

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№6–2 2023 (ИЮНЬ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

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

*Издатель:*

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

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

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

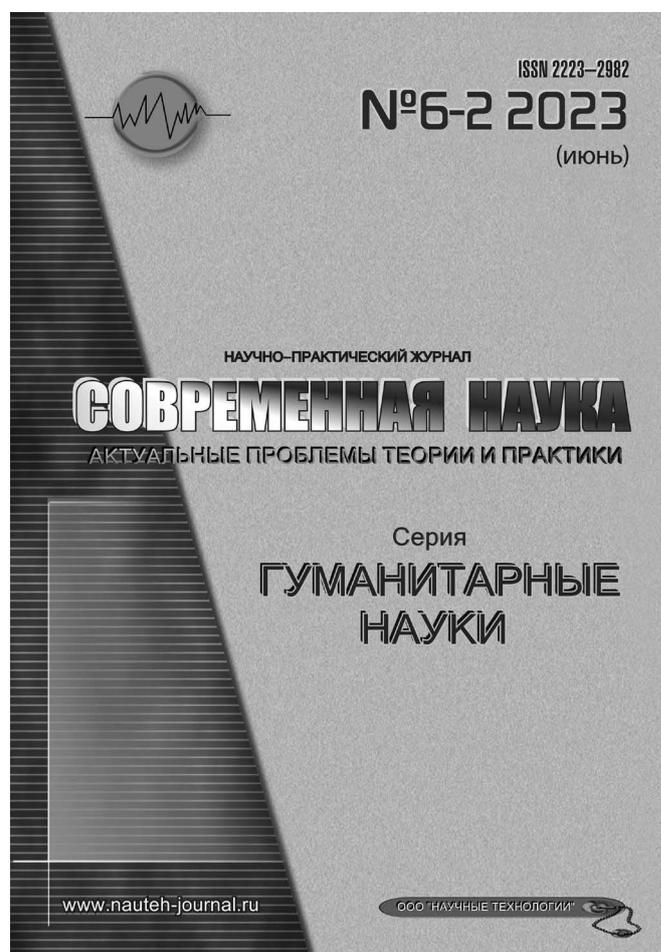
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №6-2 (июнь) 2023 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 13.06.2023 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Батоев С.Д.** – Дополнения к исследованию генеалогического древа Бадмаевых – основоположников тибетской медицины в России  
*Batoev S.* – Additions to the genealogical tree study of the Badmaevs – the founders of Tibetan medicine in Russia ..... 7

**Евграфова И.В.** – Иван Петрович Клапье де Колоног – моряк, учёный, математик  
*Evgrafova I.* – Ivan Petrovich Clapier de Colonog – sailor, scientist, mathematician ..... 15

**Киприянова Н.В.** – Мир детства в письмах детей графа А. Уварова  
*Kipriyanova N.* – The world of childhood in the letters of the children of count Uvarov ..... 19

**Сергиенко Л.М.** – Причины и демографические последствия голода в ряде районов Ставропольского края в 1943–1944 гг.  
*Sergienko L.* – The influence of the occupation period and its consequences on the demographic development of the Stavropol region in 1943–1944 years ..... 23

**Суверов Е.В., Соловьёв С.Г.** – Система подготовки в новосибирской специальной средней школе милиции в 90-е годы XX века  
*Suverov E., Solovyov S.* – The system of training in the Novosibirsk special secondary school of militia in the 90s of the XX century ..... 28

## Педагогика

**Балданова А.С.-Д.** – Формирование инклюзивной компетентности в процессе обучения и воспитания в высшем образовательном учреждении  
*Baldanova A.* – Development of the inclusive competence during education in schools of higher learning ..... 33

**Борлакова Б.М., Омаров О.М., Новикова Н.Б.** – Дидактическая подготовка будущих учителей в контексте проблемы формирования дидактической культуры в высшей школе  
*Borlakova B., Omarov O., Novikova N.* – Didactic training of future teachers in the context of the problem of the formation of didactic culture in higher education ..... 37

**Вишневецкий В.А.** – Повышение эффективности занятий скандинавской ходьбой женщин пожилого возраста на основе функциональной пробы  
*Vishnevskij V.* – Efficiency increasing of Nordic walking classes among older women through functional testing ..... 56

**Гронин С.С., Винокурова Е.С.** – Применение технологии модульного обучения в общеобразовательной школе  
*Gronin S., Vinokurova E.* – Application of modular technology of training in secondary school ..... 61

**Лебедева Е.Г., Королева И.В., Митрофанова А.Г., Соколова И.Ю.** – Использование системы кроссфит как средства повышения эффективности проведения занятий по физической подготовке студентов в высших учебных заведениях  
*Lebedeva E., Koroleva I., Mitrofanova A., Sokolova I.* – The use of the crossfit system as a means of increasing the effectiveness of conducting physical training classes for students in higher educational institutions ..... 66

**Лебединова А.С.** – Наглядные методы и средства в преподавании иностранного языка: межкультурный аспект  
*Lebedinova A.* – Visual methods and tools in teaching a foreign language: intercultural perspective. .... 71

**Ли Чжицян** – Применение системы мультитола на тренировках по настольному теннису  
*Li Zhiqiang* – Application of multiball system in table tennis training ..... 76

<b>Матросова Е.Н.</b> – Влияние физической культуры на социально-психологическую адаптацию женщин молодого возраста <i>Matrosova E.</i> – The influence of physical culture on the socio-psychological adaptation of young women ..... 80	<b>Шабанова А.Е.</b> – Роль смешанных эмоций и позитивной психологии при изучении иностранного языка <i>Shabanova A.</i> – The role of mixed emotions and positive psychology in second-language acquisition.....107
<b>Нелюбина Е.Г., Григорьянц И.А., Черкасова Е.В.</b> – Интеграция географии и английского языка как средство достижения целей ФГОС <i>Nelyubina E., Grigoryants I., Cherkasova Ye.</i> – Integration of geography and the English language as a means of achieving GEF goals..... 84	<b>Шепелев А.И.</b> – Опытнo-экспериментальная работа по апробации STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка <i>Shepelev A.</i> – Experimental work on testing STREAM technology for the critical thinking's development of future foreign language teachers .....110
<b>Панкова Т.Н., Архипов С.В., Кондратьев Е.Г., Протасов Е.Б., Денисов А.А.</b> – Оптимизация системы языковой подготовки обучающихся в условиях коммуникативной парадигмы высшего образования <i>Pankova T., Arkhipov S., Kondratyev E., Protasov E., Denisov A.</i> – Optimization of language training system for students in the communicative paradigm of higher education ..... 88	
<b>Слуцкая К.А., Ахильгова Н.О., Заичко М.В., Ибатулина К.А.</b> – «Колесо баланса» как диагностический инструмент языкового коучинга на занятиях по иностранному языку <i>Slutskaya K., Akhilgova N., Zaichko M., Ibatulina K.</i> – "Balance wheel" as a diagnostic tool of language coaching in foreign language classes ..... 92	
<b>Фролова О.А.</b> – Использование технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам: практика и примеры <i>Frolova O.</i> – The application of ai technologies in the process of foreign languages training: practice and cases ..... 97	
<b>Чумакова Т.Н., Овчинников Д.Д.</b> – Организационно-педагогическая социообразовательная среда исследования проблем адаптации первокурсников колледжа <i>Chumakova T., Ovchinnikov D.</i> – Organizational and pedagogical socio-educational environment of the study of the problems of adaptation of college freshmen .....102	
	<b>Алиева С.А., Айгунова С.</b> – Фрагмент «человек» в зоонимической языковой картине мира арабов и аварцев <i>Alieva S., Aygunova S.</i> – A fragment of "a man" in the zoonymic language picture of the world of arabs and avars .....117
	<b>Арская М.А.</b> – Прагматический потенциал антинаркотических слоганов в дискурсе англоязычной социальной рекламы <i>Arskaya M.</i> – The pragmatic potential of anti-drug slogans in the discourse of English-language social advertising .....121
	<b>Байбуз Г.В., Симонова А.А.</b> – Термины-эпонимы в языке медицине <i>Baybuz G., Simonova A.</i> – Eponymous terms in the language of medicine.....126
	<b>Балахнина В.Ю., Су Цзэкунь</b> – Перевод игры слов на китайский язык как реализация когнитивного потенциала развёрнутой метафоры и каламбура в переводоведении <i>Balakhnina V., Su Zekun</i> – A translation of a play of words into the Chinese language as a realisation of cognitive potential of an extended metaphor and a calembour in a science of translation .....129

## ФИЛОЛОГИЯ

- Го Цзин** – Становление и развитие российской нефтяной терминологии  
*Guo Jing* – Formation and development of Russian oil terminology .....135
- Гун Цзинсун** – К вопросу о функциональной омонимии в системе частей речи современного русского языка  
*Gong Jingsong* – On the question of functional homonymy in the system of parts of speech of the modern Russian language. ....140
- Дин Ихун** – Образ врача и его изображение в творчестве А.П. Чехова, М.Ю. Лермонтова, М.А. Булгакова  
*Ding Yihong* – Essential properties of the doctor and their image in A.P. Chekhov, M.Yu. Lermontov, M.A. Bulgakov .....145
- Карданов М.Л., Езаова М.Ю., Шугушева Д.Х.** – Трансформация корня в современном кабардино-черкесском языке  
*Kardanov M., Ezaova M., Shugusheva J.* – Transformation of the root in the modern Kabardino-Circassian language. ....149
- Котомцева Е.А.** – Фоносемантические способы выражения пейоративности (на материале английского языка)  
*Kotomtseva E.* – Sound symbolism of pejorative meaning (based on English language) .....154
- Кубасова С.С.** – Роль изобразительно-выразительных средств языка в англоязычных деловых медиатекстах  
*Kubasova S.* – The role of figurative and expressive means of language in English-language business media texts .....158
- Кутинова Е.В.** – Пресса – важный источник изучения лексики иностранного языка  
*Kutinova E.* – Press is an important source for studying the vocabulary of a foreign language .....163
- Левандровская Н.В.** – Лексикографический аспект моделирования учебного глоссария предметной области «Вооруженные силы»  
*Levandrovskaya N.* – Lexicographic aspect of the modelling student's glossary in the military area of expertise .....166
- Ли Юнню** – Семантика лексем 善 «добро» и 恶 «зло» в китайском языке  
*Li Yongnuo* – Semantics of lexemes 善 "good" and 恶 "evil" in the Chinese language .....172
- Ма Лиля** – Репрезентация лингвокультурного типажа «учитель» в китайском языке  
*Ma Liya* – Representation of the linguocultural type "teacher" in the Chinese language .....176
- Манджиева С.В., Халгаева Д.Д., Радоченко Д.Н., Тюрбеева Б.А., Джалсанова Е.С.** – Обозначение типажа «сказителя «джангарчи» в лексической семантике калмыцкой лингвокультуры  
*Mandzhieva S., Khalgaeva D., Radochenko D., Tyurbееva B., Dzhalsanova Ye.* – Designation of the type of "narrator" dzhangarchi in the lexical semantics of the Kalmyk linguoculture .....181
- Равочкин Н.Н., Коржук А.Б., Секачева В.М., Сергеева И.А.** – Формирование современной медиасреды  
*Ravochkin N., Korzhuk A., Sekacheva V., Sergeeva I.* – Modern media environment formation. ....185
- Семенихина Ж.М.** – Способы языковой объективации медиаконцепта «Пандемия 1918» в англоязычном газетном дискурсе  
*Semenikhina Zh.* – Methods of linguistic objectification of the media concept "The 1918 Pandemic" in the English-language newspaper discourse .....190
- Смирнов А.А.** – Структурно-грамматические особенности фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в художественных текстах  
*Smirnov A.* – Structural and grammatical features of English idioms with a zoonym component .....196

---

<b>Терских Н.В.</b> – Переводческий аспект политического дискурса <i>Terskikh N.</i> – Translation aspect of political discourse .....201
<b>Хитарова Т.А.</b> – Особенности английской литературы XX-XXI веков <i>Khitarova T.</i> – Features of English literature of the XX-XXI centuries .....204

Информация
Наши авторы. Our Authors.....208
Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....210

## ДОПОЛНЕНИЯ К ИССЛЕДОВАНИЮ ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОГО ДРЕВА БАДМАЕВЫХ – ОСНОВОПОЛОЖНИКОВ ТИБЕТСКОЙ МЕДИЦИНЫ В РОССИИ

**Батоев Сергей Дашидондокович**

доктор медицинских наук, профессор, ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрав России  
Сеченовский Университет  
sbatoev@list.ru

### ADDITIONS TO THE GENEALOGICAL TREE STUDY OF THE BADMAEVS – THE FOUNDERS OF TIBETAN MEDICINE IN RUSSIA

**S. Batoev**

*Summary:* Each nation has striking personalities who left a large and useful mark in the history of the state. By studying their activities, we pay tribute to these people and hope that the people's spring of creative personalities will not ever run dry. This paper presents the origin and formation of the unique family of Badmaevs – the founders of Tibetan medicine in Russia. Thanks to the descendants of this family Tibetan medicine has spread abroad as well. We are making additions to the pre-revolutionary era of the Badmaevs' genealogical tree. Based on the studied archival and personal documents, we can assess the positive significance of activities of the described representatives of the lineage. Everyone on his way contributed to the cultural and social development of the Buryat people. And the main achievement of the seventh son of Dansuukhanov Badma - Petr Alexandrovich Badmaev (Zhamsaran), was to continue the noble legacy of his elder brother Alexander Alexandrovich Badmaev (Sultim). It was Peter Badmaev who came up with the idea to combine and scientifically unify the two world medical systems - Tibetan and European. He emphasized the great importance of the synthesis of this knowledge for more effective treatment of numerous ailments. His far-sighted decision was an attempt to officially organize the comprehensive training of a Tibetan medicine doctor. Thus, by preserving the noble memory of these people, relying on their historical experience, we do not lose continuity and actively strive to create a more progressive society and a brighter future for our country.

*Keywords:* history of medicine, genealogical tree, Alexander and Petr Badmaev, Tibetan medicine.

*Аннотация:* У каждого народа есть яркие представители, оставившие большой и полезный след в истории государства. Изучая их деятельность, мы отдаем дань уважения этим людям и надеемся, что не иссякнет народный родник творческих личностей. В представленной статье рассматривается зарождение и становление уникального рода Бадмаевых – основоположников тибетской медицины в России. Благодаря потомкам этого рода тибетская медицина получила распространение и за рубежом. Мы вносим дополнения именно в дореволюционную эпоху генеалогического древа Бадмаевых. На основании изученных архивных и личных документов мы можем оценить положительное значение деятельности описанных представителей рода. Каждый на своем пути способствовал культурному и социальному развитию бурятского народа. Основная же заслуга седьмого сына Дансууханова Бадмы – Петра Александровича Бадмаева (Жамсаран), заключалась в активном продолжении благородного дела старшего брата Александра Александровича Бадмаева (Сультим). Именно Петру Бадмаеву принадлежит идея совмещения и научного объединения двух мировых медицинских систем – тибетской и европейской. Им подчеркивалось большое значение синтеза этих знаний для более эффективного лечения многочисленных недугов. Каким дальновидным решением была попытка официальной организации всесторонней подготовки врача тибетской медицины. Таким образом, сохраняя благородную память об этих людях, опираясь на их исторический опыт, мы не теряем преемственности и активно стремимся к созданию более прогрессивного общества и светлого будущего нашей страны.

*Ключевые слова:* история медицины, генеалогическое древо, Александр и Петр Бадмаевы, тибетская медицина.

Историография жизни, научной и медицинской деятельности Петра Александровича Бадмаева содержит немало интересных сведений. Однако в настоящее время полных опубликованных материалов о генеалогическом древе Бадмаевых нам обнаружить не удалось. Безусловно, имеются отдельные яркие свидетельства об истории жизнедеятельности уникального рода.

На современном этапе мировой истории наблюдается все возрастающий интерес к буддизму и буддийскому искусству диагностики и исцеления со стороны населе-

ния России и Байкальской Азии, служившей наряду с Индией, Китаем, Тибетом и Монголией, по выражению П.А. Бадмаева, «ареной и колыбелью его представителей» [1, с. 4]. Отдаленность Забайкалья от рынков классического лекарственного сырья особенно остро ставила здесь проблему замещения импортного сырья местными видами [2, с. 32]. Историческое значение древних хори-монголов связано с тем, что они соединили культуры степи и оседлых цивилизаций Восточной Азии и поняли значение буддизма для интеллектуального развития и явились самыми активными его проводниками [3, с. 21].

На основании предложенного материала целью статьи мы рассматриваем создание более целостной картины знаменитого рода Бадмаевых – основоположников тибетской медицины в России.

Источниковую базу историко-медицинского исследования составили материалы Российского государственного военно-исторического архива, Российского государственного исторического архива, Государственного архива Республики Бурятия и опубликованные ранее источники, а также сведения из личных архивов старожилов сел Забайкальского края – Таптаная, Агинского, Дульдурги и жителей Монголии, которые проливают свет на историю поколений семей, родственных Бадмаевым. Здесь необходимо добавить, что у бурят фамилия семьи сына продолжается от имени отца.

По данным исследователя Ц-Д. Найданова, прадед Бадмаевых был Зануул шуленге. [4]. В 1703 году он в составе хори-бурятской делегации под руководством родового зайсана Бадана Туракена ездил в Москву и получил грамоту от Петра I. Отец Бадмаевых Дансууханов Бадма (по бурятскому наречию Дунсуухан Бадма), был представителем Баруун Хоацайского рода, и будучи грамотным и честолюбивым человеком, стремился дать образование своим детям. Выбор отца падает на Сультама. Его в шестилетнем возрасте отдают в буддийскую школу Агинского дацана Забайкальской области. В семье воспитывалось семь сыновей: Жимбэ, Сультим (Цультим) (будущий Александр Александрович Бадмаев), Анчик (Ванчик), Ампил (Вампил), Буда, Дамдин, Жамсаран (будущий Петр Александрович Бадмаев). В предыдущих опубликованных работах есть неточность в отношении пятого сына Дансуухан Бадмы – Буды Бадмаева. По этому поводу получена интересная информация от Базаржаповой Долгор Базаржаповны, которая сама принадлежит к прославленному роду Бадмаевых и является дочерью Базаржапа Будаева (племянника П.А. Бадмаева).

Итак, представляем документ, составленный 1 ноября 1893 года Агинской степной думой [4]. Бадмаев Буда родился в 1845 году. Почетный Шуленга Буда Бадмаев не имел классного чина. Был заседателем Агинской степной думы. Не был награжден знаками отличия, а вероисповедания был буддийского. Содержание (заработную плату) не получал, а работал на общественных началах. В хозяйстве имел юрту и занимался скотоводством. Б. Бадмаев воспитание и образование получил в Агинском приходском училище, где окончил полный курс наук. Так, с 11 июля 1879 года за № 4911 по выбору общества и указом господина военного губернатора Забайкальской области был утвержден в должности старосты Илинского (река Иля) родового управления. Неоднократно получал благодарности от Забайкальского областного правления. По выбору коренного населения (бурят) Агинского ведомства и указом господина военного гу-

бернатора Забайкальской области был утвержден заседателем Агинской степной думы за № 3473 от 28 июня 1885 года. По выбору общества и приказом господина военного губернатора Забайкальской области за № 348 Буда Бадмаев был утвержден головой Барун-Хоацайской инородной управы 19 января 1895 года. Резиденцией управы была железнодорожная станция Дарасун (ныне Забайкальский край).

Семья Бадмаева Буды проживала в улусе Таптанай. Жена – Тубчинова Ханда 1849 года рождения. У них появилось на свет 10 детей. Родились сыновья: Будаев Осор (10 июля 1879 года), Будаев Цырен-Дондок (13 апреля 1881 года), Будаев Цырен-Жаб (15 ноября 1882 года), Будаев Жамьян (10 мая 1884 года) и Будаев Базар-Жаб – отец Долгор Базаржаповны (в 1889 году) и дочери: Будаева Лхама-Жаб (20 апреля 1872 года), Будаева Шимид (Чимит) (10 июня 1874 года), Будаева Сыренма (Цырегма) (20 мая 1885 года), Будаева Дулмажаб и Будаева Балжима.

30 августа 1884 года в городе Чите открылась мужская гимназия. В значительной мере этому актуальному событию способствовали именно агинские, селенгинские, баргузинские, хоринские и чикойские буряты. Активно включились в этот процесс, понимая важность этого мероприятия для просвещения народа, и ламы многих дацанов дореволюционной Забайкальской области. Так, Буда Бадмаев 31 июля 1881 года лично пожертвовал 100 рублей на учреждение в городе Чите мужской гимназии. Также на строительство учебного заведения выделил 60 000 рублей Анинский дацан со своими прихожанами и 1000 рублей добавили ламы дацанов Хоринской степной думы, а также ламы Агинского дацана, которые выделили 40 000 рублей. Все собранные деньги положили в банк города Иркутска [5].

В итоге гимназия была открыта, и в ней учились дети как бурят, так и русских. Интересно, что первым выпускником гимназии стал будущий профессор, востоковед, этнограф, государственный деятель Гомбожаб Цыбиков. С ним учился еравнинский бурят Базар-Садо Ямпиров, вошедший в историю медицины России как первый европейский врач, представитель бурятского народа. Тогда в гимназии обучались и юноши из города Верхнеудинска (Улан-Удэ, 1934). Так, окончил гимназию русский по национальности Михаил Владимирович Танский, который впоследствии стал первым европейским врачом – выходцем из города Верхнеудинска. При начальном периоде советской власти вырос до профессора не забывавший родных корней выдающийся врач-венеролог и организатор советского здравоохранения, еврей Вульф Моисеевич Броннер. Соответственно, все они были яркими представителями многонациональной Забайкальской области.

Много внимания исследователей уделяется именно Петру (Жамсаран) Бадмаеву и это не безосновательно. Исследователь В. Раднаев подчеркивает: «Образ жизни П.А. Бадмаева и формы его внешнеполитической деятельности получили в сознании его современников, скорее всего негативную оценку, нежели положительную». «В период русской империалистической политики на Дальнем Востоке (1893–1895 гг.) крупнейшая роль в направлении этой политики принадлежала Бадмаеву, который, в частности, оказывал заметное влияние и лично на С.Ю. Витте» [6].

Большую исследовательскую работу провел доктор исторических наук Регби Ешиевич Пубаев, который был представителем агинских бурят. Он указывает: «Наряду с врачеванием, которое приносило немалые доходы, П.А. Бадмаев не чурался благотворительности. Так он учредил на восточном факультете Петербургского университета две стипендии для студентов-бурят (кстати, таким стипендиатом в свое время был Г.Ц. Цыбиков, ставший впоследствии знаменитым ученым и путешественником). Больше того, он решился на содержание в столице собственной гимназии, где обучались бурятские мальчики. Таким образом, перед нами крупная историческая фигура, которая возвращается к нам после долгих лет забвения. Научную биографию Петра Александровича Бадмаева еще только предстоит написать» [7]. Дело в том, что действительно Г.Ц. Цыбиков учился в Санкт-Петербургском университете, но только именную стипендию ему обеспечили агинские буряты.

По данным Бориса Гусева (внук П. Бадмаева), с 1886 по 1892 год к П.А. Бадмаеву обращались пациенты не только центра России, а шли ходоки еще 70 губерний и областей Российской империи. П.А. Бадмаев являлся высококвалифицированным специалистом по тибетской фармации. В справке «О положении врачебной науки Тибета в России» он подробно рассматривает происхождение, состав, приготовление и удобства лекарств, применяемых в тибетской медицине [8]. Исследователь Жигмит Тумунов отмечал, что П. Бадмаевым, экспериментально изучены 1200 лекарственных веществ аптеки тибетской медицины, их действие проверено на здоровом и больном организмах. Бадмаев подчеркивал, что «лекарственные вещества этой науки безвредны для употребления и не содержат в себе сильнодействующих ядовитых веществ» [9].

Интересный материал предоставил сын Тудуповой Долгор, Цыбенев Батомунко из села Таптанай. Сама Д. Тудупова родилась от дочери Дансуухан Бадмы, которую звали Димид. Они проживали в местности Усть-Хондой [10]. Это территории современных поселений Таптанай, Узон и Алханай Забайкальского края. Центральная усадьба находилась в районе станции Дарасун (Читинская область – Забайкальский край с 2008 г.). На эту тер-

риторию пришли буряты – выходцы из Тугнуйской долины современной Бурятии. Надо полагать, что земли оттуда до Дульдурги и до Кыры были освоены бурятами Баруун-Хоацайского, а также других родов Агинской степной думы. По данным старожилов, семья Дансуухан Бадмы сначала была небогатая.

Таким образом, постепенно в поисках лучших земель род Дансуухан Бадмы укочевал в долины рек Хилок, и Ингода и оказался в местностях озера Бальзино и реки Иля, а затем реки Таптанай. В итоге на территории Таптаная семья Бадмаевых обосновалась в пределах живописной местности Нижний Таптанай, Хондой, Асашибир, Ампил и Дунда Хундуй. Так, в улусе Таптанай поселился и сам Бадма Дунсууханов со второй женой Пагмой Монтухановой. Семья по тем временам уже считалась зажиточной, члены семьи работали не покладая рук. По родословной линии первым сыном отмечается Сультим (Цультим) Бадмаев. Так, исследователь Тимур Дугаржапов уточняет: «Сультим Бадмаев родился предположительно в 1820–1830 годах недалеко от села Таптанай. Стремление к образованию, расширению своих знаний изначально жило в представителях рода Бадмаевых. Старший сын Сультим, например, с малолетства был отдан монахам, изучал тибетскую фармакологию, стал известным эмчи-лекарем» [11]. По данным Жигмит Тумунова, Сультим был одним из главных и образованнейших лам Агинского дацана, получивших подготовку в медицинской школе с десятилетним сроком обучения [9]. После трудной учебы Сультим успешно заканчивает медицинский факультет буддийской высшей школы, ему присваивается звание ученого – ламы (манрамба), то есть профессора тибетской медицины. По существующим правилам, диплом о присвоении названной степени вручался только Хамбо-ламой. Особенно трудными для усвоения предметами считались анатомия и физиология человеческого тела и систематика лекарственных растений. После окончания этой школы С. Бадмаев начал перспективно заниматься врачебной деятельностью сначала среди местного бурятского населения, а затем и среди русских и тунгусов Восточного Забайкалья.

По изученным нами архивным материалам, в семье Дансуухан Бадмы было 14 детей: семь сыновей и семь дочерей. Так от первой жены детей у Дансуухана Бадмы не было, и поэтому сына Жимбэ усыновили из семьи Хэшэктыева Дымбрыла из Зуткулея. Вполне очевидным становится, что первым сыном Бадмы все же является Жимбэ (Жигмит). У Бадмаева Жимбэ родились свои дети. Это Жимбеевы: Балдан, Дамдин и Пагма. Дансуухан Бадма женился во второй раз. Женою стала Пагма Монтуханова. По данным Жигмит Тумунова, Пагма была трудолюбивой и доброй женщиной, уважаемой всеми родственниками и одноулусниками. Интересно, что она была родной сестрой Гомбожаба Цыбикова из местности Урда-Ага. В новой семье родились сыновья: Сультим, Ан-

чик (Ванчик), Ампил (Вампил), Буда, Дамдин и Жамсаран. К сожалению, не указаны дочери семьи Бадмы. Ведь тогда девочки практически не попадали в архивные сведения. Перепись населения касалась только лиц мужского пола. Согласно же нашим исследованиям, Сультим – это второй сын рода Дансуухан Бадмы, как известно, ставший ламой, который изучал тибетскую медицину. О его успешной медицинской деятельности в Чите есть материалы в современной историографии. Слава знатока врачебной науки Тибета, ламы-исцелителя от многих тяжелых болезней быстро разнеслась по всей Восточной Сибири и дошла до столицы имперской России Санкт-Петербурга.

По ходатайству и при прямом содействии генерал-губернатора Восточной Сибири Н. Муравьева-Амурского Сультима послали в столицу в 1857 году. По сведениям исследователя Т. Дугаржапова, на первой аудиенции император Александр II (1855–1881 гг.) поинтересовался у Сультима, какого он рода и фамилии. Сультим перечислил императору всех членов своего рода, начиная со своего отца и до Чингисхана. На это император ответил, что Сультим по российским законам является человеком благородного происхождения и достоин носить дворянский титул [12]. По нашим данным, в 1857 г. он был приглашен в Петербург и зачислен в штат Николаевского военного госпиталя. По материалам Жигжитжаб Доржиева, Юрия Цыбенкова, в 1860 г. на улице Суворовской, А.А. Бадмаев открыл первую аптеку тибетских лекарственных трав и занялся частной практикой. Конечно, это было первое медицинское учреждение тибетской медицины не только в России, но и в Европе. Одновременно он занимался преподаванием монгольского языка в Санкт-Петербургском Императорском университете. Таким образом, Сультим Бадмаев работал военным врачом, женился на русской женщине, принял православную веру и стал крестным сыном самого царя Александра II. При крещении получил имя Александр Александрович [13].

По данным Т. Дугаржапова, он продолжил преподавать монгольский язык в Санкт-Петербургском университете и совмещал учебу в Медико-хирургической академии. Однако учебу он не закончил. Скорее всего, это было связано с большой нагрузкой, ведь А. Бадмаев параллельно вел очень обширную врачебную практику в Санкт-Петербурге. Тибетская аптека продолжала успешно функционировать, пользовалась огромной популярностью у населения, привлекая из года в год все большее и большее число клиентов. В дальнейшем учитывая заслуги А. Бадмаева по ходатайству Генерал-губернатора Восточной Сибири и Высочайшего Государя Императора соизволения, последовавшего 12 ноября 1864 года, он «прикомандирован на два года на казенный счет для изучения хирургии к клиникам Санкт-Петербургской Медико-хирургической академии с сохранением полу-

чаемого им содержания из суммы того же хозяйственного капитала Восточной Сибири, где и состоит по настоящее время» [14].

Итак, сегодня нам известно, что Сультим Бадмаев, впоследствии Александр Александрович Бадмаев, является выходцем из Хоацайского рода местности Таптанай нынешнего Дульдургинского района Забайкальского края. Он первым в начале второй половины XIX столетия проложил трудную дорогу тибетской медицины в столицу Российской империи. По данным Жигмит Тумунова, к приезду в Санкт-Петербург А. Бадмаев имел написанную на старомонгольском языке книгу «Лечебник», которая, по существу, являлась переводом с тибетского языка на монгольский основного трактата тибетской медицины «Жуд-Ши» («Чжуд-Ши»). Сам он перевести ее на русский не смог по причине плохого знания языка. Соответственно, перевод этого ценного сочинения на русский язык был приостановлен на много лет. Нами обнаружены следующие архивные материалы: «В медицинский Департамент Министерства внутренних дел 15 августа 1871 года. Сверх того, по Восточной Сибири на 1872 год подлежит перенесению в смету Министерства внутренних дел на счет казны содержание медицинского практика при бурятах, прикомандированного к Петербургской Медико-Хирургической Академии, Губернского секретаря Бадмаева, за вычетом 10 руб. на пенсию – 490 руб. Сумма эта вносилась в смету Департамента общих дел на основании Высочайшего повеления 20 декабря 1861 года. В медицинский Департамент. Департамент общих дел имеет честь уведомить, что вследствие отношения за № 612, сего числа сделано распоряжение об ассигновании сорока руб. восьмидесяти трех коп, в содержание за минувший январь медицинскому практику при бурятах надворному советнику Бадмаеву.

Вице-директор, начальник отделения: Подпись.

Старший бухгалтер: Подпись. 8 февраля 1872 года» [15]. Следовательно, Сультим Бадмаев начал получать официальную заработную плату с 20 декабря 1861 года. Он умер в 1875 году. Детей у него не было. Второй после Сультима брат, Бадмаев Анчик (Ванчик), имел сыновей Дугара и Максара, дочь Долсон. Четвертый сын (после Жимбе), Ампил (Вампил) Бадмаев жил в местности на берегу реки Таптанай и хорошо владел русским языком. Теперь известно, что именно он поехал учиться в столицу России, окончил Факультет восточных языков Императорского Санкт-Петербургского университета. К сожалению, нам не удалось обнаружить данных о его дальнейшей работе. Бадмаев Ампил имел сыновей Вампиловых Гомбожаба и Базаржаба (Балуудан), дочерей Вампилову (Ампиллова) Рыкзытму и Вампилову (Ампиллова) Дыжит (Долма).

Итак, седьмой сын Дансуухана Бадмы, Жамсаран. Ж.

(Петр) Бадмаев родился в местности Хондой Агинской степной думы Забайкальской области. В разных источниках указаны различные даты его рождения. Мы в целом принимаем дату рождения П.А. Бадмаева, обозначенную исследователем, доктором исторических наук Ю.В. Кузьминым. Таким образом, Петр Александрович, более вероятно, родился 11 апреля 1851 года. Согласно исследованиям ученого Ю.В. Кузьмина, П.А. Бадмаев являлся ученым, дипломатом и предпринимателем.

Исследователь Т. Ламбаев указывает, что Петр Александрович (Жамсаран) Бадмаев родился в 1849 году в улусе Таптанай Агинской степной думы [16]. По данным Жигмита Тумунова, в знак благодарности за услугу, оказанную царской семье, и успешную медицинскую практику по применению средств и методов тибетской медицины в русском лечебном опыте император повелел младшего брата Сульта, Жамсарана Бадмаева, «поместить ... в Иркутскую гимназию в комплекте пансионеров (стипендиатов – Ж.Т.). Его Императорского величества». Это повеление было передано матери Жамсарана (его отец уже был покойным). К неожиданному известию она отнеслась отрицательно и обратилась в Агинскую степную думу с «покорнейшим прошением», в котором сообщала «о нежелании отправки своего сына Жамсарана в Иркутск» по причине, что имеет «от роду 61 год» и поэтому питает «надежду на своего младшего сына Жамсарана», который должен содержать ее и вести домашнее хозяйство. Руководством Агинской степной думы было возбуждено ходатайство об удовлетворении ее прошения перед Нерчинским земским исправником.

В ответном предписании последнего говорилось, что прошение бурятки Монтухановой следует считать «как неуместно и безумно отклоняющее высочайшую милость и благодеяние Государя императора для ее сына, который, воспитавшись и образовавшись со временем, может быть весьма полезным человеком не только для своей матери, а даже и для всех своих сородичей». Таким образом, вопреки желанию матери Жамсаран Бадмаев был помещен в Иркутскую классическую гимназию. В ней он обучался с 1 октября 1864 по 27 июня 1870 г. По нашим данным, Монтуханова проживала в семье сына Буды Бадмаева, который был женат на Ханде Тубчиновой. К тому времени Ж. Бадмаев окончил с отличием гимназию и решил продолжить свое образование. По сведениям Жигмита Тумунова, Жамсаран Бадмаев обратился к старейшинам Илинского родового управления Хилинской инородной управы Агинской степной думы с заявлением о разрешении покинуть родные места и поехать в Санкт-Петербург для продолжения учебы. Его просьба была удовлетворена. И в 1870 году А.А. (Сультим) Бадмаев привез младшего брата Жамсарана Бадмаева в Санкт-Петербург.

Таким образом, в Санкт-Петербурге Ж. Бадмаев был

зачислен «в число своекоштных студентов Императорской медико-хирургической академии по медицинскому отделению на 1-й курс 12 сентября 1870 года». Учеба в данном заведении продолжалась до 20 августа 1871 года, когда он был отчислен из академии за неуплату денег за обучение по 25 рублей за каждое полугодие, всего 50 рублей. В документе об отчислении отмечается, что если он когда-либо будет «удостоен ученой степени по медицинской части, то обязан... отслужить в военно-медицинском ведомстве 1 год по медицинской части». Побуждаемый неугасимым желанием получить образование, 25 августа 1871 года Ж. (Петр) Бадмаев обратился с прошением к ректору университета о зачислении его в число студентов восточного факультета по китайско-маньчжурскому разряду. К заявлению были приложены аттестат об окончании Иркутской гимназии, увольнительное свидетельство Агинской степной думы и справка из Медико-хирургической академии. Данное прошение было удовлетворено, и Жамсаран Бадмаев был принят студентом названного университета.

Соответственно, он стал вторым (после своего брата) агинским бурятом – студентом Императорского Санкт-Петербургского университета. Годы учебы в нем были очень трудными, случались даже кризисные ситуации из-за материальной необеспеченности и отсутствия жилья. Так, после окончания 1-го курса его вновь отчислили из университета за неуплату денег за обучение, и П. Бадмаев был вынужден обратиться с прошением об освобождении от платы за обучение к декану восточного факультета, но получил отказ. Затем он обратился с этой же просьбой к ректору университета. Последний также ответил отказом.

Но создавшаяся сложная ситуация его не остановила. Будучи человеком находчивым и целеустремленным, он обратился с письмом к графу Н.Н. Муравьеву-Амурскому с просьбой об оказании материальной помощи в период учебы в университете. И вот здесь его просьба была удовлетворена. Сообщая об этом ректору Санкт-Петербургского университета К.Ф. Кейлеру, генерал-губернатор Восточной Сибири собственноручно начертил: «На основании поданного мне прошения студентом факультета Восточных языков монголо-маньчжуро-китайского разряда бурята Забайкальской области Восточной Сибири Жамсарана Бадмаева, я с удовольствием представляю ему стипендию имени моего, ныне вакантную в Петербургском университете».

Таким образом, П. Бадмаев получил возможность продолжить учебу. Надо сказать, что, по данным П. Натаева, задолженность за учебу П.А. Бадмаева на восточном факультете Санкт-Петербургского университета составила в сумме 262 руб. 50 коп. Так, имеющийся долг был списан за счет предоставленной стипендии Н.Н. Муравьева-Амурского [17]. Он принял православную веру и стал в

миру Петром Александровичем Бадмаевым. Восприемником его стал Александр III [18]. Согласно Указу Санкт-Петербургской духовной консистории от 8 апреля 1872 г., он «апреля 11 дня просвещен св. крещением и при св. крещении наречен Петром», и крестным отцом по существующей традиции был назначен наследник Александр, который «изволил изъявить милостивое свое согласие на восприятие от купели г. Бадмаева заочно».

Тем временем Александр Александрович (Сультим) Бадмаев продолжал содержать аптеку, все чаще привлекаемая к ее работе своего младшего брата Петра (Жамсарана) Бадмаева. Он оказался любознательным и, безусловно, одаренным молодым человеком. С момента смерти старшего брата, П.А. Бадмаев принял все его дела. Так наряду с содержанием аптеки, также занялся и врачебной практикой по тибетской медицине, продолжая учебу в университете. В дипломе, выданном Советом Императорского Санкт-Петербургского университета 6 марта 1876 года, отмечается, «что Петр Александрович сын, Бадмаев, из бурят, 24 лет от роду, православного вероисповедания... выслушал полный курс наук по китайско-маньчжуро-монгольскому разряду факультета Восточных языков», обнаружив на испытаниях по всем предметам отличные знания. В выданном ему дипломе говорится: «...По представлении диссертации, признан достойным ученой степени кандидата и, на основании 4 пункта § 42 общего устава российских университетов, утвержден в этой степени Советом университета 24 ноября 1876 г.». Соответственно, по данному диплому университета ему было 24 года. Следовательно, можно предполагать более точную дату рождения П.А. Бадмаева – 1851 или 1852 годы.

Следует заметить, что Петр Александрович оказался достойным стипендиатом Н.Н. Муравьева-Амурского и не подвел его. Итак, он стал кандидатом востоковедения, первым бурятским ученым-востоковедом, выходцем из Восточного Забайкалья. После окончания университета по ходатайству департамента личного состава и хозяйственных дел Министерства иностранных дел он, как стипендиат графа Муравьева, был освобожден от обязательной службы в Сибири и назначен на работу в Азиатский департамент названного министерства, где прослужил до конца 1893 года. Необходимо обратить внимание на следующее важное обстоятельство, свидетельствующее о том, что, работая в Санкт-Петербурге, П.А. Бадмаев решает познать европейскую медицину. Будучи врачом-исследователем, он прекрасно понимал, что необходимый синтез знаний двух ведущих медицинских систем позволит значительно улучшить качество результатов диагностики и лечения.

Таким образом, в 1876 г. он поступил вольнослушателем в Санкт-Петербургскую Императорскую Медико-хирургическую академию с правом сдачи выпускных

экзаменов. Руководство Академии свое решение о его зачислении вольнослушателем мотивировало тем, что «П.А. Бадмаев приобрел под руководством своего брата достаточные сведения по тибетской медицине» и желает «изучить европейскую медицину с той целью, чтобы отнестись критически к первой и познакомиться с нею образованный мир, тем более, что тибетская медицина обладает средствами, радикально излечивающими весьма сложные болезни».

По сведениям Ламбаева [16], в 1877 году П.А. Бадмаев женился на девице-дворянке Надежде: «Надежда Васильевна родила шестерых детей: двух сыновей (Петр, Николай) и четырех дочерей (Надежда, Татьяна, Мария). Имя четвертой дочери мне неизвестно». По более точным данным родословной, Надежда Васильевна действительно родила дочерей Надежду, Татьяну и Марию. Об этом также пишет внук П. Бадмаева Борис Гусев. Однако сыновей в роду не было. Таким образом, в 1877 году П.А. Бадмаев женился на дворянке Надежде Васильевне Рябининой. В семье родились дети: Надежда Петровна (1883–1954 гг.), Варвара Петровна (1887–1905 гг.), Мария Петровна (1894–1942 гг.), Любовь Петровна (1897–1976 гг.), Татьяна Петровна (1899–1931 гг.) и последняя Аида Петровна (1907–1975 гг.) в другом браке. В свое время Петр Александрович не стал продолжительно жить с Надеждой Васильевной. Официального развода не последовало. С 1900 года помощником П.А. Бадмаева была принята Елизавета Федоровна Юзбашева. С 1903 года Петр Александрович поручил Елизавете Федоровне заведовать аптекой на Поклонной, следить за точным выполнением процедуры изготовления лекарств.

Она являлась дочерью штабс-капитана Федора Ивановича Юзбашева, армянина по национальности, служившего в Кавказском корпусе русской армии. А мать, Наталья Егоровна, была грузинкой. В Петербурге Елизавета Федоровна окончила фельдшерские курсы. Ей было около 28 лет, а Петру Александровичу – 51 год. Так Юзбашева стала гражданской женой Бадмаева. Однако Елизавета Федоровна оставалась Юзбашевой. Она и родила дочь, Юзбашеву Аиду, 17 октября 1907 года в городе Москве, как бы «тайно от любопытного народа». И через два месяца Аида приехала к матери. П.А. Бадмаев мечтал узаконить свои отношения с Юзбашевой Е.Ф. И только в период революционных событий в Петербурге это удалось сделать, и Елизавета Федоровна и дочь Аида стали официально Бадмаевыми. Надо отметить, что, несмотря на большую разницу в возрасте, Екатерина Федоровна сумела пронести настоящую любовь к Петру Бадмаеву через всю жизнь и в горький для него час не оставила его.

Собственно говоря, П.А. Бадмаев стал единственным в России знатоком тибетской медицины, окончившим Факультет восточных языков Санкт-Петербургского

университета и Медико-хирургическую академию и к тому же имеющим ученую степень кандидата наук. Безусловно, интеграция знаний, полученных в этих учебных заведениях и в процессе обучения и практической деятельности под непосредственным руководством брата Сультима, давала ему уникальную возможность добиваться высокой эффективности в лечении тяжелых болезней, большей частью не поддающихся только европейской медицине. Его амбулатория привлекала огромное количество пациентов. Так, с 1873 по 1915 г. ее посетили 573 856 больных, в среднем по 43 человека в день. За этот же период им было отпущено 8 140 276 лекарственных порошков. Из указанного количества посещений половина приходилась на трудовой класс. Люди получали «полное выздоровление после бесплодных мытарств» по различным лечебным учреждениям в поисках надежных специалистов-врачей. Многие из обращавшихся к нему больных страдали туберкулезом, злокачественными новообразованиями и другими тяжелыми расстройствами функций организма. В своих воспоминаниях он сообщает условные инициалы вылечившихся у него от названных болезней лиц, так как этика врача, особенно тибетской медицины, категорически запрещает обнародование каких-либо сведений о больных. Вот таким удивительным тибетским и, безусловно, европейским врачом являлся П. Бадмаев.

Шестым сыном Дансуухана Бадмы, является Дамдин Бадмаев (родной брата П. Бадмаева). У него было двое сыновей, Тэхэ (бабай) (Дашицырен), Ешинима (Ламаадан) (1892–1938 гг.), и дочь Намжилма (1909–1959 гг.). Так, именно Ешинима Дамдинов проходил учебу в Петербурге у Петра Александровича Бадмаева. Однажды Петр Бадмаев увез его и четырех других племянников, братьев Будаевых, в Санкт-Петербург. Но, Дамдинов Ешинима, не принял православную веру и вернулся домой в Таптанай. Младший брат Будаевых Базаржаб остался в семье. И так, православную веру приняли Сультим (Александр) Бадмаев, Жамсаран (Петр) и пятеро племянников. Все семь членов семьи Бадмаевых служили России с честью и достоинством. В вихре исторических событий из четы-

рех племянников П. Бадмаева выжили двое. Это Николай Николаевич (Осор) и Владимир Николаевич (Жамьян). По мысли П. Бадмаева для расширения медицинской науки, необходимо было изучение европейской и тибетской медицины даровитыми молодыми людьми. Он мечтал о введении звания «врач тибетской медицины», о чем внес предложение в правительство России. П. Бадмаевым была организована в Санкт-Петербурге первая гимназия для бурятских детей, куда в 1895 году на учебу было направлено решением суглана (собрания) родоначальников Агинской степной думы 12 мальчиков [19].

Таким образом, нами дополнена историография уникального рода Бадмаевых, внесших огромный вклад в поступательное развитие страны на разных исторических отрезках времени. Дело, начатое старшим братом Сультимом (Александр Александрович), затем активно и плодотворно продолженное Жамсараном (Петр Александрович) Бадмаевыми, не прервалось и продолжилось в СССР, России и в других странах. В настоящее время можно у уверенности сказать, что в истории бурятского народа лекари Сультим (Александр) и Жамсаран (Петр) Бадмаевы первыми проложили дорогу к столице Российской империи, только благодаря своим усилиям и замечательным трудом – лечением больных методами и способами тибетской медицины. П.А. Бадмаев, также освоивший европейскую медицину, полностью открыл для россиян тибетскую систему медицинских знаний, и в целом, несмотря на ряд противоречий, уделял немалое внимание прогрессивному экономическому и культурному развитию своего родного края Забайкалья. Сегодня открыты памятники П.А. Бадмаеву в поселке Агинское Забайкальского края и в городе Улан-Удэ Республики Бурятия. Его именем названа Таптанайская средняя школа. Полностью согласимся с мнением исследователя П.Л. Натаева: «На основании вышеизложенных материалов можно сделать вывод, что П.А. Бадмаев был крупным деятелем царского правительства, дальновидным и деятельным человеком, незаурядных способностей и истинным патриотом России».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дулганов П.К. О ходе исторического развития тибетской медицины в Байкальском регионе / П.К. Дулганов, В.К. Дулганов, К.П. Дулганов, Н.П. Демкова. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2009. 196 с.
2. Асеева Т.А. Тибетская медицина у бурят / Т.А. Асеева, Д.Б. Дашиев, А.Д. Дашиев, С.М. Николаев и др. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. 324 с.
3. Чимитдоржин Д.Г. Буддизм в России: Бурятия XVIII–XXI вв. I–II том. / Д.Г. Чититдоржин. ПАО «Республиканская типография». Улан-Удэ, 2019. 304 с.
4. Найданов Ц-Д. Ученый, просветитель, дипломат, целитель // Газета «Агинская правда». 1999. 3 апреля и 6 апреля.
5. Личный архив Д.Ж. Жугдуровой.
6. Владимир Раднаев. Еще раз о Бадмаеве и его потомках // Газета «Бурятия». 1996. 27 августа.
7. Пубаев Р.Е. Взлеты и падения Петра Бадмаева // Газета «Бурятия». 1992. 30 декабря.
8. Гусев Б.С. Доктор Бадмаев: Тибетская медицина, царский двор, советская власть. М.: Русская книга, 1995. 240 с.
9. Тумунов Жигмит. Братья Александр и Петр Бадмаевы // Байкал. 1989. № 3. С. 119–126.

10. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). 1893: Ф.131. Оп.2. Д. 84. Д 10-135.
11. Дугаржапов Тимур. Тибетская медицина – из России в Польшу и США // Газета «Бурятия». 2013. 20 января.
12. Российский государственный исторический архив (РГИА). 1859: Ф. 1288. Оп.12. Д. 20. Л. 10–11, 21.
13. Доржиев Ж., Цыбенков Ю. Чудо-врач // Газета «Бурятия». 1992. 27 марта. Доржиев Ж. Личность сложная и противоречивая: 150-летию Петра Бадмаева – лекаря, ученого, дипломата // Газета «Буряад унэн». 1999. 24 декабря.
14. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). 1865: Ф. 879. Оп. 2. Д. 1914. Л. 71 об.
15. РГИА. 1873: Ф. 1288. Оп.12. Д. 20. Л. 10–11, 21.
16. Ламбаев Тимур. О Бадмаевых и их потомках // Газета «Бурятия». 1995. 29 ноября.
17. Натаев П.Л. Мы вправе гордиться им // Газета «Бурятия». 2010. 28 мая.
18. Линховоин Л. Лодон багшын дэбтэрхөө / Л. Линховоин. Улан-Удэ: «Буряад-Монгол Ном», 2014. Издание второе, исправленное и дополненное. 464 с.
19. ГАРБ. 1895: Ф. 129. Оп.1 Д.3030. Л. 21.

© Батоев Сергей Дашидондович (sbatoev@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России  
Сеченовский Университет

## ИВАН ПЕТРОВИЧ КЛАПЬЕ ДЕ КОЛОНОГ – МОРЯК, УЧЁНЫЙ, МАТЕМАТИК

**Евграфова Ирина Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Санкт-Петербургский государственный морской  
технический университет  
spbmtu@yandex.ru

### IVAN PETROVICH CLAPIER DE COLONOG – SAILOR, SCIENTIST, MATHEMATICIAN

*I. Evgrafova*

*Summary:* The purpose of this work is to study the activities of I.P. Clapier de Colong in the field of shipbuilding. The article, with the involvement of archival sources and special literature, examines the problems of developing and introducing special devices in the Russian Navy to eliminate the negative effects of terrestrial magnetism on ship compasses. It is emphasized that the main role in this direction was played by outstanding Russian mathematicians and officers who made a significant contribution to physical and mathematical science and, in general, to the development and improvement of the fleet. While working on this article, a historical and comparative research method was applied. In the course of the work, the role of I.P. Clapier de Colong in the development of domestic shipbuilding was revealed. The results of the study served as material for further study of the role of mathematical methods in shipbuilding.

*Keywords:* Clapier de Colong, iron shipbuilding, magnetism on military vessels, deviation of compasses, mathematical methods.

*Аннотация:* Целью данной работы является исследование деятельности И.П. Клапье де Колонга в области кораблестроения. В статье с привлечением архивных источников и специальной литературы рассматриваются проблемы разработок и введения в Российском флоте особых приборов для устранения негативных влияний земного магнетизма на судовые компасы. Подчёркивается, что основную роль в этом направлении играли выдающиеся российские математики и офицеры, внесшие весомый вклад в физико-математическую науку и в целом в развитие и совершенствование флота. Во время работы над настоящей статьёй был применён историко-сравнительный метод исследования. В ходе работы была выявлена роль И.П. Клапье де Колонга в развитии отечественного кораблестроения. Результаты исследования послужили материалом для дальнейшего изучения роли математических методов в кораблестроении.

*Ключевые слова:* Клапье де Колонг, железное судостроение, магнетизм на военных судах, девиация компасов, математические методы.

**И**ван Петрович Клапье де Колонг (1839–1901) занимает одно из достойных мест в обширном списке блестящей когорты российских морских офицеров, оставивших о себе добрую память честной и преданной службой Отечеству и большими достижениями в области точных наук. Личность И.П. Клапье де Колонга (И.П. Колонга) мало известна не только классическим историкам, но и историкам флота, в то время как он являлся крупным специалистом в области морской навигации и создателем научной теории девиации компаса. Иван Петрович состоял членом корреспондентом Санкт-Петербургской Академии Наук, преподавал в Николаевской Морской Академии, и за заслуги перед флотом и Отечеством два императора – Александр II и Александр III удостоили его орденами Святого Станислава I, II и III степеней, Святого Владимира III степени и Святой Анны I, II и III степеней. Имя де Колонга навечно вписано в почётные скрижали выдающихся учёных–математиков; современники и потомки высоко ценили его за применяемые математические знания для решения сложнейших вопросов по теории девиации и способов её уничтожения.

Иван Петрович Клапье де Колонг родился 15 мая 1839 года и происходил из дворян Эстляндской губернии. После окончания Морского кадетского корпуса он,

как и полагалось, в звании гардемарина начал службу в Российском императорском флоте. Произошло это в трагическом 1855 году, когда на обоих театрах войны – на Балтике и на Чёрном море ещё продолжались боевые действия в ходе тяжёлой Крымской кампании. В 1858 году Иван поступил в офицерский класс Морского училища, которое славилось сильным профессорско-преподавательским составом по прикладным дисциплинам. Так, математику в училище преподавал известный профессор Михаил Васильевич Остроградский – выдающийся учёный, знаменитость мирового уровня, экстраординарный академик Петербургской Академии Наук, член-корреспондент Парижской Академии Наук, академик Римской Академии Наук, почётный член Московского университета. М.В. Остроградский опубликовал ряд научных трудов по математическому анализу, теории магнетизма, теории вероятностей и внёс значительный вклад в область исследований по интегрированию уравнений динамики. Именно профессор М.В. Остроградский привил Ивану де Колонгу любовь к математике и дал прочные фундаментальные знания, которые пригодились ему впоследствии.

В период обучения в офицерском классе Морского училища Иван совершал летние практические плавания

в Балтийском море на учебно-артиллерийском 84-пушечном корабле «Проход» и, как указано в его послужном списке, находился «в навигациях на тендере «Копчик», который нёс брандвахтенную службу севернее Кронштадтского рейда [1, с. 52–53].

После присвоения де Колонгу звания лейтенанта он получил назначение на должность помощника начальника Кронштадтской компасной обсерватории для исследования магнетизма броненосных и железных судов. Стоит отметить, что начальником первой в России Кронштадтской компасной обсерватории был тогда капитан-лейтенант И.П. Белавенец, занимавшийся проблемами девиации компасов – отклонением магнитной стрелки компаса от линии магнитного меридиана. Белавенец доступным и понятным языком разъяснил суть опасного свойства этого явления. Он подчёркивал: «Железо со всех сторон окружая компас», не только производит девиацию, но самое главное – «изменяет наклонение магнитной силы земли... На показания такого компаса полагаться нельзя», поэтому было необходимо решить главную задачу, а именно: «уменьшить влияние окружающего железа, не производящего девиацию, а только уменьшающего направляющую силу стрелки, и тем увеличить действие магнитных сил земли». Устранив названную проблему, резюмировал Белавенец, можно добиться «верности в показании компаса, устраняя влияния железа, его окружающего» [2, с. 27–29]. Назначение Ивана де Колонга помощником Белавенца повлияло на его дальнейшую деятельность и определило научную судьбу.

В начале 1860-х годов в ведущих морских державах началось активное строительство броненосных и паровых судов, которые в отличие от прежних парусных кораблей и фрегатов не зависели от силы и направления ветра. Это стало мощным рывком в развитии военных и торговых флотов, повлекло за собой интенсификацию океанских коммуникаций, грузовых и пассажирских перевозок, однако у несомненно прогрессивной стороны этого процесса выявилась и обратная острая грань. Зачастую отрицательные свойства пароходов, корпуса которых изготавливали из железа, приводили к трагическим последствиям, как это произошло в 1862 году. В том году у побережья Ирландии в течение месяца погибли два парохода, осуществлявших грузопассажирские перевозки через океан. На их борту находились сотни пассажиров и ценный груз; большая часть пассажиров и груза погибли, и такое резонансное событие не прошло бесследно, особенно в Англии.

Произведённое первичное следствие показало, что причиной гибели стала погрешность в показаниях компасов, вследствие чего пароходы пошли по ложному курсу. Когда результаты расследования стали достоянием общественности, Британия встревожилась, пере-

довицы центральных газет пестрели призывами к правительству принять срочные и действенные меры, того же требовали от Адмиралтейства парламентарии. Под давлением обстоятельств Первый Лорд Адмиралтейства Эдвард Сеймур сформировал специальный Компасный Комитет, в который вошли математик Арчибалд Смит, астроном Эри, капитан Фредерик Эванс, флагманы и капитаны. Приступив к работе, члены Комитета приняли оптимальное решение: они вспомнили об уравнении французского физика и математика Симеона Пуассона и адаптировали это уравнение простым преобразованием к практическому применению на флоте. Эллиптическое дифференциальное уравнение Пуассона в частных производных характеризовало поля – электростатическое, стационарное поле температуры, поле давления и поле потенциала скорости в гидродинамике.

Суть практического применения метода Пуассона на флоте состояла в следующем. Магнетизм на кораблях зависел от сортов железа, из которого была изготовлена броневая защита. Судовое железо вызывало девиацию компасов, то есть, отклонение стрелки компаса от направления магнитного меридиана. Особенно опасной девиация становилась при длительных стоянках корабля в одном направлении, например, во время капитального ремонта в доке или вынужденных стоянок в порту. В таких случаях под влиянием земного магнетизма бронированный корпус корабля превращается в огромный магнит, и сила девиации (отклонение компасов) менялась с последующим изменением курса корабля. Поэтому в идеальном варианте требовалось определять девиацию отдельно для каждого корабельного компаса путём сличения замеченных по нему курсов с магнитными курсами в то же самое время. Кроме курса корабля на величину девиации влияли крен судна, его местонахождение относительно магнитных полюсов, колебания во время стрельбы из артиллерийских орудий, а также природные явления (гроза и температурные перепады). В силу этих причин команде приходилось внимательно следить за изменением девиации и через определённые промежутки времени определять её величину на нескольких румбах. Вот почему на всех судах флота – военных и гражданских было важно довести девиацию до абсолютного минимума, а в идеале – совсем её уничтожить. По этим вопросам точно и ёмко высказывался будущий академик А.Н. Крылов: «На корабле необходимо знать свойства судового магнетизма, влияющего на показания компаса. Погрешность показаний компаса, происходящая от влияния судового железа, точнее говоря, от судового магнетизма, и называется девиацией компаса» [3].

Между тем, в Лондоне по итогам работы Компасного Комитета вышла в свет работа А. Смита, написанная в соавторстве с капитаном Ф. Эвансом – «Admiralty Manual for Ascertaining and Applying the Deviations of the Compass caused by the Iron in a Ship». Британское Адми-

ралтейство обязало каждого моряка королевского флота изучить правила «Admiralty Manual...» и применять их на практике [4]. Совсем скоро книга Смита и Эванса стала востребованной во Франции, Германии, Испании и в России – в России эта работа вышла в переводе И.П. Белавенца под названием «Руководство для определения девиации компасов» [5].

В рассматриваемый период на судостроительной верфи Thames Iron & Shipbuilding Company по заказу правительства Александра II шло строительство первой броненосной батареи «Первенец» с толщиной брони 114 мм. В качестве наблюдателя за постройкой батареи в Англии находился капитан-лейтенант И.П. Белавенец – автор профессиональных брошюр и статей о магнетизме на военных судах и способах уничтожения девиации. Рассматривая эту важнейшую проблему на примере батареи «Первенец», Белавенец подчёркивал: «Главный компас там помещён на высоте 7 ½ фут над палубой, на нейтральной плоскости магнетизма железного корпуса судна. И при том железные части бимса и часть палубы под компасом заменены деревом» [2, с. 27–29]. Отметим также, что одновременно с «Admiralty Manual...» Смита и Эванса, в Петербурге в 1863 году вышла работа И.П. Белавенца «О девиации компасов и о компасной обсерватории», затем последовал ряд его специальных статей в официальном печатном органе Морского министерства России «Морском Сборнике». Аналитические материалы Белавенца принесли несомненную пользу Российскому флоту. В одном из ранних очерков он излагал необходимость проведения магнитных наблюдений на судах во время нахождения их на стапеле: «Железные суда по магнитным элементам как бы никогда не находятся в той магнитной широте, где совершается плавание, но гораздо ближе к полюсу. И если место для компаса на судне выбрано неудачно, то может случиться, что на показания компаса вовсе нельзя будет полагаться. Это еще более указывает на необходимость магнитных наблюдений на судах во время нахождения их на стапеле, потому что дальнейшее состояние магнетизма судового железа будет всегда находиться в зависимости от первоначально приобретенного» [6, с. 2].

Исследования и практические результаты Белавенца и де Колонга в указанной области удачно дополняли друг друга. Клапье де Колонг, изучая свойства кривых, изображавших зависимость между курсом корабля и силами, направлявшими магнитную стрелку, блестяще решал проблемы девиации компасов и находил способы её уничтожения. Так, в 1875 году он изобрёл прибор для измерения магнитных сил, действовавших на стрелку компаса; прибор получил название дефлектор. С помощью дефлектора моряки уничтожали девиацию, не ворочая корабль на различные курсы. Когда в 1877 году по указу императора Александра II в Петербурге была образована Николаевская Морская Академия, то Иван Петрович

Клапье де Колонг стал одним из первых её преподавателей. Одновременно с преподаванием он вёл большую работу по совершенствованию дефлектора и применял этот прибор для решения задач по определению и уничтожению девиации компасов, в том числе без помощи пеленгов [7]. В 1882 году за большой научно-практический вклад в развитие компасного дела на флоте император Александр III наградил Ивана Петровича ценным подарком – компасом, украшенным бриллиантами.

В 1885 году капитана 2 ранга Ивана Петровича Клапье де Колонга перевели по должности в Главное Адмиралтейство в звании полковника, а в следующем году его избрали членом-корреспондентом Академии Наук по физико-математическому Отделению. Ещё год спустя в служебной деятельности де Колонга произошло значимое событие. В одном из плаваний он находился на императорской яхте «Держава», что являлось высокой честью для любого офицера, сопровождавшего императора и членов его семьи. На яхте был установлен путевой компас, который, как указано в архивном документе, «при паровом штурвале отстоял от динамо-электрических машин на расстоянии 8 фут, вследствие чего картушка компаса при начале действия динамо-электрической машины делала размахи до 40° в обе стороны» [8, л. 119]. Такой градус размаха картушки компаса свидетельствовал об опасной ситуации, когда «при рабочем состоянии нескольких лампочек накаливания показание компаса существенно менялось, что затрудняло действие рулевым». Плавание завершилось благополучно, и де Колонг принялся срочно исправлять опасное значение, для чего в помощь себе пригласил «вольного электротехника Диброва». Вместе они устранили указанный недостаток – «уничтожили влияние левой динамо-электрической машины на компас введением в нактоузе компаса соленоида и вольтметровой катушки». В результате наибольшая девиация на императорской яхте упала до значения 8°, что стало тогда настоящим феноменом в её уничтожении [8, л. 120–120 об.].

В 1889 году полковник де Колонг получил назначение в Главное Гидрографическое Управление и, фактически, заведовал всем компасным делом на флоте. В целом, конец 1880-х и 1890-е годы стали самыми продуктивными в деятельности этого выдающегося офицера, учёного и математика. Он, уже будучи в звании генерал-майора, окончательно завершил экспериментальные работы и сконструировал дефлектор для измерения и устранения девиации магнитного компаса [9]. Методы де Колонга признали в ведущих морских державах и приняли во флотах, а в России в 1882 году за работы по девиации магнитных компасов Академия Наук присудила ему Ломоносовскую премию. В конце жизни Иван Петрович разработал специальную обучающую программу для слушателей Николаевской Морской Академии, которая состояла из двухгодичных летних практических занятий.

Программа предусматривала определение коэффициентов девиации на трёх и пяти «каких бы то ни было курсах, уничтожение полукруговой и креновой девиации, вычисление девиации на 8-ми равноотстоящих компасных курсах, девиации и радиуса вектора диаграммы на 8-ми равноотстоящих магнитных курсах» и многое другое [10, л. 26–31]. Иван Петрович де Колонг скончался в мае 1901 года.

Важно упомянуть и о том, что Алексей Николаевич Крылов высоко отзывался о Клапье де Колонге как о своём учителе, под непосредственным руководством

которого он работал с 1884 по 1887 годы, а затем продолжил учёбу в Морской Академии. А.Н. Крылов отмечал: «Учение о девиации компасов, благодаря трудам И.П. де Колонга, охватывающим промежуток времени около 40 лет, стояло в нашем флоте гораздо выше, нежели в любом из иностранных флотов, и продолжает удерживать этот уровень благодаря работам учеников Ивана Петровича... Я имел счастье по его указаниям работать в совершенно другой области практической математики – расчётах Эмеритальной кассы Морского Ведомства в связи с различными преобразованиями службы во флоте» [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Общий Морской Список от основания флота до 1917 года. Часть XV. Царствование императора Александра II. СПб.: Атлант, 2015. 416 с.
2. Белавенец И.П. Результаты магнитных наблюдений, проведённых внутри железного корпуса, для установки компаса // Морской сборник. 1865. № 4. С. 27–29.
3. Собрание трудов академика А.Н. Крылова. Т. 2. Ч. 1. Компасное дело. М., Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1943. 179 с.
4. Dictionary of National Biography. 1885–1900. Oxford, 2004. Volume 53.
5. Смит А., Эванс Ф. Руководство для определения девиации компасов. СПб.: Тип. Морского министерства, 1863. VIII, 90, 59 с.
6. Белавенец И.П. О наблюдениях девиации, произведённых на судах нашего флота в 1864 году // Морской сборник. 1865. № 6. С. 1–12.
7. Колонг И.П. О новом приборе для уничтожения девиации компасов. СПб.: Тип. В. Демакова, 1879. 12 с.
8. Российский государственный архив Военно-Морского Флота. Ф. 417. Оп. 1. Д. 244.
9. Колонг И.П. Теория девиации. СПб., 1892. 288 с.
10. Российский государственный архив Военно-Морского Флота. Ф. 417. Оп. 1. Д. 1140.

© Евграфова Ирина Владимировна (spbmtu@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

## МИР ДЕТСТВА В ПИСЬМАХ ДЕТЕЙ ГРАФА А. УВАРОВА

## THE WORLD OF CHILDHOOD IN THE LETTERS OF THE CHILDREN OF COUNT UVAROV

N. Kipriyanova

*Summary:* The article examines the childhood world of an aristocratic Russian family of the second half of the XIX century on the basis of personal correspondence between the children of Alexey Sergeevich and Praskovya Sergeevna Uvarov with their parents. Despite the constant employment of scientific, social, charitable activities, the Uvarovs were able to create a comfortable world full of attention and care for their children. Frank letters of children demonstrate complete trust in their parents, genuine interest in their affairs, as well as touching children's care and love.

*Keywords:* Russia, XIX century, microcosm of childhood, upbringing, continuity.

Киприянова Наталья Владимировна

Д.и.н., профессор, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых  
natvlad50@mail.ru

*Аннотация:* В статье на основе личной переписки детей Алексея Сергеевича и Прасковьи Сергеевны Уваровых с родителями рассматривается мир детства аристократической российской семьи второй половины XIX столетия. Автором отмечена определенная преемственность в воспитании родовитого потомства. Несмотря на постоянную занятость научной, общественной и благотворительной деятельностью, Уваровы смогли создать своим детям комфортный мир, полный внимания и заботы. Откровенные письма детей демонстрируют полное доверие к своим родителям, неподдельный интерес к их делам, а также трогательную детскую заботу и любовь.

*Ключевые слова:* Россия, XIX век, микромир детства, воспитание, преемственность.

Интерес к истории детства в отечественной историографии значительно вырос после появления книги Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» [1]. Различные аспекты семейных отношений изучались неоднократно, но в последние десятилетия историков все больше привлекает мир «маленьких взрослых». Объясняется это тем, что именно дети – наследники рода и носители исторической памяти, именно в детстве формируются нравственные устои народа, которые транслируются из поколения в поколение. Специалистами также отмечено, что в семьях русских потомственных дворян в XIX в. отмечался переход «исторической памяти от традиционной устной формы к документальной», фиксируемой письменно [13, с. 169].

В данной статье на основе писем детей графа Алексея Сергеевича Уварова и его жены Прасковьи Сергеевны рассматривается микромир детства дворянской семьи. В обширной семейной переписке, сохранившейся в Государственном архиве Владимирской области, находится 12 дел с письмами 1864–1887 гг. Они практически не введены в научный оборот, лишь частично проанализированы в небольшой работе, посвященной практике образования дворянских детей [11, с. 233–236], и вскользь упомянуты в статье о роли представителей графского рода в истории России XIX – начала XX в. [12, с. 30–33]. Роду Уваровых посвящено множество работ, однако основное внимание обычно уделяется их научной, благотворительной и общественной деятельности, иногда освещаются отдельные вопросы биографии, а большая часть аспектов семейной жизни, в том числе отношения

детей и родителей, остаются в тени.

А.С. и П.С. Уваровы – известные ученые и общественные деятели, часто находились в разъездах, участвуя в археологических раскопках. А.С. Уваров являлся основателем Московского археологического общества, членом Общества любителей Российской словесности, руководил отделом русской и славянской археологии Академии наук; большую часть своего времени он посвящал научной, служебной и общественной деятельности. Его жена, «вторая Дашкова», в своих воспоминаниях писала, что ее цель – не только быть своему мужу хорошей женой, но, «если он позволит, то и помощницей» [15, с. 38]. Свое намерение она не просто осуществила, но и стала известным археологом. Вследствие разнообразной обширной деятельности родителей детям нередко приходилось оставаться на попечении гувернеров. Только Екатерина в основном проживала с матерью [14, с. 9].

Графам Уваровым в XIX в. принадлежало несколько поместий в Московской, Саратовской, Смоленской, Пензенской и Владимирской губерниях. Их шестеро детей – Алексей (1859–1913), Прасковья (1860–1934), Сергей (1862–1888), Екатерина (1864–1953), Федор (1866–1954) и Игорь (1869–1934) – проживали преимущественно в имении Поречье в Можайском уезде или в доме Уваровых в Москве в Леонтьевском переулке отдельно от родителей. Именно по этим адресам письма отправлялись наиболее часто. Екатерина вместе с П.С. Уваровой часто бывала в Карачарово (Муромский уезд).

Письма детей – специфический историко-культурный источник. Обычно дети непосредственно выражают свои чувства, в письмах описывают то, что их волнует, что им близко и понятно. Следовательно, здесь нет целенаправленного приукрашивания одних или замалчивания других фактов. В то же время, ребенок не станет останавливаться на том, что ему непонятно или неинтересно, поскольку восприятие и понимание действительности детьми в силу их возраста происходит не так, как у взрослых. Поэтому важнейшие социальные изменения в России – например, проведение Великих реформ, – просто не осознавались и не фиксировались. Обращения детей к родителям выражают ласку и заботу. «Дорогая Мама́, – волнуясь и переживая писал Сергей в одном из писем 1876 г., – только что я получил Твое, Дорогая Мама́, письмо. Из него я увидел, что очень хорошо, когда Папа́ находится с тобою, милая Мама́, и что без него Мама́ делает неосторожности. Не понимаю, как Параша (Прасковья – старшая дочь Уваровых – *авт.*) отпустила тебя, дорогая Мама́, в Можайск, я бы, наверно, не пустил бы в 38 градусов холода» [10, л. 7].

Основным занятием детей была учеба. Именно ей больше всего отведено места в письмах. В соответствии с традицией XIX в. девочки и мальчики обучались раздельно. Девочки осваивали знания дома под присмотром гувернеров, мальчики получали образование в гимназии. К сожалению, они ничего не сообщали о своих контактах с друзьями и вообще об отношениях в классе, но подробно информировали родителей о своих успехах. Учебной литературой их обеспечивали родители. Старшая дочь Прасковья, обращаясь к матери, просила привезти ей «грамматику французского»: «Милая Мама́... Mademoiselle Osterrig (гувернантка Прасковьи – *авт.*) мне сказала написать тебе об этом» [10, л. 18]. «Переплетенные книги для истории музыки» просил привезти Алексей [4, л. 3].

По-видимому, детям было интересно учиться, т.к. в письмах содержится множество подробностей. В классическом гимназическом образовании значительное внимание уделялось изучению иностранных языков, и Алексей подробно информировал о своих достижениях по этому предмету: «Папа́, я в Греческом теперь пишу «Pronomina demonstrativa» (указательные местоимения – *авт.*). Кроме греческого – перевод рассказов с латыни, составление маленьких рассказов на немецком, сочинение на французском «Noel 1871» (Рождество 1871 г. – *авт.*), и ещё – заучивание отрывков из поэмы «Cid» Корнеля» [5, л. 20]. Помимо этого – по географии «одну карту нарисовал и другую уже начал», а «в Естественной истории теперь мы учим классу, где находится верблюд» [3, л. 19]. Такова была учебная нагрузка двенадцатилетнего мальчика. Заинтересованность в учебе проявляла и Екатерина, отмечая, что уроки ее учителя «очень интересны». Давая ей задание написать сочине-

ние, он для примера «прочел... отрывки из повести Григоровича “Пахарь”» [7, л. 7 об.].

Дети не только с гордостью сообщали об успехах, но и докладывали о неудачах. Обычной практикой было предоставление родителям полного отчета о полученных оценках, обычно за месяц. Игорь в октябре 1880 г. продемонстрировал свою ведомость: «Лат. – 2-4, 3-2; Русский язык – 3-3, 5-5; География – 4-5» [8, л. 118 об.]. Отсутствие стремления скрыть низкие оценки свидетельствуют о доверительных отношениях с родителями. К тому же старшие дети оказывали посильную помощь. Прасковья сокрушалась, что «Игорь очень дурно читает», и заставляла брата «больше читать» [9, л. 16]. К сожалению, письма родителей к детям не сохранились, поэтому мы не можем сказать, как П.С. Уварова реагировала на эти достижения.

Следует отметить, что в образовательно-воспитательном процессе широко практиковалось изучение биографий выдающихся деятелей. Во многих письмах старших детей (Прасковьи и Алексея) встречаются изложения жизнеописаний Н.П. Румянцева, А.В. Суворова, Е.Р. Воронцовой-Дашковой [4, л. 1–3]. Прасковья в одном из писем 1869 г. писала, что подробно ознакомилась с биографиями М.М. Глинки, В.А. Жуковского, М.А. Крылова, А.С. Пушкина. В то время ей было 9 лет [5, л. 5–6]. Круг чтения детей вообще был очень серьезным. Здесь не видно французских романов и книг для развлечения. В октябре 1879 г. Екатерина с благодарностью писала матери, что «Аля (Алексей – *авт.*) привез мне от твоего и Папа́ имени историю Карамзина» [7, л. 3]. «История государства Российского» была знаковым явлением в отечественной культуре, но чтение этого произведения требовало значительной вдумчивости от пятнадцатилетней девушки. В другом письме она сообщала, что в настоящее время читает «Детство» и «Отрочество» Л.Н. Толстого [7, л. 7 об.]. Алексей с восторгом писал, что познакомился со стихами Данте и Саади. Десятилетний ребенок искренне восхищался средневековой поэзией: «Мне понравились они все, а всех более отрывки из «Гюлистана». И далее мальчик с гордостью сообщал: «буду читать Леонардо да Винчи» [3, л. 1]. Прасковья в 16 лет в одном из многочисленных писем упоминала о чтении «Истории» Костомарова» и спрашивала у матери: «Могу ли я читать в праздник для развлечения “Герой нашего времени” и “Война и мир”»? [9, л. 31–31 об.].

Внеучебное время разделялось на две половины: собственно досуг и «трудовое воспитание», которое в форме простого рукоделия начиналось в самом раннем возрасте. Вышивки и простейшие немудреные поделки изготавливали как девочки, так и мальчики. «Я бабушке подарил выпиленный ящик моей работы, – писал Сергей, – Федя сделал вещь под лампу, а Игорь выкрасил картинку» [6, л. 13]. Детей Уваровых нельзя было назвать

белоручками. Прасковья уже с 16 лет в отсутствие матери занималась хозяйственными делами в Поречье и принимала гостей [9, л. 18]. Сергей в семнадцатилетнем возрасте проверял отчеты по урожаю в имении и информацию о проверке обещал выслать родителям, когда они «будут точно в Тифлисе» [10, л. 22]. Обычной практикой для детей была работа в саду и на огороде. В одних письмах они сообщали, что «почти все посеяли» [7, л. 1], в других (в зависимости от сезона) – что «выкапывали картофель, собирали тыквы, срезывали кукурузу» [4, л. 25]. С большим энтузиазмом ребята работали в оранжерее. Алексей в письмах 1869–1872 гг. неоднократно упоминал о гиацинтах, камелиях, «тюльпанчиках», азалиях [4, л. 45]. Прасковья даже интересовалась у матери, которая в то время находилась с отцом в Париже, насколько хорошо в данный момент растут луковицы тюльпанов во Франции [5, л. 7].

Трудовая практика была традиционной частью семейного воспитания. П.С. Уварова в своих воспоминаниях отмечала, что её и сестер в детстве приучила к вышиванию, изготовлению цветов и хозяйственным работам гувернантка, прибалтийская немка Эрнестина Карловна. Одновременно мальчики (братья) осваивали работы в саду, рисованье, черчение, резьбу по дереву. В их семье, когда требовалось весной прибрать сад и усадьбу, убрать бурелом, зимой после метели расчистить снег, было принято, чтобы старшие дети принимали участие в работах «не как распорядители, а как одноправные со всеми работающими» [15, с. 23]. Эта традиция была передана и следующему поколению. Отдельным увлечением – также по наследству от родителей – было проведение раскопок. Прасковья с сожалением писала, как однажды они втроем – «Папа, Кети и я» – почти три часа рыли гору у кирпичного завода в Карачарове, но ничего не нашли: «Так что, не знаю – будем ли мы продолжать эти интересные раскопки» [9, л. 18 об.].

В XIX в. усадьба Уваровых в Поречье фактически стала частным музеем – «Порецким музеемом» [16, с. 45–46].

Ребята не только принимали активное участие в подготовке экспозиции («мы поставили на шкапы раковины и большие минералы, как: дымчатый топаз и др.») [2, л. 118 об.], но и составляли научное описание коллекций. Алексей с гордостью сообщал, что выполнил описание разделов «Ботаники, Геолого-Минералогии, Охоты, Промысловых Животных, и педагогический с ветеринарным. Теперь я пишу отдел технический и кавказский» [4, л. 24]. Эта работа имела вполне практическое значение: в музей могли свободно приходить любители искусства и российские ученые для работы с коллекциями [16, с. 46].

Свободное время детей проходило весело – зимой катанье на коньках и с гор, прогулки в санях по парку, крокет в теплое время, а также жмурки и кошки-мышки [5, л. 10]. Находясь в Москве, они посещали театр и цирк. Для подобных выходов требовалось специальное разрешение родителей [4, л. 34]. И, разумеется, для девочек – традиционная игра в куклы [4, л. 1], для мальчиков – в «войнушку»: «по своему обычаю Федя и Игорь маршируют у себя в комнате; первый – генерал, второй – солдат» [9, л. 2 об.].

Письма детей Уваровых отражают семейные отношения образованной и благополучной аристократической семьи, где мир детства – комфортная среда, защищенная вниманием и любовью взрослых. Именно о такой среде писал Ф. Арьес, когда утверждал, что необходимо «соединить вместе нежность и разум» [1, с. 141]. Несмотря на занятость и постоянные разъезды, супруги Уваровы нашли форму общения с детьми. Они понимали, насколько велика в детстве потребность в эмоциональном контакте. Типом взаимоотношений в их семье являлось сотрудничество, обусловленное общими целями и задачами совместной деятельности, высокими нравственными ценностями. Дети воспитывались в тех же самых традициях, что и их родители. Прасковья Сергеевна имела полное право написать: «Я с гордостью могу сказать, что и все дети наши в состоянии работать на пользу общую» [15, с. 32].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 416 с.
2. Государственный архив Владимирской области (Далее - ГАВО). Ф. 631. Оп. 1. Д. 19.
3. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 84.
4. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 85.
5. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 87.
6. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 88.
7. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 194.
8. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 196.
9. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 198.
10. ГАВО. Ф. 631. Оп. 1. Д. 199.
11. Дарьина Т.С. Образование дворянских детей в письмах Уваровых // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы

- VIII Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием. Владимир: Изд-во Транзит-ИКС, 2019. С. 233–236.
12. Киприянова Н.В., Яшанова Н.А. Род графов Уваровых в истории России (по материалам Государственного архива Владимирской области) // Грамота. 2018. №6 (92). С.30–33.
  13. Смирнов Ю.Н. Модернизация социальной и культурной памяти провинциального дворянства в середине XIX в.: от артикуляции к литературе, из семьи на публику // Стены и мосты—VII. Междисциплинарность: что от историка требует, что дает и чего лишает? Сб. труд. Международ. науч. конф. М.: РГГУ, 2019. С. 162–170.
  14. Сухова О.А. Коллекция графов Уваровых, как основа собрания Муромского Историко – Художественного музея // Уваровские чтения – I. Тезисы докладов Первых уваровских чтений. Муром: [б. и.], 1990. С. 9–11.
  15. Уварова П.С. Былое. Давно прошедшие счастливые дни. М.: Издательство им. Сабашниковых, 2005. 296 с.
  16. Фролов А.И. Частный музей Уваровых в имении Поречье Московской губернии // Уваровские чтения - II. М.: ИВФ Антал, 1994. С. 45–46.

© Киприянова Наталия Владимировна (natvlad50@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

## ПРИЧИНЫ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ГОЛОДА В РЯДЕ РАЙОНОВ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В 1943-1944 ГГ.

**Сергиенко Людмила Михайловна**

кандидат исторических наук, доцент, Филлиал  
Ставропольского государственного педагогического  
института в г. Ессентуки,  
liudm.sergiencko@yandex.ru

### THE INFLUENCE OF THE OCCUPATION PERIOD AND ITS CONSEQUENCES ON THE DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT OF THE STAVROPOL REGION IN 1943-1944 YEARS

**L. Sergienko**

*Summary:* The article explores the main factors that influenced the deterioration of the demographic situation in the Stavropol Territory in the post-occupation period, specifically in 1943 - 1944. The author highlights and analyzes in the historical context the causes of famine in a number of districts of the region in 1943, as well as analyzes its demographic consequences. The paper also touches upon the problem of high infant mortality in the Stavropol region during the period under review. Particular attention is paid to the comparison of archival documents reflecting the problem under study. As a result of the analysis of a wide range of archival sources and statistical data, the author substantiates the conclusion about the multifactorial causes of famine in some areas of the region in 1943-1944.

*Keywords:* Stavropol Territory, the Great Patriotic War, demographic situation, demographic indicators, fertility, mortality, hunger, natural movement of the population.

*Аннотация:* В статье исследуются основные факторы, оказавшие влияние на ухудшение демографической ситуации, сложившейся на территории Ставропольского края в после оккупационный период, конкретно в 1943 – 1944 гг. Автором освещаются и анализируются в историческом контексте причины возникновения голода в ряде районов края в 1943 г., а также проанализированы его демографические последствия. В работе затронута и проблема высокой детской смертности на Ставрополье в рассматриваемый период. Особое внимание уделяется сопоставлению архивных документов, отображающих исследуемую проблему. В результате анализа широкого круга архивных источников и статистических данных, автор обосновывает вывод о многофакторности причин возникновения голода в некоторых районах края в 1943-1944 гг.

*Ключевые слова:* Ставропольский край, Великая Отечественная война, демографическая ситуация, демографические показатели, рождаемость, смертность, голод, естественное движение населения.

С крупное исследование демографической составляющей истории Великой Отечественной войны является актуальным направлением в современной исторической науке. В последние годы, учёным историкам стало совершенно очевидно, что создание всеобъемлющей и объективной истории нашей страны в военный период невозможно без всестороннего изучения народонаселения. Более того, научный анализ всех сторон жизни советского социума в жесточайших условиях военного времени позволяет выявить не только так называемые «белые пятна» истории, но и определить новые направления научного исследования событий Великой Отечественной войны.

Эта тенденция нашла самое широкое отображение в работах многих отечественных исследователей. Впервые методологические проблемы исследования повседневной жизни советских людей в период Великой Отечественной войны были затронуты в работах Сенявского А.С. и Сенявской Е.С. [1] В их исследованиях содержится детальная разработка такого научного направления как «повседневность советского человека». Определены существенные составляющие повседневности советских людей в условиях военного времени, такие как мате-

риальное и продовольственное снабжение военнослужащих на фронте и населения тыловых регионов, дан обстоятельный анализ проблем социальной политики советского государства в годы Великой Отечественной войны.

Детальный научный анализ всех аспектов демографических процессов, происходивших в России в период с 1939 по 1945 гг. содержит статья В.А. Исупова и Г.Е. Корнилова «Численность населения России в годы Второй мировой войны (1939 – 1945 гг.)». [2] Работа посвящена своеобразной исследовательской лакуне, а именно, необходимости определения с высокой степенью точности динамики населения РСФСР в 1941–1945 гг. в целом. Основываясь на довольно обширном архивном статистическом материале, авторы выявили основные тенденции и конкретные количественные показатели изменения численности населения России в обозначенный период.

В региональной историографии целый ряд историков исследовали жизнь социума в условиях войны. Так, Бондарев В.А. на основании широкого круга архивных материалов Ростовской области, Ставропольского и

Краснодарского краёв, дал глубокий анализ жизни сельского населения Юга России в 1941 – 1945 гг. [3]

Е.В. Панарина в своей монографии «Решение социальных проблем населения Дона и Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны, 1941-1945 гг.» исследовала такую проблему, как обеспеченность различных категорий горожан и сельских жителей Ставрополья продуктами питания в годы Великой Отечественной войны. [4]

Комплексным аналитическим исследованием, рассматривающим демографические процессы на Юге России в годы Великой Отечественной войны, явилась работа Кринко Е.Ф., Суций С.Я. «Демографические процессы в южных краях и областях РСФСР в период Великой Отечественной войны», опубликованная в 2020 г. [5] В исследовании впервые были проанализированы ежемесячные показатели естественного и механического движения населения южных регионов страны в военный период.

Несмотря на значительный рост публикаций и научного интереса к историко-демографическим аспектам периода Великой Отечественной войны, весьма ограниченными остаются исследовательские работы, посвящённые проблематике, обозначенной в теме данной статьи.

Данная статья пополняет этот выявленный пробел в исторической демографии Ставропольского края.

Актуальность избранной темы состоит в том, что до сих пор нет исследования, рассматривающего причины голода на Ставрополье в послеоккупационный период, а также его демографические последствия. Одна из причин – разработка темы объективно сложна в историко-научном плане. Прежде всего, сложности кроются в том, что статистические данные за 1942 г. или отсутствуют полностью, или же носят фрагментарный характер. Безусловно, это связано с гитлеровской оккупацией Ставрополья. А из-за отсутствия этих данных сложно проследить не только демографическую динамику населения, но и генетические причины целого ряда социальных процессов 1943 – 1944 годов.

Цель работы: определить объективный уровень жизни ставропольцев в условиях войны, выявить причины и демографические последствия голода в ряде районов Ставропольского края в 1943 – 1944 гг.

Главным источником для изучения рассматриваемой проблемы являются документы Ставропольского краевого статистического управления и другие материалы из фондов Государственного архива новейшей истории Ставропольского края, а также документы Статистического управления Госплана РСФСР Государственного архива Российской Федерации.

Для определения причин голода, разразившегося на Ставрополье в 1943 – 1944 года, по мнению автора данной работы, необходим объективный анализ социально-экономического положения края в послеоккупационный период.

Ставрополье находилось в гитлеровской оккупации в течение 5 месяцев. Однако масштабы ущерба, нанесённые захватчиками, были настолько сокрушительными, что экономике края не удалось восстановиться даже к началу 1944 г. Последствия оккупации оказались исключительно тяжёлыми, в первую очередь, для сельского хозяйства.

Они оказывали долгосрочное негативное влияние на весь период сельскохозяйственных работ 1943 года и его итоговых результатах. Так, именно в исследуемый период, возникла острая нехватка семенного фонда для проведения посевной кампании весной 1943 года и как следствие этого, низкий урожай хлебов, приведший к тяжелейшему продовольственному положению в целом ряде районов Ставрополья.

Из сельских районов Ставропольского края наиболее пострадали те районы, на территории которых проходили самые ожесточённые боевые действия с немецко-фашистскими захватчиками. Прежде всего это районы Кизлярского округа, а также Моздокский, Степновский, Нагутский и Невинномысский районы. [6 с. 147]

Колоссальный урон был нанесён сельскому хозяйству края и варварским разграблением гитлеровскими оккупантами колхозов, совхозов, личных подсобных хозяйств колхозников. По всему Ставропольскому краю оккупантами было собрано и вывезено 509 592 тонны зерна и 100 144 тонны овощей и картофеля. Причем, это без учёта того продовольствия, которое было захвачено гитлеровцами на заготовительных пунктах. [7, с. 130]

Кроме того, фашисты изымали у ставропольских крестьян птицу и крупный рогатый скот для снабжения германской армии мясом. Об этом красноречиво свидетельствуют предписания немецких оккупационных властей, согласно которым всем владельцам гусей надлежало сдать 25 % стада, причем весом не менее 3,5 килограммов. Также от каждого сельхоза и хутора сдать по 10 голов крупного рогатого скота упитанностью не менее 80 кг и сдать на базу загоскота 140 голов овец. [6, с. 198]

Совершенно очевидно, что таким массовым изъятием скота был нанесён непоправимый урон животноводству края в целом. Конечно, восстановить поголовье скота ни в колхозах, ни в частных подворьях на Ставрополье к 1943 году было невозможно. Это подтверждается и архивными данными. Так, согласно статистическим данным Ставропольского крайкома ВКП(б), в 1943 г. в

колхозах края насчитывалось 39745 лошадей и 38305 волов, что составило 50% от имевшегося в 1942 году поголовья рабочего тягла. [8]

Проблемы в животноводстве Ставрополья в значительной степени были обусловлены ещё и тем фактом, что до занятия края гитлеровцами в августе 1942 года значительная часть поголовья скота была эвакуирована в соседние регионы страны. Так, согласно архивным данным Ставропольского крайкома ВКП(б) к 10 сентября 1942 г. из края эвакуировано в Дагестанскую АССР 724 400 голов скота. [9] После освобождения края от оккупантов было организовано возвращение эвакуированного скота в ставропольские колхозы. Однако, согласно докладной записке крайкома ВКП(б) «О ходе возвращения в Ставропольский край эвакуированного скота» от 30 октября 1943 г. численность возвращенного в ставропольские хозяйства животноводческого стада были в несколько раз ниже, чем эвакуированного в 1942 году. Так, всего колхозами края реэвакуировано 49426 голов скота: 11326 – крупного рогатого скота, 34324 – овец и коз, 3678 – лошадей и 100 верблюдов. [10]

Согласно статистическим данным Ставропольского Крайкома ВКП(б) к 1 сентября 1943 года в крае удалось восстановить 4342 животноводческие фермы, что составило 89,5% от показателей государственного плана по развитию животноводства в Ставропольском крае. [11]

Вследствие вышеуказанной проблемы в животноводстве края, а также варварского проведения озимого сева в период хозяйничания немецких оккупантов в 1942 году и засушливого лета 1943 г. в ряде районов Ставропольского края сложилась катастрофическая ситуация со снабжением населения продовольствием, приведшая к голоду.

Очень подробно само сложившееся положение и его причины описывает в своей докладной записке секретарь Арзгирского райкома ВКП(б) И.И. Панченко на имя секретаря Ставропольского Крайкома ВКП(б) М.А. Сулова.

В частности, в упомянутом документе, он сообщает, что в районе собран урожай зерна в 1943 году в среднем 2,48 центнера с гектара (далее – «цнт», *примечание автора*), валовый сбор составил 109276 цнт. Если к этому прибавить оставшийся хлеб из урожая 1942 г., в количестве 11715 цнт., то всего мы собрали 120991 цнт. зерна. Из которых, было сдано государству 67617 цнт. Расход на озимый сев – 15603 цнт., оставлено на яровой сев – 11084 цнт. и выдано колхозникам на трудодни – 10297 цнт. зерна. Остальное – 15390 цнт. относятся к малоценным и мёртвым отходам, которые были израсходованы на животноводство во втором полугодии 1943 года. [12]

Таким образом, из данного документа отчётливо

видно, отходы зерна, истраченные на животноводство, превысили количество зерна, выданного колхозникам на трудодни. Следовательно, именно плохой урожай 1943 г., характеризовавший, как низкокачественный или отходы, наряду с проблемами в животноводстве края, явился одной из основных причин голода 1943–1944 гг. на Ставрополье.

Также в вышеуказанном документе сообщалось, что, в связи с таким неурожаем зерновых культур, Арзгирский район смог выполнить обязательства пред государством по сдаче зерна только на 48 %. В то же время, по остальным обязательным поставкам район перевыполнил все нормативы: по масличным культурам – 111%, по сенопоставкам – 100%, по поставкам мяса – 155%, по поставкам брынзы – 107%. [12, Л.18]

Следствием такого положения с зернопоставками, явилась несвоевременная выдача колхозникам зерна на трудодни. Его стали выдавать селянам только после хлебоборки и хлебосдачи зерна государству. Т.е., по остаточному принципу. Причём, ограничились тем количеством, которое выдавалось на общественное питание в период хлебоборки, осеннего сева и снабжения рабочих, занятых в животноводстве. [Там же]

Совершенно очевидно, учитывая такое примечание в документе, что обычно, в более урожайные годы, количество зерна, выдаваемое на трудодни колхозникам, было гораздо больше.

К этому необходимо добавить, что, в силу специфических природных условий ряда районов Ставропольского края, у колхозников совершенно отсутствовали индивидуальные огороды, которые могли бы облегчить их материально-бытовые условия. Так, секретарь Петровского райкома ВКП (б) А. Глушко, сообщал в своей докладной записке на имя председателя Ставропольского краевого Совета депутатов трудящихся Шадрина от 1 марта 1944 года, что в большинстве своём остро нуждающимися являются семьи фронтовиков, многодетные и в личном хозяйстве ничего не имеющие. Также, он подчеркнул, что внутри района возможностей для оказания помощи нет. [12, Л. 19]

Таких возможностей не было и у колхозов Арзгирского района Ставропольского края. Крайком ВКП(б) выдал труженикам села ссуды 900 пудов зерна, но доставить в Арзгир смогли только 300 пудов из Моздокского района. Об этом сообщал секретарю Крайкома ВКП(б) М.А. Сулову секретарь Арзгирского райкома партии Панченко И.И. Также он сообщал, что Георгиевский район отказал в транспорте в вывозе зерна на элеватор и «...мы вынуждены были послать в Георгиевск свой транспорт, который до сего времени ещё не прибыли нет никакой надежды из-за истощённости рабочего тягла доставить 600 пудов зерна из Георгиевского района». [12, Л. 26]

Причины тяжелейшего положения, сложившегося со снабжением населения продовольствием, заключались не только в неурожае 1943 года, но и в перебоях с поставками по линии Крайторготдела. Архивные документы указывают на факты систематической задержки доставки продуктов питания в голодающие районы Ставропольского из-за удалённости баз Крайпотребсоюза, а именно: Пятигорск, Георгиевск, Ставрополь. [Там же]

Характеризуя общую социально-экономическую ситуацию, сложившуюся на Ставрополье в 1943 – 1944 годах, следует учитывать и тот факт, что, несмотря на тяжелейший хозяйственный кризис, ставропольцы продолжали в первую очередь отправлять продукцию сельского хозяйства на фронт и помогать Красной Армии.

Так, например, согласно выписке из протокола заседания Горячеводского районного комитета РКП (б) и исполкома Райсовета депутатов трудящихся от 1 ноября 1943 года переходящее красное знамя райкома РКП(б) передавалось колхозу имени Ильича, выполнившему полностью свои обязательства по сдаче в фонд Красной армии зерновых культур, подсолнуха и овощей. Также в протоколе были отмечены и другие колхозы, выполнившие государственные обязательства по сдаче зерна. [13]

Кризисные явления в социально-экономическом положении Ставропольского края в 1943 году конечно оказали свое негативное влияние на демографические показатели смертности и рождаемости ставропольцев. Довольно красноречиво они отображены в следующей таблице, составленной по материалам Статистического Управления Госплана РСФСР за 1943 г.

Таблица 1.

Показатели естественного движения населения Ставропольского в 1943 году, чел. [14]

Количество человек	Родившихся	Умерших	Умерших детей в возрасте до 1 года
Городские поселения	3863	5072	374
Сельские поселения	16053	10244	1526
Всего по краю	19976	15316	1900

Статистические данные по краю за 1943 год указывают на целый ряд проблем с естественным движением населения, как в городе, так и в деревне. В городах Ставрополья в послеоккупационный год смертность превышала рождаемость, так если в 1943 году рождаемость среди городского населения составила 3863 человека, то смертность 5072 человека. Налицо отрицательная динамика естественного движения городского населения края. В значительной степени она объяснима крайне тяжелыми материально-бытовыми условиями рабочих и служащих, т.к. в отличие от сельского населения, у них

не было индивидуальных огородов, которые в определенной степени поддерживали селян овощными культурами.

Более положительно выглядит соотношение рождаемости и смертности среди сельского населения: 16053 родившихся против 10244 умерших. Но совершенно катастрофическими для ставропольской деревни в 1943 годы были цифры детской смертности – 1526 человек за год, а с учётом детской смертности в городах – 1900 человек. Если соотнести количество родившихся детей в Ставропольском крае (19976) и количество умерших (1900) в 1943 году, то получается умер фактически каждый десятый ребёнок.

Таким образом, детская смертность составила в крае 10 %, согласно этим данным. [15]

Английский историк, профессор университета Уорвика Марк Харрисон в своей работе «Подсчет советских смертей в Великой Отечественной войне: комментарии», опубликованной в 2003 году, приводит коэффициенты так называемой «обычной» смертности, не связанной с военным временем: 11,9 % среди взрослого населения и 4,1 % среди детей. Риск смертности на войне при отсутствии нормальных причин, согласно его же расчётам, составляет 12,4% среди взрослого населения и 10,6 % среди детей, рождённых в военное время. [16, с.4] Если соотнести с этими коэффициентами цифры детской смертности по Ставропольскому краю в 1943 году (10 %), то становится очевидным, что они соответствовали цифрам смертности на войне, а не «обычной» смертности. А между тем, Ставропольский край с января 1943 года стал тыловой территорией. Следовательно, демографическая ситуация на Ставрополье была очень тяжелой, обусловленной значительными проблемами с обеспечением населения продовольствием и разразившимся голодом в восточных и северных районах края.

Причины голода 1943 года в ряде районов Ставропольского края были многофакторными:

1. варварская хозяйственная политика и разграбление гитлеровскими оккупантами колхозов и совхозов Ставропольского края, приведшая к низкому показателю урожайности зерновых в 1943 году;
2. объективные сложности с восстановлением животноводства в крае, связанные с отрицательным балансом количества эвакуированного поголовья скота из Ставрополья в соседние регионы страны и реэвакуированного в край после освобождения от немецко-фашистских оккупантов;
3. организационные просчёты со стороны краевых органов власти в налаживании снабжения продовольствием нуждающихся северных и восточных районов края.

Последствия голода 1943 года в ряде северных и

восточных районов Ставропольского привели к значительному отрицательному воздействию на всю демографическую ситуацию в целом по краю, и прежде всего, проявились в превышении показателей смертности над показателями рождаемости среди городского населе-

ния и детей в возрасте до 1 года. Таким образом, несмотря на тот факт, что Ставропольский край в 1943 г. являлся уже тыловым регионом страны, демография ситуация имела отрицательные показатели естественного движения населения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Синявский А.С. Повседневность как предмет исторического исследования: теоретико-методологические проблемы // Повседневный мир советского человека 1920-1940-х гг. Сборник научных статей. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2009. С 9-15; Сенявская Е.С. Фронтовая повседневность Великой Отечественно войны: опыт конкретно – исторического исследования // Повседневный мир советского человека 1920-1940-х гг. Сборник научных статей. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2009. С. 121 – 143.
2. Исупов В.А. и Корнилов Г.Е. Численность населения России в годы Второй мировой войны (1939 – 1945 гг.) // Уральский исторический вестник. 2017. №4. С. 46-53.
3. Бондарев В.А. Селяне в годы Великой Отечественной войны: Российское крестьянство в годы Великой Отечественной войны: (на материалах Ростовской области, Краснодарского и Ставропольского краев). Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 2005. 192 с.
4. Панарина Е.В. Решение социальных проблем населения Дона и Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны, 1941-1945 гг. - Армавир: РИЦ АГПУ, 2009. - 411 с.
5. Кринко Е.Ф., Суций С.Я. Демографические процессы в южных краях и областях РСФСР в период Великой Отечественной войны // Новейшая история России: междисциплинарный научно-теоретический журнал. - 2020. - Том 10, № 4. - С. 844-863.
6. Ставропольский край в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) Коллективная монография / Под ред. С.И. Линца (отв. ред.), А.А. Анিকেева, Г.И. Кольги. – Ставрополь – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2018. – 498 с.
7. Анিকেев А.А. Аграрная политика нацистской Германии в годы Второй мировой войны. - Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1990. – 205 с.
8. Государственный архив новейшей истории Ставропольского края (далее – ГАНИСК) Ф.1. Оп.2. Д.404. Л.41.
9. URL:[http://stavkomarchiv.stavropolie.ru/site\\_userpublication.php?userpublication\\_id=1691](http://stavkomarchiv.stavropolie.ru/site_userpublication.php?userpublication_id=1691) (дата обращения: 15.04.2023).
10. ГАНИСК. Ф.1. Оп.2. Д.398. Л.63, 70, 118.
11. URL:<http://stavkomarchiv.ru/deyatelnost/velikaya-pobeda/hronika-sobitij/1943-god/> (дата обращения: 15.04.2023).
12. ГАНИСК. Ф.1. Оп.2. Д. 827. Л.18, 19, 26.
13. Государственный архив Ставропольского края (далее ГАСК) Ф.Р-1291, оп.2, д.2, л.87.
14. Таблица составлена автором по материалам ГАРФ Ф.А. – 374. Оп.11. Д.207. Л.39.
15. Рассчитано автором по ГАРФ Ф.А. – 374. Оп.11. Д.207. Л.39.
16. Harrison M. Counting the Soviet Unions War Dead: Still 26–27 Million. Available // URL:<https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/mharrison/papers/> (дата обращения: 29.03.2023).

© Сергиенко Людмила Михайловна (liudm.sergienko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ В НОВОСИБИРСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ МИЛИЦИИ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА

## THE SYSTEM OF TRAINING IN THE NOVOSIBIRSK SPECIAL SECONDARY SCHOOL OF MILITIA IN THE 90S OF THE XX CENTURY

E. Suverov  
S. Solovyov

**Summary: Introduction.** The system of training in the Novosibirsk special police school in the 90s of the XX century was based on the Soviet school of law enforcement. It was a large departmental educational institution, with a network of educational and consulting centers in various Siberian cities, with an extensive structure and a solid material base. **The purpose of the article** is the historical reconstruction of events related to the activities of the Novosibirsk police School in the post-Soviet period (1991-1999). **Materials and methods.** In historical sources containing references to the activities of the Novosibirsk militia in the period under study, it is conditionally possible to distinguish: departmental archival documents, official legal statistics, reference and information materials, correspondence of state authorities, journalism, Internet resources, etc. Research methods: structural-historical analysis, comparative-historical analysis and historical chronology. **The results of the study.** It is established that despite the state crisis associated with the collapse of the USSR, during the 1990s The Novosibirsk secondary special police School has not only not lost its professional functionality, but also, having increased its educational potential, continued to train police personnel, ensuring the effective implementation of the tasks of the Ministry of Internal Affairs of Russia to combat crime. **Discussion and conclusion.** Using the example of studying the chronology of historical events related to the activities of the Novosibirsk police School in the era of the beginning of democratic transformations, scientific observations allowed us to assess the scale of changes in the indicators of organizational, structural, logistical, scientific and pedagogical characteristics of the functioning of secondary specialized educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which prepared the future police after the collapse of the USSR. The provisions and conclusions given in the article can be used for further study of the organization of professional training of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as well as in the preparation of methodological developments for conducting classes with various categories of trainees on the problems of departmental educational policy of Russia.

**Gratitude:** the authors express gratitude for the archival materials provided, assistance and participation in the preparation of the article to the head of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, police Colonel, Candidate of Legal Sciences Simonenko Dmitry Alexandrovich.

**Keywords:** Personnel policy, professional training, internal affairs bodies, police, education, Novosibirsk special Secondary school.

**Суверов Евгений Васильевич**

Д.и.н., профессор, профессор, Барнаульский юридический институт МВД России  
suverovev69@mail.ru

**Соловьёв Сергей Геннадьевич**

Главное управление МВД России по Новосибирской области, г. Новосибирск,  
maestro30rus@inbox.ru

**Аннотация: Введение.** Система обучения в Новосибирской спецшколе милиции в 90-е годы XX в. основывалась еще на советской школе правоохранительной деятельности. Это было крупное ведомственное учебное заведение, с сетью учебно-консультационных центров в различных сибирских городах, с разветвленной структурой и солидной материальной базой. **Цель** статьи состоит в исторической реконструкции событий, связанных с деятельностью Новосибирской школы милиции в постсоветский период (1991-1999 гг.) **Материалы и методы.** В исторических источниках, содержащих упоминания о деятельности Новосибирской милиции в исследуемый период условно можно выделить: ведомственные архивные документы, официальную юридическую статистику, справочно-информационные материалы, переписку органов государственной власти, публицистику, Интернет-ресурсы и др. Методы исследования: структурно-исторический анализ, сравнительно-исторический анализ и историческая хронология. **Результаты исследования.** Установлено, что несмотря на государственный кризис, связанный с распадом СССР, в период 1990-е гг. Новосибирская средняя специальная школа милиции не только не утратила профессиональную функциональность, но и, преумножив образовательный потенциал, продолжила осуществлять подготовку милицейских кадров, обеспечив эффективную реализацию МВД России задач по борьбе с преступностью. **Обсуждение и заключение.** На примере изучения хронологии исторических событий, связанных с деятельностью Новосибирской школы милиции в эпоху начала демократических преобразований, научные наблюдения позволили оценить масштаб изменений показателей организационно-структурного, материально-технического и научно-педагогических характеристик функционирования средних специальных учебных заведений МВД России, готовивших будущую милицию после распада СССР. Положения и выводы, приведенные в статье, могут быть использованы для дальнейшего изучения организации профессиональной подготовки кадров МВД России, а также при подготовке методических разработок для проведения занятий с различными категориями обучаемых по проблемам ведомственной образовательной политики России.

**Благодарность:** авторы выражают благодарность за предоставленные архивные материалы, помощь и участие в подготовке статьи начальнику Барнаульского юридического института МВД России, полковнику полиции, кандидату юридических наук Симоненко Дмитрию Александровичу.

**Ключевые слова:** Кадровая политика, профессиональная подготовка, органы внутренних дел, милиция, обучение, Новосибирская специальная средняя школа.

## Введение

После распада СССР в 1991 г., наше Отечество постигло большое испытание, начался социально-экономический кризис, выросла преступность. В марте 1992 г. в России произошло осложнение криминальной обстановки [10, с. 63], в сжатые сроки потребовалось расширение штатов органов внутренних дел (ОВД) [16, с. 769]. и их подготовка навыкам пресечения массовых беспорядков, борьбы с криминальными группировками, а также ведения боевых действий малой интенсивности [11, с. 24].

В целях повышения эффективности выполнения задач по борьбе с преступностью, руководством страны был взят курс на реформирование Министерства внутренних дел.

Ведомственные учебные заведения системы МВД в Западной Сибири сыграли громадную роль в подготовке квалифицированных кадров для органов внутренних дел [19, с. 60].

## Образовательный процесс

В целях подготовки сотрудников для исправительно-трудовых учреждений МВД СССР в 1957 г. в г. Тавде Свердловской области была образована специальная средняя школа подготовки начальствующего состава МВД СССР. В октябре 1964 г. было принято решение передислокации данного учебного заведения в г. Новосибирск, на месте бывшей школы служебного собаководства МВД СССР [12, с. 21, 28, 29], получившее новое название Новосибирская специальная средняя школа милиции (НССШМ) МВД РСФСР [3, с. 124], имевшая в изучаемый период свои учебно-консультационные центры (УКЦ) в разных уголках Сибири: в городах: Омске, Томске, Новокузнецке, Кемерово.

Так же, в городе Новокузнецке Кемеровской области стал функционировать учебно-консультационный пункт, ставший с 1997 г. позднее Отделением заочного обучения, со штатом в 5 человек [12, с. 175].

В учреждении хорошей традицией стало празднование годовщины своего образования, с подведением итогов своей деятельности. Например, во время праздничных мероприятий, посвященных 35-летию спецшколы 1 октября 1992 г., отмечалось, «что было уже сделано 32 выпуска» [4, с. 219]. В честь 40-летия от УВД Новосибирской области была передана в дар автомашина УАЗ-31512 1997 г. выпуска [6, с. 218].

НССШМ МВД РФ специализировалась на подготовке кадров по борьбе с экономической преступностью, с 1992 г. там было ведено новое направление - подготовка

оперативных работников для территориальных и транспортных органов внутренних дел.

Учебный процесс состоял в проведении различных занятий: лекций, семинаров, практических занятий и стажировок. После распада СССР в 1991 г. началось активное сотрудничество с зарубежными странами, в частности, привлекались иностранные специалисты к проведению занятий. Так 29 января 1996 г. был проведен семинар по теме «Борьба с организованной преступностью» с участием сотрудников Федерального бюро расследований (ФБР) из США. [5, с. 13].

Большое внимание уделялось огневой подготовке, хранению и ношению табельного оружия среди как постоянного, так и переменного состава. В системе профессионального образования огневая подготовка являлась обязательным элементом подготовки сотрудников ОВД РФ на всех образовательных уровнях. Она направлена на формирование готовности сотрудников к пресечению правонарушений и обеспечению правопорядка с помощью боевого ручного стрелкового оружия в сложных условиях осуществления профессиональных функций [15, с. 4, 17, 24-27].

Для направляемых в командировку сотрудников НССШМ МВД РФ для охраны общественного порядка в Нагорно-Карабахской автономной области Азербайджанской ССР организовывались специальные занятия по огневой подготовке, с дальнейшей сдачей дифференцированных зачетов по знанию материальной базы автомата Калашникова, правил и приемов стрельбы, мер безопасности при общении с оружием. На войсковом стрельбище в/ч 7406 МВД СССР проводились стрельбы из автомата АКС74У [1, с. 54].

Физическая подготовка сотрудников правоохранительных органов всегда являлась наиболее важной для решения профессиональных задач. Особую популярность получила борьба – «Самбо» (самозащита без оружия). Занятие этой борьбой способствовало развитию не только бойцовских и профессиональных качеств у сотрудников милиции, но и главным образом морально-волевых качеств и чувства патриотизма [17, с. 25].

Специализированные образовательные организации системы МВД России включали не только общую физическую подготовку, но и специальную физическую подготовку, в т.ч. обязательное прохождение дистанции на лыжах [14, с. 18].

Учебный план был тесно связан с деятельностью ОВД. В период с 24 по 25 ноября 1992 г. во время выполнения практических занятий по теме «Предупреждение и раскрытие имущественных преступлений», группа курсантов 1 учебного взвода задержала 5 карманных воров [4,

с. 25].

Для закрепления полученных теоретических знаний предполагалась стажировка в подразделениях различных регионов страны. Так, стажировка курсантов 2-го курса происходила с 30 мая по 28 июля 1990 г. в УВД Алтайского крайисполкома – 18 человек, УВД Кемеровской области – 14 человек, УВД Омского облисполкома – 12 человек, УВД Приморского края – 5 человек, МВД Якутской АССР – 3 человека, УВД Иркутского облисполкома – 7 человек и т.д. [1, с. 43-50].

Занятия (в частности, по освобождению заложников) проходили и в приобретенном в 1998 г. теплоходе 100 Т проекта РВМ – 376и «Уран» построенного в 1987 г. [7, с. 213].

Неотъемлемой частью поддержания качественно-уровня преподавания являлся плановый контроль над работой профессорско-преподавательского состава. Как пример, только за 1 семестр 1998-1999 гг. было осуществлено 56 посещений занятий с целью педагогического контроля руководством школы, начальниками циклов, старшими преподавателями. После чего были сделаны замечания: преподаватели – майор милиции А.А. Литвинов, майор милиции Ю.М. Семенов не использовали технические средства обучения и наглядные пособия [8, с. 43].

Образовательный процесс осложнялся привлечением офицеров и курсантов к охране общественного порядка, службе в суточных нарядах, в длительные командировки в другие регионы (Нагорный Карабах, Кемеровская область и т.д.). В беспокойных районах курсанты и офицеры осуществляли караульную и патрульную службу, разъединяя враждующие стороны, изымая незаконно хранившееся огнестрельное оружие у местных жителей [18, с. 61]

### Структурные подразделения

Штат Новосибирской специальной средней школы милиции МВД РСФСР в октябре 1991 г. состоял из:

Руководства школы.

Начальник школы, его заместители – 5 единиц.

Канцелярии – 4 единицы.

Учебного отдела. - 5 единиц.

Отделения заочного обучения. – 3 единицы.

Учебно-консультативного пункта в г. Омске (обучение заочное) – 3 единицы.

Библиотеки общей – 3 единицы.

Хозяйственного отдела – 3 единицы.

Продовольственной службы – 6 единиц.

Вещевой службы – 3 единицы.

Квартирно-эксплуатационного и комендантского отделения – 6 единиц.

Технической части с гаражом – 3 единицы.

Финансового отделения – 3 единицы.

Здравпункта с изолятором – 3 единицы.

Цикла юридических дисциплин -2 единицы.

Предметной комиссии уголовно-правовых дисциплин – 2 единицы.

Предметной комиссии гражданско-правовых дисциплин – 2 единицы.

Цикла уголовного процесса и криминалистики – 1 единица.

Предметной комиссии уголовного процесса и криминалистики – 2 единицы.

Предметной комиссии криминалистической техники – 3 единицы.

Предметной комиссии тактики и методики – 2 единицы.

Цикла оперативно-розыскной деятельности – 1 единица.

Предметной комиссии общей части ОРД – 2 единицы.

Предметной комиссии особенной части ОРД – 2 единицы.

Цикла информатики и специальной техники – 1 единица.

Предметной комиссии информатики и вычислительной техники – 3 единицы.

Предметной комиссия специальной техники – 3 единицы.

Цикла административного права и основ общественных наук – 1 единицы.

Предметной комиссии основ общественных наук – 2 единицы.

Цикла военных дисциплин и физической подготовки – 1 единица.

Предметной комиссии ВД и ФП – 2 единицы.

Учебно-строевых подразделений

1 курс (два дивизиона) – 2 единицы.

2 курс (два дивизиона) – 2 единицы.

КПП – 1 единица

Группы практического обучения вождению – 1 единица.

Всего в спецшколе, в это время в штатном расписании было – 139 человек постоянного состава, из них начальствующего состава – 77 человек, младшего начальствующего состава – 6 человек, 56 рабочих, служащих и младшего обслуживающего персонала. Переменного состава (курсантов) насчитывалось – 400 человек, слушателей заочного обучения – 520 человек, слушателей повышения квалификации – 28 человек.

Школьный автотранспорт состоял из: автомашины легковой ГАЗ-24, автомашины грузовой до 3-х тонн - УАЗ-452, автомашины грузовой до 5 тонн - ЗИЛ -130 – 2 шт., ЗИЛ-131 – 1 шт., ГАЗ-53 – 1 шт., ММЗ – 4502 – 1 шт., автобуса длиной до 7 метров КАВЗ-3270, автобуса длиной свыше 7 метров ЛАЗ -695, автомашины учебной УАЗ-

31512 – 2 шт., УАЗ-469 – 2 шт. [2, с. 212-220].

Для обеспечения учебного процесса важную функцию играла дежурная служба, особенно в отсутствие своего руководства. Дежурные по школе руководили суточным нарядом, поддерживали внутренний порядок, пресекали любые правонарушения, организовывали пожаротушение. В ночное время на территории спецшколы создавался патруль, подчинявшийся дежурной части [13, с. 136].

Структурные подразделения учебного заведения не были постоянны, периодически подвергаясь различным реорганизациям.

### Проведение спортивных соревнований

Спортивные соревнования были неотъемлемой частью системы обучения. В физкультурном зале учебно-го центра УВД Новосибирской области 18 марта 1990 г. прошли соревнования по гиревому спорту на лично-командное первенство НССШМ МВД СССР. В соревнованиях приняли участие курсанты 1-4 курса, в итоге 1 место занял – 3 дивизион, 2 место – 2 дивизион, 3 место – 4 дивизион, 4 место – 1 дивизион [1, с. 61].

С 23 января по 25 января 1998 г. в НССШМ МВД РФ были проведены традиционные соревнования на первенство школы по борьбе дзюдо. В соревновании приняли участие 105 курсантов [7, с. 24].

В соответствии с Положением о лично-командном первенстве по стрельбе из пистолета Макарова, 28 февраля 1991 г. среди начальствующего состава школы были проведены соревнования. Лучших результатов в стрельбе по спортивной мишени добилась команда цикла уголовного процесса и криминалистики, занявшая 1-е место. На 2-м месте оказалась объединенная команда цикла военных дисциплин и физической подготовки и цикла административной деятельности, на 3-ем месте объединенная команда цикла юридических дисциплин и цикла социально-экономических дисциплин [3, с. 176].

А 3, 10, 17, 24 апреля 1999 г. на стрельбище НВИ МВД РФ были проведены учебно-боевые стрельбы из 7,62 мм. АКМ. Были выполнены Упражнение № 1 КС – 98 и упражнение АК – 1 ЕСК РФ [8, с. 112].

В апреле 1999 г. Новосибирской специальной средней школе милиции МВД РФ был передан на баланс спортивный стадион и находящийся при нем сооружений, что значительно улучшило возможность для занятия спортивными упражнениями.

### Воспитательный процесс

После распада СССР в 1991 г., направление воспитательной работы, ранее стоявших на коммунистических идеалах, значительно было скорректировано. Тем не менее, в НССШМ МВД РФ продолжалась проводиться плановая работа по изучению исторического прошлого нашей страны, органов внутренних дел, своего учебного заведения. В 1995-1996 гг. группа преподавателей и курсантов провели большую творческую работу по созданию «Музея истории школы милиции», а 30 апреля 1996 г. был создан Совет музея истории школы [5, с. 101].

В образовательном учреждении проводились различные конкурсы. Так 11 июня 1997 г. были объявлены итоги фотоконкурса «Моя милиция». По ее итогам были награждены памятными подарками рядовой полиции А.В. Барташевич курсант 3 учебной группы, занявший 1 место (200 фотографий), майор милиции Г.Б. Васин, преподаватель цикла уголовного процесса и криминалистики занявший 2 место (100 фотографий), рядовой милиции Е.Н. Гребенщиков курсант 15 учебной группы, занявший 3 место [6, с. 97].

В наглядной агитации спецшколы важную роль играла информация о героях – своих выпускниках. Так А.Г. Пименов (25 января 1954 г.р.) в июле 1974 г. после службы в армии поступил на службу в милицию, в 1980 г. закончил НССШМ МВД СССР, прошел путь от милиционера мотовзвода до начальника УВД Октябрьского района г. Новосибирска. Он погиб 18 октября 1995 г. при задержании преступников. Посмертно был награжден орденом Мужества [9, с. 187].

### Заключение

Новосибирская специальная средняя школа милиции МВД РФ в изучаемый период представляла собой крупное ведомственное учебное заведение, оснащенное техническими средствами, имевшая свои учебно-консультационные центры (УКЦ) в Омске, Томске и Новокузнецке, Кемерово. В стенах этого заведения готовились кадры для борьбы с экономической преступностью, а также оперативные работники для территориальных и транспортных органов внутренних дел. Учебный процесс состоял в проведении лекций, семинаров, практических занятий, стажировок. Ряд занятий проходил совместно с представителями территориальных органов милиции, с приглашением специалистов из стран дальнего зарубежья. В учебном процессе большое внимание уделялось физической и огневой подготовке, офицеры, курсанты и слушатели были задействованы в многочисленных спортивных соревнованиях. Выпускники спецшколы распределялись в различные регионы страны. Учеба усложнялась регулярным привлечением постоянного и переменного состава к несению службы,

в том числе и во время занятий.

Воспитательный процесс, после распада СССР потерпел изменения, в связи с отказом от коммунистической идеологии. Тем не менее, продолжалась вестись патриотическая работа, развивался местный музей, проводились конкурсы и выставки, наглядная агитация прославляла героев- выпускников НССШМ МВД РФ.

#### Список условных обозначений и сокращений

1. Архив Барнаульского юрид. инст. МВД России – «АБ ЮИ МВД РФ».
2. Главный архив МВД России – «ГА МВД РФ».
3. Новосибирская специальная средняя школа милиции МВД России – «НССШМ МВД РФ».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 3 1990. Л. 54, 61, 43-45
2. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 3 1991. Л. 212-220.
3. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 4 1991. Л. 124, 176
4. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 4 1992. Л. 25, 219.
5. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 3 т. 40 1996. Л. 13, 101.
6. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 4 т. 44 1997. Л. 97, 218.
7. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 4 т. 45 1998. Л. 24, 213.
8. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 3 т. 47. 1999. Л. 43, 112.
9. АБ ЮИ МВД РФ. Д. 7 2000. Л. 187.
10. ГА МВД РФ. Ф.18. Оп.1. Д. 5. Л. 63.
11. ГА МВД РФ. Ф.188. Оп.1. Д. 10. Л. 24.
12. Закон, Долг, Честь, Слава. 50 лет Новосибирской специальной средней школе милиции МВД России. Новосибирск: ОО «Регион-Куратор», 2007. 432 с.
13. Карпов Р.А. Дежурная часть Новосибирской специальной средней школы милиции МВД СССР – России (в 50-е гг. XX в. – 2000-е гг.) // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2021. № 21-2. с. 136-137.
14. Красилов О.В., Мананников С.В. Лыжная подготовка в советских органах внутренних дел в 30-60-е гг. XX в. // Алтайский юридический вестник. 2018. №2 (22). с. 15-19.
15. Купавцев Т.С., Медведев И.В., Моисеенко А.А., Никифоров П.В., Семенов В.В. Огневая подготовка сотрудников органов внутренних дел. Барнаул: Барнаульский юридический институт, 2018. 152 с.
16. О безопасности / Закон РСФСР от 5 марта 1992 года № 2446-1 // Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. № 15, с. 769.
17. Семенов В.В., Медведев И.В. Развитие огневой и физической подготовки в советских правоохранительных органах (1953-1964 гг.) // Алтайский юридический вестник. 2017. № 3 (19). С. 24-27.
18. Суверов Е.В. Охрана общественного порядка и пресечение преступных посягательств сотрудниками Новосибирской специальной средней школы милиции МВД СССР в 60-80-х гг. XX в. // История правоохранительной системы России. Взгляд из XXI века. Электронный сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Ю.В. Анохина. 2019. С. 59-62.
19. Чибурова Е.А. Ведомственные учебные заведения системы МВД в Западной Сибири (50-90-е гг. XX в.) // В сборнике: Государство и право в эпоху глобальных перемен. Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией Д.Л. Проказина. Барнаул, 2022. С. 60-61.

© Суверов Евгений Васильевич (suverovev69@mail.ru), Соловьёв Сергей Геннадьевич (maestro30rus@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Балданова Аюна Сырен-Доржиевна**

канд. ист. наук., доцент, ФГБОУ ВО «Бурятская  
государственная сельскохозяйственная академия  
им. В.П. Филиппова» (г. Улан-Удэ)  
basd70@mail.ru

### DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE COMPETENCE DURING EDUCATION IN SCHOOLS OF HIGHER LEARNING

**A. Baldanova**

*Summary:* The article studies the issue of the inclusive culture development in the higher education system. With the regard to introduction of the inclusive competence УК -9 (Basic competence-9) into the educational standards on Bachelor's Degree in 2020, the author underlines the necessity of a specialized discipline that studies successful interaction with people with disabilities. The article also points the great role of student scientific, educational and cultural activities that contribute the development of the inclusive competence. It is pointed that the development of the inclusive competence is socially significant for all the participants of educational process.

*Keywords:* inclusion in education, school of higher learning, people with disabilities, inclusive competence.

*Аннотация:* Статья рассматривает проблему формирования инклюзивной культуры в системе высшего образования. В связи с введением в 2020 г. в образовательные стандарты по направлениям бакалавриата ФГОС ВО (3++) инклюзивной компетенции УК-9, автор подчеркивает роль специальной дисциплины, которая изучает вопросы эффективного взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Также отмечается роль студенческих научных, воспитательных, культурных мероприятий по формированию инклюзивной компетентности. Отмечено, что решение этой проблемы является социально значимым для всех участников образовательного процесса.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, высшая школа, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная компетентность.

На 1 мая 2023 г. в России 10,215 млн. чел. имеют статус инвалидов [20]. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на начало 2023 года, обучение по образовательным программам высшего образования проходили около 32 тысяч студентов с ограниченными возможностями здоровья [19].

Официальная статистика содержит сведения о количестве обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в учреждениях высшего профессионального образования, но учитывая, что не все заявляют о своих особых потребностях, количество студентов с особыми образовательными потребностями гораздо больше и будет возрастать.

Как известно, проблема инклюзивного образования на сегодня является актуальной в мире и в нашей стране. Благодаря принятым международным и российским нормативно-правовым актам, инклюзивное образование получило развитие на различных уровнях образовательной системы нашей страны и в том числе в сфере высшего профессионального образования [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

В Федеральном Законе РФ № 181-ФЗ от 24.11.1995

«О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст.19) и в Федеральном Законе РФ № ФЗ-273 от 21.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79) прописаны права получения высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ и создание для них специальных условий для получения образования [6;7].

Тем не менее, развитие инклюзивного образования в России на сегодня имеет много проблем, как материально-технических, так и социальных. Одним из условий решения данного вопроса является формирование инклюзивной культуры, воспитание ценностей, нового сознания и мышления, позволяющих понимать и воспринимать потребности людей с ОВЗ и содействовать их успешной социальной абилитации.

Не секрет, что многие обучающиеся вуза не имеют представления об инклюзии, проблемах инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, что создает трудности правильного восприятия и взаимодействия с этими лицами в социальной и профессиональной сферах. Поэтому инклюзивное просвещение и образование становится одной из важнейших задач освоения основной образовательной программы, формирования не только профессиональных компетенций, но и универсальных, т. е. личностных.

Формирование инклюзивной компетенции должно быть непрерывным, однако именно в вузе по сравнению со школьной программой обучения возможно введение специальной дисциплины, которая наиболее полно и осознанно может формировать инклюзивную культуру обучающихся и будущих специалистов. Преимущество введения и изучения инклюзивной дисциплины в том, что она способна охватывать ряд важнейших проблем формирования инклюзивной среды общества, как теоретических, так и практических, знакомить с инклюзивным опытом разных стран, регионов России, формировать ценности гуманизма и толерантности.

Как известно, многие проблемы в коммуникации с инвалидами и лицами с ОВЗ связаны с незнанием их особенностей и умением общаться с ними, боязнью или даже брезгливостью. Поэтому образование и просвещение в этой области является одним из важнейших способов развития инклюзивной культуры.

Благодаря введению с 2020 г. во ФГОС ВО (3++) бакалавриата компетенции УК-9 «Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах» стало возможным введение в учебные планы основных образовательных программ высшего образования новой дисциплины, формирующей эту компетенцию.

Вышеупомянутая новая компетенция также позволяет решать проблему информационной и когнитивной дезадаптации в области инклюзивного образования.

На тех направлениях, где во ФГОС ВО (3++) для бакалавриата не введена компетенция УК-9, формирование основ инклюзивного образования у обучающихся возможно также благодаря компетенции УК-5 «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах».

Как показывает практика образовательных программ вузов, формирование инклюзивной компетенции реализуется в изучении таких дисциплин: «Основы инклюзивного взаимодействия», «Основы межкультурной коммуникации», «Социальная инклюзия лиц с ОВЗ», «Основы дефектологии» и т.д.

В ФГБОУ ВО «Бурятская ГСХА» для формирования инклюзивной компетентности на всех направлениях вуза введена новая дисциплина «Основы инклюзивного образования», опыт разработки и преподавания которой может быть полезным всем, кто интересуется данной проблемой. Большую информационную и методическую помощь в разработке этой дисциплины оказали работы: Богдановой Т.Г., Гусейновой А.А., Назаровой Н.М. [12], Воеводиной Е.В. [13], Гайченко С.В. [14], Ильиной С.Ю. [15],

Михальчи Е.В. [16], Приступа Е.Н. [16], Шувалова И.А. [18].

Целью освоения дисциплины «Основы инклюзивного образования» является освоение теоретических и практических основ инклюзивного образования, обеспечивающих успешное взаимодействие с лицами с ОВЗ и инвалидностью в социальной и профессиональной сферах.

Задачами изучения данной дисциплины являются:

- овладение понятийным аппаратом дисциплины;
- освоение базовых дефектологических знаний;
- изучение индивидуально-психологических и личностных особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- овладение навыками социально-психологического сопровождения процессов социализации и адаптации лиц с ОВЗ.

Дисциплина «Основы инклюзивного образования» состоит из двух модулей. Первый модуль «Теоретические основы инклюзивного образования» раскрывает научные и методологические основы инклюзивного образования, историю и опыт развития инклюзивного образования в мире и в современной России. В этой части излагаются вопросы нормативно-правового регулирования внедрения образовательной инклюзии и представлены теоретико-методологические факторы и принципы формирования универсальной инклюзивной компетенции.

Особое внимание также уделяется рассмотрению вопросов состояния и перспектив развития инклюзивного образования в Республике Бурятия, состоянию доступной архитектурной среды, анализу безбарьерной коммуникации. По этой теме обучающиеся могут ознакомиться с успешными региональными инклюзивными практиками школ, средне-специальных, высших учебных заведений, социальных учреждений, посетив эти учреждения, встретиться с представителями общества инвалидов. Также внимание уделяется проблемам инклюзивного образования в Бурятии и поискам путей их решения [11, с.7].

Второй модуль «Практика инклюзивного образования» носит практико-ориентированный характер и посвящен вопросам сопровождения и адаптации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В этом разделе изучаются клиничко-психологические особенности лиц с ОВЗ по основным нозологиям, базовые дефектологические знания, особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, вопросы применения специальных технологий работы с каждой нозологической группой и методические аспекты их обучения и воспитания, этические правила взаимодействия с лицами с особыми потребностями.

Особое внимание уделяется вопросам социально-психологической, профессиональной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, содействию в трудоустройстве и постдипломному сопровождению выпускников вуза с ОВЗ.

Дисциплина «Основы инклюзивного образования» предлагает разнообразные формы проведения занятий и освоения компетенции: лекции, семинарские и практические занятия, среди которых большое внимание уделяется проведению интерактивных форм, таких как, дискуссии, круглый стол «Инклюзивное образование: мифы и реальность», интерактивная игра - Лото «Сегрегация, интеграция, инклюзия»; написание эссе, кейсы, тренинги. Обучающиеся проводят практический осмотр и анализ состояния доступной среды своего вуза, выявляя задачи и перспективы ее дальнейшего развития. Большой интерес вызывает просмотр художественных фильмов, посвященных жизни инвалидов с разными нозологиями: «А в душе я танцую», «Страна глухих», «Человек дождя», по которым студенты пишут рецензии.

Благодаря современным информационным технологиям и продуктам есть возможность посмотреть и обсудить множество роликов, посвященных универсальному дизайну, архитектурной безопасной среде, специальным техническим средствам по обучению лиц с ОВЗ в мире и России и многое другое.

Знакомство с известными людьми с инвалидностью, с Паралимпийскими играми является важной мотивацией для самореализации обучающихся.

Таким образом, в результате изучения дисциплины «Основы инклюзивного образования» обучающиеся:

узнали: основные категории и понятия инклюзивного образования; базовые основы дефектологии;

научились: применять на практике знания инклюзии в межличностной и социальной сферах с лицами с ОВЗ; развивать толерантность, эмпатию, формировать личностную идентичность и ценностные установки гуманизма;

овладели: навыками социально-психологического сопровождения процессов социализации и адаптации лиц с ОВЗ в социальной и профессиональной сферах.

Очень важно, что среди изучающих дисциплину есть сами студенты с ОВЗ. Они получают хорошую возможность быть понятыми и воспринятыми со стороны условно здоровых студентов, что очень важно для обеих сторон, так как незнание и ограниченность информации часто бывают причиной неэффективных отношений. Обучающиеся с ОВЗ получают возможность развить уверенность в себе, минимизировать свои психологические проблемы, проанализировать возможности и усло-

вия для будущей профессии, развить навыки успешной коммуникации, а также осознать оптимальные способы саморазвития и выработать социально активную жизненную позицию.

Обучающиеся проявляют большой интерес к дисциплине, высказывают мнение о необходимости инклюзивного образования в обществе и формированию инклюзивной культуры.

Кроме изучения специальной дисциплины, формирование инклюзивной компетентности также возможно в процессе участия студентов в различных мероприятиях, посвященных инклюзивной культуре: конференциях, конкурсах, семинарах и так далее.

Студенты с ОВЗ могут принимать активное и успешное участие в инклюзивных мероприятиях: в соревновательных программах и конкурсах чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на разных уровнях, во Всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра», программе «Неограниченные возможности».

Обучающиеся вузов имеют возможность развивать инклюзивную компетентность в различных грантовых конкурсах для молодежи, во Всероссийском студенческом конкурсе «Твой ход», грантах «Росмолодежи», в волонтерском движении по социальным проектам для лиц с инвалидностью, в инклюзивных форумах и так далее.

Таким образом, изучение специальных дисциплин и участие студентов в инклюзивных мероприятиях способствует формированию и развитию инклюзивной компетентности в освоении образовательной программы высшего образования. Если нет возможности включить в учебный план отдельную дисциплину по инклюзии, можно включить ее отдельным модулем в другую, как делают многие вузы.

Развитие инклюзивного образования на всех уровнях, и особенно в системе высшего профессионального образования формирует важнейшие знания, умения и навыки инклюзивной компетентности будущего специалиста: базовые дефектологические знания, навыки взаимодействия и социально-психологического сопровождения и адаптации лиц с ОВЗ, что позволит содействовать успешной социальной абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также способность толерантно воспринимать межкультурное разнообразие общества, ценности гуманизма и гражданского социума, избавиться от ограничений в нашем сознании и поведении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией №3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 9 декабря 1975 года.
2. Конвенция ООН о правах ребенка. Принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года.
3. Конвенция ООН о правах инвалидов. Принята резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года.
4. Конституция Российской Федерации (Глава 2 Статья 43 «Право на образование»).
5. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Принята 10 июня 1994 года в Саламанке (Испания) на Всемирной конференции по образованию.
6. Федеральный закон № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
7. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».
8. Государственная программа «Доступная среда на 2011 – 2015 годы». Постановление Правительства РФ №175 от 17 марта 2011 г. для инвалидов и других маломобильных групп населения.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 N 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» и других актах.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.11.2015 №1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».
11. Балданова А.С.-Д. К проблеме развития инклюзивного образования в вузах Бурятии. Материалы III Всероссийской учебно-методической конференции «Менеджмент качества образования в контексте государственной образовательной политики» – Улан-Удэ, БГУ, 2022. С. 5-9.
12. Богданова Т.Г., Гусейнова А.А., Назарова Н.М. [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. Педагогика инклюзивного образования: учебник. – Москва: ИНФРА-М, 2021. 335 с. (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/20170. – ISBN 978-5-16-011182-7. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1408099> (дата обращения: 01.11.2021).
13. Воеводина Е.В. Технологии инклюзии инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие. – М: Издательство: НИЦ ИНФРА. 2022. 203 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/read?id=389816> (дата обращения: 11.11.2021).
14. Гайченко С.В. Игровые коммуникативные технологии в условиях инклюзивного образования: учебное пособие. – М: ИНФРА-М, 2020. 83 с.
15. Ильина С.Ю. Лица с ограниченными возможностями здоровья в современном реабилитационно-образовательном пространстве. – М, 2018. 144 с.
16. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов. – Москва: Издательство Юрайт. 2022. 177 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – Текст: электронный. – URL: <https://urait.ru/bcode/493142>. (дата обращения: 01.12.2021).
17. Приступа Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. – М: ИНФРА-М, 2021. 191 с.
18. Шувалова И.А. Защита прав инвалидов: учебное пособие. – М., ИНФРА-М, 2020. 93 с.
19. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Раздел «Открытые данные». – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru> (Дата обращения: 08.05.2023 г.).
20. Федеральный реестр инвалидов. Раздел «Открытые данные». Режим доступа: <https://sfri.ru/> (Дата обращения: 03.05.2023 г.).

© Балданова Аюна Сырен-Доржиевна (basd70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

## DIDACTIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF THE FORMATION OF DIDACTIC CULTURE IN HIGHER EDUCATION

**B. Borlakova  
O. Omarov  
N. Novikova**

*Summary:* the article analyzes the modern problems of didactic training of graduates of pedagogical universities. The results of an experimental study of the implementation of the developed structural and functional model of the formation of the didactic culture of bachelor students in the system of higher pedagogical school are presented. The article reveals the structural components of the model, pedagogical conditions that contribute to the formation of the didactic culture of future physical education teachers, implemented within the framework of the subject content of specialized disciplines. The methodology and technology of the formation of the components of the didactic culture of bachelor students are considered. The results of the formative stage of pedagogical research, conclusions indicating the effectiveness of the implementation of the model in the conditions of the educational process of the discipline "Gymnastics", in the course of educational practice in basic sports and pedagogical disciplines are presented.

*Keywords:* didactic culture, didactic training, didactic activity, structural components, educational and professional tasks, training algorithms, active teaching methods.

**Борлакова Баблина Магомедовна**

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Карачаево-Черкесский государственный университет  
им. У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)  
borlakova.magomedovna@yandex.ru

**Омаров Омаркады Магомедзагирович**

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Дагестанский государственный педагогический  
университет» (г. Махачкала),  
omar-kadi@yandex.ru

**Новикова Наталья Борисовна**

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

*Аннотация:* в статье анализируются современные проблемы дидактической подготовки выпускников педагогических вузов. Представлены результаты проведенного экспериментального исследования реализации разработанной структурно-функциональной модели формирования дидактической культуры студентов-бакалавров в системе высшей педагогической школы. Раскрываются структурные компоненты модели, педагогические условия, способствующие формированию дидактической культуры будущих учителей физической культуры, реализуемые в рамках предметного содержания профильных дисциплин. Рассматриваются методика и технология формирования компонентов дидактической культуры студентов-бакалавров. Приводятся результаты формирующего этапа педагогического исследования, выводы, свидетельствующие о эффективности реализации модели в условиях образовательного процесса дисциплины «Гимнастика», в ходе учебной практики по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам.

*Ключевые слова:* дидактическая культура, дидактическая подготовка, дидактическая деятельность, структурные компоненты, учебно-профессиональные задания, обучающие алгоритмы, активные методы обучения.

**Р**азвитие отдельного человека и общества в целом социальная функция образования. Образование всегда и везде способствует стабильности и развитию общества. Соответственно, особую значимость приобретает проблема качества современного образования, в частности вопрос подготовки педагогических кадров. На сегодняшний момент в системе отечественной высшей педагогической школы обновляются концептуальные основы образования, совершенствуются формы учебной, научно-методической (научно-исследовательской) работы, вся система организации образовательного процесса и его функционирование [6-7].

Профессиональная подготовка педагога должна быть напрямую ориентирована на указанные процессы,

что требует от системы высшего образования качественно по-новому подойти к проблеме обучения будущего учителя с опорой на теорию и методологию профессионального мастерства. При этом, дидактическая подготовка педагога выступает составной частью процесса его профессионального становления. Совершенствование дидактической подготовки учителя, соответственно и формирования его *дидактической компетентности*, рассматривается как одно из решающих условий научно обоснованного построения учебного процесса, повышения производительности педагогического труда [5, 9, 13].

Дидактическая деятельность педагога является сложным, многогранным процессом, требующим вла-

дения комплексной координацией в рамках целостной образовательной деятельности. Это предусматривает формирование, в частности у студентов-бакалавров педагогического образования в период обучения в вузе *дидактической культуры*, как операциональных компетенций целостной дидактической деятельности, предполагающей овладение совокупностью знаний, умений, навыков, способов деятельности: *когнитивными, проектно-технологическими, коммуникативными, творческими и контрольно-оценочными* [8, 10, 15].

Таким образом, качество высшего педагогического образования определяется способностью осознания учителем своих профессиональных возможностей, постановки целей и задач своей деятельности, определения содержания обучения, выбора методик и технологий его реализации. При этом, профессионально-дидактическая культура учителя проявляется в постоянном развитии (совершенствовании) его дидактических способностей, умений, навыков и их реализации через творчески продуктивную профессиональную деятельность.

Каждое конкретное занятие в системе любой преподаваемой в вузе дисциплины отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – *дидактическую культуру*: т.е. содержание предмета обучения включает в свой состав культуру самого дидактического процесса. Основные недостатки в практике профессионально-дидактической подготовки выпускников высшей педагогической школы проявляются, прежде всего, в несовершенстве применения приобретенных дидактических знаний, невысоком уровне и качестве сформированности педагогического умения целостной дидактической деятельности молодого учителя. Отмеченные слабые «звенья» в дидактической подготовке педагога связаны с содержанием преподаваемых дидактико-ориентированных профильных дисциплин; формами организации учебно-познавательной деятельности обучаемых; дидактическими технологиями и методами; средствами обучения, контроля и оценки, используемыми в процессе преподавания практических дисциплин и прохождения студентами учебных и педагогических практик [3-4, 12]. В итоге мы получаем низкий результат в качественных и количественных показателях сформированности дидактической культуры, определяющей эффективность педагогической деятельности учителя, соответственно говорить о возможности с первых дней эффективного, качественного «включения» выпускника педагогического вуза в учебный процесс, в условиях реальной образовательной практики в школе, едва ли возможно.

Необходимость преодоления создавшихся противоречий: между достигнутым уровнем дидактической компетентности «среднестатистического» выпускника-бакалавра и современными требованиями, предъявляе-

мыми к высшему педагогическому образованию; между необходимостью внесения серьезных коррективов в процессе формирования профессионально-дидактической культуры педагога и путями практического процесса ее формирования в образовательном процессе профильных дисциплин, позволяющих на основе модели и практических рекомендаций успешно решать эту сложную и важную задачу, является стержневой проблемой, в том числе, в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования *физкультурных профилей обучения*.

Теоретическое изучение и обобщение материалов научно-методической литературы и наш опыт практической работы в высшей школе показали, что организация профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, адекватной современным требованиям высшего педагогического образования, должна обеспечить ее эффективность как с позиции формирования структуры и содержания социально значимых видов педагогической деятельности, так и, в частности, ее дидактической составляющей, определяющей возможности учителя в реализации закономерностей и принципов обучения, активизации процесса формирования дидактической готовности выпускника-бакалавра к профессиональной деятельности [1-2, 11, 14].

В то же время, выявленные противоречия в практике профессионально-дидактической подготовки бакалавров физкультурно-педагогического образования, приводящие к негативным последствиям, проявляющиеся в аспекте процессов формирования принципиально значимых личностных качеств в структуре дидактической культуры будущих педагогов, свидетельствуют о необходимости поиска новых путей решения указанной проблемы в направлении ее положительного разрешения.

Здесь, кроме отмеченных выше, следует отметить противоречие между целостностью системы профессиональных задач, решаемых учителем физической культуры в процессе дидактической деятельности на уроках в общеобразовательной школе, и их фрагментарным изучением посредством реализации в процессе преподавания отдельных профильных дисциплин спортивно-педагогического цикла. Это выражается, в том числе, в слабых связях между отдельными спортивно-педагогическими дисциплинами, подготовке бакалавра не к целостной будущей дидактической деятельности в системе школьных уроков физической культуры, а лишь овладением на практических занятиях отдельными *дидактическими действиями* (при изучении методик обучения спортивным двигательным действиям).

Практика подготовки учителей физической культуры в высшей школе показывает, что основная проблема, связанная с формированием предметной (конкретной

дисциплиной) дидактической готовности студента, является создание оптимальных условий обучения для этого, при которых: во-первых, в дидактической деятельности преподавателя наблюдается аргументированность действий (в выборе дидактических средств и методов, форм организации учебной деятельности и т.д.), студенты активно включены в учебный процесс (проводят собственный анализ услышанного, наблюдаемого, усваиваемого и осваиваемого); во-вторых, возможно успешно осуществлять смысловое соединение междисциплинарных дидактических (методических, проектно-технологических) знаний и умений в решении студентами практико-ориентированных заданий, в которых четко просматриваются межпредметные «дидактические контуры» будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что для успешного формирования дидактической компетентности будущему педагогу необходим опыт участия в соответствующей деятельности. Студент непосредственно должен быть включен в процессы *дидактического творчества*, на основе проективно-технологической деятельности: создание и реализация (на учебно-практических занятиях) созданных им «проектов» по решению дидактических заданий. Мы полагаем, что чем больше таких «проб» будет предоставлено и совершено студентами за период обучения в вузе, тем лучше. При этом, речь идет о формировании у бакалавров дидактической культуры не только на практических занятиях в ходе освоения предметного содержания спортивно-педагогических дисциплин, но и во внеурочной деятельности, в ходе прохождения педагогических практик.

В частности, проведенный нами в 2021 году эмпирический анализ реального состояния преподавания спортивно-педагогических дисциплин на факультетах *Физической культуры и безопасности жизнедеятельности* «ДГПУ» и *Физической культуры и спорта* «ДГУ», а также наши наблюдения в ходе прохождения студентами указанных факультетов педагогических практик на базе общеобразовательных школ г. Махачкалы, показали слабость функционирующей на кафедрах факультетов модели дидактической подготовки будущего педагога и механизмов ее реализации в образовательный процесс в структуре профильных дисциплин.

Результатом этого являются разрозненность и низкий уровень сформированных у студентов дидактических знаний, умений, навыков, что обусловлено неравномерностью распределения (по количеству, уровню и качеству) дидактико-ориентированных заданий, используемых преподавателями на занятиях профильных дисциплин – «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Спортивные игры». При этом, возникающие затруднения у студентов в практико-ориентированной учебной деятельности (при решении дидактических задач), связаны, прежде всего,

с *проектированием и реализацией* дидактических заданий, представляющие собой непосредственно предметную область будущей профессиональной деятельности учителя физической культуры: отбор учебного материала (содержание обучения) и средств обучения, выбор и реализация продуктивных методов и технологий обучения, форм организации учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Кроме того, следует отметить, что у значительной части преподавателей нет четких критериев измерения и оценки уровня и качества сформированности дидактической компетентности студента, с учетом новых требований к квалификации выпускника-бакалавра физкультурных профилей подготовки, что не позволяет сформировать объективную картину развития дидактических знаний и умений, как фактора развития дидактической культуры будущего педагога.

Необходимость разрешения выявленных противоречий между достигнутым уровнем профессионально-дидактической подготовленности выпускников физкультурных факультетов и современными требованиями общества к профессиональной подготовке учителя физической культуры; между необходимостью внесения серьезных корректив в процесс формирования дидактической компетентности специалиста по физической культуре и спорту и современной образовательной практикой ее формирования в высшей школе, характеризующееся отсутствием модели и практических рекомендаций по данной проблеме, определяет актуальность нашего исследования.

**Цель исследования** заключается в разработке и научном обосновании модели, методики и технологии формирования дидактической культуры у бакалавров факультета физической культуры и спорта, как составной части профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физической культуры в структуре образовательного процесса спортивно-педагогических дисциплин.

**Объект исследования** – процесс формирования профессионально-дидактической культуры в высшей школе у бакалавров – будущих учителей физической культуры.

**Предмет исследования** – методика и технология формирования дидактической культуры бакалавра в образовательном процессе профильных дисциплин спортивно-педагогического цикла (на примере дисциплины «Гимнастика»).

**Гипотеза исследования:** формирование дидактической культуры будущего учителя физической культуры в образовательном процессе спортивно-педагогических

дисциплин будет наиболее эффективной при условиях:

1. включения дидактической культуры как необходимой структурной составляющей в профессионально-педагогическую подготовку бакалавра физкультурного профиля подготовки;
2. разработки и реализации в образовательном процессе спортивно-педагогических дисциплин модели, методики и технологии формирования у бакалавров физкультурного профиля подготовки дидактической культуры, как единство диагностико-целевого, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного компонентов, отражающих:
  - концептуальные подходы к формированию дидактической подготовки бакалавров в учебном процессе спортивно-педагогических дисциплин, включающую творческую проектно-технологическую деятельность;
  - номенклатуру целей, отражающую особенности в организации процесса формирования дидактической компетентности у бакалавров при решении дифференцированных учебно-профессиональных задач на основе процессуально-деятельностного подхода.
  - разноуровневые практико-ориентированные задания, используемые в учебном процессе в форме активного и интерактивного обучения, способствующие эффективному развитию дидактических знаний, умений и ценностных ориентаций;
  - средства осуществления контроля и оценки результатов учебно-профессиональной деятельности бакалавров: определение уровня и качества сформированности дидактической компетентности.

#### Задачи исследования:

1. Спроектировать и обосновать концептуальную модель формирования дидактической культуры, как основной структурной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физической культуры, включающую процессы освоения дидактических знаний, овладение проективно-технологическими умениями, которые, в свою очередь, выступают базой формирования опыта творческой дидактической деятельности и дидактического мышления, развития дидактических способностей.
2. Разработать и экспериментально проверить в образовательном процессе спортивно-педагогической дисциплины «Гимнастика», в ходе учебной практики по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам («Гимнастика») эффективность структурно-функциональной модели, методики и технологии формирования дидактической готовности у студентов-бакалавров, через их твор-

чески продуктивную учебно-профессиональную деятельность.

3. Разработать критерии и показатели оценивания сформированности дидактической культуры студентов-бакалавров, обусловленных их количественными и качественными изменениями в процессе освоения курса «Гимнастика».

В исследовании использовались **теоретические методы**: анализ литературы по проблеме и предмету исследования, сопоставление и обобщение, моделирование; **эмпирические методы**: изучение документации и продуктов деятельности преподавателей кафедр физкультурных факультетов по организации профессиональной подготовки бакалавров физкультурных профилей подготовки, обобщение педагогического опыта, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование; **методы статистической обработки** результатов исследования.

На основе вышеизложенного по проблеме нашего исследования возникает объективная возможность представить схематизированную структурно-функциональную модель формирования дидактической культуры у бакалавров (см. рис. 1.1-1.2), обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, с последующим ее внедрением и экспериментальным апробированием в ходе прохождения студентами (экспериментальной группы) в одном семестре курса «Гимнастика» и учебной практики по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам («Гимнастика»).

Представленная модель включает в своем составе: «когнитивный», «мотивационно-потребностный», «операционно-деятельностный» и «контрольно-оценочный» компоненты. Кроме того, в структуре рассматриваемой модели выделены – «цель» и «задачи», «содержание обучения», «дидактические методы», «формы учебной деятельности» и «педагогические условия», способствующие формированию дидактической культуры студентов-бакалавров.

Включение *когнитивного компонента* в структуру модели определяет необходимость наличия необходимого минимума знаний по проективно-технологической деятельности педагога физической культуры; рациональных способов дидактического проектирования и творческой деятельности в решении разноуровневых учебно-профессиональных практических заданий.

*Мотивационно-потребностный компонент* в структуре модели процесса формирования дидактической культуры представляет собой систему ценностей, мотивов и поведения личности студента-бакалавра, что проявляется в его мировоззренческих установках и потребности в самообразовании, с целью применения



Рис. 1.1. Модель процесса формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры в системе профильных спортивно-педагогических дисциплин



Продолжение Рис. 1.2. Модель процесса формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры в системе профильных спортивно-педагогических дисциплин

усвоенных знаний в качестве способов и средств преобразовательной дидактической деятельности.

Выделенный в модели *операционно-деятельностный компонент* предполагает формирование опыта использования (с учетом дидактических принципов) дидактических знаний и умений в конкретной преобразовательной обучающей деятельности в реальных условиях учебного процесса; способность самостоятельно решать творческие учебно-профессиональные дидактические задачи, определяющие необходимость отбора содержания и средств обучения, выбора организационных форм и методов учебного процесса – проектирование дидактического процесса, в соответствии с поставленными преподавателем задачами предметного содержания данной спортивно-педагогической дисциплины.

Умение эффективно решать разные по сложности учебно-дидактические задания - ключевой показатель сформированности дидактической культуры будущего учителя физической культуры. Соответственно, *операционно-деятельностный компонент* в структуре модели рассматривается нами в качестве основного, определяющего в итоге достигнутый уровень и качество сформированности дидактической культуры будущего педагога. Данный компонент проявляется в практической реализации студентом своих авторских «замыслов-проектов», выраженных предметно и графически в той или иной дидактической конструкции предстоящего учебного процесса – фрагмента занятия. При этом, приоритетной задачей преподавателя является создание условий для активного включения каждого студента в творческую преобразовательную деятельность - *решение разноуровневых учебно-профессиональных заданий*, что позволяет

успешно развивать дидактический креативный потенциал обучаемых в процессе учебных и самостоятельных занятий.

Таким образом, данный компонент отражает в целом процессы усвоения и формирования опыта дидактической деятельности, присвоения и развития у студента дидактико-технологических знаний и умений самостоятельно решать профессионально-творческие задачи в рамках предметной области спортивно-педагогических дисциплин. Однако, следует отметить, что успешная образовательная деятельность, направленная на формирование дидактической культуры будущего учителя возможна только при гармоничном формировании *мотивов, знаний и умений*, отвечающих каждому из структурно-функциональных компонентов деятельности в системе рассматриваемой модели (рис. 1).

*Контрольно-оценочный компонент* включает процесс определения достигнутых личностных приращений будущего педагога по рассмотренным выше структурно-функциональным компонентам модели. Основой для этого служат разработанный нами *диагностический инструментарий*, который в целом обеспечивает контроль образовательного процесса по формированию дидактической культуры у студентов-бакалавров. При этом, овладение проективно-технологическими знаниями и умениями (операционно-деятельностный компонент модели) мы рассматриваем в качестве определяющих в оценке уровня и качества дидактической готовности будущего учителя физической культуры.

Диагностический инструментарий включает:

1. традиционную оценку уровня сформированности дидактической компетенции студента-бакалавра в рамках освоения содержания практико-ориентированных спортивно-педагогических дисциплин: оценка формируется посредством балльно-рейтинговой оценки (переводимая затем на 5-тибалльную шкалу оценивания) по результатам выполняемых учебно-профессиональных задач/заданий, применяемых в качестве основного *дидактического средства обучения* в системе дидактической подготовки будущего педагога;
2. оценку результатов формирования дидактической культуры у студента-бакалавра через степень проявления элементов предметного и метапредметного компонентов в рамках решения (выполнения) разноуровневых учебно-дидактических заданий в процессе освоения дисциплины «Гимнастика с методикой преподавания» и в ходе прохождения учебной практики по базовым дисциплинам («Гимнастика»);
3. тестирование студента (текущая и итоговая оценка преподавателя) на основе разработанных критериев определения состояния и потенциала

развития дидактической культуры: тестирование проводится в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах в период учебной практики, с целью определения развития будущего учителя физической культуры в области дидактической компетентности, готовности к реальным условиям обучения по предметному содержанию школьного урока физической культуры (раздел - «Гимнастика»).

При разработке разноуровневых предметно-дидактических учебных заданий и определения критериев, позволяющих (в системе выполняемых заданий по предметному содержанию дисциплины «Гимнастика») установить уровень сформированности у студентов «когнитивного», «мотивационно-потребностного» и «операционно-деятельностного» компонентов дидактической культуры, мы в своем исследовании остановились на задачах, исходя из основных аспектов дидактической деятельности современного педагога физической культуры. В частности, речь идет о совокупности дидактических задач по целеполаганию, проектированию/конструированию, организации, оценке, анализу и коррекции своей профессиональной обучающей деятельности.

Вся проделанная студентом работа - достигнутые результаты, в рамках решения каждого конкретного дидактического задания, в той или иной степени отражает достижение (или не достижение) определенного уровня и качества знаний, умений и навыков по обозначенной выше совокупности дидактической деятельности педагога, что позволяет обеспечить определение продуктивности процесса формирования дидактической культуры каждого будущего учителя физической культуры.

Оценивание дидактической компетентности студента производится на основе его дидактической деятельности в решении учебно-профессиональных задач/заданий в процессе учебной практики. При этом мы выделили следующих два уровня задач/заданий: *алгоритмические ↔ творческие*.

Показатель «дидактическая готовность» студента определяется по результатам его учебной дидактической деятельности, на основе качественных проявлений в его деятельности компонентов модели дидактической культуры будущего учителя физической культуры, где мы выделили три уровня - «низкий» (2,5-3,4 балла), «средний» (3,5-4,5 балла), «высокий» (4,6-5,0 баллов) - см. таблицы 1.1-1.4.

Дидактическая культура педагога рассматривается нами как сложное системное образование, интегрирующее знания, умения и личностные качества учителя физической культуры, позволяющее, в частности, решать

Таблица 1.1.

Дифференцированные критерии проявления дидактической компетентности будущего учителя физической культуры

Компоненты дидактической готовности студента	Качественный уровень дидактической готовности студента	
Креативно- когнитивный компонент	1) не обладает системными знаниями в области теории обучения спортивным двигательным действиям (гимнастические упражнения); 2) слабо интерпретирует теорию этапности процесса обучения двигательным действиям как дидактического процесса в соответствии с конкретными задачами обучения, возрастному контингенту обучающихся; 3) демонстрирует низкую способность к практической реализации дидактической деятельности; 4) демонстрирует низкий уровень в аналитической деятельности, испытывает затруднения в анализе результатов обучающей деятельности; 5) низкий уровень профессиональной (теоретической и практической) прогностической деятельности, затрудняется в системном видении дидактического процесса; 6) низкий уровень способности находить варианты решения проблемных учебных ситуаций	низкий («удовл.»)
	1) владеет знаниями в области теории обучения спортивным двигательным действиям (гимнастические упражнения); 2) не всегда способен к интерпретации теории этапности обучения двигательным действиям как дидактического процесса в соответствии с задачами обучения, возрастному контингенту обучающихся; 3) владеет знаниями и способностью к дидактической деятельности; 4) умеет сопоставлять и анализировать достигнутые результаты обучения, с целью внесения корректив в дидактический процесс, но не всегда системно; 5) может осуществлять прогностическую деятельность, но не всегда аргументированно; 6) владеет способностью находить варианты решения проблемных учебных ситуаций, но не всегда обоснованно	средний («хорошо»)
	1) владеет знаниями в области теории обучения спортивным двигательным действиям (гимнастические упражнения); 2) способен к интерпретации теории обучения двигательным спортивным действиям в соответствии с задачами обучения и возрасту обучающихся; 3) способен свободно применять знания в дидактической деятельности; 4) умеет систематически сопоставлять и анализировать результаты обучающей деятельности, с целью внесения корректив в дидактический процесс; 5) способен к осуществлению прогностической деятельности хода дидактического процесса (предвидение затруднений у учащихся при освоении нового учебного материала, результатов использования тех или иных методов, приемов и средств обучения); 6) владеет способностью находить оригинальные решения проблемных учебных ситуаций, испытывает потребность в этом	высокий («отлично»)

задачи по осуществлению процесса обучения спортивным двигательным действиям. В зависимости от уровня сформированности дидактической готовности студента (содержательные, операционные дидактические знания и умения, гибкое владение методикой и технологией обучения, творческое дидактическое мышление, способность к саморазвитию), посредством суммативной оценки результатов его учебно-профессиональной деятельности, устанавливается достигнутый уровень сформированности дидактической культуры студента, основным критерием которого является *проективно-технологическая готовность и способность к осуществлению творческой дидактической деятельности.*

Основной базой экспериментального исследования,

с целью проверки эффективности разработанной модели формирования дидактической культуры у студентов-бакалавров, явился факультет *Физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФФКиБЖ) «ДГПУ» г. Махачкалы.* Всего в педагогическом эксперименте, продолжавшемся в период 2021-2022 учебного года, приняло участие 50 студентов III курса (из них в контрольную группу вошло 25 студентов, в экспериментальную – 25), обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профили «Физическая культура» и «Дополнительное образование (спортивная подготовка)», а также 12 человек из числа профессорско-преподавательского состава кафедр *спортивно-педагогических дисциплин и единоборств ФГБОУ ВО «ДГПУ», спортивных дисциплин ФГБОУ ВО «ДГУ», учителей физи-*

Таблица 1.2.

Продолжение Дифференцированные критерии проявления дидактической компетентности будущего учителя физической культуры

Компоненты дидактической готовности студента	Качественный уровень дидактической готовности студента	
Проектировочный компонент	1) способностью к дидактическому проектированию/конструированию выражена слабо; 2) эпизодически способен на основе собственных оценок определить оптимальные условия организации дидактического процесса, допускаются методические ошибки; 3) низкий уровень способности создавать и анализировать «взаимосвязи» между различными компонентами в рамках конкретного «проекта» дидактического процесса, слабо владеет проектно-конструктивной деятельностью	низкий («удовл.»)
	1) владеет способностью к дидактическому проектированию, иногда допускает методические ошибки; 2) способен на основе собственных оценок определить оптимальные условия организации дидактического процесса; 3) владеет способностью создать «проект» дидактического процесса (фрагмент урока), с последующим его анализом, хорошо ориентируется в структурных взаимосвязях его компонентов	средний («хорошо»)
	1) владеет явно выраженной способностью к дидактическому проектированию; 2) способен на основе собственных оценок определить оптимальные условия организации дидактического процесса (процесса обучения спортивным двигательным действиям); 3) свободно владеет способностью разработать «проект» дидактического процесса (фрагмента урока), анализировать взаимосвязи его структурных компонентов (цель (задачи), средства и методы обучения, формы взаимодействия учителя и учащихся и др.), с применением междисциплинарного подхода: интегрирование знаний отдельных дисциплин о методах и методиках обучения двигательным действиям	высокий («отлично»)

Таблица 1.3.

Продолжение Дифференцированные критерии проявления дидактической компетентности будущего учителя физической культуры

Компоненты дидактической готовности студента	Качественный уровень дидактической готовности студента	
Технологический компонент	1) знания рациональной реализации технологий обучения, дидактических средств и методов, форм организации и контроля учебной деятельности обучающихся слабо выражены; 2) низкий уровень умений демонстрации технологического подхода к процессу обучения двигательным действиям, не предусмотрены варианты процессуальной части (технологический процесс) учебного процесса, пути решения (на алгоритмической основе) проблемных ситуаций	низкий («удовл.»)
	1) владеет знаниями, практическими умениями использования технологии обучения, средств и методов обучения, форм организации учебной деятельности и контроля обучающихся; 2) владеет умением видеть разные варианты процессуального развития учебного процесса и способностью «переключаться», находя пути решения в проблемных учебных ситуациях возникающих при обучении двигательным действиям: способность обеспечивать диапазон вариативности используемой технологии обучения, на основе принципов разработки разветвлённого алгоритма обучения (технология программированного обучения)	средний («хорошо»)
	1) знает основные характерные особенности и специфику технологии обучения, представляемая как: прописанность «шагов» дидактической деятельности, позволяющих получить педагогический продукт изначально заданного количества и качества в соответствии с задачами обучения и сконструированным дидактическим процессом; 2) демонстрирует рациональное использование технологий обучения, с заранее заданными характеристиками целевого результата обучения, скоординированных в последовательности и во времени использования – средств и методов обучения, форм организации учебной деятельности и контроля обучающихся; 3) владеет способностью быстро ориентироваться в проблемной учебной ситуации, критически ее оценить, аргументированно применить дополнительный вариант (предусмотренный на этапе конструирования процесса обучения) продолжения развития дидактического процесса на основе вариативности используемой технологии обучения	высокий («отлично»)

Продолжение Дифференцированные критерии проявления дидактической компетентности будущего учителя физической культуры

Компоненты дидактической готовности студента	Качественный уровень дидактической готовности студента	
Мотивационно-ценностный компонент	1) способность мотивировать обучающихся к освоению учебного материала, вызывать интерес к своему предмету в целом выражены слабо; 2) применение педагогики сотрудничества, создание позитивной атмосферы в процессе обучения получается редко	низкий («удовл.»)
	1) умеет мотивировать, вызывать интерес обучающихся к своему учебному предмету; 2) способен дифференцировать учебные задания и применять приоритет положительного стимулирования обучаемых, отсутствие прямого принуждения к выполнению осваиваемых упражнений, терпимость к допустимым ошибкам в процессе разучивания упражнений и др.; 3) не всегда может создать позитивную, комфортную обстановку в процессе обучения	средний («хорошо»)
	умеет: 1) систематически вызывать интерес у обучающихся к своему предмету, поставленные задачи ясно сформулированы, хорошо поняты и принимаются обучающимися; 2) дифференцировать задания по степени сложности исполнения; применять педагогику сотрудничества, в анализе выполняемых разучиваемых упражнений участвуют все обучающиеся; 3) развивать творческие потенциал обучающихся, создать позитивную, комфортную рабочую атмосферу в процессе обучения	высокий («отлично»)

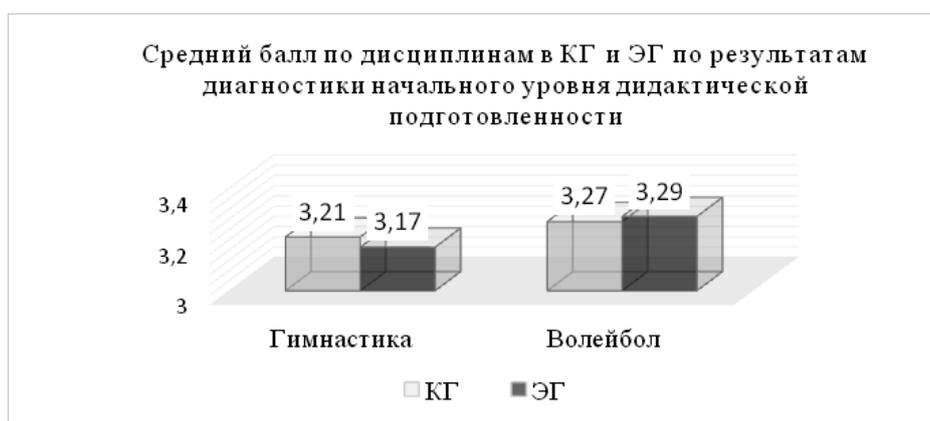


Рис. 2. Диаграмма дидактической подготовленности студентов ФФКиБЖ (по 5-тибалльной шкале оценивания) на констатирующем этапе эксперимента

ческой культуры (МБОУ «Многопрофильный лицей №5 им. А.С. Пушкина» г. Махачкалы) в качестве экспертной комиссии.

Результаты констатирующего эксперимента (см. рис. 2) проведенного в 1-ом семестре 2021-2022 учебного года, с целью определения начального уровня развития дидактической культуры студентов-бакалавров, показали, что дидактическая подготовленность контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп существенно отстает от требований сегодняшнего дня. В частности, образовательный процесс профильных спортивно-педагогических дисциплин слабо ориентирован на достижение цели – формирование дидактической культуры будущих учителей физической культуры. Освоенные, но разрозненные дидактические знания и

умения студентов (в рамках освоения содержания профильных дисциплин) не несут в себе практически никакой системности, не универсальны в практическом преломлении при решении однотипных обучающих задач.

Основой в определении качественных показателей дидактической подготовленности (оценка дидактических знаний и умений по 5-тибалльной шкале) для нас послужили результаты наблюдений за студентами-бакалаврами в процессе практических занятий по дисциплинам спортивно-педагогического цикла - «Гимнастика с методикой преподавания» и «Волейбол с методикой преподавания»; изучения и анализа учебно-профессиональной деятельности по решению специально поставленных преподавателями практико-ориентированных задач/заданий, с направленностью на формирование

дидактической компетентности.

Проведенный преподавателями-экспертами анализ продуктов дидактической деятельности студентов позволяет сделать выводы о том, что 1) показатели дидактической подготовленности в КГ и ЭГ практически одинаковые: средний балл в КГ – 3,24; в ЭГ – 3,23 балла; 2) в учебном процессе преподаваемых профильных спортивно-педагогических дисциплин явно недостаточное внимание уделяется формированию дидактической культуры студента, как структурного компонента профессионально-педагогической подготовки будущего учителя физической культуры. Кроме того, анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что образовательный процесс располагает разнообразием методических средств, необходимыми к достаточным условиям для развития дидактической культуры студентов ФФКиБЖ. Однако отсутствие систематизирующей, обобщающей работы (процесс формирования дидактической культуры будущего учителя чаще всего происходит нецеленаправленно, что ведет к его ситуативности и случайности) не позволяет студентам-бакалаврам овладеть на должном уровне (для данного курса обучения) дидактической готовностью.

В ходе формирующего этапа эксперимента (2-ой семестр 2021-2022 учебного года) в образовательный процесс со студентами ЭГ по дисциплине «Гимнастика с методикой преподавания» (108 часов) и учебной практики по базовым дисциплинам - «Гимнастика» (72 часа) были внедрены структурно-функциональная модель и организационно-педагогические условия формирования дидактической культуры (см. рис. 1) будущих учителей физической культуры.

Для студентов ЭГ была усилена дидактическая подготовка, путем их активного и творческого включения в образовательный процесс дисциплины «Гимнастика» и параллельно (в том же семестре) проводившейся на базе кафедры спортивных дисциплин и единоборств «ДГПУ» учебной практики по базовым дисциплинам (Гимнастика); нацеленности на развитие дидактической культуры и рефлексивности будущего учителя физической культуры относительно собственной учебно-профессиональной деятельности.

Дидактическая подготовка студентов на практических занятиях по дисциплине «Гимнастика» обеспечивалась в процессе освоения содержания ее основных программных разделов: «Строевые упражнения», «Прикладные упражнения», «Общеразвивающие упражнения», «Акробатика» и «Упражнения гимнастического многоборья» (*перекладина, брусья параллельные, опорный прыжок*) в рамках школьной программы дисциплины «Физическая культура». На пути повышения эффективности по формированию дидактической ком-

петентности будущих учителей физической культуры в процессе занятий особое внимание уделялось освоению *технологических подходов* к методике обучения спортивным двигательным действиям, на конкретных примерах из разделов предметного содержания дисциплины «Гимнастика» (см. рис. 3).

С целью создания оптимальных дидактических условий, сочетающие в себе учебно-профессиональные и учебно-развивающие элементы, приобретаемые студентами дидактические знания и умения, осваивались (закреплялись) в том числе на междисциплинарном уровне: т.е., с общедидактических позиций, с дальнейшим преломлением на частнодидактический аспект освоения учебного материала, как способность самостоятельно решать разноплановые учебно-профессиональные задачи. Например, со студентами были рассмотрены и проанализированы: 1) модель дидактического процесса и его структурные компоненты, включающий, в том числе, технологический компонент; 2) этапы обучения спортивным двигательным действиям, как целостный дидактический процесс; 3) методико-технологические аспекты дидактического проектирования; 4) технология целеполагания в соответствии с этапами обучения спортивным двигательным действиям; 5) подбор дидактических средств, методов и методических приемов обучения в соответствии с поставленной задачей/задачами и этапом (этапами) обучения спортивным двигательным действиям и др.

Под дидактическим потенциалом дисциплины «Гимнастика», в аспекте поставленной экспериментальной цели исследования, мы понимаем содержание, формы, методы, приемы, средства обучения, способствующие формированию дидактической готовности бакалавра физкультурного профиля, направленные в целом на развитие его дидактической культуры. В соответствии с поставленной целью, в рамках *самостоятельной работы* по предметному содержанию дисциплины, студентам предлагались задания практико-ориентированной направленности, основанные на технологии дидактического проектирования:

- разработка технологии обучения строевым упражнениям, используя различные методы обучения, методические приемы и формы организации учебной деятельности: перестроения на месте из одной шеренги, перестроения на месте из одной колонны и т.д. (сконструировать схематизированную модель процесса обучения);
- разработка проекта (фиксированный в форме план-конспекта), включающего комплекс общеразвивающих гимнастических упражнений разных типов: по структурному содержанию упражнений, по форме выполняемых упражнений, по степени координационной трудности, по способу проведения упражнений);

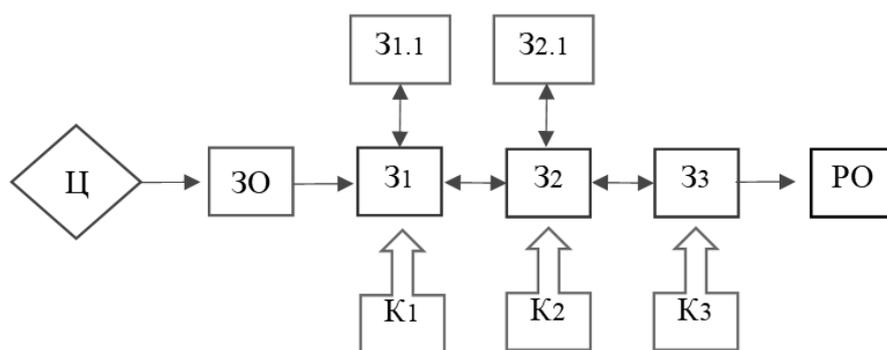


Рис. 3. Модель технологии обучения (на примере обучения кувырку вперед), сконструированной по типу алгоритмических предписаний линейно-разветвленного программирования учебного материала

*Примечание:* «Ц» – цель обучения: научить кувырку вперед (акробатика). «З0» – обучающие задачи по этапам обучения кувырку вперед;

«З1» – учить (научить) технически правильно выполнять упражнения: перекаты назад-вперед из положения лежа на спине в группировке;

«З2» – учить (научить) технически правильно выполнять первую часть кувырка (до момента группировки): из упора присев руки отставляются несколько вперед с последующей опорой, перенос веса тела на согнутые руки вперед, с одновременным выпрямлением ног - отталкивание. Выполнение кувырка вперед в конечном положении – упор сидя;

«З3» – целевое решение задачи (формирование навыка технически правильного выполнения кувырка): из упора присед самостоятельно выполнить кувырок вперед, в момент касания лопатками опоры (гимнастического мата) быстро согнуть ноги – сгруппироваться. Конечное положение – упор присед. При необходимости оказывать помощь: стоя сбоку от обучаемого несколько впереди, одной рукой подтолкнуть под бедро снизу, другой рукой наклонить голову ученика вперед.

«З1.1 – З2.1» – повторные подходы к выполнению упражнений: при возникновении ошибок в более сложном подводящем упражнении, следует вернуться к предыдущему (более легкому для выполнения упражнению) или дополнительные упражнения подготовительно-подводящего характера.

«З1.1» – перекаты назад-вперед из исходных положений: упор сидя, упор присед.

«З2.1» – из упора присед - отставление рук в упор несколько вперед, с последующим сгибанием рук (перенос веса тела на руки) с одновременным выпрямлением ног, возврат в исходное положение.

«К1 – К3» – контроль и коррекция дидактического процесса.

«К1» – спина округлена, колени разведены и прижаты к груди, голова наклонена вперед;

«К2» – упор выполняется с отставлением рук несколько вперед; выпрямить ноги при завершении отталкивания; спина округлена, последовательное касание опоры (мата) - затылком, плечами, спиной при выполнении кувырка.

«К3» – сгибание ног и последующая группировка выполняется в момент касания плечами опоры.

«РО» – результат обучения: освоение спортивной техники выполнения кувырка вперед.

— создать проект учебного процесса, сконструированный в соответствии с конкретным этапом обучения данному двигательному действию (упражнения гимнастического многоборья и акробатические упражнения);

— разработка проекта отдельной части (или фрагмента) урока физической культуры: подготовительная часть, основная часть, заключительная часть урока.

По результатам выполненных практических заданий проводилось их коллективное обсуждение в студенческой группе, в том числе с самоанализом авторов выполненных работ и последующим дифференцированным оцениванием преподавателем. Такой разбор (анализ) достигнутых результатов, с активным участием в этом

одноразовников (ЭГ), в основе которых лежат приобретенные знания и умения дидактического проектирования (не реального дидактического процесса, а его упрощенный вариант - модель, сохраняющую основные черты процесса обучения), дает студентам более четкое представление о целостном содержании дидактического процесса (дидактической деятельности), ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее структурных элементов.

Проектирование дидактических процессов (дидактической деятельности) – это такое его отражение в содержании предметного обучения, в условиях реальной учебно-профессиональной деятельности студента, которое дает ему: 1) правильное и полное представление о целостной дидактической деятельности: от целеполага-

ния до самоанализа разработанного проекта учебного процесса и достигнутых (моделируемых) результатов его реализации и, 2) позволяет будущему учителю физической культуры в процессе обучения легче овладеть операционально-деятельностными способами реализации дидактического процесса, отражающих характер взаимодействия его участников настолько полно, что обеспечивает максимально приближенный переход к реальному выполнению своих профессиональных функций (диагностическая, мотивационно-ценностная, проектировочная, конструктивная, организаторская, когнитивная, коммуникативная, методико-технологическая).

Однако, на формирование дидактической готовности будущего учителя-физкультурника влияют не столько дидактические знания, сколько *практика* и *опыт* самостоятельной активной дидактической деятельности: формулировка задач обучения, отбор эффективных средств, методов обучения, методических приемов и *способность применять их в процессе обучения*. В этом смысле, создать оптимальные педагогические условия реального образовательного процесса, успешно заложить «фундамент» в формировании основных дидактических умений и навыков будущих учителей в значительной степени призвана *учебная практика*. В ходе прохождения учебной практики студент получает возможность «изнутри» осмыслить будущую профессиональную деятельность, получить и развить дидактический опыт решения конкретных практических задач, материальным выражением которого являются состав, содержание и последовательность предъявления студентам типовых и творческих учебно-профессиональных задач/заданий, которые в комплексе охватывают все основные дидактические действия, входящие в профессиональную деятельность педагога. При этом, в аспекте нашего рассмотрения, под задачей/заданием мы понимаем цель, заданную в определенных условиях, достижение которой возможно при реализации определенных действий, основанных на сформированных дидактических знаниях и умениях.

В процессе прохождения **учебной практики** дидактической направленности в ЭГ был использован разработанный пакет *дидактических средств* для текущего контроля студентов, включающий разноуровневые учебно-профессиональные задачи/задания (алгоритмические ↔ творческие, основанные на технологии дидактического проектирования), с прилагающимися авторскими учебно-методическими материалами - *обучающими алгоритмами* по каждому из разделов учебной программы «Гимнастика».

Для наглядности, примеры универсальных обучающих алгоритмов, разработанные на проектно-технологической основе представлены ниже (см. рис. 4-5). Основными принципами создания универсальных обу-

чающих алгоритмов явились краткость и емкость представляемой студентам информации. Использование (на бумажном носителе) разработанных обучающих алгоритмов в процессе учебной практики позволило максимально приблизить условия дидактической подготовки студентов (в рамках решения различных типовых и творческих задач/заданий) к реальным условиям проектирования (конструирования) и практической реализации процесса обучения двигательным действиям, успешно формировать у них дидактическое мышление, умение «видеть» разные варианты (пути) решения проблемных задач, глубже и творчески прорабатывать конструируемые дидактические процессы.

В содержании учебной практики на семинарских занятиях со студентами обсуждались вопросы формирования дидактической культуры учителя-физкультурника, как интегративного качества современного педагога. На конкретных примерах школьной учебной дисциплины «Физическая культура» (раздел "Гимнастика"), студентам было дано общее представление о мотивационно-ценностном, когнитивном, операционально-деятельностном, контрольно-оценочном и рефлексивном компонентах, входящих в структуру дидактической культуры учителя физической культуры.

В процессе учебной практики, при решении *типовых заданий*, особое внимание уделялось развитию у студентов умений построения дидактического процесса на основе технологического подхода к его конструированию и практической реализации. Варианты типовых заданий: *акробатика* – методика и технология обучения стойке на лопатках, кувырку вперед и т.д.; *низкая перекладина* – методика и технология обучения подъему переворотом в упор, подъему одной в упор ноги врозь и т.д.; *опорный прыжок* – методика и технология обучения опорному прыжку ноги врозь и т.д.

В основе практического осуществления проектирования (конструирования) учебного процесса в рамках конкретного типового задания лежат освоенные студентом *обучающие алгоритмы*, объединяющие в себе систематизированную и концентрированную информацию в виде схематизированных технологий обучения. Использование их дидактического потенциала в решении типовых задач позволяет студентам конструировать модели дидактического процесса, с возможностью находить и включать в них собственные эффективные решения, что предполагает: 1) вычленение всех составляющих элементов дидактического процесса (конкретизацию их полного состава, в соответствии с поставленной задачей); 2) определение оптимальности этих составляющих – элементов (отобранных средств, методов, форм организации учебной деятельности) для эффективного протекания учебного процесса; 3) установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру це-



Рис. 4. Универсальная модель проектирования дидактического процесса по этапам обучения гимнастическим упражнениям (раздел «Упражнения гимнастического многоборья»)

лостной дидактической деятельности, технологического процесса дидактического взаимодействия в системе «учитель ↔ учащиеся».

Практическое овладение студентом опытом дидактической деятельности происходит в реализуемом им учебном процессе, развернутом во времени и динамич-

ности его протекания, определяемом в соответствии с длительностью данного этапа процесса обучения двигательному действию, количественного и качественного «арсенала» используемых дидактических средств, методов и форм организации учебной деятельности учащихся, в роли которых выступали сами студенты-одногоуровневники (ЭГ).

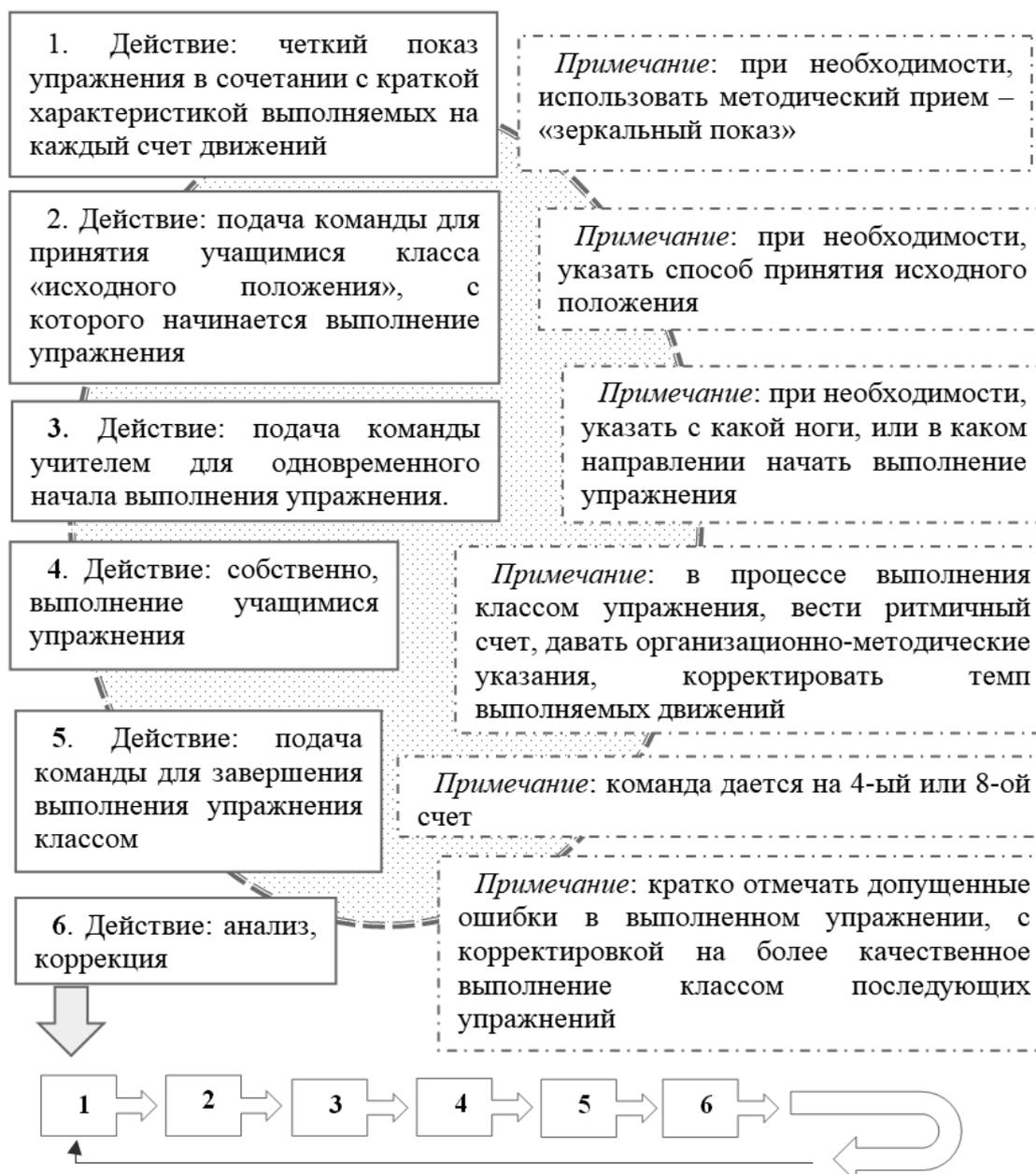


Рис. 5. Универсальная модель технологии проведения общеразвивающих гимнастических упражнений (раздел - «Общеразвивающие упражнения»)

Дифференцированная система оценивания (на основе разработанных критериев – см. табл. 1) качества и сложности разработанных студентами проектов учебного процесса и их дидактическая готовность (как результат практической реализации дидактического процесса в аспекте решения поставленной типовой задачи), выносилась в назначенные для этого дни экспертной комиссией. Причем, каждый из привлеченных в качестве эксперта (преподаватель вуза или учитель физической культуры) выставлял свою оценку, не согласовывая ее с коллегами. При оценивании уровня развития у студентов формируемых в целом компонентов, входящих в структуру дидактической культуры, экспертами опреде-

лялось:

- отношение студентов к обучающей деятельности и педагогической деятельности в целом: интерес, мотивация, желание совершенствоваться и т.д. (*мотивационно-потребностный компонент*);
- качественный уровень проявляемых в общедидактических и частнодидактических (предметных) знаниях по методике и технологии обучения двигательным действиям, умениях применить эти знания при решении поставленных типовых практико-ориентированных задач и т.д. (*когнитивный компонент*);

- готовность (способность) решать учебно-профессиональные типовые задачи дидактической направленности: отбирать содержание (знание техники исполнения разучиваемого спортивного двигательного действия настолько, чтобы быть готовым при необходимости, к более детальному описанию ее структурных пространственно-временных элементов), дидактические средства (подводящие и специальные упражнения), формы, методы и приемы, оценивать эффективность их выбора и т.д. (*операционально-деятельностный компонент*);
- способность к дидактическому мышлению, рефлексии, самооценке полученных результатов – продуктов дидактической деятельности (*рефлексивный компонент*).

В ходе учебной практики, при решении задач следующего – *творческого уровня*, были реализованы активные методы обучения, направленные на развитие педагогической креативности, творческих дидактических способностей студентов, стимулирования интереса к творчеству в дидактической деятельности. В частности, были использованы метод обучения – *деловые игры*, основанный на технологиях проблемного обучения, дидактического проектирования (конструирования учебного процесса). Данный метод успешно применим для решения комплексных задач: освоения нового учебного материала, развития творческих дидактических способностей и коммуникативных умений студентов. Модификацией метода деловых игр могут быть: *имитационные* (имитируется дидактическая деятельность, с последующей задачей анализа, выявления допущенных просчетов, ошибок в учебно-профессиональной деятельности студента), *операциональные* (отрабатываются конкретные дидактические процессуально-деятельностные операции в рамках какой-либо проблемной учебной ситуации), *учебно-ролевые игры* (проигрывание проблемных педагогических ситуационных задач и их решение, на основе коллективного обсуждения в группе).

Особенность и эффективность метода деловых игр в том, что предлагаемые студентам проблемные учебные ситуации максимально приближены к реальной практике обучения спортивным двигательным действиям и одновременно познавательны, с точки зрения формирования дидактического опыта. Студенты, работая в разрешении рассматриваемой учебной ситуации, овладевают умениями правильно формулировать обучающие задачи, анализировать возникающие затруднения в процессе дидактического взаимодействия учителя и учащихся; самостоятельно выявлять ключевые факторы, негативно отражающиеся на качестве дидактической деятельности, аргументировать свои решения в отборе средств и методов обучения и т.д.

Варианты заданий продвинутого (творческого) уровня:

*Задание 1.* Сформулировать дидактические задачи в соответствии с конкретным этапом процесса обучения двигательному действию: а) обучение опорному прыжку ноги врозь через козла (второй этап обучения); б) обучение подъему переворотом в упор (первый этап обучения); в) брусья параллельные: обучение стойке на плечах силой из упора сед ноги врозь (третий этап обучения).

*Задание 2.* В проведении урока физической культуры, вам пришлось объединить два параллельных класса (заболел учитель). При этом школьный (малый) спортивный зал, в котором вы проводите урок не рассчитан на такое количество детей (малы размеры площади спортзала). Как в таких условиях вы проведете с детьми комплекс ОРУ? (проблема касается подбора средств и методов проведения ОРУ).

*Задание 3.* Основываясь на своем опыте, решите следующую проблемную учебную ситуацию: в процессе обучения акробатическому элементу «стойка на голове, опорой руками» возникла ситуация, в которой при численности класса – 24 человека, у вас в наличии всего 4 гимнастических мата, которые можно использовать в учебном процессе. Таким образом, вы не можете обеспечить должную моторную плотность на уроке. Ваши действия? (проблема касается подбора форм организации учебной деятельности учащихся).

*Задание 4.* Разработайте фрагмент учебного процесса основной части урока физической культуры с использованием различных форм организации учебной деятельности учащихся. Выбор этапа процесса обучения двигательному действию и последующую формулировку обучающей задачи урока определите самостоятельно, на ваше усмотрение.

Оценивание достигаемых студентами дидактических продуктов (результатов) в решении каждого из проблемных учебно-профессиональных заданий проводилась преподавателями-экспертами посредством разработанного диагностического инструментария.

На контрольном этапе экспериментального исследования был проведен анализ полученных результатов сформированности компонентов дидактической культуры у будущих учителей-физкультурников. Обобщенные результаты педагогического исследования, отражающие итоговый уровень сформированности компонентов дидактической культуры студентов *Факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности* в соотношении между КГ и ЭГ, наглядно представлены на рис. 6-7.

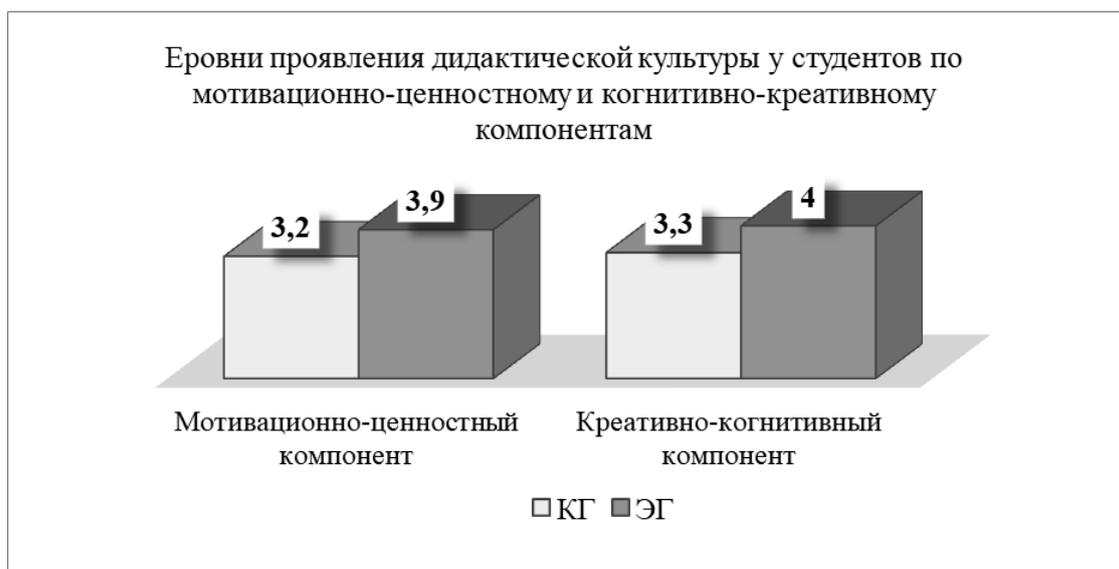
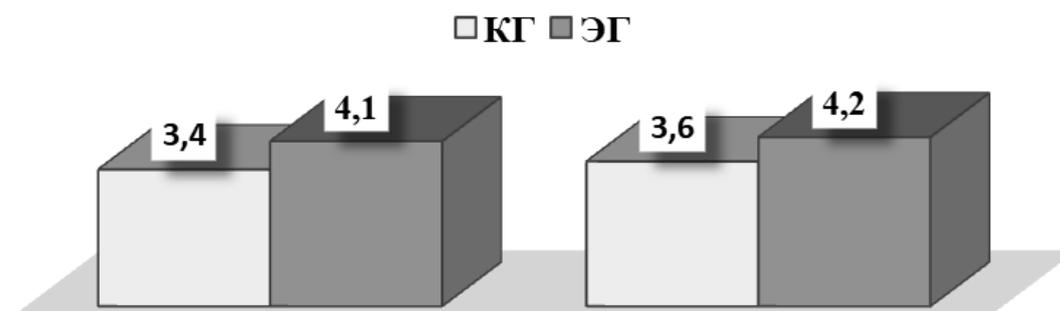


Рис. 6. Диаграмма, отражающая итоговые качественные показатели сформированности компонентов дидактической культуры в КГ и ЭГ (средние баллы по 5-тибалльной шкале оценивания)

Уровни проявления дидактической культуры у студентов по проектировочному и технологическому компонентам



Проектировочный компонент Технологический компонент

Рис. 7. Диаграмма, отражающая итоговые качественные показатели сформированности компонентов дидактической культуры в КГ и ЭГ (средние баллы по 5-тибалльной шкале оценивания)

Анализ показателей сформированности компонентов дидактической культуры учителя физической культуры производился нами на основе выделенных критериев (табл. 1), позволяющих дифференцированно оценить качественный уровень дидактической готовности студентов-бакалавров КГ в соотношении с ее развитием в ЭГ. Анализируя полученные данные, мы выявили, что наилучшие результаты в процессе экспериментального исследования получены в развитии *технологического компонента* дидактической культуры студентов ЭГ: групповая (усредненная) оценка в ЭГ составила – 4,2 балла, против усредненного значения оценки КГ – 3,6 баллов.

Кроме того, мы так же отмечаем значительный разрыв в экспертной оценке уровня сформированности по остальным выделенным компонентам дидактической культуры. Установлено, что у студентов ЭГ качественные показатели сформированности *мотивационно-ценностного компонента* дидактической культуры, в соответствии с результатами экспертной оценки, на 0,7 баллов выше, чем у студентов КГ. По показателю «*креативно-когнитивный компонент*» в ЭГ групповая оценка составила – 4,0 балла, что 0,7 балла выше, чем в КГ (3,3 балла). Разрыв усредненной экспертной оценки между КГ и ЭГ по показателю «*проектировочный компонент*» составил также 0,7 балла (КГ – 3,4 балла; ЭГ – 4,1 балла).

Таким образом, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ результатов эксперимента показал, что уровень сформированности компонентов дидактической культуры у студентов КГ существенно ниже тех же значений для ЭГ, что подтверждает эффективность разработанной модели формирования дидактической культуры будущего учителя физической культуры. В среднем, по результатам оценки экспертной комиссии, качественный уровень сформированности компонентов дидактической культуры у студентов ЭГ выше на 0,67 балла.

Основные выводы по результатам исследования:

1. Взаимосвязь *дидактической культуры* с другими составляющими профессионального мастерства выпускника педагогического вуза свидетельствуют о ее значимости, что определяет ее как один из основных признаков профессионализма и позволяет рассматривать в качестве цели в системе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

2. Предметное содержание профильных спортивно-педагогических дисциплин и учебной практики располагает *образовательным потенциалом* с точки зрения формирования дидактической культуры будущего учителя физической культуры, реализация которого значительно расширяет ее содержание за счет дополнения профессионально важными сведениями, восполняющими пробелы в дидактической подготовке, имеющих у выпускников физкультурных факультетов.

3. В ходе изучения проблемы формирования дидактической готовности студентов-физкультурников было установлено, что она является актуальной, реальной потребностью современной образовательной практики в овладении *профессиональной культурой процесса обучения* и востребованности исследования для совершенствования профессиональной подготовки выпускника факультетов физической культуры и спорта.

4. Методика и технология формирования дидактиче-

ской культуры будущих учителей физической культуры в образовательном процессе профильной дисциплины «Гимнастика», в ходе прохождения учебной практики по базовым дисциплинам («Гимнастика») представлена как целостное, системное единство диагностико-целевого, мотивационно-потребностного, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного компонентов, отражающих специфику концептуальных подходов, инновационное содержание в дидактической подготовке студентов физкультурных профилей подготовки.

5. Разработанная структурно-функциональная модель *формирования дидактической культуры* в условиях физкультурного факультета включает цель, задачи, содержание, формы, методы и педагогические условия, способствующие формированию дидактической культуры студентов-бакалавров. Раскрыто содержание структурных компонентов модели. Для экспертной оценки сформированности дидактической культуры студентов – будущих учителей физической культуры выделены три уровня и составлены дифференцированные критерии (характеристики) каждого из них: низкий – «удовлетворительно», средний – «хорошо», высокий – «отлично».

6. Эффективность разработанной и реализованной методики и технологии подтверждается экспериментальными данными, согласно которым у студентов-бакалавров ЭГ, в отличие от КГ, по результатам выставленной усредненной экспертной оценки, качественный уровень сформированности компонентов дидактической культуры выше на 0,67 балла.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают, во-первых, эффективность педагогических условий функционирования разработанной модели формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры в рамках освоения предметного содержания спортивно-педагогической дисциплины «Гимнастика»; во-вторых, эффективность процесса повышения качества их дидактической готовности, направленного на развитие дидактической культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулаева М.А. Методологические подходы к подготовке будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 1 (105). С. 112-115.
2. Байгужина О.В., Михайлова Т.А. Совершенствование подготовки будущего учителя физической культуры в высшем учебном заведении // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 6 (166). С. 23-32.
3. Долматов А.В., Долматов Е.А. Анализ основных дидактических проблем подготовки студентов и практика их разрешения // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2016. № 1 (30). С. 113-118.
4. Зангиева М.Ж. Роль педагогической практики в профессиональном становлении и подготовки студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2019. №1 (74). С. 278-279.
5. Каско Ж.А. Об особенностях развития дидактической подготовки будущего учителя // Осовские педагогические чтения «Образование в современном

- мире: новое время - новые решения». 2020. № 1. С. 259-264.
6. Лоренц В.В., Чекалева Н.В. Трансформация школы как источник развития высшего педагогического образования // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 116-120.
  7. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Системность формирования исследовательской компетентности в образовательных программах высшего педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 119-139.
  8. Мирзагитова А.Л. Формирование дидактической культуры как способ трансформации учебного процесса в педагогическом вузе // Успехи современной науки и образования. 2017. № 10. С. 81-86.
  9. Мусабеева Г.Т. Теоретические основы дидактической подготовки будущего учителя // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 8-4 (64). С. 74-78.
  10. Омаров О.М., Борлакова Б.М., Кашкаева Э.А. Дидактическое проектирование как составляющая профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры // Образование личности. 2018. № 3. С. 104-113.
  11. Реутова О.В., Иванов А.Д. Развитие педагогического мастерства будущего учителя физической культуры как условие их профессиональной подготовки // Вопросы педагогики. 2021. № 11-1. С. 370-373.
  12. Титлов А.Ю., Баканов М.В., Акулова Т.Н. Нормативно-организационное обеспечение модернизации вузовской профессиональной подготовки студентов факультетов физической культуры // Успехи в химии и химической технологии. 2020. Т. 34. № 10 (233). С. 55-57.
  13. Тырина М.П. Условия совершенствования дидактической подготовки будущих педагогов в классическом университете // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2021. № 3. С. 78-87.
  14. Черноштан А.Г. Основы проектирования технологии подготовки будущего учителя физической культуры в высшем учебном заведении // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 2. Физическое воспитание и спорт. 2021. Т. 62. № 3. С. 67-72.
  15. Шабанова Н.Н. Дидактическая культура педагога - условие личностной реализации обучающихся // Технологии образования. 2022. № 4 (18). С. 86-88.

© Борлакова Баблина Магомедовна (borlakova.magomedovna@yandex.ru), Омаров Омаркады Магомедзагирович (omar-kadi@yandex.ru), Новикова Наталья Борисовна (nea-85@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева

# ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ

**Вишневецкий Владимир Антонович**

кандидат биологических наук, доцент, Сургутский  
государственный университет  
sakurasurgut@mail.ru

## EFFICIENCY INCREASING OF NORDIC WALKING CLASSES AMONG OLDER WOMEN THROUGH FUNCTIONAL TESTING

**V. Vishnevskij**

*Summary:* The reaction of the cardiorespiratory system of the elderly women organism to the functional tests of Nordic walking on a treadmill with a closed power cycle has been studied, using the mobile systems "COSMEDK5" and "GuarkT12x". For analyzing the data a hysteresis loop was constructed, reflecting the dependence of the indicators on the load capacity, with the load phase angles evaluation ( $\alpha$ ), the load downward phase ( $\beta$ ) and the hysteresis loop area ( $S$ ). Based on the results of the tests, individualization of Nordic walking classes was carried out using both straight-line and variable methods and speed-strength training. The advantages of the experimental group were identified according to the growth of heart rate ( $\alpha$ HR), oxygen pulse ( $\alpha$ VO<sub>2</sub>/HR), respiratory quotient ( $\alpha$ RQ) with increased load, pulse load cost (BP<sub>HR</sub>), physiological costs on load with respiratory quotient (BP<sub>Q</sub>), reduced oxygen consumption (VO<sub>2</sub>) at resting, at the pinnacle of the standard load and immediately after it ends.

**Keywords:** Nordic walking, individualization of classes, functional test on a closed power cycle.

*Аннотация:* С помощью мобильных систем «COSMEDK5» и «GuarkT12x» изучена реакция кардиореспираторной системы организма женщин пожилого возраста на функциональную пробу скандинавской ходьбы на беговой дорожке по замкнутому циклу мощности. Для анализа данных строилась петля гистерезиса, отражающая зависимость показателей от мощности нагрузки, с оценкой углов наклона нагрузочной фазы ( $\alpha$ ), фазы снижения нагрузки ( $\beta$ ) и площади петли гистерезиса ( $S$ ). На основе результатов пробы осуществлена индивидуализация занятий скандинавской ходьбой с использованием равномерного, переменного методов и скоростно-силовой тренировки. Выявлено преимущество экспериментальной группы по скорости нарастания частоты сердечных сокращений ( $\alpha$ HR), кислородного пульса ( $\alpha$ VO<sub>2</sub>/HR), дыхательного коэффициента ( $\alpha$ RQ) при увеличении нагрузки, пульсовой стоимости нагрузки (SHR), физиологическим затратам на нагрузку по дыхательному коэффициенту (SRQ), снижению потребления кислорода (VO<sub>2</sub>) в покое, на пике стандартной нагрузки и сразу после её окончания.

*Ключевые слова:* скандинавская ходьба, индивидуализация занятий, функциональная проба по замкнутому циклу мощности.

### Актуальность

Популярность скандинавской ходьбы во многом обусловлена ее долгосрочными позитивными эффектами для различных категорий населения [1, 2, 3]. Вместе с тем, срочные и долговременные эффекты нордической ходьбы, безусловно, имеют индивидуальные проявления, что, в свою очередь, требует персонализации индивидуальных тренировочных программ. Для этих целей обычно используют подходы, разработанные для оздоровительных занятий в целом или для обычной ходьбы, что не совсем корректно из-за другого объема работающих мышц. На наш взгляд, более оправданным является использование для этих целей специфической нагрузки в виде скандинавской ходьбы на беговой дорожке по замкнутому циклу мощности. Такая функциональная проба позволит на основе анализа петли гистерезиса изучать индивидуальные особенности мобилизации функциональных резервов организма, физиологическую стоимость работы в целом, механизмы утомления и восстановления в процессе мышечной де-

ятельности [4, 5]. Цель данного исследования – изучить возможность использования данной пробы для персонализации тренировочного процесса при занятиях скандинавской ходьбой на примере женщин пожилого возраста.

### Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие женщины в возрасте 60-69 лет, занимающиеся скандинавской ходьбой в различных клубах г. Сургута. Для индивидуализации тренировочных нагрузок все участники до и после педагогического эксперимента выполнили стандартную функциональную пробу скандинавской ходьбы с палочками на беговой дорожке по замкнутому циклу мощности. При этом нагрузка в течении 5-ти ступенек сначала увеличивалась с 2,8 км/час и 0° подъема до 3,6 км/час и 12° подъема, а затем также ступенчато снижалась до исходных величин. Проба выполнялась после предварительного освоения навыка ходьбы на беговой дорожке с палочками и разминки. Общая дли-

тельность пробы – 18 минут (по 2 минуты на каждой ступеньке). При этом предполагалось, что на высоте нагрузки она не должна превышать для занимающихся порога анаэробного обмена (на уровне дыхательного коэффициента 0,95 - 1,05 ед.) [6].

Для изучения кардиореспираторных и метаболических показателей до, во время и после выполнения пробы использовались мобильная система «COSMEDK5» и программно-аппаратный комплекс «GuarkT12x» для регистрации электрокардиограммы. Измерялись показатели легочной вентиляции, потребления кислорода, выделения углекислого газа, частоты сердечных сокращений, содержания кислорода и углекислого газа в выдыхаемом воздухе. На их основе рассчитывались дыхательный коэффициент, кислородный пульс, вентиляционные эквиваленты по кислороду и углекислому газу. Для компьютерного анализа физиологических сдвигов в процессе выполнения пробы строилась петля гистерезиса, отражающая зависимость показателей от мощности нагрузки. При этом, оценивались углы наклона изоакселерационной нагрузочной фазы ( $\alpha$ ), фазы снижения нагрузки ( $\beta$ ) и площадь петли гистерезиса ( $S$ ) [4, 5].

Занятия в экспериментальной группе проходили 3 раза в неделю по 90 минут в парковых зонах г. Сургута и строились на основе результатов функциональной пробы. Для снижения общих физиологических затрат, повышения экономичности (площадь петли гистерезиса,  $S$ ) и ускорения восстановительных процессов (фаза снижения нагрузки,  $\beta$ ) использовалась равномерная тренировка на уровне порога анаэробного обмена (ПАНО), темп которой подбирался с учетом индивидуального дыхательного коэффициента, полученного в ходе нагрузочного тестирования (дыхательный коэффициент - 0,95 - 1,05), и пульса на уровне ПАНО. Как известно, именно потребление кислорода на уровне порога анаэробного обмена тесно связано со способностью длительное время поддерживать высокий уровень потребления кислорода [7] и обеспечивать увеличение работоспособности и спортивных результатов в лыжных гонках, биатлоне, велогонках, беге на длинные дистанции [6, 8, 9, 10]. У высококвалифицированных спортсменов равномерная тренировка на уровне и ниже ПАНО используется в основном в начале и середине подготовительного периода. Считается, что прирост окислительных возможностей в такой тренировке будет небольшой в связи с тем, что в работу рекрутируются в основном мышечные волокна 1-го типа, имеющие высокую плотность митохондрий и активность окислительных ферментов [6]. Однако, это касается высококвалифицированных спортсменов. У лиц, занимающихся оздоровительной физической культурой, ресурс увеличения плотности митохондрий гораздо больше. Кроме того, длительная равномерная тренировка на пульсе 140-145 уд/мин способствует дилатации сердца

и увеличению его ударного объема [11], что улучшает доставку кислорода к работающим мышцам. Так как при дыхательном коэффициенте 0,95 - 1,05 энергообеспечение осуществляется практически полностью за счет углеводов, длительность такой тренировки лимитируется запасами гликогена. При исчерпании запасов углеводов развивается гипогликемия и утомление, однако даже у нетренированных их хватает на 30 - 60 минут работы без выраженного утомления [6].

Для снижения скорости нарастания утомления (угол наклона изоакселерационной нагрузочной фазы,  $\alpha$ ) использовались тренировка переменной интенсивности, связанная с преодолением подъемов и спусков, и тренировка, направленная на увеличение (поддержание) мышечной массы. Основная задача тренировки переменной интенсивности - вовлечь в работу мышечные волокна 2-го типа и особенно подтип окислительно-гликолитический. Чтобы не допустить при этом прогрессирующего накопления продуктов промежуточного обмена гликолиза, необходимо чередовать нагрузку на уровне порога анаэробного обмена или чуть выше с работой низкой интенсивности. Оптимальной моделью такой тренировки является преодоление подъемов и спусков (ходьба по холмам). При длительности подъема 1-3 минуты, значительного количества метаболитов гликолиза накопиться не успевает, при спуске они утилизируются и энергообеспечение мышечной деятельности в основном осуществляется за счет окислительных процессов. Это позволяет много раз за тренировку повторять подъемы и спуски и увеличивать окислительные возможности некоторой части смешанных волокон. Пульс в конце подъема должен соответствовать концентрации лактата 3 мМ в тесте с возрастающей нагрузкой [6] или (в нашем случае) дыхательному коэффициенту 0,95 - 1,15 на вершине функциональной пробы по замкнутому циклу мощности.

Еще одним ресурсом в уменьшении угла наклона изоакселерационной нагрузочной фазы,  $\alpha$  и снижении скорости нарастания утомления является увеличение плотности капилляров и массы мышц. Использование скоростно-силовой тренировки для гипертрофии мышц способствует увеличению площади диффузионной поверхности и времени пребывания эритроцита в зоне газообмена, обеспечивая лучшую утилизацию кислорода [6, 12]. Длительность выполнения силовых упражнений составляла 20-40 с при интенсивности 70 - 80% от максимальной и интервале отдыха 2 - 4 мин. Именно такой режим стимулирует механизмы мышечной гипертрофии, обеспечивает восстановление запасов креатинфосфата и не допускает чрезмерного накопления в мышцах метаболитов гликолиза [6]. Учитывая, что высокие концентрации метаболитов гликолиза отрицательно влияют на состояние митохондрий [13] и окислительные возможности мышц [14], аэробные и скоростно-силовые трени-

ровки проводились в различные дни.

Занятия в контрольной группе проходили традиционно и включали разминку, упражнения на технику, скандинавскую ходьбу в основной части в комфортном для занимающихся темпе, заключительную часть в виде стретчинга.

### Результаты исследования

Реакция организма участников эксперимента на функциональную пробу скандинавской ходьбы на беговой дорожке по замкнутому циклу мощности в определенной мере связана с возрастом и массой тела. Например, для потребления кислорода ( $\text{Vo}_2$ ) эта связь составляет на 9-й ступеньке 0,628 при  $p < 0,01$ , для площади петли гистерезиса по кислородному пульсу - 0,502, при  $p < 0,05$ . Еще существеннее связи с массой тела: 0,705 при  $p < 0,01$  на 6-й ступеньке для потребления кислорода; 0,811 при  $p < 0,01$  для угла  $\alpha$  нагрузочной фазы дыхательного коэффициента; 0,659 при  $p < 0,01$  для угла  $\alpha$  нагрузочной фазы вентиляционного эквивалента по кислороду.

На 6-й ступеньке нагрузки в целом по выборке был достигнут порог анаэробного обмена по дыхательному коэффициенту ( $\text{RQ} = 0,963 \pm 0,062$ ), который сохранялся на этом уровне до конца пробы. При этом потребление кислорода составило  $1468,8 \pm 277,3 \text{ mL/min}$  (487,3% от исходной величины). На вершине нагрузки  $\text{Vo}_2$  имеет многочисленные связи не только с другими кардиореспираторными показателями (выделение углекислого газа -  $r = 0,956$ ,  $p < 0,01$ ; легочная вентиляция -  $r = 0,896$ ,  $p < 0,01$ ); дыхательный объем -  $r = 0,828$ ,  $p < 0,01$ ; кислородный пульс -  $r = 0,742$ ,  $p < 0,01$ ), но и с параметрами петли гистерезиса (угол наклона  $\alpha$  изоакселерационной нагрузочной фазы для дыхательного коэффициента -  $r = 0,740$ ,  $p < 0,01$  и вентиляционного эквивалента по кислороду -  $r = 0,623$ ,  $p < 0,01$ ; площадь петли гистерезиса  $S$  для кислородного пульса -  $r = 0,659$ ,  $p < 0,01$ ). При этом, например, частота сердечных сокращений устойчиво коррелирует только с пульсом на других ступеньках нагрузки, связи с другими показателями эпизодические и слабые.

Сравнительный анализ угла наклона изоакселерационной нагрузочной фазы ( $\alpha$ ) для различных кардиореспираторных показателей выявил, что наиболее обширным спектром связей обладает угол наклона дыхательного коэффициента ( $\alpha\text{RQ}$ ). В покое он сильно связан с массой тела ( $r = 0,811$ ,  $p < 0,01$ ). Далее, по мере нарастания нагрузки, усиливается связь с легочной вентиляцией (до 0,700 на вершине нагрузки,  $p < 0,05$ ), потреблением кислорода (до 0,749,  $p < 0,01$ ), выделением углекислого газа (до 0,814,  $p < 0,01$ ). Таким образом, угол наклона изоакселерационной нагрузочной фазы харак-

теризует степень подключения к энергообеспечению анаэробных процессов.

Наибольшее количество корреляционных связей для угла наклона изоакселерационной фазы снижения нагрузки ( $\beta$ ) выявлено для кислородного пульса ( $\beta\text{VO}_2/\text{HR}$ ). На 1-й ступеньке снижения нагрузки  $\beta\text{VO}_2/\text{HR}$  достоверно коррелирует с дыхательным объемом ( $r = 0,576$ ,  $p < 0,05$ ). Далее, по мере уменьшения мощности, начинает проявляться отрицательная связь с дыхательным коэффициентом (в первую -  $r = -0,693$ , и вторую -  $r = -0,763$  фазы восстановления,  $p < 0,05$ ). К предпоследней ступеньке пробы с  $\beta\text{VO}_2/\text{HR}$  начинает демонстрировать связь вентиляционный эквивалент по углекислому газу ( $r = 0,604$ ,  $p < 0,05$ ) и содержание углекислого газа в выдыхаемом воздухе ( $r = -0,639$ ,  $p < 0,05$ ). Таким образом, чем больше дыхательный коэффициент, содержание углекислого газа в выдыхаемом воздухе и меньше вентиляционный эквивалент по углекислому газу, тем меньше угол  $\beta\text{VO}_2/\text{HR}$ , медленнее идет восстановление, дольше вынуждены подерживаться высокие значения кислородного пульса.

Площадь петли гистерезиса  $S$  демонстрирует наибольший объем корреляционных связей практически со всеми анализируемыми показателями. Так, для  $S\text{VO}_2/\text{HR}$  это, прежде всего, связи с кислородным пульсом ( $r = 0,983$ ,  $p < 0,01$ ), дыхательным объемом ( $r = 0,688$ ,  $p < 0,01$ ), легочной вентиляцией ( $r = 0,741$ ,  $p < 0,01$ ), потреблением кислорода ( $r = 0,844$ ,  $p < 0,01$ ), выведением углекислого газа ( $r = 0,762$ ,  $p < 0,01$ ). Таким образом, площадь петли гистерезиса отражает общие физиологические затраты организма на выполнение пробы, характеризуя его внутреннюю работу в процессе нагрузочного тестирования.

Наиболее общие результаты педагогического эксперимента по использованию функциональной пробы скандинавской ходьбы на беговой дорожке по замкнутому циклу мощности для индивидуализации тренировочных программ отражает таблица 1.

Представленные в таблице данные свидетельствуют о преимуществе экспериментальной группы по целому ряду показателей. Во-первых, оно выразилось в снижении потребления кислорода в покое, на пике стандартной нагрузки, сразу после её окончания и уменьшении площади под кривой гистерезиса по пульсу. Это свидетельствует о снижении общих физиологических затрат на стандартную нагрузку, что отражает процессы экономизации функций при улучшении тренированности.

Во-вторых, в экспериментальной группе наблюдается уменьшение угла  $\alpha$  нагрузочной фазы по дыхательному коэффициенту и частоте сердечных сокра-

Таблица 1.

Результаты педагогического эксперимента по повышению эффективности занятий скандинавской ходьбой на основе функциональной пробы по замкнутому циклу мощности (достоверно изменившиеся показатели)

Показатели M±σ	До эксперимента		После эксперимента	
	Контрольная, n = 19	Экспериментальная n = 20	Контрольная, n = 19	Экспериментальная n = 20
Угол α нагрузочной фазы по пульсу (HR), bpm	0,733±0,167	0,752±0,150	0,776±0,110	0,646±0,138*
Площадь петли (S) по пульсу (HR), bpm	17839±2103	16859±2171	17402±1937	15211±2130*
Угол α нагрузочной фазы по кислородному пульсу (VO <sub>2</sub> /HR), mL/beat	0,0689±0,0278	0,0670±0,0368	0,0943±0,0298	0,2087±0,145*
Угол α нагрузочной фазы по дыхательному коэффициенту (RQ), от. ед.	0,00353±0,00159	0,00356±0,00187	0,00431±0,00143	0,00290±0,00091*
Площадь петли (S) дыхательного коэффициента (RQ), от. ед.	130,39±5,27	123,53±8,49	118,50±7,07	108,98±5,55*
Потребление кислорода (VO <sub>2</sub> ) в покое, mL/min	306±81	290±57	269±35	231±21*
Потребление кислорода (VO <sub>2</sub> ) на пике пробы, mL/min	1514±201	1425±164	1498±332	1208±99*
Потребление кислорода (VO <sub>2</sub> ) на 1-й минуте восстановления, mL/min	879±125	808±126	871±147	624±260*

\* - различия достоверны по сравнению с контрольной группой при p < 0,05;

щений, что говорит о меньшей скорости нарастания утомления, меньшем подключении к энергообеспечению анаэробных процессов, приросте окислительных возможностей мышц.

В-третьих, рост скорости нарастания кислородного пульса при увеличении мощности в экспериментальной группе косвенно свидетельствует о том, что приспособление сердца к нагрузке осуществляется не только за счет хронотропного эффекта, но и путем увеличения систолического объёма крови и улучшения сократитель-

ной способности.

### Заключение

Результаты исследования позволяют утверждать, что функциональная проба скандинавской ходьбы на беговой дорожке с палочками по замкнутому циклу мощности является удачным подходом к изучению механизмов срочной и долговременной адаптации организма к нордической ходьбе, персонализации тренировочных программ и оценки их эффективности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин, С.О. Формирование адаптационных резервов организма у лиц второго зрелого возраста оздоровительной физкультурой в форме скандинавской ходьбы: автореф. дис.. канд. мед наук / С.О. Аверин. - Тюмень, 2019. - 22 с.
2. Качан, Е.Ю. Влияние регулярных занятий финской ходьбой на темпы старения и качество жизни лиц пожилого и старческого возраста: автореф. дис.. канд. биол. наук / Е.Ю. Качан. - Санкт-Петербург, 2015. - 28 с.
3. Соколова, И.В. Скандинавская ходьба: от теории к практике: монография / И.В. Соколова, А.С. Радченко, Н.И. Перевозникова, И.А. Кубанов, Е.В. Чистякова. - Москва: РУСАЙНС, 2020. - 164 с.
4. Вишневский В.А. К проблеме прогностических возможностей пробы с циклической работой, выполняемой по замкнутому циклу мощности / В.А. Вишневский // Теория и практика физической культуры. - 2017. - № 11. - С. 83-85.
5. Вишневский В.А. Прогностические возможности пробы, связанной с циклической работой по замкнутому циклу мощности / В.А. Вишневский, В.В. Апокин, Т.Е. Гафиятуллин // Теория и практика физической культуры. - 2019. - № 9. - С. 90-92.
6. Физиологические основы оценки аэробных возможностей и подбора тренировочных нагрузок в лыжном спорте и биатлоне / Д.В. Попов, А.А. Грушин, О.Л. Виноградова. - М.: Советский спорт, 2014. - 78 с.
7. Faude O., Kindermann W., Meyer T. Lactate threshold concepts: how valid are they? // Sports Med. - 2009. - Vol. 39, № 6. - P. 469-490.
8. Попов Д.В. и др. Прогнозирование спортивного результата конькобежцев по данным комплексного морфофизиологического обследования // Теория и практика физ. культуры. - 2008. - Т. 9. - С. 40-43.
9. Deckerle J. et al. Maximal lactate steady state, respiratory compensation threshold and critical power // Eur. J. Appl. Physiol. - 2003. - Vol. 89, № 3-4. - P. 281-288.

10. Madsen K., Ertbjerg P., Djurhuus M.S., Pedersen P.K. Calcium content and respiratory control index of skeletal muscle mitochondria during exercise and recovery // Am. J. Physiol – 1996. – Vol. 271, № 6, Pt. 1. – P. E1044–E1050.
11. Astrand P.V., Rodahl K, Dahl H.A. et al. Textbook of work physiology: physiological bases of exercise. 4th ed. New York: Human Kinetics, 2003. – P. 45.
12. Wagner P.D. Diffusive resistance to O<sub>2</sub> transport in muscle // Acta Physiol Scand. – 2000. – Vol. 168, № 4. – P. 609–614.
13. Chen J., Gollnick P.D. Effect of exercise on hexokinase distribution and mitochondrial respiration in skeletal muscle // Pflugers Arch. – 1994. – Vol. 427, № 3–4. – P. 257–263.
14. Chilibeck P.D., Syrotaik D.G., Bell G.J. The effect of strength training on estimates of mitochondrial density and distribution throughout muscle fibres // Eur. J. Appl. Physiol Occup. Physiol. – 1999. – Vol. 80, № 6. – P. 604–609.

---

© Вишневецкий Владимир Антонович (sakurasurgut@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### APPLICATION OF MODULAR TECHNOLOGY OF TRAINING IN SECONDARY SCHOOL

**S. Gronin  
E. Vinokurova**

*Summary:* The article considers the relevance, possibilities and modern approaches to the implementation of modular technology of education in a secondary school. Modular learning technology is one of the promising modern educational technologies used in secondary schools, as many researchers consider this technology as one of the technologies that develops students' independence, self-organization and self-management. One of the main advantages of modular learning technology is the high flexibility of the structure and the possibility of differentiation of students' learning. With the help of modular learning technology, students can successfully master computer science in high school.

*Keywords:* the technology of modular education, the teaching of schoolchildren, the module, the principles of modular technology.

**Гронин Сергей Сергеевич**

СВФУ имени М.К. Аммосова, г. Якутск

serzh.gronin@mail.ru

**Винокурова Екатерина Спиридоновна**

кандидат пед. наук, доцент, СВФУ имени М. К. Аммосова,

г. Якутск

evinokurova@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассмотрены актуальность, возможности и современные подходы к реализации модульной технологии обучения в общеобразовательной школе. Технология модульного обучения – одна из перспективных современных образовательных технологий, применяемых в общеобразовательной школе, так как многие исследователи рассматривают данную технологию в качестве одной из технологий, которая развивает самостоятельность, самоорганизацию и самоуправление учащихся. Одной из главных преимуществ модульной технологии обучения является высокая гибкость структуры и возможность дифференциации обучения школьников. С помощью модульной технологии обучения школьники могут успешно осваивать информатику в средней школе.

*Ключевые слова:* технология модульного обучения, обучение школьников, модуль, принципы модульной технологии.

В связи с введением обновленных ФГОС общего образования на сегодняшний день особую актуальность приобретают те технологии обучения, которые позволяют индивидуализировать и дифференцировать обучение и в первую очередь направлены на формирование и развитие таких качеств личности школьника как самоорганизация, самообразование и саморазвитие. Одной из таких современных образовательных технологий является модульная технология обучения. Применение модульной технологии обучения в системе среднего общего образования с учетом современных подходов к организации обучения требует раскрытия всех характеристик данной технологии.

Проблема исследования заключается в том, что современная методика преподавания нуждается в таких инструментах организации образовательного процесса, которые в большей мере обеспечивали бы активную самостоятельную учебную деятельность обучающихся. Одной из таких форм организации учебного процесса может быть технология модульного обучения. Но в методике обучения недостаточно работ по применению модульной технологии обучения. Организация образовательного процесса с использованием данной технологии может повысить эффективность учебного процесса.

Цель исследования: выявить возможности технологии модульного обучения при изучении курса информатики 9 класса.

Начало идей модульного обучения можно рассмотреть в работе Б. Ф. Скиннера [1]. Зарубежные ученые Дж. Рассел, Б и М. Гольдшмид, К Курха, Г. Оуенс в дальнейшем теоретически обосновывают и развивают данные идеи в своих работах [2, 3, 4, 5].

В нашей стране одним из авторов данной технологии является П.А. Юцявичене и его последователи. Философское обоснование модульной технологии обучения и особенности его применения рассмотрены в работах И.Б. Сенновского и М.Т. Громковой [6]. Многие исследователи, такие как О.А. Кошелева, А.В. Леонтьева, Г.М. Тагаева отмечают то, что модульное обучение может успешно применяться в практике общего образования [7, 8, 9]. Они рассматривают возможности применения модульной технологии обучения в средней школе. Но теоретических разработок и экспериментальных исследований в современной системе общего образования недостаточно.

В педагогической науке выделяют следующие термины и трактовки понятия «технология модульного

обучения»:

- По Мезенцевой О.И., «Технология модульного обучения – это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов» [10, С.13].
- По Косаткиной Н.Э., «Технология модульного обучения – это обучение, на основе которого лежит поэтапное формирование умственных действий, в частности – ориентировочная основа деятельности» [11, С.8].

Можно сказать, что в основе технологии модульного обучения лежит деление изучаемого материала на самостоятельные блоки, где учащиеся в ходе изучения определенной темы самостоятельно или руководством учителя достигают те или иные учебные цели.

Таким образом, «сущность модульного обучения заключается в том, что ученик самостоятельно или с помощью учителя достигает планируемых результатов обучения в процессе работы с модулем». Рассмотрим определения модуля. Касаткина Н.Э. определяет «модуль как логически завершенную часть учебного материала, обязательно сопровождаемую контролем знаний и умений студентов, при этом модуль есть «целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности» [11, С.]. В учебном пособии Седовой Н.Е. модуль определяется как «учебный блок» который содержит в себе учебную информацию, изучаемый материал, ход работы учащихся [12].

«Модуль (лат. *modulus* – мера) – средство обучения, которое содержит важную информацию, связанную с одной из профессиональных функций или задач, и предназначено для овладения необходимой компетентностью или умением в данной области. Модуль построен так, что в полной мере берет на себя информационную, организационную и контрольную функции. В некоторых случаях модуль может быть структурирован на обособленные учебные элементы» [5, С.22].

По нашему мнению, самое полное определение дается в работе Юцявичене П.А.: «Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [13, С.8]

Всякий модуль имеет грамотную, хорошо построенную структуру, в каждый из них входят следующие компоненты: цель; входной контроль, планируемые результаты обучения, учебный материал, рекомендации по работе с модулем. Юцявичене П.А. разделяет модули на следующие типы: 1. Познавательные, которые испол-

зуются для изучения и получения новых знаний; 2. Операционные, помогающие в формировании и в развитии навыков и умений; 3. Смешанные – имеют все те характеристики, которые присущи вышеперечисленным видам.

Юцявичене П. в своей монографии выделяет следующие «принципы модульного обучения:

- принцип модульности;
- принцип деятельности;
- принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы;
- принцип гибкости;
- принцип динамичности;
- принцип осознанной перспективы обучения;
- принцип разносторонности методического консультирования;
- принцип паритетности» [13, С.32].

Качество применение модульной технологии напрямую зависит от комплексной разработки модульной программы, в которую свою очередь входят такие элементы, как: комплексная дидактическая цель; совокупность модулей, обеспечивающие достижение этой цели.

Для того чтобы создать модульную программу, нужно следующее:

- построение четкой структуры учебного материала, которые разделены на определенные блоки;
- формулирование комплексной дидактической цели;
- выделение интегрирующих дидактических целей на основе комплексной дидактической цели и соответственно им формирование совокупности модулей;
- выделение частных дидактических целей и на их основе выделение учебных элементов;
- построение самого модуля.
- Касаткина Н.Э. приводит следующие «рекомендации по использованию технологии модульного обучения:
- Работа с новым модулем начинается со входного контроля знаний и умений учащихся. Цель – иметь информацию об уровне готовности студентов к предстоящей работе;
- Проведение текущего контроля и промежуточного контроля после изучения каждого элемента. Цель – выявить пробелы в знаниях и устранить их.
- Выходной контроль применяется с целью проверить уровень усвоения модуля» [11, С.54].

Применение данной технологии в общеобразовательных школах – взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, которое обеспечивает усваивание всех способов учебной деятельности обучающихся и которое протекает успешно при следующих организационно-педагогических факторах:

1. Создание грамотного модульного курса;
2. Успешное внедрение актуальной педагогической технологии;
3. Индивидуализация и проблематизация учебного процесса

Далее рассмотрим подходы к применению технологии модульного обучения при обучении различным предметам в общеобразовательной школе. Н.П. Янгутова использовала данную технологию на уроках русского языка и литературы. По ее мнению, «модульная технология соответствует тем целям и задачам, которые ставит ФГОС общего образования» [14, С.2]. Она применяет модульную технологию в разборе творчества И.С. Тургенева. Главным стимулом применения данной технологии является системно-деятельностный подход. Основным условием перехода на данную технологию, по мнению Н.П. Янгутовой, является умение работать самостоятельно, только при выполнении этого условия модульные уроки могут проходить максимально эффективно. Учитель в учебном процессе выступает лишь руководителем и координатором. Наиболее эффективными в процессе применения, «оказались опорные конспекты, схемы, которые представляют собой организацию теоретического материала в виде графического изображения, зрительно подчёркивающего соотношение зависимости явлений, характеризующих определенную языковую проблему» [14,]. В результате применения модульной технологии, опорная схема стала более узкой по объему, содержанию теоретического материала и послужило своеобразным инструментом-помощником в решении теоретических задач. Итогом работы Н.П. Янгутовой стало следующее:

1. Использование модульной технологии обучения повышает интерес к учебно-профессиональной деятельности обучающихся;
2. Модульная технология способствует к развитию тех компетенций, которые обеспечивают развитие личностных и социально значимых качеств и умений: самостоятельность; умение правильно организовывать рабочее и учебное время;
3. Развитие навыков самоконтроля результатов своей деятельности;
4. Развитие умений правильно выявить проблему, предлагать пути решения различных задач.

Рассмотрим применение модульной технологии в обучении учебным предметам естественного цикла. Например, по математике. В.А. Павлова применяет технологию модульного обучения как средство осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в обучении математике [15]. По ее мнению, использование данной технологии в учебном процессе по предмету «математика» создает систему, которая обеспечивает образовательные потребности всех учеников в зависимо-

сти от его предпочтений, интересов и возможностей. В своей работе она рассматривает опыт перехода учителя на модульную технологию в соответствии с комплексной дидактической целью. Расписывает подробный алгоритм использования модульной технологии и организацию контрольно-оценочной деятельности, а также необходимую литературу для достижения всех поставленных целей.

Как утверждают Н.Е. Седова и Е.С. Мурмилова в своей научной статье, модульная технология обучения не только развивает такие качества личности как самоорганизация, самообразование и саморазвитие, но и формируют конкурентоспособные качества личности обучающихся. Авторы в течении года использовали данную технологию на уроках, внедрив в учебный процесс модули по используемому учебнику. Авторы утверждают, что «формированию конкурентоспособных качеств личности способствует ориентированность модульной технологии обучения на развитие учебной и познавательной деятельности, повышение мотивации к учению, повышение уровня самостоятельности на уроке, реализация гуманных средств сбережения здоровья. Подача гибкого учебного материала создает благоприятные условия для саморазвития и развития личности учащегося, обеспечивает дифференциацию материала и реализацию индивидуального подхода в обучении» [12, С.9]. Все вышесказанное подтверждается полученными результатами: повышением успеваемости в классе, где была реализована модульная технология обучения.

Для того чтобы понять каково отношение обучающихся Республики Саха (Якутия) к самостоятельной подготовке, в ходе работы был проведен опрос среди обучающихся различных школ данного региона. В опросе участвовало 122 респондента. Опрос содержал следующие контрольные вопросы:

1. Как вы считаете, можно ли самостоятельно изучить тему урока подготовиться к успешной сдаче ОГЭ, ЕГЭ и другим экзаменационным мероприятиям?
2. Какую оценку, по вашему мнению, вы бы могли получить, если бы готовились самостоятельно?
3. Как вы думаете, если бы была подготовлена понятная для вас программа, которая содержит подробные инструкции к выполнению заданий, нужный теоретический и практический материал, с указанием цели и времени заданий, какую оценку вы бы получили, если готовились по данной программе, при которой вашу работу будет направлять учитель?
4. Как вы считаете, нужна ли вам такая программа?
5. Обоснуйте предыдущий ответ?

С результатами опроса можно ознакомиться в следую-

Таблица 1

№ Вопроса	Вопрос	Ответы
1	Как вы считаете, можно ли самостоятельно изучить тему урока подготовиться к успешной сдаче ОГЭ, ЕГЭ и другим экзаменационным мероприятиям?	Да – 46,1% Нет – 48,7% Затрудняюсь ответить – 5,3%
2	Какую оценку, по вашему мнению, вы бы могли получить, если бы готовились самостоятельно?	Получил(а) оценку «5» - 18,4% Получил(а) оценку «4» - 31,6% Получил(а) оценку «3» и ниже – 47,4% Затрудняюсь ответить – 2,6%
3	Как вы думаете, если бы была подготовлена понятная для вас программа, которая содержит подробные инструкции к выполнению заданий, нужный теоретический и практический материал, с указанием цели и времени заданий, какую оценку вы бы получили, если готовились по данной программе, при которой вашу работу будет направлять учитель?	Получил(а) оценку «5» - 30,3% Получил(а) оценку «4» - 46,1% Получил(а) оценку «3» и ниже - 17,1% Затрудняюсь ответить – 6,6%
4	Как вы считаете, нужна ли вам такая программа?	Да – 82,9% Нет – 11,8% Затрудняюсь ответить – 5,3%

щей таблице (См. таблицу №1):

По данным результатам, можно сделать вывод, что учащиеся школы имея представленную в опросе программу чувствуют себя увереннее. Количество учащихся ожидающие оценку «4» и «5», предполагая, что у них будет такая программа заметно возросло. Более 80% респондентов выявили желание иметь описанную нами программу, что также подтверждают их комментарии, мы выделили их основные общие посылы: 1. Самостоятельное изучение материала; 2. Экономия на репетиторах; 3. Доступность материала; 4. Осознание цели изучения; 5. Понятность изложенного материала.

Таким образом, при деятельностном характере обучения применение модульной технологии обучения

в практике общеобразовательной школы предполагает повышение познавательной активности, развитие творческих навыков и творческой самостоятельности. Модульная технология обучения повышает интерес к учебно-познавательной деятельности обучающихся, способствует развитию личностных качеств и умений.

Модульная технология обучения, создавая оптимальные условия может быть средством осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и таким образом может гарантировать достижение планируемых результатов обучения каждым учащимся. Данную технологию можно успешно применять в условиях общего образования как на уроках гуманитарного, так и естественного направления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. The Modular approach in Technical education. – Paris, Unesco, 1989.
2. Russel, J.D. Modular Instruction. – Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974.
3. Goldshmid, B. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldshmid, M.L. Goldshmid // Higher Education. – 1972. – 2.
4. Curch, C. Modular Courses in British higher Education / C. Curch // A critical assessment in Higher Education Bulletin. – 1975. Vol. 3.
5. Осипова И.В. Профессионально-педагогические понятия: педагогический словарь. / Осипова И.В., Тарасюк О.В., Федоров В.А. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2010 г. – 456 с.
6. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. - М.: Новая школа, 2001. – 352 с
7. Кошелева О.А. Обобщение и систематизация знаний по углеводородам средствами модульной технологии обучения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 233 с.
8. Леонтьева, А.В. Технология модульного интерактивного обучения как средство развития личности ученика и повышения качества знаний по биологии. Пути совершенствования естественно-географического образования в ПМР: Материалы III Республиканской научно-практической конференции. Тирасполь, 23 апреля 2010 г. – Тирасполь: Изд-во Приднестровского университета, 2010. – С. 89–93.
9. Тагаева Г.М. Педагогические условия модульного обучения в процессе межпредметных связей химии и математики: дис. канд. пед. наук. – Курган-Тюбе, 2010. – 173 с.
10. О.И. Современные педагогические технологии: учебное пособие / О.И. Мезенцева. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.
11. Касаткина Н.Э. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / Н.Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова,

- Е.А. Кагакина, О.М. Колупаева, Г.Г. Солодова, И.В. Тимонина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
12. Седова Н.Е. Модульная технология на предмете «Информатика» как средство формирования конкурентоспособных качеств личности старшеклассников / Н.Е. Седова., Н.Е. Мурмилова. // Современные проблемы науки и образования. – 2014 г. – с. 971.
  13. Юцявичене П.Л. Теория и практика модульного обучения / П.Л. Юцявичене. –Каунас: Швисса, 1989. - 271 с.
  14. Янгутова Н.П. Использование технологий блочно-модульного обучения на занятиях русского языка и литературы // Н.П. Янгутова // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. – 2018 г. – с. 151-158.
  15. Павлова В.А. Технология модульного обучения как средство осуществления индивидуального и дифференцированного подходов в обучении математике / В.А. Павлова // Педагогический университетский вестник Алтая. – 2001 г. – С. 46-50.

© Гронин Сергей Сергеевич (serzh.gronin@mail.ru), Винокурова Екатерина Спиридоновна (evinokurova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ КРОССФИТ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

## THE USE OF THE CROSSFIT SYSTEM AS A MEANS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF CONDUCTING PHYSICAL TRAINING CLASSES FOR STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**E. Lebedeva  
I. Koroleva  
A. Mitrofanova  
I. Sokolova**

*Summary:* The article considers the possibility of using non-standard physical exercises, in particular the crossfit system, as a means of increasing the efficiency of conducting physical training classes for students. To increase the level of general physical training in conditions of limited time allotted for compulsory training sessions, it is necessary to use modern sports areas, one of which is crossfit. Crossfit is a high-intensity training that allows getting an improvement in the physical condition of those engaged in compared to traditional training methods in a short time. The complex uses exercises that allow developing several physical qualities at once. The crossfit system uses exercises from various sports, the main of which are gymnastics, weightlifting, cardio training is also included. This article provides approximate exercises that can be combined in various programs and used both in classes in an institution and in independent training.

The purpose of the study: to determine the feasibility of using the crossfit training system in students' physical education classes by comparing the level of general physical training (using tests and functional tests) in experimental groups in which the crossfit system was used in classes with ordinary groups that were engaged in a traditional program.

*Keywords:* non-standard physical exercises, crossfit, training, intensity.

**В** связи с тем, что количество часов, отведенных на обязательные практические занятия в разработанных программах по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» в большинстве высших учебных заведений сокращены до 2 часов в неделю, необходимо находить пути повышения интереса студентов к систе-

**Лебедева Евгения Геннадьевна**  
Доцент, Северо-Западный институт (филиал)  
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)  
jenya1433@yandex.ru

**Королева Ирина Валентиновна**  
Старший преподаватель, Вологодский государственный  
университет

**Митрофанова Анастасия Геннадьевна**  
Старший преподаватель, Вологодский государственный  
университет

**Соколова Ирина Юрьевна**  
Старший преподаватель, Вологодский государственный  
университет

*Аннотация:* В статье рассматривается возможность использования нестандартных физических упражнений, в частности системы кроссфит, как средства повышения эффективности проведения занятий по физической подготовке студентов. Для повышения уровня общей физической подготовки в условиях ограниченного времени, отводимого на обязательные учебные занятия, необходимо использовать современные спортивные направления, одним из которых является кроссфит. Кроссфит – это высокоинтенсивный тренинг, который позволяет за небольшое время, отводимое на занятие, получить улучшение физической подготовленности занимающихся по сравнению с традиционными методиками занятий. В комплексе используются упражнения, позволяющие развивать сразу несколько физических качеств. Система кроссфит использует упражнения из различных видов спорта, основные из которых гимнастика, тяжелая атлетика, так же включаются кардиотренировки. В данной статье приводятся примерные упражнения, которые можно комбинировать в различных программах и использовать как на занятиях в учебном заведении, так и в самостоятельных тренировках.

Цель исследования: определить целесообразность использования тренировочной системы кроссфит на занятиях по физической культуре у студентов путем сравнения уровня общей физической подготовки (с помощью тестов и функциональных проб) в экспериментальных группах, в которых применялась на занятиях система кроссфит с обычными группами, которые занимались по традиционной программе.

*Ключевые слова:* нестандартные физические упражнения, кроссфит, тренировка, интенсивность.

матическим занятиям физической культурой и спортом.

Физкультура и спорт, как известно, эффективно способствуют формированию здорового образа жизни, включающего и выполнение правил личной гигиены, и режим дня, и активный отдых, и организацию рационального питания, и отказ от различных вредных при-

вычек. Средства физической культуры усиливают компенсаторные возможности организма, повышают его сопротивляемость.

Одним из факторов риска, представляющего серьезную опасность для здоровья человека, является малая двигательная активность — гипокинезия (ограничение количества и объема движений), которой поражены очень многие люди, особенно мужчины.

Целями освоения учебных дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» являются: формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности [1]. Однако, следует признать, что отводимое на освоение учебной дисциплины время – 328 часов [2] за 6 семестров и одно занятие в неделю предъявляет свои требования к содержательной части занятий, так как за небольшое количество времени требуется сформировать у студента теоретические знания и практические навыки по дисциплине, и что немаловажно, пробудить интерес у студентов к самостоятельным занятиям. Так как без самостоятельных занятий не получится достичь рекомендованного уровня физической активности, который, согласно рекомендации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) для взрослых в возрасте 18-64 лет составляет в неделю: не менее 8-10 часов для аэробной физической активности умеренной интенсивности, или если эта активность будет высокой интенсивности, а также время, отводимое для таких занятий, уже будет уменьшено в двое, то необходимо находить новые формы самостоятельных занятий, которые не требуют большого количества оборудования и инвентаря, а также доступны всем занимающимся без отклонений в состоянии здоровья.

Согласно утвержденной программы студенты на занятиях изучают следующие виды спорта: волейбол, баскетбол, футбол, лыжный спорт, легкая атлетика (бег, прыжки, метания), то есть изучают стандартные виды спорта.

Но занятия такими видами спорта, особенно легкой атлетикой требуют значительного количества времени от 1 часа и более, и кроме того такие монотонные занятия требуют значительных волевых усилий.

Но кроме стандартных, традиционных видов спортивной активности появляются совершенно новые виды, такие, например, как кроссфит.

Кроссфит (CrossFit) — это круговая тренировка, упражнения в которой повторяются, по цепочке, смысл которой заключается в выполнении определенного ком-

плекса упражнений за минимальное время. Она отличается от обычных круговых тренировок.

Система круговых тренировок кроссфит была создана в США тренером Грэггом Глассманом. Изначально она возникла как универсальная система упражнений на силу и выносливость, позволяющая подготовить к любым физическим нагрузкам и улучшающая функциональное состояние. Позже система упражнений кроссфит стала использоваться для тренировки пожарных и сотрудников силовых структур. В настоящее время эта система приобрела широкую популярность во всем мире. Ежегодно проводится большое количество турниров по кроссфиту, включая чемпионаты Европы и мира. В России первый чемпионат состоялся в 2012 году.

Тренировки в кроссфите никак нельзя назвать стандартными и тем более однообразными, так как в комплексе используются упражнения, позволяющие развивать сразу несколько физических качеств. Система кроссфит использует упражнения из различных видов спорта, основные из которых гимнастика, тяжелая атлетика, так же включаются кардиотренировки.

Занятия по кроссфиту не подразумевают повторение из раза в раз одних и тех же упражнений. Обычно квалифицированный тренер или преподаватель каждый раз подбирает новую программу, которая при этом будет сохранять главное свойство – тренировка всего тела сразу, а не чего-то одного [4]. Кроссфит обеспечивает работу всего организма в целом [5]. В кроссфите комплексы упражнений максимально функциональны, включающие, в том числе и базовые тяжелоатлетические упражнения, в том числе из гиревого спорта и пауэрлифтинга. Используются различного рода тяги, рывки, толчки и их комбинации. Из снарядов используются гири, гантели, штанги, набивные мячи. Широко используются упражнения с собственным весом (турник, брусья, гимнастические кольца, прыжки, выпады) и упражнения на выносливость – бег, гребля, плавание, велосипед.

В – третьих, в кроссфите не существует неизменных комплексов соревновательных упражнений. Для каждого соревнования разрабатывается оригинальный набор упражнений, который объявляется участникам непосредственно в день проведения соревнований. Поэтому спортсмены должны быть готовы к выполнению любых физических упражнений.

Тренировочную концепцию кроссфита можно назвать одной из лучших в развитии общей физической подготовки. Она воздействует на организм занимающегося с разных сторон. Происходит чередование упражнений, их интенсивности, продолжительности. Высокий темп тренировки позволяет за короткое время проработать основные группы мышц. Поэтому эта система подходит для применения на занятиях по физической культуре.

туре в вузе. Тренировочный комплекс в кроссфите, так называемые WOD (work-out-of-the-day), тренировки дня могут длиться, в зависимости от сложности комплекса и подготовленности занимающегося, от 15 до 60 минут. Так же немаловажное значение играет соревновательный элемент при групповых занятиях.

Применение кроссфита на занятиях по физической культуре способствует комплексному развитию физических и психических качеств.

Плюсов у кроссфита масса – мы попытались структурировать их по функциональным блокам, чтобы наглядно показать положительное влияние применения средств физического воспитания.

1. Из аэробики:
  - тренировка сердечно-сосудистой системы;
  - укрепление общей выносливости организма;
  - улучшение метаболических процессов;
  - улучшение самочувствия в повседневной жизни (сон, аппетит и т.д.).
2. Из гимнастики:
  - улучшение гибкости тела;
  - улучшение координации;
  - улучшение чувства своего тела и управление им.
3. При использовании свободных весов:
  - развитие силовых качеств;
  - постепенный рост мышц при качественном питании;
  - сжигание жира. Дефицит калорий и регулярные тренировки способствуют эффективному похудению.

Кроме того, к несомненным плюсам кроссфита можно отнести:

- разнообразие занятий;
- позитив и конкуренция на групповых занятиях добавляет азарта и желания заниматься все больше и больше.

Далее мы рассмотрим методику и режим занятий, подробно остановившись на трёх основных составляющих этого вида спорта: аэробике, гимнастике и тяжелой атлетике.

### Кардионагрузки (аэробика)

Аэробные упражнения, входящие в режим тренировок кроссфита, также называются Metabolic Conditioning (метаболическими). Развиваясь с их помощью, занимающийся улучшает способность работы на низкой нагрузочной мощности в течение длительного времени.

Кардиоупражнения в кроссфите способствуют тренировке сердечной мышцы и общей физической выносливости. Они сопровождаются усилением сердцебиения, а также учащением пульса и улучшением кровотока в организме. К ним относятся бег, плавание, гребля, езда на велосипеде и т.д.

Благодаря грамотно выстроенной программе кардионагрузок происходит:

1. Интенсивное жиросжигание и, как следствие, потеря лишнего веса, при этом важно соблюдать правильный режим питания и питьевой режим. Это одна из основных причин, почему тренировки в стиле кроссфит так популярны среди желающих похудеть.
2. Постепенное увеличение эффективного объема легких для более легкого доступа и переработки кислорода.
3. Укрепление сердечной мышцы, благодаря чему и улучшается кровоток, так как натренированное сердце не испытывает проблем с транспортировкой крови по сосудам.
4. Сочетание кардиотренировок с другими физическими нагрузками позволяет снизить риск возникновения инфарктов и инсультов, сахарного диабета, а также стабилизировать артериальное давление.
5. Улучшается метаболизм: ускоряется обмен веществ.

Гимнастика (упражнения с собственным весом). Любая система тренировок кроссфита включает в себя комплекс гимнастических упражнений, позволяющих развивать:

- гибкость;
- координацию;
- равновесие;
- точность;
- кинетические рецепторы мышц и суставов.

Основная методика тренировок кроссфита в гимнастическом сете подразумевает работу на следующих снарядах:

1. Лазанье по канату, прорабатывающее мышцы рук и влияющее на развитие гибкости и ловкости.
2. Подтягивания на кольцах, эффективно влияющие на развитие верхней части туловища — спины, плечевого пояса.
3. Подтягивания на перекладине.
4. Упражнение «уголок» — на брусьях, кольцах либо турнике, улучшающее не только физическую подготовку рук, но и область брюшного пресса.
5. Работа на брусьях — отжимания.
6. Различные виды отжиманий от пола.
7. Приседания – с собственным весом, с выпрыгиванием, на одной ноге.
8. Выпады.
9. Берпи – сочетание отжиманий и прыжков, задействует большинство групп мышц.

То есть все те упражнения, в которых участвует собственный вес занимающегося.

### Тяжелая атлетика (упражнения со свободными весами)

Вейтлифтинг — это упражнения со свободными веса-

Таблица 1.

Проба Руфье

инд. Руфье группа	< 3 хорошая	3-6 средняя	7-9 удовлет.	10-14 плохая	15 и> серд. недост
экспериментальная до	2 чел 10 %	2 чел 10%	3 чел 15%	12 чел 60%	1 чел 5%
после	5 чел 25%	5 чел 25%	9 чел 45%	1 чел 5%	
контрольная до	1 чел 5%	2 чел 10%	4 чел 20%	13 чел 65%	-
после	2 чел 10%	4 чел 20%	6 чел 30%	8 чел 40%	

Таблица 2.

Гарвардский степ-тест

ИГСТ группа	< 55 плохой	55-64 ниже среднего	65-79 средний.	80-89 хороший	От 90 и> отл.
экспериментальная до	9 чел 45%	7 чел 35%	3 чел 15%	1чел 5%	-
после	4 чел 20%	2 чел 10%	9 чел 45%	4 чел 20%	1 чел 5%
контрольная до	11 чел 55%	7 чел 35%	2 чел 10%	-	-
после	8 чел 40%	8 чел 40%	3 чел 15%	1 чел 5%	

Таблица 3.

норматив	контрольная гр. (ср. результат) до/после	экспериментальная гр. (ср. результат) до/после
100 м	14.6 /14.1	14.3 /13.6
подтягивание	7 /9	7 /11
3000 м	15.23 /14.31	14.59 /14.00
сгибание разгибание рук на брусьях	6 /9	7 /12
чел. бег 3X10	9.2 /8.87	9.4 / 8.00

ми, то есть тяжелая атлетика или пауэрлифтинг, в основе тренинг-модальности которых лежат рывки и толчки с отягощением — штангой, гириями и другими подобными снарядами.

Если говорить про вейтлифтинг в кроссфите, следует сразу отметить, что это один из самых сложных и травмоопасных тренинг-сетов. Он требует навыков и тщательно разработанной программы. Для новичков обязательно присутствие тренера или преподавателя

В остальном такие упражнения позволяют улучшать следующие параметры:

- силовую выносливость;
- развитие объема мышц и их устойчивость к повышенным нагрузкам (силовой фактор);
- предельную концентрацию;
- устойчивость;
- баланс.

**Режим тренировок**

Даже если занимающийся хорошо понимает принципы кроссфита и чем он отличается от привычного фитнеса, крайне важно первое время либо пользоваться существующими программами тренировок, либо разработать с опытным тренером собственную. Делать это самостоятельно

но, еще плохо понимая возможности собственного тела, чревато травмами и общим ухудшением самочувствия.

Распространенная ошибка многих атлетов, думающих про кроссфит, что это череда бесконечных тренингов, приводит к таким проблемам, как:

1. Эффект плато — адаптация организма к определенным однотипным физическим нагрузкам, в результате которой прекращается рост мышц и других физических показателей. Зная, для чего нужен кроссфит, преподаватель составляет программу так, чтобы в ней чередовалась нагрузка, а также постепенно повышают ее, тем самым избегая данного неприятного симптома.
2. Травмы — это то, что получают неподготовленные занимающиеся чаще всего. Обычно они связаны с усталостью и нарушением координации вследствие неграмотного подхода к гимнастическим и кардио сетам при переходе на вейтлифтинг, а также поспешной невнимательностью, связанной с желанием уложиться в определенный временной промежуток. Кроме того, травмы случаются в результате неудобной экипировки.
3. Перетренированность – это достаточно частое явление для тех, кто не понимает, что система crossfit должна сопровождаться не только бесперебойным тренингом, но еще и правильным отдыхом, здоровым сном. Чтобы ее избежать, необходимо делать небольшие перерывы между сетами, сопровождающиеся низкой пятиминутной физической активностью, а также устраивать выходные от занятий дни.

Применяя систему кроссфит на занятиях по физической культуре, а также в самостоятельных занятиях следует тщательно соблюдать режим тренировок: следить за умеренной пульсовой зоной, предельно точно выполнять каждое упражнение, не забывая про технику и обязательно давать достаточное время отдохнуть и восстановиться организму.

Для исследования целесообразности использования тренировочной системы кроссфит на занятиях по физической культуре у студентов, преподавателями кафедры физического воспитания ВоГУ была разработана программа тренировок с учетом индивидуальных особенностей и физической подготовленности занимающихся, которая применялась на обязательном занятии у экспериментальной группы один раз в неделю, а также два раза в неделю в самостоятельных тренировках. Студенты контрольной группы занимались по обычной программе и в самостоятельных занятиях не применяли систему кроссфит. В экспериментальную и контрольную группы вошли юноши третьего курса в количестве по 20 человек. Продолжительность эксперимента 3 месяца, т.е. учебный семестр (осенний). Перед началом исследования у всех была проведена проба Руфье, для оценки работоспособности сердца и Гарвардский степ-тест для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Были получены следующие результаты: (Таб. 1, Таб. 2)

Также были приняты нормативы для оценки уровня развития физических качеств: (Таб. 3)

После окончания срока эксперимента в контрольной и экспериментальной группах повторно были проведены тесты и приняты нормативы. Результаты вы можете видеть выше в таблицах: улучшение показателей пробы Руфье в экспериментальной группе на 24%, в контрольной – на 10%; гарвардского степ-теста в экспериментальной группе улучшение показателей на 20%, в контрольной на 6%. Улучшение результатов в сдаче контрольных нормативов в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной.

Таким образом, можно сделать вывод, что, применяя методику построения учебного и тренировочного занятия, используя как средство систему кроссфит у занимающихся наблюдается большой прирост в развитии физических качеств, а также повышается уровень работоспособности и улучшается деятельность сердечно-сосудистой системы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богачев Е.В., Карягин И.А. Кроссфит. Руководство по тренировкам/ Е.В. Богачев, И.А. Карягин. М.: 2013. 142 с.
2. Котловской С.А. Пути совершенствования физической подготовки военнослужащих на основе CROSSFIT с учетом опыта зарубежных стран Современный ученый, № 4 2021 г. <http://su-journal.ru/wp-content/uploads/2021/07/su-4.pdf>
3. Рабочая программа дисциплины (модуля) Вологодского государственного университета, утверждена 01.07.2019 г.
4. Интернет ресурс GQ Russia [Электронный ресурс] Режим доступа <https://www.gq.ru/entertainment/crossfit-theme>
5. Официальный сайт ВОЗ [Электронный ресурс] Режим доступа <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

© Лебедева Евгения Геннадьевна (jenya1433@yandex.ru), Королева Ирина Валентиновна, Митрофанова Анастасия Геннадьевна, Соколова Ирина Юрьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

**Лебединова Анастасия Сергеевна**

Аспирант, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет  
lebedinovaas@mgpu.ru

### VISUAL METHODS AND TOOLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: INTERCULTURAL PERSPECTIVE

**A. Lebedinova**

*Summary:* This article focuses on the types and peculiarities of using visual methods and tools in intercultural education. It allows to consider the formation of a secondary linguistic persona which is a goal of foreign language intercultural education, through the prism of the use of this methods and aids. In accordance with the level of secondary linguistic persona formation, characteristics of intercultural approach the application of the most topical visual methods and means are described.

*Keywords:* visual methods, authentic teaching tools, visual teaching tools, intercultural approach, secondary linguistic persona.

*Аннотация:* В данной статье рассматриваются виды и особенности использования наглядных методов и средств в межкультурном образовании. Это дает возможность рассмотреть формирование вторичной языковой личности, которая является целью реализации иноязычного межкультурного образования, через призму их применения. В соответствии с уровнем формирования вторичной языковой личности и характеристиками межкультурного подхода описывается применение наиболее актуальных наглядных методов и средств.

*Ключевые слова:* наглядные методы, аутентичные средства, наглядные средства, межкультурный подход, вторичная языковая личность.

Сферу преподавания иностранного языка определяет множество факторов, в том числе необходимость обеспечения диалога между представителями разных культур для установления международных контактов. Современный выпускник языкового вуза должен как быть профессионалом, владеющим иностранным языком, проявлять уважение к иным взглядам и традициям, так и осознавать собственное «я», особенности и ценности родной культуры, уметь представить их в межкультурном диалоге. Данные положения постулированы в рамках межкультурного подхода (Г.В. Елизарова, А.П. Садохин, Е.Г. Тарева, Т.Л. Гурулева и др.)

Важную роль в нем играет не только формирование языковых навыков и речевых умений, но и умение сопоставлять, видеть различия собственной и «иной» культуры, интерпретировать концепты, избегать конфликтов в общении и разрешать их, учитывать непредсказуемый характер коммуникации и т. д.

Таким образом, на первый план выходит межкультурное иноязычное образование и формирование вторичной языковой личности, входящее в область целеполагания изучения иностранного языка [5; 17]. Это осуществляется при помощи различных групп методов. В одни из них на основе источников передачи знаний выделяют наглядные. По мнению И.М. Осмоловской наглядные методы обучения обеспечивают «решение образовательных задач наглядными средствами» [10, с. 73]. Мы опираемся на то, что «наглядность» метода реализуется именно за счет «наглядности» применяемого сред-

ства, и эта связь неразрывна.

По мнению ученых [2, с. 20] межкультурный подход реализуется через использование произведений данной конкретной культуры. Т.Л. Гурулева разделяет межкультурные методы на две группы: основанные на прямом участии носителя языка и на косвенном участии носителя языка. Во второй группе большая роль уделяется использованию аутентичных средств обучения [6]. Ведутся исследования о способах использования видеозаписей и видеофильмов (А.Е. Чикунова, Н.А. Качалов, Г.А. Гуняшова и др.) и комиксов (Е.С. Авдеева, А.И. Резникова и др.) на занятиях по иностранному языку. Однако отсутствует конкретизация наглядных методов и средств применительно к межкультурному образованию, тогда как организация занятия подразумевает осознание преподавателем каждого шага в ходе реализации педагогической технологии, занятия в целом, того, в чем именно данные методы и средства соответствуют цели обучения.

Поэтому мы полагаем необходимым определить специфику использования наглядных методов и средств обучения в межкультурном подходе. Для этого в данной работе их особенности обобщаются в целом и соотносятся в частности со структурой вторичной языковой личности. Мы осуществляем обзор и анализ существующей литературы и выносим теоретические положения для дальнейшей апробации наглядных методов и средств в межкультурном подходе к обучению иностранному языку.

Цель реализации межкультурного подхода – формирование межкультурной коммуникативной компетенции, которая определяется Г.В. Елизаровой как «компетенция особой природы, основанная на знаниях, умениях и способности осуществлять межкультурные коммуникативные отношения посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата решения общения» [7, с. 236]. Сформированная межкультурная коммуникативная компетенция характеризует сформированную вторичную языковую личность. Ее концепция была разработана И.И. Халеевой на базе работ Ю.Н. Караулова. Это «личность, приобщенная к культуре народа, язык которого изучается» [1, с. 45], личность, способная «проникать в “дух” изучаемого языка, в “плоть” культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [14, с. 278].

Мы считаем необходимым обобщить сущность наглядных методов. Такие ученые как П.И. Пидкасистый и И.П. Подласый классифицируют наглядные методы по источнику знаний. П.И. Пидкасистый относит к наглядным метод иллюстраций и метод демонстраций. Метод иллюстраций заключается в показе «ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и пр.» [12, с. 244]. Метод демонстраций – в «демонстрации приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.» [Там же, с. 244]. На сегодняшний день место диафильмов занимают изображения с компьютера на экране с помощью проектора.

В ходе метода иллюстраций студентам показываются неподвижные объекты, схемы, рисунки, фотографии, а в ходе демонстрации – реальные предметы и процессы, происходящие с ними.

В трактовке И.П. Подласого к наглядным методам относится наблюдение учащихся, иллюстрация и демонстрация. При описании метода наблюдения ученый заостряет внимание на том, что это «организованная активная деятельность студентов» [11], «наблюдение за представленными демонстрациями» [там же].

По мнению автора, метод иллюстрации включает в себя «показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п.» [Там же].

Метод демонстрации – это «наглядно-чувственное ознакомление учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде» [там же].

В отдельную категорию И.П. Подласый выделяет видеометод, основанный на применении видеозаписей, так как

он более близок к «дидактической технологии» [там же].

Мы видим четкие различия в трактовке приведенных автором методов, сходные с различиями иллюстрации и демонстрации в работах П.И. Пидкасистого. Однако И.П. Подласый отмечает, что все приведенные им методы находятся в тесной связи, могут повышать эффективность обучения при одновременном использовании. Также И.П. Подласый делает акцент не только на действиях преподавателя (демонстрация, показ), но и на действиях студентов (наблюдение, ознакомление, восприятие).

С точки зрения преподавания непосредственно иностранного языка методы классифицирует И.Л. Бим [3], основываясь на типах взаимодействия учителя как организатора деятельности и учащегося как деятеля и субъекта, воспринимающего информацию.

Ученый выделяет восемь методов взаимодействия ученика и учителя на занятиях по иностранному языку. Из них к методам наблюдения, иллюстрации и демонстрации, опирающимся на наглядные средства обучения, на наш взгляд, близки следующие: наглядно-чувственное коммуникативно-ориентированное ознакомление; коммуникативно-ориентированное применение аудирования, чтения [там же, с. 85-86].

Важно учитывать коммуникативную направленность наглядных методов в иноязычном образовании. Они дополняют, конкретизируют приведенные выше методы иллюстрации, демонстрации и наблюдения, но не заменяют ни один из них. Применение метода в межкультурном образовании не обязательно нацелено на развитие коммуникативных навыков. Это может быть развитие креативности и эмпатии, активизация мышления, рефлексия, т. п.

Для уточнения функционирования наглядных методов в ходе формирования вторичной языковой личности при преподавании иностранного языка необходимо описать средства обучения. Их основная характеристика – наглядность, в ее определении мы соглашаемся с И.М. Осмоловской. Наглядность – это «свойство, особенность их [объектов, предметов или явлений] психических образов. И если мы говорим о наглядности тех или иных предметов, то имеем в виду наглядность образов этих предметов» [10, с. 21].

По мнению Т.С. Назаровой и Е.С. Полат к признакам наглядных средств обучения относятся доступность восприятия, достоверность формируемых наглядных образов, возможность визуализации основных понятий (легкость демонстрации как объекта или явления в целом, так и его отдельных признаков и сторон) [9].

Нет единого мнения о классификации наглядных средств: например, Г.М. Коджаспирова подразделяет наглядность на предметную и изобразительную, уточняя отдельные виды средств внутри каждой из групп. Предметная наглядность означает демонстрацию непосредственно предметов и явлений, в изобразительную входят словесная, образная и символическая наглядность [8, с. 311]. П.И. Пидкасистый классифицирует наглядность по возрастанию абстрактности: естественная, объемная, изобразительная, звуковая и т. д. [12]

В упомянутые классификации входят не только средства, восприятие которых возможно через визуальный канал (схемы, таблицы, фотографии, картины, макеты, т. д.), но и через аудиальный. Г.М. Коджаспирова выделяет словесную наглядность [8], П.И. Пидкасистый – звуковую [12]. Н.Д. Гальскова по каналу связи подразделяет средства обучения иностранному языку на визуальные, аудиальные и аудиовизуальные, объединяя обе эти характеристики [4].

В межкультурном подходе существует необходимость осознавать неискаженные особенности мышления представителей иной культуры. Это обосновывает особую актуальность использования аутентичных средств обучения. Э.Г. Шукин и А.Н. Азимов под ними понимают «материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.» [17, с. 25]. На веб-сайте японского фонда, где перечисляются средства преподавания иностранного языка, «аутентичные материалы» – это «реальные вещи», сами по себе не предназначенные для использования на занятии, но в преподавании играющие роль дополнительных материалов [18]. Это определение также кажется нам актуальным, так как оно расширяет понятие «аутентичные наглядные средства на занятиях по иностранному языку» и включает в него не только текст, видео и изображения, но и реальные предметы, используемые в быту (например, монеты других стран).

Аутентичные наглядные средства включают большое количество достоверной лексики и грамматики, актуальной в жизни носителей языка. За счет различных видов наглядности повышается контекст дискурса, доступность и скорость усвоения содержащейся информации, слов и выражений. Национально-специфические реалии в аутентичных наглядных средствах не так акцентированы, как в средствах, подготовленных специально для учебных целей, так как носители языка и культуры не нуждаются в дополнительных пояснениях. Это повышает роль преподавателя в контроле учебного процесса в межкультурном образовании. Для его организации есть много возможностей, например, технология межкультурного комментирования [13]. С ее помощью можно пояснить специфику отображаемых

явлений, концептов.

Наша практика показывает, что студенты испытывают воодушевление, повышение мотивации к изучению языка и культуры при ознакомлении с аутентичным материалом. При этом преподавателю важно контролировать, чтобы эмоциональное воздействие не было избыточным, не мешало решить все задачи и достигнуть цели обучения.

Таким образом, использование аутентичных наглядных средств имеет как минусы, так и плюсы, но при умелой работе преподавателя отрицательный эффект может быть устранен.

Обобщив характеристики наглядных методов и средств, необходимо рассмотреть, как они функционируют применительно к формированию каждого из трех уровней [15] вторичной языковой личности. Наглядные средства и методы могут использоваться на каждом из них.

Нулевой уровень – вербально-семантический [там же], обучающийся узнает основные сведения о языке и его системе. Лексические единицы в сознании соединяются ассоциативными связями. На данном уровне могут быть использованы такие наглядные методы, как иллюстрирование (например, норм вежливости, специфики основных грамматических конструкций), демонстрация видеозаписей с базовыми коммуникативными стратегиями, особенностями этикета, фонетическими образцами и т.п.

Для достижения следующего уровня формирования вторичной языковой личности студентам требуется уделять особое внимание коммуникативно-ориентированному ознакомлению с языковым материалом, активному наблюдению. Здесь могут применяться аутентичные наглядные средства, однако преподавателю нужно тщательно отбирать их, ориентируясь на посильность для студентов. Аутентичные наглядные средства могут быть использованы для семантизации лексики, служить источником знаний, помогать при формировании различных навыков и умений.

Первый уровень – лингвокогнитивный [там же], который разделяется на тезаурус I и тезаурус II. В тезаурусе I обучающийся переходит от базовых знаний о культуре, концептах страны изучаемого языка на более глубокое их осмысление – к языковому сознанию [16, с. 18]. Его формирование происходит под воздействием тезауруса II, куда входит ценностный компонент, подсознательное понимание норм, концептуальной системы инокультурного общества. Студент осознает как индивидуальную, так и общенациональную картину мира представителей страны изучаемого языка.

Здесь наглядные методы используются для демон-

страции и иллюстрации социокультурных норм страны, раскрытия национально-специфических реалий, повышения уровня владения иностранным языком. Для активизации мышления, понимания ценностей необходима демонстрация объектов с ярко выраженной художественной ценностью (фотографии пейзажей, архитектуры, картины разных жанров, т.д.).

На первом уровне формирования вторичной языковой личности использование аутентичных наглядных средств более актуально, чем на нулевом. Они расширяют лексикон студентов, углубляют знания об иноязычных концептах. Для осознания безэквивалентных явлений или для побуждения к сопоставлению явлений собственной и иной культуры доступность материала должна быть максимальной. Это обусловлено острой необходимостью в разъяснении и иллюстрировании национально-специфических реалий. Таким образом, обеспечивается постепенный переход на аксиологический уровень тезауруса II, где все большую роль играют навыки критического мышления, активная когнитивная деятельность.

Второй уровень формирования вторичной языковой личности – прагматический [15], связанный с практическим употреблением языка. Он наиболее индивидуализирован, так как влияет на мотивацию личности к самосовершенствованию, самообучению, дальнейшему изучению иностранного языка.

На данном этапе важную роль играют методы, ха-

рактеризующиеся самостоятельной активной деятельностью студентов: наблюдение, применение чтения и аудирования. Также актуально применение метода иллюстрации, т. к. он повышает понятность материала при самостоятельной работе. Важно подбирать аутентичные наглядные средства так, чтобы они мотивировали к продолжению обучения, вырабатывали положительное отношение студента к изучению иностранного языка и к критической оценке получаемой информации.

В заключение мы приходим к выводу, что все наглядные методы в преподавании иностранного языка, упомянутые нами (иллюстрация, демонстрация, наблюдение, наглядно-чувственное коммуникативно-ориентированное ознакомление, коммуникативно-ориентированное применение аудирования, чтения) и аутентичные наглядные средства актуальны и оказывают большое влияние на формирование вторичной языковой личности в межкультурном образовании. На каждом уровне применение наглядных методов и средств имеет специфические черты и направлено на развитие определенных аспектов. Преподавателю важно учитывать эту специфику при подготовке к занятию для наиболее эффективно формирования личности, готовой к межкультурному диалогу.

В дальнейшем данное исследование может быть использовано как теоретическая основа для апробации приведенных наглядных методов на занятиях по иностранному языку в межкультурном образовании на различных уровнях подготовки обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бердичевский, А.Л., Гиниатуллин, И.А., Тарева, Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учебное пособие / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева: под общ. ред. А.Л. Бердичевского. М.: ФЛИНТА, 2019. 368 с.
3. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: пробл. и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» М.: Просвещение, 1988. 256 с.
4. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
5. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
6. Гурулева, Т.Л. Теория обучения китайскому языку и переводу в языковой паре китайский-русский. Межкультурная лингводидактика: монография. М.: ИД ВКН, 2019. 445 с.
7. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 236 с.
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. М.: ВЛАДОС, 2004. 352 с.
9. Назарова, Т.С., Полат, Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. М.: УРАО, 1998. 204 с.
10. Осмоловская, И.М. Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.
11. Педагогика и методика начального образования // Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/> (дата обращения: 02.08.2022).
12. Пидкасистый П.И., Краевский В.В., Миняев А.Ф. Педагогика // СтудМед, URL: [https://www.studmed.ru/view/pidkasisty-pi-kraevskiy-vv-minyaev-af-pedagogika\\_e46822d3e95.html?page=16](https://www.studmed.ru/view/pidkasisty-pi-kraevskiy-vv-minyaev-af-pedagogika_e46822d3e95.html?page=16) (дата обращения: 04.08.2022).

13. Тарева, Е.Г. Обучение межкультурному диалогу как инструмент «мягкой силы» // Вопросы методики преподавания в вузе, № 5 (19-2), 2016. С. 13–19.
14. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: РАН ИРЯ, 1995. С. 7–286.
15. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков): автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02; 10.02.19. Москва, 1990. 36 с.
16. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подгот. переводчиков). М.: Высш. шк., 1989. 236 с.
17. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
18. 日本語教師必携すぐに見える「レアリア・生教材」(Нихонго кё:си хиккэй сугу ни цукаэру «Рэариа / намакё:дзай») [https://www.jpf.go.jp/j/urawa/j\\_rsorcs/o\\_book01.html](https://www.jpf.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/o_book01.html) (дата обращения 25.07.2022). – Текст: электронный. Яп. яз.

© Лебединова Анастасия Сергеевна (lebedinovaas@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

## ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ МУЛЬТИБОЛА НА ТРЕНИРОВКАХ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ

Ли Чжицян

Старший преподаватель, Чанчуньский университет

Гуанхуа

303552278@qq.com

### APPLICATION OF MULTIBALL SYSTEM IN TABLE TENNIS TRAINING

Li Zhiqiang

*Summary:* This article reveals a brief history of the development of table tennis as a professional sport. It presents the reasons of popularity of this sport, as well as peculiarities of metabolic processes and physiological mechanisms of players. The author describes the role of table tennis among Chinese sportsmen. The peculiarities of the multiball system implementation in the training process were considered.

*Keywords:* multi-ball, training, table tennis technique.

*Аннотация:* Данная статья раскрывает краткую историю развития настольного тенниса как профессионального вида спорта. В ней представлены причины популярности данного вида спорта, а также особенности метаболических процессов и физиологических механизмов игроков. Автором описывается роль настольного тенниса среди китайских спортсменов. Были рассмотрены особенности внедрения системы мультитола в тренировочный процесс.

*Ключевые слова:* мультитбол, тренировки, техника игры в настольный теннис.

В современные дни настольный теннис – это один из наиболее известных видов спорта в помещении, который объединяет 190 национальных ассоциаций отдельных государств.

Истоки настольного тенниса восходят к 2000 н.э., когда древние японцы и китайцы проводили свободное время за игрой, в которой активно использовались биты и гибкие мячи. Согласно надписям, обнаруженным в пещере, в китайском городе Йенаме, становится ясно, что настольный теннис был известен в Китае в его первоначальном виде в незапамятные времена. Резиновый мяч, который первоначально использовался игроками, связан с историей развития каучука древних майя. В Гондурасе, в развалинах храма Бога дождя, было найдено много резиновых мячей, которые представляли собой гибкие мячи под названием «батос» и использовались в играх тольтеков. Такие игры также были известны под различными названиями, такими как «волейбол на столе» или «гондурасский теннис» [3, с. 55].

Другая интерпретация создания данной игры признает настольный теннис открытием британцев высшего класса. Вдохновленные ходом соревнований Уимблдона, в один из жарких дней они решили перенести соревнования в закрытые помещения. В центре стола они выстроили ряд книг, имитирующих сетку, а шарик из пробки от шампанского отбивали коробками для сигар. Уже в этот начальный период появилось популярное название «пинг-понг», образованное от характерного звука, издаваемого мячом при отскоке от стола, и оно использовалось взаимозаменяемо с термином «настольный теннис».

Интерес к созданию игры, подобной теннису, в которую можно было бы играть в закрытых помещениях

возник в Англии и других европейских государствах в начале XIX века. Игроки играли в нее ракеткой с длинной ручкой, покрытой оберткой (пергамент, позже появились деревянные биты), и мячом из пробки или резины. Изобретателем считается английский инженер Джеймс Гибб. Из деловой поездки в Америку в 1890 году он привез в Англию целлулоидный шарик, который оказался наиболее подходящим для зарождающегося вида спорта. Он был полым внутри и, таким образом, сильнее отскакивал от поверхности стола. До этого в основном использовались резиновые (30 мм) и пробковые (50 мм) мячи.

Причиной популярности данного вида спорта является низкая стоимость занятий этим видом спорта, например, по сравнению с теннисом, который в то время был видом спорта и средством развлечения для более обеспеченных слоев населения [4]. К тому же, стол для настольного тенниса можно было соорудить практически в любом месте. Местные спортсмены не могли играть на грунтовых или травяных кортах, которые не были приспособлены к этим условиям.

Однако такие современные стандарты настольного тенниса как размеры стола, система подсчета очков, резиновые покрытия для ракеток были установлены в 1926 году, когда была создана Международная федерация настольного тенниса. В XX веке настольный теннис также стал привлекать внимание любителей и профессиональных игроков со всего мира, в результате чего данный вид спорта был включен в программу летних Олимпийских игр в 1988 году. С тех пор настольный теннис занял важное место среди олимпийских видов спорта, главным образом благодаря своей большой популярности в Восточной Азии.

Китайцы доказали неоспоримое доминирование в данном виде спорта, одержав выдающиеся победы на чемпионатах мира 1995 и 1997 годов и на Олимпийских играх 1996 года. Например, в 1995 году Китай выиграл 17 медалей, в том числе 7 золотых, 4 серебряных и 6 бронзовых. Два года спустя на том же мероприятии китайцы уступили шведам только один чемпионский титул и завоевали 16 медалей, в том числе 6 золотых, 3 серебряных и 7 бронзовых медалей. Также на Олимпийских играх 1996 года китайцы решительно доминировали над своими соперниками, выиграв все чемпионские титулы.

После ряда эффективных достижений Китая на крупных международных соревнованиях, XXI век привел к внедрению изменений в правилах настольного тенниса. Международная федерация настольного тенниса решила изменить игровой процесс, чтобы сделать этот вид спорта более привлекательным для обычного зрителя. Сначала было решено замедлить игру, увеличив диаметр мячей до 40 миллиметров с предыдущих 38 миллиметров. Следующим шагом было уменьшение количества очков, необходимых для выигрыша сета, с 21 до 11. Эти изменения привели к тому, что игра стала более динамичной.

Возможность познакомиться с настольным теннисом была предоставлена и людям с ограниченными физическими возможностями в Великобритании, в небольшом городке Сток-Мандевилл в 1955 году. В местной больнице благодаря доктору Людвигу Гуттману спорт стал неотъемлемой частью комплексной реабилитации пациентов с ограниченными физическими возможностями, особенно ветеранов войны. Впоследствии данный вид спорта вошел в программу Паралимпийских летних игр.

Понимание специфики метаболических процессов и физиологических механизмов позволит тренерам по настольному теннису разработать особую фитнес-программу для спортсменов, направленную на достижение максимальных спортивных результатов. Ученые всего мира в целом сходятся во мнении, что настольный относится к аэробно-метаболическому виду спорта, который требует большой выносливости, чередующейся с коротким периодом интенсивного анаэробного метаболизма [4]. Аэробная система позволяет организовать быстрые перемещения по столу и обеспечивает ускоренное восстановление мышц, что помогает поддерживать оптимальное состояние игрока для его дальнейших усилий в игре. Источником энергии во время матча являются аденозинтрифосфат (АТФ) во время быстрых обменов, а также гликоген, который восполняет энергию в фазе отдыха и в более поздней фазе тренировки. При этом энергетическая отдача одного игрока составляет 24,6 - 33,9 кДж. Потребление кислорода составляет примерно 3,6-5 литров в минуту.

Китайские тренеры часто придают большое значение

тактической подготовке игроков и считают, что успех игрока относительно не зависит от его характера [5]. В современном Китае настольный теннис является национальным видом спорта. Необходимо отметить, что около 80% всех научных исследований в области настольного тенниса были написаны тренерами и педагогами [4]. Положительную роль в данном процессе играет система мультибола, которая способствует развитию скорости, выносливости, ловкости и координационных способностей. Это связано с тем фактом, что игроки должны не только следить за мячом, но и предвидеть развитие игровой ситуации и реагировать на нее во время чрезвычайно быстрых обменов мячом.

Прежде всего, стоит отметить, что тренировочный процесс начинается с психологической подготовки, которая направлена на снижение психологического напряжения, уменьшения тревожности и преодоления страхов игроков. Перед тренером встают следующие задачи: создание здоровой самооценки игроков, поддержка их оптимального психического и физического состояния перед выступлением на соревнованиях и особенно во время тренировок. Иногда прибегают к найму спортивного психолога, который помогает игрокам разработать техники для управления стрессом во время тренировок. Он может обучать игроков методам релаксации, которые помогают спортсменам справиться с нервным напряжением и поддерживать психологическую устойчивость. Целью таких встреч является применение наилучшей стратегии для победы над соперником. Многие китайские спортивные психологи считают, что нет хорошей команды без духа коллективизма. Для этого молодые спортсмены воспитываются в убеждении, что они должны отбросить свои эгоистические мысли и пожертвовать собой ради всеобщего блага.

В то же время настольный теннис характеризуется разнообразием игровых ситуаций, которые игрок должен внимательно воспринимать. Тактические тренировки развивают творческие способности, которые позволяют находить новые решения в различных игровых ситуациях. Применение системы мультибола на данном этапе также позволяет развить критическое мышление. Соперников нужно держать в неопределенности относительно того, в каком направлении, с каким вращением и силой полетит мяч.

Одним из эффективных упражнений, которые используются китайскими тренерами, является проведение матча два на один. Это упражнение предполагает создание команды из двух игроков, где один игрок обладает отличным ударом справа, а другой игрок – сильным ударом слева. Игрок, обладающий сильным ударом справа, может использовать его для нападения и создания атакующих комбинаций, в то время как игрок с сильным ударом слева может контролировать игру и от-

вечать на атакующие удары соперника. Соответственно, создается комбинация «идеального игрока», объединяющая сильные стороны обоих игроков. Необходимо отметить, что использование данной стратегии являлось национальной тайной китайских игроков в настольный теннис в течение многих лет. Они совершенствовали этот метод и внедряли его в свои тренировки, что позволяло им достичь выдающихся результатов на международных соревнованиях.

Другим спортивным упражнением является бросок мяча с перемещением, который развивает быстроту реакции игрока. Для этого один игрок должен встать на одну сторону стола, а его партнер подает ему мячи в разные углы стола. Игрок, стоя на одной стороне, должен быстро и точно перемещаться по столу, чтобы отразить поданный мяч. Это упражнение особенно полезно для игроков, желающих развивать свою игру в защите или научиться эффективно контратаковать на разные типы подач. Также стоит отметить, что Т.В. Самойлова и Ю.А. Ретинская советуют применять следующее: «Против таких нападающих полезно в серии ударов слева по диагонали неожиданно применять левый удар по прямой вправо, а в решающей стадии борьбы выбрать удобный мяч для сильного удара справа по диагонали» [2].

Последнее упражнение связано с отработкой топ-спина. Для этого соответствующий игрок подает мячи, а его партнер должен отражать их и контролировать ускорение мяча. Цель этого упражнения - научиться контролировать силу своих ударов и улучшить точность. Как считают Т.В. Самойлова и Ю.А. Ретинская, игроки должны «проделать имитационные упражнения перед зеркалом, проследив за тем, чтобы при замахе перед ударом ракетки не заносилась назад; в быстрой темповой игре нет времени для выполнения «топ-спина» с большим замахом. Ракетка должна опускаться только вниз и подходить к мячу перпендикулярно снизу и вверх. Также полезно поупражняться с простым тренировочным приспособлением – велосипедным колесом с вилкой. Колесо ставят на спинку стула, на котором сидит партнер, или укрепляют к стене [2].

Метание мячей с использованием комбинированных техник является еще одним интересным упражнением. В рамках данного спортивного занятия игрокам предлагается использовать комбинацию атакующих и защитных приемов во время метания мячей. Один игрок выполняет атакующие удары, например, топ-спин или смэш, в то время как другой игрок использует защитные приемы, такие как блок. Соответственно, игроки должны уметь реагировать соответствующим образом на различные виды ударов. Тренер также должен мячи с высокой скоростью, и игрок должен отвечать быстрыми ударами. Это помогает развить скорость реакции и способность быстро реагировать на быстрые подачи.

Практика мультибола для двух игроков является не менее эффективным упражнением. В начале оба игрока становятся на противоположные стороны стола и начинают быстро подавать мячи друг другу. Они подаются с разной скоростью, чтобы игроки могли тренировать свои технические навыки.

Лэй Юшэн проводил эксперимент среди двух контрольных групп, используя либо систему мультибола, либо тренировку с одним мячом. Он отметил, что тренировки с несколькими мячами могут повысить технический уровень игроков. В ходе эксперимента, проведенного в течение одной минуты, было обнаружено, что среднее количество успешных ударов справа у спортсменов, участвующих в тренировках с несколькими мячами, составило 29,5, в то время как в контрольной группе, где использовался только один мяч, данное значение равнялось 15,0. Аналогично, среднее количество успешных ударов слева у спортсменов в экспериментальной группе составило 37,5, в то время как в контрольной группе это значение было равно 24,5 [1]. Исходя из этих результатов эксперимента, можно сделать вывод, что тренировка с использованием нескольких мячей может быть более полезной для повышения технического уровня игроков в настольном теннисе. Увеличение количества мячей в тренировочном процессе способствует развитию реакции, точности и скорости игрока, а также улучшает его способность справляться с различными ситуациями в игре. Тренировка с несколькими мячами также помогает игрокам лучше адаптироваться к различным траекториям и скоростям мячей, что в свою очередь способствует разнообразию игровых навыков.

Исходя из вышесказанного, применение системы мультибола сопряжено с возникновением незначительных травм, таких как растяжение или разрыв мышечных волокон конечностей. Тренер можно предотвратить данную травму при помощи разминок и растяжек перед каждым матчем, которые часто недооцениваются. Другими повреждениями, которые могут возникнуть во время тренировочного процесса, являются растяжения связок и переломы пальцев при ударе о край стола, деформация голеностопного сустава и коленного сустава.

Однако вышеприведенные методы тренировки могут предотвратить латеральность, которая возникает в результате сильной нагрузки на мышцы доминирующей половины тела, в результате чего формируется мышечный дисбаланс. Как показывает опыт китайского исследователя Лэй Юшэн, большую роль в области профилактики появления дополнительных травм играет отдых [1]. Поэтому тренер должен следить за уровнем физических нагрузок игроков. Также стоит отметить, что тренировка с использованием мультибола обеспечивает высокую интенсивность тренировки и увеличивает количество мячей, с которыми игрок дол-

жен взаимодействовать, что способствует развитию скорости реакции и улучшению координации движений. Кроме того, постоянное изменение траекторий мячей требует от игрока адаптивности и принятия быстрых решений, что способствует развитию его игровой интуиции и тактического мышления.

Подводя итоги, настольный теннис - это вид спорта, которым каждый спортсмен может заниматься как на соревновательном, так и на рекреационном уровнях. Для этого на тренировках по настольному теннису может быть применена система мультитола, которая

требует от игроков соответствующей физической и умственной подготовки. Кроме того, предъявляются высокие требования к скорости реакции и координационным способностям. Важно помнить, что данная должна быть адаптирована к индивидуальным потребностям и уровню игрока. Китайские тренеры советуют следующие упражнения: проведение матча два на один, бросок мяча с перемещением, отработка топ-спина, метание мячей с использованием комбинированных техник, практика мультитола для двух игроков. Также необходимо нанять спортивных психологов, которые будут помогать игрокам справляться с конфликтами.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лэй Юшэн. Эффективное применение системы тренировки мультитола в обучении настольному теннису в колледжах и университетах Китая // Промышленно-технологический форум. – 2021. – №20. – С. 120-121.
2. Самойлова Т.В., Ретинская Ю.А. Настольный теннис. Практические советы // Наука-2020. – 2016. – №5. – С. 90-96.
3. Сон Биньбинь. История развития настольного тенниса в странах Азии // New Sports. – 2023. – №2. – С. 54-56.
4. Сун Мин. Влияние настольного тенниса на развитие технических навыков китайских спортсменов // Heihe Education. – 2022. – №10. – С. 71-72.
5. Ши Фэн. Исследование применения мультитола в настольном теннисе // Спортивный мир (академическое издание). – 2019. – №12. – С. 168-169.

---

© Ли Чжицян (303552278@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ ЖЕНЩИН МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

**Матросова Екатерина Николаевна**

Старший преподаватель, Аспирант, Иркутский  
национальный исследовательский технический  
университет  
katrin090783@mail.ru

## THE INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNG WOMEN

**E. Matrosova**

*Summary:* The article examines the influence of organized physical exercises on the socio-psychological adaptation of young women.

During the survey, a questionnaire was used on the methodology of diagnosis of Rogers-Diamond's socio-psychological adaptation. At the end of the experiment, the reliability of the results was calculated according to the Mann-Whitney criterion. Two groups of women aged 21 to 25 participated in the experiment.

**Keywords:** socio-psychological adaptation, physical culture, women.

*Аннотация:* В статье рассматривается влияние организованных занятий физическими упражнениями на социально-психологическую адаптацию женщин молодого возраста.

В ходе обследования использовался опросник по методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда. По завершению эксперимента достоверность результатов посчитана по критерию Манна-Уитни. В эксперименте участвовали две группы женщин от 21 до 25 лет.

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация, физическая культура, женщины.

### Введение

Общеизвестным фактом является, что умеренные занятия физическими нагрузками оказывают положительное влияние на состояние человека. Физическая активность помогает улучшить физическое состояние кардиореспираторной и костно-мышечной системы. Помимо физического и механического проявления, физическая активность и упражнения могут иметь воздействие и на психологическое состояние человека [1].

Психологическое состояние — интегральное системное состояние человека или группы, которое представляет собой сложную взаимосвязь физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов и отражает восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей [2].

Физическая культура — область социальной деятельности, направленная на сохранение и укрепление здоровья человека в процессе осознанной двигательной активности. Занятия физической культурой оказывают положительное влияние на психологическое благополучие человека [3].

Нельзя не упомянуть и о влиянии физической культуры на личные качества человека. Особенно в этом вопросе эффективны организованные занятия в группах. Они выполняют функцию социализации, развивают коммуникативные умения, самостоятельность, ответствен-

ность, и прививают целеустремленность, что имеет свое воздействие на социально-психологическую адаптацию.

Социально — психологическая адаптация как феномен возникает при взаимодействии двух систем: личности и социальной среды, в которую попадает или в которой уже находится эта личность. На протяжении всей своей жизни большую часть времени человек проводит в обществе, даже если ему кажется, что он остается наедине сам с собой. Человек находится в постоянном взаимодействии с другими людьми и обществом в целом, причем это может происходить в разных социальных средах. К любой среде, новой обстановке или ситуации человек должен приспосабливаться каждый раз по-новому, так как не только сам человек, но и другие люди из разных социальных сред постоянно меняются: кто-то совершенствуется, а кто-то постоянно просто приспосабливается и поэтому процесс адаптации всякий раз и для каждого выстраивается по-новому. Однако наша повседневная жизнь — это, прежде всего, реализация или изменение социального статуса в различных сферах деятельности: социально-психологической, профессиональной, учебной и т.д. [4].

Адаптация — это такой социально-психологический процесс, который при благоприятном взаимодействии личности и социальной среды приводит ее к состоянию адаптированности. Адаптация в данном случае рассматривается как вид взаимодействия личности с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейшим

компонентом этого процесса является согласование самооценок социальной среды [5].

Адаптированность человека во многом определяется уровнем его адаптивности — врожденной и приобретенной способности к адаптации, то есть приспособлению к окружающим его условиям среды. Личность может быть низко-, средне — или высокоадаптивной. Основы адаптивности являются врожденными — это инстинкты, темперамент, конституция, эмоции, интеллект, специальные способности, внешние данные и физическое состояние организма. Уровень адаптивности может повышаться или понижаться под воздействием таких факторов, как воспитание, обучение, условия и образ жизни. Формирующиеся или сформировавшиеся личностные особенности, ориентация, выбор, иерархия систем ценностей, целей и потребностей, притязаний, интеллекта и межличностных отношений облегчают или затрудняют адаптацию человека в реальной жизни, также являясь факторами адаптивности. Социальная адаптация представляет собой постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды (аккомодация), стремления «переделать» эти условия под себя (ассимиляция), а также результат этого процесса (адаптированность) [6].

Также необходимо учитывать, что социальная адаптация тесно связана с состоянием здоровья человека так как оно включает в себя развитие и сохранение биологических, физиологических и психических функций, социальную активность и трудоспособность при максимальной продолжительности жизни [7].

Здоровье изначально во многом определяется генетически, но потом начинают преобладать различные условия, в которых человек находится.

Факторов, укрепляющих здоровье, не так много. Наиболее эффективны регулярные занятия физической культурой и закаливание [8].

Физическая культура влияла на человека на протяжении многих столетий. Она позволяет человеку лучше адаптироваться в обществе. Даже на работе к физически подготовленному человеку будут относиться лучше, так он может выполнять больший объем предлагаемой работы, он более общителен и более активен [9].

**Цель** изучить возможное влияние организованных занятий физическими упражнениями на социально-психологическую адаптацию женщин молодого возраста.

#### Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 2 группы женщин в возрасте от 21 до 25 лет включительно. В первую экспериментальную группу вошли женщины регулярно

использующие средства физической культуры для улучшения своего здоровья (50 человек), и женщины, которые не используют организованные формы занятий — контрольная группа (50 человек). Общая выборка 100 человек. При исследовании использовался опросник по методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда [10]. По завершению эксперимента достоверность результатов различий между контрольной и экспериментальной группой посчитана по критерию Манна-Уитни.

#### Результаты исследования

По окончании исследования получены следующие результаты. Среди основных показателей (всего 6) наиболее репрезентативными характеристиками личности, которые в наибольшей степени дифференцируют выборку, являются интегральные показатели: «адаптации», «самопринятия», «эмоциональной комфортности», «стремление к доминированию» (Таблица 1).

Исследование показало наличие значимых различий между величинами в контрольной и экспериментальной группах. Полученные результаты обработки данных разделим на три группы: значимые, не значимые и результаты, которые находятся в зоне неопределённости.

В группу значимых вошли следующие интегральные показатели: «адаптации», «самопринятия», «эмоциональной комфортности», «стремление к доминированию» (таблица 1).

**Интегральный показатель адаптации** означает приспособленность человека к гармоничной жизнедеятельности в обществе, которая объединяет необходимость соответствовать требованиям социума и собственные потребности, мотивы, интересы. При расчете интегрального показателя адаптации полученное эмпирическое значение  $U_{эмп} = 863,5$  находится в зоне значимости  $P \leq 0,01$ . Для расчета значения величины интегрального показателя адаптации использовались показатель адаптивности = 865 располагается в зоне значимости  $P \leq 0,01$ , и показатель дизадаптивности = 918 в зоне неопределённости.

**Интегральный показатель самопринятия** отражает реализм в оценке своих качеств, способностей и возможностей, понимание и принятие выработанных ценностей и насущных потребностей, жизнь с самим собой в согласии, изживание психологических комплексов или примирение с ними. Полученное эмпирическое значение интегрального показателя самопринятия  $U_{эмп} = 840$  находится в зоне значимости  $P \leq 0,01$ . Он рассчитывается на основе двух показателей принятие себя = 851 располагается в зоне значимости  $P \leq 0,01$  и показателя неприятие себя = 867 в зоне значимости  $P \leq 0,01$ .

Таблица 1.

Таблица показателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по опроснику Роджерса-Даймонда.

Показатель	Медиана (ЭГ)	Медиана (КГ)	Уэмп	Укр
<b>интегральный показатель адаптации</b>	64	57	863,5	$P \leq 0,01$
адаптивность	149	140	865	$P \leq 0,01$
дизадаптивность	77	95	918	зона неопред.
<b>интегральный показатель самопринятия</b>	76	62	840	$P \leq 0,01$
принятие себя	51	45	851	$P \leq 0,01$
непринятие себя	10	15	867	$P \leq 0,01$
<b>интегральный показатель принятие других</b>	68	65	974,5	зона неопред.
принятие других	26	26	1024	$P \geq 0,05$
непринятие других	14	18	1023,5	$P \geq 0,05$
<b>интегральный показатель эмоциональной комфортности</b>	63	54	895,5	$P \leq 0,01$
эмоциональный комфорт	24	23	1122,5	$P \geq 0,05$
эмоциональный дискомфорт	17	22	885	$P \leq 0,01$
<b>интегральный показатель интеральности</b>	64	62	1098,5	$P \geq 0,05$
внутренний контроль	58	57	1089,5	$P \geq 0,05$
внешний контроль	22	23	1166,5	$P \geq 0,05$
<b>интегральный показатель стремление к доминированию</b>	55	47	786,5	$P \leq 0,01$
доминирование	10	9	901	$P \leq 0,01$
ведомость	16	20	987	зона неопред.
<b>экспазизм</b>	13	16	1051	$P \geq 0,05$

**Интегральный показатель эмоциональной комфортности** выявляет степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям. Полученное эмпирическое значение интегрального показателя эмоциональной комфортности Уэмп = 895,5 находится в зоне значимости  $P \leq 0,01$ . Для вычисления интегрального показателя эмоциональной комфортности применялись количественные значения двух показателей: эмоциональный комфорт = 1122,5 располагается в зоне незначимости  $P \geq 0,05$  и эмоциональный дискомфорт = 885 в зоне значимости  $P \leq 0,01$ .

**Интегральный показатель стремление к доминированию** выявляет уровень стремлений к лидерству, руководству в решении задач, зачастую личностно значимые задачи решаются за счет окружающих. Полученное эмпирическое значение интегрального показателя стремление к доминированию Уэмп = 786,5 находится в зоне значимости  $P \leq 0,01$ . Данный показатель рассчитывался на основе двух показателей: доминирование = 901 располагается в зоне значимости  $P \leq 0,01$  и ведомость = 987 в зоне неопределённости.

Следующая группа включает в себя интегральный по-

казатель интеральности и экспазизм.

**Интегральный показатель интеральности** определяет предрасположенность индивида к определённой форме локуса контроля (интернальность и экстернальность). Экстернальность и интернальность это обозначение механизмов социального контроля за своей жизнью. Интернальность это свойство личности, присущее людям, которые принимают ответственность за то, что происходит с ними, за свои поступки на себя. Это качество отражает уровень субъективного контроля и находится в тесной связи с развитием личностной ответственности. Если же доминирует склонность приписывать причины происходящего внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю), то это свидетельствует о наличии у индивида внешнего (экстернального) контроля. Полученное эмпирическое значение интегрального показателя принятия других Уэмп = 1098,5 находится в зоне незначимости  $P \geq 0,05$ . Для вычисления интегрального показателя интеральности применялись количественные значения двух показателей: внутренний контроль = 1089,5 располагается в зоне незначимости  $P \geq 0,05$  и внешний контроль = 1166,5 в зоне незначимости  $P \geq 0,05$ .

**Эскапизм** определяет уровень избегания проблемных ситуаций, уход от них. Полученное эмпирическое значение показателя эскапизм Уэмп = 1051 находится в зоне незначимости  $P \geq 0,05$ .

В группе показателей, которые располагаются в зоне неопределенности находится единственный интегральный показатель «принятие других».

**Интегральный показатель принятие других** это процесс восприятия реальности такой, какая она есть на самом деле. Принимать что-то – это не осуждать, а дать право этому быть. Также это внутреннее согласие с происходящим, разрешение чему-то быть таким, какое оно есть. Любой внутренний конфликт – это несогласие с самим собой. Любой внешний конфликт – это неприятие другого, или чего-то, что считается нами (ими) плохим, незаконным, не имеющим права на существование. Полученное эмпирическое значение интегрального показателя принятие других Уэмп = 974.5 находится в зоне

неопределенности. Для расчета значения величины интегрального показателя принятие других использовались показатели: принятие других = 1024 располагается в зоне незначимости  $P \geq 0,05$  и не принятие других = 1023.5 в зоне не значимости  $P \geq 0,05$ .

### Заключение

Результаты социально-психологического исследования женщин показали, что полученные данные свидетельствуют, что в экспериментальной группе реализуется более эффективная адаптация, процесс самопринятия, а также высокие оценки указывают на значительно выраженный эмоциональный комфорт. В экспериментальной группе уровень доминирования значительно выше величин в контрольной группе. В остальных интегральных показателях результаты находятся либо в зоне неопределенности, либо не достоверны. Исследование показало, что физическая культура имеет значительное влияние на социально психологическую адаптацию женщин.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абляева А.В., Миначева А.И., Фатхутдинова Л.М. ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ПОДРОСТКОВ // Международный научно-исследовательский журнал • № 11 (125) • Ноябрь 2022.
2. Психологическое благополучие современного человека [Электронный ресурс] материалы Международной заочной научно-практической конференции (20 марта 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. С.А. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2019 – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Терентьев, А.Е., Водяха, С.А., Водяха, Ю.Е., & Аристов, Л.С. (2022). ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЖЕНЩИН, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ. Теория и практика физической культуры, 2022(1), 45-46. <https://doi.org/10.24412/0040-3601-2022-1-45-46>
4. Марцинковская Т.Д. История психологии: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
5. Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. Москва: «Просвещение». 11. А.Д. Наследов. Метематические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. Санкт - Петербург: «Речь», 2004.
6. Михайлов Р.В. СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА диссертация.
7. Казначеев В. П. Очерки теории и практики экологии человека / В. П. Казначеев. - М.: Наука, 1983. - 260 с.: ил.; 21 см. - (Соврем. пробл. биосферы).
8. Астахов Н.Э. Влияние адаптационных процессов на организм и здоровье человека / Н.Э. Астахов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – №45 (335). – С. 276-278. – URL: <https://moluch.ru/archive/335/74868/> (дата обращения: 25.09.2022).
9. Сычева А.В. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА К УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ В ОБЩЕСТВЕ / А.В. Сычева, М.В. Шлемова, И.В. Чернышева Е.В. // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-4.;
10. Осницкий А.К. Опросник социально-психологической адаптации, СПА (2004) [Электронный ресурс] <http://www.psytests.org-classic/rogersA-run.html> (дата обращения: 17.03.2023).

© Матросова Екатерина Николаевна (katrin090783@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИНТЕГРАЦИЯ ГЕОГРАФИИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ФГОС

### INTEGRATION OF GEOGRAPHY AND THE ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS OF ACHIEVING GEF GOALS

**E. Nelyubina  
I. Grigoryants  
Ye. Cherkasova**

*Summary:* The Federal State Educational Standard (FSES) imposes new requirements on the educational results of mastering the main educational program of the school the formation of meta-subject foundations for each student. The integration of school subjects in the classroom is a means of forming this aspect in education, so the material presented in this paper will be relevant for teachers and lecturers, as well as demonstrate the real experience of implementing an ignored approach in teaching.

*Keywords:* integration, learning, lesson, activity approach, geography, English, methodology.

Деятельностный подход, являясь методологической основой ФГОС современного образования, предполагает организацию активной и разносторонней деятельности школьников. Опираясь на идеи Константина Дмитриевича Ушинского [5] о том, что обучение должно быть системным и последовательным, о необходимости применять в учебном процессе материал для повторения и применения практических задач, таким образом, чтобы обеспечить прочность знаний и побудить школьников к сознательному обучению, вызвать интерес.

Интеграция в школе – это взаимопроникновение знаний из одной учебной дисциплины в другую, это способ реализации межпредметных связей. В школах современного мира интеграция может проходить внутриспредметно или межпредметно. В учебных программах школ немало предметов, которые имеют общие темы, вопросы и проблемы. Очень часто на занятиях изучаются похожие объекты и явления.

Применение методического подхода интеграции на уроках, основанного на межпредметных связях, служит средством повышения мотивации изучения предметов,

**Нелюбина Елена Георгиевна**

кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет  
nelubina.elena@pgsga.ru

**Григорьянц Игорь Александрович**

кандидат экономических наук, Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского  
krater-i@list.ru

**Черкасова Елена Валерьевна**

кандидат филологических наук, доцент, Самарский государственный экономический университет  
l-19732807@yandex.ru

*Аннотация:* Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предъявляет новые требования к образовательным результатам освоения основной образовательной программы школы, в частности формированию метапредметных основ у каждого обучающегося. Интеграция школьных предметов на уроках является средством формирования данного аспекта в образовании, поэтому материал, представленный в данной работе, будет актуален для учителей и преподавателей, а также продемонстрирует реальный опыт реализации интегрированного подхода в обучении.

*Ключевые слова:* интеграция, обучение, урок, деятельностный подход, география, английский язык, методика.

так как создают условия для практического применения знаний, развивают аналитические способности и изобретательность, обладают воспитательным потенциалом.

Школьные предметы география и английский язык являются предметами, которые обладают широким диапазоном интегральных взаимодействий. Необходимо отметить, что реализовать их можно на уроках, которые относятся к особому типу - интегрированных.[3]

Есть некоторые методические особенности проведения таких уроков. К ним относят следующие аспекты, на интегрированном уроке обозначенная тема рассматривается с различных точек зрения, средствами нескольких предметов (курсов). Как правило, вводятся знания из других областей одним учителем. [1, 2]

На протяжении долгого времени английский язык считался особым предметом. И.А. Зимняя назвала эту учебную дисциплину «беспредметной» [4].

Английский язык, как никакой другой учебный предмет, носит коммуникативный характер. Его изучают как средство общения, поэтому в него проникают множе-

ства фактов из других областей знаний.

Приведем примеры такого проникновения в области географии:

- во время изучения страноведческого материала происходит интеграция учебных предметов география и английский язык. Изучая особенности англоговорящих стран на занятиях английского языка, обучающиеся формируют языковую компетентность. На занятиях географии они знакомятся с населением, ландшафтом англоговорящих стран (Великобритания, Австралия, США, Канада).
- при изучении темы «Соединенные штаты Америки» можно использовать уже известные факты из материала, изученного на английском языке, например, США на уроках английского языка изучается фрагментами с 7 по 11 классы. На занятиях географии обучающиеся знакомятся с валютой, ландшафтом и населением США, начиная с 7 класса, поэтому в рамках данной темы можно проводить интегрированные уроки и мероприятия для повышения интереса обучающихся и расширения их кругозора, и так далее.

Соответственно в рамках уроков географии можно осуществлять интегрированные подходы к изучению

разных аспектов теоретического материала, применяя при этом различные методические приемы, которые представлены на схеме (рис.1).

Остановимся на характеристике методических приемов обозначенных выше:

1. Выполнение и защита проектов.

При изучении темы «Эпоха великих географических открытий» (УМК изд-во «Просвещение» серия «Полярная звезда») урок можно направить на решение главной коммуникативной задачи – выполнение и защиты проектных работ. (Таб. 1.)

2. Игровые моменты на уроках.

Игра-головоломка «Пазлы» - собрать изображение из множества фрагментов. Этот прием не только активирует деятельность мозга, но также это помогает детям расслабиться, наладить коммуникацию. (Таб. 2.)

3. Использование приемов топонимики

Такого рода материал можно использовать на любом этапе урока «Наибольшее количество кельтских



Рис. 1. Методические приемы реализации интегрированного подхода на уроках географии и английского языка

Таблица 1.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>В середине XVII века впервые появились журналы в виде 12-страничной брошюры, сегодня на уроке нам предстоит окунуться в прошлое - <b>создание трэвел-бук</b>. Каждая группа должна разработать одну страницу трэвел-бук по следующему алгоритму:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отметить на карте маршрут путешественника;</li> <li>2. Описать маршрут путешественника, используя карты атласа с упоминанием географических объектов;</li> <li>3. Оформить страницу трэвел-бук. Выступить с защитой проекта.</li> </ol> <p>Let's sum up: What do you have to do? . . . That's right. You have 15 minutes to work on the projects.</p> <p style="text-align: center;"><b>Установлен таймер budilki.ru</b></p>	<p>Учащиеся слушают инструкции учителя географии, затем воспроизводят инструкции на английском языке: <i>Mark the traveler's route, describe it using the maps and geographical names in the Travel-book, present the project to the class.</i></p> <p>Выполняют работу в группах, у каждого свои обязанности: поиск информации, обозначение маршрута на картосхеме, оформление страницы, выступление – защита на английском и русском языке.</p>
<p>Now, we're going to listen to your projects. Each group has 3 minutes for presentation. After the presentation you have to answer your classmates' questions. <b>Каждая группа задает вопросы выступающим. Оценивается умение задавать вопросы.</b></p>	<p>Рассказывают о путешествиях и показывают маршрут на картосхеме, используя документ камеру. Отвечают на вопросы других групп.</p>

топонимов наблюдается на севере и западе британских островов (особенно Уэльс и Корнуолл). В Корнуолле распространёнными кельтскими элементами являются префиксы **tre -**, **pen -**, и **lan -**. В Уэльсе – префикс **llan -**. В графстве Камбрия кельтские топонимы большей частью отражают ландшафтные особенности местности (напр. горы *Blencathra* и *Helvellyn*). Кельты также дали названия многим рекам, таким как *Ehen* и *Cocker*. В Северной Шотландии элементы топонимов имеют гаэльское происхождение, например **loch** (обозначение озера) и **glen**.

Приведем несколько примеров кельтских элементов и их значений:

- **aber** – устье реки, слияние рек (*Aberystwyth, Aberdyfi, Aberdeen, Aberuthven*);
- **coombe** – низкая долина (*Woolacombe, Docombe*);
- **glen** – узкая долина (*Rutherglen, Glenarm, Corby Glen*);
- **lan, lhan, llan** – церковь; деревня, в которой есть церковь (*Lanteglos, Lhanbryde, Lanercost, Llanbedr Pont Steffan, Llanybydder, Llanwenog, Llannwnen*);
- **keth, cheth** – лес (*Penketh, Culcheth*)».

#### 4. Проблемная ситуация.

Задания такого рода можно использовать на любом уроке при организации этапа актуализации или целеполагания. (Таб. 3.)

Помимо повторения материала по географии и английскому языку, такой прием способствует формированию навыков работы с текстом, что соответствует требованиям формирования функциональной грамотности.

#### 5. Работа с интерактивной картой (Таб. 4.)

#### 6. Соответствие

Все привыкли, что большинство географических названий звучат очень похоже на разных языках, например: Москва — Moscow, Париж — Paris, Аргентина — Argentina. Однако есть и такие слова, которые мало напоминают свои аналоги в других языках.

Задание по теме — узнать географические названия, которые не похожи на их русские аналоги. Здесь мы предлагаем ученику карточки и просим найти соответствия.

China	Грузия
Beijing	Кипр
Warsaw	Китай
Munich	Пекин
Cyprus	Варшава
Naples	Мюнхен
Georgia	Неаполь
The Hague	Афины
The Caucasus	Крым
The English channel	Карпатские горы
The Arctic Ocean	Кавказские горы
The Pacific Ocean	Пролив Ла-Манш
Athens	Средиземное море
The Carpathians (The Carpathian Mountains)	Гаага
The Mediterranean Sea	Северный-Ледовитый океан
The Crimea	Тихий океан

Таблица 2.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Перед вами находятся множество фрагментов, выберите любой из них. Ваша задача - собрать отдельные части в целое.</p> <p>Now, that you have made pictures of the great explorers, you have made groups. Please, find the right table according to the pictures and the cards with the explorers' names.</p>	<p>Занимают места в кабинете в соответствии с карточками с именем путешественника на столе.</p>
<p><b>Использовано приложение <a href="http://sinonim.org">sinonim.org</a></b></p> <p>На экран выведены слова-ассоциации, необходимо сопоставить информацию с портретом вашего путешественника.</p> <p><b>В соответствии с ними выставляют карточки-указатели на парту. Каждая команда имеет имя своего путешественника.</b></p> <p>-Ребята, как вы думаете, а зачем нам надо знать основные имена путешественников?</p> <p>-Может это вам как-то пригодиться в жизни?</p>	<p>Называют имена путешественников, согласовывают ответ друг с другом.</p>

Таблица 3.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>У меня есть для вас подарок – статья из английской газеты, которую вам нужно прочитать и догадаться, о чём пойдёт речь на сегодняшнем уроке.</p> <p>Recently we have studied the topic "Mass Media" and now I have gifts for you – newspapers. You should read your newspapers and guess the topic of our lesson today.</p>	<p>Дети получают газеты. Работая в парах, читают и выясняют, какова тема сегодняшнего урока.</p>

Таблица 4.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>На листах подготовлены наводящие вопросы по ФГП, рельефу материка Северная Америка</p> <p>Работа с интерактивной доской (география)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Восточные горы</li> <li>2. Море на юго-востоке;</li> <li>3. Западные горы</li> <li>4. Острова Карибского моря;</li> <li>5. Вытянутый полуостров на юго-западе;</li> <li>6. Остров на севере;</li> <li>7. Море у берегов Гренландии</li> <li>8. Северный океан</li> <li>9. Крайние точки (мысы) материка</li> <li>10. Самый крупный остров Северной Америки</li> <li>11. Великие озера</li> <li>12. Водопад Северной Америки</li> </ol> <p>Сделайте, пожалуйста, вывод о влиянии географического положения на природу страны и жизнь населения.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Its western coast is washed by---</li> <li>2. Its eastern coast is washed by----</li> <li>3 The largest state of the USA....</li> <li>4. The smallest state of the USA...</li> </ol> <p>Вывод: The United States of America is situated on the continent of North America. It is washed by the Atlantic Ocean in the West, the Pacific Ocean – in the East, the Gulf of Mexico, and the Caribbean Sea – in the South. It also borders Canada in the North and Mexico in the South.</p>	<p>Каждый зарабатывает себе баллы и отмечает в оценочном листе</p>

Проведение уроков с интегративной основой требует тщательной предварительной подготовки, нахождения точек соприкосновения предметного материала. Необходимо распределить выступления и обязанности каждого участника процесса, как учителя, так и обучающихся, таким образом, чтобы в процессе урока ученикам не составляло сложности переключать внимание от одного

материала к другому. Отрадно, что ученики с легкостью переключались с английского на русский язык, при этом не испытывали трудности межкультурной коммуникации. Технология деятельностного подхода показала эффективность применения в рамках таких уроков: повышается качество знаний, учащиеся проявляют инициативу, творческую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / Сб. науч. тр. СИПИ, 2016.
2. Галеева Н.Л., Мельничук Н.Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках географии: Методическое пособие для учителя. – М.: «5 за знания», 2017. – 128с.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва. «Просвещение» 2018.
4. Широбокова Т.С. Нетрадиционные формы проведения уроков. Справочник классного руководителя, №9, 2012.
5. Ушинский К.Д. Избранные труды. Учебное пособие. ВУЗ; в 4 кн; -М.: «Дрофа», 2005.

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Григорьянц Игорь Александрович (krater-i@list.ru), Черкасова Елена Валерьевна (l-19732807@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## OPTIMIZATION OF LANGUAGE TRAINING SYSTEM FOR STUDENTS IN THE COMMUNICATIVE PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

**T. Pankova**  
**S. Arkhipov**  
**E. Kondratyev**  
**E. Protasov**  
**A. Denisov**

*Summary:* The article deals with the optimization of language training system of a foreign language in higher education under the new communicative paradigm of education. The number of English as a Foreign Language (EFL) study programmes is extensively growing in many countries of the world. Considering this, the paper also analyzes the challenges of modifying the content of teaching activities, as social factors influence education through socio-cultural conditions and values of individual activities, which in turn inspire metamorphoses of the role of teacher, determines learners' motivation, tasks of higher school functioning, and the nature of methodological activities.

*Keywords:* language training, strategy formation monitoring, assertiveness, motivational-personal aspect, educational technologies, CLA, CDA, ESL, EFL.

**Панкова Татьяна Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Воронежский государственный университет  
 pankova@rgph.vsu.ru

**Архипов Сергей Владимирович**

Преподаватель, Российский государственный социальный университет (Москва)  
 lusofon@mail.ru

**Кондратьев Евгений Геннадьевич**

Ассистент, Российский государственный социальный университет (Москва)  
 porvateree@yandex.ru

**Протасов Евгений Борисович**

Преподаватель, Российский государственный социальный университет (Москва)  
 chorda@yandex.ru

**Денисов Александр Александрович**

Преподаватель, Российский государственный социальный университет (Москва)  
 denisovaa@rgsu.net

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению проблемы оптимизации системы языковой подготовки иностранному языку в высшей школе в условиях новой коммуникативной парадигмы образования. Количество программ изучения английского языка как иностранного (EFL) увеличивается во многих странах мира. Ввиду этого, в работе также анализируются вызовы, связанные с корректировкой содержания преподавательской деятельности, поскольку социальные факторы воздействуют на образование через социокультурные условия и ценностные установки индивидуальной деятельности, что, в свою очередь, инспирирует метаморфозы роли преподавателя, детерминирует мотивацию обучающихся, задачи функционирования высшей школы, характер методической деятельности.

*Ключевые слова:* языковая подготовка, мониторинг формирования стратегий, ассертивность, мотивационно-личностный аспект, образовательные технологии, CLA, CDA, ESL, EFL.

**В** современных условиях глобализации и модернизации высшего профессионального образования актуальны задачи подготовки таких специалистов, которые не только легко учатся, но и быстро адаптируются к меняющимся условиям и содержанию своей профессиональной деятельности. Это характерно для различных специальностей [7, с. 49].

Готовность к саморазвитию и самообразованию [5, с. 296], умение при необходимости использовать внутренние резервы [6, с. 123], ассертивность» – данные характеристики всё чаще выходят на первый план при

оценке качества современного специалиста [10, с. 120]. Иностранный язык в этом перечне, безусловно, играет довольно значимую роль [8, с. 153]. В последнее время работодатели всё больше ощущают необходимость полилингвальной подготовки специалистов и языковых, и неязыковых профессий [1, с. 5].

Другой важной характеристикой современной системы языковой подготовки является использование современных технологий в обучении. Интерактивные учебные материалы, онлайн-курсы, приложения для изучения языков и другие электронные ресурсы делают обучение

более доступным и удобным для студентов. Более того, использование современных технологий позволяет обучающимся получать обратную связь на каждом этапе обучения, что улучшает качество обучения и повышает мотивацию учащихся. Также современные технологии позволяют учащимся работать в онлайн-формате, что особенно актуально в условиях пандемии COVID-19 и ограничений на массовые мероприятия.

Основной целью изучения иностранного или второго языка является развитие глубокой коммуникативной компетенции, которая может быть применена в различных контекстах [11, с. 202]. Изучение английского языка как иностранного *English as a foreign language (EFL)* и английского как второго языка *English as a second language (ESL)* часто ассоциируется с академической средой, требующей хорошего владения языком для успешного обучения в системе высшего образования [20]. Тем не менее, с увеличением потока информации и коммуникации между людьми с разным культурным происхождением, обучающиеся *EFL* должны выходить за рамки получения базовых языковых навыков в академических условиях [13, с. 169]. Более того, необходимо обеспечить взаимодействие с социальной средой в качестве участников социума, которые оказывают на него воздействие и сами находятся под его влиянием [12, с. 202]. Такой аспект, как развитие критического мышления, также является одним из основных при развитии компетенций [3, с. 147]. Благодаря более глубокому пониманию социальной реальности, они могут внести свой вклад в социальные изменения, содействовать социальным трансформациям [18, с. 1384]. Этот уровень социального взаимодействия должен включать критический взгляд на использование языка, которого часто не хватает в преподавании *EFL*. Развитие навыков изучения языка с учетом критического подхода может быть достигнуто в рамках комплексного подхода к преподаванию и освоению языка, который позволяет обучающимся учитывать формирующиеся новые представления и происходящие глобальные процессы, в том числе и с использованием онлайн технологий [2]. Критическое осознание языка *Critical language awareness (CLA)* рассматривается как потенциальный подход к изучению аспектов иностранного языка с позиций критического мышления и анализа.

Значимость *CLA* заключается в том, чтобы дать возможность изучающим язык распознать и выявить несоответствие в дискурсе. Естественно, существуют различные проблемы, связанные с интегрированием и развитием критического языкового сознания в преподавании *EFL* в таких направлениях, как образовательные и воспитательные курсы, уровень владения языком обучающихся и профессиональная подготовка преподавателей языка. Тем не менее, академические сообщества должны разрабатывать инновационные идеи и практические приложения, способствующие развитию *CLA* в контексте *EFL*.

Во многих странах, где английский не является основным языком, преподавание *EFL* является частью академических программ, направленных на развитие критического мышления, что также касается дошкольного и школьного образования [4]. В настоящее время сообщество *EFL* признает растущую необходимость включения аспектов критического мышления в преподавание языка для достижения целей академических программ и подготовки студентов к выходу на рынок труда. Будучи ответственными за программы *EFL*, преподаватели иностранных языков занимают значимое положение в развитии подхода, более ориентированного на *CLA*. Однако они не смогут внедрить критический принцип преподавания и освоения языка, не имея соответствующей подготовки в области *CLA*. В качестве ответной меры некоторые специалисты предлагают использовать подход, основанный на анализе дискурса (*discourse analysis approach*), чтобы вооружить обучающихся *EFL* общими коммуникативными стратегиями, основанными на реальном использовании языка, где могут подразумеваться аспекты критического мышления. Другие исследователи отмечают, что преподавателям следует рассмотреть критический дискурс-анализ (*critical discourse analysis – CDA*) для работы с критическими аспектами языка в преподавании *EFL* или *ESL*. Несмотря на это, преподаватели иностранных языков обычно более хорошо осведомлены о потребностях обучающихся, и поэтому могут поделиться своими знаниями и опытом для успешного применения критического языкового обучения, независимо от выбранного подхода.

Преподаватели иностранных языков принадлежат к социальным слоям общества, и предполагается, что на протяжении своей профессиональной жизни они изучали и продолжают изучать социальные и академические особенности среды. Им необходимы знания в области критических ситуаций, актуальных для их сообщества, и академических проблем, которые могут затруднить интеграцию *CLA* в контекст *EFL*. Полученные от преподавателей *EFL* представления и идеи о развитии *CLA* у учащихся *EFL*, как ожидается, могут послужить основой для разработки учебных программ и методик преподавания *EFL*, а также внести вклад в развитие исследований *CLA* в контексте *EFL*.

Признавая, что мы живем в очень мобильном мире, где все больше путешествий и миграций, где мобильные устройства являются обязательной частью повседневной жизни, изучение английского языка для носителей языка других языков (*ESOL*) и английского для академических целей (*EAP*) становится все более важным инструментом формирования профессионального менталитета личности специалиста нового поколения.

Существует довольно большой разрыв между существующим миром языкового образования, многомодульной обработкой текста, заданиями в классе и результатом того творчества, которым обучаемые могут

заниматься за пределами аудитории, но которым они не всегда могут поделиться. Например, своими видео клипами на английском в социальных сетях, в которых вполне могут переплетаться английские и русские слова, звук и изображение, вполне возможны фотография и графика. Существующий разрыв между обучающимся и обучающим ярко отражает восприятие того, что изучает язык, и это неравенство заставляет искать различные выходы из сложившейся ситуации [9, с. 77].

Ситуации межкультурного общения «моделируются для осмысления приёмов рационализации деятельности и претворения личностных ценностей в категорию трудового опыта» [16, с. 304]. Побуждая к имплементации *стратегического подхода*, этот дидактический ресурс снабжает обучающихся инструментами интенсивного накопления опыта существования в профессии в целом.

Одним из ключевых аспектов успешного обучения, на наш взгляд, является использование динамического языка и доступных инновационных технологий, опираясь на отличительные способности не только обучающихся, но и обучающихся. Следует признать, что обе стороны должны быть действительно активными участниками процесса исследования языка, стараясь при этом развивать межличностные коммуникационные ресурсы.

Важно «структурно дифференцировать формы социокультурных технологий» при работе с разноуровневым учебным материалом (*split level approach, split classroom*) [17, с. 81]. Виды деятельности также должны постоянно варьироваться в структурах создаваемого коммуникативного пространства. «Лингвокогнитивные стратегии коррелируют с текстовым уровнем и востребованы всякий раз, когда возникает необходимость в фильтрации и структурировании иноязычной информации» [17, с. 81].

Обучающему следует обращать отдельное внимание на то, какие *рассогласования* обнаруживает студент в процессе регуляции своей деятельности, как оценивает *ассертивную коммуникацию*, то есть передачу сообщения в прямой, но уважительной и уверенной манере.

В преподавании иностранного языка речь идёт о постоянном мониторинге формирования различных стратегий. Несомненно, оправданными являются такие «методические приёмы, как:

- экспликация стратегии,
- выяснение условий, в которых она является эффективной,
- тренировка способов и вариантов реализации данной стратегии в различных познавательных и проблемных ситуациях» [9, с. 76].

«Ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности формируется под воздействием глобального контекста развития самой профессии, с учетом

мировых тенденций, опыта других стран в исследуемой предметной области. Знакомясь с этими тенденциями, анализируя их, специалист учится предвидеть и прогнозировать изменения задач и условий своей деятельности, разрабатывать новые способы и средства их решения, учится ориентироваться на существенные характеристики деятельности, тенденции её развития, взаимосвязь с другими формами и видами деятельности» [9, с. 32].

В контексте преподавания английского языка исследователи предлагают использовать различные подходы к формированию у обучающихся критических установок, чтобы помочь им анализировать и интерпретировать письменный или устный язык в аудитории и за ее пределами. В некоторых исследованиях критические аспекты в *ESL* или *EFL* рассматриваются с различных практических и теоретических позиций. *Pennycook G.* упоминает о значительном количестве исследований по критическому изучению и преподаванию языка под несколькими названиями (например, критическая грамотность, критическая прикладная лингвистика) [19, с. 391]. И все же прикладные исследования, использующие *CDA* в *ESL* или *EFL*, судя по всему, преобладают. *Boston J.M.* [14] предложил модуль письменного дискурса для преподавателей английского языка, в котором используются основные аналитические инструменты *CDA*, такие как текстовый контекст и текстовая структура. Помимо этого, *Josep M. Cots* разработал практическую схему преподавания *CDA* для студентов *EFL*, которая фокусируется на развитии трех типов компетенции: пользовательской, аналитиков и преподавателей [15, с. 338].

Современная вузовская система языковой подготовки находится в ситуации обновления и поиска оптимальных путей продвижения теории и практики в сторону активизации, фундаментализации, междисциплинарности и направленности на заданный практический результат, ее основными характеристиками являются партисипативная управляемость, стимулирование индивидуальных черт обучающихся, возможность делегированной активности, автономность. Эти изменения в системе языковой подготовки вузов имеют своей целью не только повышение уровня знаний студентов, но и подготовку к высококвалифицированным профессиям в различных отраслях экономики и науки. Новые методы обучения, такие как активное и интерактивное обучение, проектное обучение и пр., стимулируют учащихся к самостоятельному поиску информации и применению ее на практике.

Кроме того, система языковой подготовки вузов активно развивает межкультурную компетентность учащихся, что является важным фактором для успешной карьеры в условиях мировой глобализации. В рамках обучения студенты получают опыт общения с иностранными партнерами, изучают культуру и историю других стран, что позволяет им лучше понимать их менталитет и работать в международной команде.

Таким образом, современная система языковой подготовки вузов направлена на обучение учащихся не только языковым навыкам, но и на развитие их профессиональных и межкультурных компетенций, что делает ее более эффективной и актуальной в условиях современного мира.

В целом, современная система языковой подготовки вузов ориентирована на создание оптимальных условий для успешного обучения студентов, что позволяет им не только улучшить свой языковой уровень, но и развивать свои профессиональные и межкультурные навыки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акбилек, Е.А. Анализ уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза / Е.А. Акбилек, О.А. Горбачева // *Инновации в образовании*. – 2018. – № 10. – С. 5-10. – EDN YAMCZF.
2. Акбилек, Е.А. Особенности подготовки материалов для дистанционного курса / Е.А. Акбилек, Н.В. Бхатти, О.А. Горбачева // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. – 2020. – № 3. – С. 41. – EDN PEUFMQ.
3. Еферова, А.Р. Формирование критического мышления студентов технического вуза как актуальная проблема современной науки и образования / А.Р. Еферова // *Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Сибай, 01–28 февраля 2010 года / Министерство образования и науки РФ, Башкирский государственный университет. Том 7*. – Сибай: Башкирский государственный университет, 2010. – С. 147-149. – EDN VUSRZD.
4. Илюшина, Н.Н. Педагогика детского оздоровительного лагеря: учебник / Н.Н. Илюшина, Н.П. Павлова, Т.Н. Щербакова; под ред. М.М. Борисовой. – Москва: ИНФА-М, 2018. – 216 с. – EDN EJLZCQ.
5. Кравченко, Н.В. Средства обучения в профессиональном образовании молодежи с ограниченными возможностями здоровья в Скандинавских странах / Н.В. Кравченко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2. – С. 296. – EDN RXUQML.
6. Кравченко, Н.В. Особенности профессионального образования в скандинавских странах / Н.В. Кравченко // . – 2013. – № 2(41). – С. 123-126. – EDN QAXUNR.
7. Использование мобильных приложений при подготовке студентов к выполнению нормативов ГТО в условиях дистанционного обучения / В.В. Бобков, Л.Г. Рыжкова, М.Л. Берговина, А.А. Сериков // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 8. – С. 49-51. – EDN XHMMJL.
8. Организация тестирования по иностранному языку студентов-юристов в электронной информационно-образовательной среде УрГЮУ (система «INDIGO») / М.В. Боровкова, Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, С. В. Павлова // *Традиционные и инновационные технологии развития профессиональной языковой личности студентов: Материалы Международной научно-методической конференции, Екатеринбург, 14 февраля 2019 года / Отв. ред. К.М. Левитан*. – Екатеринбург: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный юридический университет», 2019. – С. 153-162. – EDN TUIPHC.
9. Панкова Т.Н., Абдуллаева З.Р., Еферова А.Р. [и др.] Онлайн обучение английскому языку: изменения в парадигме системы образования // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2022. – № 4. – С. 75-78. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.04.29. – EDN FTQMGJ.
10. Панкова Т.Н., Томин В.В., Евстафьев А.В., Труфанов Г.А. Витальность как характеристика обучающихся современного вуза // *Высшее образование сегодня*. – 2022. – № 9. – С. 118-123. – DOI 10.18137/RNU.NET.22.09.P.118.
11. Усов, С.С. Применение игровой формы в обучении иностранным языкам / С.С. Усов, М.А. Сафонов // *Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы*. – 2020. – Т. 16, № 51. – С. 202-207. – EDN GGOBEQ.
12. Харченко, Н.Л. Особенности цифровой трансформации образовательных процессов в условиях высшей школы / Н.Л. Харченко // *Педагогическая информатика*. – 2020. – № 4. – С. 202-207. – EDN IKFIVQ.
13. Ялаева, Н.В. Применение LMS Moodle в обучении английскому языку в юридическом вузе / Н.В. Ялаева // *Правоохранительные органы: теория и практика*. – 2015. – № 2. – С. 169-172. – EDN VDGSID.
14. Boston J.M. How to Get Away with Things with Words: An Examination of Written Text; University of Birmingham: Birmingham, UK, 2002. Available online: <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/writtendiscourse/boston5.pdf>.
15. Cots Josep M., Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching, *ELT Journal*, Volume 60, Issue 4, October 2006, Pages 336–345, <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
16. Godfroid A. Hypotheses about the interface between explicit and implicit knowledge in second language acquisition // *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics*. – Routledge, 2023. – С. 294-307.
17. Hamdi S.A. Developing Critical Perspectives among EFL Learners: Insights from Language Educators // *Education Sciences*. – 2023. – Т. 13. – № 1. – С. 81.
18. Levanova E.A., Berezhnaya I.F., Krivotulova E.V. [et al.] Individual learning path for future specialists' development // *TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics*. – 2019. – Vol. 8, No. 4. – P. 1384-1391. – DOI 10.18421/TEM84-40. – EDN TVJOWQ.
19. Pennycook G., Rand D.G. The psychology of fake news // *Trends in cognitive sciences*. – 2021. – Т. 25. – № 5. – С. 388-402.
20. Varfolomeeva, N.S. English for professional communication: Учебно-методическое пособие / N.S. Varfolomeeva, D.V. Semenov; Российский государственный социальный университет. Vol. Часть 2. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2019. – 25 p. – EDN UDQOAH.

© Панкова Татьяна Николаевна (pankova@rgph.vsu.ru), Архипов Сергей Владимирович (usofon@mail.ru), Кондратьев Евгений Геннадьевич (porvateree@yandex.ru), Протасов Евгений Борисович (chorda@yandex.ru), Денисов Александр Александрович (denisovaa@rgsu.net).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## «КОЛЕСО БАЛАНСА» КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ЯЗЫКОВОГО КОУЧИНГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### "BALANCE WHEEL" AS A DIAGNOSTIC TOOL OF LANGUAGE COACHING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**K. Slutskaya  
N. Akhilgova  
M. Zaichko  
K. Ibatulina**

*Summary:* The article reveals the concept of language coaching, its goals, objectives and tools. A step-by-step methodology of working with the «balance wheel» for language coaching is described in detail. The article provides the research results on basic competencies level in English conducted with the students of Tyumen Industrial University technical majors via the «balance wheel» tool. Competences development quantitative and qualitative analysis was carried out within each academic group. The methods on the competencies development improvement through the coaching approach were outlined.

*Keywords:* language coaching, coachee, coaching session, balance wheel, competencies, tools.

**Слуцкая Ксения Александровна**

*Кандидат филологических наук, доцент, Тюменский  
Индустриальный Университет  
crazyhazy@yandex.ru*

**Ахильгова Наталья Олеговна**

*Старший преподаватель, Тюменский Индустриальный  
Университет  
ahilgovano@mail.ru*

**Заичко Маргарита Васильевна**

*Старший преподаватель, Тюменский Индустриальный  
Университет  
rzaichko@mail.ru*

**Ибатулина Ксения Амировна**

*Ассистент, Тюменский Индустриальный Университет  
chulpan-82@mail.ru*

*Аннотация:* В статье раскрывается понятие лингвистического коучинга, его цели, задачи и инструменты работы. Подробно описывается методика применения «колеса баланса» в языковом коучинге. Статья представляет результаты исследования уровня владения базовыми компетенциями английского языка, проведенного со студентами технических специальностей тюменского индустриального университета с помощью «колеса баланса». Проведен количественный и качественный анализ развития компетенций в каждой академической группе испытуемых, а также намечены методы работы для повышения компетенций в рамках коучингового подхода.

*Ключевые слова:* языковой коучинг, коучи, коуч-сессия, колесо баланса, компетенции, инструменты.

**В** настоящее время ускоряющийся темп жизни в совокупности с безостановочно поступающим потоком информации диктует свои условия выживания. Человечество перешло на новый уровень потребления и усвоения информации. Цифровая гигиена сегодня не просто модное выражение, а необходимость на грани сохранения психического здоровья и выживания в целом. Невозможными становятся и старые методы изучения иностранных языков: дозированно, всеобъемлющее, продолжительно. Время теперь осознанно считается самым ценным и невозполнимым человеческим ресурсом, а иностранный язык не целью, а инструментом на пути к цели. Все чаще у студентов и выпускников вузов появляется запрос на изучение иностранного языка в определенной, узконаправленной сфере, в связи с чем высшие учебные заведения отреагировали созданием курсов по выбору или дополнительных образовательных программ, направленных на закрытие данной потребности. Однако, продолжительность таких программ все-равно остается значительной и не предполагает из-

учение языка в максимально сжатые сроки. Из этой актуальной потребности появляется новое направление в преподавании иностранного языка – лингвистический или языковой коучинг.

В целом, коучинг – это достаточно широкое понятие, непременно включающее в себя всеобъемлюще совершенствование человека. Если говорить о разновидностях коучинга, то следует отметить, что их огромное множество. Так, в соответствии с количеством участников процесса, выделяют индивидуальный, групповой и организационный коучинг; в зависимости от направления, существует лайф-коучинг, образовательный, спортивный, личный, бизнес коучинг, коучинг в управлении и т.д.

Языковой коучинг направлен на передачу знаний иностранного языка от коуча клиенту (студенту), при этом первый учитывает особенности усвоения информации, фоновые знания, общие и узконаправленные интересы, тайм менеджмент, способность работать

продуктивно в ту или иную часть суток, интеллектуальные способности, психические и психологические особенности коучи (от англ. *coach* – тот, кто работает с коучем, его «подопечный»). Важно отметить, что как видно из описания выше, компетенции языкового коуча гораздо шире компетенций преподавателя или учителя. Данную информацию необходимо учитывать при частичном делегировании прав или назначении на должность коуча в любом образовательном учреждении. Безусловно, коуч – это отдельная профессия, которая требует международной сертификации, чтобы в полной мере владеть всеми знаниями, применять их на практике и получать результаты как клиенту, так и коучу. Однако, как показывает практика, элементы языкового коучинга на своих занятиях могут применять и обычные преподаватели, не имеющие специального образования в данном направлении. Это становится возможным за счет того, что в базовые компетенции преподавателя уже входят психологические, физиологические и организаторские знания и навыки, а применение коучингового подхода на занятиях по иностранному языку не только повышает мотивацию студентов, но и дает свои результаты.

Мы согласны с мнением Костровой Ю.Б. и Шибаршиной О.Ю. о том, что «Коучинговый подход помогает создать в образовательной организации атмосферу, благоприятную для раскрытия личностного потенциала людей: открытия в себе новых возможностей для роста и самореализации, постановки и прояснения собственных целей, самостоятельной выработки стратегий их реализации.» [3] Акцент на самостоятельности обучающегося в данном случае может оказаться незнакомым и мало приветствуемым самими же обучающимися, однако, преподавателю необходимо помнить о том, что именно самоорганизация, самоопределение своих потребностей, самораскрытие талантов и сильных сторон личности – это то, на чем построен весь коучинговый процесс. Коуч не берет на себя ответственность своего коучи. В этом процессе у каждого она своя. В отличие от стандартного метода подачи информации студентам (лекция, предоставление готового материала, готовых языковых правил), в данном методе используется поисковая стратегия, при чем языковой коуч сначала выясняет пробелы в знаниях или «слабые места», а затем как мозаику помогает восстановить картину.

Безусловно, коуч-сессия отличается от обычного занятия не только структурой, но и рядом других элементов. Личностный потенциал коучи – ключевой фокус внимания коуча, а это диктует свои условия передачи знаний. Во-первых, коуч-сессия не может быть построенной по принципам стандартного занятия, когда преподавателю приходится подгонять свой план под время урока и объём информации, который необходимо выдать, убирая все «лишние», творческие задания, способствующие

развитию дивергентного мышления. На сессии коуч ведет клиента до поставленной цели, применяя все методы, которые являются эффективными именно для данного клиента. Во-вторых, на стандартных занятиях существуют иерархические отношения «учитель-ученик», в то время как на коуч-сессиях отношения равные.

К сожалению, в данной статье описать все техники языкового коучинга не предоставляется возможным, поскольку их существует большое количество и подбираются они в соответствии с целями, поставленными самим коучем. И именно для грамотной постановки языковых целей применяется такой инструмент как «колесо баланса». Автором-создателем его является американский бизнесмен Пол Дж. Майер – легенда мирового уровня в области лидерства, целеполагания, тайм-менеджмента. Суть техники состоит в том, что человеку предлагается отметить на окружности, разделенной на сектора, уровень «прокаченности» того или иного навыка, сферы его деятельности, жизни. Изначально «колесо» подразделялось на 6 сфер: семья и дом, финансы и карьера, саморазвитие и образование, тело и здоровье, общество и культура, духовное развитие и этика. Со временем, применяя эту технику в различных сферах, «колесо» изменилось, но неизменным остается тот факт, что оно работает и помогает людям не просто увидеть и исследовать свою проблему, но и поставить цели по улучшению ситуации и стабилизации нарушенного баланса в той или иной сфере и в жизни в целом. Говоря об использовании этого инструмента в языковом коучинге необходимо подчеркнуть, что многие исследователи вопросов лингвокоучинга сходятся во мнении о том, что включать в него нужно только хорошо измеримые языковые компетенции (говорение, чтение, письмо и аудирование), чтобы такие цели соответствовали международным стандартам целей по SMART (конкретный, измеримый, достижимый, уместный, привязанный ко времени). Однако, мы предлагаем более расширенную систему целеполагания путем включения в «колесо баланса» дополнительных компетенций: лексический запас, произношение, грамматика, беглость речи. Каждая из добавленных сфер, на наш взгляд, является измеримой. Так, произношение и беглость речи легко зафиксировать аудиозаписью в начале коучинга обучения и сравнить с конечным результатом. Для этого достаточно попросить коучи записать чтение любого отрывка текста на диктофон или организовать мини-интервью и задать простые вопросы (про свободное время, семью, хобби и пр.), а в конце обучения сделать то же самое (текст для чтения или вопросы для интервью остаются неизменными). Затем попросить коучи самостоятельно (субъективно) оценить свой прогресс. Уровень грамматики легко измеряется тестированием, а лексический запас – количеством новых единиц лексики, которые будут записаны у коучи в личном словаре. Таким образом, предлагаемое нами «колесо» выглядит так (см. Рис.1):

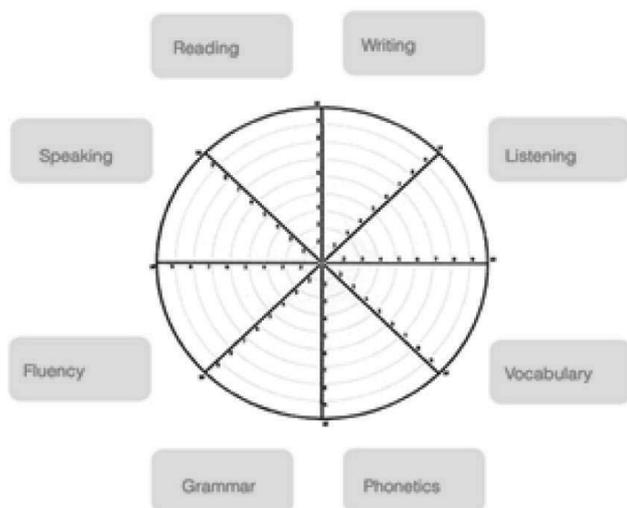


Рис. 1. «Колесо баланса» для языкового коучинга

В данной статье мы приведем пример использования вышеописанной техники как элемента языкового коучинга на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении в России, поделимся опытом реализации этого инструмента на практике и предоставим результаты исследования, а также опишем дальнейшее возможное применение этих результатов в обучающей деятельности преподавателя.

#### Методика работы с инструментом «Колесо баланса для языкового коучинга»

1. На первом занятии студентам раздается незаполненный шаблон «колеса баланса» (см. Рис. 1). Предварительно проводится беседа о том, что такое коучинг, как его методы влияют на достижение результатов, и выяснение понимания сути концепции «колеса баланса». Как показывает практика, сегодняшние студенты хорошо знакомы с этим инструментом и с радостью соглашались им воспользоваться для постановки своих языковых целей.
2. Важно обозначить правила работы с «колесом» и попросить на данном этапе работать в парах, чтобы обсуждение и проговаривание вслух волнующих тем стало надежной базой для дальнейшего определения своего личного уровня владения той или иной компетенцией. Преподаватель объясняет, что сначала необходимо сформировать и прописать понимание того, как должна выглядеть каждая сфера на 10 баллов. Например, «Говорение» - я говорю без запинок, мне не нужно подбирать слова, моя скорость речи соответствует скорости речи на родном языке, а иногда и превышает ее, я могу выразить все мысли, которые появляются, при этом собеседник меня понимает без труда. Так прописывается максимальный уро-

вень владения каждой компетенцией. Для каждой пары студентов формулировки будут разными, но в целом они предполагают одно и то же.

3. Индивидуальный этап работы: каждый студент самостоятельно и субъективно (по своим внутренним ощущениям) оценивает свой уровень владения компетенциями. Здесь нужно обратить внимание студентов на их сильные стороны (те компетенции, которые набрали наибольшее количество баллов). Этот шаг нельзя пропускать, поскольку он базовый в коучинг подходе: отмечать не только свои слабые, но прежде всего сильные стороны и присваивать их себе!
4. Можно попросить закрасить «колесо» и отметить, насколько оно ровное, и как хорошо или плохо это колесо будет двигаться. В зависимости от того, какие сферы «проседают», выделить то, над чем каждый студент будет самостоятельно работать в течение семестра. Таким образом, уже на данном этапе студентам передается ответственность за «подтягивание» недостаточно сформированного навыка. Ключевая роль здесь отводится вопросу «с какой сферы начать?», ведь именно она уже автоматически будет подтягивать за собой все остальные в той или иной мере. Так формируется навык расстановки приоритетов. Обычно, обучающиеся воспринимают это как вызов, игру, в которой нужно закрыть определенный уровень, чтобы пройти дальше. Такой настрой снова повышает мотивацию, которая в данном подходе играет ключевую роль.
5. Формирование стратегий. На данном этапе студенты снова работают в парах или мини группах, поскольку предполагается генерация идей по развитию того или иного навыка. Другими словами, что нужно сделать, чтобы я смог выйти на шаг или два выше (точка Б) того уровня, на котором я нахожусь сейчас (точка А). Например, «Говорение 4» - каждый день говорить с другом по 5 минут на английском, устроить в группе день английского языка и общаться в этот день между собой только на иностранном языке, найти на сайтах друга по переписке и раз в неделю устраивать с ним онлайн встречи, присоединиться к разговорному клубу онлайн или оффлайн, и тд. На данном этапе каждый может записывать свои индивидуальные стратегии (разговаривать с родителями на английском), а также какие-то общие, предлагаемые сокурсниками. Здесь преподавателю важно мониторить выполнение задания и задавать уточняющие вопросы: где ты это будешь делать? Как часто? Во сколько? Сколько по времени? Насколько это реалистично? И т.д.
6. Будущее. Преподаватель объясняет студентам важность соблюдения плана действий, выстроенных стратегий для достижения поставленных це-

лей, при этом, необходимо обозначить их четкий срок (до конца семестра, до 15 мая и т.д.). Также важно дать понять, что преподаватель открыт к диалогу и всегда поможет в составлении персонального плана действий, если возникнет такая потребность, чтобы студенты имели возможность подойти и прояснить свои вопросы. Коучинг подход предполагает поддержку и кооперацию.

Далее студенты дорабатывают свои планы по улучшению навыков, прописывают их, ведут дневники и другие записи по отслеживанию и фиксации результатов. Преподавателю необходимо собрать информацию по каждой группе обучающихся отдельно и выявить 2-3 сферы, которые находятся в дефиците у этой академической группы и выстраивать свою работу с ними так, чтобы на занятиях помогать подтягивать «колесо баланса». К примеру, если выясняется, что у всей группы недостаточно развит грамматический навык, то на занятиях уделять этому аспекту внимания чуть больше, чем в той группе, у которой этот показатель в норме или не в приоритете.

На основании вышеописанных положений методики, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 100 студентов из 12 академических групп. Ниже представлены количественные и качественные результаты исследования, а также выводы и перспективы работы с такими группами.

Так, в Таблице 1 отображены все количественные показатели исследования, при этом, уровни компетенций испытуемых обозначены условно н – низкий (уровень на «колесе баланса» от 1 до 4), с – средний (уровень на «колесе баланса» от 5 до 7), в – высокий (уровень на «колесе баланса» от 8 до 10). Напомним, что это субъективная оценка учащимися своих знаний и компетенций по сферам, представленным в «колесе баланса» и в таблице слева. В каждой академической группе обучающихся разное количество студентов, обозначенное в скобках после номера группы. Таким образом, становится понятным как читать результаты в таблице. К примеру, в Группе 5 приняло участие в исследовании 11 человек, при этом трое оценили свои способности к чтению и пониманию текста на английском как низкие, один – как средние, а остальные 7 уверены в высоком уровне по данному критерию.

Обобщая полученные результаты, представленные в Таблице 1 в последней колонке «Всего» и в Диаграмме 1 «Уровни компетенций испытуемых», можно сделать следующий вывод: в целом прослеживается низкий уровень таких компетенций как Fluency (беглость речи) – 54, Grammar (грамматика) – 53, Listening (аудирование) – 50, Speaking (говорение) – 46, Phonetics (фонетика) – 45; средне развиты такие компетенции как Vocabulary (словарный запас) – 52 и Writing (письмо) – 50; на относительно высоком уровне можно выделить Reading (чтение) – 38.

Таблица 1.

Количественные результаты исследования.

Компетенции	Группа 1 (6 чел.)			Группа 2 (7 чел.)			Группа 3 (5 чел.)			Группа 4 (8 чел.)			Группа 5 (11 чел.)			Группа 6 (9 чел.)			Группа 7 (8 чел.)			Группа 8 (9 чел.)			Группа 9 (10 чел.)			Группа 10 (9 чел.)			Группа 11 (10 чел.)			Группа 12 (8 чел.)			Всего		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В			
Reading	0	2	4	4	2	1	1	4	0	1	3	4	3	1	7	1	5	3	2	6	0	1	4	4	1	4	5	1	5	3	0	4	6	1	6	1	16	46	38
Writing	0	6	0	4	2	1	1	2	2	4	3	1	3	4	4	3	4	2	4	3	1	2	6	1	3	5	2	4	5	0	0	6	4	4	4	0	32	50	18
Listening	1	5	0	4	2	1	1	2	2	6	1	1	5	5	1	2	4	3	6	1	1	2	6	1	5	4	1	5	4	0	6	3	1	7	1	0	50	37	13
Vocabulary	1	5	0	4	2	1	0	3	2	3	4	1	3	7	1	4	4	1	6	1	1	1	7	1	5	4	1	4	5	0	3	6	1	4	4	0	38	52	10
Phonetics	1	5	0	5	1	1	0	5	0	4	3	1	3	5	3	3	5	1	6	1	1	2	6	1	4	6	0	6	1	2	2	5	3	6	2	0	45	42	13
Grammar	1	5	0	5	1	1	2	2	1	5	2	1	3	7	1	4	5	0	5	1	2	5	2	2	6	2	2	7	1	1	4	3	3	6	2	0	53	33	14
Fluency	2	3	1	5	1	1	1	2	2	3	4	1	4	6	1	3	5	1	8	0	0	2	7	0	4	5	1	8	1	0	7	1	2	7	1	0	54	36	10
Speaking	1	5	0	6	1	0	1	3	1	3	4	1	4	5	2	1	7	1	6	2	0	5	4	0	4	5	1	5	4	0	3	2	5	7	1	0	46	43	11

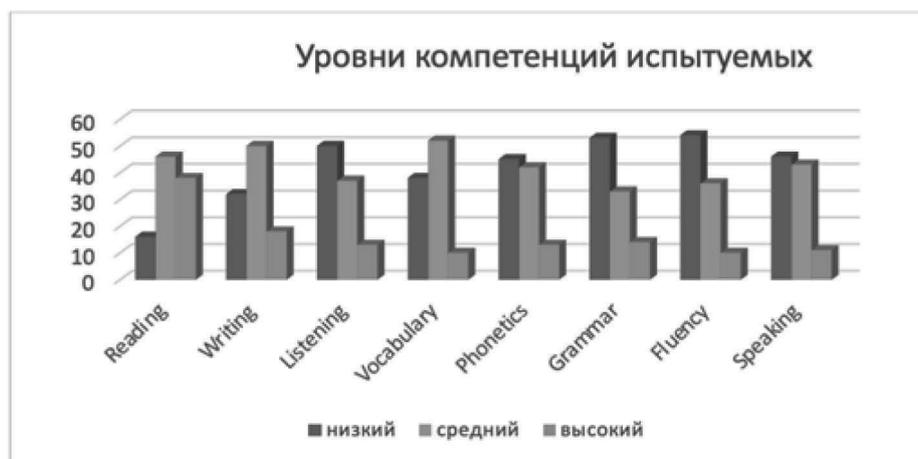


Диаграмма 1. Уровни компетенций испытуемых

Из графического представления данных явно заметно, что студенты чувствуют себя уверенно лишь при чтении текстов, при этом больше всего волнений вызывает грамматический аспект языка, который стоит в одном ряду с беглостью речи и восприятием ее на слух. Такие результаты закономерны и вполне предсказуемы, если обратить внимание на то, как происходит обучение иностранному языку в школах: акцент делается на чтение и перевод текстов, в то время как для развития навыка говорения и аудирования требуется больше подготовки и, соответственно, аудиторного времени, которое, как известно, всегда в дефиците. Кроме того, смеем предположить, что многие студенты ошибочно полагают, что беглость речи и говорение это одно и то же, поэтому их показатели примерно одинаковые: обучающиеся признаются, что говорить им очень сложно и навык совсем не отработан. Рассматривая критерий грамматика, можно говорить о том, что для студентов грамматическая картина языка остается неясной, поскольку считается необъятной. Другими словами, миф о том, что грамматика английского языка настолько обширна и непостижима, что выучить и знать ее невозможно, остается жить в сознании студентов. Коучинг подход предполагает развенчание этого мифа, в частности той его части, что необходимо выучить всю грамматику и только потом можно научиться говорить на английском. В данном подходе акценты расставляются на сильных сторонах обучающегося и задача коуча показать своему коучи, что у него уже есть база (у каждого своя), чтобы начать выражать свои мысли в устной форме, на своем, пока доступном для него, уровне, при этом студент самостоятельно выделяет те области грамматики, которые ему нужны для выражения мыслей, но знаний по ним не хватает. Задача коуча – восполнить эти пробелы и мотивировать на прогресс, который, при таком подходе, неизбежен.

Проанализировав каждую академическую группу в

отдельности, получили следующие данные (в скобках указан процент учащихся, отметивших уровень данной компетенции как «низкий»):

1. Listening - Группа 4 (75%), Группа 7 (75%), Группа 11(60%), Группа 12 (87%);
2. Vocabulary – Группа 7 (75%), Группа 9 (50%);
3. Phonetics – Группа 2 (71%), Группа 7 (75%), Группа 10 (67%), Группа 12 (75%);
4. Grammar – Группа 2 (71%), Группа 4 (63%), Группа 7 (63%), Группа 8 (56%), Группа 9 (60%), Группа 10 (78%), Группа 12 (75%);
5. Fluency – Группа 2 (71%), Группа 7 (100%), Группа 10 (89%), Группа 11 (70%), Группа 12 (88%);
6. Speaking – Группа 2 (86%), Группа 7 (75%), Группа 8 (56%), Группа 10 (56%), Группа 12 (88%).

Опираясь на данные количественного анализа, можно сделать вывод о том, на развитие каких компетенций следует обращать внимание при подготовке занятия по английскому языку с той или иной академической группой. Это позволит осуществить не только принцип коучинг подхода, но и персонифицировать занятия в группах, основываясь на реальных академических запросах учащихся, мотивировать их на дальнейшее изучение иностранного языка посредством достижения прогресса в своем личном уровне владения языком.

Таким образом, методы, приемы и инструменты языкового коучинга превращают процесс обучения для студентов не просто в увлекательное путешествие в другой, отличный от своего собственного, мир иностранной культуры и языка, но и стимулируют развитие мягких навыков, а именно умение ставить цели и задачи, искать и разрабатывать пути по их достижению. Для преподавателя же рабочий процесс превращается во что-то большее, чем просто передача знаний, при этом на первый план выходят творческие и мотивационные способности педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иголкина Н.И. Лингвокоучинг как компонент психологической компетенции преподавателя иностранного языка// Образование в современном мире. Выпуск 16. 2021. С. 8-12.
2. Колесо баланса в работе коуча: как и зачем его использовать. URL: <https://5prism.ru/koleso-balansa-v-kouchinge/> (дата обращения: 10.04.2023)
3. Кострова Ю.Б., Шибаршина О.Ю. Коучинг как инновационная образовательная технология// Образовательные ресурсы и технологии. 2019. No 2 (27). С. 27-32.
4. Лыткина О.И., Пономарева А.Ю. Принципы языкового коучинга в преподавании иностранных языков// Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2019. 4(16). С. 40-44.
5. Оскирко О.В., Секачева В.М., Гульчевская Н.Е. Коучинг как инструмент повышения эффективности обучения при подготовке студентов экономического профиля // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. No4 (24).
6. David Rock, Linda J. Page. Coaching with the Brain in Mind. John Wiley and Sons, Ltd.2009. Pp. 511.

© Слуцкая Ксения Александровна (crazyhazy@yandex.ru), Ахильгова Наталья Олеговна (ahilgovano@mail.ru),  
Зайченко Маргарита Васильевна (rzaichko@mail.ru), Ибатулина Ксения Амировна (chulpan-82@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИКА И ПРИМЕРЫ

**Фролова Ольга Алексеевна**

Доцент, Российский технологический университет,  
Московский институт радиотехники,  
электроники и автоматики  
frolova\_o@mirea.ru

## THE APPLICATION OF AI TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING: PRACTICE AND CASES

**O. Frolova**

*Summary:* Since advances in technology are still changing the educational landscape, artificial intelligence (AI) integration has great potential to revolutionize the language learning. This article explores AI application in the field of foreign languages training, English in particular, focusing on its benefits, challenges and future prospects. There are many advantages of using AI at English classes. AI-based language models and chatbots can provide a personalized and interactive learning experience by engaging students in meaningful conversations and providing real-time feedback.

*Keywords:* learning practice, AI in education, implementation of algorithms, online education.

*Аннотация:* Поскольку достижения в области технологий продолжают изменять образовательный ландшафт, интеграция искусственного интеллекта (ИИ) обладает огромным потенциалом для революционного преобразования языкового обучения. В этой статье исследуется применение ИИ в области преподавания иностранных языков, преимущественно английского языка с акцентом на его достоинства, проблемы и перспективы на будущее. Использование ИИ в обучении английскому языку дает множество плюсов. Языковые модели и чат-боты на основе искусственного интеллекта могут обеспечить персонализированный и интерактивный опыт обучения, вовлекая учащихся в содержательные беседы и предоставляя обратную связь в режиме реального времени.

*Ключевые слова:* практика обучения, ИИ в образовании, внедрение алгоритмов, онлайн образование.

Интеллектуальные системы обучения, оснащенные возможностями обработки естественного языка, обеспечивают адаптивное обучение с учетом индивидуальных потребностей учащихся, способствуя самостоятельному обучению и способствуя развитию языковых навыков. Алгоритмы ИИ также могут способствовать автоматизированному оцениванию и оценке, повышая эффективность и объективность оценки успеваемости учащихся. Однако интеграция ИИ в англоязычное образование также сопряжена с трудностями. Этические соображения, такие как конфиденциальность данных и алгоритмические предубеждения, должны быть тщательно рассмотрены, чтобы обеспечить справедливость и защитить конфиденциальность учащихся. Педагоги должны найти баланс между использованием инструментов ИИ и сохранением важного человеческого фактора в обучении языку, предоставляя учащимся руководство, мотивацию и эмоциональную поддержку. Кроме того, необходимо обеспечить доступ к технологиям искусственного интеллекта и обучение преподавателей, чтобы обеспечить их справедливое применение в различных образовательных учреждениях [1].

Заглядывая вперед, будущее ИИ в преподавании английского языка кажется многообещающим. Непрерывная разработка языковых моделей ИИ, основанная на крупномасштабных наборах данных и улучшенном по-

нимании естественного языка, повысит их способность вовлекать учащихся в аутентичные разговоры и поможет в овладении языком. Технологии искусственного интеллекта, включая виртуальную реальность и дополненную реальность, могут создавать иммерсивные среды для изучения языка, которые имитируют контексты реального мира. Совместные платформы искусственного интеллекта могут способствовать глобальным связям и межкультурному общению, расширяя языковые и культурные компетенции учащихся [2].

Искусственный интеллект стал мощным образовательным инструментом, и многочисленные исследования посвящены его применению в педагогике. Интеграция технологий искусственного интеллекта способствовала развитию образования. С помощью этой технологии учителя могут автоматически анализировать процесс обучения, что приводит к потенциальным улучшениям в педагогике. Эффективная передача результатов исследований имеет решающее значение в области науки, включая различные каналы, такие как исследовательские публикации. Распространение исследований по дисциплинам необходимо для достижения влияния и получения более широкой перспективы. Обучение, как процесс расширения знаний, включает в себя активное участие в конкретных видах деятельности, что позволяет учащимся постепенно переходить от новичка к опы-

ту в выбранных ими областях. Во время этого процесса участия учащиеся делятся своим опытом и социальными взаимодействиями с помощью различных прямых и косвенных средств, что позволяет развивать практические навыки и признавать личные ценности. Принимая во внимание растущую важность английского языка как глобального языка, особенно в странах, где английский является вторым языком, крайне важно улучшить среду в классе и повысить уровень владения учащимися в симулированной языковой среде. Создание системы обучения английскому языку на основе искусственного интеллекта может стать прорывом, способствуя интеграции современных информационных технологий в обучение английскому языку, повышая качество обучения английскому языку и повышая энтузиазм учащихся в изучении языка. Достижения в области компьютерных наук, особенно в программах языкового перевода и понимания, породили новые идеи для обработки человеческого языка. Эти системы могут не только выявлять ошибки учащихся, но также могут предоставлять целевые рекомендации и предложения по улучшению, основанные на исследованиях [3].

Онлайн-обучение предлагает несколько преимуществ по сравнению с классическим теоретическим обучением по истории. Вот несколько ключевых преимуществ:

- Гибкость: онлайн-обучение позволяет учащимся получать доступ к материалам курса и лекциям в удобное для них время. Они могут учиться в своем собственном темпе и по расписанию, приспособив свое образование к другим обязательствам, таким как работа или семейные обязанности. Эта гибкость особенно полезна для тех, кто может иметь ограниченное время или жить в отдаленных районах с ограниченным доступом к традиционным учебным заведениям.
- Доступность: онлайн-образование разрушает географические барьеры и обеспечивает доступ к качественному образованию для людей, которые могут не иметь доступа к программам по классической теории истории в своем районе. Это позволяет студентам со всего мира записываться на курсы, предлагаемые известными учебными заведениями, и учиться у ведущих экспертов в этой области.
- Экономическая эффективность: онлайн-обучение часто исключает расходы, связанные с поездками на работу, жильем и учебниками, что делает его более доступным вариантом для многих учащихся. Кроме того, онлайн-курсы часто стоят дешевле, чем традиционные программы в кампусе, что делает образование более доступным и рентабельным.
- Разнообразные учебные ресурсы: онлайн-обучение использует различные мультимедийные

ресурсы, такие как видео, интерактивные викторины и онлайн-форумы, повышая качество обучения. Учащиеся могут получить доступ к огромному количеству цифровых материалов, включая первоисточники, исследовательские работы и мультимедийные презентации, что обеспечивает более захватывающий и увлекательный процесс обучения по сравнению с традиционными учебниками.

- Персонализированное обучение. Образовательные онлайн-платформы часто используют технологии и алгоритмы адаптивного обучения, чтобы адаптировать процесс обучения к конкретным учащимся. Эти технологии могут оценивать прогресс учащегося и соответствующим образом адаптировать содержание и темп обучения. Такой индивидуальный подход позволяет учащимся сосредоточиться на своих слабых сторонах и прогрессировать с комфортной скоростью.
- Возможности для сотрудничества и создания сетей: онлайн-обучение способствует сотрудничеству и налаживанию связей между учащимися из разных слоев общества и географического положения. Виртуальные доски обсуждений, видеоконференции и групповые проекты облегчают взаимодействие и обмен идеями, создавая богатую среду для обучения.
- Актуальный контент: образовательные онлайн-платформы могут быстро обновлять материалы курса, отражая последние исследования, разработки и открытия в области истории классической теории. Это гарантирует, что учащиеся имеют доступ к актуальной и актуальной информации, улучшая их понимание и знания [4].

Стоит отметить, что, хотя онлайн-обучение предлагает множество преимуществ, у традиционного очного обучения есть и уникальные преимущества, такие как личное общение с преподавателями и одноклассниками, практический опыт и доступ к физическим ресурсам, таким как библиотеки и архивы. Выбор между онлайн-образованием и классическим теоретическим изучением истории зависит от индивидуальных предпочтений, обстоятельств и целей обучения.

Интеграция ИИ в обучение английскому языку имеет большие перспективы для улучшения преподавания и изучения языка. Используя возможности ИИ в области персонализации, интерактивности и оценки, преподаватели могут создавать более эффективные и увлекательные учебные процессы. Однако следует уделить особое внимание этическим соображениям и роли инструкторов-людей. Используя потенциал искусственного интеллекта при сохранении жизненно важного человеческого контакта, английское образование выиграет от преобразующей силы технологий в подготовке учащихся к жизни

в мире, который становится все более взаимосвязанным и лингвистически разнообразным [5].

Искусственный интеллект (ИИ) может сыграть важную роль в предоставлении примеров практики английского языка и облегчении изучения языка. Вот несколько способов использования ИИ для этой цели:

- Чат-боты для обучения языку: чат-боты на базе искусственного интеллекта могут участвовать в интерактивных беседах с учащимися, предоставляя им практические примеры и упражнения на английском языке. Эти чат-боты могут генерировать подсказки, задавать вопросы и участвовать в диалоге, чтобы помочь учащимся практиковать словарный запас, грамматику и разговорные навыки. Они также могут предоставлять обратную связь и исправления в режиме реального времени, улучшая процесс обучения.
- Автоматизированная языковая оценка: алгоритмы ИИ могут оценивать уровень владения учащимися английским языком с помощью автоматических языковых тестов и упражнений. Эти оценки могут включать вопросы с несколькими вариантами ответов, устные задания, письменные подсказки и многое другое. ИИ может анализировать ответы учащихся, предоставлять немедленную обратную связь и предлагать персональные рекомендации по улучшению.
- Практика распознавания речи и произношения: искусственный интеллект может анализировать модели речи учащихся и давать обратную связь о точности произношения. Технологии распознавания речи могут сравнивать разговорный английский учащихся с моделями носителей языка, выявляя области для улучшения и предлагая целевые практические примеры для улучшения произношения и разговорных навыков.
- Адаптивные учебные платформы. Платформы на основе ИИ могут адаптироваться к потребностям учащихся и предоставлять индивидуальные практические примеры с учетом их сильных и слабых сторон и предпочтений в обучении. Эти платформы могут анализировать данные об успеваемости учащихся и предлагать целевые упражнения, словарные упражнения, тесты по грамматике и письменные подсказки для решения конкретных областей улучшения [6].
- Генерация языка: модели ИИ, такие как языковые модели, могут генерировать практические примеры и образцы предложений для иллюстрации правил грамматики, использования словарного запаса и структуры предложений. Эти примеры могут быть адаптированы к уровню владения учащимися и конкретным целям обучения, предоставляя им разнообразную и контекстно-зависимую языковую практику.

- Игровое изучение языка: ИИ можно интегрировать в игровые платформы для изучения языков, где учащиеся участвуют в интерактивных играх и мероприятиях, требующих знания языка. Алгоритмы искусственного интеллекта могут адаптировать уровень сложности, содержание и задачи в зависимости от прогресса учащихся, обеспечивая постоянное вовлечение и мотивируя их практиковать английский в веселой и захватывающей манере.

Важно отметить, что, хотя ИИ может предоставить ценные примеры языковой практики, его следует использовать в сочетании с инструкциями и рекомендациями человека. Учителя-люди играют решающую роль в контекстуализации примеров, предоставлении объяснений и решении индивидуальных потребностей и вопросов учащихся.

Как было показано выше, ИИ может улучшить изучение английского языка, предлагая персонализированные, интерактивные и адаптивные практические примеры. Используя технологии искусственного интеллекта, учащиеся могут получать немедленную обратную связь, участвовать в подлинном языковом взаимодействии и более эффективно развивать свои языковые навыки [7].

Изучение упрощения изучения грамматики за счет внедрения ИИ является областью постоянных исследований и разработок. Технологии искусственного интеллекта могут помочь изучающим язык различными способами, включая усвоение грамматики. Вот несколько способов, которыми ИИ может способствовать упрощению изучения грамматики:

- Интеллектуальные системы обучения языку: системы обучения языку на основе ИИ могут предоставлять учащимся персонализированную обратную связь и рекомендации по мере того, как они практикуют грамматику. Эти системы могут анализировать письменные или устные ответы учащихся, выявлять грамматические ошибки и предлагать предложения по улучшению. Предоставляя мгновенную обратную связь и объяснения, преподаватели ИИ могут помочь учащимся более эффективно понимать и исправлять грамматические ошибки.
- Приложения обработки естественного языка (NLP): технологии NLP можно использовать для разработки инструментов проверки грамматики, которые автоматически обнаруживают и выделяют грамматические ошибки в письменном тексте. Эти инструменты используют основанные на правилах или статистические подходы для анализа текста и предлагают предложения по исправлению грамматики. НЛП также может помочь учащимся понять правила грамматики, предоставляя объяснения и примеры в удобной для пользователя форме.

- Интерактивные диалоговые агенты: чат-боты или виртуальные помощники на базе ИИ могут вовлекать учащихся в беседы и помогать им практиковать грамматику в разговорном контексте. Эти агенты могут отвечать на вопросы учащихся о правилах грамматики, давать объяснения и предлагать исправления в реальном времени во время разговоров. Благодаря интерактивному и увлекательному взаимодействию учащиеся могут укрепить свои грамматические навыки более практичным и прикладным образом [8].
- Платформы адаптивного обучения: искусственный интеллект может поддерживать платформы адаптивного обучения, которые адаптируют уроки грамматики к потребностям отдельных учащихся. Используя алгоритмы машинного обучения, эти платформы могут оценивать сильные и слабые стороны учащихся и прогресс в грамматике и предоставлять соответствующие учебные материалы. ИИ может динамически регулировать уровень сложности, обеспечивать дополнительную практику в сложных областях и предлагать персонализированные рекомендации по грамматическим упражнениям или ресурсам.
- Геймификация и иммерсивный опыт. Технологии искусственного интеллекта можно интегрировать в игры для изучения языка и иммерсивный опыт, что делает изучение грамматики более увлекательным и приятным. ИИ может обеспечивать обратную связь в режиме реального времени, адаптивные задачи и интерактивное повествование для создания более интерактивной и захватывающей среды обучения.

ИИ может быть ценным инструментом для преподавания теории английской истории, предоставляя доступ к огромному количеству информации, способствуя интерактивному обучению и помогая в критическом анализе и интерпретации. Вот несколько способов, которыми ИИ может помочь преподаванию теории английской истории:

- Поиск информации: поисковые системы и цифровые библиотеки на базе искусственного интеллекта могут помочь учащимся и преподавателям быстро находить соответствующие исторические тексты, статьи, научные статьи, первоисточники и вторичные материалы. Это позволяет студентам исследовать различные теории, точки зрения и дискуссии в рамках теории английской истории.
- Интеллектуальное обучение: системы обучения на основе ИИ могут предоставить учащимся персонализированные рекомендации и обратную связь, когда они знакомятся со сложными историческими концепциями и теориями. Эти системы могут адаптироваться к индивидуальным стилям и темпам обучения, предлагая специализированные ресурсы, практические упражнения и оценки

для улучшения понимания.

- Обработка естественного языка: модели ИИ, такие как языковые модели, такие как ChatGPT, могут участвовать в разговорах на естественном языке со студентами, отвечая на их вопросы, разъясняя концепции и объясняя исторические теории. Эти модели также могут генерировать образцы эссе или ответов на основе конкретных исторических теорий, которые студенты могут анализировать и извлекать из них уроки.
- Анализ данных. Алгоритмы ИИ могут помочь учащимся анализировать большие наборы данных, такие как исторические записи, демографическая информация или культурные артефакты, для выявления закономерностей, тенденций и корреляций. Это может помочь учащимся в построении аргументов и теорий, основанных на фактических данных, в английской истории.
- Визуализация и моделирование: технологии искусственного интеллекта можно использовать для создания визуализаций, опыта виртуальной реальности или моделирования, которые воплощают в жизнь исторические события и теории. Эти иммерсивные инструменты могут помочь учащимся лучше понять и разобраться со сложностями теории английской истории, испытав ее на собственном опыте.
- Обнаружение плагиата: программное обеспечение для обнаружения плагиата на основе ИИ может помочь преподавателям обеспечить академическую честность, выявляя случаи потенциального плагиата в письменных работах учащихся. Это побуждает учащихся развивать собственное понимание теории английской истории и применять навыки критического мышления.

Хотя ИИ может быть ценным ресурсом, следует отметить, что человеческое руководство и опыт необходимы для преподавания теории английской истории. Педагоги играют решающую роль в оформлении материала, организации дискуссий, проведении анализа и развитии навыков критического мышления. ИИ следует рассматривать как дополнение к человеческому обучению, улучшающее учебный процесс, а не заменяющее его [9].

Чтобы индивидуализировать методы обучения и удовлетворить таланты учащихся, используются системы классификации, чтобы персонализировать процесс обучения. Экспертные системы ИИ творчески применяют знания к английской памяти и процессам обучения, рассматривая их как многомерные переменные в информационных точках. Некоторые системы сочетают большие данные и искусственный интеллект в среде обучения английскому языку, демонстрируя улучшенные результаты обучения и возможности применения английского языка по сравнению с традиционными методами. Инте-

грация технологии искусственного интеллекта в преподавание английского языка превращает взаимодействие с пассивного в активное, что революционизирует доступность образования на английском языке. Это обеспечивает персонализированное и разнообразное образование, создавая гибкую, прозрачную и пожизненную экосистему для индивидуального обучения. Кроме того, мультимедийное обучение английскому языку доказало свою эффективность в улучшении навыков аудирования, грамматики, чтения, письма, словарного запаса и общего владения языком. Наблюдения показывают улучшение успеваемости, а система облегчает ситуативное обучение английскому языку младших классов с помощью мультимедийных элементов. ИИ также может применяться в подходе, ориентированном на учащихся, для обучения навыкам аудирования и разговорной речи студентов, изучающих английский язык. Исследование Si Wu демонстрирует, что перевернутые классы на основе ИИ позволяют учащимся управлять своим обучением, создавать учебные планы, применять их и размышлять об их эффективности. В эпоху цифровых технологий учащимся

предлагается не только учиться, но и использовать преимущества, доступные сегодня. Инструменты ИИ играют решающую роль, облегчая диагностические процессы, корректируя учебный материал и помогая учащимся в достижении их индивидуальных целей. Методы искусственного интеллекта воспроизводят процессы человеческого мышления и принятия решений, способствуя разработке эффективных схем преподавания и обучения. Они устраняют неопределенность и создают контексты, которые способствуют осмысленному обучению. Сайты-переводчики, как пример применения ИИ, помогают в изучении языка. Они помогают учащимся улучшить навыки аудирования, говорения, чтения и письма, а также позволяют практиковать выражение эмоций посредством имитации произношения. Студенты также могут проверить правильность использования своего языка и изучить варианты перевода соответствующих текстов. Искусственные переводы могут использоваться для выбора языка, который лучше всего соответствует индивидуальным предпочтениям, создавая более увлекательное и приятное обучение и жизненный опыт [10].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. C. González García, E. Núñez-Valdez, V. García-Díaz, C. Pelayo G-Bustelo, and J. M. Cueva-Lovelle, "A Review of Artificial Intelligence in the Internet of Things," *Int. J. Interact. Multimed. Artif. Intell.*, vol. 5, no. 4, p. 9, 2019, 2.
2. M. Nagendran et al., "Artificial intelligence versus clinicians: Systematic review of design, reporting standards, and claims of deep learning studies in medical imaging," *BMJ*, vol. 368, 2020, pp. 1–12.
3. Z. Sun, M. Anbarasan, and D. Praveen Kumar, "Design of online intelligent English teaching platform based on artificial intelligence techniques," *Comput. Intell.*, vol. 37, no. 3, 2021, pp. 1166–1180.
4. M. Woschank, E. Rauch, and H. Zsifkovits, "A review of further directions for artificial intelligence, machine learning, and deep learning in smart logistics," *Sustain.*, vol. 12, no. 9, 2020, 2.
5. M.Y. Ali, S. Bin Naeem, and R. Bhatti, "Artificial intelligence tools and perspectives of university librarians: An overview," *Bus. Inf. Rev.*, vol. 37, no. 3, 2020, pp. 116–124.
6. M. Xiao and H.Yi, "Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities," *Comput. Appl. Eng. Educ.*, vol. 29, no. 2, 2021 pp. 350–358.
7. Y.M. Bah, "Corona virus (Covid- 19) and Education for All Achievement: Artificial Intelligence and Special Education Needs- Achievements and Challenges," *COUNSEDU Int. J. Couns. Educ.*, vol. 5, no. 3, 2020, 3.
8. R. Shrivastava and P. Mahajan, "Influence of social networking sites on scholarly communication: A study using literature in Artificial Intelligence," *J. Librariansh. Inf. Sci.*, vol. 53, 2021, no. 3, pp. 522–529.
9. N.M. Saravana Kumar, "Implementation of Artificial Intelligence in Imparting Education and Evaluating Student Performance," *J. Artif. Intell. Capsul. Networks*, vol. 01, no. 01, 2019, pp. 1–9.
10. P. Li, Y. Ning, and H. Fang, "Artificial intelligence translation under the influence of multimedia teaching to study English learning mode," *Int. J. Electr. Eng. Educ.*, 2021, 12.

© Фролова Ольга Алексеевна (frolova\_o@mirea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SOCIO-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE STUDY OF THE PROBLEMS OF ADAPTATION OF COLLEGE FRESHMEN

*T. Chumakova  
D. Ovchinnikov*

*Summary:* The article is devoted to the discussion of the peculiarities and difficulties of adaptation of first-year students to the conditions of study in institutions of secondary vocational education. The problem of adapting a new student to the conditions of teaching applied sciences has always been relevant, but it has never been as acute as it is now. In the life of yesterday's school graduate, the social situation is changing, he has to undergo vocational training, sometimes he changes his place of residence for this, which leads to separation from his family, changes in everyday life and adaptation to new living conditions. The problem of student adaptation is widely considered in the psychological and pedagogical sciences by various scientists and at the same time does not lose its relevance. This is explained by the rapid modern rhythm of life, the development of the economy and social life. The subject of our research requires an analysis of works dealing with the problem of student adaptation, since this problem occupies an important place in modern pedagogical research. The purpose of our study: to identify the features of the socio-psychological adaptation of first-year students to college, to give appropriate recommendations that contribute to the most favorable adaptation. The results of the study of the level of adaptation are presented.

*Keywords:* education, secondary vocational education, educational process, pedagogical activity, socialization, adaptation, students, research methods. education, secondary vocational education, educational process, pedagogical activity, socialization, adaptation, students, research methods.

Среднее профессиональное образование (СПО) представляет собой особый социальный институт, который в образовательном комплексе имеет свою структуру и логику развития. Ежегодно, колледж открывает свои двери для пополнения большого и дружного коллектива студентов, которые приезжают из разных школ, и становятся первокурсниками учебного заведения.

Донской аграрный колледж является структурным подразделением Донского государственного аграрного университета. Впервые он начал свою работу в 2022

Аннотация: Статья посвящена обсуждению особенностей и трудностей адаптации первокурсников к условиям обучения в учреждениях среднего профессионального образования. Проблема адаптации нового студента к условиям обучения прикладных наук была всегда актуальна, но никогда не была столь острой, как сейчас. В жизни вчерашнего выпускника школы происходят изменения социальной ситуации, ему предстоит профессиональное обучение, иногда он меняет для этого место жительства, что приводит к отрыву от семьи, изменению быта и приспособлению к новым условиям жизни. Проблема студенческой адаптации широко рассматривается в психолого-педагогических науках различными учеными и в то же время не теряет своей актуальности. Объясняется это быстрым современным ритмом жизни, развитием экономики и общественной жизни. Предмет нашего исследования требует анализа работ, затрагивающих проблему адаптации учащегося, поскольку эта проблема занимает важное место в современных педагогических исследованиях. Цель нашего исследования: выявить особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в колледже, дать соответствующие рекомендации, способствующие наиболее благоприятной адаптации. Представлены результаты исследования уровня адаптации.

*Ключевые слова:* образование, среднее профессиональное образование, учебно-воспитательный процесс, педагогическая деятельность, социализация, адаптация, студенты, методы исследования.

году. Социальная, воспитательная, воспитательная, личностно-профессиональная и другие функции осуществляются в системе образования СПО. Решающим фактором успешного развития молодого человека является умение приспосабливаться, находить свое место в жизни и обществе, преодолевать трудности. От успешной адаптации студента в образовательной среде во многом зависит дальнейшая профессиональная карьера и саморазвитие будущего специалиста.

Какие важные педагогические проблемы возникают в

этот период? Обычно выделяются следующие трудности:

- отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива с его взаимной помощью, моральной поддержкой и давними друзьями;
- неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней и уверенность в себе;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать со словарями, справочниками, указателями.

Задача колледжа в этот сложный для молодых людей период помочь им как можно быстрее и успешнее адаптироваться к новым условиям обучения, влиться в ряды студенчества.

Адаптация - процесс ознакомления с образовательным процессом среднего специального учебного заведения, его сущностью, содержанием, организацией и различными составляющими. На начальном этапе первокурсники должны принять нормы и ценности учебного заведения; адаптироваться к новой среде, друг к другу в группе и к новым учителям в колледже, воспитателям в общежитии. Далее происходит формирование студенческого коллектива, формирование навыков и умений организации мыслительной деятельности, выработывается образ труда, отдыха и быта [1].

Процесс адаптации первокурсника идет бок о бок в системе звеньев (рис.1):



Рис. 1. Звенья успешной адаптации студентов СПО

Вхождение молодых людей в систему профессио-

нального образования, приобретение ими нового социального статуса учащегося требует от них выработки новых способов поведения. Проблема адаптации студентов к образовательному процессу в целом разрабатывается в различных аспектах: социологическом, психологическом, физиологическом, педагогическом. Несмотря на важность каждого из этих аспектов, основным является педагогический, объединяющий данные, полученные специалистами других областей [1,2].

Данный аспект позволяет выделить следующие проблемы адаптации первокурсников: неумение студента управлять своим временем и энергией; неподготовленность первокурсников к требованиям преподавателей; нежелание работать с большим объемом новой информации; отсутствие привычного контроля и опеки со стороны родителей и учителей; неподготовленность студента к самостоятельной работе; отсутствие трудолюбия, силы воли и желания учиться у студентов.

Сами учащиеся отмечают сложность материала, необходимость выполнения самостоятельной работы, проблемы с необходимостью конспектирования на уроке. У значительной части первокурсников возникают проблемы с адаптацией, связанные с личностными качествами самих студентов.

Значит поддержка, помощь, обеспечение и защита, необходимые первокурснику для успешной социально-психологической адаптации к новым условиям обучения, все это они должны получить в стенах нашего колледжа.

Актуальность вопроса обусловлена тем, что адаптированный студент – это студент, способный к дальнейшему развитию, для решения сегодняшних задач и формирования предпосылок для движения вперед. Успешная адаптация первокурсника к жизни колледжа является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности и как будущего специалиста.

Для успешной оптимизации процесса обучения студентов – первокурсников необходимо:

- исследование уровня психологической адаптации;
- быстрое включение в учебно-воспитательный процесс.

Исследование включает в себя: анкетирование и интервьюирование студентов Донского аграрного колледжа (набор студентов 2022 года составил 70 человек); организация учебного процесса; целевые посещения учебных занятий, общежитий [3].

По уровню адаптации в зависимости от степени сформированности, развитости, устойчивости функционирования когнитивных, мотивационно-волевых, соци-

ально-коммуникативных связей обучающихся в образовательной среде колледжа различают:

- низкий уровень (неадаптированные студенты) - несформированность связи хотя бы в одном из выделенных направлений и неустойчивость функционирования связей;
- средний уровень (среднеадаптированные студенты) - сформированность всех типов связей при отсутствии их устойчивости или наличие хотя бы одной устойчивой связи, в то время как другие связи могут быть еще даже не сформированы;
- высокий уровень (адаптированные студенты) - сформированность, устойчивое функционирование всех связей.

Данные исследования уровня адаптированности студентов первокурсников представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Уровень адаптированности первокурсников колледжа

Студенты, входящие в группу обучающихся с высоким уровнем адаптированности, составляют 19,3%. Этим учащимся свойственны следующие характеристики: самостоятельность в принятии решений без необходимости ждать помощи от друзей, учителей, куратора студенческой группы, родителей и т.д.; выраженная готовность к интенсивной деятельности; успешное развитие профессиональных навыков, успеваемость; формирование рефлексивного мышления; высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, в том числе развитые умения избегать конфликтных ситуаций; положительное отношение к членству в студенческом коллективе и т.д.

Студенты с диагностируемым средним уровнем адаптированности составили 33,6%. Эти студенты показывают недостаточную самостоятельность в принятии решений, ожидание помощи от друзей, учителей, родителей и т.д.; недостаточную готовность к активной деятельности или стереотипная деятельность по запланированному сценарию; не всегда реалистичное восприятие себя и складывающихся обстоятельств жизни;

неудовлетворенность собой и ситуацией взаимодействия в определенных сферах; достаточный уровень сформированности коммуникативных навыков при недостаточном уровне сформированности умений избегать и разрешать конфликтные ситуации, неустойчивость эмоционального фона.

Особую группу составляют студенты с низким уровнем адаптированности. По данным диагностики, в их число входит 47,1% обучающихся первого курса. Для этих студентов характерны: отсутствие свободы выбора, постоянное ожидание помощи со стороны в перекладывании ответственности на друзей, учителей, куратора, родителей и т.д.; неуспеваемость, низкая профессиональная компетентность; отсутствие способности к рефлексивному мышлению; эгоизм, высокие, часто преувеличенные требования к окружающим в сочетании с установкой на избегание личной ответственности; конфликтность в межличностных отношениях; частые перепады настроения.

Исследуем критерии уровня тревожности студентов 1 курса Донского аграрного колледжа, которые отражают способность организма адаптироваться к условиям жизни.

Низкий уровень тревожности характеризует нормальное психоэмоциональное состояние человека и его хорошие адаптивные возможности. Умеренная тревожность означает воздействие на организм некоторых стресс-факторов, что не позволяет полностью приспособиться к новой обстановке. Высокая тревожность свидетельствует о плохой адаптации, наличии эмоциональных и поведенческих признаков хронического стресса, которые нередко приводят к соматическим расстройствам и нервным срывам, он оказывает влияние на эффективность общения, порождая конфликты. Тревожность приводит к отсутствию уверенности в себе, что может помешать успешно пройти этап адаптации в колледже [4].

Проанализируем полученные данные, отражающие уровень тревожности студентов-первокурсников в первый месяц своего обучения в колледже. Уровень тревожности всех обучающихся является средним - составил 62%. Трудности адаптации студентов обусловлены новизной социальной среды, потерей привычного коллектива, родных и друзей, отсутствием дружного и сплоченного студенческого коллектива. Результатами влияния этих проблем и трудностей могут быть растерянность, чувство одиночества, ощущение никчемности, покинутости, тоски по дому и т.д. [5]

Данные исследования уровня тревожности в период адаптации, начиная со 2 месяца, представлены ниже (рис. 3).



Рис. 3. Уровень тревожности студентов первокурсников

Тревожность обучающихся в период адаптации по всем группам составляет: низкий уровень (56%), средний (39,9%), повышенный (2,9%), высокий (1,2%), но не было выявлено полностью дезадаптированных студентов.

В основном у первокурсников были трудности с организацией своего времени в период подготовки к занятиям, боязнь публичных выступлений. Также первокурсники чувствовали тревогу на уроках [6].

Рассматривая по группам отдельно, можно увидеть, что группа 22-агрон-1\_СПО\_11 испытывала самый низкий процент тревожности во время адаптации. Немного уступает им группа 22-зоотех-1\_СПО\_9. А вот повышенный и самый высокий уровень тревожности во время адаптации был у группы 22-агрон-1\_СПО\_9.

По итогам диагностики с повышенным и высоким уровнем тревожности в период адаптации выявились – 21 человек со всех групп, что свидетельствовало о затруднении адаптации. В целом, студенты психологически нормально адаптированы к условиям обучения в колледже, полностью дезадаптированных студентов выявлено не было.

#### По результатам исследования:

1. педагог-психолог проводит индивидуальные консультации со студентами (нуждающимися) по преодолению стрессовых ситуаций и эмоциональных трудностей, оказывает помощь в улучшении межличностных отношений, дает рекомендации куратору группы.

Рекомендации, позволяющие снизить влияние дезадаптирующих факторов в первые месяцы учебных занятий:

- проведение психологических тренингов;
- тесная работа куратора с преподавателями и родителями.

Формой работы при этом может быть выбран: классный час, беседа, обсуждение, презентации, тренинги.

2. Определены педагогические условия, способствующие успешности адаптации первокурсников: построение образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода; использование современных педагогических технологий в образовательном процессе и включение в образовательную практику новых форм оценивания достижений [7]; организация специфической микросоциальной среды (отношения, творческая деятельность, общение, психологический климат и т.д.), способствующей адаптации студента к реальным социокультурным условиям деятельности в учебном заведении [8].

Для успешной адаптации необходимо представить активную позицию, которая должна относиться не только к преподавателю, но и к студенту, то есть должна иметь место совместная деятельность. Учащийся сам должен найти и выбрать средства и способы достижения той или иной образовательной цели, преподаватель должен создать для этого условия. Основная задача педагога, особенно в адаптационный период, состоит в том, чтобы открыть перед учащимися широкое поле выбора.

Таким образом, адаптацию студента к колледжу можно рассматривать как сложный, динамичный, многоуровневый и многосторонний процесс активной и творческой адаптации личности к условиям обучения и воспитания. Исследование подтвердило актуальность выбранной проблемы и позволило сделать следующие

выводы: результаты диагностики и мониторинга групп на уроках и во внеурочное время в этом году показали, что в целом уровень адаптации первокурсников средний. К концу года большинство первокурсников уже смогут психологически адаптироваться к условиям обучения в колледже.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Огородник С.И., Масолова М.И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального обучения // Молодой ученый. - 2016. - №20. - С. 649-651.
2. Сагитова, Л.А. Адаптация студентов-первокурсников в колледже / Л.А. Сагитова, Р.Н. Сагитов. - Текст: непосредственный // Образование и воспитание. - 2017. - № 5 (15). - С. 135-139.
3. Цилюгина И.Б. Трудности процесса адаптации студентов-первокурсников среднего профессионального образования и способы их разрешения. // Народное образование. - № 1. - 2015. - 42-45 с.
4. Воскресенко О.А., Игошин С.Н. Адаптация обучающихся колледжа как педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 4-2. – С. 272-276
5. Лебедева, О.В. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям образовательного пространства вуза / О.В. Лебедева, Ю.В. Любезнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-4. – С. 275-281.
6. Овчинников, Д.Д. Интегрированная учебная среда аграрного вуза как основа современных образовательных технологий / Д.Д. Овчинников, Т.Н. Чумакова // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2020. – № 3-2(37). – С. 64-68.
7. Овчинников, Д.Д. Педагогические аспекты совместной деятельности преподавателя и студентов с использованием Интернет-технологий / Д.Д. Овчинников // Развитие науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции, Анапа, 23 мая 2020 года. – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2020. – С. 32-36.
8. Овчинников, Д.Д. Проблемы и перспективы международного культурного сотрудничества в аспекте межкультурной коммуникации на современном этапе / Д.Д. Овчинников, Т.Н. Чумакова // Академическая публицистика. – 2021. – № 4. – С. 731-734.

© Чумакова Татьяна Николаевна (tana201025@mail.ru), Овчинников Дмитрий Дмитриевич (ovchinnikoff.dmitrij2014@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РОЛЬ СМЕШАННЫХ ЭМОЦИЙ И ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Шабанова Анна Евгеньевна**

старший преподаватель, Тверской государственный  
технический университет  
anya222@mail.ru

## THE ROLE OF MIXED EMOTIONS AND POSITIVE PSYCHOLOGY IN SECOND-LANGUAGE ACQUISITION

**A. Shabanova**

*Summary:* This article examines the process of second-language acquisition from the point of view of positive psychology. In this context, positive and negative emotions perform different functions. While negative emotions identify, isolate and struggle with external stimuli, rather than develop the abilities of trainees, positive emotions expand people's thinking and vision. The integration of positive and negative emotions requires focusing on the development of positive aspects of language learning, such as pleasure, gratitude and well-being. At the same time, reducing negative emotions such as anger, fear and anxiety eliminates their undesirable effects on the second-language acquisition. The authors conclude that positive and negative emotions should not be considered as opposites, but as two different experiences with different effects on language learning.

*Keywords:* positive psychology, foreign language, learning a foreign language, learning, emotions, positive emotions, negative emotions.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается процесс изучения иностранного языка с точки зрения позитивной психологии. В данном контексте положительные и отрицательные эмоции выполняют разные функции. В то время как отрицательные эмоции выявляют, изолируют и борются с внешними раздражителями, а не развивают способности обучаемых, положительные эмоции расширяют мышление и видение людей. Интеграция положительных и отрицательных эмоций требует сосредоточения внимания на развитии положительных аспектов изучения языка, таких как удовольствие, благодарность и благополучие. В то же время, уменьшение негативных эмоций, таких как гнев, страх и тревога, устраняет их нежелательные последствия на изучение языка. Авторы приходят к выводу, что положительные и отрицательные эмоции следует рассматривать не как противоположности, а скорее как два разных опыта с различным воздействием на изучение языка.

*Ключевые слова:* позитивная психология, иностранный язык, изучение иностранного языка, обучение, эмоции, положительные эмоции, отрицательные эмоции.

**И**зучение иностранного языка (ИЯ) – это многогранный процесс, который обычно связан с взаимодействием множества негативных и положительных эмоций. Эмоции являются неотделимой частью жизни любого человека. «Что касается интенсивности проявления эмоций, причин и направленности, то данные аспекты специфичны для каждой отдельно взятой личности, вне зависимости от гендерной, возрастной и национальной принадлежности» [2, с. 29].

В свете теории положительных эмоций Фредриксона «расширай и развивай» [5], положительные эмоции – это те эмоции, которые, как известно, способствуют обучению, такие как надежда, интерес, уверенность и удовольствие. В то время как отрицательные эмоции – это те, которые препятствуют обучению и включают, например, страх, беспокойство, депрессию, скуку, разочарование и гнев. Положительные и отрицательные эмоции выполняют разные функции. В то время как отрицательные эмоции выявляют, изолируют и борются с внешними раздражителями, а не развивают и наращивают способности, положительные эмоции расширяют мышление и видение людей. Данный тип эмоций помогает устранить стойкие последствия негативного эмоционального возбуждения и стимулирует продуктивные реакции на

стрессовые переживания для повышения устойчивости, наращивания личных и интеллектуальных ресурсов, и может способствовать индивидуальному благополучию.

Целью данной работы является исследование роли эмоций и позитивной психологии (ПП), переживающих развитие в области изучения второго языка SLA (Second-language acquisition / Овладение вторым языком). Возможности психологического воздействия иностранного языка настолько обширны, что могут способствовать как формированию позитивного мышления, так и «осознанию и накоплению психологического капитала обучающегося».

Методика работы включает в себя теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.

Положительные эмоции повышают осведомленность учащихся о вводимом языке и, соответственно, способствуют приобретению ими ИЯ, повышают их устойчивость и настойчивость при столкновении с языковыми трудностями и, по сути, повышают их мотивацию. Отрицательные эмоции, напротив, препятствуют изучению языка и, согласно Деваэле [7], препятствуют развитию

второго / иностранного языка (L2), увеличивая аффективный фильтр учащихся и, таким образом, снижая их понимание и обработку языкового ввода, заставляя их участвовать в поведении избегания (например, когда тревожные учащиеся склонны избегать использования языка перевода в конкретных ситуациях) [5].

Несмотря на противоположные функции, положительные и отрицательные эмоции неразделимы, и вместо этого их лучше всего рассматривать как две стороны одной медали, поскольку у отрицательных эмоций есть положительная сторона и наоборот. По этой причине Деваэле призвал к разработке более целостного представления об эмоциях учащихся L2 путем интеграции как положительных, так и отрицательных эмоций в процесс обучения EFL (English as a Foreign Language / Английский как неродной язык) и для оценки того, как такая интеграция может повлиять на этот процесс. Автор выдвинул гипотезу, что коллективное изучение положительного и отрицательного опыта учащихся позволило бы теории и исследованиям SLA выйти за рамки простого, фиксированного описания эмоций, установок и даже культур; позволило бы более всесторонне понять процессы преподавания и обучения, чем это возможно в одиночку, и лучше определить роль эмоций в изучении языка. В исследованиях также применяются перекрестные исследования для выявления связей между положительными и отрицательными эмоциями в один момент времени.

Таким образом, следует исследовать потенциал вмешательств ПП в изучении языка, которые объединяют положительные эмоции с отрицательными эмоциями в преподавании английского языка, чтобы изучить, как этот метод может совместно влиять на эмоции учащихся и достижения EFL. К этой цели приближаются эмпирически, применяя педагогические вмешательства, регулирующие эмоции, для повышения мотивации, с ее сильной связью с позитивным аффектом, в одной группе учащихся ИЯ, снижения языковой тревожности (как отрицательной эмоции) во второй группе и применения интегрированного вмешательства, стимулирующего мотивацию и снижающего тревожность в третьей группе. Основываясь на результатах вмешательства, в исследовании оценивается, какая из трех групп учащихся демонстрирует самый высокий уровень мотивации L2, самую низкую языковую тревожность и лучшие достижения в EFL.

Согласно Макинтайру, эмоция концептуализируется как «первичный человеческий мотив» и «функционирует как усилитель, обеспечивая интенсивность, срочность и энергию для продвижения нашего поведения во всем, что мы делаем» [8, с. 61]. ПП понимается как эмпирическое исследование человеческих сильных сторон и добродетелей, которые помогают людям процветать и вести продуктивную жизнь. ПП важна тем, что она не игнорирует трудности, с которыми сталкивается человек

(например, негативные эмоции), а скорее бросает им вызов и опирается на сильные стороны человека, а не на слабости. Таким образом, «любой человек, стремящийся сделать свою жизнь более счастливой, может для начала обратиться к поиску занятий, создающих максимальную вовлеченность при их выполнении» [1, с. 127].

Приложения психологии в области SLA не новы [см. 1,6,8], поскольку в большом объеме исследований рассматривались такие понятия, как мотивация, убеждения, идентичность, тревога, удовольствие и автономия. Однако Макинтайр описал приложения ПП к SLA как имеющие давнее прошлое, но короткую историю, поскольку такие приложения впервые были представлены только недавно Макинтайром [9]. Исследователи SLA в основном сосредоточились на негативных эмоциях, часто связанных с обучением L2, при этом конструкции тревоги и мотивации являются наиболее широко изучаемыми эмоциями в исследованиях SLA [см. 3,7,9].

Включение ПП в исследования по изучению языков и преподаванию привело к появлению новых концепций, исследовательских подходов и педагогических практик в области SLA [3]. Эта интеграция позволила исследовать более широкий круг вопросов, подпадающих под сферу ПП, таких как надежда, благодарность, благополучие, выносливость и сильные стороны характера, которые еще не были тщательно изучены в области SLA. «В рамках позитивной психологии исследуются все концепты и понятия, делающие жизнь индивида субъективно счастливой» [4, с. 333]. Другие темы ПП, которые остаются недостаточно изученными в области SLA, включают смысл, сопереживание, надежду, оптимизм, временную перспективу, выносливость, привычки мышления, самоконтроль и устойчивость. Эти темы более известна в концепции ЭМПАТИИ (эмоции и сопереживание, значение и мотивация, настойчивость, свобода действий и автономия, время, выносливость и привычки ума, интеллект, сильные стороны характера и факторы самооценки).

Очень важным применением ПП в области SLA является то, что она обеспечивает целостную перспективу, с помощью которой как положительные, так и отрицательные эмоции могут быть неотъемлемо интегрированы для учета обучения L2.

Интеграция положительных и отрицательных эмоций требует сосредоточения внимания на развитии положительных аспектов изучения языка, таких как удовольствие, благодарность и благополучие, в то же время, присутствует уменьшение переживания негативных эмоций, таких как гнев, страх и тревога, чтобы устранить их нежелательные последствия влияния на изучение языка. Такой акцент как на положительных, так и на отрицательных эмоциях при изучении языка был выявлен в более ранних исследованиях. Работа Деваэле в этом

отношении [6] особенно озаменовала новую эру исследований, смещающую внимание исследователей L2 с работы над строго негативными конструкциями, такими как тревога, к конструктам положительных эмоций, таким как удовольствие.

В своем исследовании, изучающем связи между удовольствием и тревогой как положительными и отрицательными эмоциями соответственно, Деваэле и Макинтайр выявили лишь скромную связь между этими эмоциями. Авторы пришли к выводу, что положительные и отрицательные эмоции следует рассматривать не как противоположные концы качелей, а скорее как два разных опыта с различным воздействием на изучение языка [7]. Кроме того, Деваэле и Блэйк протестировали влияние положительных и отрицательных эмоций на производительность FL в двух совершенно разных контекстах. Авторы исследовали FLE (Foreign Language Enjoyment / Удовольствие от иностранного языка) и FLCA (Foreign Language Classroom Anxiety / Тревожность в классе иностранного языка) у 189 учащихся FL, обучающихся в двух лондонских школах, и у группы из 152 нынешних и бывших студентов бакалавриата EFL из Саудовской Аравии, обучающихся в Саудовской Аравии [6]. Корреляционный анализ данных самооценки, полученных в этом исследовании, показывает, что положительные эмоции, по-видимому, более тесно связаны с эффективностью FL, чем отрицательные эмоции.

В другом исследовании Резник и Деваэле исследовали эмоциональный интеллект (EI), тревожность и удовольствие у 768 учащихся средних и высших учебных заведений, обучающихся на уроках немецкого языка (первый язык (L1)) и английского языка (FL) [10]. В то время как EI был определен как переменная качества учащихся и был связан с лучшей успеваемостью в этом исследовании, статистический анализ выявил как более высокие уровни беспокойства, так и удовольствия в классах L2, чем в классах L1, предполагая, что учащиеся испытывают более сильные положительные и отрицательные эмоции на уроках FL, чем на уроках, проводимых на их родном языке.

Таким образом, в ходе проведенного обзора научной литературы, выявлены ключевые подходы изучения эмоций в контексте позитивной психологии. Проведенное исследование позволило выявить эмоциональное отношение к обучению иностранным языкам. Решение проблемы изучения положительных и отрицательных эмоций учащихся, на наш взгляд, должно осуществляться посредством комплексного подхода, включающего в себя работу педагога и обучаемых. Однако ценные теоретические предложения, изложенные в этих исследованиях о возможности того, что эмоции могут быть мотивирующими, должны быть подтверждены и подкреплены результатами эмпирических вмешательств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Т.А. Две причины оптимального существования человека в рамках позитивной психологии / Т.А. Иванова, О.Н. Торгованова, А.Е. Шабанова // Наука в эпоху глобализации и цифровизации: актуальные проблемы теории и практики: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Ставрополь, 10 ноября 2022 года. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью «Ставропольское издательство «Параграф», 2022. – С. 126-128. – EDN FJHALN.
2. Муллагаянова, Г.С. Положительные эмоции, эксплицируемые в русском языке / Г.С. Муллагаянова // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 28-40. – DOI 10.26907/2658-3321.2020.3.1.28-40. – EDN FBTCNW.
3. Поршнева, Е.Р. Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии / Е.Р. Поршнева, М.А. Краснова // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 255-269. – DOI 10.17223/19996195/53/16. – EDN HWCIEI.
4. Ставцев, А.А. Позитивная психология как инструмент социализации, воспитания и ресоциализации личности / А.А. Ставцев // Вестник Московского университета МВД России. – 2022. – № 4. – С. 332-335. – DOI 10.24412/2073-0454-2022-4-332-335. – EDN JVGBVO.
5. Фредриксон, Б.Л. (2003). «Ценность положительных эмоций». *Американский ученый*. 91 (4): 330–335. DOI: 10.1511 / 2003.26.865.
6. Blake, Charlotte & Dewaele, Jean-Marc. (2022). Research on Language Teachers' Emotion Labour and Emotional Well-being. A Critical Analysis and Suggestions for Further Research. *The European Educational Researcher*. 6. 43-59. DOI: 10.31757/euer.613.
7. Dewaele, Jean-Marc & Macintyre, Peter. (2022). "You can't start a fire without a spark". Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*. 10.1515/applirev-2021-0123.
8. Macintyre, Peter. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *Individual Differences and Instructed Language Learning*. 45-68. DOI:10.1075/llt.2.05mac.
9. Macintyre, P.D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 153-172.
10. Resnik, Pia & Dewaele, Jean-Marc. (2020). Trait emotional intelligence, positive and negative emotions in first and foreign language classes: A mixed-methods approach. *System*. 94. 102324. DOI: 10.1016/j.system.2020.102324.

© Шабанова Анна Евгеньевна (anya222@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ STREAM-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Шепелев Александр Игоревич**

преподаватель, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета; (г. Ростов-на-Дону) [schepelew95@mail.ru](mailto:schepelew95@mail.ru)

## EXPERIMENTAL WORK ON TESTING STREAM TECHNOLOGY FOR THE CRITICAL THINKING'S DEVELOPMENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

**A. Shepelev**

*Summary:* This study presents the course and results of experimental work on testing STREAM technology for the critical thinking's development of future foreign language teachers. Probation base - Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University (Rostov-on-Don). The results of the study indicate the correctness of the theoretical foundations for the STREAM technology development. The STREAM technology used in the experimental group has shown its effectiveness, as evidenced by the more successful and positive dynamics of the experimental impact on the respondents. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project No. 20-313-90021.

**Keywords:** critical thinking, foreign language, interdisciplinarity, STREAM technology, methods of mathematical statistics.

*Аннотация:* В данном исследовании представлены ход и результаты опытно-экспериментальной работы по апробации STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка. Апробационная база - Академия психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону). Результаты исследования указывают на правильность теоретических основ разработки STREAM-технологии. STREAM-технология, применяемая в экспериментальной группе, показала свою эффективность, о чём свидетельствует более успешная и положительная динамика экспериментального воздействия на респондентов. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90021.

*Ключевые слова:* критическое мышление, иностранный язык, междисциплинарность, STREAM-технология, методы математической статистики.

Опытно-экспериментальная работа по апробации STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка осуществлялась на базе Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону) в 2020-2021 учебном году. В исследовании приняли участие 100 студентов 1-5 курсов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиля «Начальное образование и иностранный язык». Методом случайной выборки были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 50 человек соответственно.

Опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа, сущность которых состояла в следующем.

1. Констатирующий этап – этап установления (констатация) начального уровня сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка.
2. Формирующий этап – этап обучения иностранному языку и вместе с тем развития критического мышления будущих учителей иностранного языка на основе STREAM-технологии.
3. Контрольный этап – этап определения конечных

уровней сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка.

Также следует отметить, что обработка результатов исследования выполнена с помощью программного обеспечения R Studio, предназначенного для статистической обработки данных и работы с графикой.

На **констатирующем этапе** исследования была проведена диагностика уровней сформированности критического мышления студентов, будущих учителей иностранного языка. Основными методами на этом этапе были тестирование [1] (в конкретном случае модификация теста Watson Glaser Critical Thinking Appraisal, разработанная автором исследования, (в библиографической ссылке приводится описание оригинального теста)) и использование методов математической статистики для обработки результатов.

Результаты констатирующего этапа исследования визуализированы с помощью гистограммы, представленной на рисунке 1. Были определены процентные соотношения количества респондентов, обладающих высоким, средним и низким уровнем сформированности критического мышления.

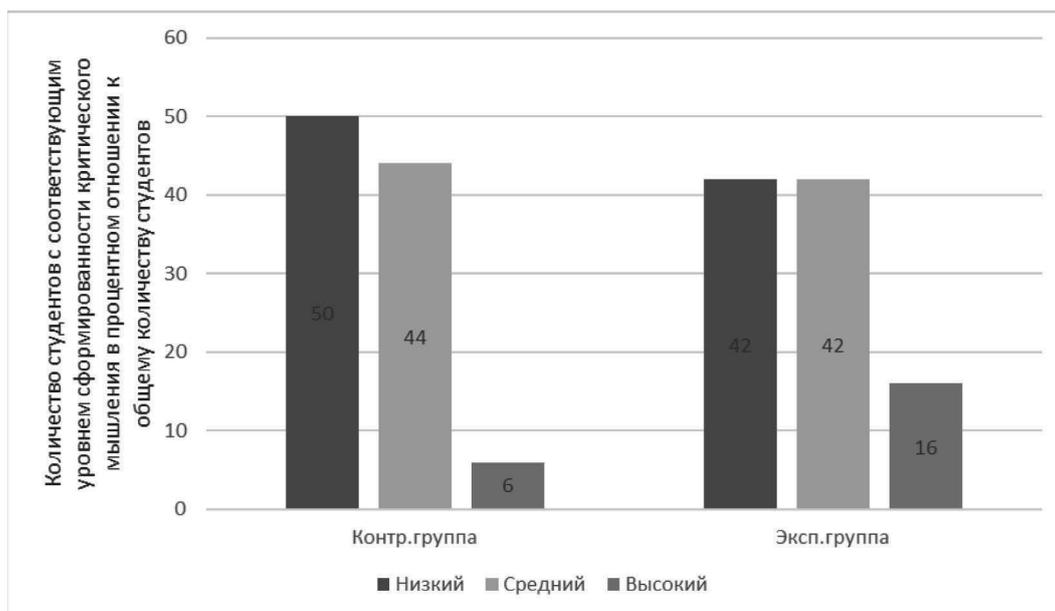


Рис. 1. Сводная гистограмма результатов начальной диагностики уровня сформированности критического мышления в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Так, исходя из соотношения полученных данных констатирующего этапа эксперимента с ранее разработанной критериально-параметрической матрицей уровней сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка [6], представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Все три уровня сформированности критического мышления представлены в группах. Полученные данные позволяют отметить преобладание низкого уровня (50 %) развития критического мышления над средним (44 %) и высоким (6 %) уровнем в контрольной группе.
2. Полученные данные в рамках экспериментальной группы указывают на равное процентное соотношение в рамках низкого (42 %) и среднего (42 %) уровня развития критического мышления в экспериментальной группе. Совпадение процентных соотношений низкого и среднего уровней является статистически возможным и не свидетельствует о полной идентичности полученных результатов первичной диагностики, в чём можно убедиться, сравнив данные первичной диагностики.

Также следует отметить преобладание высокого уровня сформированности критического мышления в экспериментальной группе (16 %) над контрольной (6 %).

В целях статистического доказательства того факта, что данный аспект статистически не искажает полученные результаты, а также в целях определения типа необходимого статистического критерия (параметрического или непараметрического), были проведены вычисления основных статистически значимых величин, а также анализ нормальности распределения результативного при-

знака путём расчёта показателей асимметрии и эксцесса и сопоставления их с критическими значениями [4].

Результаты анализа статистических показателей уровня сформированности критического мышления и нормальности распределения по формулам Е.И. Пустыльника представлены в таблицах 1 и 2.

На основе полученных данных можно сделать вывод о незначительном различии статистически важных величин, что подтверждает отсутствие искажения экспериментальных данных, а также о допустимой нормальности распределения (выборочные значения асимметрии и эксцесса не выходят за рамки предельных значений, эмпирические значения ниже критических ( $A_{\text{эмп}} < A_{\text{кр}}$ ,  $E_{\text{эмп}} < E_{\text{кр}}$ ), не превышают значения своих стандартных ошибок, различия между значениями контрольной и экспериментальной группы в пределах нормы).

Следовательно, можно сделать вывод, что выборочное распределение приближено к нормальному, в соответствии с чем представляется возможным применение расчётов на контрольном этапе эксперимента в рамках параметрического  $t$ -критерия Стьюдента.

**Формирующий этап** опытно-экспериментального обучения осуществлялся в течение четырёх учебных семестров и имел целью обучение иностранному языку и развитие критического мышления будущих учителей иностранного языка на основе STREAM-технологии.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была реализована и апробирована STREAM-технология в соответствии с разработанной структурной

Таблица 1.

Результаты анализа статистических показателей уровня сформированности критического мышления контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента.

Статистические показатели уровней сформированности критического мышления								
Группа	мин. знач	среднее	медиана	макс. знач	станд. откл.	асимметрия	эксцесс	мода
Констатирующий этап эксперимента								
Контрольная	10	35.96	33	73	16.36	0.49	-0.75	27
Экспериментальная	10	40.12	37	81	19.72	0.5	-0.83	39

Таблица 2.

Результаты анализа нормальности распределения по формулам Е.И. Пустыльника в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Констатирующий этап эксперимента				
	Ассиметрия	Критическое значение	Эксцесс	Критическое значение
Контрольная группа	0.49	0.99	-0.75	2.98
Экспериментальная группа	0.50	0.99	-0.83	2.99

моделью технологии [2,3]. Авторские приёмы STREAM-технологии [5] внедрены в соответствии с алгоритмами их применения, получены результаты их реализации в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Практический курс иностранного языка», «Практика устной и письменной речи», реализуемых в рамках ООП по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Начальное образование и иностранный язык».

Обучение в КГ и ЭГ проводилось по идентичному учебно-методическому комплексу OUTCOMES. В КГ обучение базировалось на традиционной основе, в ЭГ обучение производилось в соответствии с разработанной STREAM-технологией с учетом внедрения необходимого междисциплинарного контента. Внедрение междисциплинарного контента подразумевает отбор и применение на практике языкового материала устного или письменного характера на основе принципов междисциплинарности и интеграции, другими словами, материала из смежных областей научного знания (математики, музыки, архитектуры, изобразительного искусства, биологии, астрономии и т.д.), связанных общим объектом исследования.

На **контрольном этапе** исследования была проведена итоговая диагностика уровней сформированности критического мышления студентов, будущих учителей иностранного языка. Основными методами на этом этапе были тестирование (модификация теста Watson Glaser Critical Thinking Appraisal, разработанная автором исследования), методы математической статистики.

Результаты контрольного этапа исследования визуализированы с помощью гистограммы, представленной

на рисунке 2. Была проведена статистическая обработка данных на основе профайлинга, в рамках которого были определены процентные соотношения количества респондентов, обладающих высоким, средним и низким уровнем сформированности критического мышления.

Исходя из полученных данных контрольного этапа эксперимента, представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Полученные данные в рамках контрольной группы позволяют отметить незначительные изменения в сторону положительного процентного соотношения респондентов по уровням сформированности критического мышления (количество респондентов с низким уровнем сформированности критического мышления уменьшилось на 8 %, количество респондентом со средним и высоким уровнями сформированности критического мышления увеличилось на 4 и 4 %, соответственно), что указывает на определённую эффективность традиционного обучения в области развития критического мышления.
2. Полученные данные в рамках экспериментальной группы позволяют отметить значительные изменения в сторону положительного процентного соотношения респондентов по уровням развития критического мышления (количество респондентов с низким уровнем развития критического мышления уменьшилось на 32 %, количество респондентом со средним и высоким уровнями развития критического мышления увеличилось на 14 и 18 %, соответственно), что указывает на эффективность STREAM-технологии в области развития критического мышления по сравнению с традиционным обучением.

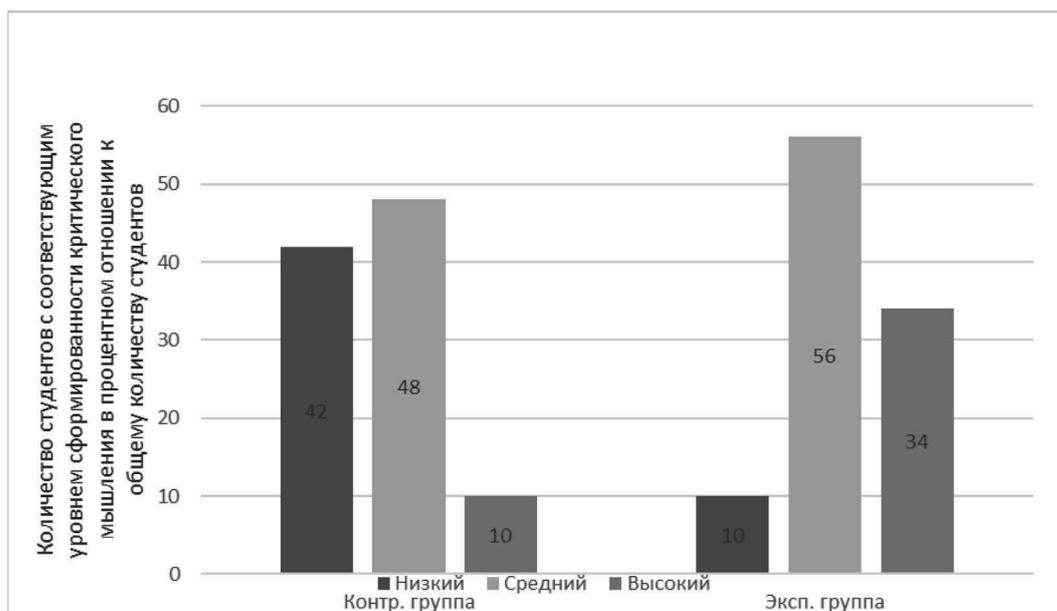


Рис. 2. Сводная гистограмма результатов итоговой диагностики уровня сформированности критического мышления в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

3. Процентное соотношение значений уровней развития критического мышления в экспериментальной группе указывает на более успешную и положительную динамику экспериментального воздействия на респондентов (на 32 % больше респондентов повысили свой уровень развития критического мышления в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, прирост респондентов со средним и высоким уровнями развития критического мышления в экспериментальной группе составил 8 % и 24 %, соответственно, по сравнению с контрольной группой). Полученные данные дают возможность утверждать, что разработанная STREAM-технология повышает уровень сформированности критического мышления эффективнее, чем технологии традиционного обучения.

В целях определения типа необходимого статистического критерия (параметрического или непараметрического) были проведены вычисления основных статистически значимых величин, а также анализ нормальности распределения результативного признака путём расчёта показателей асимметрии и эксцесса и сопоставления их с критическими значениями [4]. Результаты анализа статистических показателей уровня сформированности критического мышления и нормальности распределения по формулам Е.И. Пустыльника представлены в таблицах 3 и 4.

На основе полученных данных можно сделать вывод о значительном различии статистически важных величин, что позволяет сделать предположение об успешности экспериментального воздействия, а также

о допустимой нормальности распределения (несмотря на наличие многомодальности выборок после экспериментального воздействия выборочные значения асимметрии и эксцесса не выходят за рамки предельных значений ( $A_{эмп} < A_{кр}$ ,  $E_{эмп} < E_{кр}$ ), не превышают значения своих стандартных ошибок, различия между значениями контрольной и экспериментальной группы в пределах нормы), следовательно, можно сделать вывод, что выборочное распределение приближено к нормальному, в соответствии с чем представляется возможным применение расчётов в рамках параметрического t-критерия Стьюдента.

В целях проверки эффективности опытно-экспериментального обучения на основе STREAM-технологии мы используем t-критерий Стьюдента, который может подтвердить или опровергнуть статистическую значимость результата исследования. Метод позволяет проверить гипотезу о том, что средние значения двух генеральных совокупностей, из которых извлечены сравниваемые зависимые выборки, отличаются друг от друга. Тем самым мы можем подтвердить или опровергнуть выдвинутую нами гипотезу о том, что внедрение STREAM-технологии повышает уровень развития критического мышления будущих учителей иностранного языка в большей степени по сравнению с технологиями традиционного обучения.

В таблице 5 представлены сводные данные, полученные на основе ранее рассчитанных основных статистических показателей в ходе анализа, проведённого в программе RStudio, – а именно средние арифметические значения экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах опытно-эксп-

Таблица 3.

Результаты анализа статистических показателей уровня сформированности критического мышления контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента.

Статистические показатели уровней сформированности критического мышления								
Группа	мин. знач	среднее	медиана	макс. знач	станд. откл.	асимметрия	эксцесс	мода
Констатирующий этап эксперимента								
Контрольная	11	38.18	37	74	16.38	0.49	-0.7	28\49
Экспериментальная	12	54.54	52.5	85	17.95	-0.18	-0.68	38\49\75

Таблица 4.

Результаты анализа нормальности распределения по формулам Е.И. Пустыльника в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента.

Констатирующий этап эксперимента				
	Ассиметрия	Критическое значение	Эксцесс	Критическое значение
Контрольная группа	0.49	0.99	-0.70	2.99
Экспериментальная группа	-0.18	0.99	-0.68	2.99

Таблица 5.

Результаты статистической проверки гипотезы на основе применения t-критерия Стьюдента.

Контрольная группа			
$T_{эмп}$	Среднее арифметическое до эксперимента	Среднее арифметическое после эксперимента	Среднее расхождение
6.56***	35.96	38.18	2.22
Экспериментальная группа			
$T_{эмп}$	Среднее арифметическое до эксперимента	Среднее арифметическое после эксперимента	Среднее расхождение
10.95***	40.12	54.54	14.42

p-value: \* - 0.05, \*\* - 0.01, \*\*\* - 0.001 (уровень значимости)

периментальной работы, а также разница средних или среднее расхождение. Данные также визуализированы с помощью так называемых диаграмм размахов (boxplot), которые дают полную статистическую характеристику анализируемой совокупности.

Исходя из анализа данных, представленных в таблице, мы приходим к следующим выводам:

1. Уровень значимости (p-value) указывает на степень достоверности выявленных различий между выборками, другими словами, показывает, насколько мы можем доверять тому, что различия действительно есть, а точнее, что обучение на основе STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка эффективнее обучения на традиционной основе. Уровень значимости в 0,001 указывает на то, что различия в выборках есть с вероятностью 99,9 %. Данный вариант уровня значимости является самым надёжным и означает, что в 99,9 % случаев различия действительно достоверны, а значит, в 99,9 % случаев обучение на основе

STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка эффективнее обучения на традиционной основе.

2. Значения t-критерия ( $t_{эмп}$ ) 6,56 и 10,05 для контрольной и экспериментальной групп соответственно при числе степеней свободы  $k=49$ , рассчитываемого по формуле

$$k = n - 1, (1)$$

где  $n$  - количество респондентов, равное 50 для контрольной и экспериментальной групп соответственно, превосходят критическое табличное значение  $t_{крит}=3,500$ , из чего делаем вывод об эффективности экспериментального воздействия. Следовательно, разработанный вариант экспериментального воздействия с применением STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка эффективен.

3. Значение t-критерия  $t_{эмп}=10,05$  в экспериментальной группе превышает значение t-критерия  $t_{эмп}=6,56$  для контрольной группы, разница сред-

них или средних расхождений 14,42 и 2,22 в экспериментальной и контрольной группах соответственно также указывают с одной стороны, на наличие экспериментальных изменений, а следовательно, успешность экспериментального воздействия, а с другой стороны, на превосходство значения, полученного в экспериментальной группе. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза о преимуществе STREAM-технологии для развития критического мышления будущих учителей иностранного языка верна.

На рисунке 3 представлены диаграммы размахов, обобщающие результаты диагностик, полученные на констатирующем и контрольном этапе опытно-экспериментальной работы.

Диаграммы размахов используются для визуальной экспресс-оценки разницы между результатами данных контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального воздействия. Следует отметить, что на представленных диаграммах размахов отсутствуют так называемые выбросы (резко отклоняющиеся значения наблюдаемых величин), что свидетельствует о высокой достоверности экспериментального воздействия.

Таким образом, основываясь на анализе полученных результатов, представляется возможным сделать следующие общие выводы.

1. Результаты исследования, отраженные как в по-

ложительной динамике процентного соотношения количества респондентов, так и в валидных и репрезентативных результатах применения методов математической статистики, указывают на правильность представленных теоретических основ разработки технологии, направленной на формирование и развитие критического мышления студентов, будущих учителей иностранного языка.

2. STREAM-технология, применяемая в экспериментальной группе, показала свою эффективность, о чём свидетельствует более успешная и положительная динамика экспериментального воздействия на респондентов (на 32 % больше респондентов повысили свой уровень развития критического мышления в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, прирост респондентов со средним и высоким уровнями развития критического мышления в экспериментальной группе составил 8 % и 24 %, соответственно, по сравнению с контрольной группой)

3. Вместе с тем, стоит обратить внимание на определённую результативность респондентов контрольной группы в области развития критического мышления, что указывает на имплицитную способность традиционного обучения также положительно влиять на уровни сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка.

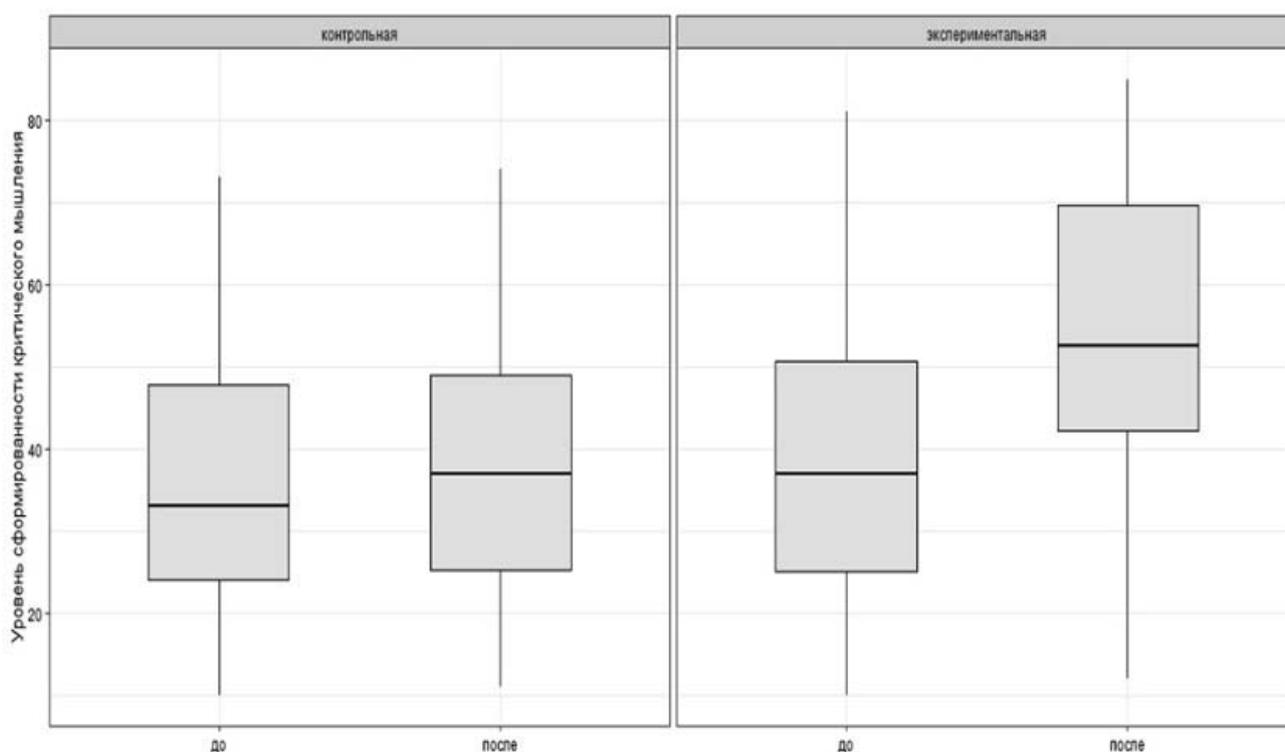


Рис. 3. Сравнительные диаграммы размахов результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

ЛИТЕРАТУРА

1. Assessment Day. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm> (дата обращения: 10.04.2023).
2. Pisarenko, V., Shepelev A. CRITICAL THINKING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AS A PROFESSIONAL COMPETENCE FACTOR IN MODERN INFORMATIONAL SOCIETY. 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2020, 9-10 November. P. 2510-2518 URL: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.
3. Писаренко В.И., Шепелев А.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ. Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 6. С. 75-84.
4. Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений — М.: Наука, Москва, 1968. — 288 с.
5. Шепелев А.И. Глава 11. Авторские приёмы STREAM-технологии в контексте развития критического мышления будущих учителей иностранного языка. Образование и эпоха: педагогические, психологические, социально-философские и медицинские теории и опыт [Текст]: монография / [И.А. Ахметшина, С.И. Беловицкая, А.Л. Биб и др.]; под общей ред. проф. В.И. Писаренко; (Отв. ред. проф. О.И. Кириков; доц. А.В. Сухоруких). — Книга 22. Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2021. — 181 с. С. 125-133.
6. Шепелев А.И. Глава 9. Критерии и параметры измерения уровня сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка. Начальное образование: проблемы и перспективы развития в условиях цифрового общества [Текст]: монография / [А.В. Астахова, Д.С. Затона, Г.С. Котов и др.]; под общей ред. проф. О.И. Кирикова и В.В. Шигурова; (Отв. ред. проф. В.И. Писаренко. — Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2022. — 153 с. С.125-137.

© Шепелев Александр Игоревич (shepelew95@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Академия психологии и педагогики Южного федерального университета

## ФРАГМЕНТ «ЧЕЛОВЕК» В ЗООНИМИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АРАБОВ И АВАРЦЕВ

**Алиева Самая Азеровна**

к.ф.н., доцент, Дагестанский государственный  
университет (г. Махачкала)  
samaya.aliева.00@mail.ru

**Айгунова Суайдат Шайхмагомедовна**

Дагестанский государственный университет (г.  
Махачкала)  
ajgunova99@mail.ru

### A FRAGMENT OF "A MAN" IN THE ZOOONYMIC LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF ARABS AND AVARS

**S. Alieva  
S. Aygunova**

*Summary:* The article is devoted to a comparative analysis of the representation of a person by zoonymic phraseological units based on the material of the Arabic and Avar languages. The integral and differential features of zoonyms as part of phraseological units are considered. The metaphorical characteristics of a person in Arabic and Avar languages are based on different qualities of real prototypes. Interlingual phraseological equivalence was not found. The analysis also showed that due to the deep difference in the linguistic vision of the world by the speakers of the Arabic and Avar languages, the same prototypical sign of an animal can cause different associations in different ethnic cultures.

*Keywords:* zoonym, integral and differential feature, metaphor, phraseological unit, phraseological lacuna.

*Аннотация:* Статья посвящена сопоставительному анализу репрезентации человека зоонимическими фразеологизмами на материале арабского и аварского языков. Рассмотрены интегральные и дифференциальные признаки зоонимов в составе фразеологических единиц. В основе метафорической характеристики человека в арабском и аварском языках лежат разные качества реальных прототипов. Не обнаружена межъязыковая фразеологическая эквивалентность. Анализ также показал, что вследствие глубокого различия в языковом видении мира носителями арабского и аварского языков, один и тот же прототипический признак животного может вызывать различные ассоциации в разных этнических культурах.

*Ключевые слова:* зооним, интегральный и дифференциальный признак, метафора, фразеологизм, фразеологическая лакуна.

В последние годы сопоставительное описание языковой картины мира (ЯКМ) дагестанских, романогерманских и арабского языков получило широкое распространение и, как правило, в дагестанской филологии: П.М. Абдулкадырова [1], П.А. Абдулкаримова [2], Ф.Н. Алхасова [3], М.Г. Гаджиалиева [4], Н.Э. Гаджихмедов [5], М.А. Гасанова [6] и др. Однако материалы арабского и аварского языков применительно к зоонимической картине мира не исследовались. Поэтому обращение к репрезентации человека зоонимической фразеологией в рамках современного антропоцентризма представляется **актуальным** и поможет осветить степень влияния арабской культуры на аварский социум (не принимая во внимание единство веры).

Цель данной статьи – определение интегрального и дифференциального в зоонимической репрезентации человека в этническом сознании арабов и аварцев.

Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников: фразеологических [7], [8], [9], двуязычных [10], [11] словарей арабского и аварского языков.

Для сопоставительного анализа были отобраны названия домашних животных как постоянно соприкасающихся с деятельностью человека: *конь/лошадь, собака,*

*коза/козел, осел, курица* и являющихся ключевыми словами в структуре зоонимической фразеологии сопоставляемых языков.

*Конь/лошадь.* Интегральным компонентом для арабского *جواد* «конь» и *чу* «конь» аварского языков является тот факт, что это животное вызывает у носителей этих языков положительную эмоцию, как таковую. Однако данная эмоциональная сущность находит свое выражение в структуре фразеологизмов как единиц языка, опирающихся на разные прототипические ситуации. Понятие «положительность эмоций» реализуется в различных значениях, которые дифференциальны на уровне языка.

В сознании арабов *حصان العرب حصوكهم* «Лошади арабов – их крепости» – устойчивое выражение, которое в аварском языке не отмечено. И, наоборот, для аварца обозначаемое животное – это *Кыли гьеч1еб чу г1адин* (букв. «как неоседланный конь»); «независимо, некорно». Фразеологизм, не зафиксированный в арабском языке. В обоих фразеологизмах речь идет о положительной эмотивности, но эта эмотивность разная: (конь – крепость араба и неоседланный конь – как символ независимости аварца).

Равным образом, эмотивность арабского выражения

ليسانك حصانك صين ليسانك صانك، خن لسانك خاتك

«Язык – твой конь: сбережешь его, он тебя сбережет, предашь его, он тебя предаст», где конь символизирует сдержанность на язык, отличается от эмотивности аварского фразеологизма *Хиялазулчода вук1ине* (букв. «быть на коне мечтаний»); «быть на крыльях мечты», т.е. эмотивность реализуется в разных значениях и ситуациях. *Чолбагыяб ра-г1и* (букв. «слово, стоящее коня»); «веское слово».

И для арабов, и для аварцев конь – символ верности слову, но прототипические ситуации, в которых этот конь (имеется в виду семема верности) реализуется, различны. И, следовательно, различны и значения, ассоциирующиеся с конем.

Даже одинаковые прототипические ситуации вызывают у арабов и аварцев различные эмоции, ср.:

لا بدّ للفرس من سوط و إن كان بعد السوط «Лошадки необходим кнут, даже если она далека» и аварское *Лъик1аб чоцо ц1ал, лъик1ав чиясецо раг1и* (букв. «Хорошему коню – один удар, хорошему человеку – одно слово»). В обоих случаях конь символизирует человека, а «кнут/хлыст» — это строгость в случае арабского и понятливость в аварском языке. В обоих фразеологизмах одна и та же эмотивность реализуется различно, т.е. значения различны: одна и та же прототипическая основа реализуется в противоположных семемах.

При общей положительной коннотации семемы «конь» в сопоставляемых языках данное животное может быть и прототипом, который вызывает отрицательные эмоции. Однако и в этом случае ситуации, на которые опирается вербализация отрицательной оценки, не одинаковы, ср.: *افتتغ هنزيبين الفرس و المرأة* «Самая отвратительная худоба у лошади и у женщины» [12, с. 91]. *Чиярчода рек1ине* (букв. «На чужую лошадь сестра»); «повторять чужие слова».

Исследуемый материал не предоставил ни одного фразеологизма, опирающегося на одинаковую прототипическую ситуацию и имеющего одно и то же значение. Единственное, что является общим – это семема «конь» как обладающая единством положительных/отрицательных качеств, которые метафорически переносятся на человека, т.е. основой для сравнения является семема «конь» при различном ее восприятии в этническом сознании арабов и аварцев.

كلب «собака» в сопоставляемых языках выражает двуединство положительных и отрицательных характеристик. Для носителя аварского языка в лексеме *гьой* «собака» отражаются только отрицательные эмоции, что ситуативно присуще и арабскому языку. Однако в исследуемом материале не обнаружено ни одного фразеологизма, в котором совпадала бы фразеологическая семан-

тика сопоставляемых языков.

Интегральным признаком является сама семема «собака» в функции ключевого слова, служащего для кодификации ситуативно-положительных/отрицательных качеств, которые метафорически переносятся на человека в арабской этничности и отрицательных эмоций в случае аварского социума. Это свидетельствует о том, что в арабской и аварской этнических картинах мира понятие «собака» занимает разные морально-этические ниши. Одинаковые или приблизительно одинаковые качества, присущие собаке, в языковых картинах мира арабов и аварцев не совпадают. Например, прожорливость собаки в арабском языке кодифицирована как *الهم من الكلب* «прожорливее, чем собака», а в аварском языке *Балканалда т1ад гьаби г1адин* (букв. «как собаки над падалью»); это свидетельствует о различиях в языковых картинах мира, а в нашем случае это применимо и к прожорливости человека, что выражено анималистической метафорой, ср. также: *اشهى من البه حومل* «Более сильный аппетит, чем у собаки Хаумали». Хаумали – это арабка, которая морила голодом свою собаку [12, с. 71].

انيس *ц1ц1е* «козел, коза». В экстралингвистической реальности козел/коза как домашнее животное одинаковы и в арабском, и в аварском социумах. Однако в языковых картинах мира этих этносов они различны – и коза и козел одинаково боятся волка. Но в арабской этничности козел символизирует *глупость*: *تيس! كما فقيرة! لماذا تتزوج بما!* «Козел (глупец)! Она же нищая! Зачем ты женишься на ней?». Здесь прослеживается отрицательная коннотация применительно к человеку. В данном случае сема «животное» отходит на второй план.

В аварской этничности *ц1ц1е* «коза» символизирует *страх, боязнь*: *Бац1 бихьидал ц1ц1е г1адин* (букв. «как коза, увидевшая волка»); «испуганно, трусливо». Приведенная ситуация «как коза, увидевшая волка» свидетельствует о том, что подобное чувство страха возникает у этого животного. Однако арабская метафора обозначает глупость, а в аварской этничности – это страх. Применительно к метафорически выраженной семеме «глупец» аварцы вместо лексемы «козел» предпочли бы слово *х1ама* «осел». Вполне естественна: вербализация, аналогичная арабскому со словом *انيس* «козел», аварская синтагма *«Эй, осел (глупец)! Зачем ты на ней женишься?»*. Однако это возможная вербализация, но такие фразеологизмы в аварском языке со словом *ц1ц1е* «коза» не отмечены.

حمار *х1ама* «осел»: онтология осла, как малополезного в хозяйстве животного, одинакова от природы в обоих языках и чаще всего выступает в функции носителя плохих ментальных способностей. Кодифика-

ция глупости через метафорическую актуализацию семемы «осел» присуща обоим сопоставляемым языкам, ср.: *جاء بقرني حمار* (букв. «пришел с рогами осла»); «сказал чепуху» и *خ1аида кеч1 г1адин* (букв. «Как осел в стихах»); «разбираться как свинья в апельсинах», но понятнейшая ментальная сущность «глупость» одинакова. Однако в сознании арабов значение «глупость» связывается с «рогами осла», т.е. с тем, чего в реальности не существует, поэтому глупо. В аварском этническом сознании семема *глупость* преподнесена как (разбираться) в чем-либо как осел в стихах, что тоже является вербализацией понятия «глупость». Внутренняя форма семемы «глупость» в арабском и аварском языках различна, ибо ее концептуализация и, соответственно, значение опирается на различные прототипы – на рога осла, чего не существует и (осла), *разбирающегося в стихах*, его также не бывает. Здесь имеет место антитеза: способности приписываются реалиям, которые уже от природы не могут быть носителями ума.

Остальной фразеологический материал включает семему «осел» как ключевое слово при отсутствии связи между семантикой фразеологических единиц, они сопоставимы, но не сравнимы, или лакунарны в одном из сопоставляемых языков, ср.: *سواسية كأسنان الحمار* (букв. ровные, как зубы у осла); «не видеть разницы в чем-либо» при отсутствии аналога с компонентом *х1ама* «осел» в аварском языке. Ср. также: *لو كان العام بالضرب لدخل الحمار ركلية الطب* «Если бы знания можно было бы получить кнутом, то осел давно стал бы врачом» при отсутствии такого выражения в аварском языке. И, наоборот, аварское *Х1аида к1ерт г1адин бихъизе* (букв. «видеть, как осел (своего) осленка»); «быть о себе высокого мнения», что не отмечено в корпусе фразеологизмов арабского языка. Ср. также: *Х1амил рач1аль чаргъедукквезе* (букв. «ослиным хвостом поймать сороку»); «повезти, привалить (о неожиданном счастье)», что не присуще фразеологизмам арабского языка.

*دجاجة* \ *г1анк1у* «курица». Эта домашняя птица в зна-

чении «наседка» (при единстве прототипической ситуации) по-разному отразилась в этнической психологии арабов и аварцев. Для араба курица-наседка – это «любвеобильная мать»: *اعطف من ام احدى و عشرنى* «любвеобильнее матери двадцати одного птенца». *هي الدجاجة. لأما تحصين جميع فرأحها و ثوق كلها و ان مات احد من تبيق اقيم فيها* «Это курица. И она высиживает всех своих птенцов. Кормит их. А если кто погибает, то ясно видна ее печаль» [12, с. 87].

В этническом сознании аварца курица-наседка в той же экстралингвистической ситуации – высиживания цыплят – ассоциируется с *терпеливостью и постоянством*, ср.: *Ханазда т1ад к1усараб г1анк1у г1адин* (букв. «как курица, сидящая на яйцах»); «постоянно; терпеливо». Как показывает сопоставление приведенных устойчивых сочетаний слов: одна и та же экстралингвистическая ситуация курица-наседка на яйцах – это *терпение и постоянство* для аварца и *любвеобильная мать* для араба.

*دجاجة* в сочетании с прилагательным *خور* «слабый» *خورة* «слабая курица» отложилась в этническом сознании арабов в образе, передаваемом русским эквивалентом «мокрая курица». Применительно к корпусу орнитонимических фразеологизмов аварского языка это является лакуной, что свидетельствует о различной языковой картине мира.

Как следует из проведенного анализа зоонимической ЯКМ в арабском и аварском языках, одни и те же зоонимы обладают одинаковыми или приблизительно одинаковыми потенциями метафорической репрезентации человека. Однако в основе метафорической характеристики лежат разные качества реальных прототипов. Не отмечен ни один случай межъязыковой фразеологической эквивалентности. Более того, один и тот же прототипический признак животного может вызывать различные ассоциации в этнических культурах арабов и аварцев. Это свидетельствует и о глубоком различии в языковом видении мира носителями арабского и аварского языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулкадырова П.М. Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком: дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2011 – 134 с.
2. Абдулкаримова П.А. Фразеологические и паремиологические единицы эмотивной семантики с компонентом – зоонимом в аварском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2012. – 185 с.
3. Алхасова Ф.Н. Структурно-семантическая характеристика эмоциональных концептов в лезгинском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2010. – 23 с.
4. Гаджиалиева М.Г. Фрагмент «человек» в зоонимической картине мира в языках различных типологий (на материале даргинского, английского и арабского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2017. – 202с.
5. Гаджихмедов Н.Э. Роль этноязыкового фактора в этническом сознании в поликультурной ситуации Дагестана //Контентивная типология естественных

- языков. Материалы международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2007. – С. 9-12.
6. Гасанова М.А. «Волк и собака» в табасаранской паремиологической картине мира // Вестник ДГУ. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2012. – №3. – С. 54-57.
  7. Магомедханов М.М. Аварско-русский фразеологический словарь – М.: Русский язык, 1993. – 409 с.
  8. Фавзи А.М., Шкляров В.Т. Учебный русско-арабский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, 1989. – 614 с.
  9. Капшук А.В., Аби Джабер Дж. Арабско-русский словарь идиоматических выражений. Справочник переводчика. – 2-е изд. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. – 456 с.
  10. Саидов М.Д. Аварско-русский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 806 с.
  11. Борисов В.М. Русско-арабский словарь – М.: Русский язык, 1993. – 1136 с.
  12. Аль – Майдани, Ахмад ибн Мухаммад. Сборник арабских пословиц и поговорок. В 2-х томах: Дар аль – фикр, 1972. – 908 с. (на арабском языке).

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru), Айгунова Суайдат Шайихмагомедовна (ajgunova99@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТИНАРКОТИЧЕСКИХ СЛОГАНОВ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

**Арская Марина Александровна**

Доцент, Сибирский юридический институт МВД России  
arma3812@yandex.ru

## THE PRAGMATIC POTENTIAL OF ANTI-DRUG SLOGANS IN THE DISCOURSE OF ENGLISH-LANGUAGE SOCIAL ADVERTISING

**M. Arskaya**

*Summary:* The article is devoted to the study of the pragmatic potential of English anti-drug slogans as an integral element of anti-drug social advertising. The status of the anti-drug slogan is being clarified. Its content, as well as pragmatic characteristics are considered. The main characteristic of anti-drug slogans is their regulatory and normative functions. The main pragmatic subtypes of slogans are distinguished. The conclusion is made about the predominance of the imperative type of tonality in English anti-drug slogans.

**Keywords:** social anti-drug advertising, slogan, English language, pragmatic potential.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению прагматического потенциала английских антинаркотических слоганов как неотъемлемого элемента антинаркотической социальной рекламы. Уточняется статус антинаркотического слогана. Рассматриваются его содержательные, а также прагматические характеристики. Основной характеристикой антинаркотических слоганов признается их регулятивная и нормативная функции. Выделяются основные прагматические подтипы слоганов. Делается вывод о преобладании императивного типа тональности английских антинаркотических слоганов.

*Ключевые слова:* социальная антинаркотическая реклама, слоган, английский язык, прагматический потенциал.

Социальная реклама представляет собой тип рекламы, используемый для достижения некоммерческих целей, социального развития общества, решения социальных проблем с использованием соответствующих средств массовой информации. Такая реклама повышает осведомленность людей, информирует их о социально значимых вопросах, таких как здоровье, грамотность, природные ресурсы и многие другие. Она направлена на то, чтобы сообщить людям об основных социальных проблемах, существующих в обществе на определенный период времени, что, в свою очередь, определяет цели социальной рекламы, которые обычно включают в себя привлечение внимания к социальной теме, вопросам и проблемам, передача знаний и понимания социальных проблем, моделирование и влияние на установки и убеждения общественного мнения, моделирование и влияние на социальные отношения, моделирование и влияние на социальное поведение, продвижение действий по решению социальных проблем, продвижение положительных социальных ценностей, укрепление доверия к социально значимым общественным институтам и т.п. (ELEN S G. Popova).

В современном лингвистическом фонде языка социальной рекламы значительное место занимают антинаркотические слоганы. На сегодняшний день проблема наркотизации подрастающего поколения остается

одной из актуальных проблем. Как отмечается во Всемирном докладе о наркотиках, подготовленном Организацией объединенных наций, «употребление наркотиков угрожает физическому и психическому здоровью людей; особенно губительно его воздействие в раннем подростковом возрасте» [4].

Чтобы привлечь сторонников и расширить кампанию по борьбе с наркотиками в молодежной среде, в рамках социальной рекламы привлекаются антинаркотические слоганы – короткие фразы, привлекающие внимание к заявленной проблеме.

Актуальность анализа антинаркотических слоганов как неотъемлемого элемента антинаркотической рекламы обусловлена необходимостью изучения их прагматического потенциала.

Материалом для настоящего исследования послужили современные тексты английской социальной рекламы. Нами были проанализированы англоязычные антинаркотические слоганы, отобранные методом сплошной выборки. Корпус антинаркотических слоганов составил 200 единиц.

Объектом исследования в данной статье является дискурс английской социальной рекламы. Предметом

изучения стали семантика и прагматика англоязычного антинаркотического слогана как компонента социальной рекламы, его языковые характеристики и механизмы достижения желаемого прагматического эффекта.

Целью работы является выделение содержательных, а также прагматических характеристик слогана английской социальной антинаркотической рекламы, обуславливающих особенности его функционирования и влияния на адресата, т.е. его побудительной силы, прагматического потенциала.

Прагматический характер побуждения традиционно рассматривается в свете теории речевого воздействия (Дж. Остин, Дж.Р. Сёрл, З. Вендлер, О.Г. Почепцов, И.С. Шевченко, Т. Кохнен, Э. и др.). Социальная реклама, как объект исследования привлекала внимание ученых как в синхронии [10, 5, 11 и др], так и в исторической ретроспективе [3, 9 и др.]. Отдельные работы посвящены социальной антинаркотической рекламе в средствах массовой информации. Авторы рассматривают антинаркотическую визуальную социальную рекламу как часть дискурса государственной власти о наркополитике [12], проводят анализ данного явления на макро- и микроуровнях, в контексте современных представлений о глобализация, дискурсивных стратегий, а также с позиций психолингвистического и лингвоправового анализа [14], применяют для изучения современной антинаркотической рекламы метод контент-анализа [8]. Среди выводов, сделанных авторами последней работы, отмечается необходимость при изменении поведения людей стремиться к максимальному упрощению предлагаемого изменения, делая его «наиболее доходчивым и легким, чтобы оно с наибольшей вероятностью было принято целевой аудиторией» [8, с.57]. С данной задачей справляются антинаркотические слоганы, которые отличает лаконичность, краткость, простота, категоричность побуждения к действию, а также облигаторность выполнения заявленного действия.

Слоганы представляют собой короткую легко запоминающуюся фразу, часто используемую для рекламы идеи или продукта. [13]. Есть некоторые характеристики, которыми должен обладать слоган. Среди них: краткость и лаконичность (если слоган будет кратким, то с большей вероятностью информация запомнится и останется в памяти), ясность (четкие и понятные образы создадут конкретные ассоциации). Кроме того, чтобы выделяться из числа подобных фраз и привлекать внимание потенциальных сторонников, слоганы должны быть уникальными и креативными.

Всякое высказывание имеет целью получения определенного коммуникативного эффекта, т.е. обладает определенным прагматическим потенциалом. В случае антинаркотических слоганов центральную позицию за-

нимает потенциальный прагматический «антинаркотический» эффект такой фразы – чем большее впечатление произведет данный «социальный продукт» на аудиторию, побуждая ее сделать правильный выбор, тем более эффективным следует признать слоган. Часто для усиления прагматического эффекта наряду с текстом используется визуальное сопровождение, такое как рисунок или графика. С целью охвата более широкой аудитории активно используются социальные сети.

Предельная лапидарность антинаркотических слоганов не мешает им на малом текстовом пространстве передать большое количество прагматически значимой имплицитной и эксплицитной информации. Важнейшим функциональным свойством антинаркотических слоганов является их способность передавать основную, особенно важную информацию, глубина которой определяется способностью реципиента к ассоциативному восприятию информации.

Антинаркотические слоганы имеют своего субъекта, адресата, свою цель: не допустить начала употребления наркотиков (превентивные меры), или убедить человека, который уже является наркопотребителем, избавиться от этой зависимости (реактивные меры). Некоторые исследователи считают необходимым расширить данную парадигму до трех компонентов, добавив в качестве еще одного адресата промежуточное звено – человека, который уже попробовал наркотики, но еще не стал наркозависимым. [8]. Для достижения данных целей антинаркотические слоганы предлагают адресатам сделать выбор (*Love, family, kids or DRUGS?*), показывают последствия применения наркотиков (*Drugs can make you a weak link, even though you are strong.*) и т.д.

Прагматический потенциал антинаркотических слоганов определяется как содержанием сообщения, так и способами языкового выражения сообщения. В связи с этим для определения данного потенциала, нами были проанализированы содержания и форма английских антинаркотических слоганов.

В результате исследования могут быть сделаны следующие выводы.

Содержание антинаркотических слоганов коррелирует с их основными функциями: регулятивной и нормативной, так как слоганы часто утверждают наличие некоторой нормы (например, *Drug free is the way to be.*) и предписывают определенную модель поведения (например, *I simply choose not to use.*).

Подавляющее большинство антинаркотических слоганов апеллирует к адресату, который может быть выражен имплицитно или эксплицитно (с помощью местоимения you): *You use, you lose. / You don't love Mama when*

*you drug. If you aren't drug free you can't play with me* и т.п.

Лозунги с личным местоимением 1 лица единственного числа репрезентируют эгоцентрический характер высказываний: *I don't have time for drugs. / I need a life, not drugs. / I rather eat bugs not drugs. / I have to say nope to dope* и т.п. Употребление местоимения *I* создает эффект искренности, сопричастности, отождествления адресата и адресанта, который уже сделал свой правильный выбор.

Часть антинаркотических слоганов можно отнести к т.н. «опозитному типу», так как они строятся на анти-тезах «хорошо-плохо», «добро-зло» и т.п. Некоторые бинарные оппозиции представлены ниже:

1. герой – неудачник (a hero – a loser): *Heroes are drug free! You don't need a heroin to be a hero. Be a hero with your dreams, not with heroin! Hero does Math, not Meth.* Вместе с тем: *Only a loser can be drug user! / Drug user is a loser! / Drug users are real-life losers.*
2. умный – глупый (smart (clever) – stupid (fool, goofy)): *Too smart to start. / Are you goofy? No? Then, don't do drugs! / Don't make a fool of yourself with drugs. / Drugs are stupid choices, don't be one of them. / Drugs are for fools, not for smarts!* и т.п. Использование разговорной лексики, а также молодежного сленга, например, лексемы cool (крутой) и т.п., а позволяет адаптировать слоганы к языку несовершеннолетних: *Cool kids don't do drugs. / Cool ones, never do drugs.* Наркожаргон в слоганах представлен прежде всего лексемами, обозначающими названия наркотических средств и психотропных веществ, марихуаны (weed, hash и т.п.): *Weed is for wimps. / Stop scoring hash, you will have more cash.*

В качестве оппозиции к здравомыслящему человеку выступает образ наркозависимого, сошедшего с ума: *From Bath Salts stay away, or crazy behavior you will display.*

По своему содержанию слоганы транслируют, в основном, этические, моральные ценности: *Be proud to be drug free.* Слоганы, апеллирующие к эстетическим нормам, встречаются реже, при этом акцент делается на негативных последствиях для внешности, к которым может привести злоупотребление наркотиками. Например, *Drugs make you ugly. Drugs will take away your beauty.*

Для усиления прагматического эффекта слогана наркотики часто выступают в качестве одушевленного актанта: *Drugs take away, everything that is left! / Drugs drag you down. / Don't let drugs trick you, they will kill you.*

Ряд слоганов пропагандирует здоровый образ жизни и занятие спортом в качестве альтернативы употреблению наркотиков. Например, *You can't become a sportsman if you do drugs. / Never do drugs, if you are a sportsperson.* Следует отметить, что в отличие от антинаркотических

слоганов, встречающихся в дискурсе российской социальной рекламы, процент таких слоганов достаточно небольшой (в корпусе изученных единиц – 2 %). Данное обстоятельство можно объяснить различными подходами к ведению антинаркотической профилактической работы на территории Российской Федерации и в англоговорящих странах, где распространена т.н. «стратегия информирования». Так, официальный сайт американской организации, занимающейся борьбой с наркотиками DEA (Drug Enforcement Administration) дает ссылку на свой сайт Just Think Twice, целевой аудиторией которого являются подростки. Данный контент содержит подробную информацию о различных видах наркотиков, факты и вымысел о наркотиках, и последствиях употребления наркотиков и т.п. [15] В российской антинаркотической кампании акцент предлагается делать на формировании здорового образа жизни, а среди первоочередных направлений в сфере общесоциальной профилактики наркопотребления рекомендуется «пропаганда жизненных ценностей с переориентацией от развлечения к социально одобряемым ценностям (творчество, семейный досуг, спорт и др.)» [7, с. 102]

Усилению экспрессивного воздействия на адресата служат различные механизмы. Так, на фонетическом уровне к средствам выразительности антинаркотической рекламы могут быть причислена рифма, которую вне поэзии «следует рассматривать как результат языковой игры» [1], и которая достигается различного рода повторами, например, аллитерацией: *One Pill can Kill. / On Dope no Hope. / Crack is Whack. / Don't approach the roach.*

Существование различных типов предложений с антинаркотическим содержанием является той прагматической характеристикой, которая позволяет констатировать переход предложения в высказывание. Среди таких типов предложений можно выделить: повествовательный (например, *I pledge to be drug free. / I don't have time for drugs*), вопросительный (например, *Roses are red, violets are blue, I hate drugs, how about you?*), побудительный (*Get rid of drugs before they get rid of you!*), условный (например, *If you need more cash, stop buying hash. / If you smoke weed, you'll make my heart bleed. / If you aren't drug free you can't pay with me.*) и т.п.

Для изучения возможности прагматического потенциала английских антинаркотических слоганов нами была изучена возможность соотнесения последних с традиционным делением речевых актов на три основных подтипа прескриптивы (приказы, разрешения, запрещения и т.д.) реквистивы (просьба, мольба, приглашение) и суггестивы (советы, предложения и предупреждения) [2].

Анализ эмпирического материала позволяет констатировать тот факт, что большую часть англоязыч-

ных антинаркотических слоганов (порядка 70%) составляют побудительные предложения-высказывания, предписывающие действие адресата – прескриптивы (Prescriptives). Жесткий характер побудительной модальности прескриптивов как нельзя лучше отражают императивные формы высказываний, начинающихся с конструкций: Stop ...! и Don't!. Дальнейшее структурирование данного типа высказываний позволяет выделить в рамках антинаркотических слоганов такие прагматические подтипы как:

- приказ: *Say no to drugs, say yes to life! / Stop, say no to drugs! / Stop wasting money! Head toward the gym, now!*
- запрещение: *Don't let drugs trick you, they will kill you. / Drug Users can't hang with me.*
- инструкция: *Drugs fry your brains, try using your brains! / Run away from drugs, don't let it destroy you! / Spend time on being productive, not on drugs!*
- рекомендации (в форме правил или директив (предписаний): *Stand up against drugs. / K2 is not for you.*

Доля суггестивов (Suggestives) с антинаркотической направленностью в корпусе эмпирического материала составляет 28%: Среди них:

- совет: *Don't be a clown! Drugs will keep you down! / Don't let drugs get in the way of your dream. / When given a choice, choose life over drugs. Your future self will thank you.*
- предложение: *Invest in yourself and your capabilities. / Count on ME to be DRUG FREE.*
- предупреждение (warning/threat): *The more you use, the less you live. Drugs crack you, don't be! / It's a death trap, be careful!*

Следует отметить, что среди антинаркотических сло-

ганов такой подтип побудительных предложений как реквестивы (просьба, мольба, приглашение) встречается достаточно редко (около 12%). В основном, это приглашение: *Life has the ability to take you way above than drugs ever can. Come with me and be drug free.*

Вместе с тем, наряду с указанными выше, могут быть выделены такие прагматические подтипы как:

- предсказание: *The more you use drugs, the less you live life. / Don't fall for the death trap, it will make you sick! / Don't fall into the track, Drugs will keep you trapped! / Drugs will hurt you and the ones who care about you*
- осуждение: *You don't love Mama when you drug. / Smoking weed is a bad deed.*
- устрашение (запугивание): *Drugs kill you slowly. / Pill can be thrill, don't fall for, it will kill! / It is absolutely a step towards grave early / No drug user grows old because they die young. / Smoke fast and die young. / Smoking meth leads to a slow painful death.*

Таким образом, анализ фактического материала позволяет сделать вывод о том, что англоязычной антинаркотической рекламе, выраженной антинаркотическими слоганами, в основном, присущ императивный тип тональности. Слоганы, побуждающие адресата вести здоровый образ жизни, составляют меньшую часть корпуса изученного фактического материала. Вместе с тем, больший пласт примеров представляет собой т.н. «жесткую рекламу» и активирует негативные эмоции адресата с помощью демонстрации нежелательного асоциального поведения, а также негативных последствий употребления наркотиков, что призвано усилить прагматический потенциал данного типа социальной рекламы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беданоква З.К., Кумук С.Х. Стихотворно-ритмические особенности рекламы как результат языковой игры // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stihotvorno-ritmicheskie-osobennosti-reklamy-kak-rezultat-azykovoy-igry> (дата обращения: 03.05.2023).
2. Беляева, Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык [Текст] / Е.И. Беляева. – Воронеж: ВГУ, 1992. – 168 с.
3. Болгарева К.Р. Особенности эволюции социальной рекламы в исторической ретроспективе. ISSN 2410-3691 Ежеквартальный рецензируемый, реферированный научный журнал «Вестник АГУ». Выпуск 2 (179) 2016. С.69-74.
4. Всемирный доклад о наркотиках, 2022 год (издание Организации Объединенных Наций, 2022 год). – URL: [https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22\\_Booklet\\_1\\_russian.pdf](https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22_Booklet_1_russian.pdf). (дата обращения: 10.05.2023).
5. Ильина В.В. Особенности российской социальной рекламы. Коммуникология: электронный научный журнал. 2018. Том 3. №4. С.57-73. – URL: <http://online.communicology.us> (дата обращения: 07.05.23).
6. Невирко, Д.Д. Особенности наркоситуации в субъектах Сибирского федерального округа и основные направления антинаркотической профилактической деятельности в современных условиях (по результатам социологических исследований) / Д.Д. Невирко, П.В. Тепляшин, С.А. Ступина // Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. – 2014. – № 4. – С. 96-105.
7. Нурисламова Т.С., Лисняк М.А. Антинаркотические рекламные материалы как фактор формирования привлекательного образа наркопотребления. Вестник Сибирского юридического института ФСКН России, №2 (11), 2012. С.53-58.
8. Шаповалов Г.В. Основные этапы развития социальной рекламы в России // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2012. Вып. 1. С. 184-188.

9. Шершукова, Е.В. Специфика социальной рекламы в России: современное состояние / Е.В. Шершукова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 4 (27). – Т. 2. – С. 160-163. – URL: <https://moluch.ru/archive/27/3037/> (дата обращения: 15.05.2023).
10. Юрьева, Е.В. Слоган социальной рекламы как субжанр рекламного дискурса / Е.В. Юрьева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2016. – Т. 15, № 4. – С. 114-121.
11. Яковлева А.А. Антинаркотическая визуальная социальная реклама как часть дискурса государственной власти о наркополитике / Социологическая наука и социальная практика, С.90-109.
12. Cambridge Dictionary Cambridge University Press. – 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 02.05.23).
13. Kulikova E.G., Brusenskaya L.A. Social Anti-drug Advertising in the Modern Media as a Factor of National Security / Media Education (Mediaobrazovanie), 2019, 59(2), С.286-295.
14. United States Drug Enforcement Administration [site]. – URL: <https://www.dea.gov/education-prevention/community-outreach> (дата обращения: 17.05.23).

© Арская Марина Александровна (arma3812@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский юридический институт МВД России

## ТЕРМИНЫ-ЭПОНИМЫ В ЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЕ

### EPONYMOUS TERMS IN THE LANGUAGE OF MEDICINE

**G. Baybuz  
A. Simonova**

*Summary:* The article deals with the question of the peculiarities of the functioning of eponyms in the language of medicine. The connotative potential of proper names is analyzed, the relationship of onyms and appellatives is indicated. The main nominative models of eponymous terms of medicine are listed. The positive and negative aspects of the use of special vocabulary, including proper names, are noted. Particular attention is paid to the role of eponyms in the language of modern medicine.

*Keywords:* terminology, special vocabulary, language of medicine, eponymization, eponyms.

**Байбуз Галина Владимировна**

Ассистент, Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар)  
galina.baybuz@mail.ru

**Симонова Анастасия Андреевна**

Лаборант, Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар)  
a\_shikh@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается вопрос об особенностях функционирования терминов-эпонимов в языке медицины. Проанализирован коннотативный потенциал имен собственных, обозначена взаимосвязь онимов и апеллятивов. Перечислены основные номинативные модели эпонимических терминов медицины. Отмечены положительные и отрицательные стороны употребления специальной лексики, включающей имена собственные. Особое внимание уделяется роли эпонимов в языке современной медицины.

*Ключевые слова:* терминоведение, специальная лексика, язык медицины, эпонимизация, эпонимы.

Современная антропоцентрическая парадигма гуманитарного знания направлена на изучение объектов языка в непосредственной связи с человеком. В терминоведении идея антропоцентризма проявляется в том числе в признании функционального единства терминотаксиса и общеупотребительной лексики, которые в тесном взаимодействии обеспечивают специальную коммуникацию.

Как известно, терминами называют лексические единицы определенной научной сферы, обладающие рядом отличительных признаков – мотивированностью, тенденцией к однозначности в пределах своего терминологического поля, отсутствием эмоциональной окраски, стилистической нейтральностью и нек. др. Однако существуют специальные единицы, лишенные перечисленных свойств. К их числу относятся *термины-эпонимы*, содержащие в названии имена собственные, которые «недостаточно семантически мотивированны и несколько противоречат коммуникативной функции языка науки, так как не содержат прямого указания на фиксируемое ими понятие» [4, с. 434].

Так, Джон Милль убежден, что имена собственные не имеют значения с точки зрения семантики, так как они не являются носителями информации о характере денотата. По мнению учёного, имена собственные – это обычные знаки, которые принадлежат индивидуумам. Продолжатели теории Милля Л. Стеббинг и Б. Рассел развили концепцию семантики имени собственного и заключили, что использование онимов возможно лишь в референционных целях, т.е. имена собственные способны называть предметы только в том случае, если че-

ловек имеет определённые представления об их качествах, свойствах и характеристиках.

А.В. Суперанская придерживается иного мнения, в соответствии с которым «всё то безбрежное богатство значения, которое приписывают собственным именам, относится не к ним как словам, а к тем объектам, которые они называют, что и составляет энциклопедическую информацию данных имён» [7, с. 11]. Данной позиции придерживаются также А.А. Уфимцева, О.С. Ахманова и др. Они считают, что семантическое пространство имени собственного представляет собой синтез плана выражения (звуки, графика) и плана содержания (значение). Значения онимов возможно выявить через лексические категории: ценность, информацию, функции, знаменательность, значимость. А.В. Суперанская полагает, что имена собственные передают три типа информации: речевую, энциклопедическую и языковую. Она также рассматривает функции онимов, которые типичны для всех имен собственных: коммуникативную (основа сообщения), образную (средства выразительности), грамматическую (выражение подлежащего и дополнения), номинативную (называет предмет), апеллятивную (призывы) [6, с. 257–276].

Поскольку имена собственные и нарицательные являются составляющими единой системы специального подязыка и границы этих подсистем подвижны, возникает непрерывный процесс миграции лексических единиц из одной группы в другую. Взаимовлияние онимов и апеллятивов реализуется в таких процессах, как *онимизация*, *апеллятивация* и *трансонимизация*. В рамках данной работы рассмотрим два последних, поскольку образование эпонимических единиц посредством апел-

лятивации и трансонимизации – процессы, которые активны в подъязыке медицины.

Традиционно вторичная номинация имен собственных и их переход в разряд имен нарицательных в лингвистике называется апеллятивацией, однако в литературе можно встретить другие термины: деонимизация, оноимизация, отономастическая деривация, эпонимизация. В результате апеллятивации без специальной деривации (безаффиксным, лексико-семантическим способом) образуется деоним – омоним с новым значением имени собственного в имя нарицательное: *Дальтон* (фамилия английского физика и химика) – *дальтон* (атомная единица массы); *Вильгельм Рентген* (фамилия немецкого физика) – *рентген* (метод лучевого исследования).

Апеллятивация посредством морфологической деривации подразумевает образование новых единиц при помощи словообразовательных средств, причем они могут менять свою парадигму и становиться другой частью речи. Выделяют суффиксальный, префиксальный, префиксально-суффиксальный способы морфологической деривации, а также путем конверсии и усечения [2, с. 135]. Морфолого-синтаксический способ образования эпонимов предполагает образование новых терминов путём осново- и словосложения, аббревиации и эллипсиса. Синтаксический способ образования эпонимов является наиболее продуктивным в медицинской терминологии. Выделяют следующие номинативные группы:

- субстантивно-субстантивные беспредложные (*парафрения Клейста, крючок Аксенфельда, болезнь Альцгеймера, вирус Эпштейна-Барр*);
- субстантивно-адъективные беспредложные (*рентгеновское исследование, пиквикский синдром*);
- субстантивно-субстантивные предложные (*окраска по Грамму, анализ по Осипову*).

Под термином «трансонимизация» в лингвистике понимают процесс перехода имен собственных из одного ономастического класса в другой. М.В. Яковенко выделяет абсолютную (безаффиксную) трансонимизацию и смешанную трансонимизацию, осложненную деривацией [8, с. 280]. Кроме того, трансонимы делятся на внутривидовые (образованные в результате перехода онимов внутри одного разряда) и межвидовые (полученные посредством перехода имен собственных из одного разряда в другой). Стоит отметить, что чаще трансонимизацию можно наблюдать в классе топонимов. В подъязыке медицины данный вид транспозиции имен собственных встречается в названиях лекарственных препаратов («*Артемиды*», «*Мулен Руж*», «*Петрович*»).

Место и роль эпонимов в языке медицины достаточно исследованная область терминоведения (Е.В. Варнавская (2009 г.), Т.Ф. Извекова (2014 г.), Е.А. Лаптева (2014 г.); Т.Д. Титаренко (2015 г.), Н.А. Буданова (2018 г.), А.А. Гаранин, Р.М.

Гаранина (2019 г.), Е.Е. Росткова, А.Н. Супрун (2021 г.)). Исследователи приходят к выводу, что, с одной стороны, специальная лексика, включающая имена собственные, для специалистов является логичной, поскольку в большинстве случаев такие термины кратки и емки (*синдром Лоу* вместо *окуло-церебро-ренальный синдром*), отражают историю науки, пути ее развития, увековечивают имена выдающихся ученых, являются частью профессиональной культуры, а с другой стороны, недостаточно мотивированны, порой ложномотивированны, бывают громоздки и даже недопустимы по этическим соображениям (*синдром Эппингера-Бьянки* – синдром, в названии которого отражено имя врача, участвовавшего в экспериментах нацистов в годы Великой отечественной войны). Еще одним недостатком терминов-эпонимов исследователи называют увеличение синонимии (*симптом Бельского* — *симптом Филатова; болезнь Коновалова* — *синдром Вильсона; триада Протопопова* — *синдром Протопопова, болезнь Бурневилля* — *болезнь Бурневилля-Стрингла* — *болезнь Бурневилля-Бриссо* — *нейрокожный синдром типа Бурневилля* — *факоматоз Бурневилля* — *болезнь Бурневилля Пелацци* — *туберкулезный склероз*).

В языке медицины встречается большое количество эпонимических терминов, которые используются для обозначения названий болезней (*болезнь Крона, болезнь Бехтерева*), симптомов (*симптом Грефе, симптом Мебиуса*), синдромов (*синдром Дауна, синдром Патау*), проб (*проба Кумбса, проба Реберга*), методов исследования (*рентгенография по Каковичу-Вангенстину*), анатомических и гистологических образований (*пучок Гиса, Виллизиев нерв, перекрест Фореля*), а также лекарственных средств (*мазь Флеминга, капли Зеленина*). Согласно В.М. Лейчику, медицинские термины-эпонимы являются наиболее изученными в содержательном (семантическом) плане. Ученый связывает это с тем, что «для пользователей специальной лексики интересно знать, кто открыл, изучил и начал впервые лечить разные заболевания человека» [Лейчик, интернет-ресурс].

Выделяют несколько номинативных моделей медицинских эпонимических терминов, в основе классификации которых лежит включение следующих имен собственных:

- фамилий ученых и врачей (*клетки Лангенганса, Шлеммова связка, связки Купера, тетрада Фалло, отек Квинке, болезнь Гоше, синдром Аспергера, синдром Туретта, признак Ардашкина, Базедова болезнь, разрез Федорова, рефлекс Бабинского, тиреодит Хашимото, кружка Эсмарха, анализ по Осипову, мазок по Папаниколу, мазь Вишневского, капли Вотчала, Войта-терапия и мн.др.*);
- названий географических или архитектурных объектов (*вирус Эбола, болезнь Шмалленберга, геморрагическая лихорадка Марбург, лихорадка Зика, стокгольмский синдром, болезнь Кьясанурского леса, астраханская риккетсиозная лихорадка, це-*

- русалимский синдром, манчестерская операция*);
- имен литературных персонажей (*синдром Дориса Грея, синдром Алисы в стране чудес, синдром Питера Пэна, синдром Мартина Идена, синдром Плюшкина, синдром мадам Бовари*);
- божеств и мифических существ (*синдром Медеи, синдром Персефоны, комплекс Эдипа, голова Медузы, болезнь Геркулеса, морфин*);
- больных (*синдром Стюарта-Прауэра, синдром Хартнапа, болезнь Лу Герига, синдром Каспара Хаузера, синдром Мюссе и др.*).

Согласно данным А. Гаранина и М. Гараниной, в языке медицины наиболее продуктивной является модель образования терминов от фамилии ученых и врачей – число таких единиц составляет 97, 4%; термины-топонимы занимают 1,2% среди общего числа эпонимов; остальные же группы, включающие имена литературных персонажей, божеств и больных, встречаются реже и составляют незначительную часть эпонимических терминов медицины (0,8%, 0,4% и 0,2% соответственно) [1, с. 113].

Исследователи по-разному оценивают необходимость функционирования эпонимических терминов. Так, В.М. Лейчик считал проблему принятия и дальнейшего распространения или отклонения терминов-эпонимов и замены их обозначениями, представленными именами нарицательными, актуальной и требующей скорейшего решения [3, с. 202].

Хотя Всемирная организация здравоохранения не поощряет использование терминов-эпонимов в медицине [3, с. 44], данные единицы постоянно употребляются в профессиональном языке медицины. Интерес к исследованию подобных терминов не ослабевает не только у лингвистов, но и у врачей. Так, в 2015 г. был издан «Англо-русский медицинский словарь эпонимических терминов» под ред. В.И. Петрова, А.И. Перепелкина. Ведется активная работа по созданию отраслевых словарей-справочников, наиболее

известными из которых являются следующие: «Иллюстрированный словарь эпонимов в морфологии» Н.И. Гончарова (2009 г.), в котором зафиксировано более 2500 лексем; словарь В.М. Блейхера «Эпонимические термины в психиатрии, психотерапии и медицинской психологии» (1984 г.), где описано около 1400 единиц; в справочнике «Эпонимы в акушерстве и гинекологии» под ред. В.Я. Голота (2004 г.) приведено около 1000 терминов; в словаре-справочнике «Эпонимы в анестезиологии и интенсивной терапии» В.А. Корячкина и Д.В. Заболотского (2021 г.) – более 750 эпонимов; «Эпонимические термины в травматологии и ортопедии» под ред. В.Г. Федорова (2022 г.), работу над которым автор вел около 20 лет. Кроме того, в 2021 г. в РНИМУ им. Пирогова была проведена научно-исследовательская конференция, посвященная эпонимам в современной практике врача. Такое внимание к эпонимическим терминам свидетельствует о частотности этих единиц.

В «Словаре русского языка коронавирусной эпохи», кроме того, встречаются апеллятивы, образованные от имен собственных: *госпиталь-родер* (*Родер – название компании по производству каркасных конструкций для строительства*); *уханьский вирус* (*Ухань – название города в Китае, откуда началось распространение коронавирусной инфекции и нек. др.*) [5].

В заключение отметим, что эпонимические наименования являются неотъемлемой частью терминологии, формирующей научный дискурс. Приведенные в данной работе примеры представляют лишь небольшую часть медицинской эпонимической терминологии. Активное использование «отыменных» терминов в подязыке медицины способствует не только краткому и удобному обозначению понятий, но и выполнению мемориальной и лингвокультурной функций. Сохраняя имена ученых и врачей, внесших вклад в развитие той или иной отрасли, термины-эпонимы как часть языка науки способствуют более глубокому пониманию человека и его культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаранин А.А., Гаранина Р.М. О месте эпонимов в современной медицинской терминологии // Вопросы ономастики. Екатеринбург, 2019. Т. 16. № 3. С. 110–124
2. Гринев С.В. Введение в лингвистику текста // Учебное пособие. – М.: МПУ, 1998. – 304 с.
3. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. – М.: Ком-Книга, 2009. – 256 с.
4. Пономаренко И.Н., Рыбалко Е.И. Имя собственное в специальной лексике // Русский язык и ономастика в поликультурном образовательном пространстве Юга России и Северного Кавказа: проблемы и перспективы. Майкоп, 2017. С. 432–435.
5. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / сост. Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. Левина, В.М. Мокиенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева, Ю.С. Ридецкая. – Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550с.
6. Суперанская А.В. Общая терминология. Терминологическая деятельность / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – 4-е изд., стер. – Москва: Издательство ЛКИ, 2014. – 288 с.
7. Суперанская А.В. Языковые и внеязыковые ассоциации собственных имен // Антропонимика: Сб. науч. тр. – М., 1970. С. 7–17.
8. Яковенко М.В. Абсолютная внутривидовая трансоимизация // Восточнославянская филология. Языкознание, Выпуск 1 (27), 2015. С. 280–289.

© Байбуз Галина Владимировна (galina.baybuz@mail.ru), Симонова Анастасия Андреевна (a\_shikh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕРЕВОД ИГРЫ СЛОВ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА РАЗВЁРНУТОЙ МЕТАФОРЫ И КАЛАМБУРА В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

**Балахнина Валерия Юрьевна**

кандидат культурологии, доцент, доцент, Хайнаньский морской тропический университет

BalakhninaVU@yandex.ru

**Су Цзэкунь**

Доцент, Хайнаньский морской тропический университет

1822037940@qq.com

**A TRANSLATION OF A PLAY OF WORDS INTO THE CHINESE LANGUAGE AS A REALISATION OF COGNITIVE POTENTIAL OF AN EXTENDED METAPHOR AND A CALEMBOUR IN A SCIENCE OF TRANSLATION**

**V. Balakhnina  
Su Zekun**

*Summary:* The problem of difficulty of the translation into Chinese is raised in this article. Using the translation of a play of words from Renat Valliulin's text "Where Kisses Lie down. Paris." we have demonstrated different strategies of translation: a verbal translation, a method of compensation, a descriptive method and a free translation. It has been made the conclusion in this article that for the reconstruction of the author's manner of the narration it is necessary to use a free translation of an extended metaphor and a calambour where the emotionality of the text dominates the plan of the contents.

*Keywords:* pun, metaphORIZATION, wordplay, literal translation, free translation, compensation reception.

*Аннотация:* В статье поднимается проблема трудности перевода игры слов на китайский язык. На примере перевода фраз из текста Рената Валиулина «Где валяются поцелуи. Париж.» мы продемонстрировали разные стратегии перевода – буквальный перевод, метод компенсации, описательный метод и вольный перевод. В статье сделан вывод, что для воссоздания авторской манеры повествования необходимо использовать вольный перевод развёрнутой метафоры и каламбура, в котором план выражения преобладает над планом содержания.

*Ключевые слова:* каламбур, метафоризация, игра слов, буквальный перевод, вольный перевод, приём компенсации.

**П**роблема перевода каламбуров в переводоведении поднимается регулярно, что свидетельствует о её актуальности, о непреходящем интересе лингвистов-переводчиков. Языковая игра украшает текст, делает его запоминающимся, передаёт авторскую самобытность. Однако при переводе каламбура на другой язык перед переводчиком стоит задача не просто найти адекватные оригиналу лексемы, но и сохранить стилистическую функцию языковой игры, транслируя коммуникативные установки оригинала. Зачастую переводчики вовсе опускают перевод каламбура с пометой «непереводимая игра слов». Такая лакуна, на наш взгляд, – свидетельство непрофессионального подхода. Трудно не согласиться с блистательной переводчицей Норой Галь, которая утверждала, что «... «непереводимая игра слов» – расписка переводчика в собственном бессилии. <...> необходимо искать какие-то замены, чтобы не тускнели краски автора и ничего не терял читатель». [5. С.147]

Иной краткий путь – заменить игру слов описательным оборотом. В теории перевода под термином «переводимость» понимается «объективно существующая возможность передать сообщение в условиях коммуни-

кации с использованием двух языков». [7. С.148] Именно дословность призвана обеспечить точность перевода. Однако при воспроизведении содержательного аспекта каламбура утрачивается план выражения, а следовательно, игра слов как таковая. Элиминирование языковой игры при переводе нежелательно, значит, сверхзадача переводчика – найти в двух языках не просто эквивалентные единицы (лексические или фразеологические), но эквивалентные в двух и более значениях, при этом совпадающие в сочетаемости, стилистической окраске и словообразовательном потенциале.

Известный американский лингвист Ю. Найда, анализируя адекватность перевода каламбура, предлагает считать эквивалентным перевод при условии, что интеллектуальная и эмоциональная реакция реципиентов переводного материала и реципиентов оригинального текста совпадает. [6] Переводчик в этих условиях вынужден прибегать к различного вида преобразованиям, так называемым переводческим трансформациям. Автор академического учебного пособия «Введение в переводоведение» И.С. Алексеева даёт такое определение: «под трансформациями мы понимаем межъязыковые

преобразования, требующие перестройки на лексическом, грамматическом или текстовом уровне». [1. С.158]

С целью сохранения авторской интенции переводчик использует различные стилистические приёмы, сочетает разные методы перевода. Наиболее эффективный для перевода языковой игры приём – приём компенсации, под которым вслед за Я.И. Рецкером мы понимаем «замену непередаваемого элемента подлинника элементом иного порядка в соответствии с общим идейно-художественным характером подлинника и там, где это представляется удобным по условиям русского языка». [9. С. 64] Также целесообразно применять процедуры вольного перевода, под которым мы понимаем изложение переводчиком общей идеи фразы или предложения без подстрочника, без следования формальному соответствию. [8; 2.]

Проза Рината Валиуллина стоит особняком в современной российской литературе. Его авторская манера заключается в способности создать особую атмосферу текста при минимальном сюжетном развитии. Его тексты метафоричны, изобилуют каламбурами, двойными и тройными смыслами фраз, увлекая читателя словесной эквилибристикой. Не напрасно критиками его повести и рассказы причислены к «интеллектуальной прозе».

Фабула текста передана через диалоги, также изобилующие двусмысленностями. Как объясняет сам автор, в своих произведениях он стремится выстроить пятимерное пространство, дабы задействовать все пять человеческих чувств – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус, заставить читателя погрузиться в описываемый мир, в котором нет замысловато закрученного сюжета, однако есть течение жизни с чувствами, переживаниями, рефлексиями героев. Это характерная черта сенсорной прозы.

В рамках нашего исследования тексты Р. Валиуллина представляют богатый материал для анализа. Источником данной статьи стала повесть Рината Валиуллина «Где валяются поцелуи. Париж.». В соответствии с анализируемым материалом выбрана методологическая стратегия – коммуникативно-прагматический метод. Он используется при работе с художественным текстом и представляется наиболее релевантным, так как открывает широкие возможности лингвистического анализа и выбора адекватных стратегий перевода с русского на китайский язык.

В настоящей работе мы будем исходить из широко понимаемого каламбура как образно-стилистической фигуры речи, которая включает в себя и метафору, и олицетворение, и сравнение, если они построены по принципу столкновения, порождают иные смыслы, содержат аллюзии. Такое уточнение неслучайно: в лингвистике нет единого определения каламбура. Так, В.З. Санникова определяет каламбур как «шутку, осно-

ванную на объединении в одном тексте либо разных значений одного слова, либо разных слов (словосочетаний), тождественных или сходных по звучанию» [10. С.454], С.И. Влахов и С.П. Флорин приводят более короткое определение: каламбуром называется «игра на несоответствии между привычным звучанием и непривычным значением». [4. С.288]. А.В. Уразметова трактует каламбур в широком смысле: это «любая словесная игра, создающая несоответствие плана содержания и плана выражения с целью образования комического эффекта». [11] В интересующем нас аспекте перевода на китайский язык художественного текста в каламбуре как лингвистическом явлении нас будет интересовать бинарность значений. Не всегда каламбуры Рената Валиуллина направлены на комическое, но всегда – на множественность смыслов.

Рассмотрим примеры олицетворения, использованные автором для создания пейзажа.

*Ивы полоскали волосы в реке.* [3. 43]

По-китайски фраза будет выглядеть как 柳树的枝条在河水里摇曳生姿 (Liu shu de zhi tiao zai he shui li yao ye sheng zi) или 纤细的柳枝在水中摇曳. (Xian xi de liu zhi zai shui zhong yao ye) Сохраняется фактическая информация, утрачивается эмоциональный фор выражения. В сознании носителя русского языка образ ивы сопряжён с эпитетом «плакучая». Отсюда образ девушки, сидящей в печали у реки, опустившей волосы в воду. Образ, который ассоциируется с картиной В.М. Васнецова. Следовательно, используя в тексте такое олицетворение, автор передаёт настроение, душевное состояние героини – грусть, безнадежность, без дополнительных пояснений.

Можно использовать пространственный описательный фрагмент, чтобы передать китайскому читателю общую минорную тональность повествования: 岸边柳树茂密的枝条, 如坐在河堤上的忧伤少女侧头垂下的浓密发丝, 在河水里来回摆动. (An bian liu shu mao mi de zhi tiao, ru zuo zai he di shang de you shang shao nu ce tou chui xia de nong mi fa si, zai he shui li lai hui bai dong.)

*Где-то совсем близко собака стреляла лаем, всякий раз перезаряжая морду.* [3. 145] 狗就在近处狂吠, 每一次叫都面目狰狞. (Gou jiu zai jin chu kuang fei, mei yi ci jiao dou mian mu zheng ning.) Вновь прибегаем к использованию сравнительного оборота: 附近有只狗一阵阵地狂吠, 它的脸就像装满子弹的机关枪一样, 每一次叫都火力十足. (Fu jin you zhi gou yi zhen zhen de kuang fei, ta de lian jiu xiang Zhuang man zi dan de ji guan qiang yi yan, mei yi ci jiao dou huo li shi zu.)

Третья фраза: *Лес размахивал руками и топал ногами, пытаясь прогнать ветер, который внезапно налетел.* [3. 147] Наиболее адекватная передача как содержательной, так и экспрессивной составляющей текста: 树林手

舞足蹈，好像想要把突然袭来的大风赶跑。(Shu lin shou wu zu dao, hao xiang yao ba tu ran xi lai de da feng gan pao.)

Следует обратить внимание, что, в отличие от тропов русского языка, где дифференцированы метафора и сравнение, в китайском языке тропеизация тяготеет к уподоблению одного явления или предмета другому, следовательно, в арсенале переводчика только сравнительный оборот.

Далее рассмотрим примеры языковой игры, основанной на фразеологизмах русского языка.

*Знаешь, некоторым и для воздушных замков нужен кирпич.* [3.76]

Идиома «воздушный замок» подразумевает «несбыточные мечты, надежда на нереальное, призрачное», однако в предложении выражение используется в прямом значении – замок как строение из кирпича, одновременно подразумевая переносное. Экспрессия актуализируется столкновением смысловых антонимов – «воздух» и «камень» (кирпич). Данную фразу героиня произносит, упрекая возлюбленного в прагматичности, приземлённости, неспособности легкомысленно мечтать.

Мы предлагаем перевести на китайский язык так: 你知道，有些人建造空中楼阁却需要的是砖头。(Ni zhi dao, you xie ren jian zao kong zhong lou ge que xu yao de shi zhuan tou.)

Контраст «небо – воздух – эфир» и «камень – кирпич» в переводной фразе сохранён.

Большой удачей для переводчика становится имеющиеся в языках аналоги полисемии.

Так, в анализируемом тексте есть диалог:

- Я же экономист.

- Да? А что же ты раньше не сказал?

- Экономил на словах. [3.115]

Юмористическое значение которого в обыгрывании паронимов «экономия» и «экономика». Иероглиф 经济 (jing ji) в контексте приобретает разные смыслы. Таким образом, каламбур мы можем перевести точно:

- 我是个经济学家。(Wo shi ge jing ji xue jia.)

- 是么? 干嘛以前不说? (Shi me? Gan ma yi qian bu shuo?)

- 因为我用词经济。(Yin wei wo yong ci jing ji.)

Пример перевода развёрнутой метафоры:

*Пьер пытался прочесть меня. Конечно, приятно, когда тебя читают каждый божий день. А я – «Война и мир», слишком много страниц. ... Сегодня я – «мир», завтра – «война», и поди разберись, как с этим романом жить.* [3.74]

皮埃尔试图读懂我。当然，每天读一读也是不错的。我呢，就像是《战争与和平》这部小说，太多页了。.....今天我是“和平”，明天是“战争”，要试着去弄清楚，如何和这“小说”一起生活。(Pi ai er shi tu du dong wo. Dang ran, mei tian du yi du ye shi bu cuo de. Wo ne, jiu xiang shi 《Zhan zheng yu he ping》zhe bu xiao shuo, tai duo ye le. .... Jin tian wo shi “he ping”, ming tian shi “zhan zheng”, yao shi zhe qu nong qing chu, ru he he zhe “xiao shuo” yi qi sheng huo.)

Фразеологизм русского языка «читать кого-то как раскрытую книгу» означает быть понятным для другого. Метафора разворачивается через литературную аллюзию. Героиня позиционирует себя как противоречивую натуру. Такой художественный образ нетрудно понять иностранному читателю. Фраза имеет переносный, однако очевидный смысл.

*Не все окружавшие его были счастливы, но тем не менее процесс какой-то шёл, и только у него одного нет клёва, жизнь остановилась, как вода в пруду. Ты совершенно мудрый, как в воду глядел, так и глядишь. Сидишь, ждёшь, время съедает тебя. Может, нырнуть? – стимула нет, есть только палка, за которую держишься, как за соломинку.* [3. 52-53]

我周围不是所有人都是幸福的，但是日子总要过嘛，总有人是幸福的。只是我比较不幸。我像个渔夫一样坐着，希望我的生活能变得更好。坐着，干等着，时间就过去了。也许，能从水里钓出来什么呢？没有动力。我手中有鱼竿，就像救命稻草，但是我觉得不够让我生活。(Wo zhou wei bus hi suo you ren dou shi xing fu de, dan she ri zi zong yao huo ma, zong you ren shi xing fu de. Zhi shi wo bi jiao bu xing. Wo xiang ge yu fu yi yang zuo zhe, xi wang wo de sheng huo neng bian de geng hao. Zuo zhe, gan deng zhe, shi jian jiu guo qu le. Ye xu, neng cong shui li diao chu lai shen me ne? Mei you dong li. Wo shou zhong you yu gan, jiu xiang jiu ming dao cao, dan shi wo jue de bu gou rang wo sheng huo.)

При переводе данной фразы нам не удалось передать образное значение устойчивых выражений «как в воду глядеть», «хвататься за соломинку». На китайском языке мы передали смысловую составляющую фразы, хотя в таком переводе для китайского читателя останется загадкой, почему у человека, который ловит рыбу, возникает желание нырнуть.

Сложнее обстоит дело, когда подтекст раскрывается через комплексный образ, сочетание и полисемии, и фразеологии.

Например:

*Катя умела кусаться. Надуется из-за пустяка, займёт диван, подожмёт под себя ноги, закусит зелёное яблоко, и уйдёт вся в книгу, вместе с яблоком. Только звуки угрызения в тишине.* [3. 81]

Буквальный перевод, призванный передать содержательный план:

卡佳像是吃了 火药。她气鼓鼓地，盘着腿坐在沙发上，咬着青苹果，边吃边看起了书。寂静中弥漫着自责的“咀嚼声”。(Ka jia xiang shi chi le huo yao. Ta qi gu gu de, pan zhe tui zuo zai sha fa shang, yao zhe ping guo, bian chi bian kan qi le shu. Ji jing zhong mi man zhe zi ze de “ju jue sheng”.)

В таком переводе ускользает тайный и тонкий смысл: «Катя кусается» – то есть грызается, злится, обижается. При этом героиня «грызёт» яблоко – эмоциональный, яркий глагол, и, наконец, слышны звуки «угрызения». Слово ограниченной лексической сочетаемости, в сознании носителя языка стойко закреплённое в словосочетании «угрызения совести». Представляется, что именно в последнем предложении отрывка заключён глубинный смысл: Катя звонко грызёт яблоко, сердится, чувствуя себя виноватой. Поэтому мы предлагаем последнее предложение перевести так:

她受到良心的谴责，寂静中弥漫着谴责声(她意识到自己的过错，寂静中回荡着她良心受到谴责的声音) (Ta shou dao liang xin de qian ze, ji jing zhong mi man zhe qian ze sheng (Ta yi shi dao zi ji de guo cuo, ji jing zhong hui dang zhe ta liang xin shou dao qian ze de sheng yin)), попытавшись акцентировать чувство вины, которое испытывает героиня.

Труднее, но, несомненно, интереснее передать в переводном тексте игру слов, провести параллель, демонстрируя читателю не только сюжетную линию текста, но и красоту языка, лингвистические экзерсисы писателя. Омонимичные каламбуры справедливо считаются переводчиками самыми сложными, ибо семантическая связь между омонимичными единицами в двух языках маловероятна.

Проанализируем такую цитату:

*В тот день весна косила под лето, вторник – под понедельник, газонокосильщик <...> тоже косил под личного парикмахера сквера, я не хотела отбиваться от общества и закосила первую пару.* [3. 78]

这一天，春天模仿着夏天，周二模仿着周一，割草机.....同样模仿着街心公园的私人修剪师，我不想脱离社会，因此收敛了锋芒。(Zhe yi tian, chun tian mo fang zhe xia tian, zhou er mo fang zhe zhou yi, ge cao ji..... tong yang mo fang zhe jie xin gong yuan de si ren xiu jian shi, wo bu xiang tuo li she hui, yin ci shou lian le feng mang.)

В дословном переводе утрачивается очарование словесной игры, связанное с омонимичностью слова «косить». А оно здесь представлено многообразно. «Косить» – 1) срезать траву; 2) подражать, имитировать; 3) уклоняться (от чего-то), игнорировать. Причём в словосочетании «газонокосильщик косил» слово подразумевает одновременно два значения.

Найти адекватное понятие в китайском языке не представляется возможным, поэтому мы предлагаем в данном случае использовать методику семантического перевода, несколько подробнее пояснив смысл.

这一天春天模仿着夏天，变得同样温暖；周二模仿着周一，也同样忙碌；割草工人模仿着理发师，修理着草坪。所有这一切的“模仿”吸引了我，因此我决定也去模仿别人，不去上课了。(Zhe yi tian chun tian mo fang zhe xia tian, bian de tong yang wen nuan; zhou er mo fang zhe zhou yi, ye tong yang mang lu; ge cao gong ren mo fang zhe li fa shi, xiu li zhe cao ping. Suo you zhe yi qie de “mo fang” xi yin le wo, yin ci wo jue ding ye qu mo fang bie ren, bu qu shang ke le) Пятикратное использование иероглифа 模仿 (mo fang) позволяет не только проявить его полисемичность, но и актуализировать сам факт языковой игры.

Как вариант: 这一天，春天与夏天相似，变得同样温暖；周二与周一相似，也同样忙碌；割草工人与理发师相似，修理着草坪。所有这一切“相似”吸引了我，于是我决定也与别人相似，不去上课了。(Zhe yi tian, chun tian yu xia tian xiang si, bian de tong yang wen nuan; zhou er yu zhou yi xiang si, ye tong yang mang lu; ge cao gong ren yu li fa shi xiang si, xiu li zhe cao ping. Suo you zhe yi qie “xiang si” xi yin le wo, yu shi wo jue ding ye yu bie ren xiang si, bu qu shang ke le.) Здесь функцию экспрессивного повтора выполняет иероглиф 相似 (xiang si).

Как мы уже отмечали, русский каламбур предполагает краткость, максимальную насыщенность смысла в минимуме языковых средств. Китайский язык требует пояснения и уточнения. В результате таких длиннот, к сожалению, ускользает стилистическая специфика текста.

Например, такая фраза:

*День клонится к концу, клонится ко сну, день-клон.* [3. 43]

Буквально переводим: *一天接近尾声，临近沉睡，日子像克隆的一般毫无新意。* (Yi tian jie jin wei sheng, lin jin chen shui, ri zi xiang ke long de yi ban hao wu xin yi.)

В этой фразе, при точно переданном смысле утрачивается обыгрывание корня «клон»: всё «клонится» – в значениях «опускается», «заканчивается», эксплуатируется приём повтора, наконец, «день-клон». Читатель неожиданно понимает, что этот заканчивающийся день однообразен и скучен, так как абсолютно похож на все предыдущие.

Мы предлагаем особо отметить этот переносный смысл: *一天接近尾声，日子接近且毫无新意。* (Yi tian jie jin wei sheng, ri zi jie jin qie hao wu xin yi.) Или: *每个日子都很接近，周而复始，毫无新意。* (Mei ge ri zi dou hen jie jin, zhou er fu shi, hao wu xin yi.)

Наиболее удачным представляется перевод, в котором сохранена лаконичность и ёмкость фразы.

*Если вам кажется, то нужно что-то менять, то вам не кажется.* [3. 91]

如果你认为需要改变些什么, 那你要停止“认为”而去行动。(Ru guo ni ren wei xu yao gai bian xie shen me, na ni yao ting zhi “ren wei” er qu xing dong.)

Использование омонимичного иероглифа 认为 (ren wei) в контексте позволят эквивалентно передать смысл каламбура.

Конечно, не всегда каламбур удаётся сохранить. В такой ситуации для переводчика важно расставить приоритеты: сохранять план содержания или план выражения.

*Они метают в полицию камни будто это камни души, а это камни в почках от неправильного питания. Люди лезут на баррикады не из идейных соображений, а из кожи, из собственной кожи.* [3. 119]

Можно выполнить перевод с пояснением. В этом случае жертвуем каламбуром полностью.

他们朝警察扔着石头, 像发泄内心的不满, 然而这些只是营养不良造成的肾结石 (暗指恰恰由于是自身的过错)。人们爬上路障不是出于意识形态的原因, 而是由于肤色, 由于他们自己的肤色 (暗指因为涉及到了自己的利益而采取行动的自私)。(Ta men chao jing cha reng zhe shi tou, xiang fa xie nei xin de bu man, ran er zhe xie zhi shi ying yang bu liang zao cheng de shen jie shi (an zhi qia qia you yu shi zi shen de guo cuo). Ren men pa shang lu zhang bus hi chu yu yi shi xing tai de yuan yin, er shi you yu fu se, you yu ta men zi ji de fu se (an zhi yin wei she ji dao le zi ji de li yi er cai qu xing dong de zi si).)

*Парк встретил тепло: она клевала чипсы.... Птицы – свежую траву в поисках еды, рядом мать клевала свою маленькую дочь за то, что та нашла где-то грязь, у пруда сидел мужик с удочкой, не клевало только у него.* [3. 52]

公园里热闹非凡: 她嚼着薯片.....鸟儿寻觅着鲜美的小草来饱餐, 旁边是一位母亲因为女儿把身上弄得脏兮兮而呵斥着她, 一个人拿着钓竿坐在池塘边, 但鱼儿没上钩。(Gong yuan li re nao fei fan: ta jiao zhe shu pian..... niao er xun mi zhe xian mei de xiao cao lai bao can, pang bian shi yi wei mu qin yin wei nu er ba shen shang nong de zang xi xi er he chi zhe ta, yi ge ren na zhe diao gan zuo zai chi tang bian, dan yu er mei shang gou.)

Содержание передано точно. Однако в авторском тексте виртуозно обыгрывается многозначное слово «клевать». Через эту лексему передано многообразие мира в парке – безмятежность птиц, изящность героини, сложность человеческих отношений. В данном описании нет важной для развития сюжета информации, оно призвано передать атмосферу дня, подготовить читателя к пониманию настроения героини и её мыслей. Стратегия поиска варианта в данном случае сводится к нахожде-

нию ситуативного аналога, допускающего двойную интерпретацию. Следовательно, при невозможности найти идентичное многозначное понятие в иностранном языке представляется допустимым пожертвовать точностью перевода в пользу экспрессии текста.

В качестве иллюстрации можно предложить такой текст:

公园里蝴蝶在空中翩翩起舞, 几个小孩手舞足蹈, 小草和垂柳迎风起舞, 佳人们轻歌慢舞, 诗人们舞文弄墨。(Gong yuan li hu die zai kong zhong pian pian qi wu, ji ge xiao hai shou wu zu dao, xiao cao he chui liu ying feng qi wu, jia ren men qing ge man wu, shi ren men wu wen nong mo.)

Безусловно, в процессе перевода художественного произведения мы не станем механически заменять описание окружающего мира, основываясь лишь на использовании многозначного иероглифа. Здесь следует учитывать общую тональность текста и целеполагание описания. Однако представляется, что именно такой вольный перевод позволит передать авторский стиль. Как справедливо отмечал Р.Р. Чайковский, текст вольного перевода представляет собой самостоятельное художественное произведение, «отличается от иноязычного оригинала по своим стилистическим параметрам и характеризуется низким показателем точности и высоким показателем вольности.» [12. С.70] Буквальный перевод подобного рода выражений не может быть верен потому, что игнорирует художественные особенности оригинала, и вряд ли создаст полноценный художественный текст.

Таким образом, предложенные варианты перевода на китайский язык фраз текста Р. Валиуллина, содержащих языковую игру, чаще всего сохраняют когнитивный потенциал каламбурных выражений оригинала. Представляется, что выбор оптимальной стратегии перевода при этом должен быть обусловлен контекстом переводимого материала.

В литературоведении есть термин «метафорический стиль», подразумевающий установку на выражение, эксцентричность языка повествования. Прибегают к такой стилистике авторы – постмодернисты, для которых важно разрушить привычную иерархию мира, сместить ортодоксальные оппозиции «объект - субъект», «внешнее - внутреннее», «часть - целое» и т.д., отсюда метафорическое описание пространства, времени, не называние предметов, чувств, действий, а намёк читателю на них. Перевод «орнаментальной» прозы на другой язык – особое искусство, призванное аккумулировать в себе информативное содержание, национальные аллюзии, типичные для языка тропы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр Академия, 2008. 368 с.
2. Артемьева И.Н. Теория и практика перевода: учеб. Пособие. СПб.: РГГМУ, 2020. 130 с.
3. Валиуллин Р.Р. Где валяются поцелуи. Париж. М.: Издательство АСТ, 2019. 288 с.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2012. 447 с.
5. Галь Н. Слово живое и мертвое: Из опыта переводчика и ред. [4-е изд., доп.]. М.: Книга, 1987. 272 с.
6. Найда Ю. К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Междунар. отношения, 1978. С. 114–135
7. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней) – М.: Флинта: МПСИ, 2006. 416 с.
8. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: Краткий словарь. – М.: Флинта; Наука, 2011. 160 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика: очерки лингвистической теории перевода. М.: Р. Валент, 2004. 237 с.
10. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с.
11. Уразметова А.В. «Каламбур как стилистический прием при образовании фразеологизмов с топонимами (на материале английского и французского языков)». // Вестник ЧелГУ. 2011. №10. С. 52-63.
12. Чайковский Р.Р. Реальности поэтического перевода (типологические и социологические аспекты). – Магадан: Кордис, 1997. 197 с.

© Балахнина Валерия Юрьевна (BalahninaVU@yandex.ru), Су Цзэкунь (1822037940@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Хайнаньский морской тропический университет

# СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ НЕФТЯНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Го Цзин

аспирант, Московский педагогический государственный  
университет  
19931030gj@gmail.com

## FORMATION AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN OIL TERMINOLOGY

Guo Jing

*Summary:* This article is devoted to the study of the history of Russian oil terminology, external linguistic influence on its development, and the peculiarities of the formation of terminology in the field of the oil industry in the Russian language. The purpose of the study is to identify the internal and external factors that contribute to the emergence and development of the petroleum terminology in a historical context, which plays a crucial role in the study of energy terminology. The meanings of oil-related terms are being revealed for the purpose of expanding the energy terminology space. Defining and describing the types of oil terms from different perspectives, which are involved in the nomination of terms within the field of «Energy» sets the scientific novelty of the research. Exploring a part of the oil terminology within the subject area contributes to the grammatical meanings of the terminology of the studied field of knowledge and activity, as well as to the establishment of the production of new terms and trends in the development of terminological nomenclature, which justifies the relevance and theoretical significance of this research. Отражая становление и развитие нефтяной терминологии, нефтяная терминосистема основана на номинации терминов.

*Keywords:* terminology, oil terminosystem, nomination of terms, formation and development of oil terminology.

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена исследованию истории российской нефтяной терминологии, внешнего влияния лингвистики на него развитие и особенности формирования терминологии в предметной области нефтяной промышленности в русском языке. Целью исследования является выявление внутренних и внешних причин становления и развития нефтяной терминосистеме в историческом аспекте, играющее одну из важнейших ролей при изучении энергетической терминологии. Раскрывается значение нефтяных терминов для целей пополнения энергетического терминпространства. Установление и описание типов нефтяной терминов с разных точек зрения, участвующих в номинации терминов в рамках предметной области «Энергетика», обуславливает научную новизну проводимого исследования. Изучение части речи нефтяной терминологической единиц в рамках предметной области способствует грамматические значения терминологии исследуемой области знания и деятельности, а также установлению производства новых терминов и тенденций развития терминологической номинации, обосновывая актуальность и теоретическую значимость данного исследования.

*Ключевые слова:* терминология, нефтяная терминосистема, номинации терминов, становление и развитие нефтяной терминологии.

**В** силу системного характера терминологии, при изучении терминологической системы конкретной дисциплины необходимо проанализировать системное представление этой дисциплины.

### 1. Исторические этапы становления и развития нефтепромышленной терминологии русского языка

Формирование русской нефтяной терминологии тесно связано с развитием российской нефтяной промышленности и самым непосредственным образом связано с формированием и развитием теории нефти. История становления русских терминов нефтепромышленной промышленности тесно связана с историей развития нефтепромышленной промышленности в России, с историей развития русского литературного языка и становления языка русской науки. Развитие научно-технической мысли и, как следствие, появление новых способов и технологических приёмов добычи нефти, эксплуатации скважин, транспортировки нефти и газа, а также упразднение старых методов работы и выход из употребления мало эффективного оборудования приводит к постоян-

ному развитию и обновлению нефтепромышленной терминологии. Развитие русской нефтяной терминологии можно разделить на четыре основных этапа, исходя из закономерности развития стандартного русского языка и научно-технических теорий, разработанных в области нефти.

#### Первый этап: период до 1864 года

Первый этап — считается периодом становления и развития мировой нефтяной промышленности, который начался с глубокой древности, когда, например нефть добывалась при помощи колодцев до 60 метров. Е.Ш. Думитру отмечает, что «примитивные технологии разработки, добычи и переработки нефти обозначались незначительным набором лексических единиц общелитературного языка, использовавшихся в качестве терминов». Приведём несколько примеров терминологии данного периода: *бадья* (наливная бочка), *копанка* (искусственный водоем), *колодезь* (скважина), *колодезная добыча* (скважина) и т.д. [3. с. 8] Однако такой метод разработки был слишком непроизводителен. В 1863 году

русский учёный Дмитрий Иванович Менделеев первым предложил идею использования трубопровода для транспортировки нефти и газа и объяснил все принципы его строительства.

Началом нефтяной промышленности в России принято считать 1864 год. Этот год стал началом полного перехода от ручного способа бурения нефтегазовых скважин к механическому ударному способу, начинателем которого был Ардалион Николаевич Новосильцев (1816–1878). В 1864 году на Апшеронском полуострове на Северном Кавказе была пробурена первая механизированная нефтяная скважина. Такой первый механический способ добычи нефти в России, известный как подъем нефти (тартание), также известный как «чисто русская добыча нефти». Это был конец старой эпохи бурения в России и начало механизации нефтяной промышленности. Добыча нефти из буровых скважин коренным образом изменилась и во много раз превышала примитивную добычу из колодцев. «Применение паровой машины в буровых установках привело к техническому перевороту на старых нефтяных промыслах и к появлению новых» [1. с. 29].

## 2. Второй этап: с 1864–1920 гг.

Этот период положил начало национализации нефтяной промышленности. В этот период появились новые технологии и методы добычи нефти, были построены первые длинные нефтепроводы, что привело к буму в российской, британской, французской и американской нефтяной промышленности. Так в 1878 г. был построен первый трубопровод в мире для транспортировки нефти от Балахонского месторождения на нефтеперерабатывающие заводы Баку [10. с. 77–79]. В 1920-х годах были построены первенцы советской нефтяной промышленности — нефтеперерабатывающие заводы в Батуми и Туапсе, и проложены магистральные трубопроводы от Баку и Грозного до Чёрного моря. Наряду с созданием новых нефтеперерабатывающих заводов в ряде районов России были открыты новые месторождения нефти и газа. Русскоязычная нефтяная терминология, разработанная в этот период, отражает уровень технологического развития российской нефтяной промышленности. В тот же период появляются систематизированные названия, например: *ручное (ручное бурение), вращательное (роторное), штанговое (бурение длинным шестом), ударное (ударно-канатное), роторное бурение (роторное бурение)*. Кроме того, в русскую нефтяную терминологию стали вводить иностранные слова. Например, активно использовался немецкий корень «бур»: *бур, бурить (бурить с отбором керна), бурение (бурение без циркуляции)*. Затем образовался целый ряд терминологических словосочетаний, таких как: *буровая лебёдка (подъёмник), буровой канат (канат ударного бурения), буровой снаряд (буровой прибор)* и т.д. [4. с. 171–180]. По

мере развития российской нефтяной промышленности инженеры изобрели большое количество бурового инструмента и сумели решить многие проблемы, связанные с практической эксплуатацией буровой техники. В то же время в русском языке сформировался новый тип нефтяной терминологии как конструкция объект + его изобретатель, как термин, используемый для обозначения нефтяных инструментов, например: *самопад конструкции Романовского, самопад Дудина, самопад Ленца, станок Горчакова, станок Ленца, долото Зублина, игла Вика*. В 1825 году был напечатан журнал «Горный журнал», в котором были опубликованы результаты многих ученых [3. с. 9]

## 3. Третий этап: 1920 - конец 1940-х годов

Развитие русской нефтяной терминологии в этот период было тесно связано с коренными изменениями в нефтяной отрасли в целом и с новыми научно-техническими достижениями. А.С. Смагулова считает, что «разноречивый характер информации в литературе подобного рода вызывает ряд несоответствий и неточностей при переводе специальной литературы и технической документации, а также вызывает большие затруднения в общении специалистов-нефтяников» [6. с. 5]. В 1920-е годы Соединенные Штаты стали мировым лидером в нефтяной промышленности и в терминологию мировой нефтяной промышленности было добавлено большое количество новых терминов. Русский язык использовался учеными при изучении нефтяной промышленности. Введение английской терминологии в изучение русской нефтяной терминологии привело к появлению большого количества заимствованных терминов в русской нефтяной терминологии того периода. Например, из английского: *крекинг, селектор*; из латинского: *эвакуация, интервал, вакуум*; из немецкого: *клапан, кран* и т.д.

В период с 1920 по 1940 год в русской нефтяной терминологии была разработана основа для терминологии нефтяного оборудования. Именно в этот период в русскую терминологию нефтяной отрасли было введено наибольшее количество новых единиц, таких как: *мачта (стойка), вибросито, клапан, маслораспылитель (маслобойка), воздуходувка, радиатор, теплообмен*. В период с 1923 по 1930 год появился новый метод бурения — глубокое ртутное бурение (глубоконасосный или насосная эксплуатация), при котором использовалось полностью механизированное бурение скважин и это стало началом начальной технологической трансформации российской нефтяной промышленности.

## 4. Четвертый период: с 1950-х годов по настоящее время

В этот период русская нефтяная терминология получила дальнейшее развитие. С 50-х годов XX века до на-

стоящего времени характеризуется увлечением добычи нефти и дальнейшим развитием терминологии нефтяной промышленности. Со второй половины 1950-х годов советский союз занимал первое место в Европе и второе место в мире (после США) по добыче газа. За период с 1950 по 1970 годы удельный вес природного газа в общей добыче основных видов топлива увеличился до 19,2%. Энергетические ресурсы стали играть очень важную роль в современной экономике [2. с. 179]. Для решения некоторых технических проблем, возникающих в реальном производстве нефтяной промышленности, в русской нефтяной терминологии был разработан ряд новых терминов, таких как: интенсификация добычи (усиленная добыча), исправление искривлённых скважин (коррекция изогнутых скважин), сужение скважины (уменьшение разрушения скважины (для уменьшения обвала скважины)), повышение нефтеотдачи пласта (для увеличения извлечения нефти из пласта), бурение на шельфе (для бурения скважин на шельфе) и т.д., что привело к появлению ряда новых терминов в российской нефтяной терминологии. Эти новые термины могут также использоваться для обозначения новых понятий, явлений и объектов, таких как: парафинизация (парафинирование), водозабор (водоотлив), калибратор (калибратор), ориентер (ориентатор буровых труб), ареометр (гидрометр), осциллограф (осциллограф) и др. [3. с.10].

Этот период российской нефтяной терминологии характеризовался созданием ряда синтетических и производственных названий, которые отражали сложную концептуальную структуру новой вещи. В то же время создание этих названий привело к усложнению иерархии категорий в русской нефтяной терминологии. Например: *кустовое бурение (кустовое бурение), включая турбинное бурение (турбинное бурение), реактивно-турбинное бурение (реактивное турбинное бурение), горизонтальное бурение (горизонтальное бурение), наклонное бурение (наклонное бурение), приконтурное заводнение (краевая закачка и опрессовка), включая законтурное заводнение (краевая внешняя закачка и опрессовка), блоковое заводнение (шквивная закачка и опрессовка), щелочное заводнение (щелочная закачка и опрессовка) и др.* [7]

## II. Влияние внешних лингвистических факторов на формирование русской нефтяной терминологии

Внешние по отношению к языку факторы влияют на использование терминов течением времени, классификацию терминов и трансформацию их значения. Например, в российской нефтяной промышленности внедрение вращательного бурения привело к замене традиционного ударного бурения на практике, и эта часть русской нефтяной терминологии использовалась все меньше и меньше. Со временем соответствующая нефтяная терминология перестала использоваться.

В процессе развития и совершенствования техники и технологий производства одни термины были упразднены и заменены другими, например: *ударное бурение, канатное бурение, роторное бурение, вращательное бурение или турбинное бурение или турбинное бурение*; ряд механических методов бурения заменили первоначальные методы бурения в процессе добычи нефти, что привело к замене некоторых терминов, связанных с традиционными методами бурения. Например: *насосное, компрессорное, газлифтное* вместо *тартание, желонка; нагнетательная скважина* вместо *инжекционная скважина; взаимодействие* вместо *интерференция скважин* и т.д.

Использование нового технического оборудования также оказало влияние на классификацию российской нефтяной терминологии. В наше время развитие технологии добычи нефти привело к расширению понятийной системы и появлению большого количества однотипных или близких терминов, например: *закачивание газа, повторная закачка газа, закачивание обогащенного газа, закачивание газа высокого давления, площадная закачка газа, закачка газа в газовую шапку* и т.д. В изучении русской нефтяной терминологии терминология отрасли (профессионализм) занимает центральное место. Большинство этих лексических единиц зафиксировано в современных двуязычных нефтяных словарях как синонимы (семантические варианты) терминологии.

Ряд нефтяных терминологических единиц изначально создавались как промышленные термины и со временем закрепились в практическом общении лингвистов и нефтяников-практиков. В последствие они заняли свое место в словарях и другой литературе с возможностью поиска. Например, в нефтяной промышленности в качестве отраслевых терминов использовались термины *ёлка, башмак, хвостовик, юбка, коромысло, барашек, козел* и др. Большинство русскоязычных нефтяных терминов в настоящее время включены в соответствующие нефтяные терминологические словари, которые используются, как официальные кодифицированные термины. Обычно основой для выведения отраслевых терминов является родовое понятие. Например, *барабан (шахта лифта), башмак (оборудование для спуска обсадных колонн), головка (оборудование для закалки стали на поверхности обсадных колонн)* и т.д. [9]. В то же время в научной литературе и словарях нефтяной терминологии появляются метафорические названия (номен), такие как *нога, серьга, ловушка* и т.д., которые мы рассматриваем как специализированные лексические единицы для обозначения конкретных объектов в области нефти. Они обладают всеми признаками терминов и, стоит отметить, что эти термины часто являются основой для образования других. Например, нефтяные термины: *задняя нога башенной вышки, передняя нога башенной вышки* и т.д. образованы на основе существительного *нога*.

### III. Особенности формирования российской нефтяной терминологии

Русская нефтяная терминология состоит в основном из существительных. Статистический анализ случайной выборки показывает, что из 6 067 русских нефтяных терминов около 61% от общего числа терминов составляют существительные. Однако отглагольные термины (например, *бурить*, *извлечь*, *добывать*, *перфорировать* и т.д.) и термины-прилагательные (например, *буровой*, *насосный*, *нефтяной*, *тампонажный* и т.д.) имеют такой же статус, как и термины-существительные при использовании русской нефтяной терминологии. Следует отметить, что отглагольные термины в научном дискурсе, как правило, не могут использоваться как самостоятельные термины без однокоренного существительного [8. с. 153]. Так, глагол «*бурить*» обычно разлагается на уровне значения как «*производить бурение*», а глагол «*перфорировать*» обычно разлагается как «*производить перфорацию*» и т.д. Поэтому в русской нефтяной терминологии глагол обычно употребляется в сочетании с существительным, выражающим значение конкретного объекта, например, *вскрывать (пласт, пропласток)*; *вытеснять (газ, нефть)*; *подвешивать (колонну труб, инструмент)* и т.д. В некоторых случаях глагол также используется с существительным, выражающим абстрактное понятие, например, *выделять (эксплуатационные объекты)*, *регулировать (процесс разработки)* и т.д.

Материал исследования показывает, что глагольная терминология играет огромную роль в создании конструкции словообразовательных семей. Например, глагол *бурить* использовался для создания ряда наименований, таких как *бурение*, *буримая (порода)*, *буримость*, *бурильщик*, *бурильный (инструмент)*, *бурилы*, *бурилка* и т.д. Глаголы имеют относительно узкое значение в силу своих грамматических особенностей. В зависимости от сочетаемости глаголов в русской нефтяной терминологии можно провести деление на глаголы с меньшим диапазоном сочетаемости и глаголы с большим диапазоном. К глаголам с меньшим диапазоном относятся: *бурить (скважину)*, *возбуждать (скважину)*, *возвращать*

(*скважину*), *заложить (скважину)*, *защемлять (газ)*, *переносить (фронт нагнетания)*, *простреливать (обсадную колонну)* и т.д.; с более широким спектром глаголов, например, *запечатывать (залежь, пласт)*, *оконтуривать (залежь, месторождение)*, *опробовать (скважину, пласт)*, *отклонять (ствол скважины, скважину)*, *потерять (циркуляцию, долото, инструмент мент)*, *разрезать (залежь, месторождение)* и т.д.

Терминизация глаголов в русской нефтяной терминологии показывает, что глаголы могут использоваться в качестве терминов в нефтяной промышленности вместо соответствующих отглагольных существительных и это позволяет более адекватно и гибко выражать понятия, связанные с «поведенческой деятельностью» в нефтяной промышленности.

Распространенное явление в российской нефтяной терминологии, когда жизнь и повседневные действия людей становятся «точкой отсчета» при создании терминов. Такое явление было описано В. Н. Прохоровой как «очеловечивание процесса выражения профессиональных понятий» [5. с. 56–57]. Например: *биение колонны*, *вдох (фаза добычи)*, *выдох (фаза нагнетания жидкости в скважину)*, *возраст породы*, *период детства*, *период юности (о возрасте породы)*, *питание скважины*, *востание пласта*, *возмущение течения нефти*, *истощение пласта*, *депрессия породы*, *усталость породы* и т.д.

В заключении хотелось бы отметить, что результаты исследования позволяют прийти к выводу, что наполнение русской терминологии нефтяной промышленности лексическими единицами проходило неравномерно. Развитие терминологии нефтепромышленной промышленности прошло четыре этапа. Обновление нефтепромышленной терминологии происходит одновременно с развитием научно-технической мысли и, как следствие, появлением новых способов и технологических приёмов нефтяной промышленности, в частности эксплуатации скважин, строительство нефтепроводов, а также упразднением старых методов работы и выходом из употребления того или иного оборудования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е.О., Брандман Э.М. История эксплуатации нефтегазовых объектов в России и за рубежом: учеб. Пособие. — М.: ООО «Недра-бизнесцентр», 2005. — 151 с.
2. Брагин Ю.И. Нефтегазопромышленная геология и гидрогеология залежной углеводородов. Понятия. Определения. Термины: учеб пособие для вузов. — М.: ООО «Недра-Бизнесцентр», 2004. — 399 с.
3. Думитру Е.Ш. Структурно-семантический анализ русской терминологии нефтедобычи. Автореф. дис. канд. филол. наук. — М., 2009. — 25 с.
4. История становления и формирования терминологии нефтегазовой промышленности Милуд М.Р., Гезайли Н. Лексико-семантический способ образования русских терминов нефтегазовой промышленности / М.Р. Милуд, Н. Гезайли // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2017. вып. 1 (33). — С. 171–180.
5. Прохорова В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). — М.: Филологический факультет, 1996. — 125 с.

6. Смагулова А.С. Специфика терминологического поля в области нефти и газа (на материале английского и казахского языков). Автореф. дис. канд. филол. наук. — Алматы., 2010. — 31 с.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. — М.: Просвещение. 1976. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/1472/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
8. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Вопросы теории / Отв. ред. Т. Л. Канделаки. Изд. 6-е. — М.: Книжный дом «Либроком», 2012. — 248 с.
9. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и дополн. — Назрань: Изд-во «Пилигрим». Т.В. Жеребило. 2010. [https://lingvistics\\_dictionary.academic.ru/1805/%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BA%D0%BE-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1\\_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F](https://lingvistics_dictionary.academic.ru/1805/%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BA%D0%BE-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F)
10. Щелкачев В.Н. Отечественная и мировая нефтедобыча история развития, современное состояние и прогнозы. — М-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2002. — 132 с.

© Го Цзин (19931030gj@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

## К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОМОНИМИИ В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Гун Цзинсун

Кандидат филологических наук, доцент, Гуйчжоуский образовательный университет (г. Гуйян)  
mookba861123@mail.ru

### ON THE QUESTION OF FUNCTIONAL HOMONYMY IN THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Gong Jingsong

*Summary:* The article provides a detailed description of different types of homonymy with the involvement of grammatical works of authoritative Russian linguists, their differences are considered, and a detailed description of the role of functional homonymy in replenishing the composition of both significant and official parts of speech of the modern Russian language is carried out. As a result of the study, it was found that grammatical transposition and the occurrence of grammatically transitional phenomena are caused by the functioning of the language system. Functional homonymy – an indicator of the living life of a language and a source of replenishment of its composition – is characteristic of the sphere of functioning of prepositional-case word forms and is a source of formation of new, more accurate and diverse means of expressing various semantic relations between the components of a phrase.

*Keywords:* significant and service parts of speech, prepositional-case combinations, derived prepositions, transitional phenomenon, functional homonymy, grammatical transposition.

*Аннотация:* В статье дана подробная характеристика разных типов омонимии с привлечением грамматических работ авторитетных русских лингвистов, рассмотрены их различия, а также проведено детальное описание роли функциональной омонимии в пополнении состава как знаменательных, так и служебных частей речи современного русского языка. В результате исследования было установлено, что грамматическая транспозиция и возникновение грамматически переходных явлений вызваны функционированием языковой системы. Функциональная омонимия – показатель живой жизни языка и источник пополнения его состава – характерна для сферы функционирования предложно-падежных словоформ и является источником формирования новых, более точных и разнообразных средств выражения различных смысловых отношений между компонентами словосочетания.

*Ключевые слова:* знаменательные и служебные части речи, предложно-падежные сочетания, производные предлоги, переходное явление, функциональная омонимия, грамматическая транспозиция.

В работах, посвященных образованию производных предлогов, неоднократно отмечалось, что системы знаменательных и служебных частей речи не являются замкнутыми — их соединяет зона синкретизма, в которой находит отражение взаимодействия функциональных омонимов и синкретичных слов [5]. Все служебные части речи связаны со знаменательными частями речи явлениями переходности не только в диахронии, но и в синхронии. Разная степень грамматикализации знаменательных частей речи обусловлена не только диахронией (незавершенным процессом перехода), но и синхронией – потребностью выразить оттенки, которые невозможно передать без синкретичных лексико-грамматических средств [5].

Функциональное направление в современной лингвистике включает функциональную грамматику, функциональный синтаксис, функциональную стилистику и т.п. Функциональный анализ даёт возможность выявить сущность языкового явления в его отношении к условиям «правильного» и «неправильного» употребления. На наш взгляд, изучение производных предлогов при-

чины и аналогичных им в функциональном отношении предложно-падежных сочетаний слов со структурных и семантических точек зрения недостаточно, если вообще возможно.

В.В. Бабайцева рассматривает грамматически неустойчивые явления (функциональные омонимы) в качестве зоны переходности, противопоставляя функциональную омонимию собственно грамматическим омонимам (см., В.В. Бабайцева). Под функциональными омонимами в морфологии понимаются слова, не теряющие в полной мере свойств слов одного грамматического класса, но получающие в речи свойства другого грамматического класса, выступающие в типичной для этого класса функции, но не обладающие в полной мере свойствами этого нового класса; функциональные омонимы – потенциальный источник пополнения грамматического класса слов.

Под явлением **переходности** понимается совмещение в одной языковой единице, в частности морфологической и синтаксической, дифференциальных при-

знаков двух или более ядерных единиц в рамках того же уровня языковой системы, которая отличается от ядерных синкретизмом свойств. К появлению семантически синкретичных слов и синтаксических конструкций приводит освобождение формы языковой единицы от привычного содержания, что в свою очередь вызвано стремлением носителей языка выразить какие-то особые оттенки мысли. Таким образом нарушается привычное соотношение между формой и содержанием [5]. Однако полагаем, что не совсем точно утверждение, что при этом старая форма используется, по словам исследователя, «для выражения нового содержания» [5]. Считаем, что «форма» тоже неизбежно подвергается трансформации, и характер этих изменений как раз и нужно установить.

Лингвисты сходятся в том, что «основным условием перехода лексической единицы из одной части речи в другую является изменение её синтаксической функции и синтаксических свойств» [3, с.187]. Изменение синтаксической функции языковой единицы обуславливает изменение её лексического, грамматического значения и структурных свойств. В сфере предлогов и союзов в результате появляются новые лексико-грамматические единицы, которые, сохраняя в определенной степени лексические значения производящих слов, способны более точно дифференцировать смысловые отношения во фрагментах связной речи.

Показателями сформированности новой грамматической единицы в области служебных частей речи являются изменение синтаксических условий употребления, изменение состава аффиксальных морфем и (не всегда) изменение орфографии единицы в литературном языке. Классическими примерами служат предлоги «в течение», «в продолжение» и союзы «зато», «тоже», а также подобные им единицы, ставшие камнем преткновения в школьной грамматике и орфографии.

Функциональный анализ объекта нашего исследования (производных предлогов причины, включающих субстантивный компонент) требует разграничить следующие языковые единицы:

- предложно-падежные словоформы (с непроизводными предлогами в относительно свободной сочетаемости с разными лексемами в определенном падеже); **по предложению**, **по совету**, **по просьбе** и т.д.
- предложно-падежные словоформы с производными предлогами, синонимичными непроизводным предлогам той же семантической группы и состоящими из непроизводного предлога, утратившего грамматическую самостоятельность и функционально подобного морфеме, и лексически ограниченного субстантивного компонента, – эти производные предлоги омонимичны свобод-

ным сочетаниям с именем существительным, выступающим в роли обстоятельства причины. (**по причине болезни**=**по болезни** и **по неизвестной причине**).

Таким образом, функциональному анализу подвергнуты единицы разного грамматического уровня: предложно-падежные словоформы с непроизводными предлогами, предложно-падежные сочетания с существительным в роли обстоятельства причины, омонимичные производным предлогам, и производные предлоги. Ср.: **По рассеянности я надел чужую шляпу / По непонятной причине он перестал мне звонить / По причине переезда в другой город мне пришлось распродать свою мебель**. Данные примеры показывают, что между исходной и новой (образованной на ее основе неморфологическим способом – без использования морфем) морфологическими единицами при синхронном подходе обнаруживаются явления переходности, которые в научной литературе связываются с понятием функциональной омонимии.

Определенная теоретическая трудность заключается в том, что в трактовке понятия функциональной омонимии между лингвистами нет единства. Большинство ученых придерживаются той точки зрения, что функциональные омонимы – это разные слова (В.В. Виноградов, А.А. Реформатский, Ю.С. Маслов, А.И. Смирницкий, О.С. Ахманова, О.П. Суник и др.). Подобная квалификация опирается на определение слова, данное В.В. Виноградовым: «Слово представляет собою внутреннее конструктивное единство лексического и грамматического значений» [4, с.15]. Однако общность исходной посылки не означает отсутствие расхождений другого рода в трактовке языковых единиц, обладающих общностью звукового состава.

Омонимия в широком понимании – большая группа языковых явлений, основанных на совпадении внешних форм разных в лексическом и / или грамматическом отношении языковых единиц. В научной и учебной литературе используются термины «лексическая омонимия» (полная или частичная), «грамматическая омонимия», «функциональная омонимия».

Под **лексическими омонимами** понимаются слова, которые созвучны при употреблении во всех возможных грамматических формах, относятся к одной и той же части речи, но в то же время различаются по лексическому значению. Грамматические омонимы определяют как слова, совпадающие в звучании, но относящиеся к разным частям речи и различающиеся по значению, грамматическим признакам и синтаксической функции.

Случаи функциональной омонимии впервые полно и достаточно последовательно рассмотрены О.С. Ахма-

новой, которая относит к этой области омонимию, возникающую в связи с принадлежностью созвучных слов к разным частям речи, сближая, таким образом, понятия грамматических и функциональных омонимов. Функциональная омонимия представляет собою такие парадигматические отношения в лексической системе, которые группируют созвучные слова, тождественные по морфемному составу, связанные сходным вещественным значением и деривационными отношениями, но в то же время различающиеся категориальным значением, частеречной принадлежностью и, следовательно, синтаксической функцией (*Тайной* - имя существительное в Тв. п. и *Тайной* - имя прилагательное женского рода). Среди созвучных слов, которые имеют между собою определённые семантические и словообразовательные связи, учёный выделяет **функциональные и функционально-синтаксические** омонимы [2, с.374]. Под понятие «**функциональные омонимы**» подводятся созвучные слова, которые, различаясь в грамматическом плане, семантически и словообразовательно связаны и представляют разные знаменательные части речи (например, *прачечная комната* (прачечная – имя прилагательное) / *стирать одежду в прачечной* (в прачечной – предложно-падежная словоформа с субстантивом)). Под **функционально-синтаксическими омонимами** понимаются такие созвучные слова, которые образованы путём переноса лексической единицы из знаменательной части речи в служебную, т.е. путем грамматикализации, например: *Когда ты скажешь мне правду?* (когда – наречие времени) / *Я тебе скажу правду, когда придет время* (когда – временный союз) [2, там же]. Верное по отношению ко многим типичным случаям в грамматике определение Ахмановой не в полной мере объясняет другие случаи (например, частеречную принадлежность словоформ типа «осенью», «вечером», сочетаний слов типа «для того чтобы», «в связи с», «рядом с»).

В работах других лингвистов функциональная омонимия поставлена в разные отношения к лексической омонимии, с одной стороны, и к собственно грамматической, с другой. Так, Г.А. Шиганова рассматривает производные предлоги, омонимичные падежным формам имени существительного, как частичные лексические омонимы [6, с.226], не разграничивая собственно производные предлоги и выступающие в их функции предложно-падежные сочетания, не утратившие связь с другими падежными формами слова и его способность иметь зависимые слова. С точки зрения других лингвистов, рассматриваемые Шигановой примеры *рядом* и *рядом с* могут быть квалифицированы как грамматиче-

ские омонимы. А.А. Загнитко полагает, что функциональная омонимия проявляется между отдельными словами (*стоять около* / *стоять около метро*<sup>1</sup>) и **грамматическими формами одного и того же слова** (*белые берёзы* и *две берёзы*) [5].

Кроме того, считается, что нельзя относить к функциональной омонимии лексико-синтаксическую полисемию, когда одно и то же слово в зависимости от синтаксического употребления функционирует в роли то одной, то другой части речи [1]. Функциональная омонимия рассматривается в данном случае как разновидность полисемии – функционирование созвучных слов, близких по лексическому значению, но различающихся по грамматическому значению и частеречной принадлежности.

**Функциональными омонимами** называют и созвучные слова или сочетания слов, этимологически связанные между собою, но относящиеся к разным частям речи (например: *верить в силу доброты* / *в силу экономического кризиса в России стоимость продукции на российском рынке постепенно повышается*) [3, с.194]. В большинстве случаев функциональные омонимы близки по лексическому значению<sup>2</sup>, а наиболее ярко различает функциональные омонимы синтаксическая функция; она же выступает основным условием развития специфических категориальных значений [3, с.194-195].

Следовательно, понятия функциональной и грамматической омонимии совпадают.

Общими дифференциальными признаками функциональных омонимов, дающими право относить их к разным частям речи и, следовательно, считать разными словами В.В. Бабайцева считает 1) различие в синтаксической функции, что является условием их формирования; 2) различия в категориальном значении, формирующемся при использовании слов в новой для них синтаксической функции; 3) возможное различие в лексическом значении [3, с.206]. На наш взгляд, следует сказать о возможных морфемных, орфоэпических и орфографических различиях, хотя это касается не всех случаев, которые Бабайцева рассматривает в области функциональной омонимии.

Выделяется четыре типа функциональных омонимов, которые объединяют слова, имеющие общий корень, связанные и живые семантические связи: 1) функционально-грамматические омонимы (*это интересно* –

1 Некоторые лингвисты, признавая подобные единицы разными словами, всё-таки считают неправомерным называть их словами-омонимами, так как, по их мнению, омонимы должны резко различаться во всех значениях [Дискуссия по вопросам см. также Георгиев С., Русинов Р., Учебник по лексикографии на болгарский язык. – София, 1979].

2 При этом В.В. Бабайцева замечает, что о тождестве всех значений функциональных омонимов нельзя говорить, поскольку данные лексические единицы всегда характеризуются различием в категориальном значении. [Бабайцева 2000: 200].

мне интересно его слушать); 2) чисто функциональные омонимы (*около* – наречие и *около* – предлог); 3) словообразовательно-функциональные омонимы (*тепло* – наречие – и *тепло* – слово категории состояния); 4) словообразовательно-функционально-грамматические омонимы (*учащийся* – причастие и *учащийся* – имя существительное; *просто* – имя прилагательное и *просто* – наречие) [3, с.195]. Однако считаем, что основания для разграничения этих видов омонимов недостаточно убедительны и не проясняют сути явления.

С неопределенностью в толковании грамматической и функциональной омонимии прямо связана квалификация производных предлогов. Грамматический статус того, что обычно называют производными предлогами, не имеет в лингвистической литературе однозначного понимания, что отразилось и в терминологическом разном. И.А. Шмыкалова, например, отмечает: «В лингвистической литературе и сегодня отсутствует единая терминология применительно к производным предлогам. Так, В.В. Виноградов, РГ-80, Е.Т. Черкасова, Ю.Г. Скиба, В.С. Бондаренко и др. говорят о составных предлогах, Ю.И. Леденев – о функциональных аналогах предлогов, Р.П. Рогожников – о грамматических фразеологизмах, В.Г. Гак – о предложных сочетаниях, Е.С. Шереметьева использует термин «релятив». Однако все авторы сходятся во мнении, что производные предлоги – это предлоги, образованные от самостоятельных частей речи (существительных, наречий и глаголов (деепричастий) путем грамматикализации» [7, с.33]. На подобную терминологическую неупорядоченность указывает и А.А. Загнитко: собственно предлоги, языковые единицы в значении предлога, аналог предлога, окказиональный предлог, потенциальный предлог.

Анализ лингвистических работ показывает, что различие между грамматической и функциональной омонимией так и остается терминологически не проясненным, если подходить к этим явлениям в синхронном плане.

Для нашего исследования продуктивным представляется подходить к функциональной омонимии как к диахронному явлению и рассматривать ее как использование лексико-грамматических единиц в новой для них функции при неполной утрате ими исходных лексических и грамматических свойств. На наш взгляд, следует говорить о незавершенности процесса образования новой лексико-грамматической единицы, и это явление можно противопоставить грамматической омонимии как завершенному процессу. Примером грамматических омонимов в этом случае могут служить предложно-падежные сочетания (словоформы) с непроизводными предлогами в противопоставлении производным предлогам (*верить в силу коллектива – отказаться от поездки в силу занятости*), а примером функциональных омонимов – сочетания с непроизводным предлогом знаменательных

слов в определенной форме падежа, которые функционально аналогичны предлогу, но допускает включение согласуемого компонента при знаменательном слове: *действовать в соответствии с законом – действовать в [полном] соответствии с законом*. Подобное разграничение позволит дать терминологическое обозначение завершенным и незавершенным процессам образования производных предлогов, квалифицировать сочетания слов, выступающие в функции предлогов, но не отмечаемые словарями в качестве таковых.

Таким образом, в настоящей работе мы используем термин «функциональные омонимы» по отношению к случаям, когда грамматическая единица (словоформа – сочетание существительного и непроизводного предлога), не меняя принципиально своего лексического значения, попадает в новые синтаксические условия употребления и выступает в функции, типичной для предлога, благодаря чему создаются предпосылки для ее перехода в этот грамматический класс. В таких условиях происходит перераспределение значимости лексической и грамматической семантики компонентов смысла в рамках синтаксической единицы более крупного, по сравнению с исходной, порядка.

Производные предлоги вступают в отношения омонимии с другими частями речи достаточно активно. Из 96 единиц, содержащихся в нашей картотеке, омонимы имеют 86, что составляет 89,6 % от общего количества собранного нами языкового материала.

Понятие **функциональной омонимии** распространяется и на соотношение форм знаменательных частей речи, тогда как соотношение знаменательных частей речи со служебными в перечень омонимических соответствий не включается, так как объявляется «качественно отличным от первого: полнозначное и служебное употребление одного и того же слова как бы накладываются на существующую систему частей речи, пересекают ее» [2, с. 375].

В современных толковых словарях омонимия знаменательных слов и производных лексических предлогов не отражена в большей части словарных статей. В частности, значение производных предлогов в «Словаре русского языка» АН СССР трактуется как одно из значений существительных, деепричастий, наречий, на базе которых образованы данные грамматические единицы.

Не поднимая вопроса о способе представления производных предлогов в словарях, считаем возможным использовать понятие **функциональной омонимии** и применительно к области их соотношения со свободными словоформами и сочетаниями слов.

Производные предлоги вообще и предлоги при-

чины в частности вступают с исходными частями речи в такие омонимические отношения, которые в работе Г.А. Шигановой определяются как внешняя омонимия, противопоставленная омонимии внутренней [6, с.294]. Производные предлоги, следовательно, сопоставимы не с другой формой того же слова, а со словами других частей речи (предлоги *из-за*, *из-под*, *по-над* и подобные – редкое исключение). В настоящем исследовании представлен особый случай: производный предлог соотносится со словоформой – сочетанием непроизводного предлога и субстантива, поэтому при описании структуры и семантики производных предлогов причины нужно учитывать лексико-грамматические свой-

ства обоих исходных компонентов – непроизводного предлога и существительного.

Таким образом, грамматическая транспозиция и возникновение грамматически переходных явлений вызваны функционированием языковой системы. Функциональная омонимия – показатель живой жизни языка и источник пополнения его состава – характерна для сферы функционирования предложно-падежных словоформ и является источником формирования новых, более точных и разнообразных средств выражения различных смысловых отношений между компонентами словосочетания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абаев, А.И. О подаче омонимов в словарях / А.И. Абаев // Вопросы языкознания. 1975. № 3. С. 31–43.
2. Ахманова, О.С. Словарь омонимов русского языка / О.С. Ахманова. Изд. 3-е, стер. М.: Русский язык, 1986. 448 с.
3. Бабайцева, В.В. Явления переходности в грамматике русского языка / В.В. Бабайцева. М.: Дрофа, 2000. 640 с.
4. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. М.: Высшая школа, 1972. 614 с.
5. Загнитко, А.А. Семантическая и функциональная типология русских предлогов: сопоставительный аспект [Электронный ресурс] / А.А. Загнитко // Секция Х. Служебные единицы русского языка. Материалы III Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» (Москва, МГУ, 20-23 марта 2007 года). М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 2007. С. 276–277. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru> (дата обращения 10.04.2023).
6. Шиганова, Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке: дис. ... д-ра фил. наук. Челябинск, 2001. 621 с.
7. Шмыкалова, И.А. Производные предлоги в связи с, по причине и их текстовые парадигмы в аспекте речевой конкуренции: автореф. дисс. ... канд. фил. наук. Нижний Новгород, 2015. 29 с.

© Гун Цзинсун ([moskba861123@mail.ru](mailto:moskba861123@mail.ru)).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОБРАЗ ВРАЧА И ЕГО ИЗОБРАЖЕНИЕ В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА, М.Ю. ЛЕРМОНТОВА, М.А. БУЛГАКОВА

**Дин Ихун**

аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
Yihongding@yandex.ru

### ESSENTIAL PROPERTIES OF THE DOCTOR AND THEIR IMAGE IN A.P. CHEKHOV, M.YU. LERMONTOV, M.A. BULGAKOV

*Ding Yihong*

*Summary:* The article compares the images of doctors created in their works by Russian writers of the 19th-20th centuries M.Yu. Lermontov, A.P. Chekhov, M.A. Bulgakov. It was revealed that the writers considered the most important qualities of a good doctor to be high professionalism, determined by the willingness to develop in medical science, and humanism, kindness, philanthropy. For a doctor, as the writers have shown, to remain sensitive, decent, kind-hearted is no less important than to be hardworking, intelligent and experienced. In addition, doctors are shown by writers not without skepticism, which is associated with the specifics of their profession. An important quality of a doctor is also his confidence, determination.

*Keywords:* image of a doctor, humanism, professionalism, A.P. Chekhov, M.Yu. Lermontov, M.A. Bulgakov.

*Аннотация:* В статье проведено сопоставление образов врачей, которые создали в своих произведениях русские писатели XIX-XX веков М.Ю. Лермонтов, А.П. Чехов, М.А. Булгаков. Выявлено, что писатели считали важнейшими качествами хорошего врача высокий профессионализм, определяемый готовностью развиваться в медицинской науке, и гуманизм, доброту, человеколюбие. Для врача, как показали писатели, оставаться чутким, порядочным, добросердечным не менее важно, чем быть трудолюбивым, умным и опытным. Кроме того, врачи показываются писателями, не лишёнными скептицизма, что связано со спецификой их профессии. Важным качеством врача является также его уверенность, решительность.

*Ключевые слова:* образ врача, гуманизм, профессионализм, А.П. Чехов, М.Ю. Лермонтов, М.А. Булгаков.

В творчестве А.П. Чехова образы врачей стали одними из важнейших, что, несомненно, объясняется профессиональной принадлежностью писателя, его непрекращающимся в течение всей жизни интересом к российской медицине, в том числе земской, к деятельности врачей, к трансформациям, которые происходят с их личностями под влиянием пошлого, обывательского окружения и отражаются на выполнении ими профессиональных обязанностей. В творчестве А.П. Чехова создано множество образов героев, так или иначе связанных с медициной: 28 образов врачей, 6 образов фельдшеров и 386 эпизодических образов персонажей-медиков [3, с. 240], каждый из которых глубоко осмыслен автором и транслирует значимые для его мировоззрения идеи. Однако к образам врачей обращался не только А.П. Чехов, но и другие писатели, его предшественники, современники и авторы, жившие позже. Сопоставительный анализ образов врачей в произведениях А.П. Чехова и других писателей проводили А.И. Зайцев [5], Н.В. Лукьянчикова и С. Чень [9], И.Ф. Мифтахов и Т.В. Герасимова [10] и другие исследователи. При этом внимание учёных было направлено на различные аспекты образов врачей, нуждающиеся в сопоставлении. Мы считаем важным рассмотреть вопрос о том, как различные русские писатели XIX века определяли сущностные, основные качества врачей и представляли своё понимание этого в художественных текстах.

Цель статьи – сопоставить образы врачей в произведениях А.П. Чехова, М.Ю. Лермонтова, М.А. Булгакова с точки зрения авторского понимания профессии врача, её роли в обществе и качеств русского врача.

М.Ю. Лермонтовым в романе «Герой нашего времени» был создан образ доктора Вернера. В части романа «Княжна Мэри» доктор Вернер выступает как единственный друг Печорина и становится его секундантом на дуэли с Грушницким. По своим качествам Вернер противоречив: «Он скептик и материалист, как все почти медики, а вместе с этим поэт, и не на шутку...» [8, с. 104]. Образ Вернера в романе неоднозначен, но его человеческие качества писатель оценивает достаточно высоко: «Обыкновенно Вернер исподтишка насмехался над своими больными; но я раз видел, как он плакал над умирающим солдатом...» [Там же].

А.П. Чехов нередко изображает врачей в своих произведениях скептиками. Для доктора Чебутыкина в пьесе «Три сестры» скептицизм оказался реакцией на собственную неспособность расти как врачу в условиях постоянно развивающейся науки. Скептически относится к возможности медицины эффективно лечить людей и доктор Дорн из пьесы «Чайка». Как отмечает В.Б. Катаев, «масса средних врачей... склонялась к скептицизму» [6, с. 89] в условиях недостаточного развития медицины как

науки. Вернеру М.Ю. Лермонтова скептицизм не мешает оставаться хорошим врачом, искренне сочувствующим своим пациентам. В этом он близок доктору Самойленко из повести А.П. Чехова «Дуэль», доктору Дымову из рассказа «Попрыгунья» и другим чеховским персонажам-врачам. Умение сочувствовать своим пациентам даже вопреки некоторому скептицизму, появление которого для врача естественно, очень ценны в героях, создаваемых и М.Ю. Лермонтовым, и А.П. Чеховым.

После дуэли Печорина с Грушницким, в результате которой последний погиб, Вернер помогает приятелю скрыть суть происшествия и представить смерть Грушницкого как несчастный случай, но отношения между Вернером и Печориным с этого времени изменяются. Несмотря на скептицизм Вернера, этические категории «сохранили для него свое абсолютное значение» [7, с. 110], и он разрывает дружбу, не подав руки бывшему приятелю. Это говорит о внутреннем благородстве, присутствующем у Вернера.

М.А. Булгаков, как и А.П. Чехов, по профессии был врачом, и это определяет множество соответствий в образах врачей у данных двух писателей. Они оба знали особенности работы врача изнутри, сами были практикующими врачами и наблюдали вокруг себя схожие медицинские реалии, пусть и в разное время.

Наиболее известным произведением М.А. Булгакова, посвящённым медицинской тематике, стал цикл рассказов «Записки юного врача». Семь рассказов цикла повествуют о работе вчерашнего выпускника, 23-летнего врача Бомгарда в сельской больнице, где он становится главным медицинским авторитетом и должен учиться на деле, на практике, делая сложные операции и выполняя врачебные обязанности. Образы врачей есть и в других произведениях М.А. Булгакова: в повести «Собачье сердце», романе «Мастер и Маргарита» и т. д.

Значимыми качествами врача в творчестве М.А. Булгакова являются уверенность, решительность, которые необходимы доктору даже в тех случаях, когда он совершает какие-то медицинские процедуры впервые и ещё не имеет достаточного опыта. Именно уверенность помогает юному Бомгарду выполнить сложнейшие операции, хотя иногда он делает усилия, чтобы её проявлять: «...Движения мои были уверены и правильны, а беспокойство свое я постарался спрятать как можно глубже и ничем его не проявлять» [1, с. 57]. На уверенности держится непререкаемый научный авторитет профессора Преображенского в «Собачьем сердце» и т. д. Этим качеством обладают и многие врачи А.П. Чехова. Доктор Соболев из рассказа «Жена» вывел для себя правило: «... Будь тверд и неподатлив как камень» [11, VII, с. 493]. Медик, по А.П. Чехову, всегда должен действовать уверенно, твёрдо, убеждённо. Это качества, определяющие его

профессионализм. Как бы ни сомневался врач, как много вариантов решения медицинской проблемы он ни перебирал бы, пациенты должны видеть уверенного в себе, точно знающего, что он делает, человека.

Вообще, профессионализм – одно из ключевых качеств врача в творчестве всех рассматриваемых нами писателей. Профессионализм обозначает в данном случае очень многое: и упомянутую выше уверенность, и некоторый скептицизм. Кроме того, его определяют обширные познания врача, а также желание и дальше постоянно учиться, следить за новыми веяниями науки, развиваться как учёный.

Знающим, компетентным врачом является Вернер М.Ю. Лермонтова. О его профессионализме автор напрямую не говорит, но тот факт, что «его соперники, завистливые водяные медики» [8, с. 105], распускают слухи, чтобы отвести от услуг Вернера пациентов, говорит о многом. Подтверждают высокую квалификацию Вернера и точные характеристики, которые он даёт присутствующим на водах. Доктор наблюдателен и, только взглянув на человека, делает профессиональные заключения, например: «...У нее прекрасный желудок, но кровь испорчена; на щеках красные пятна» [Там же, с. 110].

Очень ценит компетентность, профессионализм, научную пылкость в своих героях врачах А.П. Чехов. Среди его персонажей в этом плане выделяются доктор Дымов из рассказа «Попрыгунья» – настоящий учёный, специалист в медицине и биологии, совмещающий врачебную и научную деятельность. После смерти Дымова его коллега Коростелев восклицает: «Какая потеря для науки! <...> Это, если всех нас сравнить с ним, был великий, необыкновенный человек! Какие дарования!» [11, VIII, с. 30]. Кроме того, интересуются наукой, следят за её развитием доктор Рагин из рассказа «Палата № 6», доктор Астров из пьесы «Дядя Ваня». Нежелание следить за наукой является одним из факторов деградации врача как профессионала, и А.П. Чехов показывает это в образах докторов Старцева («Ионыч»), Чебутыкина («Три сестры») и др.

В творчестве М.А. Булгакова герой, воплощающий собой увлечённость врача наукой, – доктор Преображенский из повести «Собачье сердце». Это настоящий исследователь, характеризуемый окружающими как «светило науки» [2, с. 27], «великий учёный» [Там же, с. 132] и т.п. Его вера в возможности человека по преобразованию природы безгранична, и в итоге доктору Преображенскому удаётся провести действительно великий эксперимент по превращению собаки в человека. В то же время доктор ведёт приём посетителей, не занимаясь только отвлечённой наукой.

И А.П. Чехов, и М.А. Булгаков, будучи врачами, пони-

мали, что хорошим специалистом может стать только медик, который не перестает после выпуска из университета следить за развитием науки. На рубеже XIX-XX веков, когда наука стремительно развивалась, когда в биологии и медицине постоянно совершались открытия, это было необходимо для того, чтобы оставаться профессионалом.

И всё же, при всей важности таких качеств врача, как компетентность, профессионализм и следование за наукой, её новыми открытиями, писатели стремятся показать, что врача не может быть без доброты, человечности, гуманизма.

Человечен, несмотря на весь свой скептицизм, Вернер в романе М.Ю. Лермонтова. Об этом его качестве говорит не только уже упомянутая выше способность плакать над умирающим солдатом, но и отчуждение, которое он начинает испытывать к Печорину после смерти Грушницкого. Убийство Грушницкого на дуэли, которого Печорин вполне мог избежать, проявив благородство, «Вернеру представляется проступком, осуждаемым моралью» [4, с. 118], что характеризует его как человека искреннего, доброго, умеющего сочувствовать людям, понимающего ценность жизни.

Человеколюбием и гуманизмом отличаются лучшие врачи, которых мы видим в произведениях А.П. Чехова. Человечен Дымов («Попрыгунья»), сама смерть которого является следствием его заботы о пациентах: доктор заразился и умер после того, как «у мальчика высасывал через трубочку дифтеритные пленки» [11, VIII, с. 28]. Проявляет человеколюбие доктор Кириллов («Враги»), согласившись поехать к больной несмотря на то, что у него только что умер сын. Доктор Соболев («Жена») искренне занимается благотворительностью, и вообще он, как настоящий земский врач, «целый день то в больнице, то в разъездах» [11, VII, с. 492]. Добротой и пониманием людей характеризуется доктор Самойленко («Дуэль») – «человек смирный, безгранично добрый, благодушный и обязательный» [11, VII, с. 353], искренне любящий Лавевского, понимающий его побуждения, внутренние устремления.

В то же время отсутствие человечности А.П. Чехов считает недопустимым для врача, пусть даже он настоящий профессионал в медицине. Доктор Топорков («Цветы запоздалые») – именно такой врач: он очень грамотен как врач, способен помочь больным физически, но, не понимая и не жалея их, не является по-настоящему хорошим врачом. Не обладает чуткостью и доктор Львов («Иванов»), прямолинейность и уязвимость которого приводят его к жестокости. Внешне привлекательный доктор Благово («Моя жизнь») не способен понять людей и обижает их, даже не замечая этого.

А.П. Чехов считает, что только врач, обладающий

гуманностью, способный понять психологическое состояние больного, сможет эффективно его лечить, поскольку физиологическое и психическое в человеке тесно связаны и нельзя воздействовать на первое, игнорируя второе. Только добрый и понимающий врач сможет разобраться в каждом конкретном случае болезни, тем более что А.П. Чехов придерживался мнения об индивидуальном характере каждого случая, о недопустимости лечения по шаблону. Особенно яркий пример, иллюстрирующий данное убеждение писателя, видим в рассказе «Случай из практики», где чуткому и внимательному ординатору Королеву удаётся помочь страдающей пациентке только после того, как он понял причину её недуга: девушка тяготится своим положением владелицы фабрики и страдает психологически, что и отражается на её физическом состоянии.

Врачи в произведениях М.А. Булгакова характеризуются добротой и человечностью, как лучшие доктора, показанные А.П. Чеховым. Молодой доктор из «Записок юного врача» сам осознаёт, что добр, а также понимает, что с возрастом может утратить это качество по отношению к пациентам. Об этом говорит описание его беседы с пациенткой: «Где-то в глубине моей души, еще не притупившейся к человеческому страданию, я разыскал теплые слова. Прежде всего я постарался убить в ней страх» [1, с. 74]. Профессора Преображенского М.А. Булгаков показывает как доктора, сумевшего сохранить человечность, даже обретя богатый врачебный опыт и прожив немало лет. Профессор гуманен по отношению к своим порой не очень симпатичным пациентам, желающим омолодиться. Он способен искренне пожалеть о совершённом с Шариком преображении и вернуть собаке её изначальный облик. Совершая свои опыты, профессор искренне печётся «об евгенике, об улучшении человеческой породы» [2, с. 132], он стремится сделать жизнь человека лучше и от души огорчён теми итогами, которые получил, прооперировав собаку.

Итак, в образах врачей, созданных в произведениях М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова, М.А. Булгакова, много общего. Писатели изображают врачей не лишёнными скептицизма, который в данном случае не понимается как отрицательное качество: врача делает скептиком глубокое знание человеческой природы – и организма человека, и его внутреннего мира. Значимым качеством врача является его уверенность, убеждённость в правильности собственных действий. Но основными, сущностными свойствами персонажей-врачей, созданных данными авторами, можно назвать сочетание профессионализма, стремления к постоянному совершенствованию в медицине, к постижению новых научных открытий, и гуманизма, умения понимать человека, относиться к нему с добросердечием и душевностью.

Особенно большое значение уделяет данному важ-

ному для врача сочетанию качеств А.П. Чехов, в творчестве которого мы видим образы врачей, как соответствующих этому сущностному требованию, так и нет. Для

врача одинаково опасно и прекращать развиваться в профессиональном отношении, и утрачивать человеколюбие, становиться чёрствым и бездушным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Записки юного врача. – М.: Нобель Пресс, 2011. – 88 с.
2. Булгаков М.А. Собачье сердце. – М.: Азбука. – 156 с.
3. Громов М.П. Книга о Чехове. – М.: Современник, 1989. – 394 с.
4. Дурылин С.Н. «Герой нашего времени». Роман М.Ю. Лермонова: Комментарий. – М.: Мультиратура, 2006. – 293 с.
5. Зайцев А.И. Отображение нравственного образа врача в произведениях М.А. Булгакова и А.П. Чехова // Научный альманах. – 2019. – № 1-2. – С. 156-158.
6. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 327 с.
7. Кривонос В.Ш. Вернер в «Княжне Мери» Лермонтова как доктор и приятель // Новый филологический вестник. – 2021. – № 1 (56). – С. 101-113.
8. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. – М.: АСТ, 2015. – 224 с.
9. Лукьянчикова Н.В., Чень С. Художественная репрезентация образа врача в произведениях А.П. Чехова и М.А. Булгакова // Человек в информационном пространстве: Сб. научн. ст. XVI Всерос. науч.-практ. конф.; под общ. ред. Т.П. Курановой. – Ярославль: ЯГПУ, 2019. – С. 79-82.
10. Мифтахов И.Ф., Герасимова Т.В. Литература и медицина в произведениях И.С. Тургенева и А.П. Чехова: диалог времен // И.С. Тургенев и русско-зарубежные связи: Сб. научн. тр. по мат. Междунар. науч.-творч. конф. – Самара: НТЦ, 2020. – С. 99-108.
11. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / Гл. ред. Н.Ф. Бельчиков; АН СССР, Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974-1983.

© Дин Ихун (Yihongding@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ТРАНСФОРМАЦИЯ КОРНЯ В СОВРЕМЕННОМ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОМ ЯЗЫКЕ

**Карданов Мусадин Латифович**

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Кабардино-Балкарский государственный университет  
им. Х.М. Бербекова»  
musadin07@mail.ru

**Езаова Мадина Юрьевна**

кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО  
«Кабардино-Балкарский государственный университет  
им. Х.М. Бербекова»  
madinaezaova@mail.ru

**Шугушева Джулета Хабасовна**

кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО  
«Кабардино-Балкарский государственный университет  
им. Х.М. Бербекова»  
shugushd@mail.ru

## TRANSFORMATION OF THE ROOT IN THE MODERN KABARDINO-CIRCASSIAN LANGUAGE

**M. Kardanov  
M. Ezaova  
J. Shugusheva**

*Summary:* Etymological studies in the Abkhaz-Adyghe languages have so far been conducted within the language family in order to identify common root morphemes or determine sound correspondences in related languages. The meanings of sounds were not given due attention, which made it difficult to perceive the semantics of both the words themselves and, in particular, the root elements. Modern trends in linguistics in the field of etymology go beyond the boundaries of the study of the language itself and require interdisciplinary research that will ensure the proper depth of analysis of all components of the lexeme. The article attempts a multi-aspect consideration of one root morpheme, which in turn is also the sound-root. All the examples are grouped into a lexical nest and this makes it possible to trace the process of forming a systemic consensus. The paper also explores the semantic transformation of the root in the modern language.

*Keywords:* morpheme, root, semantics, etymology, Adyghe language.

*Аннотация:* Этимологические исследования в абхазо-адыгских языках до настоящего времени проводились внутри языковой семьи с целью выявления общих корневых морфем или определения звукосоответствий в родственных языках. Значениям звуков не было уделено должного внимания, что затрудняло процесс восприятия семантики как самих слов, так и в частности, корневых элементов. Современные тенденции лингвистики в области этимологии, выходят за границы изучения собственно самого языка и требуют междисциплинарных исследований, которые обеспечат должную глубину анализа всех компонентов лексемы. В статье делается попытка полиаспектного рассмотрения одной корневой морфемы, которая в свою очередь, является и звук-корнем. Все примеры сгруппированы в лексическое гнездо и это делает возможным проследить процесс формирования системного единомыслия. В работе также исследуется семантическая трансформация корня в современном языке.

*Ключевые слова:* морфема, корень, семантика, этимология, адыгский язык.

### Введение

Как известно, этимологическая наука учитывает, как законы фонетического соответствия, так и семасиологические связи (семантические переносы), существующие между различными словами, а также факты, полученные в результате сопоставления языковых данных родственных языков или вариантов одного языка. Наиболее эффективными методами, используемыми в этимологии, являются внешняя и внутренняя экстраполяции, суть которых состоит в выявлении выпавших, реконструированных в ходе исследования звеньев в историческом развитии слова, на основе существующих семантических и словообразовательных соответствий и отношений. Значение этимологии обусловлено тем фактом, что она, как никакая другая область языкознания куммулирует в целях своего исследования «современные данные, письменную историю, дописьменную

реконструкцию и семантическую типологию» [7, с. 148]. Современный этап этимологических изысканий отличается тем, что этимология выходит за пределы звуко-мысловых соответствий и все шире применяет методы глубинного постижения языковых процессов, основанных на когниции. Как пишет известный ученый М.М. Маковский: «Необходимо иметь в виду, что в целом ряде случаев в одном слове может быть скрыта тайна другого слова или целой семьи слов, а в этих словах может быть скрыта тайна человеческого мышления или даже тайна человеческого бытия. ... Только этимологический анализ может вскрыть внешне совершенно неочевидные связи и показать отсутствие связей, внешне вполне очевидных [5, с. 202].

Когнитивное моделирование лексического гнезда на адыгском материале актуально по многим причинам, потому что нерешенными остаются вопросы сло-

вообразования, семантики, а также проблема иерархии мотивационных признаков между однокорневыми словами. Приступая к анализу, следует обратиться к вопросу дифференциации таких понятий, как лексическое, словообразовательное, корневое и этимологическое гнезда. Несмотря на близость этих понятий, между ними существуют тонкие различия. Словообразовательная структура лексического гнезда, понимаемая как словообразовательное гнездо, может образовывать внутри лексического гнезда несколько словообразовательных подгнезд, сформированных на основе различных словообразовательных моделей, отличающихся своим способом отражения реальности. Таким образом, словообразовательное гнездо не линейная система, а сложное многовекторное образование, отличительным признаком которого является разнообразие словообразовательных типов, его формирующих. В свою очередь, в основе корневых гнезд лежат связанные корни, поэтому корневое гнездо может состоять из двух и более подгнезд, между которыми отсутствуют словообразовательные связи, которые возможно изначально и существовали, но исчезли в ходе исторического развития. Комплексное структурно-семантическое описание лексического гнезда начинается с начального этапа его формирования, т.е. анализа слов, образующих этимологическое гнездо, восходящих к одному звуко-корню.

Таким образом, структурно-содержательные границы гнезд различного типа остаются весьма размытыми. Словообразовательное гнездо является последовательным развитием этимологического или корневого гнезда. «Словообразовательное гнездо, являясь системой семантически и структурно связанных лексем, образующихся вследствие разновекторных словообразовательных актов, является в то же время подсистемой или частью общей структуры корневого или этимологического гнезда. Таким образом, лексическое гнездо, понимается как единство его этимологической и семантико-словообразовательной структур. Анализ мотивационных отношений в лексическом гнезде следует начинать с восстановления первоначального мотивированного признака или признаков исходной лексемы или исходной корневой морфемы.

**Цель работы** заключается в выделении звуко-комплекса гъу, его этимологических значений, а также в определении типологии семантических переходов, заданных и мотивированных исходной формой, анализа словообразовательных цепочек на материале абхазо-адыгских языков.

Современный когнитивный подход к вопросам этимологии и исторического словообразования позволяет провести анализ исходных звукокорневых единиц в рамках этимологических и словообразовательных гнезд, что наш взгляд, является перспективным в ады-

говедении, потому что адыгские корневые морфемы отличаются высокой степенью продуктивности, что было продемонстрировано в монографии одного из авторов данной статьи, посвященной когнитивному моделированию этимологических гнезд в разносистемных языках на материале французского и кабардино-черкесского [8]. Когнитивный подход предлагает широкие возможности в сфере экспликации семантических изменений, их типологии и систематизации. Также используются приемы сравнительно-исторического, семантико-мотивационных методов анализа.

### Результаты исследования

Опираясь на теоретические основы, высказанные выше, приступим к анализу корня гъу, целью которого является определение его формального и содержательного наполнения.

Мотивированность цветолексем, восходящая к протопическим денотатам, наиболее ярко проявляется в наивном языковом сознании, находит свое отражение в мифопоэтике и фольклоре, поэтому анализ цветоименований в адыгской картине мира логично предварить заметками о символике цвета в системе адыгских мифопоэтических представлений.

Цветообозначения в адыгской картине мира наполнены глубоким символическим смыслом и семантическим содержанием, репрезентирующие как вещный мир, так и этнические нравственно-этические и эстетические принципы и устои [2, с. 321].

В «Грамматике кабардино-черкесского литературного языка» -гъу- рассматривается или как часть сложного корня или как словообразовательный суффикс: *зэ-мы-фэ-гъу* «не схожие по цвету; разноцветные»; *зэ-мы-гуэ-гъу* «разнопарые» [1, с. 100]; *гурылуэ-гъуэ* «понятный» [Там же, с. 98]. В реконструируемых же Н.Р. Иваноковым словах, присутствующий в нескольких номинациях (*шыгъу* «соль», *благъуэ* «дракон» и т.д.) компонент -гъу- разъясняется автором как «признак, имеющий отношение к тому, что названо производящим словом» [3, с. 163], или «нечто, некая субстанция, предмет» [Там же, с. 51]. По нашему мнению, такие трактовки значения компонента гъу не только не раскрывают его сути, а наоборот, еще больше отдаляют от решения поставленной цели. Но следует отдать должное автору, что он одним из первых вышел за существовавшие рамки по этимологии в адыговедении и выдвинул свой взгляд на реконструкцию многих этимонов, гидронимов и других номинаций.

По нашему мнению, данный звук-корень является одним из самых продуктивных, который лежит в основе нескольких словообразовательных гнезд, образующих большую этимологическую группу или гнездо, чему

свидетельствуют разбираемые примеры в приведенных ниже группах, объединенных одним из первичных значений.

1. Звук-корень выделяется отчетливо из всех слов, которые близки к значению «то, что не является мокрым, влажным»: *гъуы* «сохни» [6, с. 104], *гъуцэ* «сухой» [Там же, с. 106], *гъур* «засохший» [Там же, с. 105];

2. «То, что уже не растет, не развивается»: *гъуа* - причастие от глагола *гъун* [Там же, с. 104] (*жыгъуа*) «не развивающееся, засохшее дерево», *псыръгъуац* «вода засохла, омертвела, нет движения».

3. «Объект, где нет того, что должно развиваться, расти»: *гъуэгу* «дорога» [Там же, с. 101], *лъагъуэ* «тропа» [Там же, с. 489].

Соглашаясь с авторами Грамматики с трактовкой значения первой части слова в виде «нечто сухое», мы не склонны считать верным толкование второй части номинации *-гуы* как «поверхность», приведенное А.К. Шагириным. В доказательство справедливости нашей солидарной точки зрения, можно привести в пример другие лексемы современного языка: *лъагъуэ* «тропа» [9, с. 489] (букв. «ноги сухое») *лъэ* (нога) + *гъуэ* (сухое, без растительности). Невозможно отделить вторую часть данного примера от первой части сложного слова – *гъуэгу* «дорога» [Там же, с. 101], где *гъуэ/гъуы* «дорога» и *гуы* «арба, повозка» [Там же, с. 67] (букв.: «сухое, без растительности для арбы, повозки»). В приведенных примерах присутствует логическая, семантическая взаимосвязь, так как, на протоптанной «тропе», «дороге» нет растительности, там ничего не множится.

4. «Близкий объект/субъект»: *гъунэгъу* «сосед» [Там же, с. 105], «близкий», *лъгъуэ* «недалекий, близкий» [Там же, с. 826]. На первый взгляд кажется, что в семантической структуре данных лексем не содержится никаких общих смысловых признаков со значениями «засохший», «не множющийся». Но первое слово разлагается на *гъуы* в том же значении, что в словах третьей группы «засохнуть». Вторая часть *нэ*, нами выделенная, соответствует *нэ* в слове *унэ* «дом», о которой речь пойдет ниже, третья часть *гъу* - позже получившая значение аффикса совместности, т.е. грамматизировавшегося аффикса *гъу* и в целом слово означает «сосед» или «близкий» - «то, что ближе к тебе уже не может быть ничего, никого», ведь сосед через дом, это уже не твой сосед, а сосед твоего соседа, поэтому адыги для уточнения говорят: *Зы унэ дякуц* «Между нами один дом». Здесь нет речи о кровном родстве, а лишь о том, что к субъекту говорящему ближе на таком расстоянии не может быть другого субъекта. Во втором слове – *лъгъуэ* – выделяются два корня: *лъ* «рука» + *гъуэ* «недалекий» принимающее в современном кабардино-черкесском значении «близко», но содержащее

внутри себя смысл «приближать то, что можно достать рукой».

5. «Цвет»: *гъуэ* «светло-рыжий» [6, с. 100] - семантическая связь между опредмечивающим цветом, т.е. тем, что уже не является «зеленым», «растущим», а «засохшим» и его «последующим образом». Отсюда вытекают оттенки: *гъуа+фэ* (*гъуэ* «светло-рыжий» + *фэ* «образ») «светло-рыжего образ», *фа+гъуэ* (о человеке) (*фэ* «цвет» + *гъуэ* «светло-рыжий») «бледный» (букв. «образ засохший»), здоровый человек не может быть совершенно белым, так как белый цвет считается отсутствием цвета вообще, следовательно, и жизни. В первом примере многозначное в современном кабардино-черкесском наречии слово *фэ* имеет именно значение «образ»; другие значения данного слова – «кожа», «шкура», «цвет», «вы» [Там же, с. 664]. Надо признать, что в современном языке компонент *фэ* в сложных словах, который многими читается в значении «цвет», не имеет такого значения. Например, в *удзы+фэ*, *плъыжьы+фэ*, *хужьы+фэ* и т.д. часть *фэ* не может иметь значение «цвет», так как семантика корней и в целом сложных номинаций отрицает такой факт: *удз* «трава» + *фэ* «образ» = «образ травы», *плъыжь* «красный» + *фэ* «образ» = «образ чего-то накаленного».

6. «Нора, гнездо, дыра» - *гъуэ* «нора» [6, с. 100]; *абгъуэ* «гнездо» [Там же, с. 19] (нечто выпуклое выше плоскости); *гъуанэ* «дыра» [Там же, с. 100], где *нэ* «глаз», что в совокупности имеет значение «засохший глаз». «Засохший глаз», по представлению адыгов, похож на дыру.

7. «Время, временной отрезок»: *уэ-гъуэ* «ударить время», *гузэвэгъуэ* – современное обозначение «горе», которое образовалось путем слияния *гу* «сердце» + *зэв* «узко» + *гъуэ* «время», что носит в себе смысл «сердца сужения время».

8. Анализ семантической эволюции звука-корня *гъу* демонстрирует, что на каком-то этапе развития одно из его первичных значений в процессе десемантизации превратилось в словообразовательный формант. Потеря собственного значения и переход в грамматический аффикс наблюдается в словах: *дыгъу* «вор», *гъудэ* «овод» и т.д.

К интересующей нас группе слов с корнем *гъу* относится номинация «железо» *гъуцл* [Там же, с. 106]. Являясь ископаемой (не только горной) породой, железо само по себе является «нечто застывшим, засохшим». Наверное, говорить о том, что номинация образовалась в более позднюю эпоху, не правомерно, о чем свидетельствует *гъуы* «нечто сухое/цвета желтого» + *цлы* «земля», т.е. это то, что находили в земле, а соответственно это была «медь» *гъуа+плъэ* (букв. «желтовато-красное»). О том, что *гъуцл* «железо» является производным *гъуы*, отмечал и А.К. Шагиринов [9, с. 141]. В пользу предложенной версии, что *гъуаплъэ* «медь» восходит к *гъу* А.К. Шагириным приводятся соответствия

из абх. *а-бгIва*, абаз. *бгIва* [Там же, с. 131].

Нельзя так же не согласиться с тем, что *-гъуэ-* служит для образования имен существительных исключительно от основ глагола с временным значением: *лэжьэ-гъуэ* «время работы», *къухьэ-гъуэ* «заход (солнца)» [1, с. 83], которые вписываются в семантический ряд в значении «застывшее» и данные примеры разъясняются как «время застыло для работы» - *лэжьэгъуэ*; «время застыло для захода» - *къухьэгъуэ*, т.е. есть «время для свершения этих действий и оно не множится, не подлежит передвижению».

В примере *гъуэтын* «найти» [Там же, с. 103] *гъуэ* в том же значении, что и в *гъуэгу* «дорога» и в целом само слово можно разъяснить как «дорогу дать/найти», а его антоним *гъуэщэн* «заблудиться» [Там же, с. 104] имеет значение «дорога гниет», т.е. «потерять дорогу». Здесь вторую часть (*щэ-щы*) мы связываем с *щ* в *щын* «гнить» [Там же, с. 789], которая, в свою очередь, выделяется из *щабэ* «мягкий» [Там же, с. 771]. Сравнение двух противоположных слов *гъуэщын* «сохнуть» - *щын* «гнить», где содержится один и тот же элемент *-щы-* в разных значениях и позициях, становится очередным подтверждающим фактом, что в адыгских языках звуко-корень исторически выходит из одной исходной точки, развивая два противоположных значения (энантиосемия). Рамки статьи не позволяют рассмотреть все словообразовательные гнезда, формирующие рассматриваемое этимологическое и лексическое гнездо *гъуэ*. Мы остановимся только на одном словообразовательном гнезде, восходящем к одному из первичных значений *гъуэ*, а именно значению «нора», «гнездо»: *унагъуэ* «семья» [6, с. 656], *бынунагъуэ* [Там же, с. 54] «семья с детьми», *унагъуэ ихьэн* [Там же, с. 656] «в семью войти (выйти замуж)», *унагъуэцIэ* [Там же, с. 657] «семейное имя (фамилия)», *унагъуэ зэхэс* «семьи вместе сидящие (большая семья)», *лэгъунэ* «спальня», *лэгъунцIыкIу* «небольшая комната, пристраиваемая к дому с какой-либо стороны», *лэгъунлей* «кухня», *лэгъунвакэ* «старинные женские комнатные туфли, тапочки» [Там же, с. 484], *унэцIэджэгъуэ* [Там же, с. 658] «семьи имя совместное (однофамилец)». Надо отметить, что адыги практически во всех перечисленных номинациях часто урезают элемент *гъуы/гъуэ*, что не разрушает целостного значения ими сказанного. Например, для *унагъуэ ихьэн* «войти в семью (выйти замуж)» полноценным эквивалентом выступает *унэ ихьэн*; *бынунагъуэ* – *бынунэ* «семья с детьми»; *унагъуэцIэ* – *унэцIэ* «фамилия», тогда как адыгская диаспора за границей, в большинстве случаев употребляет *унагъуэцIэ*.

В ходе развития языка звукокорневая морфема *гъуэ* в отдельных случаях могла подвергнуться процессу десементизации, превратившись в словообразовательный аффикс. Когнитивный подход рассматривает процессы грамматизации как проявление когнитивной активности человека, которая проявляется в его способности

концептуализации мира и освоении более сложных, абстрактных сущностей через более простые, конкретные. Как пишет Е.С. Кубрякова наречение конкретных предметов и конкретных действий, имеющих наглядную физическую природу, становится источником формирования абстрактной лексики и грамматических единиц, к которым относятся и аффиксы [4, с. 74]. Исходя из вышесказанного, мы можем с полным основанием отнести к лексическому гнезду *гъуы/гъуэ* и лексему *щхъэусыгъуэ* «повод», относящейся к причинной лексике, где произошел процесс грамматизации корневой морфемы в аффикс.

Весь словарный состав кабардино-черкесского наречия адыгского языка на букву *гъуэ* имеет значение «сучость», который в процессе развития языка развился до таких форм, что в современном языке трудно себе представить их взаимосвязь.

### Заключение и выводы

Несмотря на существенные различия в распределении смыслов, семантических комбинаций, словообразовательных моделей между исследованными лексемами обнаружено заметное семантическое и формальное сходство. При наличии данного элемента во многих номинациях *-гъуэ-* в абхазском, абазинском и убыхском языках, *гъуабжэ* «темно серый», *гъуэ* «нора» [6, с. 100], *гъуэгу* «дорога» [Там же, с. 101], *гъуэжь* «желтый» [Там же, с. 102], *гъуэщэн* «заблудиться» [Там же, с. 104], *пхъэ(м)бгъуэ* «доска» [Там же, с. 578], *гъун* «сохнуть» [Там же, с. 104], *гъусэ* «спутник» [Там же, с. 105], можно говорить о семантической общности звука-корня, которая получила свое дальнейшее многовекторное развитие. Но сразу следует указать, что семантическое развитие лексем, восходящих к единому звуко-корню не выходят за семантические рамки заданные исходными значениями.

Наличие большого числа одинаковых словообразовательных моделей и семантических значений не позволяет считать их случайными. Этот факт не объясняется единственно генетическим родством или языковыми контактами. Типология и иерархия мотивировочных признаков, лежащих в основе номинации, объясняется общностью законов мышления, проявляющаяся в сходстве семантических переходов на уровне языка. Анализ гнезда слов, восходящих к звуко-корню *гъуэ*, лексических единиц, их составляющих и их этимологов, показал, что данные лексико-семантические группы представляют собой системы на двух уровнях: словообразовательном и семантическом. В статье проведен анализ семантических структур однокоренных слов, в ходе которого выявлены связывающие их мотивационные отношения и определены основные векторы их семантической эволюции, что способствует выяснению характера всей системы. Базовое значение, из выделенных нами семи смысловых и одного словообразовательного

значений исходного слова, является отправной точкой появления определенного набора переносных значений. Таким образом, внутренняя форма исходного слова, корня, корневой морфемы лежит в основе создания новой лексической единицы. Мотивационные отношения, связывающие однокоренные слова, лежат в основе словообразовательных цепочек. Весь комплекс проанализированных однокоренных слов отражает специфику членения действительности народами, говорящими на абхазо-адыгских языках.

Примененная в работе методика сравнительно-исторического анализа может быть использована при анализе других звуко-корневых комплексов абхазо-адыгских языков и имеет большую перспективу для дальнейших исследований.

В нашем исследовании мы ограничились лишь од-

ной корневой односложной группой -гъу-. Основное значение корневой морфемы остается инвариантным в различных позициях внутри производного слова. Наличие этого элемента в примерах разных частей речи, свидетельствует о его гиперпродуктивности в адыгских языках. Исходя из значений примеров, можно сказать, что независимо от количества аффиксов, примыкаемых к звуку-корню, в глаголах не произошло смещение значения корня, тогда как в ряде существительных, в современном кабардино-черкесском происходит его перевод к аффиксальным морфемам.

Все многообразие смысловой эволюции деривационных актов, ее разновекторность развития является результатом когнитивной деятельности человека, который в процессе познания действительности называет ее сегменты, давая им различные характеристики и оценки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика кабардино-черкесского литературного языка. М.: Наука, 1970. – 216 с.
2. Езаова М.Ю., Карданов М.Л., Шугушева Д.Х. Развитие языковой и лингвоцветовой картины мира в адыгской лингвокультуре / М.Ю. Езаова, М.Л. Карданов, Д.Х. Шугушева // *Social'nye i humanitarne znania*. 2022. Т. 8. № 3 (31). – С. 320-333.
3. Иваноков Н.Р. Избранные труды. Этимологический анализ некоторых адыгских (черкесских) слов / Н.Р. Иваноков // Нальчик: Изд. М. т В. Котляровых, 2015. – 360 с.
4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова // М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
5. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов / М.М. Маковский // М: Владос, 1996. – 416 с.
6. Словарь кабардино-черкесского языка/ИГИ КБНЦ РАН, 1 изд., М.: «Дигора», 1999. – 860 с.
7. Трубачев О.Н. Этимологические исследования и лексическая семантика / О.Н. Трубачев // *Принципы и методы семантических исследований*. М.: 1976. – С. 147-180.
8. Хараева Л.Х. Когнитивное моделирование этимологических гнезд в разносистемных языках (на материале французского и кабардино-черкесского языков)/Л.Х. Хараева//Нальчик, «Эль-Фа», 2007. – 238 с.
9. Шагиров А.К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков / А.К. Шагиров // Т.1. М.: Наука, 1977. – 292 с.

© Карданов Мусадин Латифович (musadin07@mail.ru), Езаова Мадина Юрьевна (madinaezaova@mail.ru), Шугушева Джулета Хабасовна (shugushd@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПЕЙОРАТИВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

## SOUND SYMBOLISM OF PEJORATIVE MEANING (BASED ON ENGLISH LANGUAGE)

*E. Kotomtseva*

*Summary:* The article presents the results of the author's study, the aim of which is to find out the phonosemantic means of expressing the pejorative connotation. The study presents the methodology of analyzing the correlation between the form of a word and its meaning. The author analyzed English pejoratives, because they correspond to all the criteria of sound-symbolic words. The study showed the tendencies in expressing the pejorative meaning in English language.

*Keywords:* phonosemantics, sound symbolism, iconism, pejorative meaning, graphon, English language.

**Котомцева Евгения Александровна**

Аспирант, старший преподаватель, Пермский национальный исследовательский политехнический университет  
ugosms@mail.ru

*Аннотация:* В данной статье представлены результаты исследования автора, направленного на выявление фоносемантических способов выражения пейоративного значения. Представлена методика исследования связи звукового облика слова с его значением. Материалом исследования послужили английские пейоративы, которые полностью соответствуют критериям звуко-символических слов. Исследование показало, что в английском языке существует определённая связь между звуковой формой и значением пейоративности.

*Ключевые слова:* фоносемантика, звуко-символизм, лингвистический иконизм, пейоративность, графон, английский язык.

Интерес фоносемасиологов к пейоративам и изучению способов выражения пейоративного значения связан с тем, что пейоративные языковые единицы представляют собой яркий пример звуко-символических слов, в которых наиболее очевидна связь между звуком и значением. На основе анализа звуко-символического материала целого ряда неродственных языков С.В. Воронин выявил следующие критерии звуко-символического слова [3]:

1. Семантические критерии: эмоциональность и экспрессивность, образность семантики, конкретность семантики, обозначение простейших элементов психофизиологического универсума человека;
2. Грамматические критерии: морфологическая гипераномальность;
3. Словообразовательные критерии: редупликация;
4. Структурно-фонетические критерии: фонетическая гипераномальность, относительное единообразие формы, фонетическая гипервариативность (протетический сонорный, метатеза, «чередование гласных», «чередование согласных» - по способу, по месту артикуляции, по глухости/звонкости);
5. Функциональные критерии: стилистическая ограниченность;
6. Интерлингвистические критерии: типологическое сходство (изоморфизм) звуко-символических слов по разным языкам.

Пейоративы максимально соответствуют вышеприведенным критериям звуко-символических слов. Они экс-

прессивны (выразительны) в передаче эмоционально-оценочного значения (*bastard* «подлец», *booby* «дуралей», *loser* «неудачник», *parasite* «паразит»), обладают образной и в то же время конкретной семантикой (*cow* «корова», *bootlicker* «лизоблюд», *milksop* «молокосос», *lamppost* «шпала», *madcap* «сумасброд»), передают ощущения тела, мимические движения при помощи артикуляции, словно подражают физиологическим процессам (*fool* «дурак», *goof* «тупица», *mutterer* «мямля», *farther* «пердун», *frump* «неряха»), обладают фонетической гипервариативностью, фонетической и морфологической гипераномальностью (*lazybones* «лодырь», *liar* «лгун», *moaner* «нытик», *peewee* «шибздик», *riffraff* «подонок», *nabby-pabby* «размазня»), отличаются стилистической ограниченностью: большинство пейоративов относятся к просторечиям, сленгу, представляют пласт разговорной лексики.

До сих пор в современном языкознании нет единой трактовки понятия «пейоративность», и оно является малоизученной категорией, несмотря на то что исследователи проявляют интерес к негативно-оценочной лексике. Можно выделить ряд отечественных авторов (В.М. Мокиенко, Ю.И. Левин, В.И. Жельвис, Б.А. Успенский, Т.В. Ахметова и др.), которые занимались изучением обцененной лексики, представленной грубыми бранными нецензурными выражениями. Есть работы, посвященные именно пейоративной (дерогативной) лексике (В.И. Карасик, Е.М. Вольф, В.Д. Девкин, И.И. Кремих, С.В. Лескина, Т.А. Пруцких, А.В. Ковалевская и др.), которая представлена словами или выражениями, несущими в себе значение презрения, неодобрения, пренебреже-

ния, порицания, неуважения, насмешки, брезгливости, осуждения, неприязни, отвращения.

Обратимся к лексикографическим источникам [12, 14, 19], чтобы определить объём понятия «пейоративность». В переводе с латинского «*reior*» означает «худший» [14, с. 475], таким образом, пейорация представляет собой ухудшение или снижение значения слова. Такой трактовки придерживается В.Д. Девкин, рассматривая пейорацию как «снижение в довольно широком смысле этого слова» [5, с.179]. Делаем вывод, что пейоративность – это не что иное, как негативное значение. Но есть исследования, которые показывают, что помимо негативного значения, пейоративы несут в себе и негативную оценку кого-либо или чего-либо. В.И. Карасик пишет, что пейоративы несут в себе отрицательно-оценочное (экспрессивно-эмоциональное) значение [8]. По мнению В.М. Мокиенко пейоративы обладают инвективной функциональностью, т.е. несут в себе функцию оскорбления [13]. С.В. Воронин считает, что пейоративы – это уничижительные образования [3], то есть уничижительные и оскорбительные. Идею, что пейоративы несут негативно-оценочное значение в форме оскорбления адресата, также находим у Ю.И. Левина [10].

Делая обзор литературы на английском языке, мы обратили внимание, что экспрессивная лексика со сниженной коннотацией также вызывает интерес у иностранных коллег. В англоязычном научном дискурсе существуют схожие проблемы с терминологией, идет активная идентификация и разграничение понятий (*slur* – *non-slur*) [27, 37]. Кроме того, зарубежные лингвисты занимаются этической стороной вопроса и изучают, насколько неприятны те или иные ругательства и в каких ситуациях одно и то же резкое слово воспринимается менее обидным и оскорбительным [27, 37]. Следовательно, в рамках данного исследования мы будем понимать под пейоративностью негативную, или отрицательную, оценку чего-либо или кого-либо.

Пейоративность охватывает все уровни языка и может быть выражена с помощью разных средств (лексически, синтаксически, фонетически, графически) в том числе фоносемантически. Одним из фоносемантических средств выражения пейоративности является лабиализация (С.В. Воронин [3], С.С. Шляхова [20, 21, 22, 23], Т.А. Пруцких [17, 18]), которая «хорошо известна как один из способов выражения презрительного значения» [3, с. 94]. Также есть единичные упоминания о связи некоторых акустических признаков (передний ряд, верхний подъём, глухость, сонорность, палатализованность) с понятием «пейоративный» [24], и упоминания о связи назализации и глоттализации с выражением презрительного, уничижительного значения [3].

Обзор англоязычных источников также показал, что

изучение звуко-символизма пейоративности в зарубежной лингвистике носит фрагментарный характер. Встречаются случаи изучения связи просодии и эмоционально окрашенных слов [34] (*emotional sound symbolism*) [26]. Есть единичные упоминания о связи назализации с негативным значением [26], о связи палатализации с эмоционально окрашенной лексикой (*expressive palatalization*) без разделения последней на отрицательно или положительно окрашенную [31]. Есть ряд исследований о более частотном употреблении взрывных согласных (*p, t, k*) и фрикативов (*f, k*) в бранной лексике (*swear words*) [29, 33], взрывных (*t, k*) [29,33] и аффрикатов (*ch, j*) в табуированной (*taboo*) [33], велярных взрывных (*k, g*) в обценной лексике (*slurs*) [30].

Исходя из того, что нам не известны какие-либо специальные системные исследования, посвященные звуко-символизму пейоративов, ни в русскоязычных, ни в англоязычных источниках, целью данного исследования является выявление фоносемантических способов выражения пейоративности на материале английского языка для дальнейшего сопоставления с русскими пейоративами. Материалом для исследования послужили 707 английских существительных и описательных прилагательных с пейоративным значением, отобранных из лексикографических источников [1, 6, 9, 35] методом сплошной выборки. Критериями отбора послужили словарные пометы «бранное слово», «просторечно-грубое», «разговорное», «презрительно», «уничижительно», «пренебрежительно», «неодобрительно», а также само толкование слова, определяющее его значение как негативно-оценочное.

Для начала в отобранных пейоративных единицах было подсчитано общее количество графонов и частота использования каждого графона в отдельности. Следует отметить, что в рамках данного исследования было решено использовать термин «графон», который совмещает в себе признаки и буквы, и звука, и графемы, и фонемы [16, с. 124], поэтому последние используются в качестве синонимов данного термина. Далее для каждого графона была определена частотность. Расчёт осуществлялся по следующей формуле:  $Freq_x = Q_x / Q_{all}$ , где  $Freq_x$  – частотность графона «х»,  $Q_x$  – количество употреблений графона «х»,  $Q_{all}$  – общее количество употреблений всех графонов в выборке. Для преобразования в проценты, полученные величины были умножены на «100». Все расчёты производились вручную без использования каких-либо специальных программ. Точность вычисления – 2 знака после запятой. Согласно полученным данным, все графоны были проранжированы.

Затем полученные результаты были сопоставлены с частотностью употребления букв английского алфавита, взятой из трёх разных источников [15, 16, 32], проранжированы в порядке убывания частотности, проанализированы

зированы и проинтерпретированы. На последнем этапе было вычислено, во сколько раз чаще использовались буквы в пейоративных единицах по сравнению с буквами в норме. Основные методы исследования, использованные автором: количественный, или статистический, описательный и сопоставительный. Выборка английских пейоративов составила 707 единиц, в которых были использованы все 26 графона английского языка. Общее количество употреблений графонов – 4869.

Согласно полученным данным максимально чаще нормы в пейоративах в английском языке встретились следующие 3 графона: Z, K, B. Альвеолярный свистящий фрикатив Z (*boozier* «выпивоха», *buzzard* «скряга», *klutz* «увальень», *brazen-faced* «бесстыжий», *zany* «простофиля», *zooty* «пиджон») встретился в отобранных единицах в 5 раз чаще нормы. Велярный взрывной K (*bumpkin* «мужлан», *crook* «проходимец», *freak* «урод», *gawk* «остолоп», *killjoy* «брюзга», *nark* «стукач», *poke* «копуша») – в 2,75 раза чаще нормы, билабиальный взрывной B (*slob* «лентяй», *vagabond* «бездельник», *beanpole* «жердь», *belfry* «каланча», *blabber* «пустомеля», *boor* «хам», *bore* «зануда») – в 2,22 раза.

Чуть чаще нормы, со значениями от 1,14 до 1,67 встретились сонорные L, билабиальный носовой M, билабиальный взрывной P, взрывной альвеолярный D, постальвеолярная аффриката J, сонорный R, графон C, который в зависимости от произношения может быть либо

велярным взрывным [k], либо альвеолярным свистящим фрикативом [s], графон G, который в зависимости от произношения может быть либо велярным взрывным [g], либо постальвеолярная аффриката [dʒ], лабиализованная гласная заднего ряда U, палатальный аппроксимант (щелевой сонорный) Y. Остальные графоны либо соответствуют норме, либо имеют показатели близкие к норме. Исследование подтвердило, что существует определённая связь между лабиальными, взрывными, велярными, сонорными (носовыми), фрикативными (щелевыми) графонами и выражением пейоративного значения в английском языке.

Согласно полученным в ходе исследования результатам, можно говорить о следующих тенденциях в фоносемантических способах выражения пейоративности в английском языке:

1. при помощи лабиальных согласных B, M, P и лабиальной гласной U;
2. при помощи взрывных согласных K, B, P, G, D;
3. при помощи свистящих щелевых (фрикативного) Z, S;
4. при помощи велярных K, G.

Полученные данные и методику исследования планируется использовать при дальнейшем изучении фоносемантических способов выражения пейоративности в качестве сопоставительного материала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь: В 3 т. 3-е изд. М.: ООО «Русский язык – Медиа», 1998.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.
3. Воронин С.В. Основы фоносемантики. М.: ЛЕНАНД, 2006. 248 с.
4. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании: Очерки и извлечения. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. 200 с.
5. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. М.: Международные отношения, 1976. 256 с.
6. Ермолович Д.И., Красавина Т.М. Новый большой русско-английский словарь. 2-е изд. М.: ООО «Русский язык – Медиа», 2006. 1098 с.
7. Журавлёв А.П. Фонетическое значение. Л.: ЛГУ, 1974. 160 с.
8. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 333 с.
9. Квеселевич Д.И. Русско-английский словарь ненормативной лексики. М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2002. 1120 с.
10. Левин Ю.И. Об обсценных выражениях русского языка // Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. С. 809–819.
11. Лескина С.В. Категория пейоративности в русском и английском языках в аспекте лингво-культурологического сопоставления (на материале фразеологических единиц): автореф. дис. доктора филол. наук. Челябинск, 2010. URL: <http://www.dissercat.com/content/kategoriya-peiorativnosti-v-russkom-i-angliiskom-yazykakh-v-aspekte-lingvokulturologicheskog> (дата обращения: 5.01.2016).
12. Лингвистический энциклопедический словарь / издание гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 709 с.
13. Мокиенко В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/mokiyenko-94.htm> (Дата обращения: 07.04.2016).
14. Новый словарь иностранных слов. М.: ООО Издательский центр «Азбуковник», 2006. 784 с.
15. Пилиди В.С. Криптография. Вводные главы. URL: <http://window.edu.ru/resource/816/68816/files/rsu596.pdf> (дата обращения: 16.02.2016).
16. Прокофьева Л.П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное. Саратов: Изд-во Саратовского мед. ун-та, 2007. 280 с.
17. Пруцких Т.А. Проявление иконизма в языке: экспериментально-теоретическое исследование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/proyavlenie-ikonizma-v-yazyke-eksperimentalno-teoreticheskoe-issledovanie-0#ixzz3ogjYmyot> (дата обращения: 5.01.2016).
18. Пруцких Т.А. Звуко-символизм экспрессивной лексики китайского языка // *Studia Linguistica* (Санкт-Петербург). 2020. № 29. С. 24–30. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44076888\\_70189645.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44076888_70189645.pdf) (дата обращения: 15.05.2023).

19. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. 624 с.
20. Шляхова С. С. Исследование звукоизобразительности в пермских языках: проблемы и перспективы. Статья первая // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. № 3 (15). С. 7–16.
21. Шляхова С.С. Исследование звукоизобразительности в пермских языках: проблемы и перспективы. Статья вторая // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. № 4 (16). С. 9–17.
22. Шляхова С.С. Исследование звукоизобразительности в пермских языках: проблемы и перспективы. Статья третья // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 1 (17). С. 9–16.
23. Шляхова С.С. Тень смысла в звуке: введение в русскую фоносемантику: учебное пособие. Пермь: ПГПУ, 2003. 217 с.
24. Шляхова С.С., Лобанова А.С. Звукоизобразительность в коми-пермяцком языке. Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2012. 297 с.
25. Abelin Å. Studies in sound symbolism. Göteborg: Göteborg University, 1999. 279 p.
26. Adelman James S., Estes Zachary and Cossu Martina. Emotional sound symbolism: languages rapidly signal valence via phonemes // *Cognition*. 2018. № 175. Pp. 122–130.
27. Allan K. The Reporting of Slurs // Capone A., Kiefer F., Lo Piparo F. (eds.) *Indirect Reports and Pragmatics. Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*, vol 5. Springer, Cham. URL.: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21395-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21395-8_11) (дата обращения 12.08.2016).
28. Allot R. Sound Symbolism // *Language in the Würm Glaciation*. Bochum: Brockmeyer, 1995. Pp. 15–38. URL: [https://www.academia.edu/5957292/SOUND\\_SYMBOLISM](https://www.academia.edu/5957292/SOUND_SYMBOLISM) (дата обращения 12.08.2016).
29. Emily Willingham. The Linguistics of Swearing Explain Why We Substitute Darn for Damn // *Scientific American*. 2022. December, 6. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/the-linguistics-of-swearing-explain-why-we-substitute-darn-for-damn/> (дата обращения 24.04.2023).
30. Eric Mandelbaum, Steven Young. The Sound of Slurs: Bad Sounds for Bad Words. URL: <https://philarchive.org/archive/MANTSO-26> . (дата обращения 24.04.2023).
31. John Alderete, Alexei Kochetov. Integrating sound symbolism with core grammar the case of expressive palatalization. URL: [https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/03\\_93.4Alderete.pdf](https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/03_93.4Alderete.pdf) (дата обращения 24.04.2023).
32. Letter frequency // From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Letter\\_frequency](https://en.wikipedia.org/wiki/Letter_frequency) (дата обращения: 29.04.2018).
33. Lev-Ari S., McKay R. The sound of swearing: Are there universal patterns in profanity? // *Psychon Bull Rev*. 2022. URL: <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02202-0> (дата обращения: 29.04.2018).
34. Madureira Sandra, Souza Fontes Mario Augusto, Camargo Zulecia. Sound symbolism, speech expressivity and crossmodality // *Significances (Signifying)*. 2019. Vol. 3. № 1. URL.: <https://doi.org/10.18145/significances.v3i1.234> (дата обращения: 29.04.2018).
35. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 17.05.2023).
36. Panzeri F., Carrus S. Slurs and Negation // *Phenomenology and Mind*. 2017. № 11. Pp. 170–180. URL.: [https://doi.org/10.13128/Phe\\_Mi-20117](https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20117) (дата обращения: 17.05.2023).
37. Tenchini M.P., Frigerio A. The Impoliteness of Slurs and Other Pejoratives in Reported Speech // *Corpus Pragmatics*. 2020. № 4. Pp. 273–291. URL: <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00073-w> (дата обращения 24.04.2023).

© Котомцева Евгения Александровна (ugosms@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДЕЛОВЫХ МЕДИАТЕКСТАХ

**Кубасова Светлана Сергеевна**

Аспирант, Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова»  
skubasov@mail.ru

### THE ROLE OF FIGURATIVE AND EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN ENGLISH-LANGUAGE BUSINESS MEDIA TEXTS

**S. Kubasova**

*Summary:* The purpose of this study is to analyse the use of figurative and expressive means of language in English-language business media texts. The article examines business media discourse as a whole, with a focus on the use of tropes and figures of speech in English-language business media texts. The article argues that the use of figurative language by authors has an impact on readers. As an example, an article from the newspaper «The Economist» on business topics is given, as a result of the analysis of which it becomes clear that the text of the English-language business media is saturated with the use of metaphors, metonyms, irony and epithets. In addition, the article shows that the author uses evaluative means to express his attitude to this topic. The use of figurative and expressive means is not only a stylistic device that gives colour to the text and makes it more attractive to the reader, but also a means of influencing the reader's opinion.

*Keywords:* business media text, figurative means of language, expressive means of language, relationships between an author and the readers.

*Аннотация:* Цель исследования – проанализировать использование изобразительно-выразительных средств в англоязычных текстах деловых средств массовой информации. В статье рассматривается деловой массмедийный дискурс в целом и, в частности, использование троп и фигур речи в англоязычных деловых медиатекстах. Обосновывается мысль о том, что изобразительно-выразительные средства, используемые автором текста, оказывают воздействие на читателя. В качестве примера приводится статья из газеты "The Economist" по бизнес-тематике, в результате анализа которой становится понятно, что текст англоязычных бизнес СМИ насыщен использованием метафор, метонимий, иронией и эпитетами. Кроме того, в статье видно, что автор использует оценочные средства, чтобы выразить свое отношение к данной теме и повлиять на мнение аудитории. Использование изобразительно-выразительных средств является не только стилистическим приемом, который придает тексту красочность и делает его более привлекательным для читателя, но и средством воздействия на мнение читателя.

*Ключевые слова:* деловой медиатекст, изобразительные средства языка, выразительные средства языка, отношения между автором и читателем.

Одной из основных целей речевого общения является взаимодействие с людьми: установление и поддержание соответствующих социальных связей с ними. Умение адекватно взаимодействовать является одной из главных целей речевого общения. Это относится как к личным, так и к профессиональным отношениям, включая деловое общение. Изучение делового дискурса началось относительно недавно, в 1980-ых годах (А. Johns, 1980; M7 Lampi, 1986 и др.), и было обусловлено стремительным развитием бизнеса и предпринимательства.

В отечественной лингвистике деловой дискурс привлек внимание ученых лишь в 2000-ых годах (И.А. Стернин, 2001; З.И. Гурьева, 2003; В.А. Пономаренко, 2007; Т.А. Ширяева, 2008 и др.), а Ю.В. Данюшина предложила выделить бизнес-лингвистику как подраздел прикладной лингвистики. По ее мнению, предметом бизнес-лингвистики является изучение «функционирования языка в бизнесе и лингвистической составляющей делового общения, а также применения языковых ресурсов в бизнес-контексте» [5, с. 12]. Он включает в себя анализ того, как язык используется в различных деловых контекстах,

включая переговоры, встречи, презентации и переписку.

Сегодня деловое общение может происходить не только внутри организации, но и с помощью средств массовой информации. В данном случае речь идет о деловом массмедийном дискурсе (Т.В. Анисимова, Т.Г. Добросклонская, Ж. Жао, Е.А. Кожемякина, Е.А. Уварова, Т.А. Ширяева и др.). Деловой массмедийный дискурс, как отмечает М.Р. Желтухина, представляет собой «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов [7, с. 132]. В современном мире деловой массмедийный дискурс играет важную роль в формировании общественного мнения и влиянии на процессы принятия решений. Он предоставляет информацию об экономических и финансовых событиях, корпоративных событиях, рыночных тенденциях и государственной политике. Он также предлагает анализ и мнения экспертов по различным вопросам, связанным с миром бизнеса.

В мире бизнеса язык – это мощный инструмент, который можно использовать для убеждения и влияния. Тексты деловой тематики, в частности аналитика и комментариев, как говорит Т.Г. Добросклонская, «отражают комбинаторику функций сообщения и воздействия в том или ином типе текстов, ... а функция воздействия как функция языка реализуется с помощью богатого арсенала средств выразительности» [6]. В связи с этим, автор будет стремиться максимально ясно донести свою позицию, прибегая к использованию различных языковых средств экспрессивности. Авторское присутствие репрезентировано языковыми средствами в любом англоязычном произведении делового медиатекста. Отношение автора к действительности можно увидеть не только в каждом отдельно взятом предложении, но и в целом тексте. Для выражения своей позиции автор использует различные языковые средства, как грамматические, так и лексические, выбор которых зависит от того, какую цель преследует автор при создании произведения. Одним из наиболее эффективных способов достижения этой цели является использование образительно-выразительных средств в медиатекстах. Они создают яркие и запоминающиеся образы, которые помогают донести до аудитории скрытый смысл.

Облекая свою мысль в языковую форму, автор сообщения неизбежно выражает субъективное отношение к содержанию или адресату текста. И.В. Арнольд отмечает, что экспрессивность – «такое свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть или не быть образным» [1, с. 51]. Экспрессия рассматривается как индивидуальность говорящего, которая проявляется в эмоциях, чувствах и оценках. И.Р. Гальперин считает, что экспрессивность связана с понятием «эмоциональность» и «оценочность» [4]. Эти средства могут оказать воздействие на читателя и помочь подчеркнуть точку зрения автора.

Именно в бизнес-аналитике и комментариях можно легче всего проследить то, как автор воздействует на аудиторию. М.Г. Бахтиозина отмечает, что «человек не просто воспринимает то, что ему преподнесено, а свободно индивидуально интерпретирует идеи, чему способствует язык произведения, точнее языковые средства, в нем присутствующие» [3, с. 62]. Стоит добавить, что каждый автор текста старается представить информацию в том свете, который ему выгоден, а средства выразительности и эмоционально-окрашенная лексика эксплицитно показывают оценочную позицию автора, помогают ему в достижении цели и способствуют процессу взаимодействия автора и читателя.

Важно понимать, какую роль в речевом взаимодействии играет язык, а именно образительно-вырази-

тельные средства, так как они влияют на процесс коммуникации и помогают передавать мысли и чувства таким образом, чтобы они были понятны и значимы для других. Без этих инструментов общение может стать сухим и безличным. На сегодняшний день уже достаточно изучены вопросы речевого взаимодействия коммуникантов в целом (О.С. Иссерс, Т.А. Ван Дейк, Н.И. Формановская, В.И. Карасик и др.), исследованы вопросы функционирования английского языка в деловом дискурсе (Данюшина Ю.В., Назарова Т.Б., Bargelia-Chiappini F, Nickerson C., Planken B. и др.), а также изучены лексические средства выразительности и эмоционально-экспрессивная лексика (Гальперин И.Р. Арутюнова Н.Д. и т.д.), однако малое внимание уделено именно вопросу речевого взаимодействия автора и читателя при помощи образительно-выразительных средств в англоязычном деловом дискурсе.

Образительно-выразительные средства, как отмечает И.В. Арнольд, – это средства усиления образительности и выразительности всех языковых уровней, которые указывают на коннотативную дополнительную информацию [1, с. 127]. Образительно-выразительные средства могут принимать различные формы и включать в себя одно слово, фразу, опущение слова или фразы, повторение слов, звуков или определенных структур предложений. Авторы статей зачастую искусно отклоняются от обычного или основного значения слова, употребляя различные тропы и фигуры речи, благодаря чему текст выглядит более выразительным. И.В. Арнольд считает, что образительно-выразительные средства помогают передать смысл с увеличенной интенсивностью, тем самым помогая интерпретировать отношение адресанта к сообщению [2]. Также это позволяет авторам текста выражать себя творческим и эффективным способом, и побуждает читателей критически мыслить и формировать собственное мнение о передаваемом сообщении. Кроме того, использование данных единиц способствует воздействию на читателя, тем самым заставляя его высказать свое мнение.

Образительно-выразительные средства языка, такие как тропы и стилистические фигуры, являются важным аспектом общения. И.В. Арнольд утверждает, что «образительными средствами языка называют все виды образного употребления слов, словосочетаний и фонем, объединяя все виды переносных наименований общим термином «тропы». Образительные средства служат описанию и являются по преимуществу лексическими. Сюда входят такие типы переносного употребления слов и выражений, как метафора, метонимия, гиперболы, литота, ирония, перифразы и т.д. Выразительные средства, или фигуры речи не создают образов, а повышают выразительность речи и усиливают её эмоциональность при помощи особых синтаксических построений: инверсия, риторический вопрос, параллельные конструкции, контраст и т.д.» [2, с. 89].

Изобразительно-выразительные средства часто используются в деловых медиатекстах, поскольку они могут сделать абстрактные понятия более конкретными. Например, компания может описать себя как «ship navigating through stormy waters» [9] («корабль, плывущий по бурным водам»), чтобы передать идею о том, что она сталкивается с трудностями, но все еще находится на верном пути. Эта метафора создает образ, который легко запомнить, повышая вероятность того, что читатели проникнутся сообщением. Аналогичным образом, такой эпитет, как «innovative disruptor» [10] («инновационный прорывник»), может создать положительное впечатление о компании, предполагая, что она находится на пути новых разработок в своей области.

В англоязычных деловых медиатекстах часто встречаются изобразительно-выразительные средства, а также эмоционально-окрашенная лексика, которые помогают автору текста наиболее точно выразить и показать свое отношение к тому или иному вопросу. В данной работе мы рассмотрим статью из газеты «The Economist» «*What America does after a debt-ceiling disaster?*» [11], в которой рассматривается перспектива Американской экономики после кризиса. Данная статья была выбрана в связи с тем, что на сегодняшний день тема американской экономики очень популярна и обсуждаема.

Уже в заголовке статьи используется метафора “debt-ceiling disaster” (катастрофа потолка долга) Согласно Кембриджскому словарю, “debt-ceiling is the maximum amount that the U.S. government can borrow by issuing bonds” (потолок долга – это максимальная сумма, которую правительство США может занять путем выпуска облигаций). Таким образом, мы видим, что уже в заголовке автор привлекает внимание читателя, используя метафору. Э.А. Лазарева отмечает, что 80% читателей, прежде чем прочесть статью, обращают внимание именно на заголовков [8]. Таким образом, заголовок является важным элементом статьи. По мнению исследователей (Э.А. Лазарева, А.А. Тертычный, З.Д. Блисковский) главной целью заголовка является зацепить читателя, оказать на него влияние. Именно заголовок создает представление о содержании и делает возможным полноценное ознакомление со статьей [8].

Рассмотрим примеры использования изобразительно-выразительных средств в этой статье.

**Magical solutions** will not get it far, leaving **an agonising fallback**

- *Magical solutions* (эпитет) – волшебные решения
- *an agonising fallback* (эпитет) – мучительный запасной вариант

Most investors expect a last-minute compromise, **thereby avoiding financial Armageddon**, as during

past crises.

- *thereby avoiding financial Armageddon* (аллюзия) тем самым избегая финансового Армагеддона.
- *Armageddon* - the last battle between good and evil before the Day of Judgement (последняя битва между добром и злом перед судным днем)

Yet **positions on each side of the aisle look entrenched**: Republicans want big spending cuts; Democrats are resisting.

- *positions on each side of the aisle* (метафора) – позиции по обе стороны прохода (по обе стороны)
- *aisle* - a long, narrow space between rows of seats in an aircraft, cinema, or church or between the rows of the shelves in a large shop (длинное узкое пространство между рядами сидений в самолете, кинотеатре или церкви или между рядами полок в большом магазине)
- *positions look entrenched* (метафора) - позиции выглядят укоренившимися

Republicans want big spending cuts; Democrats are resisting. So **the White House must consider** its **break-glass options**. If there is no agreement, what would President Joe Biden do? There are two broad kinds of workarounds—**one magical, the other messier and neither appealing**—that **the Biden administration could use to manage** the fallout from a debt-ceiling disaster.

Помимо того, что в данном фрагменте статьи используются метонимии и метафора, здесь мы также можем наблюдать и оценочное отношение автора к данному вопросу:

- *the White House must consider* (метонимия) - Белый дом должен рассмотреть (Перенос наименования с одного предмета на другой на основе смежности; в данном примере не Белый Дом должен рассматривать что-то, а люди, находящиеся в Белом доме)
- *Break-glass options* (метафора) – варианты разбиения стекла (дословный перевод); способы решения проблемы (смысловой перевод)
- *one magical, the other messier and neither appealing* (оценка автора статьи) – один волшебный, второй более запутанный и ни один из них не привлекателен
- *the Biden administration could use to manage* (метонимия) - администрация Байдена могла бы использовать (Перенос наименования с одного предмета на другой на основе смежности; в данном примере не администрация должна использовать что-то, а люди, работающие в администрации)

Start with **the actions** that would render the debt ceiling moot—**at least in theory**. One that **has captured the imagination of wonks**, owing to its novelty, is a trillion-dollar coin. Здесь, как и в предыдущем примере, используются изобразительно-выразительные средства, а также

можно увидеть оценочное отношение автора статьи.

- *imagination of wonks* (метафора) – воображение зубрил
- *action has captured* (метафора) – действие поразило
- *at least in theory* (оценка автора статьи) – хотя бы в теории

So long as upheld in court, **the White House would**, in effect, **have branded the debt ceiling** as unconstitutional, **giving itself a free hand**.

- *the White House would have branded the debt ceiling* (метафора) – Белый дом заклеил бы потолок госдолга
- *the White House would have branded* (метонимия) – Белый дом заклеил бы (в данном примере не Белый Дом сделал бы это, а люди в Белом Доме)
- *giving itself a free hand* (метафора) – развязав себе руки

These **magical workarounds** are all clever.

- *Magical workarounds* (эпитет) – волшебные обходные пути

Помимо этого, здесь можно увидеть, что все предложение целиком – авторская оценка ситуации.

It would be unsettling to think that **Treasuries—a benchmark for interest rates and a safe haven for investors** the world over—could be underpinned by a commemorative coin.

- *Treasuries—a benchmark for interest rates and a safe haven for investors* (ирония) – казначейские облигации – эталон процентных ставок и убежище для инвесторов
- *a safe haven for investors* (метафора) – убежище для инвесторов

There is another objection to such magical solutions: each would be subject to legal challenge, **sowing uncertainty** in markets.

- *sowing uncertainty* (метафора) – посеять неопределенность

**Stuck in litigation**, the **magical solutions would struggle** to prevent **market freak-outs**.

- *Stuck in litigation* (метафора) – застряв в судебных тяжбах
- *magical solutions would struggle* (метафора) – волшебные решения пытались
- *market freak-outs* (метафора) – рыночные волнения / волнения на рынке

Также в этом предложении мы видим, что автор использует неформальную лексику, чтобы придать образности и дать глубокую характеристику.

- *freak-outs* (неформальная лексика) – волнение

**The Treasury would set aside cash** from its tax revenues to make interest payments

- *The Treasury would set aside cash* (метонимия) – казначейство будет выделять денежные средства.

Рассмотрев все эти примеры, можно сказать, что несмотря на то, что в статье используется множество терминов и бизнес-понятий, мы можем увидеть, что текст насыщен изобразительно-выразительными средствами. Помимо этого, в тексте присутствует и авторская оценка ситуации. Несмотря на то, что автор рассказывает о мире бизнеса, автор использует большое количество троп и оценочной лексики, чтобы не только осветить то или иное событие в мире бизнеса и экономики, но и высказать свою точку зрения.

В заключение следует отметить, что изучение изобразительных и выразительных средств языка играет важную роль при рассмотрении речевого взаимодействия автора и читателя. Используя эти инструменты в своей речи, авторы статей могут создавать мощные и запоминающиеся сообщения, которые находят отклик у их аудитории. Изучение речевого взаимодействия автора и читателя представляет для нас большой интерес, в связи с этим, в дальнейшем мы будем рассматривать то, как отличается взаимодействие автора и читателя с использованием и без использования средств выразительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М., Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – Москва, Флинта: Наука, 2005. – 384 с.
3. Бахтиозина М.Г. Формирование и декодирование образа автора в процессе коммуникации «автор — читатель» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Выпуск 4. 2011. С. 57-65.
4. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1977. – 334 с.
5. Данюшина Ю.В. Бизнеслингвистика 2.0, или как делают деньги из слов в Интернете // Московское научное обозрение. М.: ИНГН. – 2011. - №6 (10). – С. 12-13.
6. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.

7. Желтухина М.Р. Тропологическая суггетивность масс-медийного дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография // М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК. – 2003. – 656 с.
8. Лазарева, Э.А. Заголовок в газете: учеб. пособие для студентов журналистов / Э.А. Лазарева. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 96 с.
9. Vandeborn Y. «Navigating stormy waters: Key loss prevention tips», 2020. Электронный ресурс: <https://safety4sea.com/cm-navigating-stormy-waters-key-loss-prevention-tips/>
10. Christensen C.M., Raynor M.E., McDonald R. «What is Disruptive Innovation?», 2015. Электронный ресурс: <https://hbr.org/2015/12/what-is-disruptive-innovation>
11. The Economist «What America does after a debt-ceiling disaster?», 2023. Электронный ресурс: <https://www.economist.com/finance-and-economics/2023/05/15/what-america-does-after-a-debt-ceiling-disaster>.

---

© Кубасова Светлана Сергеевна (skubasov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

## ПРЕССА – ВАЖНЫЙ ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Кутинова Елена Викторовна**

Кандидат филологических наук, доцент,  
Государственный университет просвещения  
Lenysik-ky@yandex.ru

### PRESS IS AN IMPORTANT SOURCE FOR STUDYING THE VOCABULARY OF A FOREIGN LANGUAGE

**E. Kutinova**

*Summary:* This article discusses the study of lexical units by reading the press in a foreign language. The purpose of this study is to identify the features of the foreign press, as well as to determine the specifics of the functioning of lexemes in the press. The proposed material may be useful for further investigation of the press and the need to study lexical units during classes. The use of authentic material increases not only interest in the subject, but also the assimilation of the material.

*Keywords:* press, vocabulary, foreign language, study, authentic materials, specific peculiarities.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается вопрос изучения лексических единиц с помощью чтения прессы на иностранном языке. Целью настоящего исследования является выявление особенностей прессы на иностранном языке, а также определение специфики функционирования лексики в прессе. Предлагаемый материал может быть полезен для дальнейшего исследования прессы и установления необходимости ее использования на занятиях по иностранному языку. Использование аутентичного материала повышает не только интерес к предмету, но и степень усвоения материала.

*Ключевые слова:* пресса, лексика, иностранный язык, изучение, аутентичные материалы, специфические особенности.

### Введение

В настоящее время современное общество привыкло к постоянному потоку новой информации, которую можно получить как устно, так и письменно. Основным источником получения информации является пресса. В свою очередь, пресса может быть не только способом получения новостей, но и аутентичным материалом для изучения иностранного языка. Именно поэтому, возрастает процент ее использования на занятиях.

Текст газеты, являясь разновидностью прессы, освещает актуальные проблемы; различные события зарубежных стран; а также подходит ко многим темам современных изданий по иностранному языку.

Т.Г. Добросклонская отмечает, что работа с текстом газеты не только обогащает учебный процесс, но и совершенствует навыки беседы и получения информации на изучаемом языке [2]. Важно отметить, что в настоящее время, большое количество периодических изданий доступно в сети Интернет, что облегчает поиск нужного материала. Определим наиболее качественные газеты, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка, а именно: «The Times», «Financial Times», «The Guardian», «The Daily Telegraph»; к наиболее популярным можно отнести: «Daily Mail», «Daily Express», «Daily Mirror», «The Sun». На немецком языке: «Die Welt», «Die Zeit», «Frankfurter Allgemeine Zeitung», «Münchener Merkur», «Abendzeitung».

Изучение лексических единиц возможно различными способами: традиционными и нетрадиционными. К традиционным способам можно отнести усвоение лексики с помощью упражнений, чтения текста, а также составления диалогов. К нетрадиционным способам – пополнение словарного запаса с помощью песен, карточек, а также прессы. В данной работе рассмотрим изучение лексики с помощью текста прессы.

### Анализ лексических единиц прессы

Пресса представляет собой совокупность печатных и электронных изданий для массового читателя, а текст прессы может включать в себя обширный пласт лексики: от нейтральной до оценочной, так как главная задача автора – обращение и удержание внимания читателя на отдельных участках статьи, которые являются особенно важными.

Анализируя текст прессы, можно остановиться на следующих лексических единицах, которые служат для подчеркивания актуальности статьи: частое использование неологизмов и интернациональных слов [3]. Так как задача прессы освещать недавние события, то использование неологизмов помогает «современным» языком раскрыть их, а учащимся выучить и понять новые лексемы, читая прессу: *On Thursday 30 January, pedestrians in some suburbs of Melbourne, Sydney and Brisbane would have walked straight past activist artists (vandals, some critics might call them) removing advertising from bus shelters and inserting artwork protesting the Morrison government and its*

handling of Australia's bushfire crisis. "Bushfire **Brandalism**", the action is being called [5]. В статье рассматривается вопрос о **брендализме**, анти-рекламном движении, которое освещает протест против правительства и его обращения насчет лесных пожаров в Австралии. Отметим, что студенты смогут познакомиться с данным понятием, узнать о неологизмах в языке, а также быть в курсе последних событий. Кроме того, необходимо проанализировать вместе с преподавателем активно ли неологизмы используются автором в тексте статьи, могут ли они влиять на его структуру.

Постоянное влияние одного языка на другой, и наоборот, определяет использование интернациональных слов. Изучающий иностранный язык, сможет понять, насколько многие языки похожи между собой и одна лексическая единица может заменять другую. Иностранное слово (интернационализмы) обладают высокой коммуникативностью. Они успешно обеспечивают международное общение в первую очередь в области науки и техники, а также политической и социальной сферах. Немецкий язык включает интернациональную лексику из разных языков – французского – Galerie «галерея», Fassade «фасад»; итальянского – Kapelle «капелла», Sonate «соната». ... Der Schlagersänger Tony Marshall ist tot. Der 85-Jährige starb am Donnerstagabend, wie eine Sprecherin seiner Familie am Freitagmittag mitteilte. Berühmt geworden war er 1971 mit dem Lied "Schöne Maid"... 2021 aber eröffnete er noch im badischen Gaggenau eine persönliche **Galerie** mit Fotos, Pokalen, Medaillen, Goldenen Schallplatten und anderen Erinnerungsstücken. Am 3. Februar konnte er noch seinen 85. Geburtstag feiern [6]. В статье на немецком языке рассказывается об известном певце Германии, уроженце Баден-Бадена, который умер в преклонном возрасте. Однако, в 2021 году он открыл личную **галерею** с фотографиями... Galerie – слово из французского языка, которое используется как в немецком, так и в английском языках. Студенты могут познакомиться не только с интернационализмами, но и с влиянием французского языка на немецкий. Еще одна важная функция чтения аутентичного материала – знакомство с особенностями страны и популярными людьми страны изучаемого языка.

Учащиеся, читая и анализируя прессу, могут обратить внимание на понятие политкорректности. Использование эвфемизмов, является свойственным элементом для языка прессы. Знание эвфемизмов, помогает учащимся быть более корректными общаясь на изучаемом языке, что очень важно; а также понять темы, в которых они используются.

Рассмотрим следующий пример, который актуален для современной молодежи и наглядно разберем использование эвфемизма: *Das hat offensichtlich eine Reihe von Gründen. Die Unfallursachen unterscheiden sich jedenfalls von denen in jüngeren Altersgruppen. Autofahrern im **Seniorenlalter** wurde etwa häufiger als den unter 65-Jährigen*

*vorgeworfen, die Vorfahrt missachtet zu haben* [7]. В статье поднимается вопрос о виновности пожилых людей в авариях, что происходит достаточно часто. В Германии правительство озадачено вопросом о проверке **пожилых** людей на их способность к вождению. Автор использует эвфемизм, вуалируя тему возраста, используя *Seniorenlalter, Seniorinnen und Senioren*. Следовательно, изучающие иностранный язык смогут узнать, что тема возраста (и не только) в немецком языке эвфемизируется, а также читая аутентичный материал, быть в курсе последних изменений, которые происходят в стране изучаемого языка. Преподаватель в свою очередь может осветить все темы, которые эвфемизируются в языке; возможен сопоставительный анализ с другими языками.

Необходимо уточнить, что аутентичные тексты обладают определенной спецификой, что зачастую затрудняет их понимание и интерпретацию. Как отмечает Е.Г. Фрейдлин, существуют некоторые методы работы над текстом прессы. Ключевым моментом в работе с текстом является понимание заголовка статьи [4]. Заголовок отображает ключевую информацию текста, а также побуждает читателя прочитать статью. Учащимся нужно объяснить, что, как правило, заголовок должен быть броским, лаконичным и «рабочим», следовательно, в нем могут быть использованы различные приемы: сокращение слов, обратный порядок слов, а также опущение знаменательных слов. Например, "Lift the lid, and there's a well of rage"; "Die Zeitbombe im Kopf"; "Allein in Washington"; "Victim or villain?". Для понятия заголовка, возможно беглое чтение статьи, в которой он и будет раскрываться, либо преподаватель может провести последовательность между статьей и заголовком, а также возможна передача заголовка простыми предложениями. Заголовок может служить не только как источник для запоминания новой лексики, но и как способ знакомства с новыми грамматическими структурами в языке.

Следующим «облегчающим» методом при чтении газеты является понимание того, что большая часть лексики повторяется неоднократно на протяжении всей статьи, поэтому обучающемуся достаточно проследить ключевые лексемы. Например, в статье "Lift the lid, and there's a well of rage: why women are mad as hell (and not afraid to show it)" [8], лексемы (women, stress, anger, aggressive, the root causes of stress, he everyday stresses of work..) повторяются в тексте статьи, следовательно, можно понять, что в статье будет говориться о том, почему женщины демонстрируют свой гнев, почему они агрессивны и как бороться с этой проблемой.

Как правило, газетные статьи обладают большим объемом, что также может затруднить их понимание. Н.Д. Гальскова отмечает, что при чтении аутентичных текстов возможно разделить работу над ними на несколько этапов: предтекстовой (pre-reading), чтение текста (reading),

послетекстовой (after-reading) [1]. На первом этапе возможно знакомство с основными лексическими единицами статьи, а на следующих этапах их закрепление (выполнение упражнений) и использование в речи (устная беседа с использованием лексем).

Принимая во внимание вышеуказанные методы, как преподаватель, так и учащийся может облегчить не только понимание статьи, но и изучение новой лексики может быть интереснее и успешнее. При чтении прессы возможно также обратить внимание на структуру построения текста статьи на иностранном языке.

### Заключение

Язык прессы очень многогранен, не только своими

лексическими особенностями, но и структурными. Изучая иностранный язык, пресса помогает понять специфику построения статьи, важность роли заголовка в тексте, познакомиться ближе с основными событиями страны изучаемого языка, с ее персоналиями. Применение аутентичного материала на занятии «раскрывает» важность изучения лексики, которая используется носителем языка, а также повышает интерес к изучаемому предмету. Таким образом, использование прессы для пополнения словарного запаса является необходимой частью при изучении лексики носителя.

К перспективам исследования можно отнести анализ других лексем, которые активно функционируют в языке прессы. Анализ процента запоминания лексики из прессы и учебного издания также является перспективным.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 336 с.
2. Добросклонская Т.Г. «Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи)». Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
3. Королькова В.А. Learn to read papers. М., 1967 – 154 с.
4. Фрейдлин Е.Г. Обучении работе с прессой в старших классах лингвистического лицея. Ин. языки 2004 № 1.
5. The Guardian: [Электронный ресурс]: URL: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2020/feb/04/bushfire-brandalism-australian-artists-replace-bus-shelter-ads-with-political-posters> (дата обращения: 10.04.23)
6. Der Spiegel: [Электронный ресурс]: URL: <https://www.spiegel.de/kultur/musik/tony-marshall-ist-tot-schoene-maid-schlagersaenger-mit-85-jahren-gestorben-a-aff760c3-e111-44af-920e-b299e32294ab> (дата обращения: 12.04.23)
7. Der Spiegel: [Электронный ресурс]: URL: <https://www.spiegel.de/auto/verkehrsunfaelle-in-deutschland-aeltere-menschen-tragen-bei-unfaellen-haeufig-die-hauptschuld-a-ae961cd9-8126-4f80-a24d-1f18468558c1> (дата обращения: 10.04.23)
8. The Guardian: [Электронный ресурс]: URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2023/mar/04/lift-the-lid-and-theres-a-well-of-rage-why-women-are-mad-as-hell-and-not-afraid-to-show-it> (дата обращения: 12.03.23)

© Кутинова Елена Викторовна (Lenysik-ky@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ГЛОССАРИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ВООРУЖЕННЫЕ СИЛЫ»

*Левандровская Нина Витальевна*

*к.ф.н., доцент, ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное  
авиационное училище летчиков  
имени Героя Советского Союза А.К. Серова», г. Краснодар  
ninelle1705@mail.ru*

### LEXICOGRAPHIC ASPECT OF THE MODELLING STUDENT'S GLOSSARY IN THE MILITARY AREA OF EXPERTIZE

*N. Levandrovskaya*

*Summary:* The article deals with the lexicographic basics of the student's glossary development in the military area of expertize. It notes an important role of small scale learner's dictionaries in mastering the "Foreign Language" discipline at the military institute. Educational and cultural potential of special dictionaries contributing to the enlargement of student's terminological thesaurus and formation of comprehensive professional world view are emphasized. The main parameters of student's glossary modelling are listed. The article also describes the main stages of work on the glossary of military terms, considers principal selection criteria of special vocabulary functioning in the texts of military communication, formulates the composition and contents of mega, macro and microstructure of student's glossary.

*Keywords:* educational lexicography, student's glossary in the military area of expertize, dictionary modelling, dictionary macro- and microstructure, glossary vocabulary.

*Аннотация:* Статья рассматривает лексикографические основы разработки учебного глоссария предметной области «Вооруженные силы». Отмечается важная роль учебных словарей малых форм в освоении учебной дисциплины «Иностранный язык» в военном вузе. В статье подчеркивается учебный и информационный потенциал специальных словарей, который способствует расширению терминологического тезауруса учащихся и формированию целостной профессиональной картины мира. Приводится перечень основных параметров моделирования учебного глоссария. Также в статье излагаются основные этапы работы над словарем в предметной области «Вооруженные силы», рассматриваются основные критерии отбора специальной лексики, функционирующей в текстах военной коммуникации, формулируются состав и содержание мега, макро и микроструктуры учебного глоссария.

*Ключевые слова:* учебная лексикография, учебный глоссарий предметной области «Вооруженные силы», моделирование словаря, микро и макроструктура словаря, словник учебного глоссария, словаря.

Современный образовательный процесс невозможно представить без использования учебной лексикографии. Словари представляют сегодня не только инструмент научных исследований лингвистической информации, но и рассматриваются, прежде всего, как «произведение дидактическое: словарь обладает всеми признаками педагогической речи, он отвечает на вопросы обучающегося и расширяют его знания о мире» [1, с. 12]. Расширение цифровых и компьютерных технологий и внедрение их во все сферы профессиональной деятельности только подчеркивают информационный и культурный потенциал лексикографических средств, аккумулирующих языковые сведения о научно-понятийном аппарате терминологий различных областей знаний. Исследователи (В.В. Дубичинский, В.В. Морковкин П.Н. Денисов и др.) отмечают обязательную обучающую направленность и антропометричность учебных словарей, заключающиеся в обеспечении образовательных потребностей конкретных пользователей, их возможности выполнять учебную, справочную, нормативную и систематизирующую функции.

В обучении профессионально-ориентированному

иностранным языком в военном авиационном вузе используются словари энциклопедического и лингвистического характера. Традиционно они представляют одно и двуязычные переводные словари, отраслевые словари и справочники, терминологические учебные словари-минимумы. Разработкой терминологических словарей занимается терминография, задачей которой является систематизация и упорядочение научно-технической лексики, определение приемов описания терминов и разработка методологических основ создания специальных словарей для LSP (языки для специальных целей). Объективные факторы быстрого развития терминологий различных областей знаний способствуют опережению многих достижений терминографии. Как следствие, наблюдается разрыв или «специфическая дифференциация структурно-семантических и функциональных параметров систем терминов» в сфере функционирования (специальные тексты) и сфере фиксации терминов (словари) [2, с. 9]. Недостаточно полное освещение различных слоев терминологической лексики в лексикографических источниках оказывает влияние на формирование целостной профессиональной картины будущего специалиста. В учебном процессе восполнить

соответствующие пробелы терминографии возможно через создание словарных изданий малых форм, в частности – учебных глоссариев. Кроме того, исследование терминологии конкретной предметной области «неотделимо от ее описания, т.е. научный подход может быть реализован лишь в словарной форме» [3, с. 617].

**Целью данного исследования** является описание лексикографической специфики при моделировании и разработке учебного глоссария предметной области «Вооруженные силы», определение параметров лексического описания терминов военной сферы употребления, представление содержательных характеристик микроструктуры учебного глоссария.

**Материалом исследования** послужила терминологическая лексика, функционирующая в специальных текстах для изучения темы «Вооруженные силы» в рамках дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ).

**Методы исследования включают** теоретический анализ исследований по учебной лексикографии и терминографии, аналитико-сопоставительный метод сравнения практики составления терминологических словарей разных отраслей знания, описательный метод, метод контекстного и компонентного анализа значений терминологических единиц.

### Результаты исследования и их обсуждение

Специалисты отмечают, что «учебный глоссарий – это многофункциональный словарный продукт, который выполняет в процессе терминологической подготовки учащихся не только универсальные функции словаря» [4, с. 89], но и осуществляет деятельностно-формирующую и мотивационную функции, ведущие к самостоятельному овладению специальной лексикой в процессе обучения [5].

Мы разрабатываем учебный глоссарий как одну из разновидностей терминологических словарей небольшого формата для охвата специальной лексики конкретной предметной области (ПО) знания – «Вооруженные силы». «Выработка научно-обоснованных принципов отбора лексики, а также единых принципов организации, представление (толкование, перевода, описания) лексических единиц для создания оптимальных условий пользования ими» [6, с. 5-8] ориентируется на конкретного адресата (учащихся военного авиационного вуза), возрастные и национальные особенности, уровень подготовки, этап изучения предмета, требования, предъявляемые к освоению учебной дисциплины, набор текстовых материалов и другие параметры. Учитывая назначение учебного глоссария, важными типологическими параметрами при его составлении следует назвать функциональную обусловленность, интегративность (совмещение признаков толкового, терминологического и

переводного словарей), модульность, информативность и доступность. В своей практической работе мы руководствовались общими требованиями по составлению терминологических словарей, которые, по замечанию С.В. Гринева-Гриневица, включают: адекватный охват специальной лексики избранной предметной области, наличие необходимой информации о специальных лексических единицах, отсутствие ненужных сведений, увеличивающих объем словаря, унификация композиции для облегчения пользования и др. [7]

Вслед за В.М. Лейчиком [8], который наиболее точно охарактеризовал этапы подготовки терминологических словарей, мы определили следующую последовательность лексикографической работы над глоссарием ПО «Вооруженные силы»: изучение учебных и аутентичных текстовых материалов, составление картотеки терминологических единиц (словник), тематическая рубрикация ПО и составление логико-понятийных схем, отбор и редактирование терминов (родовидовая классификация, подбор эквивалентов, дериваты и словообразовательные модели), составление структуры и описание словарной статьи, редактирование словаря.

Глоссарий ПО «Вооруженные силы» создается как двуязычный (англо-русский) систематизированный учебный словарь военных терминов, снабженный дефинициями на английском языке, эквивалентами терминов в языке перевода (ЯП), системой семантических и деривационных отношений внутри терминологических гнезд. Предметная область «Вооруженные силы» является многоаспектной и пересекается с различными областями научно-технических знаний. Поэтому охват лексического материала базировался на материалах учебника *Military English*, разработанного специально для обучения курсантов военного авиационного вуза в соответствии с учебной программой по дисциплине «Иностранный язык». Тематическая направленность ограничивалась подтемами, изучаемыми в рамках основной темы «Вооруженные силы»: служба в вооруженных силах, виды вооруженных сил, рода и службы, военное образование, воинские звания, вооружение и т.д. Источниками отбора специальной лексики также послужили тексты для внеаудиторного чтения, дополнительный текстовый материал, соответствующий изучаемой тематике и лексическому наполнению. Это давало возможности расширить границы поиска терминов при составлении словника и способствовало более полному описанию их синтагматических и парадигматических отношений. Для декодирования значений терминологических единиц, дефинирования заглавных терминов, установления синонимических и словообразующих связей привлекались различные лексикографические отечественные и зарубежные издания, справочники и энциклопедии военно-технической направленности, нормативные документы, онлайн-ресурсы.

«Основной текст учебного терминологического словаря содержит совокупность словарных статей, объединяемых иерархически в терминологические поля в соответствии с принятой тематической структурой» [9, с. 15] и включает тематически представленные военные термины, необходимые для терминологической подготовки учащихся, которая «позволяет понимать тексты по специальности и служит базой более полного словарного запаса при дальнейшей профессиональной работе специалиста» [10, с. 165]. Учебный глоссарий ПО «Вооруженные силы» формируется по системно-модульному принципу в соответствии с изложением учебного материала в основном учебнике по дисциплине ИЯ. Как справедливо отмечает В.В. Дубичинский, «при обучении языку любой специальности необходимо в первую очередь соблюдение требований строгой стандартизации, унификации и минимизации терминологической лексики» [10, с. 165]. Соответственно, основными критериями для включения слов в терминологический минимум является их соотношение с наиболее важными научно-техническими понятиями подъязыка военной сферы, содержательное отражение языковой картины мира в данной предметной области, функциональная ценность в системе терминов изучаемой специальности, частотность употребления терминов в текстах военной направленности, целесообразность их использования в различных терминологических контекстах, сочетаемостные возможности слова. При работе над компоновкой мега, макро и микроструктуры словаря важно также учитывать уровень владения языком и лексикографические компетенции учащихся: умение работать со словарем для решения учебно-познавательных задач, применение словарной информации в коммуникативном процессе.

Среди многочисленных параметров кодификации лексических единиц «в аспектном и полиаспектном словарях» исследователи (В.В. Морковкин, Е.М. Кочнева и др.) отмечают необходимость многоуровневого описания слов, которое позволяет обнаружить их разные свойства, «корреляции учебного словарного описания языкового описания с экспликацией этой же языковой информации» в учебно-дидактических изданиях, включение в словарь примеров сочетаемости лексических единиц для их продуктивного или рецептивного усвоения пользователями [11, с. 8-9].

Важной составляющей работы над словником учебного глоссария ПО «Вооруженные силы» является определение количественного и качественного состава терминологических единиц. Несмотря на требования «однородности лексического состава (вокабулы должны быть однородными), полноты с точки зрения информативности, равномерного описания (лексемы должны быть лексикографически препарированы подробно и равномерно)» [12, с. 51], мы принимаем во внимание разнородность словарных единиц, функционирующих

в специальных текстах и кодирующих различную терминологическую информацию. Поэтому считаем целесообразным включение в учебный словарь как установленных терминов общенаучного, отраслевого или узкоспециального значения, так и некоторых общепотребительных слов, заполняющих в терминологическом поле смысловые лакуны. Данная лексика должна иметь соответствующие пометы, ссылки, уточнения касательно их употребления в речи и грамматического оформления. В плане частеречного отображения в учебном словаре представлены термины-существительные, термины-прилагательные, термины-глаголы, так как все они поразному кодируют фрагменты научной картины мира, имеют разную терминообразующую продуктивность, синтагматику и парадигматику. Следовательно, количество параметров лексического описания терминологических единиц будет варьироваться от минимально необходимого списка (дефиниция, перевод, синонимы) до расширенного, описывающего все возможные терминообразующие свойства слова. Такой подход компоновки учебного словаря направлен на удовлетворение образовательных потребностей учащихся при чтении и переводе учебной литературы, освоении активного вокабуляра, формировании устноречевых навыков. Словарь может включать ограниченное количество узкоспециальных терминов, объясняющих важные с точки зрения экстралингвистической и терминологической информации понятия в исследуемой предметной области. Такие лексические единицы обычно сопровождаются комментариями при переводе.

Большинство учебных глоссариев представляют ключевые слова через дефиниции, так как «именно дефиниция отражает специальное понятие термина и определяет его содержательную точность и четкость» [13, с. 178]. В процессе фиксации термина в словаре дефиниция включает основные информационные характеристики терминируемого понятия, определяя его родовидовые отличия и положение термина в терминологической системе научного знания. Г.Ю. Гречишкина рассматривает терминологическую дефиницию как семантизацию термина через минимальный текст с высокой степенью информативности и жесткой логичной структурированности [14, с. 93]. Среди наиболее важных требований, предъявляемых к дефинированию терминологических единиц в словарях, мы будем опираться на включение в определение только наиболее существенных признаков выражаемого ими специального понятия, а также краткость, ясность, точность и системность.

Дефинирование лексических единиц может выполняться как на иностранном языке, так на языке перевода. Так как учебный глоссарий ПО «Вооруженные силы» создается для учащихся (а не специалистов в данной области), мы предлагаем сопровождать термины максимально простыми и короткими определениями на ино-

странном языке, что дает возможность использовать их в процессе обучения профессионально-ориентированной иноязычной лексике. Для каждого из заглавных терминов словарной статьи подбиралось однозначное определение его значения путем поиска различных вариантов дефиниций в словарях и справочниках, проведения сравнительного анализа содержательных характеристик, корректировки с учетом доступности изложения, экономичности и достаточной полноты информации о терминируемом понятии, а также выбора оптимальной формы для включения дефиниций в учебный глоссарий.

**Contingency n** – изменение (вариант) военной обстановки

An emergency involving military forces in response to natural disasters, terrorists, subversives or by required military operations.

**Combat forces n phr** – боевые войска (силы)

Those forces whose primary mission is to participate in combat.

**Reserve n** – резерв вооруженных сил

1) Portion of troops which is kept to the rear and available for a decisive movement of an engagement. 2) Members of the Military Services who are not in active service but are subject to call to active duty.

При формировании словника мы учитывали сложную природу термина, его специфику функционирования как особой лингвистической единицы, объясняющий «противоречивый характер его признаков – с одной стороны, тенденцию к однозначности в пределах терминосистемы, к отсутствию синонимов, к краткости и др., а с другой стороны, сохранение всех этих «недостатков» термина» [8, с. 177]. Поэтому словарная статья учебного глоссария ПО «Вооруженные силы» должна представлять «разностороннюю лингвистическую характеристику термина в соответствии с научным понятием на определенный момент развития научного знания» [15, с. 95], используя элементы энциклопедического и филологического описания лексических единиц. Экспликация специальных знаний, выраженных терминологической лексикой, составляет особый тип лексикографического описания или метаязык словаря при фиксации словарной информации.

Среди многочисленных параметров моделирования учебного словаря исследователи (С.В. Гринев-Гриневич, В.П. Берков, И.С. Волошина и др.) отмечают его тематическую и адресную ориентацию, уровень описания, порядок расположения и особенности построения словарных статей, отражение многочисленных лексико-семантических связей и эффективное использование иллюстративных примеров в микроструктуре двуязычного словаря для оптимального представления значения терминологических единиц в словарной статье [16, с. 36-37].

Учитывая указанную специфику лексикографическо-

го описания, разрабатываемый учебный глоссарий будет принадлежать к кратким терминологическим словарям. Композиционно мегаструктура словаря будет включать предисловие, указатель условных обозначений и сокращений, словник, алфавитный указатель терминов и перечень терминов-аббревиатур. В предисловии наряду с обозначением назначения и адресности словаря указываются правила пользования им в учебном процессе. Основной текст словника (макроструктура) имеет тематическую рубрикацию (тематические группы), где ключевые термины помещены по алфавитно-гнездовому принципу. Содержание словарной статьи (микроструктура словаря) имеет традиционную комплектацию «лексикографических универсалий» [10, с. 54]:

1. заголовочная единица;
2. толкование, дефиниция, переводной эквивалент;
3. системность языкового материала, описываемого в словаре (ключевой термин, производные терминологические единицы, словосочетания с ключевым термином в пре- и постпозициях, синонимы);
4. допустимая нормативность языковых единиц, сопровождающаяся пометами грамматического и стилистического употребления терминологических единиц;

К вопросам микроструктуры словаря Н.К. Димитрова относит как формальные (сведения о вариативности и грамматических категориях терминов), так и атрибутивные параметры: тематические, этимологические, ассоциативные, парадигматические [17, с. 162]. Кроме лексикографических ссылок и помет целесообразно включать сосуществующие полные и краткие формы отдельных терминов, получившие широкое распространение в исследуемой терминологии, варианты национального использования терминов-понятий (например, британский и английский язык), профессиональную лексику разговорной речи и т.д. Включение в словник отдельных слов общеупотребительного языка оправдано особой функцией таких лексических единиц в терминологических контекстах: они могут составлять понятийно-смысловую часть базовых терминов и/или способствовать терминологическому образованию новых единиц. Например: *ship – shipping – anti-ship – shipboard – capital ship, commissioned ship – escort ship – to forward-deploy ship, etc.*

Объем словарной статьи зависит от конкретного термина, включаемого в словарь, его терминологическими возможностями, наличия выявленных примеров употребления в исследуемых текстах и учебно-дидактических материалах. Свою задачу мы видим в том, чтобы обеспечить пользователей данного учебного глоссария необходимой информацией в учебном процессе для расширения терминологического тезауруса учащихся. Словарная статья учебного глоссария предметной области «Вооруженные силы» может иметь различные варианты представления информации: (Таб.1)

Таблица 1.

1. Service in the Military	
<p><b>conscript</b> (syn.) n recruit, draftee, v draft, mobilize ~ army ~ citizen to train ~s</p>	<p><i>n – a person who is enrolled for military service</i> призванный на военную службу, новобранец <i>v – to enroll compulsorily into service in a country's armed forces</i> призывать на военную службу, мобилизовать армия, комплектуемая по призыву (на основе закона о воинской повинности) гражданин призывного возраста готовить новобранцев</p>
<p><b>conscription</b> (syn.) draft (Am) to abolish ~ compulsory ~ peace-time ~ pre-~ training</p>	<p><i>n – the state-mandated enlistment of people in a national service, mainly a military service</i> воинская повинность, призыв на военную службу отменить воинскую повинность обязательная воинская повинность призыв в армию в мирное время допризывная подготовка</p>
2. Armed Forces	
<p><b>combat</b> (syn.) fight, battle, combat operations (actions) ~ power ~ readiness sustained land ~ ~ team ~ terrorism to break off ~</p>	<p><i>n – active, armed fighting with enemy forces</i> бой, сражение <i>v – to engage in fighting, contend or struggle with enemy</i> вести бой, сражаться, бороться боевая мощь, боевые силы и средства, вооружение боеготовность продолжительные боевые действия на суше усиленная часть, тактическая группа бороться с терроризмом выходить из боя</p>
<p><b>combatant</b> (syn.) warrior, fighter ~ arms ~ commander ~ zone</p>	<p><i>n a person entitled to directly participate in hostilities during an armed conflict</i> воин, боевик, участник боевых действий, воюющая сторона (Am) рода войск (Am) командующий войсками (например: Unified Combatant Commander) полоса боевых действий</p>

**В заключение** отметим, что средства семантизации в учебных терминологических словарях являются весьма разнообразными и определяются целым рядом факторов и задач, которые составители формулируют для себя в процессе лексикографирования. Терминологический минимум учебного глоссария предметной области «Вооруженные силы» функционально связан с учебной деятельностью по освоению дисциплины «Иностранный язык» в военном вузе и отражает конкретный фрагмент словарного состава подязыка военной коммуникации. В результате проведенной работы был сформирован массив военных терминов и терминологических словосочетаний, проведена оценка их качества для включения в словник, проведен анализ, отбор и корректировка определений заглав-

ных терминов, систематизация и упорядочение корпуса лексических единиц, а также выработаны единые унифицированные схемы описания словарных статей. Данный учебный глоссарий послужит надежным средством обучения современной методики преподавания иностранного языка, которая» предлагает различные технологии и приемы для формирования и интенсификации интеллектуальной и познавательной активности как основного механизма развития личностных качеств субъекта» [18, с. 306]. Его научно-практическая ценность заключается также в обеспечении учащихся лексической и экстралингвистической информацией для овладения базовой иноязычной терминологией военной специальности и формирования лексической компетенции учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. О некоторых закономерностях развития лексикографии (учебная и общая лексикография в историческом аспекте // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М.: Русский язык, 1977. С. 11-27.

2. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 224 с.
3. Максимова И.В., Шпальченко Э.П. Лексикографическая типология терминологических словарей: когнитивный вектор развития (на материале терминологических словарей русского, английского и французского языков предметной области «Военная авиация») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Том 16. Выпуск 2. С.615-623.
4. Абросимова Е.А., Есмурзаева Ж.Б., Куламина И.В. Учебный глоссарий как компонент терминологической подготовки специалистов в системе непрерывного аграрного образования // Преподаватель XXI век. 2021. №3. Часть 1. С. 86-99.
5. Ятаева Е.В. Учебный глоссарий как средство учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 23 с.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: URSS, 2017. 569 с.
7. Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь. М.: URSS, 2021. 222 с.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы и структура. Изд.6-е.М.: URSS, 2022. 248 с.
9. Артюшкина Т.А. Лексикографические аспекты разработки учебного терминологического словаря бухгалтерского учета // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. №10 (17): в 2- ч. Ч. I. С. 15-17.
10. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учебное пособие. М.: Наука: Флинта, 2008. 432 с.
11. Алимпиева Л.В. Принципы кодификации лексических единиц в учебной лексикографии // Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica Rossica, No 16. Łódź, 2018, s. 7-16.
12. Тимофеева Н.М. Проектирование учебных словарей по педагогическим дисциплинам. Дисс. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2004. 215 с.
13. Ахметбекова А.М. Дефиниция как основное средство раскрытия значения термина // Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2012. №2 (136). С. 177-182.
14. Гречишкина Г.Ю. Способы раскрытия термина в научно-популярном тексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. №2 (027). С. 92-100.
15. Горохова Н.В. Терминография как закономерность развития терминоведения // Омский научный вестник. 2014. №5(132). С. 95-97.
16. Трифонова И.С. Метод моделирования в современной терминографии // Filologické vedomosti. 2016. №4. С. 34-39.
17. Димитрова Н.К. Терминология транспортно-экспедиционной деятельности. Дисс. ... канд. фил. наук. Воронеж. 2016. 204 с.
18. Хамула Л.А., Левандровская Н.В. Персонализированный подход в обучении иностранному языку курсантов военного вуза. Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2020. №15. С. 305-313.

© Левандровская Нина Витальевна (ninelle1705@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

## СЕМАНТИКА ЛЕКСЕМ 善 «ДОБРО» И 恶 «ЗЛО» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ли Юнню

Аспирант, Пермский государственный национальный  
исследовательский университет  
844238106@qq.com

### SEMANTICS OF LEXEMES 善 "GOOD" AND 恶 "EVIL" IN THE CHINESE LANGUAGE

Li Yongnuo

*Summary:* Good and evil are important ethical concepts in traditional Chinese culture, the formation and development of which are closely related to such factors as the social history, culture and religion of China. The purpose of the article is to determine the semantics of the words 善 «good» and 恶 «evil» in Chinese society by constructing a semantic field. The study was carried out on the material of the words 善 "good" and 恶 "evil", recorded in the Balanced Corpus of Modern Chinese of the State Committee for Work in the Field of Language and Writing (国家语委现代汉语通用平衡语料库) and the Language Corpus of the Center for Chinese Linguistics at Peking University (北大语言中心CCL语料库). The article reveals the semantics of the studied words in Chinese society: good, as a positive value, is associated with truth and beauty; evil, being a negative property, should be controlled. The lexemes good and evil are dialectically opposite and at the same time united.

*Keywords:* semantics, lexeme 善 "good", lexeme 恶 "evil", Chinese society, method of constructing a semantic field.

Добро и зло – ключевые категории этики, которым отводится существенная роль в социальной жизни и отражаются наиболее общие представления людей о нравственном суждении, оценке поведения и характере индивида. Как особый вид противоречия, во все времена добро и зло являются центром исследования этики и движущей силой морально-этического развития, основным содержанием взглядов китайцев на вселенную, мир, общество и мораль. Это квинтэссенция традиционной китайской культуры, которая отражает нравственное состояние китайских граждан в новую эпоху. С построением и развитием социалистической рыночной экономики в Китае проблема добра и зла стала более заметной, поэтому многие китайские ученые изучали эти категории с разных сторон, в том числе с точки зрения этимологии. Поскольку китайские иероглифы являются знаками идеографической системы, их морфологические изменения содержат в себе процесс формирования, закон эволюции и внутреннюю культурную логику концепции добра и зла [5].

Концепция 善 «добро» и 恶 «зло» в китайской этике претерпела ряд эволюционных изменений [6]. В современном понимании, как и в древнее время, 善 «добро» является специальным термином в этике и имеет свое

*Аннотация:* Добро и зло – важные этические понятия в традиционной китайской культуре, формирование и развитие которых тесно связано с такими факторами, как социальная история, культура и религия Китая. Цель статьи – определение семантики слов 善 «добро» и 恶 «зло» в китайском социуме путем конструирования семантического поля. Исследование выполнено на материале слов 善 «добро» и 恶 «зло», зафиксированных в «Сбалансированном корпусе современного китайского языка Государственного комитета по работе в области языка и письменности» (国家语委现代汉语通用平衡语料库) и «Языковом корпусе Центра китайского языкознания при Пекинском университете» (北大语言中心CCL语料库). В статье раскрывается семантика исследуемых слов в китайском социуме: добро, как положительная ценность, связано с истиной и красотой; зло, будучи отрицательным свойством, следует контролировать. Лексемы добро и зло диалектически противоположны и в то же время едины.

*Ключевые слова:* семантика, лексема 善 «добро», лексема 恶 «зло», китайский социум, метод конструирования семантического поля.

значение. Об этом читаем в словаре «Шовэнь цзецзы»: 善 «добро» и 義 «правильная мораль» и 美 «красота» имеют один и тот же смысл. Слово 義 «правильная мораль» подчеркивает благопристойность, а слово 美 «красота» указывает на внешний вид, роскошный и торжественный; в то время все они служат жертвенным действиям [5, с. 32–34]. Мы считаем, что представления морально-этических ценностей 善 «добро» и 恶 «зло» находятся в динамическом процессе и изменяются с развитием общества. Кроме того, 善 «добро» и 恶 «зло» как фактор-общества имеет стабильные и базовые значения, отражающие особенности китайской национальной культуры. Таким образом, целью нашего исследования является определение семантики слов 善 «добро» и 恶 «зло» в китайском социуме.

Как известно, слово «представляет собой и фонетическое, и морфологическое, и лексико-семантическое целое» [4, с. 49]. Слова «закрепляют в памяти и передают знания и опыт людей. С позиций отражения мысли слова – это часть предложения, которая соотносится с предметом мысли как обобщённым отражением определённого участка действительности» [2, с. 423]. Термин «лексема» тоже часто используется в семантических исследованиях: «Лексема, являясь по существу множеством слово-

форм, обладает лексическим значением (собственным специфическим значением)» [1, с.102]. Следовательно, в этой статье термины лексема и слово рассматриваются нами как синонимы. Значение является одним из важных компонентов слов, оно «есть известное отображение предмета, явления или отношения в сознании (или аналогичное по своему характеру психическое образование, конструированное из отображений отдельных элементов действительности), входящее в структуру слова в качестве так называемой внутренней его стороны, по отношению к которой звучание слова выступает как материальная оболочка, необходимая не только для выражения значения и для сообщения его другим людям, но и для самого его возникновения, формирования, существования и развития» [3, с. 89]. Мы согласны с тем, что за языковыми значениями скрывается человеческое познание мира. Поскольку одно слово иногда имеет несколько значений, то изучая их в языковом сознании, необходимо построить семантическую структуру слова, представляющую «строение лексического значения слова. Представление о семантической структуре слова выработано на основе компонентного семантического анализа, т.е. деления значения на мельчайшие далее неделимые компоненты – семы» [2, с. 406]. На этом основании мы можем определить понимание понятия добра и зла в сознании носителей китайского языка посредством анализа значения слов.

Материалом в данной работе являются тексты, которые были выбраны из «Сбалансированного корпуса современного китайского языка Государственного комитета по работе в области языка и письменности» (国家语委现代汉语通用平衡语料库) и «Языкового корпуса Центра китайского языкознания при Пекинском университете» (北大语言中心CCL语料库). В этих корпусах содержится 209 688 текстов, в которых есть *善* «добро» и *恶* «зло». Поскольку *善* и *恶* в китайском языке является не только существительным, но и прилагательным, и глаголом, мы отобрали только 65 текстов, отвечающих требованиям исследования. Среди них 22 текста содержат только *善* «добро», 13 текстов – только *恶* «зло», 30 текстов – и *善* «добро», и *恶* «зло». Основными методами нашего исследования являются метод компонентного анализа и метод конструирования семантического поля с целью выявления морально-этических семантических компонентов, отраженные в содержании текстов, приведенных на лексемы *善* «добро» и *恶* «зло».

Анализ материала лексем *善* «добро» и *恶* «зло» проводится с помощью семантического поля, которое состоит из следующих зон: ядерная зона содержит устойчивые и неизменные семантические компоненты, характеризующие основные свойства предмета; предъядерная зона включает значимые актуальные смыслы с частыми семантическими компонентами; периферия

охватывает личные реакции, уточняющие или дополняющие актуальные смыслы лексем. Такой метод помогает нам распределить семантические компоненты по зонам и дает возможность определить актуальные семантические компоненты в значении лексем.

В 22 текстах лексема *善* «добро» определяется в 7 семантических компонентах: *Идеи добра, красоты и истины в эстетическом аспекте* (8 текстов); *Добро есть философская категория* (6 текстов); *Добро присуще и индивиду* (4 текста); *Буддизм способствует добру* (2 текста); *Добро есть социальное отношение людей* (2 текста); *Отсутствие желаний есть чистое добро* (1 текст); *Эпикурейство связано с добром* (1 текст). Данные компоненты составляют семантическую структуру лексемы *善* «добро», репрезентированную в языковом сознании китайского социума. Ядерная зона семантического поля лексемы *善* «добро» состоит из одного семантического компонента: *Идеи добра, красоты и истины в эстетическом аспекте*. Предъядерная зона включает 1 семантический компонент: *Добро есть философская категория*. Периферийная зона содержит 5 семантических компонентов: *Добро присуще и индивиду*; *Буддизм способствует добру*; *Добро есть социальное отношение людей*; *Отсутствие желаний есть чистое добро*; *Эпикурейство связано с добром*.

Следовательно, добро в языковом сознании китайского социума рассматривается как истина и красота, представляющие эстетическое воззрение. Добро присуще и индивиду, определяется как философская категория. В буддизме утверждается, что когда у людей нет никаких желаний, тогда они могут достичь высшего добра. Добро – это еще и социальные отношения человека, связанные с эпикурейством. В текстах корпусов мы определили 6 семантических компонентов на лексему *恶* «зло»: *Потакать злу, творить зло* (4 текста); *Зло есть качество злодея* (4 текста); *Зло основано на карме* (2 текста); *Зло следует контролировать* (2 текста); *Соотношение зла и справедливости* (1 текст); *Зло в понимании конфуцианства* (1 текст). Получилась семантическая структура лексемы *恶* «зло», репрезентированная в языковом сознании китайского социума.

При конструировании семантического поля лексемы *恶* «зло» ядро содержит 2 компонента: *Потакать злу, творить зло*; *Зло есть качество злодея*. Предъядерная зона включает 2 семантических компонента: *Зло основано на карме*; *Зло следует контролировать*. Периферийная зона состоит также из 2 семантических компонентов: *Соотношение зла и справедливости*; *Зло в понимании конфуцианства*. Следовательно, в языковом сознании китайского социума зло потакаемо, поскольку люди попустительствуют злу; зло – это качество злодеев, поэтому его нужно контролировать. Религиозные течения уделяют много внимания описанию сущности зла.

В корпусах есть 30 текстов, в которых используется антитеза 善«добро» и 恶«зло». Определяется 8 семантических компонентов в этих текстах: *Добро и зло как этическое понятие* (7 текстов); *Добро и зло как результат деятельности человека* (5 текстов); *Использование добра и зла разными религиозными течениями* (5 текстов); *Добро и зло историчны, национальны и прямо противоположны* (5 текстов); *Существуют и добро, и зло* (4 текста); *Добро ведет к счастью, а зло – к несчастью, страданию* (2 текста); *Добро и зло как изменяемые сущности* (2 текста); *Классовая природа добра и зла* (1 текст).

Данные семантические компоненты можно представить в диаграмме (см. рис.1).

Как видим, семантический компонент *Добро и зло как этическое понятие* является самым частотным. Кроме того, следующие три семантического компонента также являются частотными: *Добро и зло как результат деятельности человека*; *Использование добра и зла разными религиозными течениями*; *Добро и зло историчны, национальны и прямо противоположны*. В китайском социуме считается, что понятие добра и зла относится к категории этики и является результатом действий человека, а не процесса. В Китае есть разные религии, имеющие разное толкование добра и зла. Понимание этих категорий не статично, оно связано с историей и народом, отражает основные представления о добре и зле в китайском обществе. В то же время добро и зло – это единство противоположностей в глазах китайцев. Они существуют в мире вечно и могут трансформироваться друг в друга. Добро позитивно и может принести нам счастье, а зло – несчастье и страдание. В Китае считается, что добро и зло имеют классовую природу, т.е. разные слои населения имеют разные представления о добре и зле, даже прямо противоположные.

Анализируя тексты, можно сделать следующие выводы:

1. С точки зрения философии, понимание добра как эстетической категории рассматривается в китайском социуме в связи с лексемами истина и кра-

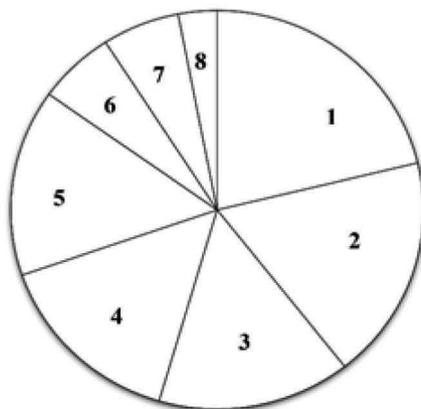


Рис. 1. Взаимосвязь слов 善«добро» и 恶«зло» в текстах национальных корпусов китайского языка

сота. В том числе 善 «добро» и 美 «красота» тесно связаны и соответствуют определению словаря «Шовэнь цзецзы», в котором 善 «добро» и 美 «красота» имеют одно и то же значение. Хотя в современном китайском языке значение этих двух слов не совсем одинаковые, но между ними всё-таки существует определённая связь. Добро существует, и это то, к чему люди будут стремиться, оно также пропагандируется китайским обществом. Например, буддизм, как популярная религия в Китае, верит, что добро может избавить нас от страданий. По мнению буддистов, люди больше не одержимы своими желаниями или даже не имеют желаний, поэтому они могут достичь высшего добра. Добро – это еще и социальное отношение к другим людям и вещам. Радость связана с добром. Добро может принести счастье, а радость может принести добро.

2. Китайское общество оценивает зло отрицательно. Зло – это качество злодея. Люди иногда потворствуют возникновению и развитию зла, поэтому зло нужно контролировать и нельзя позволять ему развиваться. Кроме того, поскольку китайское общество находится под сильным влиянием конфуцианства и буддизма, понимание зла в этих религиях также влияет на его восприятие в китайском обществе. Например, конфуцианство считает, что «блуд – величайшее зло»; буддизм считает, что «зло основано на карме».
3. Китайское общество рассматривает добро и зло как важные и фундаментальные этические понятия, которые тесно связаны с человеческой жизнью, они являются результатом человеческого поведения. Кроме того, добро и зло противоположны и едины, они всегда будут существовать. Однако, добро и зло есть изменчивые сущности, они исторические, национальные, религиозные и классовые. В конце концов добро ведет к счастью, а зло приводит к несчастью и страданию.
4. Добро и зло представляют собой семантическую антонимическую пару и репрезентируют пред-

1. Добро и зло как этическое понятие
2. Добро и зло как результат деятельности человека
3. Существуют и добро и зло
4. Использование добра и зла разными религиозными течениями
5. Добро и зло историчны, национальны и прямо противоположны
6. Добро ведет к счастью, а зло – к несчастью, страданию
7. Добро и зло как изменяемые сущности
8. Классовая природа добра и зла

ставление о реалиях окружающего мира носителя языка. В то же время семантика лексем формируется на основе национального характера и языкового сознания. Добро и зло понимается как ценность и антиценность: первая поощряется китайским социумом, а вторая вызывает у него отвращение. Важность добра подчеркивается сильным семантическим контрастом между добром и злом. Иерархическая структура семантических

полей слов помогает раскрыть семантику исследуемых лексем, которая имеет очевидные национальные особенности, отражающие китайскую национальную культуру. В перспективе исследования – сопоставление представлений лексем «добро» и «зло» в русском и китайском социумах, что позволит глубже понять национальную культуру двух стран и укрепить культурный обмен между ними.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз М.А. Семантика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
2. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
3. Смирницкий А.И. Значение слова // Вопросы языкознания. 1955. № 2. С. 79–89.
4. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Просвещение, 1977. 335 с.
5. 焦国成 [Цзяо Гочэн] “善”语词考源 [Текстологическое исследование слова 善 «добро»] // 伦理学研究. 2013. № 2. С. 28–34.
6. 孔繁岭, 魏梦太 [Конг Фанлин, Вэй Мэнтай] 中国善恶观的演变与前瞻 [Эволюция и перспективы китайской концепции добра и зла] // 济南大学学报. 2007. № 3. С. 62–66.

© Ли Юнно (844238106@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «УЧИТЕЛЬ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ма Лиля

Аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
mly616@qq.com

### REPRESENTATION OF THE LINGUOCULTURAL TYPE "TEACHER" IN THE CHINESE LANGUAGE

Ma Liya

*Summary:* This article focuses on the semantic analysis of teacher nominations in order to identify the characteristics of the conceptual component of the linguocultural type «teacher» in Chinese. The sources for the study were synonymous and explanatory dictionaries, as well as media texts placed in Chinese language corpora. In the course of the research, methods such as semantic analysis, contextual descriptive analysis and comparative analysis of the use of vocabulary were used. The results of the study consist in clarifying the characteristics of the conceptual component of the type under consideration and revealing the hidden cultural specificity in the nominative series, which reflects the Chinese language picture of the world.

*Keywords:* concept, linguocultural type, conceptual component, teacher, Chinese teacher, cultural specificity, semantic analysis.

*Аннотация:* В данной статье сосредоточено внимание на семантическом анализе номинаций учителя с целью выявления характеристики понятийной составляющей лингвокультурного типажа «учитель» в китайском языке. Источниками для исследования послужили синонимические и толковые словари, а также тексты СМИ, размещенные в китайских языковых корпусах. В процессе исследования использовались такие методы, как семантический анализ, контекстуально-описательный анализ и сравнительный анализ применения лексики. Результаты исследования заключаются в уточнении характеристик понятийной составляющей рассматриваемого типажа и выявлении скрытой культурной специфики в номинативном ряду, отражающей китайскую языковую картину мира.

*Ключевые слова:* концепт, лингвокультурный типаж, понятийная составляющая, учитель, китайский учитель, культурная специфика, семантический анализ.

В качестве продукта развития теории языковой личности в рамках лингвокультурологии, теория лингвокультурных типажей (ЛКТ) «синтезирует в себе достижения лингвистики, литературоведения, социологии, психологии и культурологии» [2, с. 23], развивается активно и получила признание в научной среде, о чем свидетельствуют данные, отображаемые на сайте e-library по запросу «лингвокультурный типаж» (2059 единиц) [7]. ЛКТ представляют собой узнаваемые и обобщенные образы представителей определенной культуры, «совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» [2, с. 8], и в сою очередь, они оказывают существенное влияние на лингвокультуру в целом своим «вербальным и невербальным поведением» и своими «выводимыми ценностными ориентациями» [1, с. 18].

ЛКТ «проявляется через коммуникативное поведение, важнейшим компонентом которого является вербальный ряд» [2, с. 22], включают «обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию, сопоставительные характеристики» данного типажа [1, с. 16]. ЛКТ характеризуется «абстрактным ментальным образованием», является отдельным видом концепта, состоит из трех основных составляющих: понятийной, образно-перцептивной и ценностной [2, с. 9]. При описании понятийной стороны соответствующего типажа анализируются его важнейшие имена «в их системных

связях, включая родовидовые и оппозитивные отношения, раскрывается мотивация признаков, составляющих концепт» [3, с. 193].

В данной работе проводится анализ номинаций учителей с целью выявления этнокультурного своеобразия ЛКТ «учитель» в китайском языке. На основании синонимических и толковых словарей выделены следующие номинации учителей: 老师 (лаоши), 教师 (цзяоши), 教员 (цзяоюань), 教职员 (цзяочжюань), 教工 (цзяогун), 教书匠 (цзяошущзян), 教练 (цзяолянь), 教官 (цзяогуань), 师傅 (шифу), 师父 (шифу), 导师 (даоши), 宗师 (цзунши), 师长 (шичжан), 师资 (шицзы), 师门 (шимэнь), 先生 (сяньшэн) и т. д.

Следует отметить, что определения, соответствующие каждому из вышеуказанных номинаций учителя, примерно идентичны в разных толковых словарях, поэтому приведенные ниже определения относятся к «现代汉语词典» («Словарю современного китайского языка») (ССКЯ). После анализа дефиниций будут приведены примеры из корпусов китайского языка. В работе мы будем использовать аббревиатуры – ВСС [4], ССЛ [6] и CORPUS [11]. Перейдем к рассмотрению.

老师 (лаоши): «对教师的尊称, 泛指传授文化、技术的人或在某方面值得学习的人» (Вежливое обращение к учителю, к человеку, распространяющему знания, пере-

дающему навыки или к тому, кому стоит учиться в каком-то направлении) [10, с. 785]. Это слово состоит из корня 师 (ши) и префикса 老 (лао). 师 (ши) означает «учитель», который в основном сочетается с другими морфемами для образования номинации учителей в современном китайском языке, такими как 老师 (учитель), 教师 (цзяо-ши), 师傅 (шифу), 导师 (руководитель), 宗师 (корифей) и т. д. 老 (лао) используется как слово в древнекитайском языке, имеющее значение «старый» и «опытный, эрудированный и высококвалифицированный», но теперь оно используется как приставка, лишённая практического значения. Просматривая корпусы китайского языка, мы обнаружили, что в современном китайском языке номинация 老师 (лаоши) в большинстве случаев относится к учителям в школах, но её значение имеет тенденцию к обобщению, а значит, её можно использовать для обозначения всех, у кого стоит учиться. Приведем примеры, 他是我的老师和上级。(Он мой учитель и начальник) [CORPUS]; 人一生有许多老师, 其中一位良师, 它的名字叫做历史。(Учителей в жизни человека много, и один из них называется история) [CORPUS].

教师 (цзяоши): «担任教学工作的专业人员» (Человек, специализирующийся на преподавании, обучении, воспитании) [10, с. 659]. Морфема 教 (цзяо) означает «учить, обучать, преподавать». 教师 (цзяоши) используется как обращение в официальной письменной речи, такие как: 人民教师 (народный учитель), 教师节 (День учителя), 教师法 (закон учителя) и т. д. В пример возьмем: 新课程不断地促进教师从知识的传授者、灌输者、拥有者转向教学活动的组织者、帮助者、合作者; 不断地促进教师从尊贵者、训导者、管理者转向引导者、激励者、服务者。(Новая учебная программа постоянно способствует превращению учителей из распространителей, пропагандистов и владельцев знаний в организаторов, помощников и соучастников педагогической деятельности; Постоянно продвигает учителей к переходу от почетных, тренеров и менеджеров к руководителям, мотиваторам и поставщикам услуг) [BCC].

教员 (цзяоюань): «教师» (Учитель) [10, с. 660]. Значение морфемы 教 (цзяо) было представлено выше, а 员 (юань) озаачает «человек, член, персонал». В качестве примера приведем следующую цитату: 爱英是县中学的语文教员, 连续两年被评为优秀教师。(Ай Ин работает учителем филологии в средней школе уезда и уже два года подряд признавалась отличным учителем) [CORPUS].

教职员 (цзяочжюань): «学校里的教员和职员の合称» (Собирательное название для учителей и сотрудников в школе) [10, с. 660]. В этой лексеме, слово 职员 (чжюань) означает «служащий». В качестве примера включает: 学校教职员应当严守职业道德, 为人师表, 教书育人。(Учителя и сотрудники школы должны строго соблюдать профессиональную этику, как образец, обучая и воспи-

тывая людей) [CCL].

教工 (цзяогун): «学校里的教员、职员和工人的合称» (Собирательное обращение к учителям, сотрудникам и работникам в школе) [10, с. 659]. Морфема 工 (гун) означает «рабочий, служащий». Приведем примеры: 学校可容纳 5000 名学生和 1000 名教工。(Школа может вместить 5000 учеников и 1000 учителей, сотрудников и работников) [BCC].

Видно, что сфера означаемого вышеприведенных трех номинаций постепенно расширяется: 教员 (цзяоюань) < 教职员 (цзяочжюань) < 教工 (цзяогун).

教书匠 (цзяошучзян): «指教师(含轻蔑意)» (Урокодатель (с неодобрительным значением), учительшка) [10, с. 652]. Морфема 书 (шу) означает «книга», 教书 (цзяошу) то есть «учить», 匠 (цзян) означает «ремесленника, мастера». Приводим тексты в качестве примеров: 虽然“教书匠”这个名称历来带有些戏谑, 甚至贬意, 但笔者认为教书匠也完全可以理解为是擅长教学的杏坛高手。(Хотя название «урокодатель» всегда было несколько шутивным и даже уничижительным, автор считает, что под учителем можно понимать и мастера, умеющего учить.) [BCC]; 事后, 几位同事问我: “你一个教书匠, 掏那么多钱订党报干嘛?” (После этого несколько коллег спросили меня: «Ты просто учительшка, зачем платить столько денег за подписку на партийную газету?») [CCL]. Это номинация также используется учителями как скромное наименование среди своих коллег, например, 面对学生, 我坦诚地说, 我是个清贫的教书匠, 但我一生就爱这清贫美丽的职业! (Обращаясь к ученикам, я откровенно говорю, что я бедный учитель, но я всю жизнь любил эту низкооплачиваемую и красивую профессию!) [CCL].

教练 (цзяолянь): 1. «训练别人使其掌握某种技术或动作 (如体育运动和驾驶汽车、飞机等)» (Обучение, позволяющее человеку овладеть определенным навыком или действием (например, спортом и вождением автомобиля, самолета и т. д.)); 2. «从事上述工作的人员» (Персонал, занимающийся вышеуказанной работой) [10, с. 659]. Слово 教练 (цзяолянь) образуется путем соединения двух глаголов, среди которых морфема 练 (лянь) означает «обучать, тренировать». Как примеры включают: 网球教练 (тренер по теннису), 游泳教练 (тренер по плаванию), 驾校教练 (тренер автошколы); 任以平是苏教练培养的游泳运动员。(Жэнь Ипин – пловец, которого тренирует тренер Су) [CORPUS].

教官 (цзяогуань): «军队、军校中担任教练或讲授文化知识的军官» (Инструктор, отвечающий за военную подготовку или преподавание знаний в армии или военном училище) [10, с. 659]. Морфема 官 (гуань) означает «чиновник». В качестве примеров приведем: 第二天, 双方提着比武用的剑, 穿上防护服, 来到操场较量, 许多教官和同学都来观战。(На следующий день обе стороны

взяли в руки мечи, использованные в соревновании, надели защитную одежду и вышли на площадку, чтобы поспорить, многие инструкторы и ученики пришли посмотреть на битву) [BCC]; .....能者为师, 凡技术战术过硬的战士都可以当“教官”。 (... те, кто способны, являются учителями, а все бойцы с сильными техническими и тактическими навыками могут быть «инструкторами») [BCC].

Вышеописанные **教练** (цзяолянь) и **教官** (цзяогуань) являются учителями в конкретных областях знаний. Но к категории учителей относятся не только те, кто передает знания в школах, но и те, кто передает навыки или боевые искусства, востребованные в обществе, такие как **师傅** (шифу) и **师父** (шифу). Поскольку боевые искусства (т. е. китайское ушу) пересеклись с религией (даосизм, буддизм и др.), они также используются для обозначения религиозных проповедников, но область действия номинации **师傅** (шифу) шире, чем **师父** (шифу), и **师傅** (шифу) может относиться к любому человеку.

**师傅** (шифу): 1. «工、商、戏剧等行业中传授技艺的人» (Люди, обучающие навыкам в ремеслах, торговле, театре и т. д.); 2. «对有技艺的人的尊称» (Почтительное обращение к квалифицированным специалистам) [10, с. 1178]. Проиллюстрируем примерами: **司机师傅** (водитель), **快递师傅** (курьер), **维修师傅** (ремонтник), **修鞋师傅** (мастер по ремонту обуви), **教戏师傅** (театральный педагог), **武功师傅** (учитель боевых искусств), **工人师傅** (рабочий), **看门师傅** (охранник); **刘学文**鼓励自己的工人: “好好学习, 多向师傅请教, 尽快掌握技术, 回来后为家乡父老争光。” (Лю Сюэвэнь призывает своих работников: «Учитесь усердно, спрашивайте совета у мастера, осваивайте навыки как можно скорее и прославьте свой родной город, когда вернетесь») [CCL].

**师父** (шифу): 1. «工、商、戏剧等行业中传授技艺的人的尊称» (Почетное звание для тех, кто обучает навыкам в таких отраслях, как промышленность, торговля и театр); 2. «对和尚、尼姑、道士的尊称» (Почетное звание монахов, монахинь и даосов) [10, с. 1178]. Морфема **父** (фу) означает «отец». Приведем примеры с лексемой **师父** (шифу): **手工业者“师父”与“徒弟”之间, 犹如家庭中的父子; 师父与“伙计”, 犹如家长之与家属一样, 有父系家长制的性质。** («Мастер» и «ученик» в ремесленном производстве подобны отцу и сыну в семье; Мастер и его «последователи» подобны родителям и членам семьи, имеющим характер патриархата) [CORPUS]; **师父是著名的演员周海水, 戏班就叫周海水戏班。** (Мастер – известный актер Чжоу Хайхуэй, а труппа называется Труппа Чжоу Хайхуэй) [CORPUS]; **长庆寺的主持是龙祖和尚, 法名正贤, 即鲁迅的“第一个师父”。** (Директором храма Чанцин является монах Лунцзу, дхармическое имя которого Чжэнсянь, который является «первым учителем» Лу Синя) [BCC].

**导师** (даоши): 1. «导引众生入于佛道者的通称» (Об-

щее название для тех, кто направляет людей в буддизм); 2. «指引路人和在政治、思想、学术或某种知识上的指导者» (Человек, который направляет прохожих и руководитель в аспекте политики, идеологии, науки или каких-то знаний); 3. «为一种事业指示方向、掌握重大决策的伟大人物» (Великий человек, который указывает направление события или осваивает важные решения) [9]. Морфема **导** (дао) означает «вести, направлять». В качестве примеров перечислим следующие: **上座部基本上把佛陀当作社会的人、自己的导师来看待。** (Тхеравада (ветвь буддизма) в основном рассматривает Будду как человека из общества, своего собственного гуру) [CORPUS]; **一位研究生, 专业上造诣精深, 很得导师器重。** (Руководитель высоко ценит аспиранта, который достиг большого успеха в сфере научных исследований) [CORPUS]; **寇志寒曾三次见到我们敬爱的领袖和导师 – 毛主席。** (Коу Чжихан трижды встречался с нашим любимым лидером и руководителем – председателем Мао) [CORPUS].

**宗师** (цзунши): «指在思想或学术上受人尊崇而可奉为楷模的人» («Человек, которого уважают в интеллектуальных или академических кругах, и может считаться образцом для подражания») [10, с. 1743], т. е. основоположник, корифей. Морфема **宗** (цзун) означает «**为众人所师法的人物**» (Человек, которому все подражают и которого учат) [9]. Сначала **宗师** (цзунши) означал чиновника, который отвечал за дисциплину детей клана, это было выделено в статье «**汉书·平帝记**»: «**其为宗室自太上皇以来族亲, 各以世氏、郡国置宗师以纠之, 致教训焉**» (Родственники императора, имеющие фамилии своих поколений, назначают специальных чиновников – цзунши для управления префектурами и штатами, находящимися под их юрисдикцией, и для обучения и регулирования их поведения) [8, с. 146]. Позже значение этого слова эволюционировало, стало обозначать «человека, которого все уважают и которым восхищаются, и который достоин называться образцом», такой человек добился больших достижений в определенной области науки и может вводить новшества и создавать новое направление науки, это отражено в статье «**谈苑·卷三**»: «**文章学术, 天下宗师, 皆呼为徂徕先生**» (У Ши Цзе высокий академический уровень, его статьи хорошо написаны, люди считают его цзунши и называют его сяньшэн Цулай) [5], слово **先生** (сяньшэн) в тексте будет проанализировано ниже. Рассмотрим контекст, описывающий **宗师** (цзунши): **朱熹是继孔子之后的又一位大儒, 与孔子同被尊奉为‘万代宗师’。** (Чжу Си – еще один великий конфуцианец после Конфуция, который вместе с Конфуцием почитается как «Великий цзунши всех поколений») [BCC].

**师长** (шичжан): «**老师和尊长, 也特指老师**» (Учитель и старшее поколение. Это название особенно относится к учителю) [10, с. 1178]. **长** (чжан) в этой лексеме означает «старшее поколение». В качестве примера приведем цитаты: **家人、师长、同学无不以我为骄傲。** (Моя семья, учителя и одноклассники гордятся мной) [BCC]; **这时,**

我才真正明白了“父母是孩子的第一师长”的道理。(В это время я действительно понял истину о том, что «родители – первые учителя детей») [BCC].

师资 (шицзы): «指可以当教师的人才» (Таланты, которые могут быть учителями) [10, с. 1178], то есть педагогические кадры. Морфема 资 (цы) означает «запас, резерв». К словосочетаниям, содержащим слово 师资 (шицзы), относятся: 师资培养 (подготовка педагогических кадров), 师资配备 (распределение педагогических кадров), 师资短缺 (нехватка педагогических кадров), 师资队伍 (команда педагогических кадров), 城乡师资差距 (разрыв между городскими и сельскими педагогическими кадрами) и т. д. 师资 (шицзы) отражаются в тексте: 我国基础教育的师资数量不足、质量不高、队伍不稳定是存在已久的大问题。(Недостаточное количество, низкое качество и нестабильный коллектив педагогических кадров начального образования в нашей стране – большие проблемы, которые существуют уже давно) [CORPUS].

师门 (шимэнь): «老师或师傅的门下, 借指老师或师傅» (Это название относится к «дому учителя», его значение распространяется на научно-исследовательское направление преподавателя или технологию мастера, «оно заимствовано для обозначения преподавателя или мастера») [10, с. 1178]. Морфема 门 (мэнь) означает «дверь», а в переносном смысле также означает «академическое направление, религиозную секту или школу боевых искусств», таким образом, 师门 (шимэнь) является метонимией учителя. Проиллюстрируем примерами, 高徒必出名师门。(Отличники должны получаться у известных учителей) [BCC]; 当日, 来自广西的 6 岁男孩陆地在嵩山少林武僧文武学校拜了“师门”。(В тот же день Лу Ди, 6-летний мальчик из Гуанси, почитал «своим учителем» в Шаолиньской школе боевых искусств в Суншане) [BCC].

先生 (сяньшэн): 1. «老师» (Учитель); 2. «对知识分子和有一定身份的成年男子的尊称 (有时也尊称有身份、有希望的女性)» (Уважительное обращение к интеллектуалам и взрослым мужчинам определенного статуса (иногда также для женщинам со статусом и престижем)); 3. «称别人的丈夫或对人称自己的丈夫» (Обращение к чужим мужам у других или своему мужу); 4. <方> «医生» (диалект) (врач); 5. «旧时称管账的人» (Название человека, отвечающего за счета в древности); 6. «旧时称以说书、相面、算卦、看风水等为业的人» (Название людей, сказительством, физиогномикой, гаданием, геомантией и др.), например, 风水先生 (гадатель-геомант) [10, с. 1417]. В лексике 先生 (сяньшэн), морфема 先 (сянь) означает «(время или очередь) раньше, чем...», а 生 (шэн) – «рождение», они вместе составляют значение слова 先生 (сяньшэн): «человека, который родился раньше и знал больше, чем адресант», его следует рассматривать как объекты подражания и изучения. В древнем Китае учителя в го-

сударственных или частных школах были в основном мужчинами, поэтому 先生 (сяньшэн) – это почтительное обращение к учителям, например, 十岁时祖父请来一个教书先生教她读书, 念了两年她死活不读了。(Когда ей было десять лет, дедушка пригласил сяньшэна, чтобы научить ее читать, но через два года она бросила учиться) [CCL]. Но с тех пор, как женщины начали работать учителями-предметниками в конце XIX в. [12, с. 11], это название также стало использоваться для учительниц, которые очень компетентны, добродетельны и пользуются уважением, например, 为此, 网友称: “当今中国的教育界, 唯有张老师当得起 ‘先生’ 二字!” (По этой причине пользователь сети сказал: «В сегодняшнем китайском образовательном кругу только учительница Чжан достойна звания “сяньшэн”!») [13].

Анализируя определения и описания приведенных выше номинаций учителей, мы уточнили характеристики понятийной составляющей ЛКТ «учитель» в китайском языке: человек, образец для подражания, распространяющий знания, передающий ремесленные навыки, у кого стоит учиться, знающий, квалифицированный, престижный, авторитет, ученый, специалист, интеллектуал.

Культурной спецификой вышеперечисленных наименований является то, что номинации связана с той областью знаний, которую преподает учитель и классифицируются как:

1. Учитель-предметник: 老师 (лаоши), 教师 (цзяоши), 教书匠 (цзяошущэнь), 教员 (цзяюань), 教职员 (цзяочжюань), 教工 (цзяогун), 师门 (шимэнь), 先生 (сяньшэн);
2. Учитель ремесел и др.: 师傅 (шифу), 师父 (щифу), 师门 (шимэнь);
3. Учитель физкультуры: 教练 (цзяолянь);
4. Военный учитель: 教官 (цзяогуань);
5. Учитель религии: 师傅 (шифу), 师父 (щифу), 导师 (даоши), 宗师 (цзунши), 师门 (шимэнь);
6. Учитель боевых искусств: 师傅 (шифу), 师父 (щифу), 宗师 (цзунши), 师门 (шимэнь).

Кроме того, репрезентация ЛКТ «учитель» включает в себя следующие словосочетания 教师 (цзяоши) и др., среди них 教师 (цзяоши) можно заменить на 老师 (лаоши) в неформальных текстах (например, в литературе) и разговорной речи.

1. Номинации учителей в зависимости от их рабочей среды: 幼师 (юйши), 教养员 (воспитатель детского сада), 小学教师 (учитель начальной школы), 中学教师 (учитель средней школы), 高校教师、大学教师 (преподаватель), 家庭教师 (домашний учитель), 民办教师 (учитель частной школы) и т. д.;
2. Номинации учителей-предметников: 语文教师 (словесник), 外语教师 (учитель иностранных языков, языкоучитель), 哲学教师 (учитель философии), 历史教师 (учитель истории), 地理教师

- (учитель географии), 数学教师 (учитель математики, математик), 物理教师 (учитель физики), 化学教师 (учитель химии), 生物教师 (учитель биологии), 美术教师 (учитель рисования), 音乐教师 (учитель музыки), 舞蹈教师 (учитель танцев), 体育教师 (учитель физкультуры), 文科教师 (учитель гуманитарных наук), 理科教师 (учитель естественных наук) и т. д.;
3. Номинации учителей в связи с уровнем ученых званий преподавателей в вузах: 教授 (профессор), 副教授 (доцент), 讲师 (преподаватель), 助教 (ассистент преподавателя);
  4. Номинации учителей в зависимости от их рабочего графика: 在编教师 (штатный учитель), 非在编教师 (внештатный учитель), 专职教师 (учителя, работающие полный рабочий день), 兼职教师 (учителя, работающие неполный рабочий день), 退休教师 (учитель на пенсии);
  5. Номинации учителей, связанные с их статусом или достижениями: 新教师 (новый учитель), 老教师 (старый учитель), 青年教师 (молодой учитель), 优秀教师 (выдающийся учитель), 特级教师 (учитель высшей категории), 模范教师 (образцовый учитель), 骨干教师 (костяк команды учителей), 教育家 (педагог), 学者 (ученый), 专家 (специалист), 科学家 (ученый), 创新者 (новатор), 学科带头人 (ведущий научный сотрудник), 知识分子 (интеллектуал), 脑力劳动者 (человек умственного труда) и т. д.;
  6. Номинации учителей, связанные с занимаемой ими административной должностью: 班主任 (классный руководитель), 辅导员 (наставник), 系主任 (декан), 院长 (директор института), 副校长 (замдиректор школы), 校长 (директор школы) и т.п.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева О.А., Мурзинова И.А. Теория лингвокультурных типажей: учебное пособие. – Екатеринбург: Издательские решения, 2018. – 136 с.
2. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5–25.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. BCC汉语语料库 [Электронный ресурс]. URL: <http://bcc.bcu.edu.cn/> (дата обращения: 10.02.2023).
5. (北宋)孔平仲. «谈苑·卷三» [Электронный ресурс]. URL: <http://read.nlc.cn/OutOpenBook/OpenObjectBook?aid=892&bid=118711.0> (дата обращения 10.03.2023).
6. CCL语料库 [Электронный ресурс]. URL: [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus) (дата обращения: 10.02.2023).
7. eLIBRARY.RU [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 10.03.2023).
8. 二十四史全译·汉书·第一册. 许嘉璐主编; 安平秋、张传玺分史主编. – 上海: 汉语大词典出版社, 2004. – 696 с.
9. 汉典 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zdic.net/hans/%E5%AE%97> (дата обращения 20.02.2023).
10. 现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 7版. – 北京: 商务印书馆, 2016. – 1799 с.
11. 语料库在线 [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.zhonghuayuwen.org/> (дата обращения: 10.02.2023).
12. 章亚希. 近代中国女教师的兴起(19世纪末至1937年) [D]. – 上海: 华东师范大学, 2016. – 76 с.
13. 知乎 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zhihu.com/tardis/sogou/art/337459751> (дата обращения 10.03.2023).

© Ма Лия (mly616@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОБОЗНАЧЕНИЕ ТИПАЖА «СКАЗИТЕЛЯ «ДЖАНГАРЧИ»» В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКЕ КАЛМЫЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

## DESIGNATION OF THE TYPE OF "NARRATOR" DZHANGARCHI IN THE LEXICAL SEMANTICS OF THE KALMYK LINGUOCULTURE

*S. Mandzhieva  
D. Khalgaeva  
D. Radochenko  
B. Tyurbieva  
Y. Dzhalsanova*

*Summary:* Purpose: To determine the conceptual characteristics of the linguistic and cultural type of "dzhangarchi" (the narrator of the Kalmyk national epic "Dzhangar"), it is necessary to consider the etymology of the word calling dzhangarchi and to establish ways of verbal designation of this concept in the lexical and phraseological semantics of the Kalmyk language.

*Methods:* the descriptive method, the structural method, the typological method and the method of general linguistic analysis are used in the work.

*Results:* the type of storyteller (dzhangarchi) in Kalmyk linguoculture is verbalized with the help of a fairly wide group of lexical units representing the basic concepts of the Kalmyk ethno-cultural conceptsphere

*Conclusions:* The main semantic element of the concept of «dzhangarchi» is a storyteller, a storyteller, a connoisseur of the native language.

*Keywords:* linguocultural type, storyteller, conceptual characteristics, jangarchi.

*Манджиева Светлана Валериевна*

*к.ф.н., доцент, КалмГУ, г. Элиста  
evsheeva@yandex.ru*

*Халгаева Долорес Дорджиевна*

*к.ф.н., доцент, КалмГУ, г. Элиста  
namgil@rambler.ru*

*Радоченко Дарья Николаевна*

*КалмГУ, г. Элиста  
radochenko2016@mail.ru*

*Тюрбеева Байсана Александровна*

*КалмГУ, г. Элиста  
baisanat2004@gmail.com*

*Джалсанова Есения Саналовна*

*КалмГУ, г. Элиста  
eseniasanalovna@yandex.ru*

*Аннотация:* **Цель:** для определения понятийных характеристик лингвокультурного типажа «джангарчи» (сказителя калмыцкого национального эпоса «Джангар») необходимо рассмотреть этимологию слова, называющего джангарчи, и установить способы вербального обозначения данного концепта в лексической и фразеологической семантике калмыцкого языка.

**Методы:** в работе применен описательный метод, структурный метод, типологический метод и метод общего лингвистического анализа.

**Результаты:** типаж сказителя (джангарчи) в калмыцкой лингвокультуре вербализируется с помощью достаточно широкой группы лексических единиц, представляющие базисные концепты калмыцкой этнокультурной концептосферы

**Выводы:** Основной семантический элемент понятия «джангарчи» - это сказитель, рассказчик, знаток родного языка.

*Ключевые слова:* лингвокультурный типаж, сказитель, понятийные характеристики, джангарчи.

## Введение

В эпическом наследии монгольских народов калмыцкому эпосу «Джангар» принадлежит особое место. По мнению многих выдающихся ученых, в частности Б.Я. Владимирцова, В.Л. Котвича, С.А. Козина и других, объясняется это рядом причин или обстоятельств. Во-первых, эпос калмыков с точки зрения демифологизации образов, социального переосмысления явлений действительности, видоизменения наиболее древних звеньев и обновления отдельных элементов ушел в своем развитии дальше, чем эпические произведения халха-монголов и бурят. Во-вторых, по характеру содержания сюжетов и мотивов, особенностям их построения, генеалогической циклизации песен и чисто хронологически калмыцкий эпос относится к эпохе средневековой феодально-кочевой государственности. Поэтому «Джангар» представляет собой не архаический

сказочно-богатырский эпос, а историко-героический, «дружинный», т.е. более продвинутый в плане стадийно-типологической эволюции. В нем отражается картина эпического мира с более высокой материальной и духовной культурой, господством нового мировоззрения – общественно-политического и религиозного. Весь текст «Джангара» пронизан патриотическим пафосом, идеями консолидации ойратских племен и объединения их в мощную военно-кочевую державу, управляемую мудрым и справедливым государем.

## Материалы и методы

Песни эпоса «Джангар» дошли до наших дней в устной традиции благодаря талантливым певцам и сказителям – джангарчи. Происхождение слова, обозначающего «джангарчи» в калмыцком языке сводится к образу сказителя, рассказчика, знатока родного языка. Этимоло-

гия калмыцкого слова «жаңһрч» – джангарчи, сказитель, певец (исполняющий эпические песни из «Джангара») в словарях отсутствует.

Полагаем, что слово образовано от основы жаңһр с помощью словообразовательного суффикса «ч». Надо сказать, что существительные с суффиксом –ч обозначают лицо, характеризующееся отношением к предмету, явлению, названному производящей основой [8, с. 111].

Существительные этого типа являются:

1. названиями лица по объекту его занятий: адуч «табунщик, пастух лошадей» (от адун «табун лошадей»); үкрч «пастух коров» (от үкр «корова»); мөрч «коневода» (от мөрн «конь», «лошадь»); темәч «верблюжатник» (от темән «верблюды»); хөөч «пастух овец» (от хөн «овца»);
2. названиями лица по роду его занятий; эмч «врач» (от эм «лекарство»); армч «метатель копья» (от арм «дротик, копье»); балтч «владеющий бердышем» (от балт «бердыш»); тугч «знаменщик» (от туг «знамя»); сөңч «виночерпий, лицо, ведающее застольем» (от сөң «тост»); көтч «стремянный» (от көт «слуга, прислуга»). Существительное, от которого произведено данное слово, в современном калмыцком языке не сохранилось;
3. названиями лица по его основному (характерному) качеству: зүүдч «толкователь снов» (от «зүүдн» «сновидение»); далуч «гадальщик по лопаткам животных» (от далу «лопатка»); жаңһрч «сказитель эпоса» (от Жаңһрч «эпос «Джангар»»).

Суффикс –ч, выступающий только в названиях лиц, отмечался специалистами во всех языках монгольской группы. Однако текст эпоса указывает и на другие случаи, когда существительные с суффиксом –ч могут обозначать: а) название мест, пространства - өрч «грудь, грудная клетка» (от өр «середина, сердцевина, внутренняя часть»); б) название конкретного предмета: товч «пуговица» (от тов «округлая, выпуклая часть чего-либо»). Но все же наиболее древним из них является значение лица по роду его занятий, деятельности.

Нет сомнений, что дефиниция произошла от названия эпоса «Джангар», которое собственно является именем собственным главного героя эпоса.

### Литературный обзор

Существует предположение, что имя «Джангар» есть видоизменение персидского слова «Джехангир», что значит: «завоеватель мира». Не беремся утверждать, какие именно части в «Джангаре» наиболее самостоятельны и какие являются результатом заимствования, но необходимо указать, что ученые считают возможным высказывать предположение о самых серьезных влияниях на поэму со

стороны персидской литературы; «Персия, может быть, даже является колыбелью этого эпического цикла» [2, www]. Этой точки зрения придерживается и один из первооткрывателей «Джангара» Б.Я. Владимирцов [3, www].

У некоторых других исследователей есть и другая версия происхождения имени. Так, например, во всех версиях эпоса глава калмыцких богатырей Джангар характеризуется как «сирота в поколениях», «одинокий», «единственный», «родившихся в начале раннего времени», в годовалом возрасте побежденный свирепым Шара-Мангусом, разорившим его (Джангара) страну. Предположительно, слово жаңһр является общим для тюрков и калмыков. Для сравнения, в казахском и киргизском жаңһыз значит «одинокий», «единственный», в калмыцком жаңһар (жаңһр) «сирота», в шорском чаһыс «одинокий», в хакасском чаһыс (диал. чалгыс) «один», «единственный», «одинокий», в алтайском йаңгыс «одинокий» (один без других), в тувинском чаңгыс «один», «одинокий», эр чаңгыс «один-единственный» (о человеке, не имеющем родных братьев и сестер), в якутском соготох «одинокий», «единственный» [4, www].

Как отмечает Н.А. Баскаков, дифференциация тюрко-монгольских племен и выделение монгольских племен с характерными для них р~л – языками и тюркских племен с характерными для них э~ш/с – языками окончательно завершилась в Алтайскую же эпоху об общих тюрко-монгольских племен, т.е. до начала III в. до н.э., что предшествует Хуннской эпохе. Орхон-енисейские памятники рунической письменности (VII-VIII вв. н.э.) уже зарегистрировали это слово: йаңгус «один-единственный» [1, www].

Скорее всего, представление об одиноким человеке в фольклоре указанных народов олицетворяло в далеком прошлом первопредка, родоначальника фратрии, племени, находя широкое отражение в мифологии, преданиях, сказках. [5, www]. Таким образом, можно предположить, что значением слова жаңһр было понятие «единственный, одинокий».

*В калмыцко-русском словаре Б.Д. Муниева понятие «жаңһр» понимается «каверза; скандал // каверзный; скандальный; байн күүнлэ зарһчд жаңһрта, баатрт күүнлэ ноолдхд жаңһрта – посл. уст. Трудно с богатым судиться, а с богатырем бороться; ~ с богатырем не судись, с сильным не борись. Его производное слово «жаңһрта» означает 1) трудный; сложный; жаңһрта керг – сложное дело; жаңһр уга – несложный; 2) скандальный.*

### Результаты

Таким образом, сохранившиеся значения лексемы «жаңһр» вошли в понятийное ядро концепта «джангарчи».

В калмыцких толковых словарях «жаңһрч» толкуется

как келмрч, туульч, домгч, дууч – джангарчи, сказитель. Ключевое в этой дефиниции слово «келмрч» определяется как:

1. (кезэнк тууж, туульс, «Жаңһр» чеежэр, амн үгэр, өвэрц келэр келдг күн). Сказитель, сказочник;
2. оратор, красноречивый. Келмрч күн үг келв – выступил оратор. Келмрчиг үгэрнь тодлдг, малыг зүсэрнь темдглдг – посл. Красноречивого примечают по словам, а скот примечают по масти.
3. говорун // говорливый, словоохотливый. Келмрч күүкд күн – говорунья.

Понятие «туульч» дефинируется как: «сказитель, сказочник; **хальмг туульч** – сказитель калмыцких сказок». Данное слово образовано от «тууль» - сказка; **хальмг олн-э мтнэ тууль** – калмыцкая народная сказка; **туульд үнн уга, туужд худ уга** – посл. в сказке нет правды, в истории нет неправды (небылицы); **тэ э лвртэ тууль** – загадка; **тууль үнн болжб тул заһсн нисж** – загадка сказка стала истиной, кит оказался способным летать (дирижабль).

Значение «домгч» определяется в калмыцко-русском словаре Б.Д. Муниева [6] как «рассказчик легенд (преданий), сказитель. Данная форма образована от «домг» - легенда, сказание; предание»; домог дун – песнь-предание; домог түүк – историческое сказание.

Слово «дууч» означает певец//певчий; оперин дууч – оперный певец; дууч шовун – певчая птица. Начальная форма слова – «дун» - слово, имеющее несколько значений:

1. голос; нэрн дун высокий голос, сопрано, тенор; бүдүн дун – низкий голос, бас; дууһан өөдлүх – повышать голос; дун-шүн уга – мертвая тишина; дун уга бэ э х – молчать; хэ э крэд одсн дуунднь хамгдад, хурагдад одв – (Джангар) услышав звонкий голос, табун собрался в одну кучу;
2. песня; олн-эмтнэ дун – народная песня; ут дун – протяжная песня (старинная); ду (ухалж) һарһх – сочинять песню; дууна айс – мелодия песни; дууг ханяр дуулсн сэн, үгиг селгэ һэ д келсн сэн – посл. хорошо, когда песню поют хором, а говорят по очереди; үүл уга күн дуулмтха, үсн уга үкр мөөрмтхэ - посл. человек, не способный к мастерству, любит петь малоудойная корова склонна к мычанию;
3. звук; дуна э - звук голоса; төвшүн дууһар келх – говорить тихо;
4. полит. голос; шиндгч дун – решающий голос; зөвшлгч дун – совещательный голос; иккиннь дүүһар – большинством голосов;
5. тон; дүүһан сольх – переменить тон;

### Обсуждение

Приведенные дефиниции свидетельствуют о том, что содержательный минимум концепта «джангарчи» связан с несколькими существовавшими жанровыми разновидно-

стями. Но они, по всей видимости, ранее не особенно различались, поэтому могли быть легко взаимозаменяемы.

Так, например, дефиниция «үлгүрч» означала «знаток (любителя) пословиц и поговорок». Значение также образованно от существительного «үлгүр», которое имеет следующие значения:

- 1) пример, образец; **үлгүр үзүлх** – показывать пример; **сэ н улсас үлгүр авх кергтэ** - надо брать пример с хороших людей;
  - 2) выкройка; модель; трафарет; **үлгүрә р хувц ишкх** – кроить одежду по выкройке; **үлгүр уга ишкж, зүүдл уга уйж** – загадка скроили без мерки, сшили без швов (малын цоохр – пежина коровы)
- II. пословица, поговорка; **үлгүр орулцулж келх** – говорить пословицами (поговорками); **үгиг сээхрүлдгнь үлгүрөргиг сэ э хрүлдгнь сахл** – погов. пословицы украшают речь, бороды украшают старцев.

Следующее понятие – «йөрэлч» означало человека, произносящего благопожелания и происходило от слова «йөрэл»: 1. благопожелание; хүрмин йөрэл – благопожелание на свадьбе; йөрэл уга алтнас, йөрэлтэ зес деер – погов. чем золото без благопожелания, лучше медь с благопожеланием; йөрэлин экн – тосн, харалын экн – цусн – посл. источник благопожелания – масло, источник проклятия – кровь; 2. поздравление; шин жилин йөрэл – новогоднее поздравление

Термин «магтач» переводится с калмыцкого языка как «тот, кто восхваляет». Слово восходит к существительному «магтал» - восхваление, прославление, хвала; панегирик; кенэ тускар болв чигн магтал келх – петь хвалу кому-либо; магтж дуулх – воспевать, восхвалять; магтал шүлглэн – лит. ода; магтв гиж бичэ байрл, муулв гиж бичэ һунд – посл. не возгордись от хвалы, не обижайся на хулу.

### Заключение

Таким образом, лингвокультурный типаж «джангарчи» является одним из самых благородных типажей эпических сказителей, который можно отнести к базисным концептам калмыцкой этнокультурной концептосферы. Он определяется национально-культурными традициями калмыцкого народа и формируется под воздействием социальной среды. Выявление общих черт позволяет нам охарактеризовать джангарчи как выразителя дум и чаяний калмыцкого народа, хранителя сокровищницы калмыцкой культуры – эпоса «Джангар», дошедшего до нас сквозь века, благодаря таланту сказителей. Типаж сказителя (джангарчи) в калмыцкой лингвокультуре вербализируется с помощью достаточно широкой группы лексических единиц. Основной же семантический элемент понятия «джангарчи» - это сказитель, рассказчик, знаток родного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков Н.А. Введение в изучении тюркских языков. Режим доступа: [http://artlib.osu.ru/web/books/content\\_all/2161.pdf](http://artlib.osu.ru/web/books/content_all/2161.pdf)
2. Бартольд В.В. Культура мусульманства. Режим доступа: <http://russianway.rhga.ru/upload/main/18.pdf>
3. Владимирцов Б.Я. Монголо-ойратский героический эпос. Режим доступа: [http://www.orientalstudies.ru/rus/index.php?option=com\\_publications&Itemid=75&pub=1529](http://www.orientalstudies.ru/rus/index.php?option=com_publications&Itemid=75&pub=1529)
4. Кичиков К.Ш. О происхождении имени Джангар. Записки Калмыцкого НИИЯЛИ. Режим доступа: <http://biliq.ru/alekseeva/sites/default/files/dzhangar.ukazatel.pdf>
5. Мелетинский Е.М. Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники. Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/meletin/index.htm>
6. Муниев, Б.Д. Калмыcko-русский словарь. Издательство: М.: Русский язык, 1977 г., 768с.
7. Тодаева Б.Х. Опыт лингвистического исследования эпоса «Джангар». Элиста, Калмыцкое книжное издательство, 1978г., 530 с.

© Манджиева Светлана Валериевна (evsheeva@yandex.ru), Халгаева Долорес Дорджиевна (namgil@rambler.ru),  
Радоченко Дарья Николаевна (radochenko2016@mail.ru), Тюрбеева Байсана Александровна (baisanat2004@gmail.com),  
Джалсанова Есения Саналовна (eseniasanalovna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

## ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСРЕДЫ

### MODERN MEDIA ENVIRONMENT FORMATION

**N. Ravochkin  
A. Korzhuk  
V. Sekacheva  
I. Sergeeva**

*Summary:* In this paper, the authors consider the features of the formation of the modern media environment, the foundations of which are the processes of globalization and digitalization of the foundations of smart cities. The main definitions of the declared concept are presented. The high role of technical means contributing to the multiplication of information flows is indicated. It is shown that the modern media environment is not limited in time and space. The main properties of the modern media environment are clarified, including attractiveness, variability, interactivity, variability, immersiveness, coherence. It has been proved that media reality is capable of replacing objective reality and influencing the distortion of meanings and meanings perceived by the mass addressee. In conclusion, the authors summarize the results of the study.

*Keywords:* media environment, society, communication, new media, meanings, values, sociocultural reality.

**Равочкин Никита Николаевич**

Кузбасский государственный университет  
имени Т.Ф. Горбачева;

Кузбасская государственная сельскохозяйственная  
академия

**Коржук Андрей Борисович**

Кузбасская государственная сельскохозяйственная  
академия

**Секачева Вера Михайловна**

Кузбасская государственная сельскохозяйственная  
академия

**Сергеева Ираида Анатольевна**

Кузбасская государственная сельскохозяйственная  
академия

*nickravochkin@mail.ru*

*Аннотация:* В настоящей работе авторы рассматривают особенности формирования современной медиасреды, основания которых составляют процессы глобализации и цифровизации основания умных городов. Представлены основные дефиниции заявленного понятия. Обозначена высокая роль технических средств, способствующих умножению информационных потоков. Показано, что современная медиасреда не ограничена во времени и пространстве. Уточнены основные свойства современной медиасреды, среди которых привлекательность, вариативность, интерактивность, изменчивость, иммерсивность, когерентность. Доказано, что медиареальность способна замещать объективную действительность и влиять на искажение воспринимаемых массовым адресатом значений и смыслов. В заключение авторы обобщают итоги проведенного исследования.

*Ключевые слова:* медиасреда, общество, коммуникация, новые медиа, смыслы, ценности, социокультурная реальность.

Начиная со второй половины прошлого столетия жизнедеятельность глобального социума подверглась коренным трансформациям, обусловленным целым рядом объективных факторов, к которым главным образом следует отнести процессы глобализации и дигитализации. Усиление обозначенных тенденций сопровождается нивелированием границ между различными культурными моделями и сферами социальной жизни, что, по сути, создает уникальные синтезы журналистики и коммуникативистики с наукой, политикой, культурой и многими другими областями человеческой активности. Во многом это объясняется проникновением передовых ИКТ, что можно наблюдать буквально во всех аспектах нового социокультурного окружения личности – медиасреды. Как уже стало понятно, при ее моделировании ведущая роль отводится не только уже упомянутым информационным технологиям, но и развивающимся средствам массовой коммуникации и умножению потоков данных и стремительно. Следует подчеркнуть, что современные средства массовой информации достаточно давно вышли за рамки информирования населения,

трансформировавшись в инструмент конструирования фреймов и интерпретационных схем, при помощи которых личность воспринимает, понимает, осмысливает и оценивает мир.

Медиасреда неоднократно становилась объектом научных рефлексий в трудах отечественных и зарубежных исследователей, на сегодняшний день накоплены внушительный корпус работ, в которых научному осмыслению подвергаются особенности ее моделирования и отличительные характеристики. В то же время ряд важнейших аспектов формирования и функционирования медиасреды остается изученным фрагментарно. К примеру, сегодня особую значимость приобретает изучение особенностей создания инфоповодов, которые оказывают значительное влияние на сознание массового реципиента, обуславливая выбор тех или иных поведенческих паттернов, стратегий, что приводит к изменениям самой медиасреды и становлению новой реальности. Хотя на деле, это резоннее полагать ее симулякрами, отражающими реальность в сознании

индивидов. Междисциплинарные исследования особенностей появления этих феноменов приобретают особую актуальность именно сегодня, поскольку человечество буквально оказалось на пике их восприятия и даже поглощения, что связано с их регулярным умножением в медиаповестке: финансовые кризисы, оформление нового мирового порядка, пандемия и вызванные ей изоляционные меры – далеко не полный перечень инфоповодов, которые, без преувеличения, трансформировали восприятие потоков информации в глобальном мире.

Начнем с того, что сегодня среди представителей научного сообщества отсутствует какое-либо единство в восприятии и оценивании медиасреды. В частности, А. Тарабанов определяет медиасреду как «совокупность функционирующих медиа, многообразие журналистов, многообразие информационных каналов, многообразие неформальной коммуникации, многообразие инсайдерской и псевдоинсайдерской информации, которая отражается в СМИ» [12]. Приведенная дефиниция фокусируется на многочисленности субъектов, вовлеченных в процессы создания множественных каналов, которые принимают участие в формировании медиасреды, а также учитывает самые различные виды используемой субъектами информации.

В определении, предлагаемом А.С. Ахиезером медиасреда выступает в качестве категории, фиксирующей «внешнюю реальность, находящуюся на грани освоенного и неосвоенного мира» [1, с. 488]. На наш взгляд, данный концепт позволяет увидеть, что медиасреда содержит в себе элементы непознанного. Говоря развернуто, с одной стороны, искомое понятие – это то, что непосредственно окружает человека знакомо ему, но при этом ни одно окружающее пространство не может быть познано личностью полностью, то есть понято во всех и самых мелких нюансах, что де-факто всегда содержит в себе нечто мотивирующее к осмыслению.

М.В. Загидуллина руководствуется положениями системно-деятельностного и конструктивистского подходов, а также ярко выраженным технократическим пониманием социальных феноменов. Именно этим можно объяснить ее интерпретации медиасреды, в содержании которых присутствует системная целостность связанных со сферой медиа инструментов и средств, а сама категория предстает как «субстрат, состоящий из субъектов деятельности (актеров) с их мотивацией, средств взаимодействия, объектов, на которых это воздействие направлено и их избирательную реакцию» [3, с. 30]. Указанная дефиниция позволяет выделить такие важные для анализа медиасреды свойства, как системность, целостность, а также регулярность взаимодействия субъектов, обеспечивающих последующие возможности ее формирования и функционирования.

Говоря об эмпирических контекстах, следует отметить, что медиасреда современного российского общества изучалась в монографии Н.Б. Кирилловой. По сути, этому автору удалось вывести одно из преодолевающих редуционистских пониманий определение искомой категории: «Окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека: семью, трудовую, учебную и другие группы» [4, с. 11].

Заслуживает внимания определение медиасреды как совокупности абсолютно всех контекстуальных параметров и условий. В этой оптике медиасреда становится своего рода пространством, где происходит функционирование современной культуры и осуществляется дистрибуция создаваемых ею продуктов. В такой логике медиасреда предстает как «сфера, которая через посредничество массовых коммуникаций (печать, радио, ТВ, видео, кино, компьютерные каналы, интернет и др.) связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое, экономическое или организационное воздействие на оценки, мнения и поведение людей» [7, с. 4]. Тесные связи с культурой дают все основания трактовать медиасреду максимально широко – это все то, что окружает человека, или же наличные реалии, в координатах которых протекает жизнедеятельность индивидов и формируются системы intersubъективных взаимодействий.

По мнению Н.Н. Князевой, «медиасреда выступает как часть окружающего мира, своеобразное жизненное пространство, она действует и существует как единое целое, это та часть окружающего мира, с которой человек постоянно взаимодействует» [5, с. 44]. Данная исследовательская позиция сосредоточивается главным образом на интерактивности заявленной категории. Из этого следует, что формирование среды и ее существование представляется возможным только во всем многообразии взаимодействий с человеком. Вдобавок к этому, именно в интерактивности находят свое отражение потребности делегировавшего многочисленные задачи достижениям науки и техники современного человека, связанные с управлением какими-либо процессами, пусть посредством игровых форм и практик [14, с. 254]. Данное свойство открывает для индивидов дополнительные возможности по налаживанию обратных связей с продуктами культуры на фоне общего снижения активности человечества по всему миру.

Еще одним заслуживающей внимания стороной функционирования современной медиасреды является нацеленность создаваемого и продвигаемого до адре-

сата контента на достижение определенных поведенческих реакций. Следовательно, можно сделать вывод об эмоциональности медиаконтента. В свою очередь, данный тезис позволяет выделить одноименную сущность медиасреды, апеллирующую преимущественно не к рациональной составляющей, но к настроениям и переживаниям массового реципиента, что обуславливает использование вариативного и весьма широкого спектра инструментов, позволяющих комплексно воздействовать на личность и ее психику.

Солидаризуемся с Н.Н. Князевой в том, что современная медиасреда не имеет каких-либо жестко фиксированных границ в пространственно-временном измерении. Более того, из-за метаморфоз социокультурных реалий в современной медиасреде проблематично высказать мнение о том, какая информация является ведущей, а какая – второстепенной, поскольку именно поворотные моменты и онтологические сдвиги, происходящие в общественной жизни, совершенно иным образом расставляя акценты и приоритеты циркулирующих в медиапространстве данных, к тому же дополняя их новыми интерпретациями и смыслами [5, с. 42]. По сути, в рамках коммуникативистики на первый план выходит именно информационная сущность медиасреды, которая и формируется благодаря многочисленным потокам данных, вне зависимости от их оценивания и роли для каждого из индивидов, поскольку сегодняшние технологии в большинстве случаев ориентируют людей в рамках их предпочтений, создавая контекстные тематические подборки. Более того, переизбыток информации не обязательно коррелирует с качеством и лучшим знанием жизни и / или даже областей научного познания. Скорее, наоборот, переизбыток массивов информации способствует исчезновению границ и препятствий для распространения любых непроверенных данных и способствовал становлению целой индустрии фейковых новостей, которые используются для поляризации социальных групп, пропаганды или негативизации общей медиаповестки [17, р. 1640]. В результате вариативности, множественности и фрагментарности потоков информации происходит формирование клипового мышления современного человека, в мировоззрении которого представлены разрозненные элементы, никоим образом не способные создать целостную картину мира.

По авторскому мнению, современная медиасреда предстает двуединым образом. Объясняем это тем, что она является не только частью социокультурной среды, но и подменяет собой ее, формируя релевантные смыслы, значения и особенности восприятия. Выходит, обе реальности, социокультурная и виртуальная, сосуществуют одновременно, однако именно последняя предстает в качестве, прежде всего, за счет формирования отношения человека к контексту. На основании синтеза приведенных определений можно сделать вывод, что современная медиасреда представляет собой совокупность условий для существования информационного общества. Ее также можно маркировать как окружающее индивидов виртуальное пространство и оказывающее влияние на их мировосприятие, поведение, интерпретацию и оценку различных событий и процессов, происходящих в социокультурной среде. Отличительными свойствами медиасреды являются изменчивость, вариативность, отсутствие четко обозначенных границ, высокая степень аттрактивности, нацеленность на эмоциональный фон личности. В результате открываются возможности для ее глубокой иммерсивности, которая, в свою очередь, сопровождается социальными трансформациями и изменениями личностной структуры. Как уже отмечалось ранее, медиасреда современности подменяет собой социокультурную среду, поскольку восприятие последней уже сложно представить без активного участия медиасредств, погружающих человечество в координаты, имитирующие и заменяющие реальность.

В целом, именно благодаря новым техническим средствам произошло удвоение действительности, что способствовало организационным и институциональным изменениям, а любая медиасреда стала самостоятельной и живой по собственным законам реальностью [15]. Правомерно рассматривать современную медиасреду любого уровня как кодирующую макросистему, в которой ведущие характеристики глобального мира онтологизированы усилиями медиа, осуществляющих трансляции культурных и социальных и иных наличных реалий. В описанном положении дел как нельзя лучше находит свое проявление идея Н. Лумана: «То, что мы знаем о нашем обществе и даже о мире, в котором живем, мы знаем благодаря массмедиа» [8, с. 8]. Иммерсивность можно увидеть и в том, что, как справедливо пишет А. В. Полонский, новые медиа «превратились в объект поклонения современных людей, заставляя их сосредотачиваться и с трепетом погружаться в “бездну” <...>, пропуская через свое восприятие каждый импульс информации» [10, с. 233].

Такие глубинные когнитивные погружения в медиасреду и связанные с ней продукты и процессы основываются на блокировании нервной системы, отключении рациональной регуляции, снижении активности психических процессов восприятия – все это закономерным образом тому, что, как пишут вслед за М. Маклюэном современные исследователи, медиа способны оказать на сознание индивидов определенный «наркотический эффект» [9;13;16]. В результате влияния иммерсивности «возникает особое эротическое тяготение между медиа/техно объектами и людьми» [2, с. 242]. Таким образом, современная медиасреда оказывает влияние не только на оценивание и интерпретацию происходящих в социокультурной реальности событий, но и влечет за собой личностные трансформации, способствуя «рождению» нового человека.

Влияние новых медиа на мировосприятие личности формирует многочисленные смыслы. Благодаря новейшим технологиям формируется симулякр социокультурной действительности, который позиционируется в качестве реальности как таковой, а медиа удается воспроизвести трансцендентальную иллюзию, наполняя ее созданными ими же значениями [8, с. 13]. Переход к цифровому обществу как одной из версий современного понимания социального дает основания утверждать, что именно медийная реальность является основной средой человеческой жизнедеятельности, тогда как объективный мир зачастую является «транзитной зоной» для людей, намеренных подключиться к значимой для них метавселенной: «Непрерывно расширяющиеся медиа стали настоящей средой обитания — пространством, таким же реальным и, по всей видимости, незамкнутым, каким был земной шар пятьсот лет назад» [11, с. 8].

При этом обращает на себя внимание некоторый парадоксальный момент: «Условность параметров, эфемерность и нематериальность этой среды ни в коей мере не препятствуют восприятию медийно-виртуальной визуализации в качестве реально существующего мира» [6, с. 364]. Трансформируя, модифицируя и подменяя собой сущность процессов и явлений социокультурной реальности, медиасреда производит впечатление особой достоверности, более реалистичной окружающей действительности благодаря наличию яркой, выраженной модальности и привлекательности. Эти смыслы вписываются и встраиваются в пространство культурных кодов, что с учетом выявленной ранее эмоциональностью медиасреды и ее контента, влечет за собой умножение манипуляционных приемов. Ведущие традиционных институциональных СМИ, транслируя нарративы современного мира, объединяют глобальный социум через некоторый общий информационный доступ, обладающий сетевой природой. Однако еще более вариативным является спектр приемов, которые используют представители «непрофессиональных», или так называемых «кустарных», СМИ [3]. Многие представители современных медиа в ситуации мультиплицирования аксиологем и значений порождают искажение и стирание фактологии контента, поскольку ориентируются на «демонстрационные эффекты», тем самым адресат воспринимает уже распад данных смыслов [6, с. 363-364].

При этом нельзя не отметить, что современной меди-

асреде присуща принципиальная открытость контента. Которая в контексте социокультурных реалий она проявляется как в низком уровне (традиционные СМИ) или полном отсутствии (если речь идет о неинституционализированных СМИ) цензуры, так и в высокой доступности контента для массового адресата, нацеленности современных медиаресурсов на активное вовлечение пользователей в процессы создания и распространения сообщений. Данное свойство современной медиасреды приводит к увеличению численности людей, вовлеченных в формирование и последующее дублирование транслируемых медиа смыслов, что позволяет СМИ обрести статус влиятельного инструмента регуляции поведения личности, а также создания социальных общностей [3, с. 27].

Формирование медиасреды современности приводит к созданию глобального мирового информационного пространства, в котором можно наблюдать становление «новой, информационной цивилизации, связанной с колоссальным, невиданным ранее влиянием современной «индустрии информации» буквально на все стороны общественной жизни и сознания» [4, с. 106], затрагивающих в том числе глубинные культурно-психологические установки и конструкты и формирующих некоторую общекультурную картину мира.

Итак, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что под современная медиасреда представляет собой пространство, включающее в себя совокупность условий, где существует и функционирует информационное общество. Также было выявлено, что отличительными свойствами современной медиасреды выступают высокая степень аттрактивности, вариативности, интерактивности, изменчивости, когерентности, вследствие чего возникает своеобразное притяжение между и потребности во взаимодействии индивидов с ИКТ. Глубокая иммерсивность становится одной из базовых потребностей человека, что приводит к личностным изменениям и фактически приводит к рождению нового человека. Более того, сегодня медийная среда все чаще подменяет собой социокультурную реальность, предоставляя оптимальные условия для существования нового человека в современном типе общества. Также необходимо отметить, что формирование указанных качеств современной медиасреды связано с распространением Интернета и процессами цифровизации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). Т. 2. — Новосибирск: Сиб. хронограф, 1998. — 594 с.
2. Дзялошинский, И.М. Философия цифровой цивилизации и трансформация медиакоммуникаций: монография. — Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2020. — 551 с.
3. Загидуллина М.В. Современное состояние медиасреды // Медиасреда. — 2006. — № 1. — С. 25 — 31.
4. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. — М.: Академический Проект, 2005. — 400 с.

5. Князева Н.Н. Психологическая безопасность медиасреды с позиций феномена психологических границ // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 4(75). – С. 42-46.
6. Козьякова М.И. Палимпсест и апокриф: идентичность в глобальной медиасреде // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. – 2021. – С. 362 – 366.
7. Кузьмин А.М. Категория «медиасреда» и ее содержание на современном этапе развития общества// Медиаскоп. – 2011. – № 1. – С. 4.
8. Луман Н. Реальность массмедиа. – М.: Практикс, 2005. – 256 с.
9. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М.: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. – 464 с
10. Полонский А.В. Медиалект: язык в формате медиа // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 37. – № 2. – С. 230 – 240.
11. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура воздействует на ваше сознание. – М.: Ультра-культура, 2003. – 368 с.
12. Тарабанов А. Медиасреда и динамика финансовых рынков. 2009. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.contextclub.org/events/y2009/m5/n18> (Дата обращения: 14.03.2023)
13. Ходус Е.В. Интерпассивность как субъективный эффект современной медиакультуры: к постановке проблемы // Антропологічні виміри філософських досліджень. – 2014. – № 5. – С. 7-14.
14. Эвальд В.Д. Интерактивность и иммерсивность в медиасреде. К проблеме разграничения понятий // Художественная культура. – 2019. – № 3 (29). – С. 248-271.
15. Cornia A., Sehl A., Nielsen, R.K. Private Sector Media and Digital News. – London: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2016. – 61 p.
16. Galkin D.V. Techno-logic of new media: research in genesis of digital culture // Humanitarian informatics. – 2005. – № 2. – pp. 37-60.
17. Manfredi J.L., Ufarte Ruiz M.J., Herranz de la Casa J.M. Journalistic innovation and digital society: An adaptation of journalism studies // Revista Latina de Comunicación Social. – 2019 – № 74. – pp. 1633-1654.

© Равочкин Никита Николаевич, Коржук Андрей Борисович,  
 Секачева Вера Михайловна, Сергеева Ираида Анатольевна (nickravochkin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кузбасский государственный университет имени Т.Ф. Горбачева

# СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ МЕДИАКОНЦЕПТА «ПАНДЕМИЯ 1918» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

**Семенихина Жанна Михайловна**

Аспирант, Ленинградский Государственный Университет  
им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург  
semjanna@yandex.ru

**METHODS OF LINGUISTIC  
OBJECTIFICATION OF THE MEDIA  
CONCEPT "THE 1918 PANDEMIC"  
IN THE ENGLISH-LANGUAGE  
NEWSPAPER DISCOURSE**

**Zh. Semenikhina**

*Summary:* The purpose of this article is to perform the linguistic reconstruction of media concept «Pandemic 1918», based on the material of English-language newspapers of the period 1918-1920. It seems interesting to investigate and describe how the pandemic event was conceptualized and in which units it was verbalized in the previous century. In the process of work, the descriptive method, component analysis, conceptual and contextual analysis and the modelling method were used.

*Keywords:* pandemic, concept, media concept, cognitive features, core, periphery.

*Аннотация:* Цель данной работы реконструировать медиаконцепт «Пандемия 1918». В статье исследуются и анализируются языковые средства репрезентации данного медиаконцепта, а также процесс осмысления и вербализации события «Пандемия» в предыдущем столетии. Практическим материалом послужили статьи центральных и региональных СМИ Великобритании и США периода 1918-1920 годов. В процессе работы использованы описательный метод, методика компонентного анализа, концептуальный и контекстуальный анализ, метод моделирования.

*Ключевые слова:* пандемия, концепт, медиаконцепт, когнитивные признаки, ядро, периферия.

**П**андемия как явление действительности не новое, поэтому распространение коронавирусной инфекции вызвало неизбежные сравнения с масштабной эпидемией гриппа 1918-1920 годов. Согласно Всемирной организации здравоохранения, начавшийся в 1918 году «испанский грипп» унес по всему миру около 50 миллионов жизней. Первая мировая война была в разгаре, неблагоприятные условия, разруха, холод и голод, а также перемещения значительных масс людей способствовали развитию множества инфекционных болезней. Термины «испанский грипп», «испанка» возникли по причине того, что военная цензура противоборствующих сторон во время первой мировой войны не допускала сообщений о начавшейся в армии и среди населения эпидемии, первые публикации о широко распространяющейся заразной болезни появились именно в испанских газетах. Испания поддерживала нейтральный статус и как у невоюющей страны у нее была в 1918 году относительно мягкая цензура. Когда стало очевидно, что опасная инфекция выходит на мировой уровень, правительства и средства массовой информации, существовавшие на тот момент, сделали все возможное, чтобы справиться с катастрофой. Вышеперечисленные факторы и параметры внеязыковой действительности обусловили изменения глобального характера в языке.

Представляет интерес выявить как событие «Пандемия» осмыслялось и в каких единицах вербализовалось

в разные эпохи. Цель данного исследования выполнить лингвистическое реконструирование медиаконцепта «Пандемия 1918». Практическим материалом служат многочисленные статьи центральных и региональных СМИ Великобритании и США периода 1918-1920 годов. Основное направление исследования - семантико-когнитивное, представляющее собой интеграцию методик и приемов. Изучение лексической и грамматической семантики является средством доступа к содержанию концептов, а также средством их моделирования. В процессе работы использованы: описательный метод, методика компонентного анализа, концептуальный и контекстуальный анализ, практическая часть содержит этап моделирования.

Сегодня можно с уверенностью утверждать, что исследование медиаконцептов – концептов действительности, сконструированных СМИ, для целенаправленного влияния на массовое сознание, представляется в высшей степени актуальным. В современной науке существуют разные подходы к определению понятия «медиаконцепт». Одно из основных определений в терминологический аппарат современной лингвистики ввела О.В. Орлова. Под медиаконцептом она понимает: «Вербально-ментальный феномен особого рода, отличающийся медийной природой, вошедший в мировое сознание носителей языка с началом формирования информационного общества и ставший средством мен-

тально-психологической и эмоциональной адаптации к новой реальности» [5, с. 12].

О.В. Орлова выделяет первоосновные характеристики, позволяющие провести полноценную процедуру анализа медиаконцепта: его жизненный цикл и миромоделирующий потенциал.

Под жизненным циклом медиаконцепта понимается «своеобразная траектория его развития от фазы зарождения к фазе спада и нивелирования» [4, с. 79]. Миромоделирующий потенциал О.В. Орлова определяет как «способность в процессе ассоциативно-смыслового развертывания в массмедийном текстовом континууме выполнять лингвоментально-креативные и трансформативные функции, формируя постоянно эволюционирующий фрагмент коллективной картины мира на определенной стадии развития социума» [4, с. 79]. Жизненный цикл и миромоделирующий потенциал являются двумя тесно связанными понятиями процесса эволюции медиаконцепта. Длительность жизненного цикла и мощность миромоделирующего потенциала концепта определяются сочетанием взаимодействия ряда дискурсивных и экстрадискурсивных факторов.

В своих исследованиях А.А. Лавицкий утверждает, что «медиаконцепт это не просто модель соответствующего концепта, сформулированная в языковом пространстве медийных изданий, но и особый социокультурный феномен, образование которого в сознании языковой личности происходит во многом благодаря усиленному вниманию к нему со стороны СМИ» [2, с. 154]. Медиаконцепт - более узкое понятие, нежели концепт, так как является предметом целенаправленного создания смыслов и предполагает минимальную психическую активность личности читателя в его формировании. В отличие от концепта в структуру медиаконцепта не входят чувственный опыт и предметная деятельность, а также не в полной мере реализуются языковое общение и сознательное познание языковых единиц [3, с. 5].

Исследователь Е.Ю. Дуреко также отмечает, что «особенностью медиаконцептов является, во-первых, то, что они бытуют в медиатексте, в медиадискурсе, во-вторых, то, что они определяют и фокусируют актуальные социокультурные тенденции» [1, с. 78]. Определяя основные признаки, Е.Ю. Дуреко утверждает, что «у медиаконцептов специфичный хронотоп, подобно новым словам они изнашиваются в зависимости от социально-политических установок общества; медиаконцепты сильно аксиологически окрашены; они обладают миромоделирующим потенциалом, который дает им возможность распространиться в смежные сферы массовой коммуникации» [1, с. 83].

Раскрывая лингвистические характеристики масс-

медийного концепта, доктор филологических наук А.В. Полонский отмечает, что он является основной, конструктивной когнитивной единицей массмедийного дискурса [6, с. 53]. И основан, прежде всего, на «речемыслительной практике массмедиа, ориентированной на актуальный социальный контекст» [6, с. 53]. Сам же массмедийный дискурс, по мнению этого же автора, представляет собой коммуникативный, когнитивно-прагматический феномен, который реализуется посредством трансляции именованных, метафор, понятий, образов, оценок, мифологем, идеологем и др. на широкую, признаково неоднородную аудиторию с целью формирования мировоззренческих принципов [6, с. 53].

Для наиболее полного осознания концепта необходимо произвести реконструирование, отражающее его структуру. Несмотря на то, что концепт обладает определенной структурой, его нельзя представить в виде жесткой структуры. Это объясняется активной динамической ролью в процессе мышления - концепт всё время функционирует, актуализируется в разных составных частях и аспектах, соединяется с другими концептами и отталкивается от них.

Исходя из этого, необходимо отметить, что концепт имеет сложную структуру. С одной стороны, к ней принадлежит «всё то, что принадлежит строению понятия», а с другой стороны, в структуру концепта входит «всё то, что делает его фактом культуры» [9], а именно этимология, история, современные ассоциации, оценки и другое.

Основой для образования концепта служит только то явление существующей действительности, которое становится объектом оценки. Для того чтобы оценить объект, человек должен пропустить его через себя, а момент пропуска и оценивания является моментом образования какого-либо концепта в сознании носителя культуры.

Помимо ценностной составляющей, также в структуру концепта входят образный и понятийный элементы.

В понятийном элементе концепта Ю.С. Степанов выделяет три слоя, которые есть у каждого концепта. В первый слой входит актуальный основной признак; ко второму слою относится один или несколько дополнительных признаков, пассивные признаки. Третьим слоем концепта является его внутренняя форма, обычно запечатленная во внешней, словесной форме.

В первом слое концепт реально существует «для всех пользующихся данным языком как средством взаимопонимания и общения» [9]. Так как концепт является средством общения, то в данном слое концепт включается и в структуру общения, и в мыслительные процессы.

Во втором слое концепт реально существует «только для некоторых социальных групп».

Третий слой или внутренняя форма, только открывается исследователям. «Концепт существует здесь как основа, на которой возникли и держаться остальные слои» [9].

З.Д. Попова и И.А. Стернин выделяют в структуре концепта базовый слой (ядро концепта, образ), информационное содержание и интерпретационное поле концепта.

Базовый слой концепта представляет определенный чувственный образ, кодирующий концепт как мыслительную единицу. Чувственный образ неоднороден и образован перцептивными когнитивными признаками, формирующимися в сознании носителя языка в результате отражения им окружающей действительности при помощи органов чувств и образными признаками, формируемыми метафорическим осмыслением соответствующего предмета или явления [8].

Информационное содержание концепта включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее важные отличительные черты концептуализируемого предмета или явления.

Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и когнитивных слоёв составляют объём концепта и определяют его структуру. Необходимо отметить, что многочисленных когнитивных слоёв в концепте может не быть, но базовый когнитивный слой с чувственно-образным ядром есть у каждого концепта.

Информационное содержание многих концептов близко к содержанию словарной дефиниции ключевого слова концепта, но в него входят только дифференцирующие денотат концепта признаки.

Третьим компонентом является объёмная интерпретационная часть. Интерпретационное поле концепта составляет его периферию. Интерпретационное поле неоднородно, в нём достаточно отчётливо выделяются несколько зон, которые обладают определенным внутренним содержательным единством и объединяют близкие по содержанию когнитивные признаки (оценочная зона, энциклопедическая зона, утилитарная зона, регулятивная зона, социально-культурная зона, паремическая зона).

Образ и информационное содержание концепта имеют структурированный характер. Интерпретационное поле, как воздух, пронизывает концепт, наполняет его. Это наименее структурированная часть концепта, и может быть описана как перечисление признаков.

При рассмотрении вопроса о реконструировании

концепта мы опираемся на модель, предложенную З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, согласно которой необходимо разграничивать содержание и структуру концепта. Содержание концепта образовано когнитивными признаками и внутренне упорядочено по полювому принципу - ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферия. Принадлежность к той или иной зоне содержания определяется яркостью признака в сознании носителя концепта. Таким образом, моделирование осуществляется как перечисление признаков от ядра к периферии [8, с. 60].

Лингвистическое исследование концепта включает в себя также описание его номинативного поля, «совокупность языковых средств, репрезентирующих концепт в определенный период развития общества» [7, с. 47].

Номинативное поле концепта неоднородно, поскольку оно содержит как прямые номинации, приводящие непосредственно к ядру, так и номинации отдельных когнитивных признаков, открывающих содержание концепта и отношение к нему в разных коммуникативных ситуациях и представляющих периферию номинативного поля. В процессе языкового анализа выявлению подлежат как системные, так и случайные индивидуально-авторские номинативные средства, так как все они дают материал для построения модели концепта.

Создание номинативного поля медиаконцепта «Пандемия 1918» необходимо начать с построения ядра, путем выявления ключевого слова и его синонимов. В связи с этим, следует выяснить, как термин «Пандемия» трактуется в словарях английского языка. Для объективности исследования рассмотрено толкование данной лексической единицы в нескольких словарях. Основой лексикографического изучения толкования стали следующие словари: Dictionary.com, The Cambridge English Dictionary, The Dictionary by Merriam-Webster.

Были получены следующие дефиниции лексемы «Pandemic»:

1. *A disease prevalent throughout an entire country, continent, or the whole world* (<https://www.dictionary.com>);
2. *An outbreak of a disease that occurs over a wide geographic area (such as multiple countries or continents) and typically affects a significant proportion of the population: a pandemic outbreak of a disease* (<https://www.merriam-webster.com>);
3. *An occurrence in which a disease spreads very quickly and affects a large number of people over a wide area or throughout the world* (<https://www.merriam-webster.com>);
4. *A dangerous disease that infects many people at one time* (<https://dictionary.cambridge.org>);
5. *A disease that exists in almost all of an area or almost*

*all of a group of people, animals or plants* (<https://dictionary.cambridge.org>);

Из вышеперечисленных определений следует, что «pandemic» (пандемия) это опасное заболевание, которое имеет широкую географию распространения: по всей стране, по всему континенту или по всему миру, затрагивает значительную часть живых организмов, как людей, так и животных, растений. Более того, проявляться такое заболевание может внезапно, вспышкой.

Отметим, что в изучаемых газетных текстах медиа-концепт «Пандемия1918» вербализуется при помощи лексем *spanish influenza (flu), pandemic, epidemic, disease, infection, pneumonia, malady, scourge, germ*.

На основе количественного анализа можно сделать вывод, что ядром номинативного поля выступает ключевое слово *disease* и вышеперечисленные синонимы.

Следующим этапом нашего исследования стало выявление когнитивных признаков, формирующих данный медиаконцепт.

Репрезентацию таких признаков, как «опасность для жизни, здоровья» и «быстрое распространение по обширной территории», которые выделяются посредством анализа словарных статей, можно продемонстрировать на следующих примерах:

*Practically all Spain is affected by the mysterious epidemic resembling influenza which is raging and causing many deaths.* [Hull Daily Mail, 29. May, 1918]

*At a Belfast workhouse, an alarming number of deaths had occurred, with the distressing rumour that the "victims bodies" turn black as coal half an hour after their demise.* [Dundee Evening Telegraph, 28. June, 1918]

*The Spanish variety of influenza is spreading with alarming rapidity among the Swiss population, among persons with unsound lungs, with men between the ages of 20 and 40 being generally attacked.* [The Evening Mail, 19. July 1918]

*Epidemics of influenza threatens whole world. Is the world face to face with another international epidemic of influenza?* [Salt Lake Telegram, 13. July 1918]

*The scourge is spreading at an alarming rate. Not in the history of previous epidemics has it been necessary to take drastic action.* [York Dispatch, 4. October 1918]

*London, Dec 20 – The Times medical correspondent says that it seems reasonable to believe that throughout the world about 6 000 000 persons perished from influenza and pneumonia during the past 3 months.* [Salt Lake Telegram, 20. December 1918]

Из приведенных выше цитат видно, что огромная территория в мире находилась во власти пандемии, которая стала причиной опасной болезни и смерти большого количества людей.

Наиболее часто в данных примерах используются высказывания, компонентами которых являются акциональные глаголы *to affect, to cause, to spread, to attack, to threaten, to perish*, подчеркивающие активность и быстроту процесса распространения эпидемии. Образ опасного заболевания представлен посредством слово-сочетаний: *mysterious epidemic, alarming number of deaths, alarming rate, alarming rapidity, the distressing rumour, drastic action*. Усиление впечатления о данном образе происходит в следствии, употребления прилагательных, воссоздающих атмосферу напряженности и неизбежности. Использование дополнительных языковых приёмов - идиомы «*face to face*» и сравнительной конструкции «*turn black as coal*» еще более активизируют чувственно-образное воздействие на массового читателя. Следует отметить, что данные когнитивные признаки представлены наибольшим количеством публикаций и составляют 35% и 26% содержания медиаконцепта соответственно.

Дальнейший анализ статей англоязычной прессы 1918-1920 годов позволяет сделать вывод о том, что в состав медиаконцепта «Пандемия1918» входит признак «превентивные меры и средства защиты от заболевания»:

*Churches in Manchester were being threatened with closure, with schools and cotton miles closing, and cinemas also being asked to close.* [Hull Daily Mail, 28. June 1918]

*Wear a mask and save your life! You must wear a mask, not only to protect yourself but your children and your neighbour from influenza, pneumonia and death...Doctors wear them. The man or woman or child who will not wear a mask now is a dangerous slacker!* [York Dispatch, 4. October 1918]

*Sunshine wins great victory over influenza. Sunshine is the mortal enemy of disease germs and yesterday was a great day for our fight.* [Salt Lake Gerald Republican, 20. October, 1918]

*A strict quarantine is being observed to prevent a greater death toll.* [Salt Lake Telegram, 29. October 1918]

*In other words to use the old adage, «An ounce of prevention is worth a pound of cure».* [Washington County News, 31. October 1918]

В приведенных примерах авторы публикаций убеждают читателей в целесообразности превентивных мер: закрытии общественных учреждений, соблюдении карантина и применения средств защиты как способа прекращения распространения болезни. Необходимость карантинных мер и важность использования маски во время пандемии представлена в контексте фразами с глаголами в императивном наклонении *wear a mask, save your life, protect yourself*, которые имеют яркую импрессию и помогают автору публикаций установить контакт с читателями. В предложении «*You must wear a mask, not only to protect yourself but your children and your neighbour from influenza, pneumonia and death*» используются сразу два стилистических приема: контраст *not only, but* для придания значимости информации и нарастание *influenza,*

*pneumonia and death*, где каждое последующее слово сильнее, значительнее, существеннее, чем предыдущее.

Одно из предложений содержит прием «навешивание ярлыка», который передает явное раздражение, из-за того, что есть люди *dangerous slackers*, пренебрегающие карантинными мерами.

Анализ фактического языкового материала также показал, что события и явления времен пандемии 1918 года зачастую осмысливаются в терминах войны *to win great victory, the mortal enemy, our fight* и метафорически сравниваются с военными действиями, врагами, победителями и побежденными, что объясняется внезапным появлением испанского гриппа и его распространением по всему миру.

Интересно использование в последнем примере изречения, которое досталось от Бенджамина Франклина *An ounce of prevention is worth a pound of cure* - лучше принять суровые меры предосторожности, чем потом страдать от серьезных последствий. Известно, что изречения используют для достижения эффекта информативности, точности и для большей убедительности. Данное высказывание ярко характеризует ситуацию, когда страна объявляет о жестких мерах по сдерживанию распространения заболевания. Удельный вес данного когнитивного признака составляет 18%.

Рассмотрим контексты из СМИ, на основании которых, формируется следующий признак рассматриваемого медиаконцепта «средства и методы лечения».

**Whiskey and aspirin** are the chief medicines, which according to physicians have beneficial effects upon persons stricken with **Spanish Flu**. [Salt Lake Telegram, 26. October 1918]

**There is no specific cure for influenza** and that many of the alleged cures and remedies **do more harm than good**. [Eureka Reporter, 1. November 1918]

**There is no cure – the disease must run its course**. [Richfield Reaper, 2. November 1918]

Put a small amount of **sulphur** in each shoe every morning and good bye **influenza**. [Ogden Daily Standard, 21 November 1918]

That **whiskey** will prevent ravages of the disease is the verdict in London. The reason why flu has been raging so successfully in England: **Whiskey! Not use of, but absence of whiskey**. [Salt Lake Tribune, 8. December 1918]

Hard liquor has again been proved **a false elixir and no cure for "flu"**. [Salt Lake Herald Republican, 9. February 1919]

US Laboratory Director says **no cure for battling disease** is known. He made this statement after carefully experimenting with serums and vaccines in all parts of the country. [Wasatch Wave, 7. March 1919]

Приведенные примеры указывают на драматич-

ность ситуации с лечением испанского гриппа, при полном отсутствии методов необходимой терапии, лекарств, вакцин. Для лечения такого опасного заболевания медики используют аспирин, виски, серу, что не приводит к исцелению пациентов. В подтверждение этому газетные тексты изобилуют идиоматическими оборотами: *do more harm than good*, (приносить больше вреда чем пользы), *the disease must run its course* (болезнь должна идти своим чередом), *a false elixir* (ложная панацея). Они не только определяют опасное явление, но и показывают его оценку автором публикаций. Также в примерах широко представлен стилистический приём - повтор, представляющий собой намеренное повторение языковых элементов, в данном случае группы слов *there is no cure...* Применяется он, чтобы усилить необходимое впечатление, найти отклик у читателей и создать образную картину мира. В структуре медиаконцепта проанализированный компонент составляет 12%.

Из рассмотренного выше признака медиаконцепта «Пандемия 1918», который констатирует отсутствие эффективных методов лечения в тот период времени, проявляется следующий «страх»:

*No place to go, no diversions, no change of surroundings, only talk and think and **worry** over this **great fear**...The papers are full of it, every elevator, every hall-way and private home is placarded with the **FEAR** of it*. [Ogden Daily Standard, 9. December 1918]

*There is such a widespread **fear of influenza** that the Public Health Service has suggested that the press publish the statements*. [Vernal Express, 3 October 1919]

**Be calm and avoid becoming hysterical**. [Mt.Pleasant Pyramid, 30. January 1920]

**Do not be unreasonably afraid. Do not worry, do not get hysterical. Keep your head on your shoulders. Use common sense. And lastly be a normal human being!** [Park Record, 30. January 1920]

**If you turn blue, you have the flu**. [Millard County Chronicle, 5. February 1920]

**Fear is a great factor in lowering resistance. Go about your affairs calmly and unafraid**. [Roosevelt Standard, 25. February 1920]

Рассмотрев многочисленные контексты по данному признаку, можно прийти к выводу о том, что в сознании носителей языка сложилось представление о пандемии испанского гриппа, как о причине страха, стресса и психологической напряженности. Страх и беспокойство вызывает не только сама болезнь, но и её последствия. Мы наблюдаем частое употребление лексемы *fear*, отражающей состояние крайней тревоги и переживания от ожидаемой опасности.

Наиболее часто в данных примерах используются императивы как маркеры непосредственного выраже-

ния побудительной модальности. Компонентами высказывания являются акциональные глаголы *avoid, use, keep, go*. Употребляются специальные языковые приемы: идиома *keep your head on the shoulders* для дополнительного давления на восприятие текста и рифма *If you turn blue, you have the flu*, являющаяся одним из самых эффективных способов речевого воздействия, быстро и легко запоминающимся. Основной интенцией сообщений выступает намерение успокоить адресата и остановить охватившие население панику и страх, что выражено с помощью превентивных высказываний *do not be afraid, do not worry, do not get hysterical*, которые выражают волеизъявления, направленные на то, чтобы адресатом была проявлена осмотрительность, не было совершено действие, которое может причинить вред. Яркость данного когнитивного признака 9%.

После подробного описания когнитивных компонентов мы можем перейти к реконструированию медиаконцепта «Пандемия1918». Медиаконцепт состоит из ядра, ближней и дальней периферии. Выявленные когнитивные признаки, входящие в состав медиаконцепта, представлены в виде иерархической структуры в зависимости от удельного веса каждого из них.

Полевая структура медиаконцепта	Когнитивный признак	Доля когнитивного признака в структуре медиаконцепта
<b>Ядро</b>	Опасность для жизни и здоровья	35%
	Быстрое распространение по обширной территории	26%
<b>Ближняя периферия</b>	Превентивные меры и средства защиты	18%
<b>Дальняя периферия</b>	Средства и методы лечения	12%
	Страх	9%

На основе проведенного исследования, можно сделать вывод, что применение интеграции семантико-когнитивных методик, обзор словарных дефиниций, тщательное изучение языкового материала позволили нам проанализировать содержательное наполнение рассматриваемого медиаконцепта, выявить когнитивные слои и распределить их в порядке убывания, описать ядро и периферию, и таким образом реконструировать медиаконцепт «Пандемия1918».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дуреко Е.Ю. Медиаконцепт «Екатеринбург – столица» и его варьирование в журналистском дискурсе // Известия Уральского Федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2012. – Т. 101, № 2. – С. 77–83
2. Лавицкий А.А. Медиаконцепт «Витебск» в региональном газетном дискурсе // Ученые записки. - 2014. - Том 17. - С. 153-160
3. Лавицкий А.А. Коммуникативное пространство региональных газет: жанры, важнейшие концепты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 2015. – 25 с.
4. Орлова О.В. Жизненный цикл и миромоделирующий потенциал медиаконцепта // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 6 (69). С. 79–84.
5. Орлова О.В. Дискурсивно-стилистическая эволюция медиаконцепта: жизненный цикл и миромоделирующий потенциал дис. ... докт. филол. наук – Томск, 2014. – 425 с.
6. Полонский А.В. Медиа - дискурс - концепт: опыт проблемного осмысления // Современный дискурс-анализ. 2012, № 6. - С.42-57.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. - 313 с.
8. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж: Истоки, 2001. - 191 с.
9. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры/Ю.С. Степанов. – М., 2001.

© Семенихина Жанна Михайловна (semjanna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

**Смирнов Александр Андреевич**

Аспирант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)  
seventhgate027@gmail.com

## STRUCTURAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF ENGLISH IDIOMS WITH A ZOONYM COMPONENT

**A. Smirnov**

*Summary:* Considering the modern anthropocentric linguistic paradigm, it seems necessary to study the phraseology of the English language, and in particular the idioms with a zoonym component to obtain new facts about the English mentality and the influence of people and their environment on the language. The article studies the structural and grammatical features of the idioms with a zoonym component. The research material has been selected from the books of a contemporary British author named David Mitchell with the help of continuous sampling technique. The article also considers the peculiarities of the idioms classification according to the number of the components included.

*Keywords:* English language, phraseology, a zoonym component.

*Аннотация:* В рамках современной антропоцентрической парадигмы кажется необходимым исследовать фразеологию английского языка, а в частности фразеологические единицы с компонентом «зооним» для получения новых знаний о менталитете и влиянии человека и окружающей его среды на язык. В настоящей статье рассматриваются структурно-грамматические особенности фразеологических единиц с компонентом «зооним». Материал исследования был отобран из произведений британского автора Д. Митчелла методом сплошной выборки. Рассмотрены особенности классификации фразеологических единиц по количеству составляющих их компонентов.

*Ключевые слова:* английский язык, фразеология, компонент «зооним».

Современным лингвистическим учениям присуще углубленное изучение национально-культурного аспекта языка, ведь язык является компонентом культуры, который отражает культурно-исторические сведения о характере народа и множество фактов современного состояния развития лингвообщества. Язык выступает зеркалом национальной культуры народа и является ее хранителем. Одним из важнейших источников национально-культурной информации можно считать фразеологические единицы, интерпретация которых является когнитивной процедурой декодирования с учетом знаний национальной культуры, традиций, обрядов, традиционных моделей структурирования на основе картины мира.

Фразеологические единицы с ярко выраженной национально-культурной семантикой являются неотъемлемой частью и одним из средств формирования языковой картины мира для определенного этноса-носителя языка. Языковая картина мира формируется при помощи естественного языка как определенного типа семиотических систем – совокупность представлений народа о действительности на определенном этапе развития данного этноса, – зафиксированных в языковых единицах. В.А. Маслова отмечает, что фразеологизмы всегда непрямо отображают убеждения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи: «как утренний свет ото-

бражается в капле воды» [Маслова, 2001: 43].

Не требует доказательств тот факт, что в речевом общении представителей различных лингвокультур отражаются как универсальные, так и этноспецифические закономерности, характеризующие культурно-национальные особенности коммуникантов. Фразеологические единицы с национально-культурным компонентом выступают тем носителем культурно-значимой и культурно-специфичной информации, которая часто приводит к непониманию друг друга представителями разных культур. Наиболее отчетливо данный процесс можно проследить при использовании в речи фразеологических единиц с компонентом-зоонимом. Правильность восприятия зоонима носителями разных лингвокультур зависит от того, насколько совпадают или расходятся способы категоризации мира.

В данной статье мы ограничимся исследованием структурно-грамматического аспекта фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в художественных текстах.

При подготовке материала исследования мы обратились к произведениям современного британского писателя Дэвида Митчелла. Дэвид Митчелл – английский писатель, дважды финалист Букеровской премии, современный классик. Автор международных бестселлеров

«Сон №9», «Облачный атлас», «Тысяча осеней Якоба де Зута», «Голодный дом», «Костяные часы». Журнал Time включил Митчелла в список ста самых влиятельных людей современности в 2007 г.

Романы писателя ярко отражают специфику английской культуры, в них используется большое количество фразеологических единиц с компонентом-зоонимом как в оригинальной форме, так и их окказионализмов. Мы считаем, что эти романы прекрасно подойдут для анализа современного состояния фразеологии английского языка.

Мы воспользовались методом сплошной выборки и отобрали 185 фразеологических единиц английского языка, в составе которых присутствует компонент-зооним. Вслед за А.И. Смирницким мы решили разделить все фразеологические единицы на следующие группы: одновершинные фразеологизмы, двухвершинные фразеологизмы и многовершинные фразеологизмы, в состав которых входят три или более знаменательных компонента [Смирницкий, 1998: 212].

Одновершинные фразеологические единицы мы разделили по следующим группам:

1. Глагольные фразеологизмы, в которых совпадают семантический и грамматический центры. Примеры предложений:
  - a) 'So while I'm slaving away,' Dad pulled a face to shave round his lips, 'in a sweaty conference room, covering in-store promotions with this year's crop of' – Dad jutted out his chin to shave a tricky bit – 'Einsteins, you get to **swan** round Lyme Regis in the sun. All right for some, eh?' He unplugged his shaver. 'Guess so.' [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 - p. 117].
  - b) The Great Silvestro's Flying Teacups swung into motion and an orchestra of screams tuned up. My memories're all sloshed out of order. The Goose Fair was sluiced from a bowl of starry dark. Clive Pike, to my left, eyes **beetling** bigger than humanly possible, G-force ribbling his face. ('HEY! HEY!') Starry dark, sluiced from a bowl of the Goose Fair. Floyd Chaceley, who *never* smiles, on my right, laughing like Lord Satan in a mushroom cloud. Screams chasing their tails as fast as the melting tigers in *Little Black Sambo*. ('YOU! YOU!') Goose Fair and November night propelling one into another. *Courage is being scared shitless but doing it anyway*. Dean Moran, opposite, eyes clenched, lips valving open as a cobra slithers out, a shiny cobra of half-digested toffee apple, candy floss and three of Fryer Tuck's All-American Taste-Tastic Hot Dogs, highly recommended, writhing longer [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 - pp. 180-181].

v) But walking down Regent's Arcade, I noticed a new need that's normally so close up you never know it's there. You and your mum need to like each other. Not love, but like. 'This,' Mum sighed and **fished out** her sunglasses, 'is wonderful!' The queue for *Chariots of Fire* **snaked down** the cinema steps and along the street for eight or ten shops. The film started in thirteen minutes. Ninety or a hundred people were ahead of us. Kids, mostly, in twos, threes and fours [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 - p. 138].

г) A myst'rous Smart stopped us goin' close up. The air got thicker till you cudn't go no nearer. A dizzyin' pain it gave you too so you **din't donkey'bout** with it, nay. The barterin' took place in the Commons. Prescients spoke in a strange way, not lazy'n' spotty like the Hilo but salted 'n' coldsome [David Mitchell. Cloud Atlas – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 116].

2. Номинативные фразеологизмы. Примеры предложений:

a) Then his thoughts slide to a hydrogen buildup, an explosion, packed hospitals, the first deaths by radiation poisoning. The official inquiry. The **scapegoats**. Sachs bangs his knuckles together [David Mitchell. Cloud Atlas – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 60].

б) Pips doesn't always remember *my* birthday, mind, but he's got a heart of gold. That's what counts, at the end of the day. Father was a waste of space, sorry to say. Pips hated the pig as much as I did. The *men'* (she made a just-swallowedbleach face) 'just fire out their snot, roll over and that's *it*, goodnight. The men don't *grow* sons, feed them with their own milk, wipe their botties, powder their,' she cooed at me but the bird of prey was back in her eyes, 'little **snails**. A father will *always* turn on his son in the end. Only room for **one cock-of-the-walk** in any farmyard, *thank* you very much [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 131].

в) Finbar warned us the two "Virgins" were Rafael & Bentnail. The latter has been at sea for two years but sailed only the Sydney-Cape Town run. During the **dog-watch** the men slung an awning over the foredeck & assembled around the capstan, where "King Neptune" (Pocock, dressed in absurd robe with a squilgee wig) was holding court [David Mitchell. Cloud Atlas – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 230].

3. Одновершинные фразеологизмы, в которых семантический центр расположен во втором компоненте, а грамматический центр – в первом. Примеры предложений:

a) The stile at the mouth of Kingfisher Meadows is the source of the bridlepath. A green sign saying PUBLIC BRIDLEPATH with a picture of a horse proves it. Where the bridlepath officially *ends* is miles less clear. Mr Broadwas says it fizzles out in Red Earl Wood. Pete Redmarley and Nick Yew said they **went rabbiting**

with their ferrets up the bridlepath one time, and that it's blocked by a new estate in Malvern Wells [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 47].

- б) Pluto Noak granted me an encouraging snort. The holly shivered just as St Gabriel's chimed a quarter to nine. 'Starting positions!' Grant Burch looked at me and Moran. 'Who's first?' 'Me,' I said, without glancing at Moran. 'I **ain't chicken**.' [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 93].
- в) 'Where do I sign?' Dad took the clipboard and scribbled his name. 'As a matter of fact, one of those gypsy...blighters...called here this afternoon. Around four o'clock, when housewives and children are likeliest to be at home, unprotected.' 'Don't surprise me one *bit*. **Been duckerin' all round** Wellington Gardens too, they was. Older houses've got more precious junk to scav, see, that's their reck'nin' [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 158].
4. Адвербиальные одновершинные фразеологические единицы с семантическим центром в компоненте качества словосочетания и с отсутствием грамматического центра вообще, выступающие либо в качестве эквивалентов наречий, либо в качестве связующих слов. Примеры предложений:
- а) I crawled over the bonnet towards her, on all fours. Not **doggily**, but carefully, in case she swatted me into the nettles. You never know with Dawn Madden. As she leant towards me I saw the bumplets of her nipples. No bra. My hand moved towards her [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 - p. 59].
- б) Grigoire and Eva,' said the vicar, 'didn't have a butler. I assure you.' I saw it. What a dildo I am. The butler was the husband. 'I made a mistake,' I said, **sheepishly**. 'I'd better go now.' 'Not yet!' Gwendolin Bendincks hadn't finished. 'You'll get soaked to your skin! So tell us, what was your connection with Eva Crommelynck?' 'She was sort of teaching me [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 - p. 117].
- в) 'If you want me to stop, Madam Crombie, you have to say now.' 'Oooh, Master Yew,' she croodled, 'don't you *dare*.' Tom Yew got on her and sort of jiggled there and she gasped like he was giving her a Chinese burn and wrapped her legs round him, **froggily**. Now he moved up and down, Man-from-Atlantisly. His silver chain jiggled on his neck. Now her grubby soles met like they were praying [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 62].

Двухвершинные фразеологизмы мы разделили по следующим группам:

1. Атрибутивно-именные фразеологизмы, имеющие конструкцию «прилагательное + (as) + существительное». Примеры предложений:
- а) Well, now, Truman got his limbs back an' rabbited 'n' ran 'n' fell out o' the mournsome gate, an' slid down that screesome mountain for his life never lookin' b'hind him not once. When he got back to the Valleys, ev'ryun stared in 'mazement even b'fore he voiced his 'ventures. Truman's hair'd been **black as crows** b'fore, but now it was whiter 'n surf. Ev'ry single hair [David Mitchell. Cloud Atlas – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 122].
- б) "You may have the makings of a musician. It's a nice day. Amble over to the lake and see the ducks. I need, oh, a little time to decide whether or not I can find a use for your . . . gifts." Left without a word. The **old goat** wants me, it seems, but only if I'm pathetic with gratitude. If my pocketbook had allowed me to go, I'd have hired a cab back to Bruges and renounced the whole errant idea. He called after me, "Some advice, Frobisher, gratis." [David Mitchell. Cloud Atlas – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 23].
- в) So lornsome I was, wond'r'in' if Jayjo's seed was rotted or my seed was rotted or jus' my luck was rotted. Slack mornin' it was under the bloodflower bushes, waves lurched up the beach like **sickly cows** an' fell over. Buildin' the babbitt's mound din't take as long as Pa's [David Mitchell. Cloud Atlas – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 114].
- г) 'Oy! You gonna buy that?' The shopkeeper meant *me*. I could see his blob of gum rolling round his mouth as his jaws opened and shut. His T-shirt had a picture of a giant dick with legs chasing something that looked like a **hairy oyster** on legs and the slogan, IT'S JUST ONE THING AFTER ANOTHER. (I still don't get that.) 'Or just stand there getting turned on?' I fumblingly jabbed the pen back in its hole and scooted out, deep-frying in embarrassment. The shopkeeper tossed, 'Mucky little bugger!' after me. 'Buy yourself a dirty mag!' [David Mitchell. Black Swan Green – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 118].
2. Именные фразеологизмы, имеющие конструкцию «существительное + существительное». Примеры предложений:
- а) When I finally reached Cambridge station, I looked for a telephone box to tell Aurora House not to expect me until the following day, but the first two telephones were vandalized (in Cambridge, I ask you!), and only when I got to the third did I look at the address and see that Denholme had neglected to write the number. I found a hotel for commercial travelers next to a launderette. I forget its name, but I knew from its reception that the place was a crock of **cat crap**, and as usual my first impression was spot on. I was too ruddy whacked to shop around for something nicer, however, and my wallet was too starved

[David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 78].

6) Because my own ascension had already begun. Even to a thoroughbred imbecile like Boom-Sook, the degradation of Yoona~939's neurochemical stability was obvious, so another **guinea pig** was being prepared. The amnesiads in my Soapsac were reduced, accordingly, and ascension catalysts instreamed [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 92].

в) Denholme dies. My flight from the Hogginses was classified, so nobody knows I'm here. The standing order survives its maker. Mrs. Latham tells the police I was last seen going to a **loan shark**. Detective Plod conjectures I had been turned down by my lender of the last resort and had Done a Eurostar. So, six weeks later, nobody is looking for me, not even the Hogginses [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 172].

г) Muffled giggles began breaking out. 'Silence, 3KM! I see nothing amusing about spending a week of my life teaching anyone quadratic equations when the result is this...**dog's dinner**. Everyone, page eighteen. Sit down, Taylor. Let us see if your woeful ignorance is shared by the rest of the form.' [David Mitchell. *Black Swan Green* – Random House, United Kingdom, 2006 - p. 141].

3. Именные фразеологизмы, имеющие конструкцию «существительное + of + существительное». Примеры предложений:

а) "That stinking mouth needs forty o' the best in the brine, boys, or me eyes ain't mates!" On the count of forty, the Afrikaner was raised, baying, "I'll kill every last one of you **sons of sows**, I swear I will I - " To general hilarity, he was submerged for another forty. When Neptune declared his sentence served, he could do nothing but choke & retch feebly [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 231].

б) Pips doesn't always remember *my* birthday, mind, but he's got a heart of gold. That's what counts, at the end of the day. Father was a waste of space, sorry to say. Pips hated the pig as much as I did. The *men'* (she made a just-swallowedbleach face) 'just fire out their snot, roll over and that's *it*, goodnight. The men don't *grow* sons, feed them with their own milk, wipe their botties, powder their', she cooed at me but the **bird of prey** was back in her eyes, 'little *snails*. A father will *always* turn on his son in the end. Only room for *one* cock-of-the-walk in any farmyard, *thank* you very much [David Mitchell. *Black Swan Green* – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 131].

в) 'Who's he?' "Official stepfather. That house is his house. Don't you know anything, Taylor? Mum and I live there now. They got married last year.' Actually now I remembered. 'What's he like?' "**Brains of a bull**.' She

peered at me round an invisible curtain. 'Not only the brains, judging by the racket they make some nights.' Stewy air stroked Dawn Madden's milk-chocolate throat. 'Are those ponies in the stable yours?' 'Have a good snoop round, did we?' [David Mitchell. *Black Swan Green* – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 58].

4. Глагольно-субстантивные фразеологизмы, имеющие конструкцию «глагол + существительное». Примеры предложений:

а) I imagined Nurse Noakes boasting to the children (I nearly wrote "parents") of prospective residents that they slept safe and secure thanks to these state-of-the-art surveillance arrangements, meaning, of course, "Pay us on time and you won't **hear a dickey bird**." The view did not bode well. Hull lay to the south, a half-day hike away for a robust strippling down side roads lined with telegraph poles [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 168].

б) "Do hurry to her, please. She's in her own room. The doctor thought it too dangerous to move her." Johns Hotchkiss **half-smelt a rat**, but how could he accuse this dear old biddy of deceit and conspiracy? His wife harried and hauled him down the corridor [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 177].

в) The only way to outfox Hangman is to think one sentence ahead, and if you see a stammer-word coming up, alter your sentence so you won't need to use it. Of course, you have to do this without the person you're talking to catching on. Reading dictionaries like I do helps you **do these ducks and dives**, but you have to remember who you're talking to. (If I was speaking to another thirteen-year-old and said the word 'melancholy' to avoid stammering on 'sad', for example, I'd be a laughing stock, 'cause kids aren't s'posed to use adult words like 'melancholy'. Not at Upton upon Severn Comprehensive, anyway.) [David Mitchell. *Black Swan Green* – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 18].

К многокомпонентным лексическим единицам мы отнесли словосочетания и выражения, состоящие из более чем трех знаменательных слов. Примеры предложений:

а) I continue to sift the library for treasure, compose in the music room, read manuscripts in the garden (Madonna lilies, crowns imperial, red-hot pokers, hollyhocks, all blooming bright), navigate lanes around Neerbeke on the bicycle, or ramble across local fields. Am firm friends with the village dogs. They **gallop after me like the Pied Piper's rats** or brats. The locals return my "Goede morgen" and "Goede middag" – I'm now known as the long-term guest up at the "kasteel" [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 27].

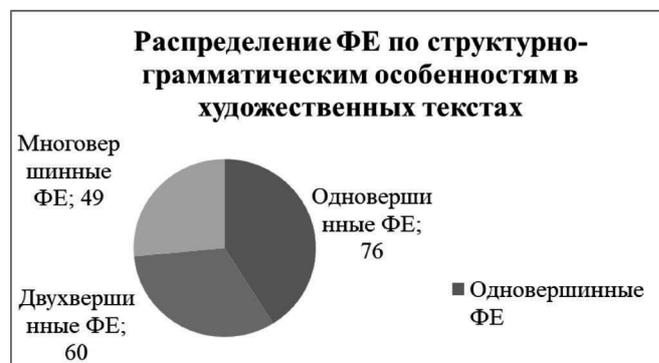
б) She said nothing. "Your dressage is more polished than your manners," I told her. Nothing. Shooting guns crackled across the fields, and Eva reassured her mount. Her mount is a beaut—**one can't blame the horse**. I asked Eva for the pony's name [David Mitchell. *Cloud Atlas* – Sceptre, United Kingdom, 2004 - p. 24].

в) '**May as well be hanged for a sheep as hanged for a handkerchief**': Miss Throckmorton taught us that aeons ago. 'Cause I'd sort of had a reason to come into the forbidden chamber, I peered through Dad's razor-sharp blind, over the Glebe, past the cockerel tree, over more fields, up to the Malvern Hills. Pale morning, icy sky, frosted crusts on the hills but no sign of sticking snow, worse luck. Dad's swivelly chair's a lot like the Millennium Falcon's laser tower [David Mitchell. *Black Swan Green* – Random House, United Kingdom, 2006 - p. 2].

г) She realized her son was pure evil? 'Why?' 'She lost a strip of postage stamps.' 'Postage stamps?' 'One strip of five second-class postage stamps. They was **the straw what broke the camel's back**. Honest to God, Jason, Gordon Wilcox beat that woman so black and blue, the hospital had to feed her through a tube for a week.' [David Mitchell. *Black Swan Green* – Random House, United Kingdom, 2006 – p. 176].

По результатам количественного подсчета выделенных фразеологических единиц исследования мы получили следующие данные относительно распределения общего списка фразеологических единиц

по этим группам: одновершинные фразеологические единицы – 76 единиц (41%); двухвершинные фразеологические единицы – 60 единиц (33%); многовершинные фразеологические единицы – 49 единиц (26%). Схематично эти данные можно представить на диаграмме:



Подобный анализ позволяет сделать вывод о преобладании определенных структурно-грамматических типов в текстах художественного жанра, в частности в произведении Дэвида Митчелла. По итогу, в художественном тексте можно встретить большое количество одновершинных фразеологических единиц. Во многих случаях это можно объяснить приемом конверсии, так как в текстах художественного жанра использование такого приема является целесообразным и излюбленным методом из-за большей вольности в выборе слога и окказиональном использовании фразеологизмов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Лингвокультурология, учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М.: Изд-во Московский Государственный Университет, 1998. – 260 с.
3. Смирнов А.А., Шумбасова С.С. Национально-культурный компонент в структуре фразеологических единиц в английском языке. – Казанская наука. №3 2020г. – Казань: Издательство Рашин Сайнс, 2020. – с. 93-95
4. Mitchell, D. *The Cloud Atlas*. – Sceptre, 2004. – 544 p.
5. Mitchell, D. *Black Swan Green*. – Random House, 2006. – 244 p.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Изд-во Русский язык, 1984. – 944 с
7. Linda and Rodger Flavell. *Dictionary of Idioms and Their Origins*. – London: Kyle Cathie Ltd, 2006. – 343 с.
8. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа [URL <https://dictionary.cambridge.org/ru/>]
9. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа [URL <https://www.collinsdictionary.com/>]
10. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа [URL: <http://www.macmillandictionary.com/>]
11. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. Режим доступа [URL <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>]

© Смирнов Александр Андреевич (seventhgate027@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

### TRANSLATION ASPECT OF POLITICAL DISCOURSE

*N. Terskikh*

**Summary:** The peculiarity of political discourse always expresses attitude to policy, the state, various issues that arise during the development of society. The paper considers D. Trump's speech in Gettysburg, USA, Pennsylvania in 2016 during the electoral race. The author analyzed the content of the above-mentioned speech within the ratio of speech tools in political discourse.

**Keywords:** political discourse, speech means, aphorism, ideologeme, political cliché, metaphor, slogan, professional term.

**Терских Наталья Владимировна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева»

*nterskikh@mail.ru*

**Аннотация:** Специфика политического дискурса всегда выражает отношение к политике, государству, к различным вопросам, возникающим в процессе развития общества. В настоящей работе была рассмотрена речь Д. Трампа в Геттисберге в США, в Пенсильвании в период предвыборной гонки в 2016 году. Автор сделал анализ содержательной части упомянутой речи в рамках соотношения речевых средств политического дискурса.

**Ключевые слова:** политический дискурс, речевые средства, афоризм, идеологема, политическое клише, метафора, лозунг, профессиональный термин.

**И**зучение переводческого аспекта политических выступлений в рамках политического дискурса, а именно сохранение и передача стилистической окраски и конкретных языковых средств, используемых при подготовке политического выступления, заслуживает особого внимания в современной лингвистической науке.

А.Н. Чудинов в своих работах по политической лингвистике, убежден, что в содержание политического дискурса должны быть включены все присутствующие в сознании говорящего и слушающего компоненты, способные влиять на порождение и восприятие речи, к числу которых относятся тексты, содержание которых учитывается автором и адресатом данного текста, политические взгляды автора и его задачи при создании текста, представление автора об адресате, политическая ситуация, в которой создается и «живет» данный текст. [6]

Н.А. Аносова выделяет в составе политического дискурса такие жанры, как манифест, предвыборная платформа, персональное общение, интервью, политическая реклама и другие. [2] При переводе политического дискурса, важно учитывать эту жанровую специфику, сообразуясь с коммуникативной целью объекта перевода, иначе велика вероятность искажения идеологической, полемической, метафорологической составляющей изначального текста.

М.Ю. Бродский считает, что не менее важной проблемой перевода политического дискурса является употребление лексических единиц для внутреннего языкового употребления. В подобных ситуациях переводчику приходится прибегать к прагматической адаптации перевода. Прагматическая адаптация представляет собой изменения, вносимые в текст перевода с целью добиться необходимой реакции со стороны рецептора перевод [4]. Задача переводчика заключается в дости-

жении такой же реакции у реципиента перевода, как и у носителя языка при восприятии исходного текста.

В рамках нашего исследования мы рассмотрим дискурсивные особенности в сфере английского политического дискурса, где можно выделить следующие характерные черты.

Следует начать с лексико-семантической составляющей политического дискурса, а именно с афоризмов. Политические афоризмы характеризуют общие для всех народов культурные концепты и отражают специфику восприятия реальности политическим дискурсом. Анализ лексики политических афоризмов позволяет сделать вывод об особенностях видения картины мира участников политического дискурса, об их ценностной системе и способах ее воплощения [3].

При переводе политических текстов и выступлений англоязычных политиков нередко встречаются идеологемы, у которых, в отличие от терминов, нет строго определённого значения. Идеологема всегда маркирована, то есть имеет идеологически направленную эмоциональную окраску. В этом значении идеологема — это не просто мысль, а мысль идеологически окрашенная [5]

В англоязычном политическом дискурсе весьма распространены идеологические клише, приём риторики, шаблонное выражение, употребляемое в публицистике, СМИ, публичных выступлениях с целью дать лаконичную, образную, запоминающуюся характеристику политическим событиям и их участникам. В политическом дискурсе США нередко идеологическое клише используется для формирования у населения характерного образа другого государства, политика или же его политической деятельности

Современные политические выступления, особенно в ходе предвыборных кампаний, прежде всего направлены на заранее определенную аудиторию и для воздействия на неё политический деятель стремится использовать максимально эффективные языковые средства при написании текста политического выступления.

В настоящей работе мы рассмотрим текст периода предвыборной гонки в США в 2016 году. Выступление Дональда Трампа в Геттисберге, штат Пенсильвания, в октябре 2016 года [7], было знаковым моментом его предвыборной кампании. Он выступал на фоне исторического места - битвы при Геттисберге, которая была одним из ключевых сражений гражданской войны. В своем выступлении Трамп обратился к темам национализма, безопасности и экономической независимости, которые стали центральными в его предвыборной кампании.

Одной из особенностей этого выступления было использование Трампом эмоциональной риторики, ярких и запоминающихся фраз, направленных на создание образа «народного героя», который борется против «элит» и «системы». Он обвинял политическую элиту в том, что они укрепляют свою власть и не заботятся о народе, а также обещал изменить текущий порядок вещей, если он станет президентом. «Лозунгом» этой риторики стало следующее выражение: **«We will drain the swamp in Washington DC and replace it with a new government - of, by, and for the People. Believe me.»**

*«Мы осушим вашингтонское болото и заменим его новым правлением — народным, осуществляемым народом во имя народа. Поверьте мне!»*

Употреблением данной метафоры Д. Трамп подчеркивал свою способность решить сразу несколько актуальных проблем американской политики: лоббизм финансовых элит, консервация обеих палат конгресса, неспособность Белого дома оперативно отвечать на угрозы и вызовы на международной арене, непрозрачность избирательной системы. Подобные высказывания характерны для американского политического дискурса и направлены на формирование эмоционального отклика у электората.

В своей речи Д. Трамп использовал и высказывания на чувствительные темы для американского и общемирового общества в целом.

***We're going to suspend immigration from terror-prone regions where vetting cannot safely occur.***

*Мы заморозим иммиграцию из регионов с высоким уровнем терроризма, выходцев из которых невозможно должным образом проверить.*

Апеллируя к проблеме терроризма, Дональд Трамп желал с одной стороны создать себе образ защитника

Америки, с другой сформировать негативное представление избирателей о своем оппоненте на выборах – Хиллари Клинтон, как о человеке, способствующем нарастанию угрозы терроризма в США.

Политическое клише “Radical Islamic terror is right around the corner”. “Исламский терроризм – совсем рядом” является типичным примером использования стереотипных выражений в политическом дискурсе. Оно относится к категории “врага”, которая используется в политической риторике для создания образа угрозы, которая объединяет людей в борьбе за общую цель. При переводе данного клише важно учитывать культурные различия и специфику языка и искать альтернативные формулировки, которые бы сохраняли основную идею, но не вызывали негативных ассоциаций.

Стоит обратить внимание и на использование идеологием Д. Трампом в целях критики оппонента.

*The rigging of the system is designed for one reason: to keep the corrupt establishment and special interests in power at your expense - and everybody's expense. I have no special interest but you, the American voter.*

*Смысл всего этого жульничества в том, чтобы коррумпированный истеблишмент и связанный с ним бизнес сохраняли власть — во имя своих интересов и в ущерб вам, в ущерб всем американцам. Что касается моих интересов, то все они связаны с вами, с американскими избирателями.*

Данная идеологема Дональда Трампа заключается в обвинении коррумпированного истеблишмента и бизнеса в сохранении власти в ущерб американским избирателям, а также в заявлении о том, что все его интересы связаны с американскими избирателями. Таким образом, он выступает за смену текущего политического порядка и бизнес-практик на благо американских граждан и государства в целом. Эта идеологема отражает его популистские взгляды и стремление привлечь поддержку избирателей.

Анализ содержательной части в рамках процентного соотношения речевых средств политического дискурса поможет дать приведенная ниже диаграмма. (Рис. 1.)

Как видно из диаграммы (рис1) профессиональная политическая терминология занимает наибольшую долю в использовании языка Д. Трампом - 32%. Это объясняется тем, что Трамп, будучи опытным бизнесменом и политиком, часто использует термины и понятия, которые характерны для сферы политики и государственного управления. Так же в самой речи был выделен отдельный блок под краткое изложение политической программы, чем и объясняется превалирование профессиональной политической терминологии в выступлении.

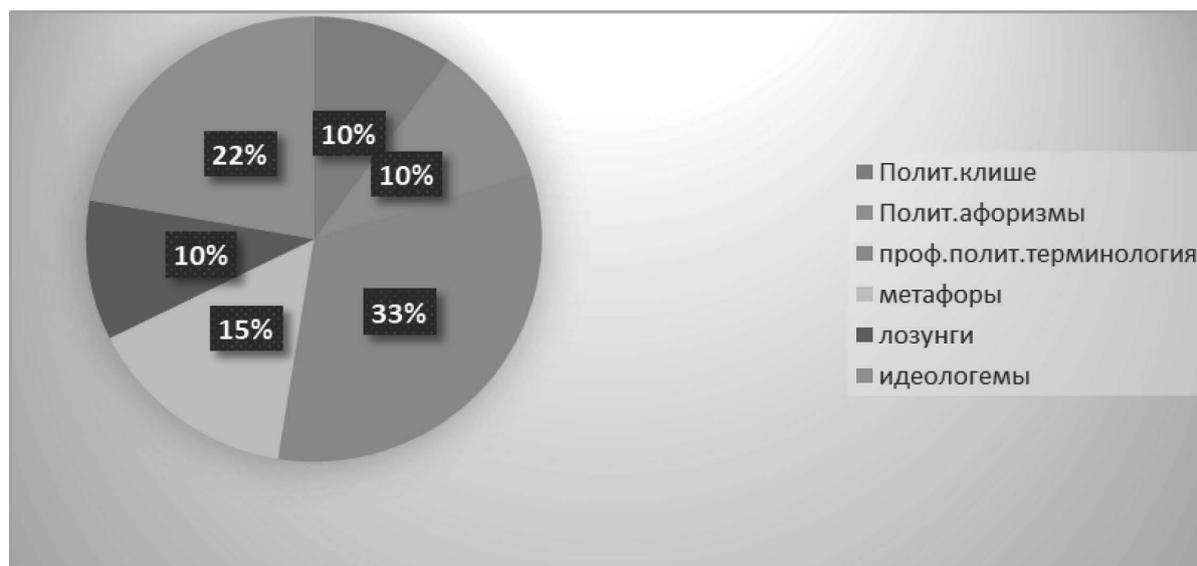


Рис. 1. Количественное соотношение речевых средств политического дискурса в речи Д. Трампа

Идеологемы занимают второе место по доле использования - 22%. Это означает, что Трамп активно использует речевые обороты, выражающие его основные политические убеждения и идеологические позиции. Отметим, что идеологемы используются Д. Трампом для критики политики бывшего президента, так и для формирования негативного образа политического оппонента.

Метафоры занимают третье место - 16%. Это говорит о том, что Трамп стремится обобщить свои политические идеи и взгляды, и передать их аудитории в форме запоминающихся и вызывающих эмоциональный отклик фраз.

Политические клише, политические афоризмы и лозунги занимают по 10%. Это довольно низкий уровень использования стереотипных выражений, что может свидетельствовать о том, что Трамп стремится использовать более индивидуальный и уникальный язык в своей речи.

Но важно заметить, что отсутствие перегруженности речи лозунгами, клише и афоризмами объясняется их качественным, а не количественным применением. Пример лозунга «Make America great again» это доказывает, в Геттисберге он был использован всего 2 раза, однако, стал одним из символов предвыборной гонки 2016 года.

На примере речи Д. Трампа в Геттисберге хорошо заметна одна из ключевых особенностей англоязычного политического дискурса – использование простых и запоминающихся лозунгов, профессиональных терминов, идеологических оборотов, ярких образов и жесткой критики противников. Кроме того, он также активно прибегал к метафорам для более яркого и запоминающегося образа своих идей. Он старался избегать использования стереотипных клише и афоризмов, что может свидетельствовать о его стремлении создать более оригинальный и уникальный политический дискурс выступления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акаш Бадр Абдуллах. Прагматический аспект перевода // Язык, сознание, коммуникация. - М.: МАКС Пресс, 2009. - С. 28-31.
2. Аносова Н.Э. Проблемы перевода англоязычного политического дискурса СМИ. // «Научно-технические ведомости СПбГПУ». - 2013. - №2. - С. 219-225.
3. Бажалкина Н.С. Лексико-семантические составляющие политических афоризмов (На материале английского и русского языков) [Электронный ресурс] URL: [linguamgou.ru/jour/article/download/1169/1140](http://linguamgou.ru/jour/article/download/1169/1140) (дата обращения: 7.04.2023).
4. Бродский М.Ю. Политический дискурс и перевод [Электронный источник] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-diskurs-i-perevod/viewer> (дата обращения: 8.04.2023).
5. Фельдман Д.М. Терминология власти. Советские политические термины в историко-культурном контексте М. : Форум : Неолит, 2015.-С.350-352
6. Чудинов А.П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации (Политическая лингвистика. - Вып. 2 (40). - М., 2012. - С. 53-59)
7. Trump's Gettysburg speech - Oct. 22, 2016 // Educate-Yourself [Электронный источник] URL: <https://www.educateyourself.org/cn/Trump-Gettysburg-Speech-Full-Text24oct16.shtml> (дата обращения: 5.04.2023).

© Терских Наталья Владимировна (nterskikh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX-XXI ВЕКОВ

## FEATURES OF ENGLISH LITERATURE OF THE XX-XXI CENTURIES

T. Khitarova

*Summary:* Modern English literature represents the most important segment of the cultural component. It covers a variety of areas, including prose, both experimental and conventional, novels, short stories, novellas, and poetry. Literature helps to understand many difficult situations, answer a large number of questions, learn interesting facts about the history, traditions, customs of various countries, as well as distract from everyday routine. Foreign literature expands knowledge, horizons, introduces the peculiarities of the mentality of the people of another country.

The beginning of the 20th century was marked by a surge in English literature. In many countries there have been revolutions that have contributed to new trends in literature. Some of them believed that civilization had come to its logical end, while others, on the contrary, prophesied a new development, a breakthrough.

At the beginning of the 20th century, symbolism developed, realities were not recognized as representatives of the pen. Many believed that reality does not exist, and if it does, it is superficial. Everything that happened was the result of the irrational, the unconscious, the mystical. Transformations took place in man and society – various psychological processes that moved history, the stream of consciousness was inexorable, masterpieces were born. English literature was no exception in this process. It is multifaceted and interesting, somewhat difficult to perceive, but acceptable. A new literary technique arose, which made it possible for a foreign reader to master it better.

This article discusses the features of English literature at the beginning of the 20th century.

*Keywords:* literature, mystical, literary technique, irrationality, character, psychological process.

Хитарова Татьяна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный аграрный университет

им. И.Т. Трубилина

khitarova2004@mail.ru

*Аннотация:* Современная английская литература представляет важнейший сегмент культурной составляющей. Она охватывает разнообразные направления, включая прозу, как экспериментальную, так и обычную, романы, рассказы, повести, также поэзию. Литература помогает понять многие сложные ситуации, ответить на большое количество вопросов, узнать интересные факты об истории, традициях, обычаях различных стран, а также отвлечься от повседневной рутины. Иностранная литература расширяет познания, кругозор, знакомит с особенностями менталитета народа другой страны.

Начало XX века ознаменовалось всплеском в английской литературе. Во многих странах произошли революции, которые способствовали новым направлениям в литературном творчестве. Кто-то из писателей полагал, что цивилизация подошла к своему логическому концу, а иные – наоборот, проорочили новое развитие, прорыв.

В начале XX века развивается символизм, реалии не признавались представителями пера. Многие полагали, что реальность не существует, а если и есть таковая – она поверхностна. Все, что происходило, было результатом иррациональности, бессознательного, мистического. В человеке и обществе происходили трансформации – различные психологические процессы, которые двигали историю, поток сознания был неумолим, рождались шедевры. Английская литература не была исключением в данном процессе. Она многогранна и интересна, в некоторой степени сложна для восприятия, но приемлема. Возникла новая литературная техника, которая позволила лучше ее освоить именно иностранному читателю.

В данной статье рассматриваются особенности английской литературы начала XX века.

*Ключевые слова:* литература, мистическое, литературная техника, иррациональность, персонаж, психологический процесс.

**П**ервый период развития новой английской литературы XX века представлен произведениями до 1930 годов. Наиболее важным использованием современной литературной техники в Великобритании был Джеймс Джойс (1882-1941). Он повлиял на многих писателей как на западе, так и на востоке.

Джеймс Джойс был родом из Ирландии, но почти всю свою жизнь провел в добровольном изгнании. Его страна была под влиянием Англии, соответственно, проживать там он не мог, отсюда – его пессимизм в отношении к жизни. Работы являются отражением его психологического настроения. В его главном романе «Улисс» (1922) раскрывается один день героя в качестве слепка общества, его истории и развития.

Короткие английские рассказы того времени представлены работами Кэтрин Мэнсфилд и Сомерсета Моэма. Они стояли на позиции стабильности существующих порядков в социальном и политическом контексте [1].

Второй период развития английской литературы XX века охватил декаду от 1930 годов до Второй мировой войны. В это время в мире бушевал экономический кризис, который не оставил без воздействия ни одну страну Европы.

На литературной сцене появилось новое поколение реалистических писателей, которые работали во время Второй мировой войны, а именно, Ричард Олдингтон, Дж.Б. Пристли, А.Дж. Кронин и другие.

В литературной жизни Англии 30-х годов возникло марксистское направление, лидером которого был Ральф Фокс (1900-1937). Он представлял буржуазные круги, но позже отошел от них. Его идеи во многом были сформированы под воздействием Октябрьской социалистической революции. Ральф Фокс был критиком, журналистом и писателем, поддерживал рабочий класс. Его основное произведение – книга «Роман и народ», опубликованная посмертно в 1937 году. Цель автора заключалась в критике буржуазного искусства, указание на его упадок, а также в рекомендациях для дальнейшего развития английской литературы [2]. Фокс говорил о смерти настоящего героя, его деградации. По его мнению, нужны были новые люди, способные на поступки, честные и открытые герои.

Именно эти настроения были отражены в поэзии, представленной поэтами – антифашистами Уистеном Хью Оденем, Стивенем Спендером и Дей Льюисом, которые открыли новое движение, стремящееся объединить политику и поэзию. Однако они просуществовали недолго. Это объяснялось тем, что после революции в литературе им нечего было предложить, они не владели ситуацией в полной мере и слишком идеализировали революционные идеи [3].

Окончание Второй мировой войны породило новых писателей, которые были ориентированы на здоровый оптимизм, а также переформатировало тех творческих людей, которые прошли через некоторый кризис.

В 50-х годах возникло направление писателей, которые раскрывали суть молодежи того времени. Несмотря на высшее образование, устроиться на работу они не могли, так как был высок уровень безработицы. Эта молодежь была зла на всех. Писатели, которые представляли указанное направление, это Джон Уэйн, Кингсли Эмис и драматург Джон Осборн.

В 60-х годах английская литература обогатилась «рабочими романами», которые раскрывали жизнь людей, вышедших из рабочего класса [4]. Представителем такого направления стал Алан Силлитоу. Этот период характеризуется разнообразными стилями, работы раскрывают особенности психологии людей, их поведение в различных ситуациях, также рассмотрены глобальные проблемы, которые позже найдут свое отражение в современной новейшей литературе [5].

В 1970-х и начале 1980-х годов появились мистические романы, которые уводили читателя от реальности. Это работы Грина, Лессинга и Ле Карре, а также Томаса, Фаулза и Спарк. Такие романы, как «Французский лейтенант», «Прайм-тайм мисс Джин Броди», «Единственная проблема» зачастую являются комическими, но с тревожными подтекстами.

В современной английской литературе популярными жанрами являются фэнтези, научная фантастика, триллеры, детективы, романы-эпопеи и многие другие. Авторы современной английской литературы не ограничиваются традиционными жанрами и смело экспериментируют, создавая новые формы и направления [6].

Одним из важных трендов в современной английской литературе является увлечение авторов и читателей историческими и альтернативными историями. Романы-альтернативы, рассказывающие о том, что могло бы произойти, если бы история развивалась иначе, популярны как среди авторов, так и среди читателей.

Еще одним важным направлением в современной английской литературе является фокус на социальные проблемы и глобальные вызовы. Авторы современной английской литературы активно обсуждают такие темы, как расизм, сексизм, неравенство, экологические проблемы и другие.

Кроме того, современные английские авторы часто играют на контрасте и неожиданности, используя в своих произведениях юмор и сарказм. Они также стремятся привлечь внимание читателя к своим произведениям, используя яркие обложки и интригующие заголовки.

В данном контексте можно упомянуть Грэма Грина, Айрис Мердок и Агату Кристи, которых читают и любят не только в их родной стране.

Айрис Мердок написала огромное количество произведений, которые характеризуются философским подтекстом, эстетикой, моралью, платоническими тенденциями. Ее проза очень популярна среди английских читателей. Ее романы «Под сетью», «Побег от очарователя», «Замок из песка», «Единорог», «Красное и зеленое», «Время ангелов», «Случайный человек», «Черный принц» раскрывают интерес Мердок к внутреннему миру человека, показывают одиночество и страдания человека в враждебном мире [7]. На нее оказали значительное влияние французские писатели и философы, которые позволили ей писать открыто, интеллектуально, с юмором, однако романы не имеют четкого определения и идеологии. Следует отметить, что «Postmodernism in literature is a cardinal change in the vectors of the movement of life at the end of the XX century. The direction is characterized by a complete revolution of consciousness, what was hidden comes to the fore, double interpretations, multiple meanings appear, monotony and monotony disappear, new assessments of reality appear. I. Murdoch's novel «The Bell» is filled with deep meanings and symbols, one of which is the bell. The bell is a literary allusion». [12, 36]

Мердок талантлива, но она не заглядывает в будущее, живет одним днем. В своих романах она раскрывает по-

терю личностных ценностей, ориентиров, трагедия общества налицо. Ее героини смеются над честностью и порядочностью, они злы, обходят закон, постоянно хитрят. Но когда эти работы лишались юмора, они превращались в неинтересные, тривиальные труды, например, «Счастливый Джим», «Звонок», «Бегство от очаровательного». Они несколько легкомысленны, не похожи на серьезные произведения [8].

Наконец, настоящим феноменом английской литературы явилось появление Джоан Роулинг и ее серии о Гарри Поттере. Огромная популярность данного автора и ее работ сложно поддается объяснению. Книжки Роулинг – бестселлеры, но читать их лучше в оригинале на английском языке. В серии о Гарри Поттере собрано все лучшее для детей, персонажи взяты из реальной жизни, раскрыты их переживания, откровения, тайны. Многие сюжеты произведения Роулинг брала из своего детства [9].

Джоан быламышленной девочкой, которая любила сочинять рассказы и истории. Свои первые версии она рассказывала своей сестре, которая была младше ее на два года. В рассказах Джоан фигурировали персонажи с интересными именами, это Кролик, мисс Бии и так далее. Уже тогда она хотела стать писательницей. Фамилию Поттер она заимствовала у соседей в Уинтерборне.

Позднее семья переехала в сельскую местность. Родители Джоан долго мечтали об этом. Для девочки это был рай. Она любила природу, свободу, фантазировала очень много, сочиняя свои рассказы и излагала их соседским детям. Девочка имела одну проблему – она не любила свою школу. Это было очень маленькое, очень старомодное место, где письменные столы до сих пор имели чернильницы. Джоан была тихой, веснушчатой, близорукой и никчемной в спорте (однажды она сломала руку, играя в нетбол). Самым любимым предметом Роулинг был английский язык, также она интересовалась и другими иностранными языками. Джоан часто рассказывала своим таким же тихим и ученическим друзьям длинные сериалы на ланче. Она обычно включала их всех в героические и дерзкие поступки, которые они никогда бы не смогли совершить в реальной жизни, потому что понимали возможные последствия таких действий.

Будучи подростком, Джоан много писала, но ничего не показывала своим знакомым, кроме забавных, шуточных историй, в которых зачастую в качестве основных героев появлялись ее одноклассники. Джоан была послушной дочерью и прислушиваясь к своим родителям, не думала о своих личных интересах. После школы она сразу поступила в университет Эксетера, где изучала французский язык, а позднее стала секретарем – референтом. Единственное, что ей нравилось в работе, это то, что она могла писать рассказы и истории, персонажами которых были ее знакомые, друзья, окружение.

Когда Джоан было двадцать шесть лет, она оставила офисную работу и отправилась за границу, чтобы работать преподавателем английского языка как иностранного. Ей нравилась преподавательская деятельность именно в контексте английского языка. Днем она преподавала, а вечером писала произведения, одно за другим. Ей это давалось очень легко. Книга о мальчишке, который узнал, что он волшебник, особенно привлекала и подогревала энтузиазм Роулинг. Когда Джоанна вернулась из Португалии, половина ее чемодана была заполнена бумагами, покрытыми историями о Гарри Поттере. Она приехала жить в Эдинбург с очень маленькой дочерью и поставила перед собой задачу закончить роман о Гарри Поттере, прежде чем начать работать учителем французского языка, и попытаться его опубликовать. Он был закончен за год, после того как издатель купил книгу. К тому времени автор работала учителем французского языка. Через несколько месяцев «Гарри» был взят для публикации в Британии, а американский издатель купил права за достаточно большие деньги, чтобы Джоанна могла бросить учительскую работу и начать писать, осуществив мечту всей своей жизни [10].

Известность пришла к Роулинг в 1999 году, «Гарри Поттер» стал настоящей литературной сенсацией как в Великобритании, так и в США. Продолжения «Гарри Поттера» также стали бестселлерами. Истории о мальчишке и его друзьях, которые были так похожи на современных детей, нашли подход ко всем юным созданиям, которых мучили страхи, неуверенность, психологические проблемы. В Гарри Поттере они видели себя, в его приключениях и достижениях аналогично. Они представляли себя в роли героев, способных на поступки, действия. Феноменальный отклик на книги Роулинг достиг своего пика в июле 2000 года, когда четвертый том серии, «Гарри Поттер и Кубок огня», стал самой быстро продаваемой книгой в истории.

Роулинг стала самой богатой женщиной Великобритании, выпустив еще семь книг, каждая из которых описывает год в жизни Гарри Поттера, молодого волшебника, и его разношерстной компании товарищей в Хогвартсе, школе волшебства и чародейства.

Книжки Роулинг популярны не только среди детей и подростков, но и взрослых, которые в героях книги видят себя, свои поступки, недостатки и промахи. Они также, как и дети, фантазируют, представляют себя героями, способными решить любые проблемы. Серия о Гарри Поттере удовлетворила потребности детей не только в каждом ребенке, но и во взрослом [11].

В целом, современная английская литература представляет собой широкий спектр жанров и стилей, которые отражают современный мир и проблемы современного человека. Она демонстрирует то,

как литература может быть актуальной, полезной, востребованной и интересной для всех без исключения читателей, и продолжает оставаться важным элементом культуры.

Таким образом, современная английская литература представляет собой богатое творческое наследие и пространство, в котором существуют самые разные жанры

и направления. Авторы современной английской литературы не ограничиваются традиционными формами и жанрами, а смело экспериментируют и создают новые формы и направления, которые характеризуются многогранностью, глубиной, красотой и естественностью. Они также понятны и иностранному читателю, который в полной мере окунается в быт, традиции и особенности английской жизни разных периодов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мурашковски С.Р. Мультикультурность современной английской литературы. Знание. Понимание. Умение. М., 2007, №2. С.91-96
2. Толкачев С.П. Гибридная образность в русской и английской постколониальной литературе. Филология и культура. Казань, 2017, № 2 (48). С. 193-200
3. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. Использование эффективных методик преподавания английского языка в неязыковом вузе как фактор успешного трудоустройства будущих инженеров. В сборнике: Профнавигация молодежи. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2019. С. 59-63
4. Лихачева О.Н. К вопросу о формировании и развитии дискурсивной компетенции студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2017. № 1. С. 97-104
5. Агата Кристи. Полное собрание сочинений. М., Слово, 2018, 566 с.
6. Джойс Дж. Улисс. М., Слово. 2016, 534 с.
7. Мердок А. Под сетью. М., 1989, 433 с.
8. Стрельников П.А. Интеграционные образовательные процессы. Профессиональное образование. 2018. №1. С.8-26
9. Фаулз Дж. Коллекционер. М., Слово, 2019, 452 с.
10. Кронин А. Звезды смотрят вниз. М., 1999, 366 с.
11. Роулинг Дж. Гарри Поттер. М., 2017, 355 с.
12. Khitarova, T.A. Allusions in I. Murdoch's novel «The Bell» / T.A. Khitarova // Языковая картина мира. Ценностные смыслы. Сборник материалов очно-заочной Научно-практической конференции, посвященной 100-летию кубанского государственного аграрного университета имени И.Т. Трубилина и 90-летию кафедры иностранных языков, Краснодар, 2022. – с. 36-40.

© Хитарова Татьяна Александровна (khitarova2004@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина

## Наши авторы

**Akhilgova N.** – Senior Lecturer, Tyumen Industrial University

**Alieva S.** – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)

**Arkipov S.** – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

**Arskaya M.** – Associate Professor, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

**Aygunova S.** – MA student, Dagestan State University (Makhachkala)

**Balakhnina V.** – PhD in Cultural Studies, assistant professor, Hainan Tropical University

**Baldanova A.** – PhD in History, Associate Professor, Buryat State Agriculture Academy by V.R. Philippov, Ulan-Ude

**Batoev S.** – Doctor of Medical Sciences. Professor, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of Russia Sechenov University

**Baybuz G.** – Assistant, Kuban State Medical University (Krasnodar)

**Borlakova B.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk)

**Cherkasova Ye.** – candidate of philological sciences, docent, Samara State University of Economics

**Chumakova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Don State Agrarian University

**Denisov A.** – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

**Ding Yihong** – postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Dzhalsanova Ye.** – KalmSU, Elista

**Evgrafova I.** – PhD in Pedagogical, Associate Professor, State Marine Technical University of St.Petersburg

**Ezaova M.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"

## Our authors

**Frolova O.** – Associate Professor, Russian Technological University, Moscow Institute of Radio Engineering, Electronics and Automation

**Gong Jingsong** – PhD (philology), Associate Professor, Guizhou Education University (Guiyang)

**Grigoryants I.** – candidate of economic sciences, K G Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)

**Gronin S.** – NEFU named after M.K. Ammosov, Yakutsk

**Guo Jing** – Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

**Ibatulina K.** – Assistant, Tyumen Industrial University

**Kardanov M.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"

**Khalgaeva D.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, KalmSU, Elista

**Khitarova T.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin

**Kipriyanova N.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs

**Kondratyev E.** – Tutor, Russian State Social University (Moscow)

**Koroleva I.** – Senior Lecturer, Vologda State University

**Korzhuik A.** – Kuzbass state agricultural academy

**Kotomtseva E.** – PhD student, senior lecturer, Perm National Research Polytechnic University

**Kubasova S.** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Kutinova E.** – PhD, State University of Education

**Lebedeva E.** – Associate Professor, Northwestern Institute (branch) of the O.E. Kutafin (MGUA)

**Lebedinova A.** – graduate student, Moscow City University

**Levandrovskaya N.** – Ph. D. in Philology, Associate Professor, Krasnodar Higher military Flight School named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Krasnodar

**Li Yongnuo** – Post-graduate, Perm State University

**Li Zhiqiang** – Senior lecturer, Changchun Guanghua University

**Ma Liya** – Postgraduate student, Volgograd State Socio-Pedagogical University

**Mandzhieva S.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, KalmSU, Elista,

**Matrosova E.** – Senior lecturer, Graduate student, Irkutsk National Research Technical University

**Mitrofanova A.** – Senior Lecturer, Vologda State University

**Nelyubina E.** – candidate of pedagogical sciences, docent, Samara State University of Social Sciences and Education

**Novikova N.** – associate professor, Dagestan State University (Makhachkala)

**Omarov O.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

**Ovchinnikov D.** – postgraduate student, Don State Agrarian University

**Pankova T.** – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Voronezh State University

**Protasov E.** – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

**Radochenko D.** – KalmSU, Elista

**Ravochkin N.** – Kuzbass state technical university named after T.F. Gorbachev; Kuzbass state agricultural academy

**Sekacheva V.** – Kuzbass state agricultural academy

**Semenikhina Zh.** – Postgraduate, Leningrad State University, Saint-Petersburg

**Sergeeva I.** – Kuzbass state agricultural academy

**Sergienko L.** – candidate of historical sciences, associate

professor, Branch Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki

**Shabanova A.** – Senior Lecturer, Tver State Technical University

**Shepelev A.** – high school teacher, Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

**Shugusheva J.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov”

**Simonova A.** – Department assistant, Kuban State Medical university (Krasnodar)

**Slutskaya K.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tyumen Industrial University

**Smirnov A.** – postgraduate student, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna)

**Sokolova I.** – Senior Lecturer, Vologda State University

**Solovyov S.** – GU of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Novosibirsk region

**Su Zekun** – Assistant professor, Hainan Tropical University

**Suverov E.** – Doctor of Law, Professor, Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

**Terskikh N.** – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, of Krasnoyarsk State Teacher’s Training University

**Tyurbeeva B.** – KalmSU, Elista

**Vinokurova E.** – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Science, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

**Vishnevskij V.** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Surgut State University, Surgut, Russia

**Zaichko M.** – Senior Lecturer, Tyumen Industrial University

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).