим значением «хороший, добрый, красивый, славный». Ряд состоит из прилагательных *ай, дулам, гудей, нод, хани*. Изучение

синонимического ряда в эвенском языке осуществляется выявлением частности употребления слова. Выбрав доминанту по частности, определяем активность и пассивность слова в языке. Каждый член синонимического ряда передает определенный вариант общего значения. Следует также учитывать принадлежность синонимических слов к той или иной части речи, как считает Реформатский: «Слова как строительный материал, находясь в распоряжении грамматики, получают, прежде всего, значение той или иной части речи, что сказывается не только на их синтаксическом употреблении и способности или неспособности к тем или иным сочетаниям, но в их морфологических свойствах, как словообразовательных, так и словоизменительных; общая отнесенность к той или иной части речи определяется грамматическим значением данной категории, т.е. части речи» [9, с. 110].

Синонимическими рядами принято называть группу синонимов, которые объединены по критериям: «чтобы они имели полностью совпадающее толкование; чтобы они имели одинаковое число активных семантических валентностей; чтобы они принадлежали к одной и той же части речи» [1, с.33]. В нашем представлении синонимический ряд представляя собой определенный континуум и характеризуясь открытостью, отличается вместе с тем относительно постоянной обладающей определенными параметрами структурой. Разделяя мнение о доминанте как стилистически нейтральном

Исследователи [1], [14] не едины в определении доминанты синонимического ряда, но указывают, что доминанта – это простое по семантическому значению и нейтральное стилистически слово.

«Под доминантами подразумеваются, в частности, стержневые слова, нейтральные в стилистическом отношении, наиболее частотные и типичные для синонимического ряда, определяющие его границу» [1, с.10].

Доминантой рассматриваемого синонимического ряда выделяем прилагательное *ай*, так как это слово имеет более широкое значение и может легко заменить их. Ряд состоит из прилагательных *ай*, *дулам*, *гудей*, *нод*, *хани*. Доминантой выступает *ай*.

В «Эвенско-русском словаре» [9, с. 37] лексема **АЙ** имеет следующие значения:

1. Хороший, добрый, красивый, славный;
2. Добро, доброта, достоинство, польза, удобство;
3. Хорошо, красиво, удобно, выгодно. Так общее значение эвенского слова **АЙ** еще можно определить как «очень хороший, обладающий положительным качеством».

Как видно из словарной статьи, лексема **АЙ** выступает как имя прилагательное, имя существительное и наре-

чие. Новикова К.А. относит их именам с нерасчлененной семантикой и отмечает, что «слова этой группы получают конкретизацию лишь в предложении, вне предложения их нельзя отнести ни к именам предметным (существительным), ни к именам качественным (прилагательным, ни к наречиям) [6, с 11].

Первое основное значение прилагательного *ай* соответствует русскому **хороший**. В синонимическом ряду **ай** в значении хороший выступает как **ЛСВ1**. Например: *Мэкэлэ ай бэй бисин* [13, с.175] *Мэкэлэ хорошим человеком был.*

Дэ-ло-дэ, тимины айинрыкын

Оңмунңкуймуондей буюндэй

Эмикэми баңууридэ-дэ.

Дэ-лэ-дэ, Уриндяй иссоттан бадундай.

Дэ-ло-дэ, завтра, когда будет хорошо.

Найди быстрого дикого оленя.

Езжай верхом на ней

Дэ-ло-дэ, езжай по следам Уринди.

Таким образом, прилагательное **АЙ**, являясь доминантой, имеет прямое номинативное значение для синонимического ряда. В.В. Виноградов считает, что «прямое номинативное значение это значения, как бы непосредственно направленные на «предметы», явления, действия и качества действительности (включая сюда и внутреннюю жизнь человека) и отражающие их общественное понимание» [3, с. 95].

ЛСВ1 выделяет следующие производно-номинативные значения.

ЛСВ2 «послушный». Определяемый субъект послушный, кроткий.

Хо долдан, мукай ок-та эти нукра, хо ай гиркэ. – Очень послушный, никогда не снимающий свою доху, очень **хороший друг**. (эвен. загадка 'собака') [4, с. 124].

ЛСВ3 выражает качество человека, которому подвластно все. Например: *Хо ай, хони бэй бичэ бисэнри. Тавар мэн хунади хинду бөдэй хину гэлнэссэм, - гөнчэ атика-какан.* – Ты оказываешься **хороший человек**, всемогущий, я ходила за тобой, чтобы выдать свою дочь за тебя замуж [10, стр.75].

Второе значение прилагательного **ай** «**добрый**» (**ЛСВ4**) выражает внутреннее качество человека как добросердечность, незлобивость. Например: *ай* в значении **добрый**: *Хи хаван эрэлбу ораарбу намтаки илбэсли, тала хину аил бэйл алатта. Ты бери вторую половину стада и иди в сторону моря, тебя там ждут добрые люди* [10, с. 69].

Третье значение прилагательного **ай** (**ЛСВ5**) свя-

зано с внешней оценкой субъекта, то есть в значении **красивый**.

Эбдэрэ тикэддэн, аю хиңаргасанчав эбдэрэв иңньси хуннэ чупталриди чалбандук курэлукэнни. – Падают листья, красивый пожелтевший лист, сорвал холодный ветер с березы и закружил. [15, с.103].

ЛСВ6 **Славный**.

Аманни нонман хупкуттин,

Хавай одан мандурин

Аю төрэм нюнсэгрин,

хоя несу ангарин [4, 178].

Отец его учил,

Грамотным чтобы он стал,

славным словом наставляя

Много счастья открыл.

Итак, слово **АЙ** как лексико-семантический вариант включает 5 производно-номинативных значений, так как они совмещаются в опорном ЛСВ1 и являются производными. В приведенных примерах употребляется как определение при имени существительном, который называет не только человека, но и животного, предмет. Человек, определяемый как **АЙ**, может быть не только хорошим, добрым, красивым, но и всемогущим. Существительные, обозначающие животных, а именно собаки, могут быть определены как **АЙ**, так как для народа, живущего в экстремальных условиях, собака всегда являлась другом, помощником и даже кормильцем. Надо отметить, что в эвенском языке есть прилагательное **Хунним** со значением «ласковый, дружелюбный» по отношению животного к человеку.

Синонимом к лексеме **АЙ** является слово **дулам**. В **РЭС дулам** определяется как 1) тихий, спокойный; 2) незанятый делом. Основное же значение слова **Дулам** (ЛСВ1) - спокойный, например: *Хи дулам мявалкан бисэнни, хуту* [5, с. 182]. *Ты спокойное сердце имеющий, дитя (мое).*

Тарпач дулам оримдас одни [5, с. 172]. *И, наконец, спокойным стал вроде.*

Ноуан ок-та бими дулам биврэрин [5, с. 167]. *Он всегда спокойным был.* В данном значении слово **дулам** управляет именем существительным в винительном падеже: *Хи дулам мявалкан бисэнни, хуту* [5, с. 182]. Также может управлять творительным падежом: *Ноуан ок-та бими дулам биврэрин* [4, с. 167].

Вариантом основного значения лексемы **дулам** является «тихий (ЛСВ2)».

Тормита эмчэлэн эрэли хо дулам нян хивкэне иримдас [5, с.22].

Синонимичный ряд с доминантой **ай** включает лексему **гудей**, которая в РЭС толкуется как **гудей** (ЛСВ1) «1) милый, славный; 2) ласковый, нежный». Например: «- Э, - ноңан гөнни, - дорова, **гудей** асаткан. – Э, - сказал он, - Здравствуй, **милая** девочка.» [15, с. 134].

Основное значение лексемы **гудей** милый (ЛСВ1).

Нэрин нёлтэмэн, нямси хираман, гудей дулраман, Дюлкан бинивэн Эрэгэр би этудим. Солнечного света теплее дыхание, милый запах дома всегда я буду хранить [13, с.11].

ЛСВ2 славный. Это прилагательное используется при восславлении родины, показывает отношение автора к отчизне: *Кунгарпук аяврит, Балдача буг гудеин, Эмэнэп эр бу хину Дёр ангандула дялатми* [4, с. 1]. *С детства любили родину славную, вот оставили тебя на целых два года.*

Производно-номинативным значением прилагательного **гудей** является (ЛСВ3) ласковый. *Гудей энму мусэмэн, солдат гэрбэлкэн биникэн, мэргэтникэн гэлэрэм, толкандулай көерэм. По ласковой моей матери улыбке, хотя называюсь солдатом, скучаю и во сне вижу.*

ЛСВ4 нежная. Применение прилагательного в значении нежная показывает, что субъект проявляет нежность, любовь к близким:

Хину гудей кэнмуни

Хэрэтникэн хокандим,

Тар дэгидди хусилнюн

Би өмэтту икэдим.

Тебя нежную обнимать

С волнением обрадуюсь,

Вон с летящими лебедями

Я с ними (спою) пропою [12, с. 112].

Прилагательное **гудей** обозначает свойство, которое выражается в проявлении любви, нежности и ласки. Лексема, как и другие члены синонимического ряда активно используется в эвенской речи.

Прилагательное **нод** отмечается в РЭС как: 1. Красивый, привлекательный, миловидный; 2. Красиво, привлекательно, славно, мило. Характеризует внешний облик субъекта. Например: *Ңи, бадикар бадич мялриди, хедди нёлтэм дюллэ иччин, тарак ңидук-тэ хулэк нян нод бидин!* – *Кто завтра утром проснется и первым увидит солнце, тот и будет излишне красив!* [4, с. 113].

Иуэнь төр эуи, нод бэилнюн-тэкэн энэе эсни бис [5, с. 175]. *Северная земля не только сильными, красивыми людьми богата.*

Яракан-да нод асаткан урэчин [4, с. 6]. *Что бы она ни*

делала **красивая** девушка, похоже.

Прилагательное *нод* показывает объект восхищения, обычно объектом восхищения выступает человек, в отличие от других членов синонимического ряда.

В РЭС лексема *Хани* означает: 1. красивый, нарядный; 2. Франт. *Асаткан нимкамдас хани бисин, аручаган, урум-кун нян нэрин* [5, с. 161]. Девушка сказочно **красивая (нарядная)** была, скромная, кроткая и светлая.

Изучение синонимической системы языка проводится обычно в рамках синонимических рядов, представляющих собой микроучастки лексики. Определяя синонимический ряд как микросистему языка, разные исследователи берут за основу образования синонимического ряда, различные свойства синонимов. Одни лингвисты основным критерием синонимического ряда считают общность денотата и близость значений, для других понятийная общность и общая денотация

- факультативные признаки синонимического ряда. Необходимыми признаками они считают семантическую общность и частичную взаимозаменяемость. Таким образом, анализ прилагательных, образующих синонимический ряд *ай*, с доминантой *ай* показал, что синонимы этого ряда передают лучшие человеческие качества как доброта, нежность, физическую и духовную красоту, проявление любви не только к человеку, родине, но и к животным. Проведенное на парадигматическом уровне сопоставление словарных толкований выявило лишь несколько слов, которые встречаются в дефинициях большинства членов ряда. Часто использование этих прилагательных для интерпретации значения других слов доказывает их особую синонимическую близость в пределах ряда. Исследование сравнительной частотности прилагательных выявило более высокую частоту употребления. Каждый член синонимического ряда не только передает определенный вариант общей семантики, но и имеет производно-номинативное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии: Т. 1: Парадигматика. – М., 2009. – 568 с.
2. Болганбаев А. Синонимы в казахском языке. Автореф. дис. доктора филологических наук. Алма - Ата, 1971.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 162-189.
4. Кейметинов В.С., Кейметинова А.Д. Тан,анмайду книга. Книга для чтения в 5-6 классах эвенских школ. – СПб.: отд-ние изд-во «Просвещение», 2000.-191с.
5. Кривошапкин А.В. Тормита буюсэмнэ. – Якутск: Бичик, 2018. – 208 с.
6. Новикова К.А. Очерки диалектов эвенского языка. Ольский говор. - Л.: Наука, 1980.- Ч.2. – с.118.
7. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. М., 1973. -222 с.
8. Реформатский А.А. Введение в языкознание. М.. 1979. С.322.
9. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. – Новосибирск: Наука, 2005. – 365 с.
10. Роббек В.А., Роббек М.Е. и др. Атав нимкарни. Якутск, 2005. 94 с.
11. Словарь синонимов русского языка: В 2-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – Л., 1970. С. 17.
12. Степанов А.П. Амму дэтлэвин хиракчин. Якутск, Бичик, 2008, - 45 с.
13. Фольклор эвенов Березовки (образцы шедевров). – Якутск, 2005. – 362 с.
14. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. Пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд испр.. М.: просвещение, 1972. – 328 с.
15. Цинциус В.И., К.А. Новикова. Мут торэнти. Эвенский язык. Учебник и книга для чтения. Ленинград «Просвещение» 1979.

© Нестерова Елена Васильевна (Nesterovaelena@mail.ru), Саввинова Степанида Николаевна (Stepanidasav@mail.ru),
Садовникова Ия Ивановна (Sadovnikova79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОИМЕНОВАНИЙ В БЛАТНЫХ ПЕСНЯХ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

PECULIARITIES OF COLOR NAMES IN BLAT SONGS IN THE LINGUO-CULTUROLOGICAL CONTEXT

M. Pavlova

Summary: This article analyzes the color-names in the thug songs. The article describes the semantics of color terms found in the selected material. Coloratives play an important role in songwriting, as they reflect the picture of the world, convey the spiritual component of the mentality of those people who created these songs. It is interesting to study first of all those songs whose authorship is not established, since when analyzing coloratives there is no need to consider the use of coloratives through the prism of the image of the author. The color vocabulary is a formalized and closed lexical-semantic group, which has hardly changed over time, which allows the analysis to be carried out from a diachronic perspective. Thug song is the reflection of the culture of the certain layer of population of our country and the research of coloratives on the material of this song genre allows to study the outlook and culture of this social group. At the end of the article the conclusions, made on the basis of the studied material, are given.

Keywords: coloronames, thug song, songwriting, semantics of coloronames, symbolism of coloronames.

Павлова Мария Николаевна

*Старший преподаватель, Санкт-петербургский
государственный университет аэрокосмического
приборостроения
koto4ek87@mail.ru*

Аннотация: В данной статье производится анализ цветоименований в блатных песнях. В статье описывается семантика терминов цвета, обнаруженных в отобранном материале. Колоративы играют важную роль в песенном творчестве, поскольку они отражают картину мира, передают духовную составляющую менталитета тех людей, которые эти песни создавали. Интересно изучение прежде всего тех песен, авторство которых не установлено, поскольку при анализе цветоименований не возникает необходимости рассматривать употребления колоративов через призму образа автора. Цветовая лексика представляет собой оформленную и замкнутую лексико-семантическую группу, которая практически не изменилась с течением времени, что позволяет произвести анализ в диахроническом аспекте. Блатная песня является отражением культуры определенного слоя населения нашей страны и исследование колоративов на материале данного песенного жанра позволяет изучить мировоззрение и культуру данной социальной группы. В конце статьи приводятся выводы, сделанные на основании изученного материала.

Ключевые слова: цветоименования, блатная песня, песенное творчество, семантика цветоименований, символика цветоименований.

В настоящее время существует огромное количество работ, посвященных проблеме цветоименований. Данная проблема изучается в русле различных дисциплин: лингвистика, лингвокультурология, этнолингвистика, литературоведение, колористика, теория искусств, физиология и многих других. Колоративы в лингвистическом аспекте исследовали такие ученые как В. Berlin and P. Kay, J. Lucy, J. Saunders, Н.Б. Бахилина, А. Вежицкая, А.П. Василевич, Т. М. Гайдукова, Т.Б. Забозлаева, Е.А. Кожемякова, И.В. Макеевко, О.А. Мещерякова, Ю.В. Норманская, Л.В. Самарина, Н.В. Серов, З.С. Файзуллинова, Р.М. Фрумкина, В.К. Харченко и др.

Цветовые прилагательные с лингвокультурологической точки зрения отражают культуру народа, их помощью можно передать и описать языковую картину мира. В первую очередь речь идет о колоративах в фольклоре, поскольку именно устное народное творчество раскрывает национальный характер народа, сопровождает человека на всем его жизненном пути и является носителем национального менталитета. Говоря о русском фольклоре нельзя обойти вниманием современное народное творчество, которое передает текущее состо-

яние национальной картины мира. Люди продолжают сочинять песни, в которых описывают свой быт, проблемы, политическое и социальное окружение и темы, который являются актуальными и значимыми на момент своего создания. Выбор столь узкого песенного жанра представляет собой **актуальность** настоящей работы - выявление особенностей современного мировоззрения русского народа и попытка определить, играют ли значимую роль специфические особенности выбранного нами жанра.

Цель данного исследования - проанализировать цветоименования в блатных песнях, изучить их символику и обозначить семантические особенности, таким образом выявить основные черты картины мира определенного слоя населения. Соответственно, задачами данного исследования являются: а) собрать и проанализировать цветоименования в русских блатных песнях; б) провести анализ семантики и символики цветоименований в блатных песнях; в) выявить семантические особенности цветоименований.

Научная новизна предложенного нами исследова-

ния заключается в следующем:

1. в изучении семантики и символики цветоименований в рамках отдельного узкого специфического жанра устного народного творчества;
2. в выявлении особенностей цветоименований и определении зависимости их употребления от выбранного нами жанра.

Жанр блатной песни является предметом для обсуждений различных специалистов по фольклору. Традиционно его относят к авторской городской песне, однако по-разному определяют его признаки: это либо песни, описывающие жизнь и быт лиц, принадлежащих к криминальному кругу, либо как песни, в которых используется просторечная и жаргонная лексика [4]. Возникают споры о том, относить ли жанр блатной песни к фольклору. Мы будем придерживаться той точки зрения, что блатная песня это «одна из традиций фольклора, причем фольклора городского, отграниченная от типологически близких форм народного и авторского творчества в историческом и синхронном контекстах на основе системно значимых признаков» [4].

В широком смысле блатную песню можно определить как совокупность всех песен, герой которых — человек, сопричастный жизни вне закона, преступник или заключенный, а также песен, по тем или иным признакам (историческим, поэтическим, музыкальным или субъективным) ассоциирующихся с подобными [1].

Блатная песня в узком понимании — это песня, герой которой (один из героев) — представитель криминального мира, чей образ раскрывается путем реализации типичных для этого мира действий, высказываний, оценок [1]. Соответственно, проанализировав лексику, представленную в данном жанре, можно выявить характерные особенности не только общей национальной картины мира, но и исследовать мировоззрение определенных слоев населения.

Сбор материала по блатному фольклору вызвал определенные сложности. Большое количество произведений, которые сохраняют стилистику блатной песни, являются авторским творчеством, относящемуся к современному жанру «русского шансона». В качестве эмпирического материала нами были использованы сборники фольклора, а также материалы интернет-ресурса «Библиотека a-resni». В рамках данного исследования нами было проанализировано 48 блатных песен, в которых было обнаружено 53 цветоименования. Нам удалось рассмотреть следующие колоративы: «алый», «белый», «голубой», «желтый», «зеленый», «коричневый», «красный», «оранжевый», «розовый», «серый», «синий», «черный». Частотность их употребления представлена в таблице.

Таблица.

Частотность употребления цветоименований в блатном фольклоре.

Белый	13	Коричневый	3
Черный	10	Серый	3
Голубой	6	Зеленый	2
Желтый	5	Синий	2
Красный	4	Оранжевый	1
Алый	3	Розовый	1

Как можно видеть в таблице, наиболее частотным цветоименованием является «белый». Белый относится к классической триаде цветов: белый-черный-красный, которая играет важную роль в различных культурах [6]. В исследованными нами песнями были обнаружены следующие словосочетания: «белая роза», «белый листочек», «белая ночь», «белый флаг», «белый свет», «белый парус», «белый эмигрант», «белая голова», «белое платье», «белая рубашка».

С.И. Ожегов дает следующее определение белому цвету: «1. Цвета снега или мела. Белая бумага. Б. парус. 2. полн. ф. Светлый, в противоположность чему-н. более темному, именуемому черным» [8]. В блатных песнях колоратив «белый» помимо описания собственно цвета имеет также символические значения.

«Белая роза». Данное сочетание встретилось в следующем примере: «Цветочки цветут на лужочке, / А белая роза на столе./ Родные мои живут вне дома, / А я на чужой стороне» (Цветочки цветут на лужочке) [7]. Белая роза символизирует свет, невинность, духовность и очарование [9]. Лирический герой песни ассоциирует себя с белой розой, как невинно осужденного. Белый - символ чистоты, интеллектуального превосходства над другими [3]. Возможно, именно поэтому, автор выбрал именно этот образ в качестве олицетворения с главным героем.

В этой же песне мы встречаем еще одно цветковое словосочетание: «Возьму я листочек бумажки, / Письмо я мамаше напишу./ На этом на белом листочке/ Всю правду мамаше опишу» (Цветочки цветут на лужочке) [7]. В данном случае эпитет «белый» помимо того, что называет цвет описываемого предмета, символизирует правду, чистоту, выполнение долга перед матерью [5].

«Белая ночь». «Королева, оставайтесь с нами./ Я Вам подарю весь этот город, / Разукрашу белыми ночами - / Про Непал забудете вы скоро» (Королева Непала) [7]. Здесь речь идет о природном явлении, которое наблюдается в России в нескольких городах, в том числе, в Санкт-Петербурге: «Белые ночи — ночи, в течение которых естественная освещённость так и не становится слишком низкой, то есть вся ночь состоит лишь из суме-

рек. Вблизи полярных кругов (с внешней их стороны) это явление наблюдается в период солнцестояния (в северном полушарии — в июне, в южном — в декабре)» [9]. Выражение «белая ночь появилось в русской культуре как калька с французского *passer une nuit blanche* – «не спать всю ночь». И первоначально означало период в году, когда из-за светлого неба в ночное время суток человеку бывает сложно заснуть, и только позже стало символом Санкт-Петербурга и его визитной карточкой.

«Белый свет». «*Море в пене, солнце блещет,/ На просторе — никого./ Власть Советская дороже/ Бела света самого*» (Кочегар) [7]. Данное словосочетание можно обнаружить в традиционном народном фольклоре. Люди называют белым светом окружающий мир и все, то в нем существует. Можно сказать, что белый свет - это вся Вселенная. В традиции русского народа белый свет олицетворяет собой миропорядок, красоту, свободу и справедливость. В народных текстах также можно встретить эпитетосочетания, синонимичные «белому свету»: «Божий свет», «вольный свет». Это символ чистоты, непорочности и бесконечности. Свет воплощает природу жизни, это очень большая ценность для человека.

Интересным представляется словосочетание «белый эмигрант»: «*Ночь тиха, и чавкает трясина,/ С самолета выброшен десант./ И ведет нас рыжая скотина -/ Старый белый русский эмигрант*» (Песня Американских диверсантов) [7]. В политике белый цвет олицетворяет монархию, следовательно, сторонников короля или царя называли «белыми» [2]. В период гражданской войны в нашей стране многие из тех, кто поддерживал царскую власть, вынуждены были эмигрировать. На протяжении долгих лет к ним сохранилось пренебрежительное отношение, что подтверждается словами данной песни.

«Белая голова». «*Хорошо к бутылочке прижаться,/ Еще лучше – с белой головой./ Выпьешь три глоточка – получишь три годочка./ Сразу жизнь становится иной*» (Бутылка вина) [7]. В данном случае белый цвет имеет значение «чистый», «свежий».

В блатных песнях особое значение приобретает тема свободы, что неудивительно, поскольку песни пишутся от лица заключенных. Это оказывается употреблением цветоименования «белый» в значении «свободный». Нами было обнаружены следующие примеры: «*Плыви, моя юность, как белый фрегат,/ И в жизни старайся не встретить преград*» (Плыви, моя юность, как белый фрегат...) [7]; «*Слово сказано, дело сделано,/ На бумагу легла печать./ Вот и связаны крылья белые,/ Не судьба мне теперь летать*» (Слово сказано, дело сделано) [7].

Остальные случаи употребления колоративов описывают собственно цвет, имея при этом семантическое значение чистоты и красоты: «*А наутро взяли, да прямо*

из кровати,/ Больше не видать мне Таньку в белом платье» (Вечер опустился, фонарики зажглись...) [7]; «*Ветер свищет, а волны играют,/ Белый парус мелькает вдали*» (Парус) [7].

Как можно видеть, белый цвет играет большую роль в блатных песнях, его значение не ограничивается передачей собственно цвета, а имеет различную семантику, которая отражает настроение и переживания лирического героя.

На втором месте по количеству употреблений находится черный цвет. Черный - это природный символ ночи, ее мрака и темноты, он нераздельно связан со злом, несчастьем, трауром смертью [2]. «Черная ночь - час злодеяний, черный ворон - предвестник гибели, равно как и черный кот - бытовое определение несчастья; черный народ, или чернь, - простолюдины, толпа, со всем таинственным, непредсказуемым и страшным, что в этом слове содержится» [3, с. 39].

В исследованных нами песнях встретились следующие примеры употребления эпитета «черный»: «черные тучи», «черное лицо», «черный крест», «черная икра», «черный чуб», «черная ночь», «черный ворон», «черные брови», «черный котел», «черный угол». Условно их можно поделить на две группы: часть прилагательных имеет значение «мрачный», «страшный», «темный», «зловещий», а другая часть, наоборот, указывает на красоту описываемого предмета.

К первой группе можно отнести эпитетосочетания «черные тучи», «черное лицо», «черный крест», «черный ворон», «черный котел», «черный угол»: «*Тучи черные закрыли/ Синий небосклон./ Твой отец в далеком море/ Бережет твой сон*» (Ночь пришла на мягких лапах) [7]; «*Собрался народ, спасли девочку,/ А братишка уж мертвый лежал./ Лицо черное, обгорелое,/ Факт кошмарный пред всеми предстал*» (Печка) [7]; «*Черный ворон карчет, мое сердце плачет,/ Мое сердце плачет и грустит*» (Мурка) [7].

Словосочетания «черный чуб», «черная ночь» и «черные брови» в противоположность вышеописанным случаям употребления описывают предмет, называя его положительные характеристики. Волосы, глаза и брови считались признанным эталоном красоты, следовательно в данном случае колоратив «черный» несет в себе положительную семантику: «*У него, мама, черные брови./ Голубые, как небо, глаза./ Он с кинжалом всегда, мама, ходит,/ И блатным он считает себя*» (Есть в Ростове речонка Самара) [7].

Эпитетосочетание «черная икра» имеет значение «роскошный», «дорогой»: «*А что я ем?/ Простую осетрину./ Простую русскую еду./ Простую черную икру./ Ее ловлю в своем пруду*» (А кто я есть?) [7]. Лирический герой

песни гордится своим благосостоянием и в качестве демонстрации своего достатка говорит о том, что употребляет в пищу дорогой продукт, черную икру.

Черный цвет имеет два основных значения, которые представлены различными примерами в исследованных нами песнях. Интересно, что помимо классической негативной семантики черный приобретает семантику крайне положительную, употребляется в значении «красивый».

Голубой цвет занимает третье место по количеству словоупотреблений: «голубое море», «голубое небо», «голубые глаза», «голубая краска», «голубой дымок», «голубой алмаз». Голубой - это мягкий, нежный цвет, который прежде всего связывается с воздухом и водой. Это символ надежды, невинности и безмятежности [2].

В блатных песнях голубой цвет является эпитетом для неба и моря: «*Вслед за ним несется грохот,/ Пар вздымается столбом,/ Пароход взлетел на воздух,/ Тонет в море голубом*» (Кочегар) [7]; «*Мой «Фантом», как ястреб быстрый,/ В небе голубом и чистом/ С ревом набирает высоту*» (Фантом) [7].

В сочетании с существительным «глаза» голубой цвет описывает красивую внешность, является символом молодости и нежности: «*Глазки вспыхнули, как бутончики,/ И подумала вмиг егоза:/ У директора есть червончики,/ У меня – голубые глаза*» (Был торговый трест показательный...) [7].

В остальных случаях цветоименование «голубой» описывает собственно цвет: «*Искры в камине горят, как рубины,/ И улетают дымком голубым*» (Жизнь пронеслась сквозь веселье разврата) [7].

Словоупотребления с прилагательным «желтый» в большинстве своем описывают цвет предмета: «желтое шампанское», «желтые ботинки», «желтый чемодан», «желтые листья»: «*Мы познакомились на клубной вечериночке,/ Картину ставили тогда «Багдадский вор»./ Чулочки новые и желтые ботиночки/ Зажгли в душе моей пылающий костер*» (Желтые ботиночки) [7].

Словосочетание «желтые лица» носит иронический характер: так пренебрежительно называли азиатов: «*Лица жёлтые над городом кружатся,/ Неужели собираются снижаться*» (Лица желтые над городом кружатся...) [7].

Как можно видеть в описанных нами примерах, желтый цвет имеет нейтральные коннотации и в большинстве случаев употребляется в своем прямом значении, описывает цвет.

Интерес представляет цветоименование «крас-

ный». Оно имеет широкое употребление в традиционных песнях, имеет сверхположительные коннотации и разнообразную семантику. «Филологи замечали, что даже в современных языках с высокоразвитой системой лексики есть следы перевеса обозначения красного цвета над всеми другими цветами» [3, с. 58]. Красный - это символ жизни, энергии, олицетворяет страсть, любовь, радость. В традиционной русской культуре «красный» означал «красивый» и символизировал все самое лучшее и красивое [2].

В блатных песнях красный цвет практически не употребляется и приобретает совсем иные значения. Нами было обнаружено лишь четыре словоупотребления: «красный нос», «красная шапочка», «красный платок» и «красная кнопка».

«Красный нос». Красный цвет носа ассоциируется с сильно пьющими людьми. Эта ассоциация используется в следующем примере: «*Воевода с красным носом в ратном деле знает толк,/ И куда-то по покосам поскакал засадный полк*» (Поле Куликово) [7]. Словосочетание «красная шапочка» - это отсылка к произведению Шарля Перро: «*Собралась Красна Шапочка,/ При платьице, при тапочках,/ К старушке своей бабушке лекарства отнести*» (Про Красную Шапочку) [7].

«Красный платок». Данное употребление колоратива «красный» имеет отношение к периоду гражданской войны, когда красный цвет приобрел особое значение для нашей страны. «Красное знамя, как эмблему восстания, впервые подняли в 778 году иранские повстанцы в Гургане, боровшиеся против гнета арабских халифов» [2, с. 33]. В блатных песнях красный цвет как символ советской власти употребляется в следующем примере: «*Подбежал он к ней, на грудь бросился,/ На весенний душистый цветочек!/ Целовал ее в губы алые,/ Целовал ее красный платочек!*» (Пролетарочка) [7].

«Красная кнопка». Существует так называемая «красная кнопка», которая используется в случае ядерной угрозы. Она автоматически передает на командные пункты код, который разрешит использование ядерного оружия. В блатных песнях данное словосочетание встретилось в следующем примере: «*А в Москве все эти Штабты/ Уж разбиты на квадраты,/ Кнопка красная одна,/ Раз нажмешь - и им хана!*» (Крылатая ракета) [7].

Как показывают исследованные песни, использование колоратива «красный» в традиционном значении «красивый» отсутствует. Семантика данного цветоименования полностью изменила свое значение, цветочное прилагательное описывает современные реалии, которые вошли в нашу жизнь относительно недавно.

Цветоименование «алый» представлено тремя

эпитетосочетаниями: «алые губы», «алая кровь», «алая черта». Алый - это цвет страсти, любви и желания. «Превосходную статью посвятил этому цвету В.И. Даль в своем словаре, определив такой тон как светло и ярко-красный, но обязательно с оттенком повышенной приятности для глаза» [3]. Это подтверждается в изученном нами материале: «Алые губы твои/ Я целовал до зари/ И шептал тебе/ Слова о любви» (Алые губы) [7]. Также помимо символа страсти, алый является символом крови, борьбы и войны: «Тут он критику услышал,/ Надвигается гроза:/ Алой кровью налилися/ Атамановы глаза» (Стенька Разин) [7]; «Вижу в небе алую черту,/ Это МиГ-17 на хвосту» (Фантом) [7].

Цветонаименование «коричневый» описывает цвет невзрачного предмета в таких словосочетаниях как «коричневая пуговка» и «коричневая пыль». Также употребляется сочетание «коричневый гад». «Коричневыми гадами» называли фашистов во время Великой Отечественной войны. Такое название они получили благодаря своей униформе коричневого цвета: «А может, слышал ты, как из-под Сталинграда/ Народ советский гнал коричневого гада» (Письмо Рейгану от рабочих Урала) [7].

Цветонаименование «серый» употребляется в зна-

чении «невзрачный», «неприметный»: «Серый домик двухэтажный/ В переулочке стоял./ Жил там старенький, но важный/ Седоватый генерал» (Серый домик двухэтажный) [7].

Остальные цветонаименования имеют по два или одному случаю употребления и описывают цвет называемого предмета, например, колоратив «синий» описывает цвет неба, а цветочное прилагательное «зеленый» - цвет болот.

После анализа исследованного материала можно сделать следующие выводы:

Цветонаименования в блатных песнях представляют собой систему с широкой семантикой и символикой;

1. Семантика, характерная для традиционного фольклора утрачивает свое значение, уступая место семантике, основанной на современных реалиях;
2. Определенные цветонаименования («красный») полностью утратили свое традиционное значение и приобрели новый смысл;
3. Несмотря на тематику песен, близкую к криминальному миру, большинство цветонаименований имеют положительную коннотацию или используются в шуточных, иронических песнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башарин А. Блатная песня: Terra Incognita // Массовая культура на рубеже веков. Сб. статей. М.-СПб., 2005, с. 176-192.
2. Вовк О.В. Энциклопедия знаков и символов. М.: Вече, 2008. - 528 с.
3. Забозлаева Т.Б. Символика цвета. СПб.: Невский ракурс, 2011. - 176 с.
4. Свиридов С.В. Что такое блатная песня? <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-blatnaya-pesnya/viewer> (Дата обращения: 14.11.2022).
5. Серов Н.В. Символика цвета. - СПб.: Страта, 2015. - 204 с.
6. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Международные отношения, 2011. - 512 с.
7. Библиотека А-pesni. <http://a-pesni.org/> (Дата обращения: 15.11.2022).
8. <https://slovarozhegova.ru/> (Дата обращения: 15.11.2022).
9. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/simvol/> (Дата обращения: 15.11.2022).
10. Basharin A. Thug Song: Terra Incognita. // Popular Culture at the Turn of the Century. Moscow, Saint-Petersburg, 2005, 176-192 pp. (in Russian).
11. Serov N.V. Symbolism of Color. Saint-Petersburg, Strata Publ., 2015, 204 pp. (in Russian).
12. Slavic Mythology. Encyclopedic Dictionary. Moscow, International Relations Publ., 2011, 512 pp. (in Russian).
13. Sviridov S.V. What Is Thug Song? <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-blatnaya-pesnya/viewer> (Date of reference: 14.11.2022) (in Russian).
14. Vovk O.V. Encyclopedia of Signs and Symbols. Moscow, Veche Publ., 2008, 528 pp. (in Russian).
15. Zabozaeva T.B. Symbolism of Color. Saint-Petersburg, Nevskii Rakurs Publ., 2011, 176 pp. (in Russian).
16. Library A-pesni. <http://a-pesni.org/> (Date of reference: 15.11.2022).
17. <https://slovarozhegova.ru/> (Date of reference: 15.11.2022).
18. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/simvol/> (Date of reference: 15.11.2022).

© Павлова Мария Николаевна (komo4ek87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПЕРЕВОДА

Праченко Оксана Владимировна

доцент, к.фил.н., Казанский федеральный университет

Россия, г. Казань

Гулисыати Аитань

магистрант, Казанский федеральный университет,

Институт Международных отношений

Россия, г. Казань

nazem_429@foxmail.com

METAPHOR IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE ECONOMIC JOURNALISM AND FEATURES OF ITS TRANSLATION

**O. Prachenko
A. Gulisyati**

Summary: To transmit and evaluate English-language economic information, it requires the involvement of economists and translators who are able to communicate it expressively using metaphors reflecting changes in economic relations in the international arena in recent years. The purpose of the study is to consider the features of the translation of metaphors in modern English-language economic journalism. Modern journalistic texts on economic topics in the English-language weekly magazine *The Economist* are analyzed. Analysis of the features of translating 83 metaphors into Russian allowed us to identify six leading metaphorical models: «The economy is like a person», «The economy is like a war», «The economy is like an animal world», «The economy is like traveling», «The economy is like a sick organism», «The economy is like a game». In economic journalism, the deployment of a metaphorical model contributes to building the coherence of the journalistic text of economic topics, the integrity of its perception by a wide range of readers, metaphorical transfer of meaning in translation, stylistic use of linguistic means of expression by the translator, taking into account the semantic features of the components of economic metaphors. It is planned to attract other publications related to English-language economic journalism in order to categorize the selected metaphors by economic areas: marketing, finance, management.

Keywords: journalistic style, economic journalism, journalistic text, economic metaphor, metaphorical model, translation.

Аннотация: Для передачи и оценки англоязычной экономической информации требуется привлечение экономистов и переводчиков, которые способны экспрессивно ее сообщить, используя метафоры, отражающие изменения в экономических отношениях на международной арене за последние годы. Цель исследования – рассмотреть особенности перевода метафор в современной англоязычной экономической публицистике. Проанализированы современные публицистические тексты экономической тематики в англоязычном еженедельном журнале *The Economist*. Анализ особенностей перевода 83 метафор на русский язык позволил выделить шесть ведущих метафорических моделей: «Экономика – это как человек», «Экономика – это как война», «Экономика – это как животный мир», «Экономика – это как путешествия», «Экономика – это как больной организм», «Экономика – это как игра». В экономической публицистике развертывание метафорической модели способствует выстраиванию связности публицистического текста экономической тематики, целостности его восприятия широким кругом читателей, метафорического переноса значения при переводе, стилистического использования языковых средств выразительности переводчиком с учетом семантических особенностей компонентов экономических метафор. Планируется привлечь другие издания, относящиеся к англоязычной экономической публицистике, чтобы категоризовать отобранные метафоры по экономическим областям: маркетинг, финансы, управление.

Ключевые слова: публицистический стиль, экономическая публицистика, публицистический текст, экономическая метафора, метафорическая модель, перевод.

За последние годы развитие мировой экономики связано с тем, каким изменениям подвержены экономические отношения разных стран, как на них реагируют эксперты и каким образом они информируют общественность о данных изменениях в зарубежных и отечественных средствах массовой информации. Данное обстоятельство невозможно без участия как экономистов, так и переводчиков, способных воздействовать на аудиторию в процессе передачи и оценки экономической информации. Так воплощаются в реальности воздействующая и информативная функции языка [3], которые относят к языковой специфике современного публицистического стиля экономистов, или экономиче-

ской публицистики. На английском языке могут активно обсуждаться происходящие экономические события, формироваться общественное мнение касательно экономических отношений, происходить убеждение по вопросам экономической политики, пропагандироваться экономическая война и агитироваться участие в экономических проектах. В зависимости от цели воздействия экономический публицистический текст может иметь сдержанное и спокойное изложение или характеризоваться агитационностью и лозунговостью, что должно быть учтено при переводе содержания текста.

При этом важную роль играют оценочность и эмоци-

ональность [4] как стилеобразующие черты экономической публицистики, которые объясняют необходимость использования общедоступных языковых средств выразительности, позволяющих экспрессивно донести современную англоязычную информацию экономической тематики до широкого круга читателей. К таковым можно отнести частое использование метафор, которые создают эффект новизны [7] и могут обладать специфической культурной окраской благодаря тому, что сходство между объектами «сознается, воспринимается и лексикализируется» [5, с. 120]. С другой стороны, данное языковое средство выразительности впоследствии может использоваться в качестве речевого стандарта [2], поскольку его наличие позволяет оперативно подготовить экономический публицистический текст, когда отсутствует возможность обработать языковой материал или отмечается ограниченность в применении экономической тематики. В любом случае создается особая атмосфера экономической публицистики, прослеживается авторский стиль изложения публицистического текста, который иллюстрируют тенденцию к экономии языковых средств, сохраняется дух времени – все это должно быть учтено при переводе.

В этой связи возникла необходимость обратиться к вопросу о том, каким образом экспрессивно передается экономическая информация с английского языка на русский посредством использования метафор, отражающих изменения в экономических отношениях на международной арене за последние годы. Цель исследования – рассмотреть особенности перевода метафор в современной англоязычной экономической публицистике. Благодаря своему описательному характеру метафора придает убедительность сообщаемой экономической информации, тем самым реализуется прагматическое воздействие на целевую аудиторию.

Для реализации поставленной цели исследования были проанализированы современные публицистические тексты экономической тематики в англоязычном еженедельном журнале *The Economist*. Отобранные вручную 83 метафоры обладают признаками семантической двуплановости, отвлеченности, экспрессивности, синтаксиса и морфологии [1], которые характерны для современной англоязычной экономической публицистики. Взаимодействие прямого и переносного значения позволяет более подробно описывать исследуемые экономические понятия, иллюстрировать их значение на примере современных экономических реалий. При этом происходит эстетическое воздействие на широкий круг читателей с целью заинтересовать и удивить его.

Отбор экономических метафор иллюстрирует наличие определенных словосочетаний в рамках предложений и присутствие конкретных структур предложений, которые визуализируют различные экономические по-

нятия, описывающие особенности экономической деятельности. Указанные проявления метафоры должны быть учтены при переводе, а особенностями перевода может служить как сохранение на русском языке целостного значения англоязычной метафоры, так и альтернативные варианты: перевод в узком смысле, замещение, перифраза [9]. Анализ особенностей перевода метафор на русский язык позволил выделить ведущие метафорические модели.

Структурность заложена в смысле выделенной метафорической модели **«Экономика – это как человек»**, в которой сопоставляются различные части тела человека и разнообразные экономические реалии. Например: *A number of other documents were sent or copied to senior managers at head office.* – (1) Ряд других документов был отправлен или скопирован для старших менеджеров в головном офисе. – (2) Ряд других документов были отправлены или скопированы старшим менеджерам в центральной офисе. В первом варианте перевода *head* рассматривается как *головной*, поскольку голова осуществляет общее руководство организмом, так же как и головной офис компании. Во втором варианте выделено слово *центральный*, которое показывает роль головы в принятии решений и определении направлений, которые примет орган. Примеры перевода показывают, что экономические реалии, заложенные в смысле отобранных метафор, сопоставимы с действиями, которые осуществляют описываемые части тела человека.

Анализ метафор, лежащих в основе метафорической модели **«Экономика – это как война»**, иллюстрирует их связь с военным делом и экстраполируется на особенности ведения бизнеса в стране; как следствие возможно появление жесткой конкуренции между компаниями с целью приобретения собственной экономической выгоды. Среди примеров: *He also claims that, in a price war, AOL can be more competitive because its infrastructure costs have already sunk.* – (1) Он также утверждает, что в ценовой войне AOL может оказаться более конкурентоспособной благодаря тому, что издержки на инфраструктуру оказались невозвратными. – (2) Он также утверждает, что в условиях ценовой конкуренции AOL может быть более конкурентоспособной, поскольку затраты на ее инфраструктуру уже снизились. В первом предложении выделяется перевод выражения *ценовая война*, что отражает состояние цены, а именно: конфликт в цене как война. Во втором предложении – *ценовая конкуренция* (способ перевода – генерализация); так акцентируется внимание на том, как наличие рыночной конкуренции содействует снижению цен на рынке услуг.

К экономическим метафорам, составляющим метафорическую модель **«Экономика – это как животный мир»**, часто прибегают для того, чтобы акцентировать внимание на движениях рынка и поведении экономи-

ческих экспертов. Ярким примером описания определенных видов рыночного движения и спекулятивного поведения является следующий: *In the first quarter of this year, accounts surged by 40% thanks to the bear market, tradings and some of the largest marketing campaigns in America.* – (1) В первом квартале этого года счета поднялись на 40% благодаря рынку, играющему на понижение рынка, торгам и одной из крупнейших маркетинговых кампаний в Америке. – (2) В первом квартале этого года счета выросли на 40% благодаря медвежьему рынку, торгам и некоторым крупнейшим маркетинговым кампаниям в Америке. Описательный перевод использован для раскрытия рыночного состояния в первом варианте; во втором – акцент на калькировании как способе перевода, который показывает реакцию на прогноз падения цен на бирже.

Описание жизни в целом и деловой активности заложено в метафорической модели «**Экономика – это как путешествие**». В ней заложен образ путешествия, который выражается в значении метафоры, описывающей действия, связанные с перемещениями ради определенной цели. Подобные действия присущи и экономической сфере, в которой деятельность имеет начало и завершение, а также сопровождается наличием промежуточных и конечных целей. Примером служит следующее предложение: *This is only the first step of the internationalization of the company and still has a long way to go.* – (1) Это только начальный шаг к интернационализации компании, и ей еще предстоит пройти долгий путь. – (2) Это только первый шаг к интернационализации компании, и ей еще предстоит пройти долгий путь. В первом предложении показаны начальные пути для интернационализации компании как конечной цели, в то время как начальная стадия экономической деятельности закреплена в содержании второго предложения.

Метафорическая модель «**Экономика – это как больной организм**» характеризуется описанием заболевания, то есть представляются недостатки экономической деятельности наподобие тому, как описывается текущее состояние человеческого организма, в том числе в современных экономических условиях. Например: *The Russian arms industry has not looked so healthy for over a decade.* – (1) Российская военная промышленность не выглядела настолько здоровой уже более десяти лет. – (2) Уже более десяти лет состояние Российской оружейной промышленности выглядело плохо. В первом предложении иллюстрируется наличие здорового организма через описание текущего состояния экономической системы, в то время как изображение его как больного организма выделено при переводе во втором предложении.

Метафорическая модель «**Экономика – это как игра**» выделяет наличие проигравших, победителей и правила честной игры, а также акцентирует внимание на взаимодействии партнеров. Например: *In this match,*

rivals underestimated their Chinese competitors, with the losing of 500,000 dollars. – (1) В этом матче конкуренты недооценили своих китайских конкурентов и потеряли 500 000 долларов. – (2) В этой игре соперники недооценили своих китайских конкурентов, проиграв 500,000 долларов. Абстрактные экономические понятия сопоставляются с игровыми терминами в первом предложении – так обнаруживаются сходства экономической и игровой областей. Второе предложение раскрывает сложности ведения бизнеса в современных экономических условиях, которые имеют отличия от ведения игры.

В статье выделены шесть метафорических моделей, согласно которым рассмотрены особенности перевода метафоры в экономических текстах из англоязычного еженедельного журнала The Economist. Частотность использования данных моделей различна в экономической публицистике, поскольку не представляется возможным выделить однотипную закономерность. Тем не менее доминирование нескольких метафорических моделей дополняет исследуемый образ, который может быть усилен применением других средств выразительности. Рассмотрение особенностей перевода экономических метафор на русский язык иллюстрирует связность и целостность элементов экономического публицистического текста в рамках выделенных метафорических моделей [6, 8], которые способны обеспечить метафорический перенос значения при переводе, стилистическое использование языковых средств выразительности переводчиком с учетом семантических особенностей компонентов экономических метафор.

Метафоры часто используются в экономической публицистике. Являясь средством художественной выразительности, метафора помогает автору экономического публицистического текста сделать его более ярким и экспрессивным, что привлекает внимание широкого круга читателей. Тем не менее в процессе перевода экономической метафоры очевидны некоторые трудности: существенная разница в грамматическом строе английского и русского языков влияла выбор способа перевода экономических метафор, с целью передачи основного содержания экономического сообщений некоторые англоязычные слова или выражения потеряли первоначальное значение после перевода, хотя привнесли ясность в смысл предложения.

Текущее исследование имеет ограничение по количеству и разнообразию использования экономических метафор, в том числе из одного экономического публицистического издания. Планируется расширить диапазон исследуемых метафор, в том числе их разных средств массовой информации. При этом предполагается категоризовать отобранные метафоры по часто цитируемым экономическим областям, таким как маркетинг, финансы, управление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова Л.В. Русская метафорическая система в развитии: XI–XXI вв. М.: Рукописные памятники Древней Руси: Знак, 2014. 632 с.
2. Калугина Ю.В. Медиа-текст экономического кризиса как разновидность публицистического стиля // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 4. С. 507–510.
3. Клушина Н.И. Публицистический текст в новой системе стилистических координат // *Русская речь*. 2008. № 5. С. 43–46.
4. Комиссарова Н.Г., Якупова Д.Р. Оценочность в дискурсе СМИ // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. №2 (80). Ч. 1. С. 83–87.
5. Солодилова И.А. Метафора: когнитивные основы оценочности // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2013. № 11 (160). С. 118–123.
6. Цзянин В. Текстобразующие возможности концептуальной метафоры в газетных текстах // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 7. С. 110–115.
7. Чурюканова Е.О. О некоторых приемах создания стиливого эффекта новизны (на материале газетных американизмов) // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015. Т. 1. № 1. С. 157–161.
8. Шехтман Н.Г. Реализация текстообразующей функции концептуальной метафоры в политическом тексте // *Политическая лингвистика*. 2008. № 3 (26). С. 128–131.
9. Яковенко Т.И., Шайхалиева А.М. Способы перевода метафор в зарубежной теории перевода // *Гуманитарные и социальные науки*. 2021. № 4. С. 200–208.

© Праченко Оксана Владимировна, Гулистяи Аитань (nazem_429@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТИПАЖА «ДЕНДИ» В БРИТАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Резник Виктория Александровна

к.фил.н., старший преподаватель, Национальный
медицинский исследовательский центр психиатрии
и наркологии им. В.П. Сербского
victoriareznik@mail.ru

PRINCIPAL LINGUACULTURAL FEATURES OF THE TYPE "DANDY" IN BRITISH NATIONAL WORLDVIEW

V. Reznik

Summary: The article is devoted to the comprehensive analysis of definitional, imaginative, communicative, axiological peculiarities of linguacultural concept "dandy" and its detailed linguapersonological study. The author aims to follow the process of originating of the lexeme "dandy", describe stages of its development and list main representatives in her paper. Linguistic characteristics and dominant features (belonging to nobility, desire to impress and charm, fine manners, exceptional wit, wish for perfect image) of the type are described in the article. The successive connection in the context of British culture and its new equivalents within postmodernism are shown. The studies linguacultural type is presented as a unique, social and cultural realia that defines its originality and identity due to the fact that there is no any identical synonyms in English language and lexical units with the same meaning in other cultures.

Keywords: linguistic-cultural type, dandy, concept, linguocultural realia, dandyism.

Аннотация: Статья посвящена комплексному исследованию дефиниционных, перцептивно-образных, коммуникативных, аксиологических особенностей лингвокультурного концепта «денди» и его детальному лингвоперсональному анализу. Автор в своей работе стремится проследить процесс происхождения лексемы «dandy», дать описание этапам развития концепта, а также назвать его главных репрезентантов. В статье описаны языковые особенности типажа, доминантные признаки (принадлежность к аристократии, желание поражать и очаровывать, изысканные манеры, исключительная остроумность, стремление к совершенному образу), представлена преемственная связь в контексте британских традиций и его новые эквиваленты в рамках постмодернизма. Рассмотренный лингвокультурный типаж представляется как уникальная, социальная и культурная реалья, определяющая его своеобразие и индивидуальность, что обусловлено, прежде всего, отсутствием абсолютно тождественных синонимов в английском языке и равных по значению лексических единиц в иных культурных сообществах.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, денди, концепт, лингвокультурная реалья, дендизм.

Для детального рассмотрения и исследования лингвокультурного типажа с позиции лингвокультурологии и лингвоперсоналогии анализируются его понятийный компонент, перцептивно-образная и ценностная составляющие, а также речевые характеристики.

Точное определение происхождения лексемы *dandy* не представляется возможным, так как на сегодняшний день можно проследить несколько разных версий его этимологии.

Англоязычные этимологические словари чаще всего соотносят *dandy* с выражением *jack-a-dandy*, который на русский язык переводится как «франт». В XVII веке эта фраза вошла в обиход в Шотландии. *Jack* является эпонимом нарицательного имени, которое имеет значение «мужчина», «молодой человек», «прохвост». В свою очередь, само слово *dandy*, согласно одной из трактовок, происходит от диминутива *Andy*, имени собственного *Andrew* с помощью прибавления согласной протезы [d]. Вероятно, Энди был реальным человеком, личность которого невозможно установить сегодня.

Согласно другим версиям, этимология лексемы *dandy* отражает в большей степени отрицательные качества. Одним из примеров может послужить значение названия 3,5 пенсовой монеты – *dandiprat*, которая была в обороте в XVI веке, и в последствии слово приобрело уничижительное переносное значение «пройдоха».

Из словаря Самюэля Джонсона можно узнать, что рассматриваемая лексема также имеет значения «уличный мальчишка; бездельник».

По другой версии, слово *dandy* происходит от *dandelion*, которое означает «одуванчик». Сторонники данной трактовки аргументируют ее тем, что *lion* можно перевести как «человек из высшего света».

Другие словари связывают происхождение слова *dandy* с французской лексемой *dandin* «колокольчик», которое фигурально имеет значение «человек, бросающий слова на ветер» и с его дериватом *dandiner* «болтаться, идти вразвалку». В среднеанглийский период *to dandle* выражало глагол «качать», а также «забавляться, дурачиться». Таким образом, данные предикаты формируют ассоциативное поле существительного *dandy*.

Вероятно также связь *dandy* с именем героя Жоржа Дандена театральной комедии Мольера «Georges Dandin, ou Le mari confondu» («Жорж Данден, или Одураченный муж»). Главный герой входит в высшее общество, как и следует настоящему денди. Хотя, скорее всего, здесь фигурирует лишь созвучие имени с названием типажа.

Следовательно, можно сделать вывод, что в происхождении слова присутствует схождение этимологий, т.е. ряд слов со схожей фонетикой и семантикой положили начало одной лексеме и сформировали ее ассоциативное семантическое поле - «авантюрист, бездельник, трепач, весельчак, франт, хлыщ». Данные характеристики составляют исследуемый типаж, но не описывают его значение полностью. Современное содержание слова «денди» более глубокое и определенное.

В начале XIX столетия словоформа входит в обиход, в результате его активного использования великими культурными деятелями Великобритании и Франции: Джорджем Гордоном Байроном, Шарлем Бодлером, Томасом Муром, Оскаром Уайльдом, Жерменом де Сталем и др.

Лексическая единица *dandy* входит в состав английских слов, образующих больше тематический ряд, нежели семантический, в группу которого входят лексемы с общим значением:

- lion* отмечает презентабельность типажа
- exclusive* отмечает эксцентричность образа
- gallant* отмечает высокосветские манеры денди
- fashionable* отмечает фешенебельность и стиль
- coxcomb* отмечает игривость и проказливость
- swell* отмечает высокомерие

Неполными синонимами вышеуказанных лексем в русской культуре XIX столетия выступали слова следующего тематического ряда - *фат*, *петиметр*, *щеголь*, *пшют*, *ферт*, *франт*, *хлыщ*, *ветрогон*, *хват*. *Стиляга*, *хипарь*, *нижон* дополнили этот синонимичный ряд уже в XX веке.

Однако, независимо от существования близких по значению лексем и иностранных аналогов, *dandy* является исключительно британским лингвокультурным явлением, которое не имеет точных синонимов как в английском языке, так и в других культурах. Типаж «денди» отражает особенное социокультурное прошлое, определяющее его уникальность и специфику.

Таким образом, из-за отсутствия абсолютно тождественного выражения в русском языке слово стало заимствованием и стало употребляться в русской речи в XX столетии изначально в качестве варваризма, который писался латинскими буквами, а затем и в русской транслитерации через гласную э (*дэнди*), превратившуюся позже в е (*денди*), но сохранив при этом твердое произ-

ношение согласной буквы.

С приходом Великой Французской революции местная аристократия была практически истреблена, а те, кому удалось спастись потеряли свой прежний авторитет в Европе, среди прочего в сфере моды, предпочтений и культуры общения. Английский высший свет занял свои лидирующие позиции.

В следствии этого, британский концепт *dandy* вошел в светское общество других европейских государств и породил большое количество подражаний.

В наибольшей мере данный типаж отличался в первую очередь своеобразием внешнего облика и моделью поведения, имея при этом самопрезентационную природу.

Помимо того, что денди выделялись внешним видом, они обладали собственной жизненной идеологией, которая в последствии получила название дендизм, и особой коммуникативной стратегией.

Дендизм, как течение XX века, впитал в себя многие аспекты мировоззрения либертинов, объединяя в себе привилегированность феодального образа мышления и развязность буржуазии.

Молодой человек мог не являться аристократом и при этом называться денди, но только тогда, когда его внешний вид обладал изысканностью, речь содержала ноты иронии, поведение отражало сдержанность, движения были полны утонченности.

Денди являлся любимцем женщин, душой компании на светских мероприятиях, и чтобы сохранять подобный образ, ему было просто необходимо иметь деньги.

Несмотря на это денди крайне негативно воспринимали любой труд, что можно проиллюстрировать следующими высказываниями:

«Being a dandy is a condition rather than a profession. It is a defense against suffering and a celebration of life» [1. P. 9].

«The only species of 'work' this singular Chap might engage in, would consist of discussing buttonhole stitching with his tailor and performing his ablutions until the morning has been well aired enough» [2. P 1].

Когда пышность форм барокко заменила тонкая простая элегантность, безупречный вкус стал выражаться в согласованности и строгости образа. Трость, цилиндр, жилет, фрак, белый шарф и перчатки создавали облик типажа «денди» в XIX столетии. Позже, уже в XX веке денди все больше стремились эпатировать других людей необычным экстравагантным выбором одежды.

Носить новый безупречный костюм было непристой-

но, простонародной спесью (так в XX столетии британские аристократы с ухмылкой смотрели на демонстративный лоск внешнего облика «буржуа» Пуаро). По этой причине денди подвергали отделке свою только приобретенную одежду, для того чтобы придать ей немного поношенный вид.

«A dandy can never be a vulgar man» (Ch. Baudelaire).

До сих пор существуют суждения, что главное в денди — это его костюм:

«A Dandy is a clothes-wearing Man, a Man whose trade, office and existence consists in the wearing of clothes» [3. P. 54].

«His life is exclusively dedicated to dressing exquisitely, parading about the fashionable boroughs of splendid cities and holding forth at his club» [2. P. 1].

В то время великий французский критик и поэт Шарль Бодлер в своем эссе «Dandy» пишет о том, что экспериментирование денди в отношении внешнего образа есть ни что иное, как всего лишь вид демонстрации своей идеологии, а также констатация безупречности на фоне вульгарности вокруг него. «Неразумно также сводить дендизм к преувеличенному пристрастию к нарядам и внешней элегантности. Для истинного денди все эти материальные атрибуты – лишь символ аристократического превосходства его духа. Таким образом, в его глазах, ценящих прежде всего изысканность, совершенство одежды заключается в идеальной простоте, которая и в самом деле есть наивысшая изысканность» (цит. по: [4. С 101]).

Необычной характеристикой образа денди было невероятное сочетание немного фемининной изящной манерности и маскулинной выдержки. Невзирая на определенную жеманность, денди был обязан демонстрировать мужские качества (ср. исп. *machismo*), чтобы принимать участие в различных дуэлях и вызывать интерес у противоположного пола.

В период романтизма для образа денди наступило время расцвета. Эта пора на территории Великобритании была образцовой. Одним из ярких представителей денди того времени являлся друг будущего короля Джордж Браммелл, за которым закрепилось прозвище «красавчик» (фр. *beau*). Высшее общество восхищалось его харизматичностью, неприкрытым цинизмом и своего рода демоничностью. В начале XIX века Браммелл буквально стал законодателем моды, воплощением идеала и был примером для молодых аристократов.

Жизнь денди являлась по своей сути спектаклем, где он принимал непосредственное участие и являлся постановщиком. Вся суть его существования заключалась в этом бесконечном представлении, которое в свою очередь заключало в себе его моральный кодекс и главная цель – достижение идеала.

«The Dandy is the highest form of existence attainable by the human form» [2. p. 1]

Система ценностей денди включала надменность, скрываемую за маской цинизма, отстраненность в отношениях с другими людьми, выражение иронии по отношению к дурному тону или несоответствующего выбора костюма.

«For with dandies, a joke is the only way of making yourself respected» [5. p. 14].

«Don't worry, don't hurry, don't carry» выступало главным лозунгом денди. Первое табу заключало в себе правило всегда оставаться спокойным и невозмутимым, второй и третий запреты отражали бескомпромиссное непринятие любого вида труда и рода деятельности, предполагающие правильно располагать своим временем.

Другой слоган, которому придерживались денди – «Amaze, but never be amazed. Be admired, but never admire», берущий свое начало от древнеримской апофегмы *nil mirari et nil admirari*. Удивление и восхищение другими не соответствовали характеру денди, так как он ставил себя выше окружающих, которые в свою очередь, наоборот, должны были смотреть на него с восторгом и обожанием. Затем по кодексу он уходит, дабы не разрушить созданный им эффект.

Настоящий денди не должен ни куда торопиться, громко говорить, его движения медленны, но несмотря на это он не выглядит как застывшая фигура. В обществе он энергичен, ходит по острию ножа, порой скандала, он беспощаден в иронии к неподобающему виду и любит разыгрывать других.

«He dispenses witticism as readily as the vulgarioise utters its banal platitudes» [2. p. 1].

Непревзойденные особенности выражения дендизма в полной мере послужило причиной тому, что лексема *dandy* превратилась в оценочный предикатив:

Life is really dandy - «жизнь прекрасна»;

Fine and dandy – «великолепно»;

Jim-dandy «превосходно».

Порой данные выражения использовались в качестве иронической ремарки: «Fine and dandy, you have spoiled all the fun!» («Отлично! Все веселье испортил!»).

Исследуемая лексическая единица также стала частью оборота *Yankee doodle dandy*, который придумали в период Американской революции английские военнослужащие, чтобы подзадорить восставших колонистов: *doodle* имело значение «болван», а *dandy* здесь с иронией отмечал тот факт, что жители Новой Англии украшали мундиры и ходили в шляпах с перьями. Отсюда произошла шутивная песня:

Yankee Doodle went to town Yankee Doodle, keep it up

A-riding on a pony *Yankee Doodle dandy*
 Stuck a feather in his cap Mind the music and the step
 And called it macaroni. And with the girls be handy.

Вопреки саркастической стороне данной песни-шутки, американские солдаты даже переняли ее и напевая шли в наступление. Сегодня она является неофициальным гимном Америки, а в штате Коннектикут вовсе наделена официальным статусом.

Так, появившись во второй половине XVIII столетия, лингвокультурный концепт «денди» существовал на протяжении нескольких веков, не утратив при этом преемственной связи до наших дней. Желание эпатировать публику, цинизм, стремление обладать идеальным образом, выдержка, эстетичность, по-

верхностная эрудиция являются актуальными чертами характера и сегодня.

Постмодернизм наших дней включает течение дендизма в ряд своих предвестников. Основные понятия современной культуры: мажор, метросексуал, мачо, стили образа «total look» «casual», речь в духе «stand-up», «gag» и шокирующий образ действия панков отчетливо имеют сходство с главными особенностями лингвокультурного типажа «денди». В следствии этого типаж в своих новых проявлениях актуален и в наши дни, соответствуя духу XXI века вместе с его разочарованностью в каких-либо образцах и возникающим благодаря нему безнравственности, фарсу и неистовым ультраиндивидуализмом все чаще кажущимися театром абсурда во всех областях социальной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Horsely, S. Sebastian Horsely Quotes [Электронный ресурс] - 2011. URL: <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/s/sebastianh633279.html>
2. Temple, G., Darkwood, V. The Chap Manifesto: Revolutionary Etiquette for the Modern Gentleman [Electronic Resource]. 2013. URL: <http://www.bol.com/nl/p/the-chap-manifesto/1001004001487126/>
3. Carlyle, Th. Sartor Resartus: The Life and Opinions of Herr Teufelsdrökh [Электронный ресурс]. URL: <http://digital.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=1051>
4. Грин, Р. Двадцать четыре закона обольщения / Р. Грин. – М.: РИПОЛ Классик, 2014. – 800 с.
5. Barbey-d'Aurevilly, J. The Crimson Curtain [Электронный ресурс]. URL: <http://www.goodreads.com/book/show/6951918-the-crimson-curtain>.

© Резник Виктория Александровна (victoriareznik@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТОНИМЫ – ИМЕНА ДЕЙСТВИЯ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

ANTONYMS ARE ACTION NAMES IN THE EVEN LANGUAGE

I. Sadovnikova

Summary: The article reveals the depth of verb antonyms as a phenomenon of the vocabulary of the Even language. The relevance of the study consists in the absence of a comprehensive system description of antonymy in the Even language, also due to the absence of non-fixed antonymic pairs of verbs and their meanings in the Even language.

Keywords: antonyms, verb, semantics, Even language, affixes.

Садовникова Ия Ивановна

кандидат филологических наук, младший научный сотрудник, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук
Россия, г. Якутск
Sadovnikova79@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается глубина антонимов глаголов как феномена лексики эвенского языка. Актуальность исследования состоит в отсутствии комплексного системного описания антонимии в эвенском языке, также обуславливается отсутствием не зафиксированным антонимичных пар глаголов и их значений в эвенском языке.

Ключевые слова: антонимы, глагол, семантика, эвенский язык, аффиксы.

При определении антонимов основополагающим понятием является понятие противоположности.

Антонимы – это слова с противоположным значением. Не всякое слово может иметь антоним. Антонимы обозначают соотносительные понятия, и так как в антонимах содержатся качественные признаки, то антонимами обычно являются имена прилагательные, но могут быть и имена существительные, глаголы, наречия [4, с.37]. В Исследовании антонимичности глаголов значительно усложняется, тем, что они, с одной стороны, рассматриваются как слова выражающие качественные отношения, следовательно, они обладают качественным признаком. С другой стороны, глаголы как наиболее многозначные из всех знаменательных слов, обладают абстрактной семантикой, поэтому противопоставление их значений не всегда объективно возможно [3, с. 28]. В противовес точке зрения, что антонимы могут иметь лишь слова, выражающие качество, мы можем привести мнение Л.А. Вараксина, занимающегося проблемой глагольной антонимии в русском языке. В своей работе «Однокорневые префиксальные глаголы - антонимы в современном русском языке» он совершенно справедливо и оправданно приходит к выводу, что «сущность явления антонимии не может быть сведена лишь к качественной противоположности лексических единиц», и далее - «разряд слов, являющихся выражением противоположных понятий, при таком ограничении совершенно неоправданно сужается, что затрудняет лингвистический анализ антонимии как единого, целостного явления» [1, с. 4]. По мнению Киреева А.А. «широкое понимание антонимии обеспечивает значительно больший охват лексики при изучении позволяет глубже противоположности и полнее представить роль и место антонимии в лексической системе языка» [2, с. 38].

Имена действия в эвенском языке – это форма гла-

гола, которые имеют признаки глагола, так и признаки имени существительного. Виды глаголов указывают на характер протекания действия во времени. Антонимичные пары глаголов в эвенском языке могут быть классифицированы следующим образом: вид противоположного действия, образованный с помощью суффикса -лга/-лгэ /-г, обозначает совершение действия, антонимичного действию, указанному в основе глагола [4, с.140], например: *уттай* 'завинчивать' - *училгадай* 'отвинчивать'; *дастай* 'покрыть', 'накрыть', 'укрывать' – *дасулгадай* 'стянуть покрытие'; *дэвлэдэй* 'надеть панцирь, броню' – *дэвлэлгэдэй* 'снимать панцирь, броню'; *дяддадай* 'застегнуться' – *дяддаралгадай* 'расстегнуться'; *имэнрудэй* 'завязывать тесемки у одежды' – *имэнрулгэдэй* 'развязывать тесемки у одежды'; *илчадай* 'сплестать' – *илчалгадай* 'расплестать'; *нэкудэй* 'положить в лабаз' – *нэкулгэдэй* 'взять из лабаза'; *чорадай* 'ставить жерди яранги' – *чоралгадай* 'снимать жерди яранги'; *каңдудай* 'подвязывать чурку к ошейнику оленя' – *каңдулгадай* 'развязывать чурку от ошейника оленя'.

Примеры: *Нимэкэлбун хинмач элбитин дасулгада-ритан.* – Соседи очень быстро стянули покрывало для юрты. [Здесь и далее примеры составлены автором статьи]. *Мико училгалдывум гэлэттин, тэгэнмэю училгадай.* – Николай искал отвертку, чтобы отвинтить табуретку. *Мин атав ирбэтэний мавуту илчалгаддан.* – Мой дедушка расплетает старинный аркан. *Пача оралтаки хөррин, мэн ормий каңдулгадай.* – Паша пошёл к оленям, чтобы развязать чурку от ошейника своего оленя. *Куңа төлинук утэндулэ ириди тэтий дяддаралгарин.* – Ребенок, зайдя с улицы домой расстегнул пальто.

С помощью отрицательного глагола э-дэй образуются отрицательные формы глаголов *эдэй гад* 'не брать' – *гадай*

'взять', эдэй хар 'не знать' – хадай 'знать' и слова с отрицанием ач 'не', 'без', например: ач хиркана 'без ножа' – хиркалкан 'с ножом', ач хуннэлэ 'без ветра' – хуннэлкэн 'с ветром', ач туркила 'без саней' – туркилкан 'с санями' и т.д.

Примеры: Ноңартан горадаки хэрэдилрэ, акантан гөнни эдэй гад. 'Они собрались ехать в город, старший брат сказал не брать'. Би эдэй хар ноңман некрэм. 'Я хочу не знать о нем'. Этот вспомогательный глагол самостоятельно не употребляется и в современном эвенском языке не только не является знаменательным, т.е. не только не обладает собственной семантикой, но и вообще, пожалуй, должен быть отнесен к разряду служебных слов. Однако этот служебный глагол спрягается, изменяясь по лицам, временам и наклонениям, и имеет причастные и деепричастные формы [6, с.204].

Антонимические пары образуют имя действия, образованное при помощи аффиксов: - дай/ -дэй, например: бактай 'найти' – бэридэй 'потерять'; гадай 'взять' – бөдэй 'отдать'; гилралукандай 'охлаждать' – хөкэлукэндэй 'нагреть'; гилтанялтадай 'белить' – хакариндадай чернить; гиркэдэй 'стелить', 'расстилать' – чактай 'собрать'; гөпкэндэй 'выглянуть' – ичисэндэй 'взглянуть'; гулдай 'развести, разжечь огонь' – хивидэй 'потушить огонь'; гэлэттэй 'искать, разыскивать' – дыкэндэй 'спрятать, скрыться'; дабдаттай 'проигрывать, терпеть поражение' – дабдукандай 'выиграть, нанести поражение'; дявдай 'схватить', 'поймать' – мултудай 'выпустить из рук', 'отпустить'; дэгэлдэй 'взлететь', 'улететь' – додай 'сесть', 'приземлиться';

ивкэндэй 'впустить' – неvkэндэй 'выпустить', 'выгнать'; имадай 'закапывать' – улдэй 'вскапывать'; идэй 'войти' – нөдэй 'выйти'; исчидэй 'пытаться проникнуть', 'войти' – несчидэй 'пытаться выйти'; одай 'сделать' – хаюдай 'сломать'; хаңандай 'шить' – эддэй 'распарывать'; эмдэй 'придти' – хордэй 'уйти'.

Примеры: Гулум гулдай некрив, эргэтлэңи эргэрэм, гулдай модгигай аталасчираку тарану бэрипчэ, калбадукий өнелгэвчэ бисин. - Хотел разжечь огонь, настрогол стружки хотел вытащить огниво, а огниво потерялось, оказалось, что с ремня развязался мешочек с огнивом [4, с. 140]. Би мэнкэн эрэв эддэку, хи таравур хаңанни. – Я сама это распорю, а ты это сшей [Пример составлен автором статьи]. 'Ху оларбу мэрдукур эдилрэ мултур', - гөнни амантан. – 'Вы от себя не отпускайте оленей', - сказал их отец [4, с. 120]. Би космосла дэгэлдэй кимадникан, ноңантакин тарак дюгулин эчу укчэнрэ, ноңан нэлдин мэргэтми, эдэй хевэлукэн. – Я собирался лететь в космос, но ему ничего не сказал, что я собираюсь в космос, потому что подумал, что он испугается [4, с. 118].

Таким образом, сопоставительный анализ показал, что глагольные антонимы представляют собой обширный пласт в составе лексики эвенского языка. При этом, нами выделены глаголы, которые наиболее активно участвуют в образовании антонимов в эвенском языке. Антонимичны в основном глаголы с признаками прямо противоположного направления. Антонимические пары образует имя действия, образованное при помощи аффиксов: -лга/ -лгэ /-г / - дай/ -дэй.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варакин Л.А. Однокорневые префиксальные глаголы -антонимы в современном русском языке: Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Куйбышев, 1968.
2. Киреев А.А. Об антонимах. М.: Русский язык в школе, 1954 С. 10
3. Меметов А. Антонимы в крымско-татарском языке // Советская тюркология. - Баку, 1979, № 1. - С. 62-63.
4. Новикова К.А., Гладкова Н.И., Роббек В.А. Эвенский язык: Учеб. для пед. уч-щ. – Л.: Просвещение. 1991. – 304 с.
5. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. – Н.: Наука, 2005.
6. Цинциус В.И. Очерк грамматики эвенского /ламутского/ языка. – Л.: Просвещение. 1947. – 269 с.

© Садовникова Ия Ивановна (Sadovnikova79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА ЛОКАЛИЗАЦИИ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Топоркова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский
государственный университет
yulia.toporkova2014@yandex.ru

THE PROBLEM OF LOCALIZATION OF THE SPANISH ADVERTISING TEXTS

Yu. Toporkova

Summary: The article focuses on the problem of localization of the Spanish advertising texts in Russian. On the basis of the official site of the Spanish jewelry brand the advertising texts and their translations are analyzed; the ways of localization are investigated. It's proved that localization mainly occurs due to the necessity to translate realia, allusions, toponyms. It's found out that in the process of localization the pragmatic adaptation of all types is used; the cases of rewriting and complete localization are observed. The main translation techniques on the grammatical, lexical and stylistic levels are singled out: transposition, lexical addition, compensation, stylistic substitution.

Keywords: advertising text, localization, pragmatic adaptation, parallel text, transposition; lexical addition, compensation, stylistic substitution.

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы локализации испаноязычных рекламных текстов. На материале официального сайта испанского бренда проанализированы тексты рекламы ювелирных украшений и их переводы, исследованы пути локализации рекламных объявлений на русский язык. Доказано, что локализация испанской рекламы обусловлена, прежде всего, необходимостью передачи культурно-маркированной лексики: реалий, аллюзий, топонимов. В результате переводческого анализа выяснено, что в процессе локализации испаноязычных рекламных объявлений применяется прагматическая адаптация всех типов, а также используется тактика рирайтинга. Выявлены случаи полной локализации. Доказано, что для успешной адаптации испанского рекламного текста, на грамматическом и лексическом уровнях используются, главным образом, приемы перестановки, добавления, компенсации, а также стилистическая замена.

Ключевые слова: рекламный текст, локализация, прагматическая адаптация, параллельный текст, перестановка, добавление, компенсация, стилистическая замена.

Процесс перевода иностранного текста подразумевает адаптацию данного текста к определенной целевой аудитории в соответствии с нормами переводящего языка. В современных условиях глобализации, когда любой проект или выпускаемый продукт рассчитан изначально на многонациональный рынок, переводчик рекламного сообщения неизбежно сталкивается с проблемой локализации иноязычной рекламы с учетом потребностей русскоговорящего реципиента.

Проблема локализации рекламы рассматривается многими современными исследователями. Локализация – это комплексный процесс, связанный, прежде всего, с культурной адаптацией продукта к особенностям конкретного рынка [6, 82]. М.С. Мосягина подчеркивает, что в отличие от интернационализации, локализация является «полезной стратегией» при переводе рекламы, так как именно локализованный рекламный текст привносит в целевой язык необходимые лингвокультурные и стилистические характеристики [4]. При этом для успешной адаптации исходного рекламного текста переводчику-локализатору необходимо учитывать ряд экономических, социальных, психолингвистических факторов, а также особенности целевой языковой культуры [3]. В итоге локализованный рекламный текст как «маркетинговый продукт» предстает перед реципиентом в ином культурно-языковом дискурсе [1]. Таким образом, непосредственно перевод выступает лишь частью локализации, точнее «культуризации», а сам

локализатор должен обладать навыками как специально-го, так и художественного перевода [5, с. 32].

Целью данной работы является рассмотреть особенности локализации испаноязычной рекламы ювелирных украшений на русский язык. Задачи исследования включают: изучить рекламные объявления официального сайта бренда Carrera у Carrera и их русские переводы; проанализировать переводческие приемы и тактики, используемые в процессе локализации испанских рекламных текстов для русскоязычной аудитории.

Исследование, проведенное с помощью метода сплошной выборки, позволило установить, что при создании рассматриваемых рекламных объявлений производитель практически не прибегает к интернационализации; в оригинальных текстах присутствует множество местных культурных реалий и аллюзивных отсылок, которые, в свою очередь, требуют локализации при передаче на русский язык. Так, нередко источниками вдохновения для дизайнеров ювелирных украшений становятся испанские архитектурные сооружения и произведения искусства. Например, реклама коллекции Tesoros Del Imperio была создана под влиянием картин музея Прадо, в частности, линейка Velázquez посвящена полотнам Диего Веласкеса. Рассмотрим соответствующее рекламное объявление и его русский перевод:

«*La rica decoración presente en los bordados, tejidos y co-*

lores del Siglo de Oro español está presente en joyas refinadas y ornamentadas» [7]. – «Декоративные элементы испанского Золотого века – вышивки, ткани и цвета – диктуют настроение коллекции, посвященной придворному портретисту Диего Веласкесу» [2]. Анализ русскоязычного объявления показывает, что в тексте перевода, прежде всего, присутствует добавление: уточняется, что коллекция посвящена Веласкесу. Кроме того, проводя параллель с названием коллекции, переводчик вводит дополнительную информацию о самом художнике, прибегая к прагматической адаптации первого типа. Если бы данный текст был переведен буквально, русскоязычные потребители, не знакомые с творчеством живописца, могли не увидеть связи между его произведениями и перечисленными в рекламном сообщении декоративными элементами. Дело в том, что на своих картинах Веласкес непревзойденно имитировал фактуру ткани и искусно изображал вышивку, кружево и другие детали. В переводе эта связь отражена, хотя имплицитно. Разумеется, испанским покупателям такое пояснение не нужно, ведь для них картины Диего Веласкеса – неотъемлемая часть национальной культуры.

Обратимся к оригиналу и переводу рекламного текста линейки Cervantes: «Piezas de gran originalidad debido a sus formas voluminosas y serpenteantes que representan uno de los signos más identificativos del Imperio Español: los cuellos lechuguinos y los puños de encaje de las ropas de la época» [7]. – «Объемные линии вызывают в памяти модные воротники и кружевные манжеты благородных идалго Испанской империи» [2]. Как видим, в русском переводе данной рекламы также присутствует добавление: в отличие от исходного текста, в русскоязычном варианте упоминаются благородные идалго, что является отсылкой к Дону Кихоту, персонажу самого известного произведения Сервантеса. Кстати, перечисляемые в рекламном сообщении детали одежды можно найти и на портретах самого Мигеля де Сервантеса. В любом случае внесение такого изменения в текст перевода необходимо, чтобы соотнести украшения и само рекламное сообщение с названием коллекции, так как русские потребители менее осведомлены об одежде того периода.

Вдохновляются дизайнеры и испанской природой, например, цветущим жасмином, как в случае с коллекцией Jazmín: «La flor del Jazmín embriaga con su aroma evocador y sensual. Unas piezas que invitan a vivir el auténtico embrujo andaluz de los patios sevillanos llenos de arte, gracia y alegría» [7]. – «Цветок жасмина опьяняет своим чарующим и чувственным ароматом, олицетворяет любовь, красоту и изящество. Каждая вещь из коллекции позволяет ощутить очарование Андалузии и красоту цветущих садов Севильи» [2]. В данном переводе реалия «patio» была заменена. В patio – внутреннем дворике дома часто находится цветник, растут деревья и кустарники. В русскоязычном варианте переводчик вводит сады,

добавляя к ним эпитет «цветущие», чтобы подчеркнуть связь с цветком в названии коллекции. В данном случае речь идет о прагматической адаптации первого типа, поскольку незнакомая реалия исчезает из перевода вместе с относящимися к ней лексическими единицами «arte» («искусство»), и «alegría» («радость»), которые не ассоциируются с садами.

Еще один случай применения прагматической адаптации можно наблюдать при переводе топонима в следующем рекламном сообщении: «Un diario de viaje de nombre «Univero» encontrado por los diseñadores de Carrera y Carrera en una librería de segunda mano del histórico Barrio de las Letras de Madrid es el punto de partida de esta colección de inspiración filosófica y aventurera» [7]. – «Старинный нумерованный дневник под названием «Univero», который обнаружили дизайнеры Carrera y Carrera в маленьком старинном букинистическом магазине, что находится в Баррио де лас Летрас, квартале Литераторов, расположенном в самом сердце Мадрида, послужил отправной точкой в создании коллекции, а философия и захватывающие дух приключения – источником для вдохновения ее создателей» [2]. Анализ текста перевода показывает, что применяется прагматическая адаптация первого типа: поясняется топоним «Barrio de las Letras» («Квартал литераторов») и конкретизируется его месторасположение. Хотя определяющий его эпитет «histórico» («исторический») не был переведен, он все же был отражен в переводе, поскольку использован прием компенсации: переводчик объяснил историческое значение данного места.

Рассмотрим другие переводческие приемы, которые встречаются в русскоязычных локализованных текстах. Так, в переводе следующей рекламы коллекции, посвященной дворцам в Кордове и Гранаде, присутствует конкретизация: «Un viaje a través de la historia y la fusión de culturas inundadas de luces y sombras, de misterio y fantasía» [7]. – «Путешествие в великую историю Юга Испании, через смешение культур, через свет и тень, тайны и фантазии» [2]. В русскоязычном объявлении переводчик конкретизировал, что речь идет об истории юга Испании, где и находятся Кордова и Гранада, чего могут не знать русскоговорящие потребители.

Проанализируем изменения, внесенные переводчиком в русский текст рекламы линейки Córdoba: «Un susurro de siglos de historia surge de los muros repujados y de las filigranas que fluyen de entre los haces de luz de las celosías de la Mezquita de Córdoba» [7]. – «Шепот веков истории виден в игре света, проникающего через решетки на узорчатых древних стенах и филигранные мечети Мескита в Кордобе. Игра контрастов, избыточности и выдержанности, роскоши и лаконичности. Игра света, проникающего сквозь роскошную кордовскую мечеть – Мескиту» [2]. Лексическая единица «repujado» буквально означает «чеканный» или «тисненый». Однако, поскольку речь идет

о стенах, данные словарные соответствия не подойдут, и возникает необходимость в применении трансформаций и поиске контекстуального соответствия. Переводчик прибегает к описательному переводу и передает словосочетание «*tueros repujados*» как «*решетки на узорчатых древних стенах*». На такое неочевидное решение, его, по всей видимости, натолкнули изображения украшений на странице сайта, которые, действительно, больше всего напоминают не сами узоры, а именно решетки на стенах мечети. На то, что речь идет о решетках, также намекает упоминание лучей света. Кроме того, рекламный текст был расширен. Два добавленных предложения содержат антитезу и анафору, что делает рекламное сообщение гораздо более экспрессивным.

При локализации испанской реалии в следующем рекламном тексте также потребовалось внести изменения на синтаксическом уровне; переводчик прибегает к грамматической трансформации – перестановке: «*En forma de lágrima, el Alamar es el adorno más representativo y de mayor simbolismo del traje de luces. Estas magníficas piezas retratan a la perfección la textura y las intrincadas formas de los hilos dorados que conforman el bordado realizado a mano de este adorno*» [7]. – «*Узор в виде капли, часто появляющийся в испанском костюме и декоре – аламар – стал темой этой коллекции. В ней идеально переданы узоры золотой нити, орнамент, выходящий из-под руки вышивальщицы*» [2]. В тексте перевода первое предложение перестроено таким образом, что неизвестная русскоговорящим потребителям испанская реалия «аламар» становится приложением, которому предшествует четкое объяснение. При такой структуре предложения у русскоговорящих потребителей не возникнет никаких вопросов относительно данной лексической единицы.

Продемонстрировать пути преодоления культурных различий при переводе можно на примере рекламы коллекции украшений, посвященной конкретному времени года. Обратимся к рекламному объявлению линейки Invierno («Зима») и его русскоязычной версии: «*La escarcha sobre las hojas será la inspiración para el invierno con piezas en oro blanco y diamantes que son un juego entre el brillo del sol de Madrid y el frío del invierno que transforma el rocío en escarcha y tiñe de blanco brillantes el horizonte*» [7]. – «*Украшения в форме льдинок – это воплощение зимы в изделиях из белого золота, брильянтов и топазов. Сложные футуристические формы придают изделиям объем и переносят в редкую атмосферу зимней сказки*» [2]. При переводе данного рекламного текста важную роль сыграли различия языковых картин мира испанцев и русских, обусловленные, в первую очередь, климатическими особенностями. Зимой в Испании тепло, и снег там – явление довольно редкое. В России листья опадают еще осенью, и в сознании россиян зима никак не может ассоциироваться с инеем на листьях («*la escarcha sobre las hojas*»). Именно лед и снег – неиз-

менные атрибуты русской «зимней сказки», введенной переводчиком. Более того, сами ювелирные изделия действительно напоминают не только листья деревьев, но и острые льдинки. Итак, вышеупомянутые различия вызывают необходимость в применении прагматической адаптации второго типа, в рамках которой создается новый параллельный текст на языке перевода, то есть используется тактика рирайтинга.

Анализ оригинальных рекламных текстов и их русских переводов позволил выявить случаи полной локализации. Так, изучение оригинала следующего рекламного сообщения, посвященного дворцу Альгамбра в Гранаде, и русскоязычной версии показывает, что это абсолютно разные тексты: «*Un oasis en medio del desierto, un manantial de luces y sombras, donde el rumor de las fuentes y riachuelos reverdece los jardines de la Alhambra en los que la belleza de su arquitectura se convierte en joya*» [7]. – «*Изящная форма аркад дворцового ансамбля Альгамбра стала основным художественным мотивом коллекции, чарующей своей изысканностью и благородством*» [2]. В оригинальном тексте, в отличие от текста перевода, не упоминаются аркады дворца, а описываются абсолютно другие его особенности: игра света и тени, фонтаны и ручьи, сады и красота архитектуры. Но сами украшения коллекции действительно напоминают те самые аркады. При взгляде на данную продукцию в сознании испанских потребителей мгновенно возникнет ассоциация с этими архитектурными элементами известной достопримечательности. Однако для русских покупателей такое сходство не является очевидным, и они не могут разглядеть связь между названием коллекции и непосредственно украшениями. Переводчик восстанавливает для них эту связь и делает основой русскоязычной версии рекламного сообщения именно аркады, создавая совершенно новый текст на русском языке.

На основании осуществленного исследования можно сделать вывод, что локализация испанской рекламы ювелирных украшений, главным образом, обусловлена необходимостью передачи культурно-окрашенной лексики: реалий, аллюзий, топонимов. При этом в процессе локализации испаноязычных рекламных текстов применяется прагматическая адаптация всех типов. Тип зависит от поставленной задачи, например, внести пояснение для русскоязычных потребителей, преодолеть социокультурные различия, препятствующие правильному восприятию рекламы, изменить уровень экспрессии. Анализ оригинальных рекламных объявлений и их переводов позволил выявить случаи полной локализации исходного текста; также для успешной русскоязычной адаптации испанской рекламы ювелирных украшений может использоваться тактика рирайтинга. Изучение локализованных текстов позволило выявить наиболее частотные переводческие трансформации на грамматическом и лексико-стилистическом уровнях: приемы

перестановки, добавления, а также прием компенсации. Доказано, что в процессе локализации культурно-маркированной лексики оригинальных испанских реклам-

ных объявлений для достижения необходимого уровня экспрессии в переводном тексте переводчик прибегает к стилистической замене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатикова Ю.А. Локализация учебного текста как проблема межкультурной и переводческой адаптации // Язык: категории, функции, речевое действие. Материалы XIII международной научной конференции, в 2-х частях. 2020. С. 31–35.
2. Каррейра и Каррейра, Испания: электронный ресурс. Режим доступа URL: <http://carreraucarreraspain.ru/> (дата обращения: 31.10.2022)
3. Мельник В.Р., Семенова М.Ю. Локализация как жанр специального перевода // Индустрия перевода. 2016. Т. 1. С. 25–30.
4. Мосягина М.С. Локализация и интернационализация в переводе текстов рекламы // Постулат. 2018. № 6 (32). С. 111.
5. Муравьёва Д.Д., Яренчук Е.Э. Локализация и перевод. К вопросу локализации компьютерных игр // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. 2018. № 5. С. 32–37.
6. Тюнякин А.И., Белозерова М.О. К вопросу локализации компьютерных игр. Причины ошибок локализации // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. 2020. № 7. С. 81–86.
7. Carrera у Carrera: электронный ресурс. Режим доступа URL: <https://carreraucarrera.com/> (дата обращения: 31.10.2022)

© Топоркова Юлия Александровна (yulia.toporkova2014@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Севастопольский государственный университет

ПОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТРАБАХО» (РАБОТА) В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

FIELD ORGANIZATION OF CONCEPT "TRABAJO" (WORK) IN SPANISH (BASED ON PROVERBS)

Z. Ulbasheva

Summary: The study is devoted to modelling the concept «trabajo» as a frame of Spanish national conceptosphere. The research is based on the proverbs. The results enable to determine the concept content and structure, to describe structural components.

Keywords: concept, paremia, field of concept, core, periphery near, periphery far

Ульбашева Зульфия Мустафировна

к.ф.н., ст. преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
z.gaboeva@yandex.ru

Аннотация: Взаимодействие и взаимовлияние языка и культуры происходят в самых разнообразных формах и, соответственно, столь же многоаспектен предмет лингвокультурологии, куда входят языковая и национальная картины мира, языковое сознание, языковая личность, менталитет, культурный код и пр. Основной же единицей лингвокультурологии является концепт. Совокупность концептов составляет национальную картину мира, представляет языковое сознание, формирует этнический менталитет, определяет тип языковой личности. В статье рассматривается полевая организация концепта «trabajo», выявляется ядро, ближняя и дальняя периферии. Ближняя периферия включает аксиологическую составляющую концепта (положительную и отрицательную оценку), которая носит универсальный характер, так как работа является ценностью во всех культурах. Дальнюю периферию концепта составляют специфические концептуальные признаки, которые представляют наибольший интерес, поскольку в них отражаются особенности менталитета этноса. Ядро концепта «trabajo», ближняя и дальняя периферии представлены в статье в виде схемы.

Ключевые слова: концепт, паремия, концептуальное поле, ядро, ближняя периферия, дальняя периферия.

Исследование концептов в последнее время проводится на самом разнообразном материале. Весьма результативным является применение концептуального анализа для реконструкции пословичной картины мира разных языков. Пословичная картина мира представляет собой особый лингвокультурный феномен, который проникает в глубину языковой символики и отражает правила человеческого поведения в разных реалиях окружающего мира. Вслед за Е.В. Ивановой, под пословичным концептом в работе понимается «всё знание об объекте, которое можно получить на основе анализа содержательного плана пословиц» [Иванова, 2006:106].

Лингвокультурологический аспект испанской пословичной лексики рассматривает явления языка в тесной связи с человеком, его духовной и практической деятельностью. Паремииологический фонд языка представляет собой лингвокультурологическую ценность для реальной оценки и понимания природы существования разных народов. Такие исследования позволяют выявить национальный образ и, соответственно, систему ценностей, этические нормы и психологию этноса.

Объектом исследования статьи является концепт «trabajo» (работа) в испанском языке, имея в виду, с одной

стороны, универсальность данного концепта, присущую всем ментальным картинам мира, с другой – национальную специфику испанской языковой картины мира.

Материалом для исследования послужили пословицы и поговорки из словаря «Los mejores refranes españoles», compilación de F. Caudet. Madrid, 2010, объемом в 11225 единиц, из которых 600 единиц с концептом «trabajo».

Анализ паремий на основе концепта «trabajo» позволил выявить сложный семный состав ядра значения концепта. Так, ядро включает три основные составляющие – процесс человеческой деятельности, целесообразность и энергозатратность, которые варьируют паремиях, причем значение каждой расширяется, с одной стороны, через включения дополнительных значений путем парадигматических и логико-семантических связей, а с другой стороны, – за счет ценностной составляющей. Ближнюю периферию поля концепта «trabajo» составляют аксиологические концептуальные признаки: **1) положительная оценка работы** (через осуждение антонимических концептуальных признаков: лени, безделья): *La pereza nunca hace cosa bien hecha* – «Лень никогда не сделает что-либо хорошо», *Estar mano sobre mano* – «Рука на руке», *Mano sobre mano, como mujer de*

escribano – «Сидеть, сложа руки, как жена нотариуса», *El ocio es madre de todos los vicios* – «Безделье – мать всех пороков», *El hombre ocioso, siempre es vicioso* – «Праздник человек всегда порочен», *El día parece largo cuando no se hace nada* – «День кажется длинным, если ничего не делать», *Estar papando moscas* – «Есть мух», *La ociosidad es madre de la mala ventura* – «Праздность – мать плохой удачи», *Muchas que viven cantando, mueren llorando* – «Кто живет с песнями, тот умирает со слезами», *Comer sin trabajar no se debiera tolerar* – «Нельзя мириться с тем, что ешь, не работая», *Hombre con pereza, reloj sin cuerda* – «Человек с ленью – часы без ремешка», *Hombre perezoso, reloj parado* – «Человек ленивый – остановившиеся часы»;

2) отрицательная оценка работы: *Nunca es tarde para hacer el bien* – «Никогда не поздно приносить пользу», *Anos y trabajo ponen el pelo blanco* – «Годы и работа дают седые волосы», *La mano trabajadora, nada senora; la que no trabaja, casi en cada dedo una alhaja* – «Трудолюбивая рука – не сеньора; у той, которая не работает, каждый палец почти как драгоценность», *Beber y comer bueno pasatiempo es* – «Пить и есть – хорошее времяпровождение», *Beberas y viviras* – «Будешь пить – будешь жить», *Hoу domingo y mañana fiesta, buena vida es esta* – «Сегодня – воскресенье, завтра – фиеста: вот это хорошая жизнь». Также в ближнюю периферию входит концептуальный признак **польза**, который выражается осуждением напрасной работы: *Coger agua en cesto* – «Решетом воду возить», *Llevar agua en el mar* – «Приносить воду в море», *Echar lanzas en el mar* – «Бросать копья в море», *Arar en el agua* – «Пахать воду», *Dar vueltas a la noria* – «Ходить вокруг водокачки», *Tejer y destejer* – «Ткать и пороть», *Agotar el océano con cucharón* – «Черпать океан ложкой», *Contar las arenas del mar* – «Считать песок в море», *Machacar en hierro frio* – «Настаивать холодное железо».

Дальнюю периферию интерпретационного поля «trabajo» составляют следующие концептуальные признаки: **1) начало/конец работы:** *Obra errada a principiar, errada ha de acabar* – «Начать работу с ошибками – закончить с ошибками», *De malos principios, ruines fines* – «Плохому началу – плохой конец», *Obra empezada, medio acabada* – «Дело началось – половина закончилась»; **2) усилие:** *El que quiere comer pescado, que se moje los pies* – «Чтобы рыбку съесть, надо ноги намочить», *No hay atajo sin trabajo* – «Нет короткого пути без труда» *El arbol no cae al primer golpe* – «Дерево не падает с первого удара»; **3) еда:** *Un dia da el alimento para todo el año* – «Один день дает питание на весь год», *En esta vida caduca, el que no trabaja no manduca* – «Жизнь потерянная: нет работы, нет еды»; **4) богатство:** *Madruga y verás, trabaja y habrás* – «Вставай вовремя и увидишь, работай и будешь иметь», *Poco meneo – poco dinero* – «Мало двинуло – мало денег», *El abad de lo que canta yanta* – «Аббат то, что он поет, обедает», *Tras el trabajo viene el dinero y el descanso* – «Вслед за работой приходят деньги и отдых», *La labor de la vina, ella lo paga en la*

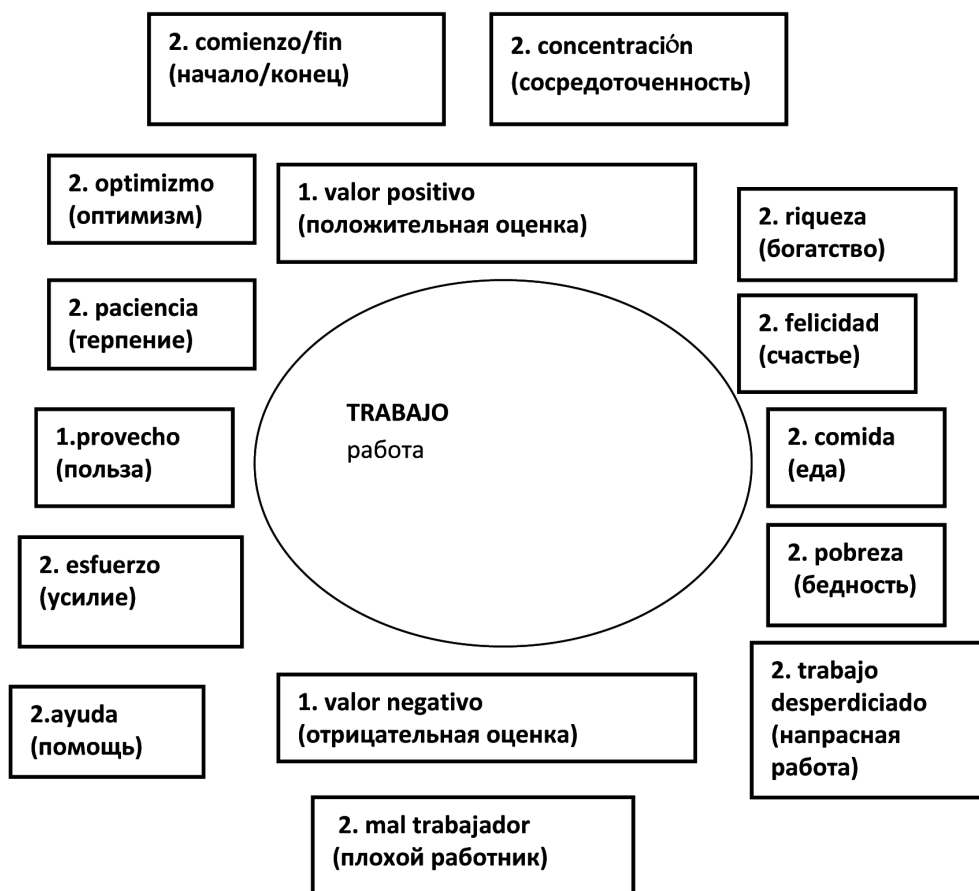
vendimia – «Работа сборщика винограда оплачивается в сборе винограда»; **4) счастье:** *El trabajo es la condición de la felicidad* – «Работа – условие счастья». *Sin oficio, sin beneficio* – «Без дела – без благодеяния»; **5) сосредоточенность:** *Hombre de siete oficios, hombre sin oficio* – «Человек семи дел, человек без дела», *Muchos oficios y ninguno, todo es uno* – «Много дел и не одного – одно и то же», *Aprendiz de muchos oficios, maestro de maldita cosa* – «Начинать много дел – быть мастером проклятого дела»; **6) бедность:** *Pereza, llave de pobreza* – «Лень – ключ к бедности», *En casa del pobre, el que no trabaja, no come* – «В бедном доме не работают, не едят»; **7) плохой работник:** *Lavandera mala no encuentra jamás buena piedra* – «Плохая прачка не находит никогда хороший камень», *La mujer que poco hila, siempre trae mala camisa* – «Женщина, которая прядет мало, всегда носит плохую рубашку», *Aparejado el carro. No te quejes de la carga* – «Подготовил автомобиль – не жалуйся на груз», *Perro Labrador, poco mordedor* – «Собака Лабрадор мало кусает», *Quien mucho habla, poco hace* – «Кто много болтает, тот мало делает», *El gato maullador nunca buen cazador* – «Часто мяукающий кот – плохой охотник», *Más hacery menos decir* – «Меньше болтай – больше делай». *Haz buena harina y no toques bocina* – «Сделать хорошую муку, не касаясь рожка», *Hace mucho mas dano un hacha en la boca que en la mano* – «Топор наносит больше вреда во рту, чем в руке»; **8) помощь:** *Aquel es tu hermano que te quita el trabajo* – «Тот твой брат, кто лишает тебя работы (помогает)»; **9) оптимизм:** *El cantar alegre el trabajar* – «С песней веселее работать»; **10) терпение:** *Con paciencia se gana el cielo* – «Терпеливый заработает и небо».

Таким образом, концептуальное поле «trabajo» можно представить в виде схеме №1, где представлены ядро, ближняя (1) и дальняя периферии (2) концепта.

Таким образом, ценностная составляющая концепта носит амбивалентный характер. Аксиологическое равновесие достигается последовательной актуализацией различных сем. Положительная и отрицательная оценка концепта «trabajo» преимущественно опирается на сему целесообразности: ее актуализация в концепте соответствует положительной оценке категории в целом, и обратно – труд, утративший целесообразность как важнейшую составляющую, сразу приобретает отрицательную коннотацию.

Паремии с концептом «trabajo» восходят к антропоморфному, биоморфному, акциональному кодам культуры. Концепт «trabajo» в сознании носителей испанского языка – ценность, соотношенная с положительно маркированным оценочным предикатом. Несмотря на устоявшийся стереотип о предпочтении испанцами праздности работе, паремии, репрезентирующие подобное отношение к работе, в испанском языке встречаются редко.

Схема №1.



ЛИТЕРАТУРА

1. Габоева З.М. Концептуализация трудовой деятельности человека в разных лингвокультурах (на материале карачаево-балкарского, русского и испанского языков). – Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых, 2015.
2. Иванова Е.В. Мир в английских и русских пословицах. Учебное пособие / Е.В. Иванова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; Филол. ф-т СПбГУ, 2006.
3. Киселев А.В. Испанские пословицы и поговорки/ Proverbios y refranes españoles. – Санкт-Петербург, 2007.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997.
5. Los mejores refranes españoles. Compilación de F. Caudet. Madrid, 2010.

© Ульбашева Зульфия Мустафировна (z.gaboeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«РЕИНКАРНАЦИИ» ПАВЛА КОРЧАГИНА: СУДЬБА РОМАНА Н. ОСТРОВСКОГО «КАК ЗАКАЛЯЛАСЬ СТАЛЬ» В ИСКУССТВЕ КИТАЯ

Ци Хаймань

*магистр, аспирант, Московский педагогический
государственный университет,
1591197005@qq.com*

"REINCARNATIONS" BY PAVEL KORCHAGIN: THE FATE OF N. OSTROVSKY'S NOVEL "HOW THE STEEL WAS TEMPERED" IN THE ART OF CHINA

Qi Haiman

Summary: In April 1932, Ostrovsky's novel was published in the magazine "Young Guard", and in November of the same year, that is, 90 years ago, "How the Steel Was Tempered" was first published as a separate book. True, it came out in an incomplete form, and in the future, the history of the text of the work was very complex and has not been fully clarified so far. But we will be interested in a slightly different aspect in this work. We would like to highlight the most important stages and characteristic moments of this history in this article. We would like to pay attention to the work of Liang Xiaosheng, which reflected many trends in the perception of Ostrovsky's work, creating his works of art.

Keywords: How steel was tempered, Liang Xiaosheng, Spirit of Paul, China.

Аннотация: В апреле 1932 года роман Островского публикуется в журнале «Молодая гвардия», а в ноябре того же года, то есть 90 лет назад, «Как закалялась сталь» впервые был опубликован отдельной книгой. Правда он вышел в не вполне законченном виде, да и в дальнейшем история текста произведения была весьма сложной и не прояснена до конца до сих пор. Но нас в этой работе будет интересовать несколько иной аспект. Важнейшие этапы и характерные моменты этой истории нам хочется осветить в этой статье. Мы хотим остановить внимание на творчестве Лян Сяошэн¹, который отразил многие тенденции восприятия творчества Островского, создавая свои художественные произведения.

Ключевые слова: Как закалялась сталь, Лян Сяошэн, Дух Павла, Китай.

Взлеты и падения восприятия «красной классики» - романа «Как закалялась сталь» - отражают многие культурные симптомы и исторические проблемы трансформации китайского общества новой эры. Те интеллектуалы, которые выросли, читая «Как закалялась сталь» в рамках воспитания революционной культуры в 1950-х и 1970-х годах, «перечитывают» и «переоценивают» «Как закалялась сталь» в постреволюционную эпоху. Меняется многое, особенно понимание важнейших исторических вопросов.

Работая над сценарием в 1990-е годы, когда Лян Сяошэн адаптировал «Как закалялась сталь», он пытался по-своему интерпретировать Павла Корчагина в новых социально-культурных условиях. Он также поделился своими размышлениями о «Духе Павла», воплощавшемся в его собственных ранних творениях. Поэтому рассматривать «комплекс Павла» Лян Сяошэна и его размышления о «духе Павла» означает понимать и анализировать положения эпохи, связанные с читательской памятью и

историческим опытом поколения.

В 1980-е годы романное творчество, особенно в самом начале все еще демонстрирует следы литературы Культурной революции. Это касается и позиции повествователя, и художественной стилистики, что особенно заметно у писателей, выросших в системе образования 1950-х годов. Они развивались как личности, читая революционные исторические романы Советского Союза и «красную классику» Китая. И, подражая им, встали на путь литературного творчества, основанного на идеалах и ценностях революционно-романтического времени. Чэн Гуанвэй однажды подчеркнул в своей книге «Революционеры: влияние литературного чтения на духовный рост поколения», что влияние литературного чтения на духовный рост поколения в 1950-х и 1970-х годах было очень заметным и важным² [Чэн Гуанвэй 2000:21].

Лян Сяошэн родился в 1949 году, особенности этого года очевидны – создание КНР и прочее. В то время лите-

¹ Лян Сяошэн(1949), известный современный китайский писатель, член Ассоциации писателей Китая, он написал и опубликовал большое количество влиятельных романов, эссе, кино- и телеработ, а также является одним из представителей писателей, известных своей образованной молодежной литературой в современном Китае.

² Чэн Гуанвэй. Как мы <революционеры>: влияние литературного чтения на духовный рост поколения // Южная литература, 2000, 6.С. 21-26.

ратурное творчество Нового Китая только начиналось, построение новой социалистической культуры, формирование образа «нового социалиста» и воспитание молодого поколения революционными идеями были насущными потребностями времени. Книга «Как закалялась сталь» как раз отвечает этой потребности. Как пособие по воспитанию «нового социалиста» и «учебник жизни» для молодежи, она была широко опубликована в Китае и широко популяризирована. Павел также стал защитником и примером для всего общества. В первые годы развития Нового Китая чтение книги «Как закалялась сталь» было важным опытом роста для первого поколения молодых революционно настроенных людей. С этой точки зрения «Как закалялась сталь» вместе с революционными историческими романами 1950–1970-х годов существенно повлияли на духовный мир и ценности поколения.

И эта черта особенно заметна в Лян Сяошэне. Лян Сяошэн, по его собственным свидетельствам, несколько раз читал «Как закалялась сталь», когда был подростком: еще в начальной школе он читал комикс «Как закалялась сталь» в книжках с картинками и фотокопиях; когда учился в средней школе, он читал книгу в оригинале, а после окончания университета его направили на работу в Пекинскую киностудию, и там он смотрел связанные с ней фильмы, адаптированные из «Как закалялась сталь». Можно сказать, что книга «Как закалялась сталь» служила духовным руководством и средством формирования ценностей во время становления и зрелости Лян Сяошэна. Идеализм, героизм, оптимизм, самоотверженность и т.д. в «Как закалялась сталь» оказали глубокое влияние на формирование личности Лян Сяошэна. Лян Сяошэн сказал, что «смелый и бесстрашный героизм и трагический подвиг беззаветного борца слишком уж соответствуют моему характеру. Наиболее типичными из них являются идеализм и героизм, которые я называю «комплексом Пола»³.

Дух идеализма и героизма стал его духовной родиной и психологическим комплексом, которые неизбежно проявились, когда он встал на путь литературного творчества. Этот вид комплекса имеет очевидные проявления в романах Лян Сяошэна — повествовательный режим, в котором преобладает идеализм, и принципы оценки поступков и характеров персонажей в свете комплекса героизма.

Как сам писатель учился у Павки Корчагина, так читатели его трудов с детства получали романтико-революционное воспитание, всегда стремясь служить стране. Поэтому, когда страна нуждается в этом, они пакуют че-

моданы, покидают город и отправляются туда, где нужен их труд и энтузиазм, для того, чтобы воплотить в жизнь идеал: освоить пустошь, поставить гарнизон на границе, наконец, построить прекрасный новый социалистический Китай. В трудные годы «хождения в горы и в деревню», с такими высокими идеалами и прекрасными видениями, они проходили через трудности одну за другой. Об этом и писал Лян в произведениях, которые принесли ему известность и признание.

В рассказе 1982 г., который впервые привлек широкое внимание к писателю, «Это волшебная земля»⁴ (《这是一片神奇的土地》), компания имеет многолетнюю задолженность из-за неправильного выбора места. Чтобы спасти компанию от расформирования, издали военный приказ о создании нового пункта мелиорации. Отряд молодежи отправляется на целину – в опасные болотистые края, в суровые пустыни. Ли Сяоянь, Ван Чжиган, «Я» и младшая сестра Лян Шаньшань вошли в «Призрачное болото», поглотившее бесчисленное количество жизней и не оставившее никого заселенным, и создали новую точку мелиорации земель, чтобы армия могла исследовать путь. Ли Сяоянь, девушка из Шанхая, превосходно танцующая и поющая, добровольно вступает в отряд и на присяге клянется, что три года не уедет домой с целины. Выступая перед женской компанией, она призывает соратниц не смотреться в зеркало, не пользоваться кремом для лица, не носить пестрой одежды, а всеми силами стремиться изменить себя, чтобы еще больше соответствовать эталонам «красоты трудящихся». Ее максимализм живо напоминает отношение к подобным вопросам Павла Корчагина. «Дух Пола» призывает к подвигу и, если необходимо, смерти во имя победы. В конце романа многие девушки жертвуют своей жизнью ради этой земли. Лян Сяошэн, не использует скорбные, негодующие интонации, характерные для литературных произведений, нацеленных на критику ультрареволуции, в которых рассказывалось о том, что пришлось пережить образованной молодежи. «Лян с пафосом воспеваает боевой опыт современников, доносит до читателя всю бескорыстность их вклада, дает понять, что они ни капли не сожалели о том, что выпало на их долю. Повествование крайне стремительно, энергично, преисполнено сильного лиризма и перемежается отдельными тонко выписанными душевными конфликтами. Благодаря всему этому в своей звучной интонации роман не теряет мягкой, волнующей выразительности» (Чень Сяомин, 2019).

В повести, опубликованной в 1983 г., «Сегодня вечером метель»⁵ (《今夜有暴风雪》), автор с еще большим пафосом описывает характеры и судьбы городских,

3 Лян Сяошэн. Изобретая Павла Корчагина заново//Пекин: Издательство Концентрик,2000

4 Лян Сяошэн. Это волшебная земля // Хэйлунцзян: Северная литература, 1982 г, № 8.

5 Лян Сяошэн, Сегодня вечером метель // Серия молодежной литературы, № 1, 1983 г.

интеллигентных юношей и девушек, отправленных на освоение Великой северной пустоши, образы героев преисполнены еще большего героизма. Здесь мы также можем отметить наследование традиции Островского во многих особенностях и деталях. Показательна сама сюжетная ситуация аврала, связанного с трудностями погоды, обстановки. В ночь, когда дул сильный ветер и свирепствовала метель. Ма Чунхан, командир корпуса, задержал депеши о том, что начальство одобрило возвращение образованных юношей в город. Многие бунтуют, боятся трудностей, рвутся поскорее уехать в города. Острота конфликта и сама ситуация живо напоминает ту, которая изображалась Островским в романе «Как закалялась сталь» в главе о борьбе комсомольцев за дрова для замерзающего города. Как и там, в повести Лян в такой момент все же находятся люди, которые все еще придерживаются своих идеалов. Тридцать девять образованных юношей подали заявку на то, чтобы остаться, и остались в любимой Великой северной пустыне ради жизни или смерти.

В романах Лян Сяошэна писатель избегает изображения и акцентирования абсурдности времени и жестокости истории, стремясь изо всех сил описать героизм образованной молодежи в Великой северной глуши и спокойствие перед лицом смерти, восхвалять их идеалистический дух, твердость жизненных убеждений и благородный характер.

Поколение Лян Сяошэна не испытало ковки революционной войны, которую лично пережили их отцы, но они ежедневно росли под влиянием революционной пропаганды и героической культуры, литературы, фильмов, драмы, песни, мемуаров, памятников. Все возможные средства используются для формирования их героических чувств. Сильный комплекс поклонения героям Лян Сяошэна проецировался на образованных юношей, о которых он писал, поэтому его романы для образованной молодежи создавали образы героев из плоти и крови. При этом чувствуется явное влияние образов Николая Островского.

Лян Сяошэн создал в повести героя в стиле «Павла», Цао Тецяна, который унаследовал стремления своего отца и желания своей матери и пришел в Великую Северную Пустыню с чувством ответственности за незаконченное дело поколения своего отца и чувством миссии для молодежи эпохи. Он груб и прямолинеен, смелый и способный, отважный и находчивый, человек заслуженный: работает спокойно и является командиром взвода образованной молодежи с большим авторитетом; он сильный и честный, и осмеливается говорить за маленького каменщика; он знает правду и готов отказаться от возможности поступить в университет ради Фу Куанго; он добрый, сочувствующий и часто помогает Пей Сяоюню, который был из плохой семьи; он всегда поддержи-

вает достоинство и идеалы образованной молодежи и спасает Лю Майка в затруднительной ситуации. В конце концов, когда армия образованной молодежи отступила из Великой Северной Пустыни, он без колебаний остался, чтобы исполнить последнее желание отца и собственную клятву. Он убежденный идеалист, и в нем сияет героизм. Цао Тецянь - представитель личности и души образованного юноши в произведениях Лян Сяошэна.

Подводя итог, мы можем констатировать особенности романов Лян Сяошэна для образованной молодежи: преобладание повествовательного режима с идеалистической направленностью и характеристикой героического комплекса. В его произведениях образованная молодежь представляет собой замечательное поколение, воплощающее в себе оптимистический дух, не поддающийся судьбе, излучающий героизм, по-прежнему сияющий блеском идеалов в трудных ситуациях и демонстрирующий свою преданность идеалу молодежи, даже ценой своей жизни.

Особенность прозы Лян Сяошэна для образованной молодежи состоит в том, чтобы отделить духовный мир образованной молодежи от абсурдного политического движения. Поэтому писатель преуменьшал социальный фон и политическую среду жизни образованной молодежи и сосредоточился на описании их гордости, показывая их твердую волю к защите своих идеалов, неукротимый боевой дух и готовность к жертве. С этой точки зрения образованные юноши, написанные Лян Сяошэном, очень похожи на Павла Корчагина, который когда-то совершил триумфальное шествие по всему Китаю. По их фигурам, не сгибающимся в бурю, по их самоободряющим песням в невзгодах, мужественной самоотверженности погибших за коллектив в момент кризиса, они родственники Корчагина. Однако стремительное развитие рыночной экономики в 1990-е годы привело к росту тяги людей к материальным благам, что в итоге привело к ряду противоречивых последствий, таких как утрата нравственности, ценностный дисбаланс, отсутствие идеалов... В прозе Лян Сяошэна постепенно стали проявляться иные тенденции. Они проявились и в работе над материалом, который сопровождает китайского писателя всю жизнь – «Как закалялась сталь».

Лян Сяошэн создал типичный образ образованного юноши, чтобы выразить свой идеалистический дух и героические чувства. Однако в 1990-х годах Лян Сяошэн начал потихоньку прощаться с «комплексом Павла». В своих творениях 1980-х годов он больше внимания обращает на описание личной судьбы в условиях ограничений реальной среды, его начинает привлекать наблюдение за человеческой природой в сложных условиях бытия, которые не требуют подвига и экзальтации. Это преобразование Лян Сяошэна отразилось в пьесе «Как закалялась сталь», которую он адаптировал в конце 1990-х. Размышления са-

мого писателя изложены в статье «Изобретая Павла Корчагина заново»⁶ (《重塑保尔·柯察金》).

В 1998 году Лян Сяошэн участвовал в адаптации сценария телесериала «Как закалялась сталь», существенно переформировав Павла Корчагина, оказавшего влияние на не одно поколение китайцев. Лян Сяошэн считает, что в Советском Союзе уже снято три кино- и телеработы о «Как закалялась сталь», а аудитория в Китае достаточно велика. Поэтому он надеялся, что адаптация сценария теледрамы будет более новаторской, добавляя новое содержание в основу оригинала. В 1999 году Лян Сяошэн опубликовал рукописные материалы, в которых зафиксирован процесс и конкретное содержание его адаптации «Как закалялась сталь» под названием «Изобретая Павла Корчагина заново».

На титульном листе «Изобретая Павла Корчагина заново» он однажды написал такие слова: «Все должно вернуться к истории; есть только одна вещь, которая всегда неподвластна времени и заставляет нас мыслить объективно и беспристрастно, — это интерпретация человеческой природы»⁷. Лян Сяошэн считает, что только свет человеческой природы может пройти сквозь историю и сиять, поэтому он предлагает экранизацию «Как закаляется сталь» и переделку Павла с позиций исследования человеческой природы, именно «интерпретация человеческой природы» откроет нынешним читателям новый путь к переосмыслению и пониманию Павла. Имидж и темперамент Павла должен существенно измениться.

Павел, душа «Как закалялась сталь», вызвал споры в новый исторический период, что в основном связано с сильной идеологической окраской героя Островского. К концу 1990-х годов культурный контекст претерпел существенные изменения, и в понимании Павла возникли разногласия. Некоторые ученые давно критиковали Павла как интерпретацию официальной советской литературной теории и как выразителя политической идеологии.

В 1990-х годах жизненный принцип Павла «Все, что требует революция – главный приоритет» казался слишком холодным. На поле боя он пренебрегал личной безопасностью, был слеп и храбр, был изранен и заболел в молодом возрасте. Он порвал с красивой и нежной Тоней из-за различного классового положения, опасаясь, что его личные дела повлияют на партийную борьбу. Глубокая привязанность Риты, даже женитьба на Тае в конце концов были в чувственном отношении не так важны, как политические цели. Такой Павел – жесткий и самодисциплинированный, со стальной волей, но эмоционально равнодушный, лишенный личного сознания и человеческого контакта – ради революции он отказы-

вается от любви и причиняет боль своей семье. Поэтому в адаптации Лян Сяошэн больше не подчеркивал намеренно революционный дух и стальную волю Корчагина, а изменил его холодный и суховатый образ героя-революционера, придав Павлу больше гуманитарного духа. Он позиционировал героя как образ обычного подростка молодого человека, изображая его путь от непосредственного, живого мальчика из бедной рабочей семьи до трудного и мучительного пути взросления в условиях жизненных невзгод. Причем невзгоды, к которым он апеллирует, ища понимания реципиента-современника 1990-х годов, уже иного типа, вызванны в жизни социальными изменениями рыночного характера. Эта зрелость отражается не только в его понимании революции, но и в его понимании любви, семьи и жизни. В адаптации Лян Сяошэн усилил в сюжете воспитательные моменты, чтобы родственники, друзья и революционные товарищи Павла направляли и обучали его, чтобы помочь ему вырасти лучше.

С этой целью Лян Сяошэн развил роли второго плана, переписал некоторые образы и усовершенствовал их истории. В оригинальной работе Жухрай участвует в очень небольшом числе сцен, и он рано ушел из жизни Павла. В произведении Островского Жухрай сильный, решительный, стойкий человек с железной костью. В адаптации Жухрай немного сложнее и нежнее. Мало того, что у него есть любовная жизнь, он еще и, работая в ЧК, устал убивать во имя революции. Что еще более важно, не только его взгляды на революцию повлияли на Павла, но и представления о красоте и любви. Он предупредил Павла, что революция — это не кровавая жертва, и что жизнь должна цениться для родственников, любимых и друзей во все времена. Он не одобряет того, что Павел бросил Тоню из-за его классового происхождения, критиковал ограниченное мужское самоуважение Павла, когда речь шла о его любви к Рите, и учил Павла, что революция и любовь не противоположны. Он критиковал безрассудную храбрость Павла, которая привела к жертвам его товарищей. Именно под воздействием Жухрая приобрел иные формы личный героизм Павла, он смог мужественно встретить свои внутренние потребности и, наконец, обрел искреннюю любовь. Жухрай, можно сказать, стал для Павла из сценария чем-то вроде восточного гуру – вполне понятная для китайско-го зрителя-читателя ассоциация.

Лян Сяошэн считал, что, хотя в оригинальной работе описана эмоциональная история Павла в связи со связями с тремя женщинами – смутная, но преждевременная первая любовь в отрочестве; непоправимый внутренний любовный конфликт в юности; преданная любовь, обретенная после болезни – но на самом деле Павел никогда

6 Лян Сяошэн. Изобретая Павла Корчагина заново // Пекин: Издательство Концентриск, 2000.

7 Лян Сяошэн. Изобретая Павла Корчагина заново // Пекин: Издательство Концентриск, 2000.

не был благословлен богом любви от начала и до конца, и он не смог обрести настоящую любовь. Несчастливая любовь Павла — это то, о чем Лян Сяошэн глубоко сожалел, когда много лет назад читал «Как закалялась сталь», поэтому в адаптации он переписал историю любви Павла и обогатил эмоциональную жизнь персонажа.

По сравнению с оригинальной работой, показывающей героя в основном в железе и огне Гражданской войны, в ветре и снеге послевоенной реконструкции, чтобы сделать Павла стальным героем, Лян Сяошэн больше стремится выразить образ Павла в романтической истории любви, дружбы, ненависти и разлуки. Павел, для которого «революция есть принцип» и «революция есть единственное», постепенно вырос в революционной войне, но и в заботе, утешении и любви женщин. Павел под его пером уже не идеологический символ, стальной герой-революционер, а теплый, мягкий и чувственный обыкновенный человек.

В оригинальной книге история жизни Павла условно разделена на следующие части: жизнь в детстве в Шепетовке, боевая служба в коннице Буденного, тяжелая работа на железной дороге, рабочая сцена в Киеве (на заводе). Среди них особенно важна послевоенная часть рабочей сцены Павла, и в этой части Павел проявил отчетливую концепцию «самоуверенности».

В экранизации Лян Сяошэн удалил множество сцен, описывающих послевоенную работу Павла, и добавил сцены из повседневной жизни: Артем из плохого мяча сделал Павлу сандали, жизнь Павла в приморском санатории, семейная жизнь Таи и Павла. Вместо бесчисленных собраний и речей в оригинальной книге в единственной рабочей сцене Лян Сяошэн в основном изображает беседы Павла с его друзьями и будни послевоенной жизни. В эпизодах боевой жизни Лян Сяошэн редко дает непосредственное описание поля битвы, он больше склонен описывать психологию воюющего человека, сцены передышек между боями: Павел и его товарищи соревновались в стрельбе по мишеням, катались на лошадях, пели и танцевали у костра... Лян Сяошэн привнес свои мысли об истории и идеи в размышления Павла о революции, так что адаптированная версия «Как закалялась сталь» формирует ощущение исторической важности и реалистического вдохновения. Описание бытовых и рабочих сцен, картины любви уводят Павла от обычных на войне кровавых жертвоприношений, от кровавой бури классовой борьбы к неторопливой и спокойной семейной жизни. Герой Павла выглядит куда более человечным.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что адаптация Лян Сяошэна добавляет больше человечности повествованию о революционной войне и классовой борьбе в оригинальном произведении, чтобы трансформировать и углубить понимание романа «Как закалялась сталь» и его героя. Прежде всего, Лян Сяошэн изменил перспективу, сделав героев более земными и очеловеченными. Во-вторых, Лян Сяошэн больше хочет представить Павла в теплой и трогательной истории любви, чем в оригинальной книге, которая поместила Павла в водоворот меняющихся времен и превратила Павла в стального героя в тяжелой среде революционной войны и постреволюционной борьбы. Кроме того, заменено большое количество сцен общественной деятельности Павла, и он изображен в повседневной семейной жизни, любовных историях и рабочих сценах.

Характерны размышления Лян Сяошэна о «Павле» и «герое»: героя не всегда нужно ассоциировать с «идеалом», «кровью», «жертвоприношением» и т.п. — такова характеристика его романов для образованной молодежи ранних лет. Однако теперь он подчеркивает, что герой — это еще и прежде всего «человек», обладающий понятными всем человеческими чувствами и желаниями. Поэтому при переключке Павла он нарушил заложенную в нем концепцию «Павел — образец революционных героев», и создал уже не типичного «героя», а изобразил «человека», имя ему Павел. Он отказался писать «учебник жизни» для молодежи, просто хотел написать историю роста молодого человека. Он переключил свое внимание с великих революционных нарративов и классовой борьбы на конкретного человека в особой исторической среде и с абстрактного мышления об истории на размышление о конкретных людях в условиях ограничений истории. В этом же воплощена и смена его литературной концепции в 1990-е годы — от идеалистического группового нарратива образованной молодежи к размышлению о конкретных судьбах индивидуумов в реальной жизни.

Нюансы нового переложения ориентированы на идеи связи современности с историческим опытом поколений, нетленности идеалов, неподвластных времени. Акцентированы присущие роману Островского, но ушедшие на второй план в более ранних переводах и формально-художественных трансформациях мотивы гуманизма, человечности, доброты. Стальной Павел стал еще и более живым. «Как закалялась сталь» вновь проникла в тысячи домов с помощью средств массового искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннинский Л.А. Обрученный с идеей: Николай Островский. — М.: Художественная литература, 1971.

2. Аннинский Л.А. «Как закалялась сталь» Николая Островского. —М.: Художественная литература, 1987. 159 с.б.
3. Лян Сяошэн. Изобретая Павла Корчагина заново//Пекин: Издательство Концентрик,2000.
4. Лян Сяошэн. Это волшебная земля // Хэйлунцзян: Северная литература, 1982 г, № 8.
5. Островский Н. Как закалялась сталь.https://librebook.me/kak_zakalialas_stal97.
6. Чэн Гуанвэй. Как мы <революционеры>: влияние литературного чтения на духовный рост поколения» .//Южная литература, 2000, 6.С. 21-26.

© Ци Хаймань (1591197005@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

Наши авторы

Abdrakhmanova A. – Associate Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Avetisyan V. – candidate of historical sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Baisheva Z. – Doctor of Philology, Professor Institute of Law of Bashkir State University (Ufa)

Bebyakova N. – professor, Northern State Medical University Arkhangelsk

Bezrukova M. – Teacher of Russian language and literature MBOU Secondary school No. 46, Vladimir

Bobkova O. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian state Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Davydov N. – PhD, Professor, Prince Alexander Nevsky Military University

Fedotkina E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian University of Transport

Fursina A. – PhD in Chemistry, assistant professor, Krasnodar Higher Military Flight School

Galizina E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian University of Transport

Gamayunova A. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian state Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Gasharova A. – PhD in Philology, Senior Researcher, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)

Gulisyati Aitan – Master's student, Kazan Federal University, Institute International relations Russia, Kazan

Jia Ran – Master, Jilin Normal University

Kazyro G. – candidate of Philology, Associate Professor, Mari State University

Our authors

Khoroshilov M. – Senior Lecturer, Armavir State Pedagogical University, Armavir

Khromova A. – associate professor, Northern State Medical University Arkhangelsk

Kireeva E. – postgraduate student, Russian State Vocational Pedagogical University

Kondrashova O. – Doctor of Philology, Professor, Krasnodar Higher Military flight School

Korol E. – PhD, Assistant Professor

Kotov A. – Doctor of Historical Sciences, Professor, St. Petersburg State University

Levitsky S. – associate professor, Northern State Medical University Arkhangelsk

Liu Ge – Postgraduate Student, Institute of Russian Language, Heilongjiang University, Harbin, China

Lv Dan – lecturer, Heihe University, Heihe City (China),

Mikryukov P. – Trainee researcher of the Design and Training Group "Sustainable Development of the Urban Environment" Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (North-West Institute of Management of RANEPA)

Morenets M. – Postgraduate Student, Social Studies and Law of Moscow City University; Teacher of History and Social Studies of School No. 171 of Moscow

Muftakhova A. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (North-West Institute of Management of RANEPA)

Mulin V. – Professor, Far Eastern State University of Railway Transport

Mullinova O. – PhD in Philology, assistant professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Mullinova T. – PhD in Philology, assistant professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Nemykh O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Armavir State Pedagogical University, Armavir

Nesterova E. – Cand. of Sciences (Philology), minor researcher, Institute for Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia),

Nosova O. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, "Academy of Psychology and Pedagogy", Southern Federal University, Rostov-on-Don

Pavlova M. – Senior teacher, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Petrova N. – Candidate of philological sciences, Associate Professor, Maritime State University named after Adm. G.I. Nevelskoy

Pisarenko V. – Doctor of pedagogical sciences, "Academy of Psychology and Pedagogy" Southern Federal University, Rostov-on-Don

Prachenko O. – Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Kazan Federal University Russia, Kazan

Pronin A. – Postgraduate student, BRICS University, Director of ANO DPO "International Academy of Sexology"

Qi Haiman – Master, PhD student, Moscow State Pedagogical University

Ren Chunyan – Postgraduate student, St. Petersburg State University

Reznik V. – PhD in Philological sciences, a Senior Lecturer of the Academic Service of "Serbsky National Medical Centre for Psychiatry and Narcology"

Rychkov A. – candidate of Philology, Associate Professor, Mari State University

Sadovnikova I. – Cand. of Sciences (Philology), minor researcher, Institute for Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia)

Saidgaraeva L. – Senior Lecturer, Mari State University

Savvinova S. – Cand. of Sciences (Philology), minor researcher, Institute for Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia),

Shabalina I. – associate professor, Northern State Medical University Arkhangelsk

Sheldeshova I. – Candidate of Philological Sciences, Professor, Krasnodar Higher Military flight School

Shermadina N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Armavir State Pedagogical University, Armavir

Smolyar S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Far Eastern State University of Railway Transport

Solovyov S. – The Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Novosibirsk region, Novosibirsk

Toporkova Yu. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Sevastopol State University

Tsareva L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Far Eastern State University of Railway Transport

Tyazhkorob M. – Postgraduate Student of the Department of Methods of Teaching History, Social Science and Law of the Moscow City University, teacher of history at the Pokrovsky Quarter School in Moscow

Ulbasheva Z. – Candidate of Sciences, Kabardino-Balkarian State University

Uvarova Zh. – Senior Lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University

Vasilchenko A. – Candidate of Cultural Studies, Komsomolsk-na-Amure State University

Vishnyagova Ye. – Postgraduate student, Surgut State University

Wu Hao – researcher, Heihe University, Heihe City (China)

Zakharova Yu. – Candidate of philology, associate professor, Pacific State University (Khabarovsk)

Zarubetsky Al. – Candidate of Economics, Associate Professor, Prince Alexander Nevsky Military University

Zhao Shuping – PhD Student, Lomonosov Moscow State 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).