

**MODERN HUMANITIES**  
**SUCCESS/УСПЕХИ**  
**ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**№1, 2020 год**

**Главный редактор журнала:**

*доктор педагогических наук,  
профессор*

**Солопанова Ольга Юрьевна**

**«Modern Humanities Success /  
Успехи гуманитарных наук»  
включен в список ВАК с  
8.07.2019г., (Elibrary.ru).**

**Адрес редакции, издателя:** 308036,  
Белгородская обл., г. Белгород, Буль-  
вар Юности, 45-411

**Свидетельство о регистрации  
СМИ:** Эл № ФС77-75120 от 19 фев-  
раля 2019г. Федеральной службой по  
надзору в сфере связи, информаци-  
онных технологий и массовых ком-  
муникаций  
(Роскомнадзор)

ISSN 2618-7175 (online)

**E-mail:** zhurnalnauka2015@yandex.ru

**Сайт:** [modernsciencejournal.org/journal\\_4.html](http://modernsciencejournal.org/journal_4.html)

Подписано к публикации

5 января 2019 года

© Modern Humanities Success /  
Успехи гуманитарных наук 2019

**Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:**

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна (Узбекистан, г. Ташкент) – кандидат филологических наук, доцент  
Ахмедов Герман Ибрагимович (Германия, г.Кемниц) – доктор филологических наук, профессор  
Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна (Кыргызстан, г. Нарын) – кандидат педагогических наук, доцент

Богданова Ольга Владимировна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, профессор  
Бурибаева Майнура Абильтевна (Казахстан, г. Астана) – кандидат филологических наук, доцент  
Ваджибов Малик Джамалутдинович (РФ, Р. Дагестан) – кандидат филологических наук, доцент  
Вегвари Валентина Васильевна (Венгрия, г. Печ) – кандидат педагогических наук, доцент  
Вохрышева Евгения Валерьевна (РФ, Самара) – доктор филологических наук, профессор  
Гребенникова Вероника Михайловна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор  
Гуревич Любовь Степановна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, доцент  
Дергачева Ирина Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор  
Джафаров Тельман Гамзага оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор  
Дулебова Ирина (Словакия, г. Братислава) – PhD

Захарова Виктория Трофимовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор филологических наук, профессор

Зумбулдзе Ия Гурамовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор

Каминская Елена Альбертовна (РФ, г. Москва) – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, доцент

Касымова Рашида Таукеловна (Казахстан, г. Алматы) – доктор педагогических наук, профессор

Киквидзе Инга Джимшеровна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор

Кротенко Ираида Абесаломовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор

Кудрявцева Екатерина Львовна (Германия, г. Гюстро) – кандидат педагогических наук, доцент

Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор

Маркова Елена Ивановна (РФ, г. Петрозаводск) – доктор филологических наук, старший научный сотрудник

Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор

Михальчук Тамара Григорьевна (Белорусия, г. Могилев) – кандидат филологических наук, доцент

Михеева Наталья Федоровна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор

Наджиева Флора Султан гызы (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Новрузолиева Севда Джаид гызы (Азербайджан, г. Баку) – кандидат филологических наук

Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент

Окорокова Варвара Борисовна (РФ, г. Якутск) – доктор филологических наук, профессор

Олджай Тюркан (Турция, г. Стамбул) – доктор филологических наук, профессор

Оляндэр Луиза Константиновна (Украина, г. Луцк) – доктор филологических наук, профессор

Панкратова Светлана Анатольевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент

Рзаев Фикрет Чингиз оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Сирота Елена Владимировна (Молдова, г. Бельцы) – кандидат филологических наук, доцент

Тимофеева Анастасия Анатольевна (Чехия, г. Брно) – кандидат филологических наук

Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор

Хван Людмила Борисовна (Узбекистан, г. Нукус) – кандидат педагогических наук, профессор

Цветова Наталья Сергеевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент

Червинская Ольга Вячеславовна (Украина, г. Черновцы) – доктор филологических наук, профессор

Шайденко Надежда Анатольевна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор

Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Бубман Р.М.</b> ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОПЫТЕ РАБОТЫ С АСПИРАНТАМИ АЭРОКОСМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ	7
<b>Верховод А.С.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СО СТУДЕНТАМИ АЭРОКОСМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ	10
<b>Левичева С.В.</b> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	14
<b>Леонтьева И.А.</b> ПРИМЕНЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО БИОЛОГИИ	20
<b>Мартынова М.В.</b> ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА	26
<b>Старостин В.П., Лотова Н.К.</b> ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНОПЕДАГОГИКИ	31
<b>Шестопалова О.А.</b> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ В РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	35
<b>Карташова Е.А., Ашихмина Т.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ СВЯЗИ ИМ. С.М. БУДЕННОГО	40
<b>Милькевич О.А.</b> ГОТОВНОСТЬ К ПАРТНЕРСТВУ И КУЛЬТУРА ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА	45
<b>Рерке В.И., Баранова А.Д.</b> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	50
<b>Откидач Н.А., Богачёва И.В.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕПОЛНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	55
<b>Поняева Т.А.</b> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	60

<b>Сергеева М.Г., Симонова Н.М.</b> КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	63
<b>Рерке В.И., Малых Т.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	68
<b>Симонова Н.М.</b> КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	72
<b>Гоголева М.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ	77
<b>Грошев Н.Б., Филиппов А.Н.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ДУХОВНЫХ СЕМИНАРИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ)	81
<b>Ильина А.С., Мухачева Е.В., Опарин А.И.</b> РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОБОТОТЕХНИКИ	87
<b>Царская Т.С., Пичуева А.В., Потоцкая Н.П.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	92
<b>Швецова М.Ж., Коренева Е.Н., Кормош Е.В., Рябцева Н.Н.</b> СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	97
<b>Глубоцкая Е.В.</b> ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СЕГОДНЯШНИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	103
<b>Цун Линь</b> ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ	110
<b>Шавринова Е.Н., Думчева А.Г.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА КАК ПРЕДМЕТ ОСМЫСЛЕНИЯ	115
<b>Головчанская И.И., Сергеева М.Г.</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА	120
<b>Корнев С.В.</b> О РОЛИ МЕТАПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ	126

<b>Рыбакова Л.В., Неверова Н.В., Еремеевкова Н.А.</b> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АУДИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	131
<b>Малеева Е.В.</b> ЗАДАЧИ ПРИКЛАДНОГО ХАРАКТЕРА ПО ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	137
<b>Шайденко Н.А., Кипурова С.Н.</b> ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КОНКРЕТНОГО РЕГИОНА	142
<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ</b>	
<b>Власова Е.А.</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА	147
<b>Вохрышева Е.В., Вакунова Е.А.</b> СТРУКТУРНЫЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕДИАКОММЕНТАРИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	154
<b>Полякова Е.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСЕМЫ MERE В ПОЭМЕ «БЕОВУЛЬФ» НА РУССКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ	161
<b>Эрен Арзу Сохраб кызы</b> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМУЛ БЛАГОДАРНОСТИ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТАХ	167
<b>Акимова А.С.</b> КРАТКИЙ ОБЗОР ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА: «ГЕОГРАФИЯ», «НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА», «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР», «ТЕХНОЛОГИЯ»	174
<b>Гадаборшева М.Ю., Мерешкова Х.Р.</b> ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ ДИНАМИКА АНГЛИЙСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕРМИНОКОРПУСА	178
<b>Кодирова Нодира Илёс кизи</b> ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОСИСТЕМ В СОВРЕМЕННОМ УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	184
<b>Сунь Шэнцзы</b> ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГОВ СЕРИАЛА «ЕКАТЕРИНА II» НА ОСНОВЕ «ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ» ПОЛА ГРАЙСА	188
<b>Фокина С.П.</b> ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ	194

<b>Мерешкова Х.Р., Гадаборшева М.Ю.</b> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ АКТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ДЕТЕРМИНАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ИНГУШСКОМ ЯЗЫКАХ	198
<b>Тариева Л.У., Дударова Л.М., Булгучева С.А.</b> ИСХОДНЫЕ РЕЖИМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В НОМИНАТИВНОМ И ЭРГАТИВНОМ ЯЗЫКАХ	202
<b>Хамидова М.Н., Турсунова Ш.А.</b> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «УВАЖЕНИЕ» И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	208
<b>Валипур Алиреза, Джафарзаде Рухоллах</b> ВИД ГЛАГОЛОВ В КОНСТРУКЦИЯХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ (НЕОБХОДИМОСТИ) И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА ПЕРСИДСКИЙ ЯЗЫК	212
<b>Дьячковский Ф.Н., Попова Н.И., Трофимова С.М.</b> СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ЛЕКСИКИ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ НАРОДА САХА	216
<b>Магомедова Т.И., Магомедова М.Р.</b> АРАБИЗМЫ В ИСЛАМСКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ЖУРНАЛ «ИСЛАМ» И ГАЗЕТА «АС-САЛАМ»	222
<b>Одекова Ф.Р.</b> ФИГУРЫ КОМИЧЕСКОГО КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РУССКОГО ЯЗЫКА В ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ Е.В. ПЕТРОСЯНА	228
<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>	
<b>Целикова Е.В.</b> ПРИЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ МОТИВОВ РАННЕЙ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА В ПАРОДИЯХ АЛЕКСЕЯ СНИТКИНА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА «АНТОЛОГИЧЕСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ») ЧАСТЬ 1	232
<b>Ле Лан Нгок</b> ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПОВЕДЕНИЕ ВЬЕТНАМСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ	237
<b>Алсалиби Риваа Мухаммад Салем</b> ЭТНИЧЕСКИЕ МЕДИА В АДАПТАЦИИ ИММИГРАНТОВ В РОССИЙСКОМ МЕГАПОЛИСЕ (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)	242
<b>Сунь Шэнцзы</b> АНАЛИЗ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОЭМЕ «ДВАДЦАТЬ ШЕСТЬ И ОДНА»	248
<b>Целикова Е.В.</b> ПРИЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ МОТИВОВ РАННЕЙ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА В ПАРОДИЯХ АЛЕКСЕЯ СНИТКИНА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА «АНТОЛОГИЧЕСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ») ЧАСТЬ 2	254
<b>Мещерякова Л.А.</b> АРХЕТИП САМОЗВАНЦА В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XVII-XIX ВВ. И ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ Д.Л. МОРДОВЦЕВА «ЛЖЕДИМИТРИЙ»	260

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОПЫТЕ РАБОТЫ С АСПИРАНТАМИ АЭРОКОСМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

*Бубман Р.М., старший преподаватель,  
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)*

**Аннотация:** современное общество все чаще стало выводить личность на первый план и это является значимым относительно изменений технологического характера в системе образования. В связи с этим многими исследователями современности процесс персонификации обучения определен как один из важнейших в общей системе повышения качества высшего профессионального образования на всех его ступенях. В настоящее время в преподавании иностранного языка для аспирантов одну из главенствующих позиций занимает такое направление как усвоение академической грамотности, которое является приоритетным, так как позволяет молодым ученым выйти с результатами своих научных исследований на международный уровень. В связи этим повышение качества преподавания иностранного языка для аспирантов становится неотъемлемой частью совершенствования системы образования в целом. И одним из способов реализовать данную стратегию является внедрение персонифицированного подхода к преподаванию иностранного языка аспирантам особенно для тех, кто обучается в высших учебных заведениях, не являющихся лингвистическими, в частности на аэрокосмических направлениях подготовки.

В работе автором описаны ключевые профессиональные навыки аспирантов, формируемые на занятиях по иностранному языку, такие, как: готовность принимать участие в международных исследованиях и готовность использовать современные методики и технологии научных коммуникаций на иностранном языке. В данной статье автор рассматривает проблему персонификации обучения иностранному языку в ходе работы с аспирантами. Описываются основные методы, используемые преподавателем факультета иностранных языков МАИ, отвечающие принципам персонификации обучения, а также предлагаются способы совершенствования персонифицированного обучения.

**Ключевые слова:** персонификация образования, высшее образование, аспиранты, научные интересы, профессиональная подготовка, иностранный язык

На текущий момент одно из самых перспективных направлений работы на любом из уровней обучения стало изучение академической грамотности при овладении иностранными языками, что позволит выпускникам и начинающим ученым рассказывать о результатах своих работ не только в своей стране, но и за ее пределами. В качестве особенностей иностранного языка как учебного предмета в нелингвистическом вузе можно отметить его направленность на получение научной, профессионально-значимой информации; направленность на овладение видами речевой деятельности, позволяющими пользоваться этой информацией; взаимосвязь иностранного языка с основными профессиональными интересами обучающихся [2].

Обучение иностранному языку в рамках аспирантуры формирует следующие профессиональные навыки:

- проявление готовности принимать участие в международных исследованиях с целью решения задач, которые являются как научно-образовательными, так и чисто научными;
- проявление готовности к использованию современных методик и технологий научных коммуникаций на иностранном языке.

Таким образом, освоение иностранного языка в рамках обучения в аспирантуре следует рассматривать как один из важнейших факторов в про-

фессиональной подготовке [6]. При работе с аспирантами основной акцент делается на развитии способности к эффективному письменному и устному видам общения в пределах профессиональной деятельности в иноязычной среде, а так же навыка работы с литературой научного характера и с использованием ресурсов сети Интернет на иностранных языках, навыка составления текстов, выражающих личное мнение (как письменного, так и устного характера), что позволит молодому ученому «получить доступ к оригинальным научным источникам и стать полноправным участником международного сообщества» [5, с. 33].

Основываясь на личном многолетнем опыте преподавательской деятельности при работе с аспирантами, были выявлены противоречия между потребностью аспирантов в качественном освоении учебной программы, тесно сплетенной с темой диссертационной работы на иностранном языке, а также недостаточной развитостью персонифицированного метода преподавания иностранного языка.

Под персонифицированным обучением стоит понимать образовательный метод, направленный на развитие сильных сторон обучающихся, навыков и интересов каждого студента и аспиранта. Данное направление обучения предполагает создание такой образовательной среды, с помощью которой можно было бы удовлетворять индивиду-

альные потребности аспиранта. Процесс преподавания иностранного языка аспирантам должен быть адаптирован к предпочтениям и конкретным интересам различных обучающихся. В персонифицированной среде обучения цели и содержание обучения, а также методы и темп обучения могут отличаться. Так же ключами к персонифицированному обучению являются обеспечение доступа к соответствующей технологии, чтобы преподаватель мог обеспечить соответствующую поддержку и доступ к актуальным ресурсам.

Благодаря этой новой парадигме персонифицированного обучения преподаватели имеют беспрецедентную возможность пересмотреть свою роль и масштабировать персонифицированное образование, как никогда раньше. Однако стоит отметить, что персонификация не строго зависит от технологии, а в большей степени имеет зависимость от понимания потребностей аспирантов в учебном процессе. То есть, персонифицированное обучение – это вид обучения, ориентированный на обучающегося, который идеально адаптируется к персональным целям, интересам и компетенциям аспиранта, при этом наличие выбора приёмов, темпа и способов обучения обусловлено персональными особенностями у каждого учащегося. С другой стороны – разнообразные психолого-педагогические, организационно-управленческие и учебно-методические мероприятия, призванные обеспечить учёт индивидуальностей каждого аспиранта в ходе учебы [4, с. 172].

Поэтому персонификацию можно рассматривать как форму обучения, которая дает возможность увидеть новые возможности и цели в политике индивидуализированного образования [3]. Основная особенность персонификации обучения – обсуждаемая модель обучения аспирантов подразумевает возможность выбора в содержании профессиональных текстов на иностранном языке по аэрокосмическим специальностям, которые могут быть связаны с темой диссертационного исследования, а так же иметь профессиональное значение для работы аспиранта. Поэтому для преподавателя иностранного языка, ориентированного на персонифицированный подход при работе с аспирантами, особое значение приобретает не только определение индивидуального уровня владения языком, но и понимание и видение сферы ближайшего личностного роста и развития необходимых навыков и способностей в контексте профессиональной сферы интересов.

Изучение иностранного языка в аспирантуре носит профессиональный и коммуникативно-ориентированный характер [1]. Поэтому проблема персонификации обучения стоит особенно остро перед преподавателями, ведущими занятия с аспи-

рантами. Несмотря на то, что в Московском Авиационном Институте занятия с аспирантами официально считаются групповыми, в реальности все чаще приходится применять персонифицированный подход, что обусловлено не только разным уровнем языковой подготовки аспирантов, но и тематикой их диссертационного исследования, а следовательно и различными научными интересами.

В рамках поиска решения на обозначенную в начале работы проблему, на факультете иностранного языка МАИ применяется методика обучения аспирантов, которая выражается в следующем:

1. Учащимся в рамках курса аспирантуры предложен к использованию материал, являющийся научным в рамках получаемой ими профессии на иностранном языке, который опубликован в официальных зарубежных аутентичных изданиях. В течение многих лет обучаемым предлагается перевод оригинального зарубежного текста, связанного с их профессиональной деятельностью. Кроме вышеуказанного перевода, аспирантами составляется словарь терминов, который характерен присутствием не только терминов на иностранном языке, но и его объяснение, а также перевод.

2. В качестве следующего этапа представляется перевод статьи с русского на английский (как собственной авторской, так и статьи, к примеру, его научного руководителя либо иного сотрудника факультета), название которой соответствует направлению, в котором проводится обучение. В связи с тем, что процесс написания диссертационной работы предполагает активную работу по публикациям в различных изданиях, в том числе и зарубежных журналах, этот опыт является особенно ценным для дальнейшей научной работы и профессиональной карьеры.

3. Как средство, обладающее высокой степенью эффективности, предлагаются к использованию в рамках учебного процесса аспирантов современные компьютерные средства. С целью совершенствования системы получения образования, являющейся персонифицированной, аспиранту предлагается выполнить компьютерную презентацию своего диссертационного исследования на иностранном языке.

Таким образом, ориентация на персонифицированное обучение является особенно актуальной при работе с аспирантами на занятиях по иностранному языку, так как работа с зарубежными источниками является неотъемлемой частью при написании диссертационного исследования, а представление своих научных разработок на международной научной арене способно сыграть важную роль для будущей карьеры аспирантов.

## Литература

1. Галецкая И.М., Кулик Е.Н. Современные проблемы обучения аспирантов иностранным языкам в техническом вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mai.ru/upload/iblock/3aa/sovremennye-problemy-obucheniya-aspirantov-inostrannym-yazykam-v-tekhnicheskom-vuze.pdf> (дата обращения: 02.12.2019)
2. Герасимова А.М. Метод проектов как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка в ВУЗе // «Научно-практический электронный журнал Аллея Науки». 2017. №16.
3. Стратегии предупреждения отчуждения учащихся от школы. Коллективная монография / И.Ю. Гутник, И.Э. Кондракова, Ю.С. Матросова, С.А. Писарева и др. / Под ред. А.П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. 208 с.
4. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды. 2015. №2 (8). С. 172 – 187.
5. Мекеко Н.М. Организация изучения иностранных языков в аспирантуре в условиях новых образовательных стандартов // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М., 2015. С. 32 – 39.
6. Мироненко Е.С. Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы // Вопросы территориального развития. 2016. Вып. 2 (32).

## References

1. Galeckaya I.M., Kulik E.N. Sovremennye problemy obucheniya aspirantov inostrannym yazykam v tehchnicheskom vuze [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mai.ru/upload/iblock/3aa/sovremennye-problemy-obucheniya-aspirantov-inostrannym-yazykam-v-tekhnicheskom-vuze.pdf> (data obrashcheniya: 02.12.2019)
2. Gerasimova A.M. Metod proektov kak sposob povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v VUZe // «Nauchno-prakticheskij elektronnyj zhurnal Alleya Nauki». 2017. №16.
3. Strategii preduprezhdeniya otchuzhdeniya uchashchihsya ot shkoly. Kollektivnaya monografiya / I.YU. Gutnik, I.E. Kondrakova, YU.S. Matrosova, S.A. Pisareva i dr. / Pod red. A.P. Tryapicynoj. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2016. 208 s.
4. Kargina Z.A. Individualizaciya, personalizaciya, personifikaciya – vedushchie trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: obzor sovremennyh nauchnyh issledovanij // Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy. 2015. №2 (8). S. 172 – 187.
5. Mekeko N.M. Organizaciya izucheniya inostrannyh yazykov v aspiranture v usloviyah novyh obrazovatel'nyh standartov // Innovacionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannyh yazykov. M., 2015. S. 32 – 39.
6. Mironenko E.S. Prepodavanie inostrannogo yazyka v aspiranture v novyh obrazovatel'nyh usloviyah: problemy i perspektivy // Voprosy territorial'nogo razvitiya. 2016. Vyp. 2 (32).

\*\*\*

**PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE EXPERIENCE  
OF WORKING WITH POSTGRADUATE STUDENTS  
OF THE AEROSPACE INDUSTRY**

*Bubman R.M., Senior Lecturer,  
Moscow Aviation Institute (National Research University)*

**Abstract:** contemporary society has increasingly begun to bring the individual to the fore and this is significant in relation to changes in the technological nature of the education system. In view of this, many researchers of our time define the process of personification of the learning process as one of the most important in the overall system of improving the quality of higher professional education at all its stages. Currently, the trend to assimilate academic literacy occupies one of the main positions in teaching a foreign language for postgraduate students. The trend is a priority as it allows young scientists to reach the international level with the results of their research. In this connection improving the quality of foreign language teaching for postgraduate students becomes an integral part of improving the education system as a whole. One of the ways to implement this strategy is the introduction of a personalized approach to teaching a foreign language to postgraduate students especially for those who study at higher education institutions that are not linguistic, in particular in aerospace of training.

The author describes the key professional skills of postgraduate students, formed in foreign language classes, such as: willingness to participate in international research and willingness to use modern methods and technologies of scientific communication in a foreign language. In this article the author considers the problem of personification of teaching a foreign language in the course of work with postgraduate students. The article describes the main methods used by the teacher of the faculty of foreign languages at MAI, which meet the principles of personification of learning, and also suggests ways to improve personalized learning.

**Keywords:** personification of education, higher education, postgraduate students, research interests, professional training, foreign language

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СО СТУДЕНТАМИ АЭРОКОСМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ

*Верховод А.С., старший преподаватель,  
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)*

**Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема изменения роли высшего образования в России с основным вектором развития на профессиональную ориентацию. Учтены особенности преподавания иностранного языка студентам на аэрокосмических направлениях подготовки, для которых актуально использование аутентичных учебно-методических материалов. Автор представил основную классификацию аутентичных материалов и особое внимание уделил эффективности аутентичных текстов для реализации концепции профессионально-ориентированного образования в области изучения иностранного языка в техническом ВУЗе. Установлено, что применение аутентичных методических и обучающих материалов позволило усилить коммуникативную компетентность студентов в их общении на профессиональные темы на иностранном языке. Верно мотивированные студенты активнее изучают социокультурные особенности другой страны, отраженные в языке, и учатся применять свои знания в реальных ситуациях для повседневного и профессионального общения. Для развития важных навыков (таких как чтение, говорение, письмо) в статье рекомендованы задания, повышающие интерес студентов аэрокосмических специальностей к изучаемому массиву знаний посредством использования аутентичных текстов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, студенты, аэрокосмические специальности, аутентичные тексты, профессионально-ориентированное обучение

В последние десятилетия роль высшего образования решительно изменилась. Сегодня существует сильный и разнообразный спрос на высшее образование как ключевой фактор экономического роста, социального развития и индивидуального процветания. Отношения между высшим образованием и будущим трудоустройством для специалистов становятся все более тесными. На высшем уровне правительства разных стран проявляют большой интерес к результатам высшего образования и тому факту, соответствует ли количество молодых профессионалов запросам рынка труда; работодатели требуют легко трудоустраиваемых выпускников; а студенты просят об образовании, которое готовит их к профессиональной карьере на все более гибком рынке труда. Однако большинство дискуссий о превосходстве в высшем образовании по-прежнему сосредоточено на академических, научно-ориентированных учреждениях и программах. Поэтому проблема профессионально-ориентированного высшего образования сегодня занимает одно из существенных мест в общей системе модернизации высшего образования в России.

Иностранный язык в высших технических учебных заведениях преподается как обязательная дисциплина, и ее преподавание осуществляется начиная с первого курса учебы. Однако продолжительность этого обучения зависит от учебного плана и не всегда закрывает все потребности будущих специалистов. Проблема учета специализации в ходе обучения становится чрезвычайно актуальной, вызывая необходимость интеграции обучения иностранному языку с будущей специальностью студентов. На первый план выходит

формирование важнейшей гуманитарной компетенции студента – коммуникативной, которая способна сыграть важнейшую роль в профессиональной деятельности современного ученого, специализирующегося в аэрокосмической отрасли. Рассматривая коммуникативные навыки с точки зрения языковой культуры специалиста, находящейся в непосредственной связи с его карьерным ростом, можно отметить, что значимую роль в языковой подготовке играет успешность общения на профессиональные темы с коллегами, которая выражается в навыке беглой речи, богатой специальной терминологией и при этом легкой для восприятия. Данный вид компетенции формируется в процессе профессионально-ориентированного языкового обучения, включающем в себя не только системный и функциональный подходы, но и персональные и деятельностные векторы развития личности [3, с. 4].

Лексика для технических специалистов является важнейшей областью изучения языка, ведь без блестящего знания ее основ и большого лексического багажа невозможно представить успешное развитие карьеры в аэрокосмической сфере. По-настоящему эффективным можно назвать обучение комплексное, в котором самостоятельные и аудиторные активности, учебные материалы и общая атмосфера соединены в разумных пропорциях. Дидактическая база должна удовлетворять современным требованиям, а именно быть информативной, доступной, насыщенной, тематически актуальной, профессионально направленной, жанрово разнообразной, но главное – аутентичной. Используемые во время занятий упражнения для расширения лексической базы имеют некоторые

особые черты, которые следует отметить: доступность каждому студенту, индивидуальный подход с учетом персональных особенностей психики и когнитивного стиля участников учебного процесса, интерактивность в современном понимании, вовлеченность в познавательный процесс при помощи использования новых и мотивирующих материалов [2]. Таким образом, использование аутентичных развивающих и обучающих материалов в работе со студентами аэрокосмических направлений подготовки является основой реализации системы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Классификация аутентичных учебных материалов возможна на данные виды:

- Печатные материалы: газеты, журналы, книги комиксов, телефонные справочники, театральные программки, туристические гиды, билеты, чеки, тексты песен и т.п.

- Аудиоматериалы: рекламные ролики на радио и в Интернете, популярные и классические песни, аудиокниги местных писателей и т.п.

- Визуальные материалы: известные классические и современные картины, иллюстрации в журналах и книгах, почтовые марки и открытки, слайды с информацией, фотографии, товарные этикетки и т.п.

- Аудиовизуальные материалы: телевизионная и Интернет-реклама, музыкальные клипы, ТВ-шоу, новостные выпуски, мультфильмы, документальные и художественные и т.п.

- Реалии: это аутентичные предметы-деньги (монеты и наличность), местные маски, традиционные игрушки и т.п. [1].

Необходимость применения этих аутентичных материалов для обучения иностранному языку велика. Авторы-методисты из разных стран, такие как Е.В. Носонович, Р.С. Скарселла, Г.Г. Жоглина, Р.П. Мильруди пр., отразили ее в проводимых исследованиях и вывели следующие наблюдения:

1. Функция языка в данных материалах – отображать действительность, потому что язык является средством коммуникации в естественных условиях реального общения. Обладая всеми языковыми особенностями, аутентичные материалы улучшают навык восприятия иностранного языка.

2. Современность материалов и их социально-культурные аспекты являются приоритетными для построения адекватной картины жизни в другой стране и, как следствие, понимания менталитета ее жителей. Аутентичные материалы помогают отразить реальность, не приукрашивая и не добавляя в нее собственное восприятие преподавателя.

3. Возможность построить авторитетную цепочку знаний для передачи в иноязычной среде

выделяет аутентичную информацию среди других методов изучения языка. Прежде всего это связано с естественностью для носителей языка всех ситуаций, которые отражают культурные и социальные особенности жизни в стране. Учащиеся не воспринимают такие материалы как назидательное и ненатуральное обучение, они видят в них живые ситуации, которые запоминаются и помогают в дальнейшем строить адекватное общение с иностранцами в профессиональной и личной сферах жизни. Познавательную активность студентов дополнительно стимулирует именно отсутствие всякой фиктивности в подобных учебных материалах [4, с. 90].

Выделим следующие характеристики аутентичного текста:

1. Индивидуальное восприятие – обучающийся воспринимает текст персонально, учитывая собственные особенности личности.

2. Реальные истоки – весь языковой материал состоит из настоящего межличностного общения.

3. Обмен – новой интересной информацией гораздо приятнее поделиться в дальнейшем как с сокурсниками, так и в повседневной жизни, что стимулирует к изучению новых тем.

4. Доверие к достоверности получаемой таким образом информации выше.

5. Заинтересованность в новой «живой» информации – это мощный познавательный импульс, активизирующий мотивацию студентов к достижению успехов в изучаемом языке [5, с. 57].

Для сторонников аутентичного текста особое качество языка, используемого носителем языка, – это то, что студенты должны изучать. Преподаватели должны использовать те аутентичные материалы, которые подходят для интересов студентов, а также учитывают уровень владения языком. Одна из очень веских причин для преподавателя рассмотреть возможность использования аутентичных текстов – это их доступность. Сегодня поиск подобных материалов в сети интернет не составляет труда. В большинстве случаев из упомянутого материала легче выделить интересную тему, чем из учебников.

Остановимся на преимуществах аутентичных текстов.

1. Аутентичные тексты являются доступными для студентов и они предоставляют точные примеры того, как язык используется его носителями или подавляющим большинством пользователей целевого языка в той или иной профессиональной сфере.

2. Студенты чувствуют себя более уверенно, используя язык по знакомой тематике. Когда студенты сталкиваются с текстами по специальности они менее склонны уклоняться от необходимости

общения на иностранном языке по тематике таких текстов.

3. В журнальных статьях используются выражения, которые широко используются в неформальных личных коммуникациях профессионального характера.

4. Наконец, аутентичные материалы включают в себя новые особенности языка, которые требуют некоторого времени для адаптации в учебниках.

5. Стоит так же отметить еще одно преимущество использования аутентичных текстов на занятиях иностранным языком – самостоятельный поиск данных текстов через сеть Интернет на зарубежных порталах способствует повышению качества просмотрового (беглого) чтения.

Для продуктивной практики на занятиях иностранным языком студентам технических специальностей главным образом следует применять следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное и поисковое. Студенты за довольно ограниченное время смогут изучить их и применять эти типы чтения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Одним из основных вопросов в педагогической практике является вопрос о том, когда следует использовать аутентичные материалы. На этот вопрос всегда было сложно ответить. С одной стороны, существует общее согласие в том, что на продвинутом уровне или на среднем уровне студенты иностранного языка способны читать аутентичные тексты. Студенты с низким языковым уровнем могут быть разочарованы, если им придется взяться за аутентичный текст, потому что он может оказаться гораздо более сложным, чем те, которые они могут понять правильно. Однако приучение студентов к чтению аутентичных текстов с самого начала не обязательно означает гораздо более сложную задачу для них. Здесь все зависит от умения преподавателя подобрать тексты с доступной лексико-грамматической составляющей, учитывая индивидуальный уровень студентов.

Эффективное чтение аутентичных текстов - это верный способ повысить уверенность новичков. Если преподаватель тщательно оценивает задания при условии, что текст остается в пределах общей компетенции учащихся, то читательская деятельность будет ориентирована на успех и достаточно мотивирована. Если студенты знают, что они прочитали трудный текст, но сумели понять его адекватно, они будут чувствовать уверенность в своей способности читать на иностранном языке.

В связи с этим мы можем предложить рекомендации по выбору аутентичного текста:

1) читаемость. Это означает, что текст должен быть на правильном уровне. Когда мы пытаемся найти читаемый текст, мы должны оценить уровень его структурной и лексической сложности. И все же не стоит забывать, что студенты могут иметь дело и с более сложными текстами;

2) соответствие содержания, что означает следующее: текст должен быть интересным и информативным. Не следует пренебрегать предпочтениями студентов, и опрос о сфере их профессиональных интересов может очень помочь преподавателю.

3) Эксплуатируемость. Означает, что текст должен способствовать развитию навыков чтения, чтобы помочь студентам стать компетентными и независимыми читателями.

Однако не стоит забывать и о том, что уровень языковой подготовки студентов технических ВУЗов совсем не одинаков. Поэтому цели и критерии по подбору аутентичных материалов должны быть реалистичными.

### Литература

1. Астахова А.Г. Использование аутентичных материалов при обучении английскому языку // Студенческий форум: электрон. научн. журн. 2017. №9 (9). URL: <https://nauchforum.ru/journal/stud/9/23576> (дата обращения: 05.12.2019)

2. Abilchanova Zh.K. Teaching foreign language professionally oriented vocabulary as a means of formation and development students' intercultural communicative competence // Мир педагогики и психологии. 2017. №4 (9) Апрель.

3. Varianko V., Ivanchenko L. M.. Professionally – oriented foreign language teaching at higher technical educational institutions/ [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ivanchenko\\_professionally.pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ivanchenko_professionally.pdf)

4. Коломийцева Н.В., Сизова Ю.С. Эффективность использования отдельных аутентичных видеоматериалов канала YouTube в обучении иностранному языку // Педагогика высшей школы. 2016. №1. С. 87 – 94.

5. Новолодская Н.С. Значение аутентичного текста в процессе обучения иностранному языку // Достижения вузовской книги. 2013. С. 57 – 58.

### References

1. Astahova A.G. Ispol'zovanie autentichnyh materialov pri obuchenii anglijskomu yazyku // Studencheskij forum: elektron. nauchn. zhurn. 2017. №9 (9). URL: <https://nauchforum.ru/journal/stud/9/23576> (data obrashcheniya: 05.12.2019)

2. Abilchanova Zh.K. Teaching foreign language professionally oriented vocabulary as a means of formation and development students' intercultural communicative competence // Mir pedagogiki i psihologii. 2017. №4 (9) April'.

3. Varianko V., Ivanchenko L. M.. Professionally – oriented foreign language teaching at higher technical educational institutions/ [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ivanchenko\\_professionally.pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ivanchenko_professionally.pdf)

4. Kolomijceva N.V., Sizova YU.S. Effektivnost' ispol'zovaniya otdel'nyh autentichnyh videomaterialov kanala YouTube v obuchenii inostrannomu yazyku // Pedagogika vysshej shkoly. 2016. №1. S. 87 – 94.

5. Novolodskaya N.S. Znachenie autentichnogo teksta v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Dostizheniya vuzovskoj knigi. 2013. S. 57 – 58.

\*\*\*

## USING AUTHENTIC TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITH STUDENTS OF AEROSPACE SPECIALTIES TO IMPLEMENT A PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING CONCEPT

*Verhovod A.S., Senior Lecturer,  
Moscow Aviation Institute (National Research University)*

**Abstract:** this article deals with the problem of changing the role of higher education in Russia with the main vector of development to professional orientation. The peculiarities of teaching a foreign language to students in aerospace areas of training, for which the use of authentic teaching materials is important, are taken into account. The author presented the main classification of authentic materials and paid special attention to the effectiveness of authentic texts for the implementation of the concept of professionally oriented education in the field of foreign language learning in a technical university. It is established that the use of authentic methodological and training materials allowed to strengthen the communicative competence of students in their communication on professional topics in a foreign language. Properly motivated students study actively the socio-cultural characteristics of another country, reflected in the language, and learn to apply their knowledge in real situations for everyday and professional communication. For the development of important skills (such as reading, speaking, writing), the article recommends tasks that increase the interest of students of aerospace specialties to the studied body of knowledge through the use of authentic texts.

**Keywords:** foreign language, students, aerospace specialties, authentic texts, professionally-oriented training

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Левичева С.В., кандидат филологических наук, доцент,  
Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)*

**Аннотация:** статья посвящена изучению вопросов формирования иноязычной компетенции у студентов технических специальностей. Автором обозначена актуальность и значимость темы исследования. Изучены актуальные подходы к формированию иноязычной компетенции у студентов технических специальностей, сделан вывод об их широком разнообразии. В результате исследования критериев формулирования методологии преподавания иностранного языка, сделан вывод об оптимальности применения междисциплинарного подхода. Автор концентрирует внимание на междисциплинарном проектном методе преподавания английского языка студентам начальных курсов, так как он один из немногих способен решить ключевые задачи формирования иноязычной компетенции в частности, и профессиональной компетентности студентов технических специальностей, в целом. Кроме того, делается акцент на том, что есть необходимость в разработке целостной и последовательной образовательной программы на государственном уровне – начиная с начальной школы и заканчивая магистратурой (специалитетом, аспирантурой и далее), которая за счет постановки сопряженных на каждой ступени образования целей и оценки соответствия сформированные компетенций запланированным результатам в каждом большом модуле (общий язык – общетехнический язык – профессионально-ориентированный язык) могла бы ускорить подготовку будущих специалистов технической сферы с высоким уровнем владения английским языком.

**Ключевые слова:** иноязычная компетенция, техническая специальность, иностранный язык, междисциплинарный подход, метод проектов, образовательная программа

### Введение

Сегодня, подготовка бакалавров, магистров и специалистов в высшей школе непосредственно связана с процессами, которые происходят в отечественном образовании в целом – это, в первую очередь, ориентация на международные стандарты, децентрализация, интеграция Российской Федерации в единое международное образовательное пространство, модернизация, связанная с имплементацией двухуровневой системы образования. Названное обуславливает необходимость совершенствования языковой подготовки не только в языковых, но и неязыковых, в частности технических ВУЗах.

Процесс глобализации привел к трансформации рынка труда, и, как следствие, требований его к выпускникам различных направлений подготовки, особенно к участникам внешнеэкономических отношений. Профессиональные качества будущих специалистов, которые обеспечивают успешное решение задач, возникающих в процессе профессионального общения с представителями иных культур, непосредственно зависят от уровня сформированности иноязычной (коммуникативной) компетенции. В особенности это важно для специалистов технического профиля, которые в априори в будущей профессиональной деятельности столкнутся с решением таких вопросов, как установка международных бизнес-контактов, ведение совместных проектов, работа с программными средствами, разработка которых осуществлялась зарубежными IT-специалистами, организация и проведение переговоров с зарубежными за-

казчиками, участие в совместных технологических разработках и так далее. Соответственно, процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку должен формулироваться с расчетом на названные и иные требования, а также быть нацеленным на овладение студентами технических специальностей знаниями, умениями и навыками, делающими их конкурентоспособными на рынке труда (российском и зарубежном) в их профессиональной сфере.

### Основная часть

В общем смысле, иноязычная (профессиональная коммуникативная) компетенция представляет собой интегративную общность, которая включает личностные качества человека, научно-теоретические знания, практические умения и навыки, рефлексии и мотивации, обеспечивающие результативность иноязычного профессионального общения [2, 11, 13]. Многочисленные исследования утвердили данную категорию как один из фундаментальных компонентов профессиональной компетентности современного специалиста технического профиля.

Сегодня существует несколько актуальных подходов к формированию иноязычной компетенции у студентов технических специальностей. Так, в зарубежной лингводидактике 1960-х гг. активно развивалось направление «Английский язык для специальных целей», в котором особый акцент делался на потребности учащихся в использовании иностранного языка в конкретных ситуациях профессионального общения. С начала XXI в. все большую популярность в зарубежных образова-

тельных организациях приобрело программно-языковое обучение, суть которого заключается в преподавании предметных дисциплин на иностранном языке, выступающий не как цель обучения (развитие мыслительной деятельности студента), а как средство одновременного формирования предметной и иноязычной компетенции учащихся [4, с. 10; 11, с. 110].

В свою очередь, отечественная педагогика всегда ставила в приоритет формирование гармонично развивающейся личности, которая обладала бы широкой теоретической базой, творческим мышлением и гуманистическими ценностями. Вследствие этого, в российской практике происходит переосмысление зарубежного опыта в рамках национальных образовательных традиций. Так, по данным А.В. Рубцовой и Н.И. Алмазовой, в ФГАОУ ВО СПбПУ активно применяется продуктивная лингводидактика, основной целью которой является формирование личности, которая способна к самообразованию и самоопределению в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [11, с. 112].

В публикациях О.Г. Кавериной развивается концепция интегрированного подхода к иноязычной подготовке технических специалистов. Она заключается в интеграции технических и гуманитарных дисциплин, что позволяет расширить границы знаний, которые получают студентами, и развить сразу две составляющие профессиональной подготовки [7, с. 15]. В работах А.А. Вербицкого данные идеи приобретают более масштабный контекст: автор пишет о интегрированно-контекстном обучении, суть которого заключается в моделировании типовых производственных задач, связанных с деятельностью специалиста технической сферы, и решении их с помощью иностранного языка. Ученый отмечает, что подобный подход помогает связать воедино профессионально-предметные, иноязычные речевые и социокультурные умения, профессиональные мотивы и показатели эмоционально-волевой сферы, обеспечивая, при этом, комплексную подготовку будущего специалиста технической сферы к профессиональной деятельности [5, с. 31]. Принимая во внимание названные и иные подходы к формированию иноязычной компетенции у студентов технических специальностей, А.К. Крупченко приходит к выводу о том, что существует необходимость создания нового подраздела лингводидактики – профессиональной лингводидактики, приоритетной целью которой станет разработка методологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование непосредственно иноязычной профессиональной компетенции специалиста [10, с. 37].

Вышесказанное позволяет говорить о том, что формирование и дальнейшее развитие иноязычной компетенции у студентов технической специальности – неотъемлемая часть профильного высшего образования. Однако, особую важность здесь приобретает методология преподавания, от оптимальности построения которой будет зависеть эффективность, а точнее, достаточность и крепость сформированности иноязычной компетенции у студентов технической специальности. По мнению Л.Г. Аверкиевой, при подборе методов обучения для формирования иноязычной компетенции у студентов необходимо учитывать следующие критерии [1, с. 118]:

- соответствие возрасту, этапу обучения и цели;

- повышение мотивации к изучению профессионально-ориентированного языка (активизация познавательного интереса учащегося, желания использования иностранного языка на практике, в т.ч. в профессиональной сфере общения);

- задействование когнитивных процессов (организация познавательной деятельности студентов в движении от того, что им уже известно, к приобретению новых знаний и навыков посредством установки более глубоких предметных связей, и приложения сознательных усилий для познавательной деятельности под руководством преподавателя);

- активизация самостоятельной работы и самоконтроля (создание условий для оптимального использования обучающимися своих интеллектуальных возможностей в целях успешного самоконструирования и самовозрастания знаний);

- постановка в центр процесса обучения не преподавателя, а обучающегося (создание условия, при которых студент осознает, что изучение профессионально-ориентированного иностранного языка связано с личностью, интересами, а не приемами, предлагаемыми педагогом);

- использование различных форм работы (групповой, коллективной, парной, индивидуальной).

Принимая во внимание названные критерии, можно смело говорить о том, что наиболее оптимальной моделью формирования развития иноязычной компетенции у студентов технической специальности является та, которая основана на междисциплинарном подходе. Данный тезис подтверждается широким спектром современных ученых, например, А.Р. Герасимовым и А.М. Лопоткиным. Авторы отмечают, что в соответствии с требованиями современного

высшего профессионального образования, выпускник как будущий специалист должен обладать, в том числе, высокой междисциплинарной профессиональной мобильностью, что диктуется необходимостью оперативной реакции на постоянно возникающие в профессиональной теоретической и практической деятельности изменения, которые неоспоримо имеют весомое значение в технических специальностях [6, с. 90]. В свою очередь, если исходить из концепций известного американского педагога и философа Джона Дьюи, имеет смысл обратиться к методу проектирования – в нашем случае междисциплинарного проектирования, который включает в себя коммуникативно-интерактивный, проблемно-поисковый, творческо-исследовательский методы, а также строит обучение на активной базе, через целесообразную деятельность учащегося с его личным интересом непосредственно в этом знании [14]. Именно этот метод наиболее активно применяется, например, в МПТ РЭУ им. Г.В. Плеханова, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена (в т.ч. на технических факультетах) и пр. на лекциях по английскому языку.

Следует отметить, что изначально метод проектов был известен как «метод целевого акта», «метод проблем» и пр., что позволяло понять суть деятельности, которая заключается в предоставлении учащимся возможности самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач (проблем) в большинстве своем с коммуникативно-профессиональной направленностью [9], требующие интеграции сведений из различных предметных связей (У. Килпатрик, Дж. Дьюи) с обязанностью презентации результатов проведенной деятельности. Для достижения данной цели предполагается применение определенной совокупности учебно-познавательных, исследовательских, поисковых приемов и проблемных методов, творческие по своей сути, где студенты технических специальностей смогут самостоятельно (в группах, в парах, коллективно) искать нужную им информацию, что, как следствие, будет способствовать формированию положительной мотивации и серьезного отношения к постановки целей, планирования результата, т.е. приведет к развитию критического мышления. В соответствии с зарубежными традициями, критическое мышление следует понимать как совокупность качеств и умений, которые обуславливают высокий уровень исследовательской культуры учащихся, их

способностей к оценке и самооценке. Таким образом, становится очевидным тот факт, что применение заданий в рамках междисциплинарного проектного подхода к обучению английскому языку должны опираться на общие закономерности когнитивной деятельности студентов технических специальностей.

В процессе реализации любого образовательного проекта возникают условия, которые способствуют развитию не только коммуникативной (профессиональной коммуникативной) (ино-) язычной компетенции, но и лингвокультурной, и социокультурной компетенции. Однако, говоря об обучении профессиональному (профильному) английскому языку, следует добавить, что когнитивная деятельность студента в проекте помимо всего прочего должна быть направлена на овладение иноязычной культурой как «семиотической системой и отличаться специфическими особенностями, такими как использование английского языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения, отбор языкового материала, реализация связей между английским языком и собственным миром обучающегося и пр.» [8].

Типология междисциплинарной проектной деятельности по формату, способу, методу ее интеграции в процесс формирования иноязычной компетенции у студентов весьма многоаспектна. Это обусловлено тем, что такой подход обучения воссоздает самостоятельную когнитивную деятельность человека и позволяет решать как образовательные, так и коммуникативные задачи. Так, наиболее распространенными являются два вида проектов – внеаудиторная работа (исследовательская игра, конкурсы, квесты и пр.) и аудиторная работа, включающая в себя:

1) введение в качестве дополнительного ресурса (метода) в основной курс английского языка (индивидуальные, групповые творческие исследовательские задания, парная работа, деловая игра, кейс-метод, метод «лестница» и пр., обязательно с учетом междисциплинарного контекста);

2) альтернативный способ организации основного курса английского языка (весь необходимый языковой материал изучается в рамках конкретного проекта с обязательными междисциплинарными связями).

Все же, независимо от того, в каком качестве реализуется междисциплинарный проект, в структуре его проведения должны быть задействованы следующие этапы: во-первых, создание профессионально-ориентированных ситуаций, которые позволяют выявить проблемы

по конкретной тематике языка (изучение словарного состава, грамматических структур, активация материала в лексических и грамматических упражнениях и пр.), во-вторых, поиск и обоснование возможных путей решения проблемы, в-третьих, определение способов их верификации, обоснование достоинств и недостатков каждого, в-четвертых, распределение задач, ролей (формирование творческих групп), в-пятых, работа над поиском фактов, аргументов, которые подтверждают или опровергают какие-либо предположения, поиск и подбор профильного материала, использование (изучение) аутентичного материала (например, подобранного посредством фильтрации в национальном лингвистическом корпусе английского языка по технической отрасли / специальности / тематике), в шестых, защита проектов с оппонированием со стороны всех присутствующих, в-седьмых, прогнозирование новых проблем.

Использование метода междисциплинарных проектов позволит превратить аудиторные занятия по английскому языку в своего рода исследовательский «клуб», в котором будут обсуждаться не просто интересные, но и актуальные профессиональные проблемы, технологические (технические) инновации, тенденции, методологические вопросы и пр., ориентированные на реальный практический результат, с учетом специфики страны изучаемого языка и своей культуры (т.к. английский язык признан официальным в Австралии, Канаде, Ирландии, Новой Зеландии, Великобритании и США). Кроме того, с позиции обучения профессиональному (профильному) английскому языку важно, что многие виды проектной деятельности носят не столько индивидуальный, сколько выраженный коллективный характер, в связи с чем «актуальными для ее осуществления оказываются приемы коллективного взаимодействия их арсенала методов прогнозирования, метода структуризации, метода «мозгового штурма», метода составления «дерева целей», метода «сценариев», графического метода», морфологического метода, метода ролевой игры», методы тестирования, экспертного метода и пр.» [12, с. 87-93]. При этом, между участниками проектной деятельности, руководителем и исполнителями должно быть педагогическое взаимодействие, достигающееся посредством (1) реализации дифференцированного подхода к уровню сложности иноязычного материала, который необходимо готовить заранее и в зависимости от уровня знаний студентов как английского языка, так и иных предметов, которые они изучают, (2)

признания студентов центром образовательного процесса, (3) подготовки преподавателя к созданию адекватной образовательной среды.

Особо важным аспектом формирования иноязычной компетенции у студентов технических специальностей является педагогический компонент. К педагогическим условиям формирования данной профессиональной компетентности можно отнести промежуточную диагностику сформированности междисциплинарных связей, перманентное применение на практических занятиях (лабораторных работах) междисциплинарных задач [3]. Завершающим этапом должна стать оценка результативности применения междисциплинарного проектного подхода в формировании иноязычной компетенции у студентов технических специальностей, обязательно с расчетом на формирование таких качеств личности как знание, а также способность и готовность применять полученные знания из разных дисциплин на практике, в т.ч. иноязычной коммуникации, уровень сформированности позитивного личностного отношения к решению междисциплинарных задач, оценка эффективности применения междисциплинарных задач в реальной практике, т.е. например на стажировке за рубежом, в процесс прохождения учебной, производственной, преддипломной практики в компаниях, представительства которых находятся за рубежом, или, наоборот, зарубежных компаниях, представительства которых находятся на территории Российской Федерации.

### **Заключение**

Формирование иноязычной компетенции у студентов технических специальностей – неотъемлемая часть профильного высшего образования. Одновременно с этим, в условиях трансформации самой парадигмы образования в России, реализация данной задачи – весьма трудоемкий процесс. В рамках данной статьи выдвинуто предположение о том, что достижению положительного эффекта в формировании иноязычной (профессиональной коммуникативной) компетенции у студентов технических специальностей будет способствовать практика применения междисциплинарного проектного подхода. Сам по себе междисциплинарный подход является неотъемлемым элементом организации образовательного процесса в любой образовательной организации, а интеграция проектного метода (желательно в совокупности с иными активными методами преподавания) в алгоритм (программу) обучения английскому языку на начальных курсах в техническом ВУЗе, позволит организовать его применение через формирование

профессиональной компетентности студентов технических специальностей в целом, и в профессиональной иноязычной компетенции, в частности, однако, с учетом концепта интеграции, т.е. сделать образовательный процесс целостным. Подобный механизм может быть применим не только в техническом, но и в любом другом образовательном учреждении.

Безусловно, задачу подготовки квалифицированных специалистов технической сферы с хорошим знанием английского языка сложно решить в рамках отдельного ВУЗа. Существует необходимость в разработке целостной и последовательной программы на государственном уровне – начиная с начальной школы и заканчивая магистратурой (специалитетом, аспирантурой и далее), которая за счет постановки сопряженных на каждой ступени образования целей и оценки соответствия сформированные компетенций запланированным результатам в каждом большому модуле (общий язык – общетехнический язык – профессионально-ориентированный язык) могла бы ускорить подготовку будущих специалистов технической сферы с хорошим владением английского языка.

### Литература

1. Аверкиева Л.Г. Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на основе использования междисциплинарных проектов и интернет-технологий: дис. ... к.п.н. М.: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ТПУ», 2019. 243 с.

2. Антонова Н.А., Игнатъева Т.С. Показатели сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №1 (29). С. 91 – 96.

3. Артищева Е.К. Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Калининград, 2014. 48 с.

4. Батурина Н.В., Рукавишников Ю.С., Батунова И.В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Педагогические науки. 2017. Вып. №10 (64). С. 9 – 13.

5. Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня. 2007. №12. С. 27 – 31.

6. Герасимов А.Р., Лопоткин А.М. Направления развития междисциплинарного подхода в образо-

вательном процессе технического ВУЗа // Вестник высшей школы (Alma Mater). 2019. №4. С. 90 – 92.

7. Каверина О.Г., Менжулина А.С. Формирование готовности будущих инженеров к иноязычной коммуникации (интегративный подход) // Вестник Академии гражданской защиты. 2019. Вып. 1 (17). С. 13 – 18.

8. Калашникова Н.А. Компетентностный подход в подготовке магистров // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе: Материалы XVII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. М., 2016. С. 39 – 44.

9. Калашникова Н.А. Формирование и развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в процессе проектной деятельности // Гуманитарное образование в экономическом вузе. М., 2015. С. 90 – 97.

10. Крупченко А.К. Профессиональная лингводидактика: от идеи к научной школе // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. Т. 1. №1. С. 32 – 46.

11. Рубцова А.В., Алмазова Н.И. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. №2. С. 107 – 114.

12. Руденко-Моргун О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006 (М.: Тип. ИПК РУДН). 238 с.

13. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Петков В.А. Иноязычная коммуникация как средство формирования профессиональной компетентности морского специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2018. Вып. 2 (218). С. 86 – 92.

14. Talebi K. John Dewey – Philosopher and Educational Reformer. European Journal of Educational Studies. 2015. Vol. 1. Issue 1. P. 1 – 13.

### References

1. Averk'eva L.G. Metodika formirovaniya inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata na osnove ispol'zovaniya mezhdisciplinarnyh proektov i internet-tehnologij: dis. ... k.p.n. M.: FGAOU VO «Nacional'nyj issledovatel'skij TPU», 2019. 243 s.

2. Antonova N.A., Ignat'eva T.S. Pokazateli sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov yuridicheskogo fakul'teta // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2018. №1 (29). S. 91 – 96.

3. Artishcheva E.K. Sistema korrektsii znanij studentov v vuze na osnove pedagogicheskoy diagnostiki: avtoref. dis. ...dokt. ped. nauk. Kaliningrad, 2014. 48 s.

4. Baturina N.V., Rukavishnikov YU.S., Batunova I.V. Ispol'zovanie priemov, metodov i modelej sistemy CLIL v processe obucheniya anglijskomu yazyku studentov bakalavriata // Pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. №10 (64). S. 9 – 13.

5. Verbickij A.A., Tenishcheva V.F. Inoyazychnye kompetencii kak komponent obshchej professional'noj kompetencii inzhenera: problemy formirovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2007. №12. S. 27 – 31.

6. Gerasimov A.R., Lopotkin A.M. Napravleniya razvitiya mezhdisciplinarnogo podhoda v obrazovatel'nom processe tekhnicheskogo VUZa // Vestnik vysshej shkoly (Alma Mater). 2019. №4. S. 90 – 92.

7. Kaverina O.G., Menzhulina A.C. Formirovanie gotovnosti budushchih inzhenerov k inoyazychnoj kommunikacii (integrativnyj podhod) // Vestnik Akademii grazhdanskoj zashchity. 2019. Vyp. 1 (17). S. 13 – 18.

8. Kalashnikova N.A. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke magistrów // YAzykovye i professional'nye kompetencii prepodavatelej i studentov v ekonomicheskom vuze: Materialy XVII SHkoly povysheniya kvalifikacii prepodavatelej inostrannyh yazykov vuzov ekonomicheskogo profilya. M., 2016. S. 39 – 44.

9. Kalashnikova N.A. Formirovanie i razvitie professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov napravleniya «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» v processe proektnoj deyatel'nosti // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze. M., 2015. S. 90 – 97.

10. Krupchenko A.K. Professional'naya lingvodidaktika: ot idei k nauchnoj shkole // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2015. T. 1. №1. S. 32 – 46.

11. Rubcova A.B., Almazova N.I. Strategiya razvitiya professional'no orientirovannogo inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2017. T. 8. №2. S. 107 – 114.

12. Rudenko-Morgun O.I. Elektronnyj uchebnik russkogo yazyka: istoriya i perspektivy razvitiya. M.: Izd-vo Rossijskogo un-ta druzhby narodov, 2006 (M.: Tip. IPK RUDN). 238 s.

13. Tenishcheva V.F., Filonenko V.A., Pet'kov V.A. Inoyazychnaya kommunikaciya kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti morskogo specialista // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3, Pedagogika i psihologiya. 2018. Vyp. 2 (218). S. 86 – 92.

14. Talebi K. John Dewey – Philosopher and Educational Reformer. European Journal of Educational Studies. 2015. Vol. 1. Issue 1. R. 1 – 13.

\*\*\*

## FEATURES OF IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY PROJECT APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

*Levicheva S.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)*

**Abstract:** the article is devoted to the study of issues of formation of foreign-language competence in students of technical specialties. The author outlined the relevance and significance of the topic of the study. Current approaches to the formation of foreign-language competence in students of technical specialties were studied, and a conclusion was made about their wide variety. The study of the criteria for the formulation of a methodology for teaching a foreign language concluded that an interdisciplinary approach was optimal. The author focuses on the interdisciplinary project method of teaching English to primary students, as it is one of the few able to solve key tasks of formation of foreign language competence in particular, and professional competence of students of technical specialties, in general. In addition, emphasis is placed on the need to develop a holistic and coherent education program at the state level – starting from primary school and ending with a master's degree (specialization, postgraduate study, etc.), which by setting the goals conjugated at each stage of education and assessing compliance of the formed competences with the planned results in each large module (common language – general technical language - vocational oriented language) could speed up the training of future technical professionals with a high level of English proficiency.

**Keywords:** foreign language competence, technical specialty, foreign language, interdisciplinary approach, project method, educational program

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО БИОЛОГИИ

*Леонтьева И.А., старший преподаватель,  
Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета*

**Аннотация:** в статье, на основе анализа государственного образовательного стандарта, актуализирована проблема подготовки обучающегося школы с позиции личностно-ориентированного подхода. Обосновывается необходимость применения современных образовательных технологий для реализации познавательной и творческой активности современного школьника в учебном процессе, а также для повышения качества образования.

На сегодняшний день, одной из таких инновационных технологий является использование ментальных карт. Изучение информации через ментальные карты дает нам возможность использования в учебном процессе у школьников более широкого диапазона способностей левого и правого полушарий, с применением слов, образов, чисел, логики, взаимосвязей, цвета, ритма, а также с осмыслением широкого спектра многогранного пространства. При таком подходе воздействия, на комплекс органов чувств обучающихся, происходит более эффективное и качественное усвоение изучаемого материала.

В данной научной работе исследованы особенности применения технологии ментальных карт в рамках стандартного, учебного процесса, а именно на уроках биологии. Выявлены преимущества, которые выражены в следующие позиции: развиваем – мышление, память и воображение; пишем – с удовольствием, быстро, мало; видим – взаимосвязи, структуру и логику; запоминаем – сразу, много, качественно; активизируем – творчество, весь потенциал возможностей нашего мозга и недостатки применения технологии ментальных карт в педагогическом процессе: человек, который не составлял карту и увидел ее в первый раз, столкнется со сложностями чтения, и понимания ее содержания; карта полезна для тех, кто ее разрабатывал; для составления карты необходимо большое количество времени; и самый главный недостаток ментальных карт не в их неэффективности, а том, что они мало применяются в учебном процессе. Раскрывается основная идея данной технологии, сущность понятия ментальной карты, как одного из продуктивных средств, для развития мыслительных операций обучающихся. Представлены результаты использования их на уроках биологии в условиях средней общеобразовательной школы. Проведен анализ полученных результатов контрольных срезов по темам в экспериментальной и контрольной группе. По результатам анализа сделаны выводы об эффективности применения ментальных карт в учебном процессе.

**Ключевые слова:** ментальная карта, интеллект-карта, биология, образовательная школа, логическое мышление, эффективность, успеваемость

В настоящее время человеческое общество, существуя в век современных информационных технологий, диктует новые требования к системе образования подрастающего поколения. Сегодня чтобы быть востребованным и успешным членом общества, необходимо четко ориентироваться в огромных потоках информации, владеть навыками анализа и синтеза, учиться и развиваться на протяжении всей жизни. В связи с этим Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования нацелен на такой процесс обучения, который будет направлен на воспитание всесторонне развитой личности, а также на развитие качеств, отвечающих требованиям современного информационного общества [5].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) в статье 28 п. 12 говорится о том, что к основной компетенции образовательного учреждения относится модернизация и совершенствование методов обучения и воспитания подрастающего поколения, использование новых образовательных технологий в системе обучения, в том числе и электронных [10, с. 35]. Учитывая, что на сегодняшний день приоритетной основой реализации ФГОС на всех уровнях обучения является системно-деятельностный подход,

характеризующийся ориентацией педагога на управление самостоятельной деятельностью учащихся, пришло время кардинального пересмотра применения новых образовательных технологий.

Основная задача учителя состоит в том, чтобы вовлечь обучающихся в активную творческую деятельность, где участники процесса обучения активно взаимодействуют друг с другом, строят диалоги и самостоятельно получают знания. Именно поэтому сегодня огромное значение в учебном процессе уделяется развитию у школьников таких качеств, как рефлексия (понимание сути самого себя, своего сознания), целеполагание (построение цели, обдумывание образа желаемого будущего), планирование и оценка. От развития этих качеств зависит уровень сформированности таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение и конкретизация.

Для того чтобы эффективно организовать учебный процесс, научиться быстро и продуктивно запоминать большие объемы информации, необходимо создавать особые условия для развития у обучающихся логического мышления. Современный мир требует от молодых специалистов наличия творческого мышления, под которым понимается мышление, дающее принципиально новое

решение проблемной задачи, приводящее к новым идеям и открытиям [8].

Одним из продуктивных средств, для развития мыслительных операций на сегодняшний день выступает использование в учебном процессе так называемых ментальных карт, которые, по мнению Марченковой Е.А., представляют собой визуальное представление мыслей, идей и событий [7]. В методической литературе используются синонимы этого понятия – интеллект-карты, карты разума, карты мышления, карты ума, карты памяти, ассоциативные карты и др. Ментальные карты или интеллект-карты характеризуются тем, что сочетают в себе элементы логического и образного мышления, задействуя при этом оба полушария головного мозга. Ментальные карты – одна из широко востребованных и популярных техник активизации процесса мышления на сегодняшний день [9]. Основная идея данной технологии заключается в формировании умений перерабатывать огромный объем информации и отображать его в виде логических схем и рисунков, состоящих из понятий, образов и явлений.

Сегодня ментальные карты используются в различных сферах жизнедеятельности человека (наука, менеджмент, культура), а также широкое распространение получили и в системе образования. Можно с уверенностью сказать, что ментальные карты стали достаточно популярными и их даже в какой то степени объединяют с такими современными образовательными технологиями, как электронные (электронно-образовательные ресурсы, MOOK, электронные книги). Ментальные карты могут быть использованы в образовательном процессе практически на всех уровнях обучения, начиная с дошкольного возраста и заканчивая высшими учебными заведениями. Как показывает практика, используются они с целью большого удобства в использовании и эффективности процесса обучения [1, 6].

По мнению Воробьевой В.М. [4], ментальная карта представляет собой метод визуализации процесса с помощью схем и рисунков общего системного мышления. Кроме этого данный метод может рассматриваться как «удобный» способ записи конспектов вместо обычной традиционной записи в виде текста.

Впервые идея использования ментальных карт в различных сферах человеческой деятельности принадлежит британскому психологу Тони Бьюзену, который являлся специалистом в направлении саморазвития мышления и развития памяти человека. В процессе обучения автор

пытался найти наиболее эффективный способ запоминания информации большого объема, а также систематизации полученной информации. В своих трудах («Карты памяти», «Супермышление» и др.) Т. Бьюзен подробно описывает технологию создания интеллект-карт [2, 3], им были разработаны основные правила и принципы конструирования ментальных карт, которые впоследствии были широко использованы в различных областях деятельности человека (бизнес и профессиональная жизнь, наука и образование, мозговой штурм, презентации). На сегодняшний день отражение метода ментальных карт мы можем увидеть в работах М.Е. Бершадского [11].

Все правила создания ментальных карт были разработаны Т. Бьюзенем и прописаны в его книге «Супермышление» [2]:

1. Формат бумаги, расположение. Формат листа, используемый для составления интеллект-карты может быть различным – А4, А3, А2; цвет белый, также можно использовать светлые однотонные цвета. Интеллект-карта может варьировать в масштабах, при этом увеличиваться в основном по периферии, поэтому следует располагать лист горизонтально.

2. Центральное изображение. Запись материала ведется радиально. Главная тема помещается в центре листа, в фокусе внимания. Изображение или комплексное соединение слова и изображения должно быть объемным, ярким и запоминающимся визуально. Образ должен выражать идею и сущность темы, вызывать эмоции, активизировать мышление в конкретном направлении. Для создания необходимо использовать три и более цвета. Диаметр центрального изображения для формата А4 должен быть примерно 5 см.

3. Главные ветви. От центрального изображения в разные стороны отходят главные ветви. Количество ветвей может варьировать от пяти до девяти. Для ветвей используют яркие цвета для более четкого и ясного понимания информации. Длина ветви должна соответствовать длине слова или изображения. Это позволяет правильно и рационально распределить пространство и избежать визуального разрыва из-за не соответствия длины ветви к длине слова. От главных ветвей отходят менее значимые ветви, с менее значимыми понятиями, которые должны быть также взаимосвязаны с главными ветвями. Важно, чтобы ветви были гибкими и цельными, в виде ветвей на дереве.

4. Структура. Главный принцип структуры интеллект-карты – соблюдение иерархии мыслей и радиального расположения идей от центра в стороны. Ближе к центру находятся основные понятия, чем дальше от центра они становятся менее

значимыми, и в самых наименьших ответвлениях отражены отдельные детали понятия. Важно выстроить структуру так, чтобы от каждой ветви отходило максимум три-четыре ответвления.

Порядок расположения ветвей на интеллект-карте нумеруется с правого угла по часовой стрелке, поэтому в левой части последовательность визуализации материала следует снизу вверх, также для обозначения можно использовать буквы. Нумерация позволяет четко видеть связь и логику мыслей.

5. Слова. Слов в карте должно быть мало; следует использовать слова, которые помогут вспомнить связанные с ними образы, связь с чем-либо, т.е. те, в которых заложена основная мысль или значение. На одну ветвь – одно слово. При подборе слов нужно быть предельно сосредоточенным, т.к. необходимо фразу или мысль сжать до одного слова. Результатом данного процесса становится более качественное запоминание материала, в дальнейшем, при вторичном повторении этот материал легче будет вспомнить.

В основу составления интеллект-карт входит систематизация ключевых понятий, разделяя их на основные и производные понятия. Для этого необходимо разбить изучаемый материал на части, что важнее всего остального, что менее важно, какие части взаимосвязаны друг с другом и т.д. Самый эффективный способ выделения ключевых слов – свои мысли переводить в конкретную внешнюю форму. При завершении составления интеллект-карты, на листе общее количество слов должно быть примерно равно тридцати, в которых будет заложена вся информация с двадцати страниц линейного текста. Писать слова нужно на ветвях в одну линию, в горизонтальном направлении. Изменение размера, шрифта, начертания букв, применение аббревиатур и условных обозначений – все вышеперечисленное будет способствовать лучшему восприятию и чтению карты.

6. Символы, изображения. Являются важнейшим инструментом в построении интеллект-карт. С помощью символов и изображений представляются идеи, сама карта может целиком картироваться изображениями. Изображения помогают максимально упростить восприятие и доступность запоминания материала. Важно рисовать просто и ясно. Рисунок должен быть ярким и объемным. Изображения также могут быть шуточными, что, в свою очередь, повысит уровень запоминания.

7. Цвет. Преимущественно использовать 4-8 цветов. Человек способен различать оттенки цветов, поэтому стоит использовать данную особенность при создании интеллект-карты. Если увеличить количество цветов, то это может привести к нагрузке и трудности прочтения карты. Каждая

ветвь окрашивается в определенный цвет. Все последующие ветви отходящие, от главной ветви окрашивается в тот же цвет. Если элементы, на которых следует заострить внимание, находятся далеко от центра, то можно использовать текст-выделитель яркого цвета.

Современные онлайн сервисы во многом упрощают создание интеллект-карт, т.к. позволяют создать их более быстро и качественно, без бумаги и карандашей, имея при этом всего лишь компьютер. В настоящее время существуют различные программы для создания интеллект-карт, некоторые из которых имеют бесплатные версии (Mindomo, Mind42, Xmind и др.). Достоинства данных программ – экономия времени обучающихся и ресурсов, в отличие от ментальных карт, которые создаются на листе бумаги.

С целью изучения эффективности использования ментальных карт при обучении биологии в МБОУ школе №10 Елабужского района Республики Татарстан был проведен эксперимент, испытуемыми которого являлись учащиеся двух седьмых классов, один из которых являлся экспериментальным, а другой контрольным. Общее количество респондентов составило 44 человека (по 22 человека в каждом классе). На уроках биологии в экспериментальном классе применялся метод ментальных карт, тогда как в контрольном классе уроки проходили с использованием традиционных методов обучения. Во время проведения эксперимента обучающиеся данных классов приступили к изучению раздела «Класс Земноводные».

На первом (констатирующем) этапе эксперимента в обоих классах был проведен контрольный срез знаний обучающихся по ранее изученному учебному материалу. Обучающимся было предложено выполнить задание по теме «Рыбы». Для сравнения определялись средние показатели уровня знаний и успеваемости обучающихся. При проведении контрольного среза были получены следующие результаты: в экспериментальном классе успеваемость составляла 87,5%, качество знаний – 62,5%, тогда как в контрольном классе успеваемость по предмету – 80,0%, качество знаний – 55,0%.

Второй этап эксперимента (формирующий) подразумевал проведение в экспериментальном классе нескольких уроков с использованием технологии ментальных карт. Так в рамках первого урока на тему «Общая характеристика земноводных» школьникам предлагалось построить ментальную карту, на которой необходимо было достаточно полно отобразить материал урока (происхождение земноводных, отделы тела, строение систем органов, среда обитания земноводных и т.д.). В качестве ключевого символа было взято

понятие «лягушка», вокруг которого выстраивалась вся система графического изображения темы. Обучающиеся работали группой под четким руководством учителя. Результат совместной работы над построением ментальной карты приставлен на рис. 1. В контрольном классе был проведен аналогичный урок в традиционной форме с использованием слова учителя и элементов наглядности.

После проведенного урока по данной теме в обоих классах с целью проверки усвоения учебно-

го материала мы провели повторную диагностику и предложили ребятам выполнить второе задание. Анализ проверки знаний показал следующее: в экспериментальном классе успеваемость составила 98,0%, качество знаний увеличилось до 91,67%, тогда как в контрольном классе успеваемость составила 85,0%, а качество знаний снизилось до 40,0%.

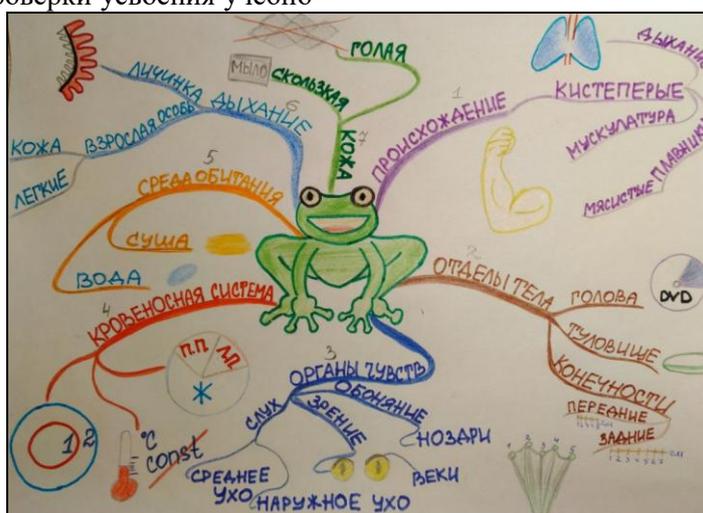


Рис. 1. Ментальная карта «Общая характеристика земноводных»

Аналогичная работа была проведена и при изучении последующих тем раздела «Земноводные».

Третий (контрольный) этап эксперимента строился на основе сравнения общих результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента. При сравнении результатов контрольных срезов в экспериментальном классе было выявлено, что уровень успеваемости обучающихся после проведения уроков с использованием технологии ментальных карт стал максимальным, т.е. возрос с 87,5% до 100,0% (разницу мы наблюдаем в 12,5%). Качество знаний по предмету также возросло с 62,5% до 93,8% (разницу мы наблюдаем в 31,5%) (рис. 2).

Анализ контрольных срезов в контрольном классе также показал, что уровень успеваемости после проведения традиционных уроков стал выше на 2,5%, тогда как качество знаний наоборот снизилось и составило 37,5% по сравнению с результатом до проведения уроков (55,0%), разница составляет 17,5% (рис. 3). Таким образом, сравнивая, полученные результаты эксперимента мы пришли к выводу, о том, что учащиеся экспериментального класса, наиболее полно и качественно усваивают учебный материал. Их уровень успеваемости достиг 100,0%, а уровень качества знаний стал значительно выше, чем в контрольном классе.

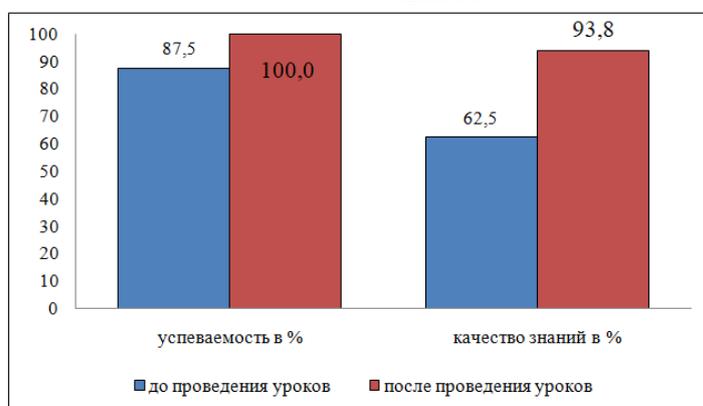


Рис. 2. Сравнительная диагностика контрольных срезов в экспериментальном классе до и после проведения уроков с применением технологии ментальных карт

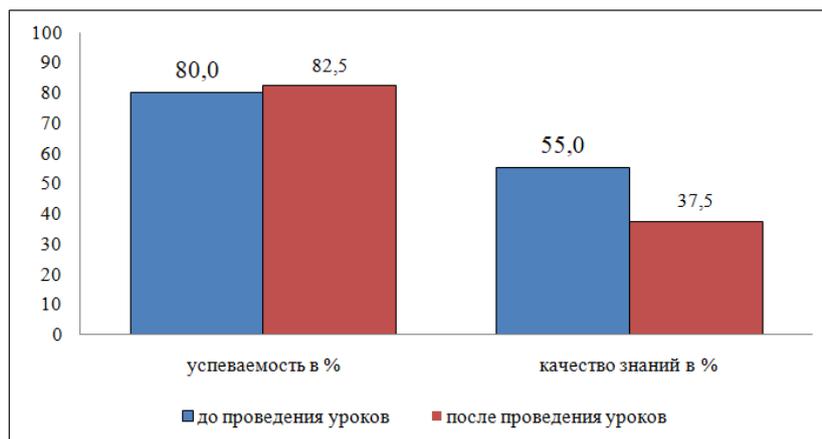


Рис. 3. Сравнительная диагностика контрольных срезов в контрольном классе до и после проведения традиционных уроков

Исходя из этого, можно сделать заключение о том, что, внедряя новый интерактивный элемент при изучении стандартных тем предмета «Биология», учитель дает возможность ученикам качественно освоить учебный материал, а также активизирует мышление обучающихся и осуществляет переход на новый уровень преподавания в целом.

### Литература

1. Алдабергенова А.О., Узакова М.К. Роль и основы разработки ментальных карт // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сб. статей XIII Международной научно-практической конференции, 20 марта 2018. Пенза. С. 89 – 91.

2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Минск: ООО «Попурри», 2003. 304 с.

3. Бьюзен Т. Карты памяти. Используй свою память на 100%. М.: Росмэн-Пресс, 2007. 96 с.

4. Воробьева В.М., Чурикова Л.В., Будунова Л.Г. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: методическое пособие. М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. 46 с.

5. Дронова Е.Н. Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки // Проблемы современного образования. 2017. №2. С. 118 – 124.

6. Карманова Е.В. Использование ментальных карт в учебном процессе // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XI Международной научно-практической конференции, 2018. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2018. С. 223 – 229.

7. Марченкова Е.А. Использование ментальных карт для формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся // Педагогический опыт: от теории к практике: Сб. материалов V Межд. научно-практ. Конф., г. Чебоксары, 2018. С. 105 – 108.

8. Останина Т.Ю. Формирование способностей к творческому мышлению – важное условие под-

готовки специалистов // Проблемы подготовки кадров для сферы искусств и культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2001. С. 46 – 48.

9. Сазанова Л.А. Ментальные карты как средство обучения в вузе // Перспективы развития информационных технологий. 2016. №28. С. 118 – 122.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва: Проспект, 2013. 160 с.

11. [http://bershadskiy.ru/index/metod\\_intellekt\\_kart/0-32](http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32) (Персональный сайт Михаила Евгеньевича Бершадского).

### References

1. Aldabergenova A.O., Uzakova M.K. Rol' i osnovy razrabotki mental'nyh kart // Innovacionnye nauchnye issledovaniya: teoriya, metodologiya, praktika: sb. statej XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 20 marta 2018. Penza. S. 89 – 91.

2. B'yuzen T., B'yuzen B. Supermyshlenie. Minsk: ООО «Popurri», 2003. 304 s.

3. B'yuzen T. Karty pamyati. Ispol'zuj svoyu pamyat' na 100%. M.: Rosmen-Press, 2007. 96 s.

4. Vorob'eva V.M., CHurikova L.V., Budunova L.G. Effektivnoe ispol'zovanie metoda intellekt-kart na urokah: metodicheskoe posobie. M.: GBOU «TemoCentr», 2013. 46 s.

5. Dronova E.N. Mental'nye karty v uchebном processe: rol' i osnovy razrabotki // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. №2. S. 118 – 124.

6. Karmanova E.V. Ispol'zovanie mental'nyh kart v uchebном processe // Nauka. Informatizaciya. Tekhnologii. Obrazovanie: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2018. Ekaterinburg: Izd-vo RGPpu, 2018. S. 223 – 229.

7. Marchenkova E.A. Ispol'zovanie mental'nyh kart dlya formirovaniya uchebno-poznavatel'noj kompetencii obuchayushchihsya // Pedagogicheskij opyt: ot teorii k praktike: Sb. materialov V Mezhd. nauchno-prakt. Konf., g. CHEboksary, 2018. S. 105 – 108.

8. Ostanina T.YU. Formirovanie sposobnostej k tvorcheskomu myshleniyu – vazhnoe uslovie podgotovki specialistov // Problemy podgotovki kadrov dlya sfery iskusstv i kul'tury: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2001. S. 46 – 48.

9. Sazanova L.A. Mental'nye karty kak sredstvo obucheniya v vuze // Perspektivy razvitiya informacionnyh tekhnologij. 2016. №28. S. 118 – 122.

10. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Moskva: Prospekt, 2013. 160 s.

11. [http://bershadskiy.ru/index/metod\\_intellekt\\_kart/0-32](http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32) (Personal'nyj sajt Mihaila Evgen'evicha Bershadskogo).

\*\*\*

## THE USE OF MENTAL MAPS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN BIOLOGY

*Leontyeva I.A., Senior Lecturer,  
Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University*

**Abstract:** in the article, on the basis of the analysis of the state educational standard, the problem of training of the student of school from a position of the personality-oriented approach is actualized. The necessity of application of modern educational technologies for realization of cognitive and creative activity of the modern schoolboy in educational process, and also for improvement of quality of education is proved.

Today, one of these innovative technologies is the use of mental maps. The study of information through mental maps gives us the opportunity to use in the educational process of students a wider range of abilities of the left and right hemispheres, with the use of words, images, numbers, logic, relationships, color, rhythm, as well as with the understanding of a wide range of multifaceted space. With this approach, the impact on the complex of the senses of students, there is a more effective and qualitative assimilation of the studied material.

In this scientific work, the features of the application of the technology of mental maps in the framework of the standard, educational process, namely in biology lessons, are investigated. The advantages which are expressed in the following positions are revealed: we develop-thinking, memory and imagination; we write-with pleasure, quickly, a little; we see-interrelations, structure and logic; we remember-at once, much, qualitatively; activating the creativity, the full potential of our brain's capabilities and disadvantages of the use of technology mind maps in pedagogical process: a person who does not see the map and see it for the first time will have difficulty reading and understanding its contents; the map is useful for those who have developed; to map need a large amount of time; and the main disadvantage of mind maps is not their inefficiency, and the fact that they are little used in the educational process. The basic idea of this technology, the essence of the concept of the mental map as one of the productive means for the development of mental operations of students is revealed. The results of their use in biology lessons in secondary school are presented. The analysis of the obtained results of control sections on topics in the experimental and control group was carried out. According to the results of the analysis, conclusions are drawn about the effectiveness of the use of mental maps in the educational process.

**Keywords:** mental map, intelligence map, biology, educational school, logical thinking, efficiency, academic performance

## ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА

*Мартынова М.В., кандидат педагогических наук,  
Орловский государственный институт культуры*

**Аннотация:** статья посвящена изучению проблемы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Обозначены причины детской безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в истории российского общества. Если ранее детская беспризорность, безнадзорность и правонарушения были обусловлены такими явлениями как послевоенные трудности, голод, нищета основной массы населения страны, то в современных условиях функционирования общества истоком возникновения данных явлений выступает семья, для которой характерны различные признаки неблагополучия – асоциальный образ жизни родителей, жестокое обращение к детям, «дефекты» воспитания, либо ее отсутствие, когда ребенок растет и воспитывается в интернатном учреждении.

Дана характеристика деятельности органов государственной власти по профилактике данной проблемы в 20-е годы 20 века.

Представлена система работы правоохранительных органов, учреждений социальной сферы, органов службы занятости, образовательных организаций по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на современном этапе. Основными направлениями их деятельности являются: организация в рамках воспитательно-профилактической работы мероприятий по формированию правовой культуры, уголовной ответственности; использование технологий правового обучения и воспитания – тренингов, деловых и ролевых игр, социального проектирования, компьютерного программирования, совместной продуктивной деятельности; повышение активности несовершеннолетних в реализации социально значимых проектов, конкурсов, акций школьного, городского, местного уровня, направленных на формирование гражданско-правового сознания детей и подростков, и другие.

**Ключевые слова:** безнадзорность, беспризорность, правонарушения несовершеннолетних, профилактика, правоохранительные органы, учреждения социальной сферы, органы службы занятости, образовательная организация

В современных условиях функционирования общества, в связи с некоторыми изменениями социально-экономического, социально-политического, социально-культурного характера в жизни и деятельности населения и, как следствие, обострившимися социальными проблемами, актуальным направлением государственной социальной политики является профилактика асоциального поведения детей и подростков.

Асоциальные проявления в поведении могут быть выражены в противоправных действиях, аморальном поведении, аддиктивных формах жизнедеятельности, а также преступной деятельности.

В отношении детей и подростков различные асоциальные проявления в их поведении объединяют термином «безнадзорность и правонарушения несовершеннолетних».

Данное социальное явление существует на протяжении многих столетий. Однако, прямая зависимость между социальными трансформациями в стране и уровнем безнадзорности, правонарушений несовершеннолетних весьма явно прослеживается в отдельные исторические периоды.

Так, в 20-е годы XX века в СССР развернулась громадная кампания по борьбе с беспризорностью. Это был послевоенный период, период становления советской власти. Согласно статистическим данным тех лет, в 1922 году беспризорных детей насчитывалось порядка семи миллионов человек, из которых – уроженцев г. Москвы 7-8% детей, из

уездов г. Москвы 28-35% и 55-65% детей других губерний. Эта цифра показывает, как огромен был наплыв беспризорных в Москву, особенно в осенний, зимний период.

В 1921 году наибольшее количество беспризорников было связано с последствиями гражданской войны и голода. К середине 20-х годов – беспризорность – следствие безработицы и аграрного перенаселения. Наибольший процент беспризорных падал на крестьянских детей, пришедших в город искать заработок, и детей рабочих, занятых на производстве. Рабочие, уходившие на производство, оставляли своих детей на целый день без надзора, и ребята быстро втягивались в круг беспризорных. По самым скромным подсчётам, беспризорных только в РСФСР, было 30000, на Украине – 40000, а во всех союзных республиках не менее 400000.

В 1924-1925 годы через отделение Московского отдела народного образования – охраны несовершеннолетних – из общего количества 7082 принято в учреждения Московского отдела народного образования, трудовые коммуны и детские дома – 3060. Отправлено на родину и роздано родным – 4027, с 1-го октября 1925 г. по 1-е февраля 1926 г. из 3230 детей принято в учреждения Московского отдела народного образования 1348 человек и отправлено на родину и роздано родным – 1882 [6, с. 29].

С беспризорностью была тесно связана проблема правонарушений несовершеннолетних.

Наибольшее количество правонарушений несовершеннолетних только по Москве было в 1921 году – свыше 14000, из которых кража вещей и денег составляла 46,2%, а кража продуктов – 2,6%, то есть большая часть детских преступлений приходилась на мелкие кражи. В 1922 г. правонарушения несовершеннолетних сократились наполовину, а в 1925-26 годах (по сведениям Московского отдела народного образования) было зарегистрировано 4594 правонарушения [6, с. 31].

Сокращение правонарушений, в первую очередь, было связано с системной работой по предупреждению беспризорности и правонарушений несовершеннолетних. Она была организована следующим образом: беспризорные отправлялись в детские дома, но так как детские дома не могли принять всех детей, то их отдавали в семьи рабочих и крестьян, где их обучали соответствующему ремеслу или сельскому хозяйству. Тем, кто взял беспризорного, давалась материальная помощь и предоставлялись всевозможные льготы. Например, в 1926 году в семьи было размещено 20000 беспризорных. Опыт показал, что эти меры давали хорошие результаты.

Организовывались коммуны для беспризорных, где устраивались сапожные, столярные, корзиночные, переплётные, малярные, швейные и т.п. мастерские. Эти коммуны частично находились на хозрасчёте.

Беспризорные устраивались на работу в мастерские и на фабрики либо учеником, чтобы получить определённую профессию, приучить к труду, дать пробиться «в люди», либо рассыльными, разнорабочими, чтобы дать возможность заработать. Кроме того, Через Совпроф, Биржу Труда, Кустпромсоюз и Деткомиссию можно было устроить подростка на работу частным учеником в кустарное заведение. Но при этом заключались договоры, в которые были включены пункты о предоставлении ему помещения, права хождения в школу и т.д. Пристально отслеживалось, чтобы договор выполнялся. В случае невыполнения выяснялись причины и принимались меры по их устранению. Беспризорных 10-13 лет привлекали к работе в отрядных и районных мастерских. Так, в 1926 году по фабрикам в Москве было распределено 1200 беспризорных детей. Получая необходимые технические навыки и экономическую поддержку, они совершенно порывали с прошлой жизнью [6, с. 31].

Организовывались ночлежки специально для детей. Здесь подросткам предоставлялось горячее питание и ночлег. Отсюда они уходили, когда хотели, что давало им уверенность, что их насильно не потянут в детдом (некоторые особенно этого не хотели) и, постепенно посещая ночлежки, они

подавались воспитанию педагогов и сами шли в детские дома.

В деревнях беспризорным предоставляли бывшие барские усадьбы и наделы земли, но, так как ребята не могли сами справиться с работой, то им помогали организации, в том числе пионерские отряды, комсомольские ячейки вместе с сельсоветом пытались создать такие условия работы, чтобы подростков не тянуло в город.

Комсомольские ячейки и пионерские отряды брали к себе на воспитание по 1-2 человека. Зачастую Красная Армия тоже участвовала в этой работе: беспризорники с удовольствием шли туда. С одной стороны, красноармейцы умеют подойти к ним, с другой – там лошади и всегда сытно [6, с. 32].

Стоит особо отметить роль общественных организаций в борьбе с беспризорностью и правонарушениями несовершеннолетних в 20-е годы XX века: это и работа клубов, площадок, где беспризорный чувствовал, что «растёт культурно и политически, и что к нему относятся по-товарищески» [6, с. 32]; участие в работе детских учреждений и ночлежек для беспризорных; работа с семьями, куда помещались дети и подростки; помощь в обработке земли в деревнях; обучение грамоте, привитие политических и культурных навыков; сбор денежных средств; организация концертов; проведение лотерей в пользу беспризорных [5, с. 31].

Активную работу по борьбе с детской безнадзорностью и правонарушениями вела школа. Учителя искали первопричину данных явлений, предлагали различные варианты педагогического воздействия на личность школьников, поведение которых отличалось недисциплинированностью, а порой и хулиганством.

Так например, на страницах «Учительской Газеты» тех лет оживлённо обсуждался вопрос о мерах борьбы с хулиганством школьников. Редакция газеты устроила уже в широкой учительской аудитории дискуссию на тему: – «Дисциплина в школе и борьба с хулиганством». Вот что писали корреспонденты «Учительской Газеты»:

«Волна хулиганства, прокатившаяся среди взрослого населения, не обошла и детвору. Наблюдаются случаи, когда ученики бьют стёкла, ломают мебель, хулиганят на улицах». «Учитель ходит около ребят, упрасивает, умоляет, уговаривает выполнять свои обязанности. А они не хотят слушать». «Педагогу чаще всего приходится наблюдать эту хулиганскую стадию, когда, собственно, имеет место выявление избыточной энергии здорового ребёнка или подростка в формах, идущих в разрез с распорядком школьного дня и системы» [5, с. 34].

Педагоги указывали на те объективные условия, которые мешали наладить нормальную жизнь школы, приучить ребят к порядку, дисциплине и даже простой чистоте. Тяжёлые жилищные условия, когда школа превращалась в проходной двор, в трамвайный вагон, где всё время меняются пассажиры (при 2-3 сменных занятиях), тяжёлые материальные условия, когда вместо физических приборов и наглядных пособий учитель был вооружён только куском мела, – не давали возможности ввести в нормальное русло школьную жизнь детей. При таких условиях было трудно бороться с разлагающим влиянием улицы, когда ребёнка тянет из тесного, помещения школы, от скучных уроков. Улица и семья представляли в те годы для этого благодатную почву.

Устанавливая причины данных явлений, педагоги предлагали пути выхода из сложившейся ситуации, сделав акцент на работе с семьёй, а влиянию улицы противопоставить такие развлечения и занятия, чтобы они увлекли ребят и целиком поглощали запас избыточной энергии. В этом случае большую помощь могли оказать общественные организации, включая комсомол и пионерию.

Во время организуемых диспутов по проблеме профилактики правонарушений подростков выдвигались определённые проекты оздоровления школы, вполне отвечающих настроениям родителей. Отмечалась необходимость «кодекса», то есть правил поведения для школьников, подобных тем, которые печатались когда-то на ученических билетах. Высказывалась идея о том, что нужно поднять авторитет школьного совета, а также восстановить институт классных наставников или «классных руководителей».

Таким образом, формы и методы профилактической работы в отношении «неблагополучных» детей и подростков в 20-е годы XX века были направлены на минимизацию явлений безнадзорности, правонарушений. В их основе лежала работа с семьёй, организация досуга подрастающего поколения, работа со школой при активном взаимодействии с общественными организациями в лице пионерии и комсомола.

Причины, лежащие в основе детской беспризорности, безнадзорности и правонарушений того времени существенно разнились с современными. Если ранее детская беспризорность, безнадзорность и правонарушения были обусловлены такими явлениями как послевоенные трудности, голод, нищета основной массы населения страны, то в современных условиях функционирования общества истоком возникновения данных явлений выступает семья, для которой характерны различные признаки неблагополучия – асоциальный образ жизни родителей, жестокое обращение к детям,

«дефекты» воспитания, либо ее отсутствие, когда ребенок растёт и воспитывается в интернатном учреждении.

Действительно, в основе данного явления, существующего на протяжении многих столетий, в настоящее время лежат такие факторы, как:

- кризисные явления, происходящие в современных российских семьях, где происходит нарушение структуры и функций семей; растёт количество разводов и число неполных семей;
- падение уровня жизни населения, уровня доходов членов семьи, безработица;
- трансформация семейных ценностей в направлении индивидуализма, поиска комфортных условий существования и времяпровождения вне семьи;
- существенное понижение культурного уровня населения;
- увеличение количества семей, в которых один или оба родителя ведут асоциальный образ жизни;
- применение насилия в отношении детей;
- криминализация общества, распространённость в России таких видов правонарушений, как детская проституция, вовлечение подростков в торговлю наркотиками и пр.

В связи с тем, что проблема профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних является актуальной и требует внимания со стороны многих социальных институтов, решение ее лежит в поле зрения четко сформировавшейся системы органов.

В Орловской области деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних осуществляют правоохранительные органы при тесном взаимодействии с учреждениями социальной сферы, органами службы занятости, а также образовательными организациями.

Управлением Министерства внутренних дел Российской Федерации по Орловской области, территориальными ОВД ежегодно осуществляется комплекс совместных организационно-профилактических мероприятий, направленных на предупреждение правонарушений и антиобщественных действий, совершаемых несовершеннолетними, а также выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений.

С этой целью в 2018 году на территории региона были проведены комплексные оперативно-профилактические мероприятия «Дети России 2018», «Полиция и дети», «Твой выбор», межведомственная акция «Подросток под защитой закона», «Время учиться», «Помоги пойти учиться», направленные на пропаганду правовых знаний и здорового образа жизни среди несовершеннолетних. В 2019 году реализован план совместных ме-

роприятий, направленных на профилактику преступлений и правонарушений среди обучающихся, в том числе проявлений экстремизма:

1. Разъяснительно-профилактическая работа с распространением листовок на противопожарную тематику среди населения Орловского района в рамках акций «Безопасное жилье» и «Месяц безопасности».

2. Антитеррористическая работа и мероприятия по профилактике употребления и хранения наркотических и психотропных веществ («Урок мира и доброты» для учеников 10-11 классов МБОУ «Лавровская средняя общеобразовательная школа» и др.)

3. В рамках межведомственной акции «Подросток под защитой закона» проходят мероприятия, направленные на формирование позитивных социальных установок и интересов у подрастающего поколения.

4. Литературные квест-игры, направленные на формирование социального интереса к художественной литературе, чтению (литературная квест-игра «По дорогам приключений» для учеников 5-6 классов МБОУ «Лавровская средняя общеобразовательная школа» и др.).

5. Видеообзоры с последующим обсуждением материала (видеообзор «У терроризма нет будущего!» для учеников 7-10 классов МБОУ «Звягинская средняя общеобразовательная школа» и др.).

6. Флеш-мобы (флеш-моб «Миру мир!», приуроченный Дню солидарности в борьбе с терроризмом).

7. Тематические праздники (День шарлоток и осенних пирогов для семей, состоящих на обслуживании в Центре).

8. Викторины, способствующие расширению у несовершеннолетних представлений о природе, экологической обстановке в городе, области, стране, о здоровом образе жизни и др.

9. Научно-методические семинары для специалистов и сотрудников, работающих по проблеме профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Действенным способом профилактики безнадзорности и правонарушений является вовлечение несовершеннолетних в социально-значимые мероприятия, акции, дела, что способствует формированию у данной категории чувства ответственности, самостоятельности, серьезности, понимания значимости и важности своих поступков. Это могут быть личные поручения, индивидуальная работа педагога-организатора и ребенка, а также коллективные задания, основанные на групповом выполнении поставленных задач, связанных, например, с оказанием помощи и поддержке пожилым человеку, нуждающемуся в этом.

Важным условием эффективности данной работы является обеспечение общедоступности спортивных секций, технических и иных кружков, занятий в студиях, клубов, а также привлечение к участию в них несовершеннолетних. Обеспечение занятости детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в каникулярное время способствует снижению уровня безнадзорности и правонарушений. Систему деятельности здесь можно выстраивать как в рамках учреждения дополнительного образования, так и в стенах общеобразовательной организации с привлечением педагогов дополнительного образования из Домов детского творчества, Центров технического творчества, Центров медико-психолого-педагогического сопровождения детей и семей.

Таким образом, исторический опыт решения проблемы беспризорности, безнадзорности, правонарушений несовершеннолетних, а также современная практика работы показывает, что только в тесном взаимодействии, сотрудничестве органов внутренних дел, представителей систем образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры, а также привлечении общественных организаций при условии постоянного контакта с семьями, особенно с теми категориями, которые считаются социально неблагополучными, возможно снизить остроту данной проблемы.

### Литература

1. Жатикова И.В. История преодоления проблем беспризорности и безнадзорности в России (на примере Орловской области) // Среднерусский Вестник общественных наук. 2009. №3. С. 153 – 155.

2. Мельникова Э.Б. Ювенальная юстиция: проблемы уголовного права, уголовного процесса и криминологии: учеб. пособие. 2-е изд., испр., доп. М.: Дело, 2001. 272 с.

3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 24.06.1999 №120-ФЗ. URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения 17.10.2019)

4. Слуцкий Е.Г. Беспризорность в России: вновь грозная угроза // Социальные исследования 1998. №3. С. 117 – 121.

5. Вожатый. 1926. №2.

6. Вожатый, 1926. №6.

### References

1. ZHatikova I.V. Istoriya preodoleniya problem besprizornosti i beznadzornosti v Rossii (na primere Orlovskoj oblasti) // Srednerusskij Vestnik obshchestvennyh nauk. 2009. №3. S. 153 – 155.
2. Mel'nikova E.B. YUvenal'naya yusticiya: problemy ugolovnogogo prava, ugolovnogogo processa i kriminologii: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr., dop. M.: Delo, 2001. 272 s.
3. Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih [Elektronnyj resurs]: Federal'nyj zakon ot 24.06.1999 №120-FZ. URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (data obrashcheniya 17.10.2019)
4. Sluckij E.G. Besprizornost' v Rossii: vnov' groznaya ugroza // Social'nye issledovaniya 1998. №3. S. 117 – 121.
5. Vozhatyj. 1926. №2.
6. Vozhatyj, 1926. №6.

\*\*\*

## PREVENTION OF ANTISOCIAL MANIFESTATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN PRACTICE

*Martynova M.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Orel State Institute of Culture*

**Abstract:** the article is devoted to the study of the problem of prevention of neglect and juvenile delinquency. The causes of child neglect and juvenile delinquency in the history of Russian society are identified. If earlier childhood homelessness, neglect and delinquency were caused by such phenomena as post-war difficulties, hunger, poverty of the bulk of the country's population, then in modern conditions of the functioning of society the source of these phenomena is the family, which is characterized by various signs of trouble – asocial lifestyle of parents, cruel appeal to children, “defects” of upbringing, or its absence, when a child grows and is brought up in a boarding school.

The characteristic of the activities of public authorities to prevent this problem in the 20s of the 20th century is given.

The system of work of law enforcement agencies, social institutions, employment service bodies, educational organizations for the prevention of neglect and juvenile delinquency at the present stage is presented. The main directions of their activities are: the organization, within the framework of educational and preventive work, of measures to form a legal culture, criminal responsibility; the use of technologies of legal training and education – training, business and role-playing games, social design, computer programming, joint productive activities; increased activity of minors in the implementation of socially significant projects, competitions, actions at school, city, local levels aimed at the formation of civil law consciousness of children and adolescents, and others.

**Keywords:** neglect, homelessness, juvenile delinquency, prevention, law enforcement, social institutions, employment services, educational organization

## ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

*Старостин В.П., кандидат философских наук, доцент,  
Лотова Н.К., кандидат педагогических наук, доцент,  
Якутская государственная сельскохозяйственная академия*

**Аннотация:** в данной статье авторы делятся своими соображениями о роли и месте этнопедагогике в системе педагогических наук. Во введении разъясняются основные направления и задачи этнопедагогике, как науки, которая изучает эмпирический опыт народов на исконные цели и задачи воспитания и системы передачи духовных ценностей своей нации. Авторы опровергают надуманные и мнимые опасности и угрозы, которые ошибочно приписываются этнопедагогике – ее главные цели выше узконациональных и этнических интересов и вовсе не ведут к ксенофобии или к культурному обособлению. В статье поставлена цель: с новых позиций расторгнуть инновационные потенциальные возможности, которые открывает этнопедагогика, в условиях модернизации системы российского образования. С точки зрения авторов, несмотря на то, что каждая культура уникальна, но в основе, все-таки, лежат одни и те же цели и понятия. Вот почему и задача этнопедагогов приобретает философский характер: выявить суть, внутреннюю взаимосвязь этнонациональных воспитательных систем. Все это необходимо для того, чтобы в конечном счете мы получили не только высококвалифицированного специалиста-профессионала, а разносторонне развитую личность.

**Ключевые слова:** воспитание, образование, образовательные инновационные технологии, педагогика, система образования, философия образования, этнопедагогика, Якутия

Говоря о роли и месте этнопедагогике в современном образовательном процессе нам необходимо первоначально остановиться на определении понятия и основных категориях национальной педагогике. Нами термин этнопедагогике будет восприниматься как наука о системе воспитания и образования, которые присущи для какого-либо отдельно взятого этнического сообщества. Это наука, прежде всего, направленная на воспитание подрастающего поколения средствами, исконно присущими народному сознанию любого этноса. Она включает в себя особый тип социальных и воспитательных процессов, которые тесно взаимосвязаны с культурными традициями и обычаями отдельно взятого народа.

С нашей точки зрения, эти типологические педагогические системы, закрепленные в народном сознании, не только не мешают современным педагогическим методам, а наоборот, стимулируют и расширяют рамки восприятия окружающего мира познающим субъектам. Основатель данного термина и его главный популяризатор Г.Н. Волков совершенно справедливо считает, что объектом этнопедагогике является народная культура и народная педагогика, воспринимаемые как объекты реального мира, окружающей нас природной и социальной действительности. Она «объясняет народную педагогике и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций». При всем этом, предмет этнопедагогике не остается одинаковой во все времена: задачи заново формируются и постоянно уточняются в зависимости от изменений социального заказа, связанного с общественным самосознанием [2, с. 3].

Мы давно живем в глобализирующем мире, в котором во многом стираются рамки национальной идентичности, убыстряющаяся миграция и соответствующая ей международная интеграция нивелирует государственные границы и различия. Люди давно не живут обязательно на том месте расселения, где жили его предки. Ведь именно место расселения являлось до конца XX века основным фактором этничности: этнос – это «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая группа людей, обладающих общими относительно стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований, фиксированных в самосознании» [1, с. 12].

Надо сказать, что интерес к этнопедагогике в нашей стране появился и более усилился в период развала советской системы образования, когда на обломках коммунистической идеологии на постсоветском пространстве почти стихийно начали создаваться новые образовательные системы, основанные на национальных ценностях и учитывающие этнонациональные интересы. Мы не можем сказать, насколько они имели под собой научно-теоретические основы и насколько были адекватны тем глобальным процессам, которые происходили во всем мире. Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что некоторые этнонациональные педагогические круги были нацелены на национальное обособление, верховенство и преимущество одной нации над другой и вовсе сеющие ксенофобские настроения. Время расставило все по своим местам, и по истечении определенного срока нам стали ясны истинные цели этих вседопедагогов: они не ушли далеко от социалистической идеологии, переняв из нее ее же средства и методы, которые применялись для насаждения чуждых

и нереальных узконациональных идеях и проектах.

Особо следует подчеркнуть, что основы этнической педагогики нисколько не противоречат духу демократизации и идеям построения свободного и основанного на праве общества. Выдающийся русский педагог, основатель научной педагогики К.Д. Ушинский, как известно, выдвинул три принципиальных тезиса, которые во многом характеризуют прогрессивное направление этнопедагогики и являются актуальными и сегодня. Во-первых, каждый народ имеет свою, только ему принадлежащую «характеристическую систему воспитания». Во-вторых, в душе каждого индивида зарождается и формируется «черта национальности», которая «глубже всех прочих». И в-третьих, идеи воспитания каждого народа «проникнуты национальностью более, чем что-либо другое». Этим трем установкам хочется добавить еще одну: не понимая, не узнавая и не сознавая свою собственную национальную историю и культуру, не воспринимая свою этническую особенность, индивид не сможет постигнуть чужую культуру, иную национальную среду и другую этно-социальную реальность. Вот почему мы убеждены, что только основы современной этнопедагогики не ведут к национальному обособлению, тем более к ксенофобии.

Работая долгие годы в этнонациональных учебных заведениях, мы поняли, что интерес к культуре всегда одинаков: будь то своя или иная культурная среда. Подогревая и поощряя интерес студентов к данному процессу можно более результативно и эффективно вести педагогический процесс по изучению философии, психологии, социологии и культурологии. Обучающиеся, познавая свою национальную историю, пытаются сравнить ее формирование с общественным развитием других стран и народов, сопоставляя и соизмеряя пути движения к прогрессу различных этносов в разные времена и эпохи. Такой тип обучения является более продуктивным, так как затрагивает когнитивные интересы людей разных национальностей.

Мы не зря начали наше исследование с проблемой изучения такой науки как философия, так как именно она, обладая абстрактным аппаратом восприятия окружающей реальности, более присуща к обобщению и обладает потенциальную интегративную направленность. Изучая философию, студенты понимают всеобщую детерминированность происходящих в мире процессов и постигают азы всеединства, объединяющую все народы и нации современного мира. Но данное всеединство вовсе не означает всеобщую размытость и хаотическую взаимосвязанность: как автономным и суверенным

является индивидуальная жизнь каждого человека, также и у каждого народа есть свой путь движения по пути прогресса. «Единство в многообразии» – вот каким должен быть, на наш взгляд, основной лозунг дальнейшего развития постиндустриального общества. Только добываясь разносторонности, разнонаправленности дум и мыслей людей, методом проб и ошибок человечество находило тот путь, по которому должно двигаться.

Изучение философских наук – социальной философии, этики, эстетики, логики является важным этапом в становлении индивида. Вместе с тем, при постижении основ философических студенты этнонациональных учебных заведений зачастую встречаются с трудноразрешимыми проблемами, которые связаны с несхожестью национальных мировоззренческих установок, неразвитым категориальным аппаратом национального языка и несопоставимостью этических или эстетических идеалов разных народов. Следует также отметить, что преподавание философии в России, в том числе в Якутии, ведется в основном на русском языке, так как многие, скорее всего, большинство философских произведений не переведено на национальные языки российских народов. Но надо сказать, что авторам, конечно же, часто приходится переходить на якутский язык, чтобы более уяснить какой-либо термин или понятие, правда не всегда удается однозначно перевести их на родной язык. Языковой барьер на курсах по философии, возможно, более ощутим, чем даже на занятиях по литературе. К тому же, не все переводы философских трудов на русский язык являются удачными, особенно это касается наследия китайской или индийской философии.

Стоит отметить, что в якутских вузах философия Древнего Китая или Древней Индии воспринимается более живо и более адекватно, чем, например, средневековая европейская или немецкая классическая. Близость философско-мифологических тематик, особенности азиатского восприятия окружающей среды. Азиатские культуры во многом обладают общими комбинаторными мировоззренческими системами, духовными ценностями и ментальными основами поведения. Конечно, надо понимать, что нельзя ставить знак тождества между культурным развитием народов Восточной, Юго-Восточной, Южной Азии и таковым развитием Северо-Восточной и Северной Азии. Скорее всего, мы говорим о понятии не географическом, а о культурологическом. Например, немецкий востоковед О. Веггел из Гамбургского Института культурных исследований провел разграничение. По его мнению ареал Ближнего и Среднего Востока, Средней, Центральной и Северной Азии не включены в понятие азиатской

культуры. Он, в частности, исходит из того факта, что в системе ценностей азиатских культур, а также в образе мышления конфуцианства, индуизма, буддизма, отчасти ислама обнаруживаются общие направления на целостное восприятие окружающего природного и социального мира и его явлений [3, с. 14]. Главной доминантой выступает аграрная, сельскохозяйственная природа, которую можно определить как гармонию трех начал: неба, землю и человека. Такого рода система – небесного, земного и человеческого – духовного начала сохраняется до сих пор.

Исследуя духовные начала различных культур азиатского континента, авторы нашли много параллелей, как типологических, так и генетических. В статье «Нравы народов Евразии под влиянием мифов» автор рассказывает об основных пищевых традициях различных народов Евразии, сформировавшиеся под непосредственным влиянием мифологем, распространенных на широтах Европы и Азии. С точки зрения данного автора дальнейшее изучение мифологии сибирских народов может расширить наши знания о нравственных основах данного ареала, особо уделяя внимание народу саха, который в своем этническом становлении прошел долгий путь, связывая в одно целое различные мифологемы самых разных по своему происхождению народов [7]. В другой работе автор также нашел мифологические аналогии у народов северной Азии и Индии, а также их отражение в языке народа саха [6].

О героическом эпосе народа саха олонхо, заключающем в себе философское мировоззрение с космогоническими, мифологическими, религиозными представлениями, самобытной системой воспитания и образования говорится в статье Н.Д. и А.Н. Неустроевых «Эпос олонхо как источник воспитания народа саха. «Таким образом, героический эпос Олонхо как источник традиционного этнического воспитания и «Педагогика Олонхо» как новое направление этнопедагогической теории и практики ждут своих исследователей. В данное время в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах Республики Саха (Якутия) имеется несколько десятков экспериментальных площадок районного, республиканского и федерального статуса по этнокультурному воспитанию и образованию детей на основе идеалов Олонхо народа Саха» [5, с. 18].

Все названные традиции основаны на национальной системе ценностей и передаются из поколения в поколение как особо охраняемые достижения нации, на них основана и система воспитания и этнопедагогические основания. Именно через миф, через мировоззренческие структуры соз-

дания древние народы пытались передавать своим потомкам свои сокровенные знания.

Современное развитие наукоемкого производства на базе дальнейшего научно-технического прогресса потребовала у философии активизировать свое воздействие на раскрытие творческих возможностей индивида, на повышение его креативного мышления в научном познании окружающего мира и общества. Сегодня наука нуждается не только в высококвалифицированных специалистах-профессионалах, а сколько в творческих личностях, которые могут адаптироваться к различным изменениям, которые умеют адекватно действовать в различных ситуациях инновационного выбора. А также могут ставить себе задачи и достигать цели, самостоятельно принимая наиболее продуктивные и эффективные решения.

От философии в современных условиях требуется выдвигать задачи критически осмысливать творческие потенции, которые могли бы повысить уровень профессиональной компетентности, расширения научной эрудиции и способности к творческому обновлению социально-культурной реальности и духовно-нравственной деятельности российских граждан. В этом русле во многом могли бы помочь этнопедагогика: ее цели и задачи во многом совпадают с направлениями развития современной системы образования.

Нестандартные приемы, в глубине которых лежит исторический опыт наших предков, которые применяет сегодня этнопедагогика, могут оказаться новыми способами воздействия на сознание и разум обучающихся. Надо учитывать тот факт, что этнопедагогика во многом связана с нацией, родом, семьей индивида, уделяя особое внимание поведению человека в быту, в общении с другими членами общины. В России, которая всегда славилась своей многонациональностью и многоконфессиональностью следует учитывать этническую особенность каждого народа, их культурные и исторические ценности и традиции. В Якутии этнопедагогика напрямую связана с экологическим воспитанием, подобающим поведением в лесу, на рыбалке, на охоте. Об этом авторы говорили в предыдущих публикациях, где говорилось о важности постижения детьми своих национальных обычаев и традиций по отношению к природе и окружающей среде. Бережное и рачительное отношение к животному и растительному заложено в основе воспитательного и образовательного процесса народа саха [4].

Говоря о национальном разнообразии нашей страны, стоит учесть, что в основе каждой культуры, каждого отдельно взятого народа лежат одни и те же основные цели и понятия, которые прошли проверку своеобразным опытом каждого этноса.

Поэтому и задача, стоящая перед этнопедагогами приобретает философский смысл: следует обучающимся привить не сколько определенные направления национальной истории и культуры, а сколько изложить суть, внутреннюю сущность которая заложена во множественном количестве культурных традиций и обычаев, преданий и песен, былин и сказок. Только такая организация педагогического воздействия сможет воспитать, в конечном счете, разносторонне развитую личность, имеющую возможность вступать во взаимодействие с социумом на основе и принципах общечеловеческих ценностей, взглядов и сознания.

### Литература

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 418 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
3. Культура в странах Азии и Африки: Вопросы теории и практики. М.: «Наука» Глав. ред. восточной лит-ры, 1989. 229 с.
4. Лотова Н.К., Дарбасова Л.А. Экологические основы этнопедагогической деятельности // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. №3. С. 123 – 125.
5. Неустроев Н.Д., Неустроев А.Н. Эпос олонхо как источник воспитания народа саха // Глобальный научный потенциал. 2019. №9 (102). С. 17 – 19.

6. Старостин В.П. Мифологические образы Индии и современный якутский язык // Перспективы развития науки в современном мире. Сб. ст. по материалам II международной научно-практической конференции. 2017. С. 82 – 84.

7. Старостин В.П. Нравы народов Евразии под влиянием мифов // Современный ученый. 2017. №4. С. 213 – 215.

### References

1. Bromlej YU.V. Oчерki teorii etnosa. M.: Nauka, 1983. 418 s.
2. Volkov G.N. Etnopedagogika: ucheb. dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999. 168 s.
3. Kul'tura v stranah Azii i Afriki: Voprosy teorii i praktiki. M.: «Nauka» Glav. red. vostochnoj lit-ry, 1989. 229 s.
4. Lotova N.K., Darbasova L.A. Ekologicheskie osnovy etnopedagogicheskoj deyatel'nosti // Uspekhi sovremennoj nauki. 2017. T. 1. №3. S. 123 – 125.
5. Neustroev N.D., Neustroev A.N. Epos olonho kak istochnik vospitaniya naroda saha // Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. №9 (102). S. 17 – 19.
6. Starostin V.P. Mifologicheskie obrazy Indii i sovremennyy yakutskij yazyk // Perspektivy razvitiya nauki v sovremennom mire. Sb. st. po materialam II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017. S. 82 – 84.
7. Starostin V.P. Nравы народов Евразии под влиянием мифов // Sovremennyyj uchenyj. 2017. №4. S. 213 – 215.

\*\*\*

## PHILOSOPHICAL FUNDAMENTALS OF ETHNOPEDAGOGICS

*Starostin V.P., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Lotova N.K., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Yakut State Agricultural Academy*

**Abstract:** in this article, the authors share their views on the role and place of ethnopedagogy in the system of pedagogical sciences. The introduction explains the main directions and tasks of ethnopedagogy, as a science that studies the empirical experience of peoples for the primordial goals and objectives of education and the system of transmitting the spiritual values of their nation. The authors refute far-fetched and imaginary dangers and threats that are mistakenly attributed to ethnopedagogy – its main goals are higher than narrow national and ethnic interests and do not lead to xenophobia or cultural isolation. The aim of the article is to open up innovative potential opportunities offered by ethnopedagogy in the context of modernization of the Russian education system from new positions. From the point of view of the authors, despite the fact that each culture is unique, the same goals and concepts are still at the core. That is why the task of ethnopedagogues becomes philosophical: to reveal the essence, the internal relationship of ethno-national educational systems. All this is necessary in order to get eventually not only a highly qualified professional, but also a versatile personality.

**Keywords:** education, educational innovative technologies, pedagogics, education system, education philosophy, ethnopedagogics, Yakutia

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ В РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Шестопалова О.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
филиал Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске*

**Аннотация:** данное исследование посвящено исследованию проблемы разработки средств кластеризации распределенных данных с учетом типа их распределения по алгоритмам, основанным на нейронных сетях. Развитие информационных и мобильных технологий, популяризация интернета привели к значительному росту числа источников данных. В результате данные могут храниться на различных и независимо работающих устройствах, которые могут быть подключены друг к другу через локальные или глобальные сети. В этом случае датчики могут быть расположены географически в разных местах, например в системах безопасности, мобильных или корпоративных сетях. Такие системы распределенных источников данных используются в различных сферах жизнедеятельности: охрана окружающей среды, медицина, безопасность и др. Обработка полученных данных осуществляется с помощью интеллектуального анализа данных. В результате роста числа источников информации появились распределенные методы интеллектуального анализа данных. Наиболее распространенными задачами в распределенных системах являются сегментация и обнаружение выбросов, которые обычно решаются методами кластеризации. Существующие алгоритмы кластеризации обладают рядом особенностей, которые могут повлиять на работу с распределенными источниками данных в распределенных системах с несколькими устройствами. Одним из наиболее распространенных подходов является централизация данных в едином локальном хранилище данных, использующем традиционные методы интеллектуального анализа данных. В связи с этим актуальной задачей является изучение анализа существующих методов кластеризации и подходов к адаптации выбранного алгоритма для выполнения в распределенной среде с распределенными источниками данных. В статье актуализируется необходимость выполнения алгоритмов интеллектуального анализа данных в системах с распределенными источниками данных.

**Ключевые слова:** нейрон, инициализация, сетевой трафик, атрибут, SOM – self-organizing map

Развитие информационных и мобильных технологий, популяризация Интернета привели к высокому росту количества источников данных. В результате данные могут храниться на разных и независимо работающих устройствах, которые могут быть связаны друг с другом через локальные или глобальные сети. При этом датчики могут быть расположены географически в разных местах, например, охранные системы, мобильные или корпоративные сети. Подобные системы распределенных источников данных используются в различных сферах жизнедеятельности [1]: защита окружающей среды, медицина, безопасность и др. Обработка полученных данных выполняется с использованием интеллектуального анализа данных. В результате роста количества источников информации появились методы распределенного интеллектуального анализа данных [2]. Одним из наиболее распространенных подходов является централизация данных в едином локальном хранилище данных, на которых применяются традиционные методы интеллектуального анализа данных [3]. Традиционные способы обработки имеют недостатки, связанные с конфиденциальностью, высокой стоимостью централизации данных, ограниченной пропускной способностью и высокой нагрузкой [4]. Поэтому для работы с распределенными источниками данных необходимо адаптировать известные методы. Наиболее распространенными задачами в распределенных системах является сегментация и детектирование выбросов, ко-

торые обычно решаются методами кластеризации. Существующие алгоритмы кластеризации имеют ряд особенностей, которые могут сказываться на работе с распределенными источниками данных в распределенных системах с множеством устройств. В связи с этим, актуальной задачей является исследование в области анализа существующих методов кластеризации и подходов адаптации выбранного алгоритма для выполнения в распределенной среде с распределенными источниками данных.

Традиционные подходы к решению задач сбора, обработки и анализа информации не позволяют достичь оперативности, необходимой для принятия решений в современном мире. Технологии сбора и обработки информации, такие как хранилища данных, ETL (Extraction, Transformation, Loading) и методы потоковой обработки (stream processing), предполагают небольшое (до 10) число источников, с заранее известной структурой, не меняющейся во времени. Проблемы возникают как с вычислительными, так и с сетевыми ресурсами, которые требуют постоянного наращивания в связи с ростом объемов 10 передаваемой информации. Требуются новые подходы к обработке данных, которые бы обеспечили оперативную доставку необходимой информации от источника до потребителя по любым каналам передачи данных. Задача сбора информации из различных источников не является новой [4]. В начале 2000 годов широкое распространение получила концеп-

ция построения хранилища данных [5]. В соответствии с ней, данные из OLTP систем собирались в хранилища данных для последующего анализа. Интеграция данных выполнялась периодически из стационарных, как правило, реляционных источников. Выделяют следующие типы архитектур хранилищ данных [6, 7]:

- физические – содержит консолидированные данные, извлеченные из нескольких операционных источников;
- виртуальные – предоставляет конечным пользователям прямой доступ к нескольким источникам. Их характеристики приведены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики архитектур хранилищ данных

Характеристики	Тип хранилища данных		
	Физический (Physical)	Витрина данных (Data marts)	Виртуальный (Virtual)
Предметно-ориентированный	+	+	+
Данные интегрированы	+	+	-
Данные энергонезависимые	+	+	-
Исторические данные	+	+	-
Текущие данные	-	-	+
Агрегирование	+	+	-
Детализация	+	+	+

Стандартные инструменты ETL [8] извлекают информацию из источников данных (Извлечение), преобразуют ее в формат, поддерживаемый хранилищем данных (Transformation), а затем загружают в него преобразованную информацию (Загрузка). В настоящее время из десятка популярных инструментов ETL следующие системы являются open-source [9]:

– Pentaho Data Integration (PDI) [10] – ETL средство комплекса Pentaho.

– CloverETL [11] – библиотека для интеграции, преобразования, очистки и унификации данных в приложениях, базах данных и хранилищах данных.

– Talend Open Studio (TOS) [12] – ETL инструмент для интеграции данных.

Инструменты ETL могут извлекать информацию в разных форматах из разных источников. Соответствующие расширения для инструментов ETL можно использовать для этого.

На этапе трансформации информацию можно интегрировать, очистить и трансформировать. Некоторые инструменты ETL могут выполнять преобразования на разных узлах распределенной среды выполнения. Различные инструменты ETL включают в себя различные единицы преобразования и обработки данных. Например, интеграция данных Pentaho включает следующие блоки [13]:

– SwitchCase переключить строку на определенный целевой шаг, основанный на значении случая в поле.

– MergeJoin соединяет два потока на заданной клавише и выводит объединенный набор. Поточковые потоки должны быть отсортированы по ключу.

– и другие.

Кроме того, инструменты ETL могут быть расширены пользовательскими устройствами. Например, шаг UserDefinedJavaClass в PDI позволяет программировать шаг с использованием Java-кода. Инструменты ETL могут извлекать информацию в разных форматах из разных источников. На этапе трансформации информацию можно интегрировать, очистить и трансформировать. Некоторые инструменты ETL могут выполнять преобразования в разных узлах распределенной среды выполнения [14].

Инструменты ETL используются для передачи данных из источников в хранилища данных. Процесс передачи данных описывается заранее, сохраняется как метаданные и выполняется в определенных периоды времени. Поэтому инструменты ETL не могут передавать данные в режиме реального времени.

Основным недостатком хранилищ данных является отсутствие доступа к текущим данным и необходимость переноса всех данных из оперативных источников в централизованное хранилище [13]. Это порождает большой сетевой трафик и практически исключает возможность использования беспроводных каналов связи с ограниченной пропускной способностью [14, 15, 16]. Данных недостатков лишены виртуальные хранилища данных, но они не имеют других преимуществ физических хранилищ данных.

С увеличением вариативности форматов источников данных, ростом объемов информации и частотой ее обновления встала проблема сбора и обработки больших данных. Для этого в настоящее время широко используются технологии noSQL, stream processing и системы, построенные на базе lambda architecture (LA) [17]. LA предлагается для

одновременной обработки данных в реальном времени и пакетных данных.

LA – это парадигма, определенная Натан Марцем, которая обеспечивает основы построения распределенных систем реального времени гибким и (человеко-системным) отказоустойчивым способом.

Структура LA имеет три уровня [18]: – Batch layer – архив необработанных исторических данных. Этот уровень поддерживает и поддерживает передачу пакетных данных. – Service layer индексирует пакеты и обрабатывает результаты расчета, которые формируются на уровне пакета. Результаты немного задерживаются во времени из-за индексации и обработки поступающей информации. – Speed level отвечает за обработку данных, поступающих в реальном времени. Это набор хранилищ данных, где они находятся в очереди в потоковом или рабочем режиме.

На этом уровне разница в релевантности данных компенсируется, а информация с коротким жизненным циклом добавляется к конкретным представлениям реального времени (во избежание дублирования данных). Эти представления обрабатывают свои запросы параллельно с уровнем обслуживания. Системы с интегрированными гетерогенными компонентами, которые передают данные от одного компонента к другому (внутри каждого из слоев).

Примерами таких компонентов могут быть системы Apache:

- Apache Hadoop для обработки больших объемов данных на уровне партии.

- Apache Spark Streaming для обработки потока данных в режиме реального времени на уровне скорости.

- Apache Spark SQL и Apache Spark MLlib для создания запросов и анализа на уровне обслуживания. Для LA, а также для ETL предполагается, что данные собираются на уровне обслуживания для дальнейшей обработки. Источники данных не подключаются динамически. В отличие от ETL, позволяет работать с данными в реальном времени.

С ростом Интернета и подключаемых к нему источников: новостных ресурсов, финансовых провайдеров, социальных сетей (и их пользователей), различных устройств, активно развивается концепция Internet of Things (IoT) [5] и различных ее вариаций [6-8]: Social Internet of Things (SIoT), Internet of Social Things (IoST), Internet of Everything (IoE) и другие.

Основная архитектура IoT, которая широко используется для объяснения подходов IoT, представляет собой три слоя [7]:

- the perception layer является нижним слоем, который можно рассматривать как аппаратный или физический уровень, который выполняет сбор данных;

- the network layer (middle layer), отвечает за подключение уровня восприятия и уровня приложения, так что данные могут передаваться между ними;

- the application layer обычно играет роль предоставления услуг или приложений, которые интегрируют или анализируют данные, полученные из двух других слоев.

Для решения проблем вычислительных ресурсов и обработки больших данных на уровне приложений и промежуточного программного обеспечения IoT систем используются технологии облачных вычислений [4]. Облако обеспечивает масштабируемое хранилище, время вычислений и другие инструменты для создания приложений.

Ведущие поставщики облачных виртуализированных сред (ОВС) предлагают несколько платформ, предоставляющих услуги кластеризации данных для интернета вещей [7]: Azure Machine Learning Studio от Microsoft, Machine Learning AWS от Amazon, платформа облачного машинного обучения от Google и Watson Analytics от IBM. Общей особенностью этих платформ является то, что они основаны на модели MapReduce. Рис. 1 показывает, как распределенная кластеризация выполняется при использовании модели MapReduce и в соответствии с парадигмой тумана.

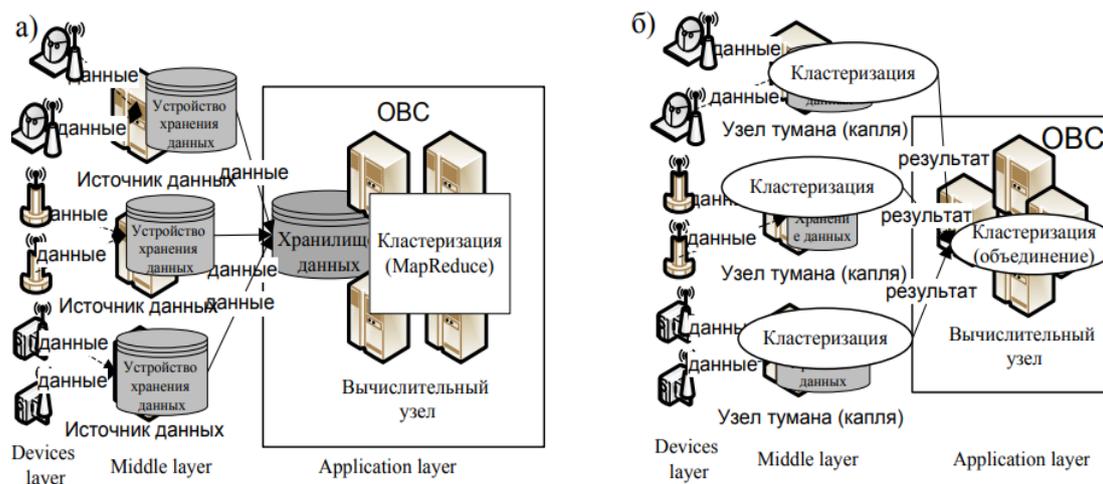


Рис. 1. Варианты алгоритмов интеллектуального анализа данных, применяемые к распределенным данным: а) традиционная модель MapReduce; б) подход в соответствии с парадигмой тумана

В случае использования модели MapReduce в интернете вещей средний уровень отвечает за соединение устройств (таких как датчики или камеры) с облаком. Эти соединения часто негативно влияют на производительность интеллектуального анализа данных, потому что они [6]:

- создает высокий трафик;
- увеличивает задержку узлов при анализе данных;
- увеличивает риск несанкционированного доступа к данным.

Например, охранные системы, мобильные или корпоративные сети, где датчики расположены географически в разных местах. Такие системы можно охарактеризовать как системы, состоящие из разного вида датчиков, оснащенных возможностями обнаружения, связи и ограниченным количеством вычислительной мощности или распределенные системы мониторинга. Существует ряд исследований в области интеллектуального анализа распределенных данных, в которых обычно рассматривают алгоритмы на основе вероятностного подхода без учета различных видов распределения.

Одним из наиболее распространенных подходов анализа распределенных данных является централизация в хранилище данных, на котором применяются традиционные методы интеллектуального анализа данных [5]. Хранилище данных – популярная технология, которая объединяет данные из нескольких источников в один, чтобы эффективно выполнять сложные аналитические запросы. Однако, несмотря на широкое распространение, этот подход может быть непрактичным или невозможным при следующих условиях:

- огромное количество данных генерируется на разных источниках, а из-за стоимости централиза-

ции не может масштабироваться с точки зрения связи, хранения и вычислений;

- владельцы данных не могут или не хотят передавать информацию, например, для защиты конфиденциальности или потому, что раскрытие такой информации может привести к преимуществу конкурентов или значительной коммерческой добавленной стоимости;

- технически невозможно из-за ограниченной пропускной способности и высокой нагрузки при передаче данных.

Соответственно, подход для интеллектуального анализа распределенных данных должен учитывать:

- адаптацию алгоритма построения модели в распределенной сети;
- объединение данных с минимальной нагрузкой сети и достаточной точностью анализа;
- вид распределения.

Наиболее распространенными задачами в распределенных системах является сегментация и детектирование выбросов, которые обычно решаются методами кластеризации. Существующие алгоритмы кластеризации имеют ряд особенностей, которые могут сказываться на работе с распределенными источниками данных в распределенных системах с множеством устройств. В связи с этим, актуальной задачей является исследование в области анализа существующих методов кластеризации и подходов адаптации выбранного алгоритма для выполнения в распределенной среде с распределенными источниками данных.

**Литература**

1. Iorga M. et al. Fog computing conceptual model. 2018. №Special Publication (NIST SP)-500-325.
2. Ray P.P. A survey on Internet of Things architectures // Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences. 2018. Vol. 30. №3. P. 291 – 319.
3. Sisinni E. et al. Industrial internet of things: Challenges, opportunities, and directions // IEEE Transactions on Industrial Informatics. 2018. Vol. 14. №11. P. 4724 – 4734.
4. Mahdavejad M.S. et al. Machine learning for Internet of Things data analysis: A survey // Digital Communications and Networks. 2018. Vol. 4. №3. P. 161 – 175.
5. Chandra P., Gupta M.K. Comprehensive survey on data warehousing research // International Journal of Information Technology. 2018. Vol. 10. №2. P. 217 – 224.
6. Inmon W.H. Building the data warehouse: Getting started // Recuperado de: [http://www.academia.edu/3081161/Building\\_the\\_data\\_warehouse](http://www.academia.edu/3081161/Building_the_data_warehouse). 2000.
7. Барсегян А.А., Куприянов М.С., Степаненко В.В., Холод И.И. Технологии анализа данных: Data Mining, Visual Mining, Text Mining, OLAPM. СПб., БХВ Петербург, 2007. 384 с.
8. Solodovnikova D., Niedrite L. Towards a Data Warehouse Architecture for Managing Big Data Evolution // DATA. 2018. P. 63 – 70.
9. Ralph Kimball, Joe Caserta. The Data Warehouse ETL Toolkit. Wiley Press, 2004.
10. CloverETL. <http://www.cloveretl.com/products>

**References**

1. Iorga M. et al. Fog computing conceptual model. 2018. №Special Publication (NIST SP)-500-325.
2. Ray P.P. A survey on Internet of Things architectures // Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences. 2018. Vol. 30. №3. P. 291 – 319.
3. Sisinni E. et al. Industrial internet of things: Challenges, opportunities, and directions // IEEE Transactions on Industrial Informatics. 2018. Vol. 14. №11. P. 4724 – 4734.
4. Mahdavejad M.S. et al. Machine learning for Internet of Things data analysis: A survey // Digital Communications and Networks. 2018. Vol. 4. №3. P. 161 – 175.
5. Chandra P., Gupta M.K. Comprehensive survey on data warehousing research // International Journal of Information Technology. 2018. Vol. 10. №2. P. 217 – 224.
6. Inmon W.H. Building the data warehouse: Getting started // Recuperado de: [http://www.academia.edu/3081161/Building\\_the\\_data\\_warehouse](http://www.academia.edu/3081161/Building_the_data_warehouse). 2000.
7. Barsegyan A.A., Kupriyanov M.S., Stepanenko V.V., Holod I.I. Tekhnologii analiza dannyh: Data Mining, Visual Mining, Text Mining, OLAPM. SPb., BHV Peterburg, 2007. 384 s.
8. Solodovnikova D., Niedrite L. Towards a Data Warehouse Architecture for Managing Big Data Evolution // DATA. 2018. P. 63 – 70.
9. Ralph Kimball, Joe Caserta. The Data Warehouse ETL Toolkit. Wiley Press, 2004.
10. CloverETL. <http://www.cloveretl.com/products>

\*\*\*

**DATA MINING IN A DISTRIBUTED COMPUTING ENVIRONMENT**

*Shestopalova O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Industrial University of Tyumen in Nizhnevartovsk*

**Abstract:** this study is devoted to the study of the problem of developing tools for clustering distributed data, taking into account the type of their distribution by algorithms based on neural networks. The development of information and mobile technologies and the popularization of the Internet have led to a high growth in the number of data sources. As a result, data can be stored on different and independently operating devices that can be connected to each other via local or global networks. In this case, the sensors can be located geographically in different places, such as security systems, mobile or corporate networks. Such systems of distributed data sources are used in various spheres of life: environmental protection, medicine, security, etc. Processing of the received data is performed using data mining. As a result of the growth in the number of information sources, distributed data mining methods have emerged. The most common tasks in distributed systems are segmentation and emission detection, which are usually solved by clustering methods. Existing clustering algorithms have a number of features that can affect the work with distributed data sources in distributed systems with multiple devices. One of the most common approaches is to centralize data in a single local data warehouse, which uses traditional data mining methods. In this regard, an urgent task is to study the analysis of existing clustering methods and approaches to adapt the selected algorithm to perform in a distributed environment with distributed data sources. The paper actualizes the need to perform data mining algorithms in systems with distributed data sources.

**Keywords:** neuron, initialization, network traffic, attribute, SOM-self-organizing map

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ СВЯЗИ ИМ. С.М. БУДЕННОГО

*Карташова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Ашихмина Т.А., преподаватель,  
Военная академия связи им. С.М. Буденного*

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются особенности профессии военного переводчика и приводятся ее отличия от аналогичной деятельности в гражданской сфере. Подготовка военного переводчика – сложный процесс, требующий тщательной проработки всех аспектов теоретической и практической частей программы. Рассматриваются профессиональные и надпрофессиональные навыки и умения такого рода специалистов. Перечисляются обязанности военного переводчика и приводятся особенности их выполнения. Также рассматриваются основные переводческие компетенции, формируемые у военных переводчиков при прохождении программы дополнительного образования "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" в Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного (языковая, коммуникативная, текстообразующая, техническая, стратегическая, операциональная, профессиональная, личностная), даны определения данных компетенций и их особенности. В статье дается описание курса подготовки военных переводчиков в Академии, перечисляются такие его черты, как количество обучающихся в группе, особенности отбора курсантов в группу. При отборе на курс учитываются не только языковая подготовка, но и морально-личностные качества учащихся. Кроме того, перечисляются компоненты программы, обеспечивающие комплексный подход при обучении военному переводу. Комплексная структура подготовки специалистов по военному переводу позволяет оптимизировать процесс обучения военного переводчика. Личностно-ориентированный характер обучения и высокая мотивация приводят к формированию знаний, умений и навыков, необходимых специалистам в сфере военного перевода. Проблемно-ориентированные задания также являются важной частью курса. Военный перевод – особая лингвистическая дисциплина, предъявляющая повышенные требования не только к учащимся, но и преподавателям.

**Ключевые слова:** военный переводчик, компетенции, профессиональные навыки и умения, комплексный подход, программа, личностно-ориентированное обучение, мотивация, проблемно-ориентированные задания, лингвистическая дисциплина

Свободное владение как родным, так и иностранным языком, и обширные знания о разных сферах человеческой деятельности входят в обязанности профессионального переводчика. Подготовка военного переводчика – еще более сложный процесс, требующий от специалиста не только знаний языка как такового, но и высокого уровня стрессоустойчивости а также владения лексикой узкой профессиональной направленности и способности к качественному, глубокому анализу быстроменяющейся ситуации.

Работа военного переводчика значительно отличается от работы его гражданского коллеги. Это выражается в следующем:

- владение не только военной терминологией, но и технической, умение разбираться в политической ситуации;

- способность работать в стрессовых ситуациях и даже в ситуации ведения боевых действий;

- знание военной терминологии не только своей армии но и армий других стран, способность разбираться в культурно-исторических особенностях страны, язык которой переводчик изучает [2];

- способность владеть различными видами перевода (с листа, синхронный, последовательный, научный, двухсторонний, письменный на слух и другие);

- понимание такого явления как "субординация" – обладание всеми характеристиками и зна-

ниями, присущими обычному военному;

- владение навыками шифрования данных а также расшифровки прослушки и информации, полученной от радистов.

- понимание того, что от качества работы военного переводчика зависит жизнь миллионов людей и успешность как стратегических операций, так и страны в целом.

Для военного переводчика также особенно важно развивать так называемые надпрофессиональные навыки. Среди них можно выделить фокусировку на поставленных задачах, скорость реакции, хорошую память, внимательность к мелочам. Военный переводчик должен не только обладать профессиональными знаниями, умениями и практическими навыками, но и прекрасно разбираться в работе любого рода войск. В отличие от гражданских переводчиков, военный обязан владеть всеми видами перевода, кроме разве что художественного. Причем проявлять свои знания и умения ему часто приходится в ситуациях неформального общения.

Задача военного переводчика – обеспечить коммуникацию на всех уровнях взаимодействия в военной сфере, от смыслового до эмоционального. Обязанности военного переводчика могут включать:

- синхронный перевод речи, очных и телефонных диалогов военных;

- перевод служебных документов, спецификаций, технических характеристик и т.д.;

- перевод показаний при проведении допросов, вопросов судей, доводов адвокатов подозреваемых и т.д.;

- изучение разнообразных военных публикаций и материалов, представленных в иностранных СМИ, научную и преподавательскую работу.

Военные переводчики, как и все военнослужащие, принимают присягу, они обязаны хранить военную и государственную тайны. В связи с этим выезд за границу России таких специалистов может быть ограничен [2]. Это является одним из самых профессионально ощутимым различием между военными и гражданскими переводчиками: повышать свой профессиональный уровень военному переводчику приходится в менее благоприятных языковых условиях.

Подготовка военных переводчиков в рамках дополнительного образования в Военной академии связи им. С.М. Буденного имеет особое значение, так как работа военного переводчика, как уже было сказано, непосредственно связана с обработкой поступающей информации. Курс подготовки военного переводчика в Академии длится 2 года, после прохождения общего курса иностранного языка, и обеспечивает формирование и развитие профессиональных переводческих компетенций, а также способность выполнять военно-переводческую и референтскую деятельность. Набирается группа из 10 человек, в которой каждый курсант проходит строгий отбор по следующим критериям:

- лексико-грамматические навыки и умения (проверяются на письменном и устном турах);

- навыки письма;
- навыки монологической и диалогической речи;

- стрессоустойчивость;
- скорость реакции;
- мотивация;
- наличие знаний общекультурного характера;
- интерес к общественно-политической ситуации в России и мире;

- понимание роли, которую Россия играет на современной мировой арене;

- патриотическая составляющая.

Подготовка военных переводчиков в Академии осуществляется параллельно с остальными предметами, а потому проходит в учебное время во второй половине дня. К сожалению, данный факт накладывает определенные ограничения на учебный процесс, что предполагает более тщательную проработку программы подготовки военных переводчиков.

В процессе обучения будущих переводчиков необходимо сформировать следующие компетенции:

1. Языковая компетенция. При формировании языковой компетенции необходимо научить курсантов использовать доступные языковые средства в соответствии с коммуникативной ситуацией, Необходимо постоянно работать над пополнением своего словарного запаса, запаса профессиональной лексики, чтобы уметь подобрать правильный эквивалент при выполнении перевода. Языковая компетенция подразумевает владение всеми регистрами общения: официальным, неофициальным, нейтральным, а также умение распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать [1]. Данная компетенция должна быть сформирована у военных переводчиков на довольно высоком уровне, так как от качества перевода зачастую зависят жизни людей.

2. Коммуникативная компетенция. Военный переводчик должен обладать коммуникативной компетенцией, то есть он должен быть способен делать правильные выводы из высказываний на основе фоновых знаний. Фоновые знания имеют очень важное значение, так как именно они определяют то, чем отличается военный переводчик от переводчика в других сферах. Именно они помогают достичь эквивалентности, точности и адекватности перевода, более конкретного понимания смысла высказывания. Фоновые знания также могут облегчить понимание военного сленга [3]. Кроме того, в рамках коммуникативной компетенции можно говорить о способности переводчика идентифицировать и учитывать чувства и эмоции других людей.

3. Текстобразующая компетенция подразумевает умение военного переводчика создавать различные типы текстов: военно-научные, военно-технические, военно-информационные, военно-публицистические, военно-деловые тексты, уставы, наставления и т.д. [3]. Жанр определяет структуру текста и его цели. Переводчик, обладающий текстобразующей компетенцией, способен адекватно применять правила построения текстов для достижения их связности, целостности, последовательности. При формировании данной компетенции необходимо изучение специфики построения разных текстов и умение быстро ориентироваться по тексту с целью нахождения необходимой информации.

4. Техническая компетенция включает в себя специальные знания, умения и навыки, необходимые для совершения переводческой деятельности. Выделяют следующие переводческие умения:

1) выполнять параллельные действия на двух языках и переключаться с одного языка на другой;

2) видеть глубинную и поверхностную структуру высказывания и способность переключаться между ними;

3) выполнять максимально точный перевод при отсутствии прямых соответствий;

4) правильно выбирать и применять разные приемы перевода;

5) проанализировать оригинальный текст, увидеть в нём переводческие проблемы и решить их. [3].

б) применение теоретических знаний о технологии перевода для анализа результатов переводческой деятельности самого переводчика с целью повышения своей собственной квалификации.

5. Стратегическая компетенция, которая заключается в способности переводчика компенсировать недостатки во владении языком как языковыми, так и внеязыковыми средствами с учетом социокультурных, прагматических, лингвистических и дискурсивных факторов.

б. Операциональная компетенция заключается в умении различать языковые картины мира конкретных языковых коллективов и выполнять адекватный перевод на основе различий предлагаемых картин.

7. Профессиональная компетенция военного переводчика (при выполнении устного перевода) предполагает умение осуществлять все виды устного перевода с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста, а также владение навыками синхронного перевода. При этом необходимо владение системой переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода [1].

8. Личностная компетенция. Выполнение военного перевода – это высокая степень ответственности за качество своей работы, что требует от военного переводчика особой культуры поведения и выдающихся личностных качеств: способности быстро переключать внимание, переходить от одного языка к другому, гибкость, хороший информационный запас, начитанность, культурная грамотность, выдержка, мужество, выносливость, уравновешенность, умение быстро принимать решение. Работа военного переводчика связана с постоянным риском для жизни. Военные переводчики помогают разобраться при возникновении недопонимания не только в языковых вопросах, но и в вопросах культуры. Необходимым является также умение оценивать качество и содержание предлагаемой информации, выделять наиболее существенные факты, оценивать и анализировать их.

Подготовка курсантов по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере

профессиональной коммуникации» является одним из приоритетных направлений деятельности кафедры иностранных языков Военной академии связи. Для повышения эффективности подготовки специалистов осуществляется комплексный подход в обучении в соответствии со следующими аспектами:

1. Практический курс устного профильно-ориентированного перевода.

2. Практический курс письменного профильно-ориентированного перевода.

3. Теоретические и практические основы профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, лингвострановедение.

Комплексная структура подготовки военных переводчиков позволяет оптимизировать процесс обучения и вооружает выпускников уверенными навыками выполнения военно-профессиональной деятельности с использованием знания изучаемого иностранного языка.

Занятия носят личностно-ориентированный характер, что дает возможность активизировать интерес курсантов к овладению дополнительной специальностью благодаря мотивированности в рамках профессиональной направленности обучения. Это приводит к формированию необходимых знаний, умений и навыков в процессе интенсивной умственной работы.

Проблемно-ориентированные занятия также способствуют мотивированности обучающихся. Решение поставленной задачи создает подлинное общение, имеет четкую цель. Курсанты осознают возможность практического применения упражнений, выполняемых в классе, а сами задачи являются интеллектуально сложными, вызывая постоянный интерес обучающихся. Проблемно-ориентированное обучение опирается на активное участие курсантов в работе группы, где большую ценность представляют опыт и знания каждого.

Военный перевод является обособленной лингвистической дисциплиной ввиду высоких требований к качеству и точности перевода, ошибки в котором в лучшем случае приведут к произвольному и субъективному толкованию текста, а в худшем могут стоить кому-нибудь жизни или повлечь серьезные материальные затраты.

В качестве устного переводческого тренинга курсантам, например, предлагается прослушать прочитываемый преподавателем текст на английском или русском языке, получив установку на его последовательный устный перевод. Курсантам разъясняются основные принципы переводческой семантографии. Ведя краткие записи, курсанты учатся выполнять его переводческий анализ, интерпретировать услышанное с позиции переводчика, выделять в услышанном главное и второ-

степенное, длительно концентрировать внимание. Вместе с тем, записи являются лишь опорными сигналами для восстановления в памяти услышанного, и строя свою речь по этим записям курсанты не читают, а учатся свободно формулировать высказывания (в отличие от перевода с листа, когда обучающиеся имеют постоянную зрительную опору, на основе которой порождают текст перевода).

Во время ответа курсанта моделируется ситуация выполнения профессиональной деятельности, а по завершении ответа преподаватель и другие курсанты анализируют работу отвечающего, высказывают свои замечания, указывают на ошибки и недочеты.

Обучение письменному переводу происходит на основе выполненного заранее во время самоподготовки перевода текста в следующем порядке: выполняется краткий предпереводческий анализ, анализируются варианты перевода, предлагаемые курсантами, преподаватель обучает курсантов обосновывать переводческие решения; формулируется общий, устраивающий всех вариант перевода. Предварительно проводится инструктаж курсантов о сути предпереводческого анализа и постпереводческого редактирования, поскольку без этих знаний невозможно выполнение профессионального письменного перевода

Для обучения военных переводчиков используется система автоматизированного перевода Trados, применение которой позволяет повысить результативность овладения военно-переводческой деятельностью.

Освоение дополнительной программы завершается итоговым экзаменом, состоящим из зрительно-письменного перевода оригинального военно-профессионального текста, зрительно-устного перевода иноязычного текста военно-профессиональной тематики, двустороннего перевода и беседы по освоенной тематике. С 2018 года состоялось два успешных выпуска курсантов, обучавшихся по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», с выдачей дипломов государственного образца.

Формирование компетенций военного переводчика – сложный и длительный процесс. Для достижения данной задачи необходимо не только грамотно сочетать военные и языковые дисциплины, но и в первую очередь учитывать и развивать необходимые личностные качества обучаемых. Теоретическая база в подготовке военного переводчика также важна и она должна успешно сочетаться с практической отработкой необходимых навыков и умений. Подготовка специалистов, на которых лежит ответственность за взаимоотношения между людьми в военной сфере, предъявляет к преподавателям данного курса дополнительные, повышенные требования.

### Литература

1. Банман П.П. Военный переводчик: требования и компетенции // Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, 2015. С. 106 – 112.
2. Военный переводчик. Edunews [Электронный ресурс] <https://edunews.ru/professii/obzor/voennye/voennyj-perevodchik.html>
3. Тихонова Е.В., Белов Д.Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. №14. С. 525 – 528. URL <https://moluch.ru/archive/94/20889/> (дата обращения: 28.12.2019)

### References

1. Banman P.P. Voennyj perevodchik: trebovaniya i kompetencii // Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, Stavropol', 2015. S. 106 – 112.
2. Voennyj perevodchik. Edunews [Elektronnyj resurs] <https://edunews.ru/professii/obzor/voennye/voennyj-perevodchik.html>
3. Tihonova E.V., Belov D.N. Professional'naya kompetentnost' voennogo perevodchika (na materiale kitajskogo yazyka) // Molodoj uchenyj. 2015. №14. S. 525 – 528. URL <https://moluch.ru/archive/94/20889/> (data obrashcheniya: 28.12.2019)

\*\*\*

**PECULIARITIES OF TEACHING MILITARY INTERPRETERS IN THE MILITARY ACADEMY OF TELECOMMUNICATIONS NAMED AFTER S.M. BUDYONNY**

*Kartashova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ashihmina T.A., Lecturer,  
St. Petersburg Military Academy of Telecommunications*

**Abstract:** the following article deals with peculiarities of the profession of a military interpreter and describes the differences between military and civilian interpreters. Education in the sphere of military translation is a complicated process that requires thorough understanding of theoretical and practical aspects of the educational programme. Professional and soft skills, as well as professional duties of military interpreters are described. Besides, their main professional capacities, that should be formed while studying at the course "An interpreter in the sphere of professional communication" at the Military Academy of Telecommunications named after S.M. Budyonny are highlighted (language, communication, text-forming, technical, technical, operational, professional and personal capacities). The article describes the course itself, the number of cadets in a group, the requirements for the applicants. While choosing cadets for the course, it is important to take into consideration not only language skills of the cadets but also their moral and personal qualities. Components of the programme ensuring integrated approach to the teaching of military translation are listed. Integrated structure of the course allows to optimize the process of teaching of military interpreters. Personality-centered approach to education and high motivation lead to formation of skills necessary for the specialists in the sphere of military translation. Problem-oriented tasks are also an important part of the course. Military translation is a special linguistic discipline, that implies high requirements not only to the cadets but to the teachers as well.

**Keywords:** military interpreter, professional capacity, professional skills, integrated approach, programme, personality-centered education, motivation, problem-oriented tasks, linguistic discipline

## ГОТОВНОСТЬ К ПАРТНЕРСТВУ И КУЛЬТУРА ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА

*Милькевич О.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Государственный гуманитарно-технологический университет*

**Аннотация:** в статье представлены результаты теоретического анализа понятий «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений». Данные понятия, с одной стороны, отражают различные подходы в понимании характеристик специалиста, определяющих эффективность взаимодействия с другими субъектами. С другой стороны, данные понятия являются результатом влияния различных парадигм (культурологической и компетентностной) на развитие системы профессионального образования и определение ее результатов. С позиции исследования социально-культурного партнерства учреждений культуры и образования в профилактике детского неблагополучия важным является определение сущности данных понятий, задающих показатели изменений со стороны специалистов, включенных в партнерские отношения. В ходе исследования доказана взаимосвязь данных характеристик специалистов, определяющая поэтапное овладение ими технологией социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия. Цель исследования – определение сущности и специфики понятий «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений». Методы исследования: теоретический анализ, обобщение и систематизация, анкетирование, графический метод представления результатов исследования. Практическая значимость исследования заключается в возможности повышения эффективности системы подготовки специалистов учреждений культуры и образования (профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка) к реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

**Ключевые слова:** готовность специалистов к социально-культурному партнерству, культура партнерских отношений, эффективность системы подготовки специалистов

Изменение требований ФГОС ВО к результатам образования приводит к необходимости пересмотра содержания, форм и технологий организации образовательного процесса. При этом приближение к результатам профессионального образования характеризуется разной степенью, что может быть обусловлено множеством причин: сохранением влияния различных парадигм развития образования; готовностью специалистов учреждений профессионального образования к обеспечению новых требований ФГОС ВО; недостаточной разработанностью новых технологий, методов и приемов, отвечающих в полном объеме сформулированным требованиям и др. Определение подобных причин не является предметом исследования, однако приближение к их осознанию позволяет подчеркнуть актуальность своевременных изменений в системе подготовки будущих специалистов к реализации в профессиональной деятельности тех или иных задач.

Широкое распространение социально-культурных практик в различных сферах жизнедеятельности общества актуализирует определение перечня специфических профессионально значимых характеристик будущих специалистов. Выполнение задачи социально-культурного партнерства и межличностного взаимодействия специалистами учреждений культуры и образования отражает требования открытости деятельности данных учреждений, и одновременно, консолидации усилий в профилактике детского неблагополучия.

Анализ сложившихся положений теории социально-культурного партнерства, возможностей его применения в профилактике детского неблагополучия позволил определить ключевые понятия – «готовность специалистов к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений».

Данные понятия отражают различные подходы в понимании характеристик специалиста и формирующихся между ними отношений, определяющих эффективность взаимодействия с другими субъектами, и являются результатом влияния различных парадигм (культурологической и компетентностной) на развитие системы профессионального образования и определение ее результатов. С позиции исследования социально-культурного партнерства учреждений культуры и образования в предупреждении и решении проблем семьи и детства важным является определение сущности данных понятий, задающих показатели изменений со стороны специалистов, включенных в партнерские отношения.

Цель исследования – определение сущности и специфики понятий «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений».

Методы исследования: теоретический анализ, обобщение и систематизация, анкетирование, графический метод представления результатов исследования.

Культурологическая парадигма развития образования (в т.ч. профессионального) сохраняет свое

влияние с позиции необходимости сохранения и трансляции от поколения к поколению культурных норм, ценностей и смыслов, традиций. В отечественной педагогике сложилось понимание профессиональной культуры педагога, культуры педагогической деятельности, характеризуя различные объекты – носители культуры, но сохраняя в своей сущности ценностный компонент как наиболее значимый как с позиции целей педагогической науки и практики, так и с позиции формирующихся отношений и личности специалиста. В контексте подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы (а именно – учреждений культуры и образования) значимость ценностного компонента переоценить сложно, учитывая направленность деятельности специалистов и учреждений данной сферы на фоне объективных характеристик и признаков неблагополучия семьи и детства.

При этом культурологическая и компетентностная парадигмы не противоречат друг другу. В.Л. Бенин отмечает: «Культурологический подход позволяет рассмотреть формирование компетентности будущего специалиста с позиций культуры. Он предполагает рассмотрение феномена культу-

ры как содержательной основы существования человека в совокупности его сознания и принципов жизнедеятельности...» [2, с. 93]. В.Л. Бенин, А.Н. Галагузов подчеркивают, что основой культуры являются ценностные отношения и ценности.

Именно ценности и ценностные отношения являются, с одной стороны, отражением сложившихся подходов в понимании культуры как явления и как личностной характеристики; с другой стороны, выступают ключевым отличием от иных профессиональных характеристик специалистов социально-культурной сферы.

Соглашаясь с обозначенной позицией В.Л. Бенина, предположим взаимосвязь таких характеристик специалиста, вступающего во взаимодействие с другими субъектами, как «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений» (более подробно показатели сформированности изучаемых характеристик представлены в ранее опубликованных работах [5, 6]). Обобщая результаты исследований Б.М. Бимбада, В.Л. Бенина, Н.Г. Веселова, А.Н. Галагузова и др., определим сущность данных понятий (табл. 1).

Таблица 1

**Характеристика сущности понятий «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений»**

Сравниваемые понятия	Определение	Сущность	Показатели оценки
Готовность к социально-культурному партнерству	Целостное, системное, интегративное новообразование, результат образования и/или самообразования, определяющий личностную готовность специалистов к подобной деятельности	Характеристика специалиста, формирующаяся в результате профессионального образования и самообразования. Объединяет интеллектуальную, социальную и психологическую готовность к реализации совместных мероприятий, проектов и программ с другими учреждениями и специалистами.	Когнитивный Мотивационный Личностный Технологический
Культура партнерских отношений	Отношения, основанные на взаимопомощи, взаимоподдержке, ориентации на достижение общей социально значимой цели на основании признания партнерами ценностей, норм и традиций друг друга.	Определенный уровень отношений; характеристика отношений и специалиста. Результат профессиональной подготовки, самообразования и личного участия в реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия. Именно накопление и расширение социально-культурного опыта, его осмысление обеспечивают преломление в ценности профессиональной деятельности. Объединяет компоненты «знание», «отношение», «деятельность».	Когнитивный Эмоционально-ценностный Технологический

Представленная характеристика понятий «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений» позволяет утверждать следующее:

1. Сравниваемые понятия отражают

характеристики специалиста и формирующихся отношений, вступающего во взаимодействие с другими субъектами, и определяют его направленность, характер и эффективность.

2. «Готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений» как результат профессионального образования, самообразования и опыта (применительно к культуре партнерских отношений) характеризуются схожими показателями, в частности – когнитивный и технологический. Различие показателей определяется сложившимся в отечественной педагогике пониманием сущности понятий «готовность к педагогической деятельности», «культура педагогической деятельности».

3. Готовность к рассматриваемому виду партнерства можно охарактеризовать как первичный результат профессионального образования. Культура партнерских отношений отражает не только знания и владение методами и формами партнерства, но и ценности, ценностное отношение специалиста к объектам профессиональной деятельности и субъектам взаимодействия на фоне осознания значимости детства, признания и учета специфики партнеров.

Сравниваемые понятия не связаны в полном объеме с определенными ФГОС ВО результатами образования. Формируемые в процессе профессиональной подготовки компетенции характеризуют отдельные операции (умение работать в команде, выстраивать взаимодействие с участниками образовательных отношений и др.), востребованные в ходе решения задач в предстоящей профессиональной деятельности. Оформление рассматриваемых характеристик как сложных, комплексных образований предполагает системное, последовательное профессиональное становление, рас-

ширение практики взаимодействия с различными субъектами (специалисты различной направленности как внутри учреждения, где осуществляется профессиональная деятельность, так и за его пределами; различные категории семей и детей; представители общественных организаций и др.). Включение специалистов в практику непосредственной реализации разнообразных социально-культурных проектов и программ, включая решение тех или иных задач взаимодействия с семьями и детьми, выступает условием эффективности в формировании соответствующего вида культуры.

Изучение сформированности рассматриваемых характеристик организовано среди студентов профессиональных учебных заведений – 181 чел., а также среди работников учреждений образования и культуры Пермского края – 471 чел. (соответственно). Для проведения исследования использованы авторские методики [5, 6], позволяющие учесть, в том числе, социально-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, образование, его направленность, сфера деятельности), наличие опыта реализации мероприятий социально-культурной направленности, включая взаимодействие с семьями и детьми в решении тех или иных проблем.

Наиболее значимые результаты эмпирического исследования, иллюстрирующие сформированность показателей изучаемых характеристик, представлены следующим образом.

В количественном выражении готовность студентов – будущих специалистов к социально-культурному партнерству к профилактике детского неблагополучия представлена на рис. 1.

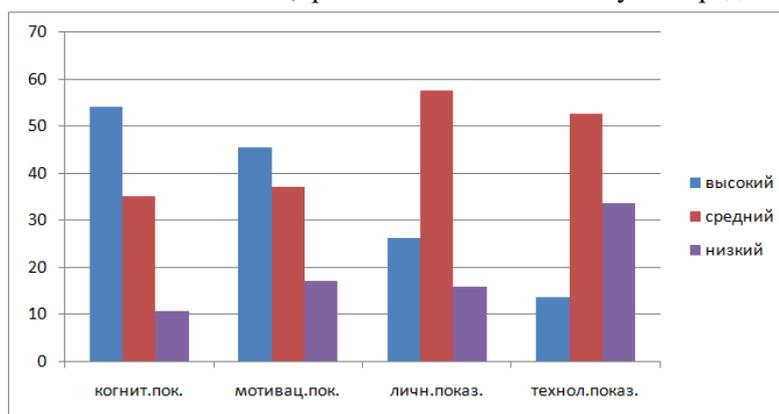


Рис. 1. Показатели готовности студентов – будущих специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия

В количественном выражении сформированность культуры партнерских отношений практи-

кующих специалистов учреждений культуры и образования представлена на рис. 2.

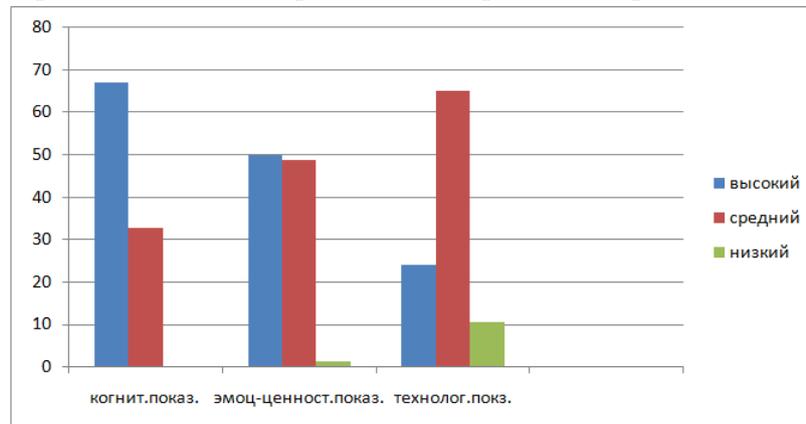


Рис. 2. Показатели сформированности культуры партнерских отношений (практикующие специалисты)

Анализ результатов проведенного эмпирического исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Большая часть студентов – будущих специалистов учреждений культуры и образования характеризуется высоким уровнем проявления когнитивного показателя готовности к партнерству, меньше половины – мотивационного показателя, т.е. студенты имеют четкие представления и знания о сущности социально-культурного партнерства, специфике его реализации, а также знают характеристики современного детства как особой социальной группы и социально-культурного явления. Высокие показатели значений личностного и технологического показателей (в пределах значений среднего уровня) являются результатом применения практико-ориентированных технологий обучения в учреждениях высшего образования и среднего профессионального образования, позволяющих сформировать активность будущего специалиста, его направленность на партнерство, знание технологии, а также методов и приемов ее реализации.

2. Значения когнитивного и технологического показателей культуры партнерских отношений практикующих специалистов (в пределах значений высокого и среднего уровня) составляют разницу +10-12% в сравнении с этими же показателями готовности студентов – будущих специалистов к данному виду партнерства. Схожесть характеристик данных показателей готовности к партнерству и культуры партнерских отношений позволяет утверждать, что все респонденты обладают необходимыми знаниями и владеют соответствующей технологией.

3. Явно выраженным является отличие значений низкого уровня показателей готовности к партнерству и культуры партнерских отношений, которые представлены в диапазоне от 0 до 10. Кроме того, высокий и средний уровень значений эмоционально-ценностного показателя культуры партнерских отношений как ключевого, подтверждает, что опыт реализации различных социально-культурных мероприятий, их проектирование и реализация способствуют формированию у специалистов ценности детства, а также ценностного отношения к семье, детству, субъектам партнерских отношений.

Отметим, что первоначально методика изучения культуры партнерских отношений была проведена на всей выборке респондентов. Однако первичная обработка данных показала значения эмоционально-ценностного показателя культуры партнерских отношений в пределах 0 – 6,2%. Теоретически обоснованное предположение о том, что культура партнерских отношений является характеристикой специалистов, имеющих опыт реализации подобных отношений, позволило определить выборку для каждой из проведенных методик. Представленные данные являются предметом дальнейшего анализа и осмысления с позиции пересмотра содержания профессиональной подготовки будущих и практикующих специалистов учреждений культуры и образования к проектированию и реализации мероприятий социально-культурной направленности, в том числе в контексте профилактики различных проблем семьи и детства.

Таким образом, результаты теоретического анализа понятий «готовность к социально-культурному партнерству» и «культура партнерских отношений» позволили сформулировать их сущность и специфику. В ходе исследования дока-

зана взаимосвязь данных характеристик специалистов и формируемых отношений, определяющая поэтапное овладение ими технологией реализации данного вида партнерства в предупреждении и решении проблем семьи и детства, расширение опыта партнерства и формирование на его основе ценности детства и ценностного отношения к субъектам партнерства.

### Литература

1. Бенин В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики // Человек в мире культуры. 2015. Т. 3. С. 85 – 94.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 191.
3. Веселова Н.Г. Роль культуры социального партнерства в регулировании социально-трудовых отношений: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 24 с.
4. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: дис. ... д.п.н. М., 2011. 362 с.
5. Милькевич О.А. Исследование готовности специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. №10-3 (52). С. 169 – 172.

6. Милькевич О.А. Исследование культуры партнерских отношений // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №1. С. 14 – 18.

### References

1. Benin V.L. Kul'turologicheskij podhod kak sushchnost' metodologii gumanisticheskoy pedagogiki // CHelovek v mire kul'tury. 2015. T. 3. S. 85 – 94.
2. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 2002. S. 191.
3. Veselova N.G. Rol' kul'tury social'nogo partnerstva v regulirovanii social'no-trudovyh otnoshenij: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. M., 2004. 24 s.
4. Galaguzov A.N. Kul'turologicheskij podhod v professional'noj podgotovke specialistov social'noj sfery: dis. ... d.p.n. M., 2011. 362 s.
5. Mil'kevich O.A. Issledovanie gotovnosti specialistov k social'no-kul'turnomu partnerstvu v profilaktike detskogo neblagopoluchiya // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016. №10-3 (52). S. 169 – 172.
6. Mil'kevich O.A. Issledovanie kul'tury partnerskih otnoshenij // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №1. S. 14 – 18.

\*\*\*

## PREPAREDNESS FOR PARTNERSHIP AND CULTURE OF PARTNER RELATIONS: ESSENCE AND SPECIFICITY

*Milkevich O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, State University of Humanities and Technology*

**Abstract:** the article presents the results of a theoretical analysis of the concepts of “readiness for socio-cultural partnership” and “culture of partnerships”. These concepts, on the one hand, reflect various approaches in understanding the characteristics of a specialist, which determine the effectiveness of interaction with other subjects. On the other hand, these concepts are the result of the influence of various paradigms (cultural and competence) on the development of the vocational education system and the determination of its results. From the perspective of research on the socio-cultural partnership of cultural and educational institutions in the prevention of children's ill-being, it is important to determine the essence of these concepts, setting indicators of changes on the part of specialists involved in partnerships. The study proved the relationship of these characteristics of specialists, which determines their gradual mastery of the technology of socio-cultural partnership in the prevention of children's ill-being. The purpose of the study is to determine the essence and specificity of the concepts of “readiness for socio-cultural partnership” and “culture of partnerships”. Research methods: theoretical analysis, generalization and systematization, questionnaires, graphical method of presenting research results. The practical significance of the study lies in the possibility of increasing the effectiveness of the system of training specialists of cultural and educational institutions (vocational education, advanced training, professional retraining) for the implementation of socio-cultural partnerships in the prevention of children's ill-being.

**Keywords:** the willingness of specialists to socio-cultural partnership, the culture of partnerships, the effectiveness of the training system

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

*Рерке В.И., кандидат психологических наук, доцент,  
Баранова А.Д., магистрант,  
Иркутский государственный университет*

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема психологической зрелости студентов колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Дано определение понятию «психологическая зрелость». Установлены критерии диагностики психологической зрелости у обучающихся колледжа. Описаны результаты исследования особенностей психологической зрелости студентов колледжа. Выявлены различия критериев психологической зрелости между группой студентов из категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей» и группой студентов, воспитываемых родителями в кровной семье. Установлен низкий уровень проявления психологической зрелости личности студентов колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по критериям: способность брать на себя ответственность, самостоятельность, самоактуализация, инициативность, автономность. На основании полученных данных, возможно построение модели развития психологической зрелости у обучающихся категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей», в условиях колледжа.

**Ключевые слова:** студенты колледжа из категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей», психологическая зрелость, особенности психологической зрелости, самоактуализация, самостоятельность, автономность

Студенты со статусом «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей» в нашей стране являются проблемным полем с массой неразрешенных вопросов, поэтому социальная, семейная, образовательная политика государства во многом направлена на их решение. Данная категория детей обладает рядом отличительных особенностей в плане воспитания, поведения, психологической сформированности.

Кроме того, выбранная категория обучающихся является проблемной еще и потому, что в детском возрасте они получили психологическую травму, связанную с потерей самых близких в жизни людей – родителей [9].

Для ребенка потерять своих родителей, или оказаться им ненужным является тяжелейшей травмой, откладывающей отпечаток на всю жизнь. По мнению Э. Эриксона, ребенок, оставшийся без семьи, начинает выстраивание такой позиции, как «базисное недоверие к миру» [9, 10]. Наиболее частыми и характерными чертами детей рассматриваемой категории, психологи отмечают слабо развитую способность осмысления своего жизненного опыта, пассивность, отсутствие индивидуальных жизненных ориентиров и ценностей стойкую позицию иждивенчества, восприятию всех, как должников; инфантильность и нежелание брать на себя ответственность за решение своих же проблем; аморфность и безынициативность; крайние формы завышенной и заниженной самооценки.

В исследовании Н.В. Виноградовой и Л.С. Рычковой отмечено, что для детей-сирот характерны низкий уровень инициативности в общении, чувствительности к действиям сверстников, пре-

обладание негативного или нейтрального эмоционального фона в процессе совместной деятельности со сверстниками [Цит. 6]. Специфика общения у таких детей проявляется в отсутствие интереса к действиям сверстника.

В исследованиях А.Г. Самохваловой и И.Ю. Олиарник говорится о том, такие дети обладают такими общими в плане коммуникации проблемами, которые проявляются в трудности проявления эмпатии, неумении адекватно реагировать на условия сложившейся ситуации, неумении действовать совместно с другими, планировать общение, анализировать итоги общения [7].

Ребенок-сирота, или оставшийся без попечения, часто имеет негативный жизненный семейный опыт, например, когда воспитывается в алкогольной семье, наблюдал насилие, слышал нецензурные ругательства, испытывал унижения от сверстников в интернатном учреждении, чувствовал брошенность, или в осознанном возрасте пережил смерть родителей. Поэтому мы можем говорить о том, что у таких детей имеется сформировавшаяся негативная жизненная программа, устоялись в сознании неправильные способы общения и выражения себя.

В данной работе мы рассматриваем именно детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являющимися также студентами среднего профессионального образовательного учреждения.

Так по данным министерства просвещения Российской Федерации численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся по программам среднего профессионального образования в России в 2017-2018 учебном году составляла 70029 человек [3].

Ребенок-сирота, являющийся при этом и еще студентом учебного заведения, должен успешно пройти процесс адаптации наравне с теми детьми, у которых есть родная семья. Обучение в среднем специальном учебном заведении предполагает слияние школьной среды и среды вуза – это наличие строго регламента учебного процесса и перерывов, отслеживание посещения занятий, но также это усложнение учебы написанием курсовых, дипломных работ, проектов. Все эти трудности студенческой жизни накладываются дополнительным грузом на детей из категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей» [5, 6].

Особым сложным аспектом изучения развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является их подготовка к самостоятельной жизни.

Все вышесказанное позволяет заключить, что студентам данной категории необходимо развивать психологическую зрелость.

Цель статьи – изучить особенности проявления психологической зрелости у студентов колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Конкретное определение «психологическая зрелость» в научной литературе отсутствует, поэтому понятие сформулировано, исходя из нескольких научных источников [1, 4, 8]. В данной работе под психологической зрелостью понимается осознание личностью ответственности за свои поступки, умение изменять свое поведение в зависимости от ситуации, наличие представлений о жизни в обществе и умение соотносить свое поведение с общепринятыми и одобряемыми образцами поведения [7].

На основе характеристик, данных нами выше, для студентов из категории «детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», проявляющихся в характере и поведении студента, нами составлены критерии оценивания психологической зрелости студентов: способность брать на себя ответственность, самостоятельность, самоактуализация, инициативность, автономность (опора на себя и свой жизненный опыт).

В статье представлены данные исследования, проведенного по методике «САМОАЛ» (автор Э. Шостром), направленные на изучение уровня самоактуализации личности. Методика является комплексной и достаточно информативной, и позволяет выявить общий личностный потенциал, способности человека к саморазвитию, самореализации сильных сторон личности и поэтому является одной из методик по выявлению психологической зрелости у студентов из категории «детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Базовым учреждением для проведения исследования было выбрано ГБПОУ Иркутской области «Ангарский педагогический колледж», в исследовании приняли участие 20 студентов из категории «дети-сироты и дети, отдавшиеся оставшиеся без попечения родителей» (экспериментальная группа (ЭГ)). Для определения особенностей психологической зрелости выделена контрольная группа из 20 студентов, имеющих родителей, проживающих и воспитывающихся в кровной семье (контрольная группа (группа (КГ)). Возраст опрашиваемых варьируется от 16 до 18 лет.

В ходе основного этапа исследования опрошены студенты из двух выбранных групп. Перейдем к рассмотрению и описанию выводов по методике – теста по оценке уровня самоактуализации личности («САМОАЛ» Э. Шостром).

Методика по выявлению уровня самоактуализации личности содержит несколько шкал, входящих и определяющих уровень стремления индивида к самоактуализации, а именно: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность (стремление к творчеству), автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

В ходе обработки результатов проведенного тестирования установлено, что студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обладающих высоким уровнем стремления к самоактуализации нет (0%). Среди опрошенных студентов, имеющих родителей, выявлено всего 10% обучающихся с высоким результатом стремления к самоактуализации.

По шкале «Ориентация во времени» выявлено 10% студентов ЭГ с высоким показателем, и 10% студентов, показавших низкий результат. В этой же шкале у студентов противоположной группы (КГ) наблюдается немного другие результаты: 15% студентов показали высокий результат и 5% студентов – низкий. Данная шкала отображает то, насколько человек живет в настоящем времени, не откладывая свою жизнь «на потом» и не пытаюсь найти убежище в прошлом. Высокий результат свойственен тем индивидам, которые способны наслаждаться жизненными моментами, не сравнивая прошлое и настоящее, не жалея об упущенных возможностях и времени. Низкий результат характерен тем, кто мнителен и не уверен в себе, заиклен на прошлых неудачах.

По шкале «Ценности» 45% студентов ЭГ установили высокий результат, что свидетельствует о понимании ценностей самоактуализирующейся личности, таких как красота, уникальность, жизненность, совершенство и т.д. В противоположной контрольной группе опрошенных студентов ре-

зультат по данной шкале выше – 55% респондентов транслируют ценности самоактуализирующейся личности.

Обратимся к результатам значений по шкале «Взгляд на природу человека». Данная шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей [1]. Высокий уровень, а значит и гармоничные межличностные отношения, доброжелательность к другим выявлены у 15% студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Низкий результат установлен у 10% студентов ЭГ, при этом 5% из них давали ответы таким образом, что в сумме по данной шкале не набрали ни одного балла. Студенты, имеющие родителей, показали высокий результат в 15% случаях.

Следующая шкала – «Потребность в познании» описывает жажду и стремление к новому. 15% студентам, из интересующей нас категории, характерны черты всегда открытой новым впечатлениям личности. Вместе с тем у 5% студентов установлен низкий уровень потребности в познании, что характеризует их как личностей, не стремящихся к развитию и пополнению собственных знаний. Студентам КГ характерен противоположный результат по данной шкале.

Проинтерпретируем данные по шкале «Стремление к творчеству или креативность». Творческих и креативных личностей среди студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, насчитывается 25%, студентов с низким результатом – 5%. Подобный результат показали студенты из второй группы опрошенных, с той разницей, что низких результатов здесь нет.

По шкале «Автономность» выявлено 15% студентов из ЭГ с высоким результатом и 15% респондентов с низким результатом. Обучающихся колледжа из КГ с высоким результатом зафиксировано лишь 10%, с низким – 5%. Данная шкала показывает независимость и свободу, однако это не означает отчуждения и одиночества, автономность предполагает доверие себе, своему мнению и взгляду на жизнь, самостоятельность [1].

Шкала «Спонтанность» характеризует уверенность в себе и доверие к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Довольно низкий результат спонтанности показывает группа студентов, относящихся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – 15% студенто и 5% – высокий. Почти такая же картина, но немного хуже обстоит со студентами, имеющими родителей, у них 20% студентов имеют низкий уровень спонтанности, и 10% респондентов имеют высокий уровень по этой шкале.

Следующая описываемая шкала – «Самопонимание». Студентов ЭГ с высоким баллом по данной шкале не выявлено. Низкий балл по шкале самопонимания свойствен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих [1]. Таких студентов нет в обеих группах.

«Аутосимпатия» – шкала, отражающая положительное отношение к себе, но не означает слепого самодовольства или не критичного самовосприятия. По данной шкале показатели в обеих группах, порошенных поравнялись: 15% студентов с высоким уровнем положительного отношения к себе, и по 5% студентов в обеих группах с низким уровнем аутосимпатии.

Шкала «Контактность» измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, в вопроснике «САМОАЛ» контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность ко взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми. Как и в предыдущем случае, результаты между группами оказались равными: по 10% опрошенных с высокими показателями контактности.

Шкала «Гибкость в общении» соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют о гармоничном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию, ориентации на личностное общение, отсутствие фальши или манипуляций в общении [1]. Низкие показатели характерны для людей, неуверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие [1]. Последняя рассматриваемая нами шкала не выявила ни в одной из групп студентов как высоких показателей, так и низких.

Контрольная и экспериментальная группы студентов являются независимыми между собой, поэтому для выявления различий между двумя выборками по известным средним был выбран статистический непараметрический критерий Крамера – Уэлча.

Для определения достоверности совпадения и различия характеристик сравниваемых выборок необходимо вычислить  $T_{эмп}$ ; сравнить  $T_{эмп}$  с критическим значением  $T_{0,05} = 1,96$ . Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча в прикладной статистике наиболее часто применяется уровень значимости  $\alpha = 0,05$ , тогда значение модуля статистики  $t$  Крамера-Уэлча надо сравнивать с граничным значением  $\Phi = (1 - \alpha/2) = 1,96$ .

Если  $T_{эмп} \leq T_{кр}$ , то можно сделать вывод, что характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05, если же  $T_{эмп} \geq T_{кр}$ , то достоверность различий характеристик составляет 95%.

С помощью формулы вычисляем критерий Крамера-Уэлча относительно методики «САМОАЛ», подставляя известные данные.

Таким образом, получаем следующие величины:  $t_{эмп}=2,67$ ,  $t_{кр}=1,96$ . Сравниваем критическое и рассчитанное значения критерия:  $2,67 > 1,96$ , и приходим к выводу, что рассчитанное значение критерия Крамера-Уэлча больше критического значения, что говорит нам о том, что характеристики самоактуализации личности КГ и ЭГ различны, достоверность различия составляет 95%.

В целом можно сказать, что по методике «САМОАЛ» показатели опрошенных студентов остаются на уровне среднего. Интересными с точки зрения исследования остается то, что по шкале «Спонтанность» студенты ЭГ показали наибольший процент низких результатов, как и студенты, имеющие родителей, что может говорить об отсутствии уверенности в себе, доверия к окружающим и миру. Также значимыми для научного осмысления являются данные по шкале «Гибкость в общении», где выявлены средние показатели у КГ и ЭГ обучающихся. В свою очередь, полученные данные сопоставимы с самораскрытием личности и доверием к окружающему миру. С помощью статистического метода обработки результатов убедились в различии характеристик психологической зрелости студентов колледжа из категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей» и студентов, имеющих родителей и воспитывающихся в кровных семьях.

На основании полученных данных, возможно построение модели развития психологической зрелости у обучающихся категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей», в условиях колледжа.

### Литература

1. Брантова Ф.С. Психологическая зрелость личности и компетентностная модель выпускника // Высшее образование в России. 2010. №10. С. 145 – 149.
2. Двинин А.П., Романченко И.А. Современная психодиагностика: учебно-практическое руководство. СПб.: Речь, 2012. 283 с.
3. Министерство просвещения РФ <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 08.01.2020)
4. Панькина Е.В. К вопросу о соотношении понятий «Психологическая зрелость» и «Самоактуализация» в психологии личности // Педагогика и психология образования. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o->

sootnoshenii-ponyatiy-psiologicheskaya-zrelost-i-samoaktualizatsiya-v-psiologii-lichnosti (дата обращения: 16.01.2020)

5. Рерке В.И., Задорожная М.В. Формирование социальной зрелости у обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: теоретическое обоснование и практическое значение // Социально-педагогическое сопровождение личности в фундаментальных и прикладных исследованиях: коллективная монография / Научн. ред. О.А. Лапина. Иркутск: Изд-во «Иркут», 2018 С. 22 – 47.

6. Рерке В.И., Задорожная М.В. Изучение и условия формирования социальной зрелости у студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Казанский педагогический журнал. 2018. №5. С. 210 – 214.

7. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. N2. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyetrudnosti-detey-sirot-i-usloviya-ih-preodoleniya> (дата обращения: 08.01.2020)

8. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. Т. 27. №. 5. С. 83 – 9.; Эриксон Э. Трагедия личности. Litres, 2018. 260 с.

10. Theoretical and empirical understanding of the concept "life perspective of the personality of orphans" / L.A. Babitskaya, I.S. Bubnova, A.V. Kibalnik, V.I. Rerke at al. // Social Sciences, 2016. Vol. 11. N27. P. 6451.

### References

1. Brantova F.S. Psihologicheskaya zrelost' lichnosti i kompetentnostnaya model' vypusknika // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. №10. S. 145 – 149.
2. Dvinin A.P., Romanchenko I.A. Sovremennaya psihodiagnostika: uchebno-prakticheskoe rukovodstvo. SPb.: Rech', 2012. 283 s.
3. Ministerstvo prosveshcheniya RF <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 08.01.2020)
4. Pan'kina E.V. K voprosu o sootnoshenii ponyatij «Psihologicheskaya zrelost'» i «Samoaktualizatsiya» v psiologii lichnosti // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-ponyatiy-psiologicheskaya-zrelost-i-samoaktualizatsiya-v-psiologii-lichnosti> (дата обращения: 16.01.2020)

5. Rerke V.I., Zadorozhnyaya M.V. Formirovanie social'noj zrelosti u obuchayushchihsya tehnikuma iz chisla detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditel'ej: teoreticheskoe obosnovanie i prakticheskoe znachenie // Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v fundamental'nyh i prikladnyh issledovaniyah: kollektivnaya monografiya / Nauchn. red. O.A. Lapina. Irkutsk: Izd-vo «Irkut», 2018 S. 22 – 47.

6. Rerke V.I., Zadorozhnyaya M.V. Izuchenie i usloviya formirovaniya social'noj zrelosti u studentov iz chisla detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditel'ej // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. №5. S. 210 – 214.

7. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti detej-sirot i usloviya ih preodoleniya//Vestnik

Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2016. N2. [Elektronnyj resurs]: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-trudnosti-detey-sirot-i-usloviya-ih-preodoleniya> (data obrashcheniya: 08.01.2020)

8. Rusalov B.M. Psihologicheskaya zrelost': edinaya ili mnozhestvennaya harakteristika? // Psihologicheskij zhurnal. 2006. T. 27. №. 5. S. 83 – 9.; Erikson E. Tragediya lichnosti. Litres, 2018. 260 s.

10. Theoretical and empirical understanding of the concept "life perspective of the personality of orphans" / L.A. Babitskaya, I.S. Bubnova, A.V. Kibalnik, V.I. Rerke at al. // Social Sciences, 2016. Vol. 11. N27. P. 6451.

\*\*\*

## FEATURES OF PSYCHOLOGICAL MATURITY OF COLLEGE STUDENTS AMONG ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

*Rerke V.I., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Baranova A.D., Master Student,  
Irkutsk State University*

**Abstract:** the article deals with the problem of psychological maturity of college students among orphans and children left without parental care. The definition of "psychological maturity" is given; the criteria for diagnosing psychological maturity in college students are established and the results of the study of the psychological maturity of college students are described. Differences in the criteria of psychological maturity between a group of students from the category "orphans and children left without parental care" and a group of students raised by parents in a blood family were revealed. The low level of display of psychological maturity of the personality of college students among orphans and children left without parental care, according to the criteria: the ability to take responsibility, independence, self-actualization, initiative, autonomy is established. Based on the results, it is possible to build a model for the development of psychological maturity in students.

**Keywords:** college students from the category "orphans and children left without parental care", psychological maturity, features of psychological maturity, self-actualization, independence, autonomy

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕПОЛНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Откидач Н.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Богачёва И.В., кандидат филологических наук, доцент,  
филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки*

**Аннотация:** представленная статья рассматривает изучение неполных предложений в современной лингвистике, что объясняется рядом открытых вопросов, связанных с изучением данного вида синтаксической единицы (структура, семантика, формальные и смысловые критерии неполноты).

Несмотря на освещение данной синтаксической конструкции в языкознании, на современном этапе развития языка вопрос формулировки классификации неполных предложений остаётся открытым. Следовательно, в методике обучения русскому языку современному учителю приходится сталкиваться с некоторыми трудностями при изучении неполных предложений.

Целью исследования является поиск путей построения занятий по изучению неполных предложений студентами педагогического вуза в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов. Учителю-словеснику необходимы полные знания и умения на практике определять неполные предложения, использовать их в устной и письменной речи. Это обусловлено тем, что современная школа требует серьёзного подхода к изучению языковых единиц как с их грамматической стороны, так и с точки зрения роли, выполняемой ими в процессе коммуникации в разных сферах человеческой деятельности, в различных стилевых и жанровых разновидностях речи.

В статье проанализирован опыт работы по обучению студентов неполным предложениям в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку», выявлены причины, влияющие на слабое владение рассматриваемой синтаксической единицей студентами вуза. Определены условия совершенствования синтаксического образования при изучении неполного предложения во взаимосвязи теории и практической деятельности студентов в педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** неполное предложение, синтаксическая конструкция, эллипсис, предикативная единица, методология

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска путей построения занятий по изучению неполных предложений студентами педагогического вуза в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов. Указанная необходимость подсказана многолетней практической деятельностью в вузе, что позволяет сделать вывод: при изучении рассматриваемого вида предложений студенты затрудняются в определении синтаксической конструкции, допускают ошибки в определении неполных предложений.

Рассматриваемая проблема отчасти объясняется сложностью в усвоении обучающимися восьмых классов неполных предложений, что в свою очередь, связано с количеством учебного времени. На изучение темы «Неполное предложение» в 8 классе в школьном курсе русского языка отводится 1-2 часа по действующим программам по русскому языку. Недостаточность внимания, уделяемого данному типу предложений в современной школе, объясняется отчасти тем, что в ОГЭ и ЕГЭ неполные предложения не выносятся в рамках сформулированных заданий по синтаксису, что позволяет учителям и обучающимся не заострять внимание на формирование умений по определению неполных предложений и их использованию в речи.

Учителю-словеснику необходимы теоретические знания и практические умения и навыки на

практике определять неполные предложения, использовать их в устной и письменной речи, так как в требованиях современной школы акцентируется внимание не только на грамматический аспект языковых единиц, но и на возможность употребления их с точки зрения стилистической принадлежности и жанровой разновидности.

Переход к вопросу методологии связан с историей изучения вопроса. На протяжении нескольких десятилетий неполные предложения становились предметом научных изысканий.

В российской лингвистике на протяжении многих десятилетий рассматривались вопросы структуры, семантической достаточности/ недостаточности, выявлялись факторы, влияющие на формирование и появление неполных предложений. Рассматриваемые вопросы получили широкое освещение в работах Поповой И.А., Галкиной-Федорук Е.М., Гвоздева А.П., Сквородникова А.П., Леканта П.А., Факторовича А.Л., Чувакина А.А., Ширяева Е.Н., Лисоченко Л.В., Бондаренко А.Г., Леонтьева Н.Н., Копотева М.В., Иванова Н.В., Грудева Е.В., Каргиной И.М. и других.

Так как учение о неполном предложении находилось в постоянном развитии и претерпевало изменения, остановимся на основных точках зрения на рассматриваемый вопрос.

К первым работам, посвящённым неполным предложениям, можно отнести труд Н.И. Греча,

который даёт определение неполного предложения, предлагает классификацию предложений, имеющих случаи опущения частей предложения (эллипсис). Более того, филолог видит изучение синтаксиса на логической основе. Состав суждения, по мнению учёного, определяет у него состав предложения. Идеальная структура предложения выглядит в наличии субъекта, предиката и связки [2].

А.М. Пешковский всецело за Н.И. Гречем в 1938 году в книге более детально рассматривает неполные предложения. Однако в основу он возводит учение на базе грамматических отношений между словами, учитывая при этом роль интонации и некоторые факторы, влияющие на неполноту предложения [7].

Классификация неполных предложений, предложенная А.М. Пешковским построена на синтаксическом положении пропущенного члена предложения. Установив основные структурные типы предложений, А.М. Пешковский неполноту предложения связывает с неполнотой формального состава, то есть отсутствием какого-либо члена предложения, требуемого наличным составом предложения. Классификация неполных предложений, предложенная А.М. Пешковским опирается на зависимость отсутствующего члена предложения. Соответственно, им выделены предложения, с отсутствующим подлежащим, сказуемым, связкой при наличии предикативного члена, предикативный член при наличии связки, определяемое существительное при наличии несубстантивированного прилагательного, управляемое существительное или инфинитив при наличии управляющего глагола.

Учение А.М. Пешковского вошло во многие учебные руководства для средней и высшей школы, изданные в последующие годы, несмотря на недостатки его классификации, являющейся слишком общей, формальной и схематичной её характер [7].

Большой вклад в изучение неполного предложения внёс А.А. Шахматов, выдвинув его как особый тип односоставного предложения с разными элементами, которые принято считать полными предложениями. Им признана полнота состава в высказываниях, выражающих пожелания и приказания, определенно-личные и неопределенно-личные предложения и ряд других живых типов высказываний. А.А. Шахматов признавал за интонацией значение грамматического фактора [9].

Анализ учения А.А. Шахматова, позволяет сказать, что некоторые вопросы его классификации требовали дальнейшего рассмотрения и доработки. Так, языковед тяготеет к соотношению неполных предложений с соответствующими полными,

не затрагивает вопрос о пропуске второстепенных членов, требуемых смыслом и структурой предложения.

И.А. Попова уже в середине 20 века видит в неполных предложениях такие, – в которых их смысловая неполнота находит отражение в неполноте их формально-грамматического состава [8]. Смысловая неполнота любого отдельно взятого предложения в свою очередь подразумевает неполноту передачи содержания сообщения словами.

Классификация А.И. Поповой включает следующие типы: относительно неполные, или предложения с неполным составом (неполносоставные), где отсутствует один из членов предложения, понятный из контекста; предложения вопросно-ответные, свойственные непосредственно диалогической речи, состоящие из одного или нескольких слов, необходимых для передачи сообщения; именные конструкции (законченные с точки зрения структуры и представляющие собой или экспрессивную, качественно-оценочную, обобщенно-логическую характеристику лица, предмета, явления, выявленного из контекста); эллиптические, представляющие собой с точки зрения смысла и вне контекста полные, но включающие члены предложения, свидетельствующие об эллипсисе глагольной формы; общеупотребительные и общепонятные формулы речевого общения, понятные собеседнику; неразвёрнутые высказывания, представляющие собой эквиваленты предложений (отдельные высказывания, частичные слова, повторы и т.п.) [8].

А.И. Попова, учитывая средства выражения, контекст, структурно-грамматические особенности предложения, считает, что «неполными можно считать только те относительно редкие и нетипичные для развитого речевого общения синтаксические структуры, в которых отражается мысль, не оформившаяся в приведенные друг с другом в связь словесные образы» [8, с. 54].

Классификация неполных предложений В.В. Виноградова сводится к следующей типологии: неполные предложения – реплики диалога, чаще однословные, где отсутствует тот или иной член предложения, что, в свою очередь, затрудняет возможность определения члена предложения, с которым может быть соотнесено это слово; употребляемые самостоятельно неполные предложения с значением сообщения о существовании, нахождении, пребывании, движении или речи, в структуре которых отсутствует сказуемое; неполные предложения в виде устойчивых фразеологических сочетаний [3].

У П.А. Леканта находим следующую классификацию неполных предложений: неполносостав-

ные предложения монологической речи; неполные предложения-реплики в диалоге; ситуативные реплики; неполные предложения-фразеологизмы; эллиптические предложения; безглагольные односоставные и двусоставные предложения [6].

В классификацию Н.С. Валгиной включены контекстуальные и ситуативные предложения. К первой группе отнесены простые предложения с неназванными главными или второстепенными членами, предложения-ответы (ответ на вопрос; вопрос; ответ на вопрос с предложенным вариантом ответа; встречный вопрос со значением утверждения; ответ – переспрос).

По классификации Г.И. Кустовой выделяются неполные контекстуальные, ситуативные и эллиптические предложения, которые как правило не соотносятся с каким-нибудь конкретным полным предложением, потому как действие, подразумеваемое в нём, способно выражаться семантической группой глаголов [5]. Д.Э. Розенталем добавлена в список неполных предложений отдельная группа. Это диалогически неполные предложения.

В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов и др. полагают, что специфика неполных предложений заключается в том, что обнаружить их можно лишь на фоне полных предложений. «Неполные предложения – это предложения с неполной реализацией структурных схем предложений и словосочетаний, высказывания с незамещёнными позициями членов предложений, необходимость которых обусловлена информативной семантикой и связью с теми членами, которые в предложении есть» [1, с. 130]. Отсюда часто применяемое на практике «равнение» неполных предложений на полные.

Особого внимания требует вопрос, связанный с выделением эллиптических предложений, которые можно охарактеризовать как семантически достаточные, но неполные по структуре. Сложность заключается в умении отличать эллиптические предложения от двусоставных полных с составным именной сказуемым, состоящим из нулевой связки и именной части, выраженной существительным с предлогом, или другим именем (именным сочетанием).

Можно прийти к выводу, что современный взгляд на природу неполного предложения неоднозначен. Обобщение и анализ современной научной и методической литературы, освещающей неполные предложения, говорит о том, что невозможно дать определение, построенное на грамматической основе неполного предложения и дать единый критерий деления предложений на полные и неполные. Следовательно, в методике преподавания русскому языку при изучении неполных предложений современному учителю приходится сталкиваться с определёнными трудностями.

Поиски наиболее оптимальных форм обучения русскому языку ведутся постоянно. В области изучения неполных предложений к привитию стилистического чутья у обучающихся с целью верного определения рассматриваемой синтаксической конструкции и создания ими собственных речевых произведений, на наш взгляд, на помощь приходит функционально-стилистическая ориентация.

Работая над выяснением специфики неполных предложений, проводим наблюдение над материалом, т.е. представляем обучающимся два текста: один с наличием полных предложений, другой – включающий неполные предложения. Обучающиеся сравнивают предложения, определяют, какие члены пропущены, делают выводы, для какого стиля речи характерен текст с неполными предложениями.

Далее усложняем задачу и предлагаем работу с неполными предложениями в различных стилевых и жанровых разновидностях речи.

В рамках работы с газетно-публицистическим жанром, студенты изучают страницы газетных заголовков, выявляя частоту использования неполных предложений в письменной речи, отмечая, что в заголовках, представляющих неполное предложение отсутствует как правило один и более структурный компонент, что является в большинстве случаев нормой, создающей стилистическую и экспрессивную окраску предложений-заголовков.

Приходим к выводу, что разные типы неполных предложений как факт живой разговорной речи в настоящее время широко применяются в газетном языке, который стремится к динамичности, броскости. Неполные конструкции представляют богатый материал для выработки структуры заголовков. (Например, «К вашему столу»; «Только для женщин»; «Магазин – на диване»; «Технические средства обучения – в классы»; «Вся власть – правительству» «На шаг впереди» «Из Европы в Азию», «Молодым специалистам зелёный свет»)). Поясняем, что в подобных предложениях обозначены лишь целевые слова данного высказывания. Разнообразные эллипсы, используемые в заголовках, формулируют мысль в предельно сжатой форме, обладают экспрессивной окраской, что заостряет внимание читателя. Однако частое использование подобных предложений таит в себе и опасность: может возникнуть неясность.

Учитывая, что контекстуальные недиалогически неполные предложения характерны для всех функциональных сфер языка, в том числе и для таких строгих, как научный стиль, продолжаем работу с готовыми текстами научного стиля. Анализируя тексты научного стиля, включающие не-

полные предложения, подчёркиваем, что стилистические возможности русского синтаксиса расширяются и благодаря тому, что с полными предложениями могут успешно конкурировать предложения неполные, имеющие четкую функционально-стилевую закрепленность и яркую экспрессивную окраску.

Для синтаксиса устной речи характерны неполные предложения, образующие диалогические единства, представляющие собой реплики и ответы в момент беседы и создающиеся непосредственно в процессе живого общения (–Идешь одна? – С подружкой – Когда? – Утром).

Широко представлены типы неполных предложений в разговорной речи. Часто встречаются неполные предложения в диалогах, так как именно там наиболее часто уместны короткие конструкции.

При изучении неполных предложений перед студентами ставятся задачи:

- уметь находить неполные предложения в тексте;
- заменять неполные предложения синонимичными полными;
- различать неполные двусоставные предложения и односоставные назывные.

В художественной литературе рассматриваемые предложения главным образом встречаются в речи персонажей. На практических занятиях проводим анализ речи персонажей русской классической литературы с целью выяснения роли неполных предложений.

Неполные предложения способны придать художественному произведению лирическую взволнованность, стилистическую приподнятость. Многие из вышеизложенных черт обнаруживаем в произведениях Пушкина А.С. Обращаем внимание на особенности семантики, и на интонационное оформление предложения (*У лукоморья дуб зеленый, /Златая цепь на дубе том.../ или /Идет направо – песнь заводит/ Налево – сказку говорит.../*)

В отрывке восстановление недостающих членов предложения не представляет трудностей, поскольку помогает контекст.

Обращаем внимание обучающихся на то, что пропуск члена предложения в неполных конструкциях обязательно подтверждается наличием в нем зависимых слов, а также показателями контекста. В качестве такого контекста может выступать предшествующее предложение, первая часть сложного предложения, предыдущая реплика диалога.

Так, в неполном предложении из диалога (– Неужели раньше вы ни разу там не были? – Раньше – никогда). В предложении сохраняется зави-

симое от пропущенного члена предложения слово «не были».

В результате учащиеся знакомятся с двумя основными видами неполных предложений: контекстуальными и ситуативными.

Распространенной ошибкой студентов является признание неполными полных односоставных предложений. Выявляем, что грамматическая основа этих предложений включает только один главный член. Это особенность их структуры, второй же главный член в них не пропущен, а невозможен. При этом односоставные предложения могут быть и неполными, если в них пропущен один из членов, на что указывает контекст, например (– Что ты получил по русскому языку? – Пять (неполное неопределенно-личное предложение)).

Работа по синтаксическому и стилистическому анализу неполных предложений включает создание проблемных ситуаций, анализ предложенных текстов художественных произведений.

Таким образом, системная работа по изучению неполных предложений в вузе позволяет будущему учителю-словеснику пополнить необходимые знания и отработать умения на практике использовать неполные предложения в устной и письменной речи в различных стилиевых и жанровых разновидностях речи.

### Литература

1. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Синтаксис. Пунктуация: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1987. 271 с.
2. Бондаренко А.Г. Неполное предложение как единица текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2002. 20 с.
3. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка) [Электронный ресурс]. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10093527> (дата обращения: 20.11.2019)
4. Греч Н.И. Практическая грамматика русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://imwerden.de/publ-1792.html> (дата обращения: 22.11.2019)
5. Кустова К.И., Мишина В.А. Синтаксис современного русского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
6. Лекант П.А., Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата. М., Издательство Юрайт, 2019. 493 с.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com> (дата обращения: 25.11.2019)

8. Попова И.А. Неполные предложения // Современный русский язык. М.: Просвещение, 1953. 274 с.

9. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://rusneb.ru/catalog> (дата обращения: 09.01.2020)

### References

1. Babajceva V.V., Maksimov L.YU. Sintaksis. Puntuaciya: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Prosveshchenie, 1987. 271 s.

2. Bondarenko A.G. Nepolnoe predlozhenie kak edinica teksta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk / Rost. gos. ped. un-t. Rostov-na-Donu, 2002. 20 s.

3. Vinogradov V.V. Osnovnye voprosy sintaksisa predlozheniya (na materiale russkogo yazyka) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10093527> (data obrashcheniya: 20.11.2019)

4. Grech N.I. Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://imwerden.de/publ-1792.html> (data obrashcheniya: 22.11.2019)

5. Kustova K.I., Mishina V.A. Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. 256 s.

6. Lekant P.A., Sovremennyy russkij yazyk: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. M., Izdatel'stvo YUrajt, 2019. 493 s.

7. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshchenii [Elektronnyj resurs]. RL: <http://padaread.com> (data obrashcheniya: 25.11.2019)

8. Popova I.A. Nepolnye predlozheniya // Sovremennyy russkij yazyk. M.: Prosveshchenie, 1953. 274 s.

9. SHahmatov A.A. Sintaksis russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rusneb.ru/catalog> (data obrashcheniya: 09.01.2020)

\*\*\*

### METHODOLOGICAL BASIS FOR STUDYING INCOMPLETE SENTENCES IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Otkidach N.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Bogacheva I.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Stavropol State pedagogical Institute in Essentuki*

**Abstract:** this article examines the study of incomplete sentences in modern linguistics, which is explained by a number of open questions related to the study of this type of syntactic unit (structure, semantics, formal and semantic criteria of incompleteness).

Despite the coverage of this syntactic construction in linguistics, at the present stage of language development, the question of the formulation of the classification of incomplete sentences remains open. Therefore, in the methodology of teaching the Russian language, the modern teacher has to face some difficulties when studying incomplete sentences.

The purpose of the study is to find ways to build classes for the study of incomplete sentences by students of pedagogical universities in the framework of professional training of future teachers. The teacher-wordsmith needs full knowledge and skills in practice to identify incomplete sentences, use them in oral and written speech. This is due to the fact that the modern school requires a serious approach to the study of language units both from their grammatical side and from the point of view of the role they play in the process of communication in different spheres of human activity, in various stylistic and genre varieties of speech.

The article analyzes the experience of teaching students incomplete sentences in the framework of teaching the discipline "Methods of teaching the Russian language". The reasons that influence the weak command of the syntactic unit under consideration by University students are revealed. The conditions for improving syntactic education in the study of incomplete sentences in the relationship of theory and practice of students in a pedagogical University.

**Keywords:** incomplete sentence, syntactic construction, ellipsis, predicative unit, methodology

## РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Поняева Т.А., старший преподаватель,  
Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)*

**Аннотация:** изучение иностранного языка необходимо для успешного профессионального образования. Усилить мотивированный подход студента к овладению новым языком и повысить качество обучения – задачи каждого педагога-лингвиста, особенно в вузах технического направления. Роль преподавателя встраивается в общую парадигму развития языкового образования, компетентностного по своей сути. Ведь знание иностранного языка на хорошем уровне может значительно увеличить шансы в установлении прочных профессиональных связей и реализации научных достижений как выпускников, так и работающих специалистов. Полезны эти знания и в других сферах жизни – например, в туризме, предпринимательстве. Студенты с каждым годом хотят знать всё больше, а для преподавателя иностранного языка главной задачей становится передача им не только необходимых знаний, но в первую очередь – формирование мотивации для активного изучения предмета. Выявляются перспективные тенденции развития этого направления педагогической деятельности. Становится понятно, что происходит возрастание и расширение роли преподавателя в целом и преподавателя иностранного языка в техническом вузе в частности.

В данной статье рассматривается роль преподавателя иностранного языка в техническом ВУЗе в общей системе обучения иностранному языку. Отмечается его влияние на каждом уровне процесса обучения и выделяются ключевые компоненты, используемые преподавателем на занятиях. Выделены факторы, на которые преподаватель Вуза не может оказать воздействие, такие как психофизиологические особенности студентов и уровень знаний по иностранному языку на момент поступления в ВУЗ. При этом предложены практические действия преподавателя по данным направлениям. Основываясь на личном педагогическом опыте, автор раскрывает роль преподавателя иностранного языка через выделение его ключевых задач при проведении занятий.

**Ключевые слова:** преподаватель, обучение иностранному языку, качество образования, роль преподавателя, компетентностный подход

В глобальном мире большая часть общения осуществляется на иностранном языке, что делает его актуальным для изучения в ВУЗах по самым различным направлениям подготовки, в том числе и неязыковым. С каждым днем в мире все больше внимания уделяется проблеме повышения уровня высшего образования в России, а значит развитию компетенций выпускников (бакалавров, специалистов, магистров), которые помогут им адаптироваться к постоянно изменяющейся социальной и экономической среде [3, с. 56]. Студент, который хочет успешно развиваться и получить коммуникативные навыки, соответствующие уровню его знаний, должен уделить внимание следующим языковым практикам: аудированию, переводу (устному и письменному), а также вербальному общению с носителями языка, однокурсниками и педагогами. Формирование заинтересованности как в долговременном изучении иностранного языка, так и выполнение этой важной задачи лежит на преподавателе курса. Современная педагогика переосмысливает традиционный подход к методике изучения иностранного языка. Акцент здесь переносится с теории на практическую составляющую, а главной задачей преподавателя вуза технической направленности становится не только передать знания следующим поколениям студентов, но увлечь их, сформировать устойчи-

вый интерес к предмету. В дальнейшем именно такой подход поможет специалисту в профессиональной деятельности и личной жизни. Преподавателю по-прежнему важно обладать достаточными профессиональными и общекультурными знаниями, необходимыми для создания условий обучения студентов разного уровня подготовки иностранному языку, практически применять дидактические материалы, владеть современными методиками обучения и быть в курсе актуальных педагогических технологий, – словом, быть высококлассным специалистом в своей области [2, с. 168].

В мире полном перемен преподавание иностранных языков претерпело изменения. В самом начале XX века в преподавании и при изучении иностранных языков акцент ставился на грамматическую точность. Позже с переходом акцента на развитие коммуникативной компетентности у студентов последовал значительный сдвиг от корректности к общению, т.е. главным стала передача информации и восприятие сообщения, а на более высоком уровне – беглость речи [1]. В этой связи преподаватель играет очень значимую роль в привлечении внимания студента путем формирования у него интереса и мотивации. Рассмотрим, какова роль преподавателя в общей системе обучения иностранному языку (рис. 1).



Рис. 1. Роль преподавателя в общей системе обучения иностранному языку

Из представленной схемы видно, что преподаватель задействован почти во всех составляющих системы обучения иностранному языку в техническом ВУЗе. Так, непосредственную роль играет сама личность преподавателя. Несмотря на важность всех остальных составляющих именно первое впечатление от преподавателя способно сформировать у студента отношение к будущему предмету и повлиять на его желание посещать занятия. Именно преподаватель следит за четким соблюдением семестрового учебного плана в рамках учебной программы дисциплины. В мотивации студентов роль преподавателя является определяющей. От его психолого-педагогических навыков зависит на сколько студенты будут заинтересованы в изучении языка, а использование современных технических средств способно еще больше вызвать интерес у учащихся.

Таким образом, преподаватель не может повлиять только на два фактора в данной системе:

1. психо-физиологические особенности студентов. Однако внимательный анализ данных особенностей и использование индивидуального подхода к построению образовательного процесса с учетом этих особенностей способен повысить качество преподавания иностранного языка;

2. уровень знаний по иностранному языку на момент поступления в ВУЗ. Здесь является важным проведение так называемого «нулевого» тестирования на начальной ступени изучения иностранного языка в ВУЗе. Данное тестирование позволяет определить уровень языковой подготовки и так же создать максимально комфортные условия для дальнейшего обучения студентов, исполь-

зуя возможности многоуровневого изучения иностранного языка.

Обращаясь к практическому представлению роли преподавателя в обучении студентов технического ВУЗа иностранному языку, выделим следующие ключевые его задачи:

- планирование занятий в соответствии с семестровым учебным планом;
- грамматическое объяснение учебного материала;
- организация выполнения упражнений (устных и письменных) с применением различных методик;
- обратная связь по прогрессу / упражнениям;
- мониторинг/контроль успеваемости студентов;
- мотивация студентов;
- транслирование культурных идей и ценностей.

Таким образом, эволюционирующая роль преподавателя иностранного языка на протяжении многих лет претерпевает существенные изменения, что обусловлено не только изменяющимися подходами (компетентностная модель), но и внедрением различных технических средств обучения. Это привело к различным подходам к обучению. Переход от традиционных методов и грамматических переводов к новым методологиям, которые ставят во главу угла эмоции и мотивацию студента способны значительно повысить качество преподавания иностранного языка в техническом ВУЗе.

**Литература**

1. Andrea Hamburg. The role of foreign language teachers in developing students' intercultural communication skills. С. 77. <http://jlspeconomiceuoradea.ro/archives/001/jlsp-i1-7.pdf>
2. Малинина И.А. Преподаватель иностранного языка неязыкового вуза: вчера и сегодня // Молодой ученый. 2011. №11. Т. 2. С. 168 – 170.
3. Поняева Т.А. Роль внеаудиторной работы при обучении студентов технических вузов иностранным языкам // Глобальный научный потенциал. 2019. №2 (95). С. 56 – 57.

**References**

1. Andrea Hamburg. The role of foreign language teachers in developing students' intercultural communication skills. С. 77. <http://jlspeconomiceuoradea.ro/archives/001/jlsp-i1-7.pdf>
2. Malinina I.A. Prepodavatel' inostrannogo yazyka neyazykovogo vuza: vchera i segodnya // Molodoj uchenyj. 2011. №11. Т. 2. С. 168 – 170.
3. Ponyaeva T.A. Rol' vneauditornoj raboty pri obuchenii studentov tekhnicheskix vuzov inostrannym yazykam // Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. №2 (95). С. 56 – 57.

\*\*\*

**THE ROLE OF THE TEACHER IN THE GENERAL SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES**

*Ponyaeva T.A., Senior Lecturer,  
Moscow Aviation Institute (National Research University)*

**Abstract:** learning a foreign language is necessary for perspective professional education. To influence a quite motivated approach of a student to master a new language and to improve the quality of education is the tasks of every linguist teacher, especially at technical universities. The place of the teacher in educational process is a part of the general paradigm of language education development, competence based on its entity. After all, improved knowledge of a foreign language can significantly increase the opportunities to establish durable professional relationships and embody scientific discoveries of both graduates and working professionals. This knowledge is definitely useful in other spheres – such as tourism and business. Every year students want to know more and more, and the main task for a foreign language teacher is not only to transfer the latter necessary knowledge, but to form the motivation for active study of the subject as well. It becomes clear that there has been a change in the role of the teacher in general, and of a foreign language teacher at The Technical University in particular. There are promising options for the development in this branch of pedagogical activity.

This article discusses the role of a foreign language teacher of The Technical University in the overall system of teaching foreign languages. The author notes its influence at each level and highlights the key components used by the teacher at classes. The factors the University teacher can't have an impact on such as the psychophysiological characteristics of students and their level of foreign language knowledge at the time of their enrolment in the University are highlighted. At the same time practical activities of the teacher to influence these factors are offered. Based on personal pedagogical experience the author reveals the role of a foreign language teacher through the definition of its key tasks when conducting classes.

**Keywords:** teacher, foreign language teaching, quality of education, role of teacher, competence approach

## КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник,  
Научно-исследовательский институт  
Федеральной службы исполнения наказаний России,  
Симонова Н.М., директор,  
Школа №1239, г. Москва*

**Аннотация:** наша интерпретация концепции педагогического регулирования конфликтной ситуации (далее – ПРКС) в учебном заведении базируется на четырех ключевых принципах, применяемых при выстраивании объектов системного типа: гомоморфизма (устойчивой взаимозависимости элементов системы), полиинтерпретативности (возможности рассмотрения одного и того же объекта с разных позиций), практической реализуемости и рефлексивности. В роли основного, «несущего» компонента концепции ПРКС выступает наличие у моделируемого объекта способности демонстрировать психологическую эволюцию личности школьника под воздействием внутренних и внешних факторов. Концепция ПРКС в учебном заведении включает в себя следующие этапы: 1) установочный: выбор базовых ориентиров деятельности ПРКС, а именно определение, систематизация и первичный анализ трудностей, актуальных для объектов управления; 2) программно-целевой: продумывание ключевых векторов деятельности в контексте обозначенных социальных, психологических и педагогических трудностей объектов управления, формулирование задач и главных траекторий работы по реализации ПРКС; 3) исполнительный: осуществление предлагаемой антиконфликтной программы; 4) контрольно-диагностический, однако его позиционирование в качестве отдельного этапа достаточно условно, так как процедуры, связанные с контролем, характерны для каждого этапа представленной концепции (включая последний); 5) системно-аналитический. На данной стадии выполнение контролирующих действий не выступает необходимым условием для реализации аналитической работы по сопоставлению задач управления и итоговых результатов. Предполагается не только осмысление текущего уровня продуктивности используемой программы, но и определение новых трудностей, разработка более эффективных сценариев, форм и способов их преодоления. Завершающий этап осуществления программы позволяет запустить очередной цикл, благодаря чему разработанную нами модель можно охарактеризовать как цикличную.

**Ключевые слова:** конфликтная ситуация, педагогическое регулирование, алгоритм разрешения конфликта

В общеобразовательной организации применяются особую разновидность педагогического регулирования конфликтов, нацеленную на решение конкретных проблем, реализацию нововведений массового характера, которые позволяют отказаться от практики эпизодических действий в пользу надежного и гибкого алгоритма, настраивающего образовательную систему на реализацию длительной деятельности по устранению и профилактике конфликтных ситуаций. Иными словами, речь идет об использовании принципа опережающего влияния на событийный процесс в сфере инновационной активности.

Следующим шагом в создании концепции ПРКС в учебном заведении является *разработка интеграционной технологии*, посредством которой непосредственный субъект управленческого процесса, – учитель или преподаватель, – может полностью выполнить свои профессиональные обязанности, связанные с антиконфликтной деятельностью. С нашей точки зрения, технологию ПРКС в учебном заведении следует рассматривать как комплекс различных поведенческих проявлений (со стороны педагога и его подопечных), ориентированных на постепенную реализацию вышечисленных этапов в их объективной взаимосвязи с

учетом личностно-профессиональных качеств учителя или преподавателя). Важнейшее в данном контексте понятие «технология ПРКС» включает в себя два компонента: механизм обучения способам преодоления конфликтов и механизм формирования у учащихся антиконфликтной ориентации, позволяющие реализовать принцип единства двух базовых педагогических процессов, – обучения и воспитания, – в повседневной школьной практике.

Педагогическая технология подразумевает определение целей с учетом результатов управления, представленных в поведении его субъектов и предсказываемых, осмысливаемых и характеризующихся с достаточной высокой точностью. Методологической основой данной технологии выступает поэтапное осуществление управленческих методов и устранение конфликтных ситуаций на теоретическом и прикладном уровнях [4].

Процедурная стадия технологии ПРКС в учебном заведении предполагает осуществление следующей пошаговой схемы [3]:

1) изучение конфликтной ситуации (конкретных сведений о природе возникшего или потенциального конфликта, личностной специфике его субъектов и их типичных поведенческих реакций в подобных условиях);

2) определение подхода к управлению конфликтом (его выбор на основе индивидуальных и иных характеристик, присущих субъектам конфликтной ситуации, определенных приемов взаимного общения, ориентированных на воспитание у них антиконфликтной ориентации);

3) выстраивание деятельности по регулированию конфликтов (формирование навыков и умений управления конфликтными ситуациями, позволяющих участникам образовательного процесса «удерживать» напряжение в определенных рамках, несовместимых с проявлением открытой агрессии);

4) контроль активности по регулированию конфликтов (грамотная коррекция деятельности участников учебно-воспитательного процесса по управлению конфликтными ситуациями со стороны школьного руководства и выстраивание диагностики эффективности или неэффективности используемой управленческой методики);

5) рефлексивный (анализ учителем или преподавателем своего собственного поведения и осмысление представителями администрации результатов антиконфликтной деятельности в данном образовательном учреждении).

Каждый из вышеперечисленных шагов непосредственно связан с функционированием одной из составляющих ПРКС в учебном заведении: *когнитивной* (выстраивание в сознании комплексного «образа» педагогической деятельности), *коммуникативной* (формирование разнообразных связей между субъектами конфликта на базе непрерывного контакта и обмена сведениями), *дидактической* (определение средств и способов обучения и воспитания с учетом специфики имеющегося конфликта), *организационно-активной* (развитие у школьников нужных морально-этических свойств, формирование у них здоровых социально-духовных ориентиров и стремления к избеганию конфликтных ситуаций) и *рефлексивной* (осмысление сущности ПРКС, отношений между субъектом и объектом, возникающих трудностей и т.д.) [1].

Цели и задачи, реализуемые в рамках ПРКС в учебном заведении, свидетельствуют о стремлении педагогов и школьного руководства к достижению определенных результатов. Тем не менее, различные финансовые, материально-технические, хронологические и иные трудности, с которыми сталкивается образовательное учреждение при составлении учебного плана, могут потребовать активной помощи и поддержки со стороны образовательных инстанций муниципального и более высокого уровня, которые способны создать необходимые условия для реализации деятельности по устранению и профилактике конфликтов. Данные

меры регулируют активность педагогических и административных работников, учащихся и их родителей; обеспечивают комплекс адекватных форм и средств последовательного выстраивания антиконфликтной деятельности для каждого участника текущей ситуации.

При этом в обязанности муниципальных органов входит осуществление многоаспектной программы по совершенствованию конфликтологической компетенции учителей, что является важной задачей в контексте научных и научно-практических конференций, учебных семинаров, «круглых столов», курсов повышения квалификации и мероприятий другого характера. Специальная подготовка в области конфликтологии и освоение соответствующих навыков и умений позволяет педагогу делать свою работу в максимально комфортных условиях, создаваемых им самим. Высокий уровень развития данных компетенций следует рассматривать, с одной стороны, в качестве неотъемлемой составляющей конфликтологической культуры; с другой – в качестве закономерного итога поэтапной подготовки к ПРКС в условиях среднего образования.

Основы выстраивания конфликтологической культуры формируются еще на этапе школьного и вузовского обучения, а ее совершенствование происходит в течение всей профессиональной карьеры учителя.

Способствуя разрешению конфликтных ситуаций, конфликтологическая компетентность реализует многочисленные вспомогательные функции, связанные с проявлением и развитием смежных компетентностей (социальной, коммуникативной, управленческой и т.д.) [2]:

1) *указывает* на наличие источников социальной напряженности, а также на информацию, благоприятствующую продуктивному взаимодействию и устранению коллективных разногласий; получению необходимых сведений о психологическом климате, сложившемся в учебном коллективе, об имеющихся межличностных проблемах; определению методов разрешения конфликта с наименьшими потерями для обеих сторон и выявлению механизмов, позволяющих данному учебному заведению успешно функционировать в качестве единой социальной системы (диагностирование социальной и развитие социальной компетенций);

2) *помогает* участникам конфликтной ситуации узнать друг друга, получить представление о многочисленных социальных, психологических, должностных, гендерных, возрастных и иных характеристиках объектов управления, а также о личностных свойствах субъектов профессионального контакта, обуславливающих их взаимовыгодную поведенческую стратегию (активация пси-

хологической функции стимулирует работу интеллекта, приводит в тонус эмоциональную сферу, подталкивает педагогических работников и представителей администрации к оптимизации собственной деятельности и вовлечению коллег и подчиненных к совместной работе на благо образовательной среды, к поиску оптимальных выходов из чрезвычайных ситуаций (определение объектов психологической и индивидуальной компетенций, интенсификация экстремальной компетенции);

3) *устраняет* психологический дискомфорт, обычно возникающий при попытке решить ту или иную проблему с помощью различных, часто едва ли не противоположных подходов, способствует раскрытию творческого потенциала и профессионального самосовершенствования работников, принимающих участие в инновационных образовательных процессах, задает вектор поведения в различных коммуникативных ситуациях, позволяет избежать деструктивных последствий конфликта и объединяет субъектов обучения и воспитания (активация психологической и коммуникативной компетенций);

4) *демонстрирует* потенциал взаимодействия различных участников учебно-воспитательного процесса, определяет способы установления и поддержания благоприятных отношений в коллективе школьников, специфику управления коммуникацией в педагогическом контексте (при общении как с коллегами, так и со своими подопечными), технологию ПРКС, то есть оптимизирует управленческую компетенцию;

5) *показывает* потенциальные ресурсы, которые позволят достичь высоких результатов в профессиональной деятельности (продумывание своей последующей эволюции в выбранной профессии; освоение новаторских методик, технологий, средств обучения) в контексте продуктивных контактов с участниками педагогической деятельности (поддержание и развитие специальной компетенции).

К основным факторам, способствующим успешному осуществлению антиконфликтной программы, относится формирование положительного отношения школьников к подобной активности. Для этого в учебном заведении должны быть сформированы необходимые педагогические условия различного характера [5]:

а) аксиологические (осмысленное, бережное восприятие свободы деятельности в живом комплексе «педагог – учащийся» (основой и катализатором свободы которых выступает моральная необходимость) и с учетом отношения учащегося к школьным занятиям и своему внутреннему миру (учет социальных и духовных ценностей));

б) психологические (воспитание особой учебной мотивации, фундаментом которой являются стремление к творчеству, продуктивной независимости, самопознанию и самораскрытию в созидательном ключе; поиск путей взаимодействия и ПРКС в режиме интенсивного, но не напряженного диалога; выстраивание теплых, доверительных отношений между учителем и школьником);

в) общепедагогические (осуществление в рамках учебно-воспитательного процесса методологических принципов гуманистической педагогики: культурологического, диалогического, личностно-креативного и индивидуально-деятельностного);

г) инновационно-педагогические (благоприятствующие применению и диссеминации педагогических нововведений);

д) управленческие (особенности руководства образовательным учреждением, статус педагога (официальный и неофициальный), его профессиональная культура и взгляды на процесс обучения и воспитания).

О результативности осуществляемой деятельности можно судить по изменению показателей, демонстрирующих готовность учащихся к эффективному разрешению конфликтных ситуаций, а также по динамике общей успеваемости. Степень функциональной завершенности признаков ценностно-мотивационной, когнитивно-познавательной, активностно-прикладной и эмоционально-волевой составляющих подготовленности школьников к продуктивному разрешению конфликтных ситуаций может быть низкой, средней и высокой. Диагностику сформированности упомянутых компонентов следует выполнять во время занятий в рамках опросов по пройденному материалу и работы с учебно-воспитательными заданиями проблемной направленности. Следует отметить, что в начале обучения почти все дети не имели удовлетворительного представления о теоретических и практических вопросах, имеющих отношение к сущности, функционированию и регулированию социальных конфликтов.

Главная цель современного российского образования заключается в выработке и реализации важнейшего принципа, лежащего в основе будущих изменений – принципа развития, предполагающего выполнение следующих условий [6]: обеспечения максимального использования внутренних ресурсов всех субъектов учебно-воспитательного процесса; разработки алгоритма совершенствования и самосовершенствования образовательной системы; трансформации образования в ключевой, незаменимый фактор обществен-

ной эволюции. Успешное функционирование учебного заведения предполагает формирование и поддержание атмосферы успеха и конструктивного взаимодействия, которую способны разрушить разногласия, возникающие в ходе образовательного процесса. В подобных случаях необходимо обращение к ПРКС – технологии, направленной на устранение конфликтов с наименьшими издержками и осуществление профилактических действий по гармонизации отношений членов школьного коллектива.

ПРКС в учебном заведении следует рассматривать как ориентированный субъект-субъектный процесс эволюции и продуктивной трансформации межличностных отношений лиц, охваченных конфликтом, с помощью педагогических методов и приемов, соответствующих сложившейся ситуации. Основное содержание управления конфликтами в контексте среднего образования состоит в устранении существующих противоречий и выстраивании у школьников конструктивных навыков, позволяющих держать конфликтную ситуацию под контролем на базе научно аргументированного нововведения – ПРКС.

Создание технологии ПРКС в учебном заведении базируется на двух относительно автономных группах принципов: *базовых принципах*, связанных главным образом со структурой и механизмом выстраивания исследовательской деятельности в контексте синергетической модели управления, и *прикладных принципах* (структурном, коммуникативном, иерархическом, ситуационном, интерактивном, а также принципе самосовершенствования путем самоорганизации и принципе создания педагогических моделей синергетических явлений и процессов), имеющих отношение к процессуально-технологической специфике управления конфликтами в образовательной среде средней школы.

### Литература

1. Аксютин С.А. Становление профессионального мастерства педагога в процессе реализации проектных задач // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.М. Митиной; Психологический институт РАО. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 129 – 133.
2. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза: Монография. М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. 440 с.

3. Бахтигулова Л.Б., Калашников П.Ф. Инновационные технологии организации практикоориентированного обучения в системе высшего образования // World science: problems and innovations: Сборник статей победителей VII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 224 – 226.

4. Неусыпин К.А., Цибизова Т.Ю. Некоторые аспекты реструктуризации системы управления современными учебно-научными центрами // Автоматизация и современные технологии. 2012. №1. С. 30 – 34.

5. Суходимцева А.П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. №5/6. С. 24 – 26.

6. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. 2012. №4. С. 9 – 13.

### References

1. Aksyuchic S.A. Stanovlenie professional'nogo masterstva pedagoga v processe realizacii proektnyh zadach // Psihologiya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub"ektov nepreryvnogo obrazovaniya: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. L.M. Mitinoj; Psihologicheskij institut RAO. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2015. S. 129 – 133.
2. Bahtigulova L.B. Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' v sistemnom razvitii obuchayushchihsya vuza: Monografiya. M. FGBOU VPO MGUL, 2014. 440 s.
3. Bahtigulova L.B., Kalashnikov P.F. Innovacionnye tekhnologii organizacii praktikoorientirovannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya // World science: problems and innovations: Sbornik statej pobeditelej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2017. S. 224 – 226.
4. Neusylin K.A., Cibizova T.YU. Nekotorye aspekty restrukturizacii sistemy upravleniya sovremennymi uchebno-nauchnymi centrami // Avtomatizaciya i sovremennye tekhnologii. 2012. №1. S. 30 – 34.
5. Suhodimceva A.P. K probleme konkurentosposobnosti pedagogov na rossijskom rynke truda // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2015. №5/6. S. 24 – 26.
6. Cibizova T.YU. Profil'noe obuchenie kak komponent sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Profil'naya shkola. 2012. №4. S. 9 – 13.

\*\*\*

**CONCEPT OF PEDAGOGICAL CONFLICT MANAGEMENT  
IN THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),  
Associate Professor, Senior Research Officer,  
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,  
Simonova N.M., Head Teacher,  
Moscow School N1239*

**Abstract:** our interpretation of the concept of pedagogical regulation of conflict situation (hereinafter referred to as PRCS) in the educational institution is based on four key principles used in the construction of objects of system type: homomorphism (stable interdependence of system elements), polyinterpretativity (possibility of considering the same object from different positions), practical realisability and reflectivity. The basic "bearing" component of the PRCS concept is the ability of the simulated object to demonstrate the psychological evolution of the student's personality under the influence of internal and external factors. The concept of PRCS in an educational institution includes the following stages: 1) The setting: selection of basic guidelines of PRCS activity, namely definition, systematization and primary analysis of difficulties relevant for management objects; 2) program-target: thinking of key activity vectors in the context of identified social, psychological and pedagogical difficulties of management objects, formulation of tasks and main paths of work on the implementation of PRCS; 3) executive: implementation of the proposed anti-conflict program; 4) control-diagnostic, but its positioning as a separate stage is rather conditional, as procedures related to control are characteristic for each stage of the presented concept (including the latter); 5) system and analytical. At this stage, the execution of monitoring actions is not a necessary condition for carrying out analytical work on comparison of management tasks and final results. It is intended not only to understand the current level of productivity of the used program, but also to identify new difficulties, to develop more effective scenarios, forms and ways to overcome them. The final phase of the programme allows another cycle to be launched, so that the model we have developed can be characterized as a cycle.

**Keywords:** conflict situation, pedagogical regulation, conflict resolution algorithm

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

*Рерке В.И., кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет,  
Малых Т.А., кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой,  
Институт развития образования Иркутской области*

**Аннотация:** в статье представлены результаты диагностики особенностей личности социальных педагогов (N=121). Цель статьи – изучить особенности личности социальных педагогов и составить, на основании полученных данных, психологический портрет данного специалиста. Обоснован тезис, что для каждой конкретной профессиональной деятельности определен особый набор личностных качеств. Выявлена нервно-психическая устойчивость личности специалистов в области психолого-педагогического образования, показатель самоконтроля в общении. Разработан профиль личности социальных педагогов. Установлено, что «среднестатистический» социальный педагог является смелой и активной личностью, проявляет готовность к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в неожиданных обстоятельствах; способен принимать самостоятельные, неординарные решения. Полученные данные помогут осуществлять эффективное психолого-педагогическое прогнозирование успешности в профессиональной деятельности социальных педагогов.

**Ключевые слова:** социальный педагог, личность, профиль личности, нервно-психическая устойчивость, самоконтроль в общении, профессиональная деятельность

Проблема профессиональной успешности субъекта труда в последнее время все чаще становится предметом исследования педагогов и психологов [2, 7, 8].

Это вызвано необходимостью определения того, что служит основанием профессионального успеха, изучением психологических механизмов, участвующих в регуляции поведения успешного профессионала [6, 9].

Известно, что для каждой конкретной профессиональной деятельности определяется особый набор личностных качеств. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью решения как научно-исследовательских, так и прикладных задач по осуществлению эффективного психолого-педагогического прогнозирования успешности профессиональной деятельности социальных педагогов, изучению роли личностного фактора в профессиональной и личностной самореализации.

Цель исследования – изучить особенности личности социальных педагогов и составить, на основании полученных данных, психологический портрет данного специалиста.

Методологической основой исследования явился личностный подход, предполагающий исследование факторов, влияющих на профессиональную деятельность, представленный в трудах Б.Ф. Ломова [4], Е.А. Милеряна [5], В.А. Бодрова [3], Л.Г. Дикой [1] и др.

Исследование проведено на базе Института развития образования Иркутской области, выборочную совокупность составили социальные педагоги в количестве 121 человека, средний возраст испытуемых – 46 лет.

С целью получения психологического портрета социального педагога отобраны методики «Прогноз», «Оценка самоконтроля в общении» (по М. Снайдеру), «Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла».

Обратимся к описанию результатов по методике «Прогноз» (авторы Санкт-Петербургской военно-медицинской академии).

В процессе обработки результатов определена нервно-психическая устойчивость (НПУ) социальных педагогов, а также риск дезадаптации в стрессе.

Общая оценка данных диагностики показала, что тенденции к нервно-психическим срывам у социальных педагогов маловероятны (12%), так как нет ни одного человека с неудовлетворительной НПУ (0%). Следовательно, можно сказать, что склонности к нарушению психической деятельности при физических и психических нагрузках у респондентов не имеется.

Также отметим, что удовлетворительную НПУ имеют 30% испытуемых, что говорит нам об устойчивости специалистов с психолого-педагогическим образованием к нервно-психическим перегрузкам. Однако, стоит подчеркнуть, что существует вероятность нервно-психических срывов в напряженных, экстремальных ситуациях, характеризующихся возможностью умеренных нарушений психической деятельности, сопровождающиеся неадекватным поведением, самооценкой и восприятием окружающей деятельности. Именно у данной группы испытуемых высокий риск дезадаптации в стрессе. Качественные результаты диагностики соотнесем с профессиональной деятельностью социальных педагогов. Данное сопоставление дает нам осно-

вание сделать следующий вывод- специалистам социальным педагогам с удовлетворительной НПУ стоит подключать превентивные профессиональному и эмоциональному выгоранию направления работы (аутотренинг, супервизия, арт-терапия и др.).

Хорошую НПУ имеют 60% испытуемых, что характеризуется низкой вероятностью нервнотрихических срывов, адекватной самооценкой и оценкой окружающей действительности. Возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках.

У 10% социальных педагогов установлена высокая НПУ, что свидетельствует о низкой вероятности нарушений психической деятельности и высоком уровне поведенческой регуляции. Подчеркнем, что такие люди не подвержены нервнотрихическому срыву, они полны энергии и полностью посвящают себя своей деятельности.

Диагностика «Оценки самоконтроля в общении» (по М. Снайдеру) дала нам следующие результаты. Прежде чем их проанализировать, напомним, что самоконтроль в общении – это способность человека управлять эмоциями, речью при общении с другими людьми. Оценка самоконтроля в общении позволяет оценить уровень коммуникативного контроля в межличностных взаимодействиях.

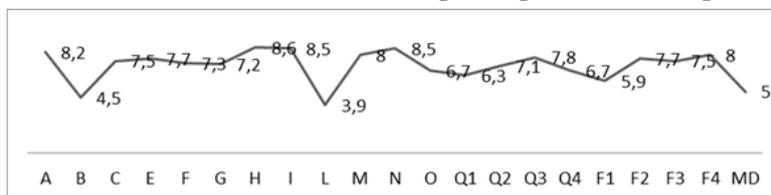


Рис. 1. Профиль личности социальных педагогов по методике 16PF

На рис. 1 видно, что наиболее выраженные показатели профиля имеет по факторам: «робость – смелость» (Фактор H), «жесткость – чувствительность» (Фактор I), «практичность – мечтательность» (Фактор M), «прямолинейность – дипломатичность» (Фактор N) и «замкнутость – общительность» (Фактор A).

Это говорит о том, что «среднестатистический» социальный педагог является смелой и активной личностью, такой человек проявляет эмоциональный отклик, готов к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способен принимать самостоятельные, неординарные решения. Данные особенности личности не противоречат профессиональной деятельности специалистов в области психологопедагогического образования.

Опишем фактор I методики Р. Кеттелла. Высокие показатели по фактору I (8.1стенев) выявлены

Низкий показатель коммуникативного контроля выявлен в 12% случаев. Предполагаем, что данным респондентам характерно неумение реагировать на изменение ситуации, неумение адаптироваться в окружении других людей, неадекватное реагирование на конфликт, несдержанность в эмоциональных проявлениях.

В 25% случаев респонденты проявляют средний коммуникативный контроль. Такие люди искренни, но не сдержаны в своих эмоциональных проявлениях. Также 55% социальных педагогов транслируют высокий коммуникативный контроль. Они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют, и могут предвидеть впечатление, которое производит на окружающих. Люди с высоким коммуникативным контролем, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций.

Интересные, на наш взгляд, результаты получены по «Многофакторному личностному опроснику Р. Кеттелла 16PF».

После обработки результатов путем подсчета среднего арифметического показателя каждого фактора был получен «усредненный» личностный профиль социального педагога. Личностный профиль представлен на рис. 1.

у женской части выборки. Что характеризует респондентов как чувствительных личностей, обладающих впечатлительностью и склонностью к романтизму. Считаем, что данные особенности личности не совсем согласуются с профессиональной деятельностью социального педагога. Предполагаем, что высокая эмпатия, романтизм и эмоциональная впечатлительность – характеристики личностей социальных педагогов возраста, находящихся на этапе онтогенеза поздней юности. Вместе с тем, эти особенности личности дают нам предположение считать, что профессиональное выгорание не свойственно данным респондентам.

Также высокие значения были получены по шкалам «прямолинейность – дипломатичность» (8.7) и «замкнутость – общительность» (8). Это характеристики общительной личности, открытой и готовой к сотрудничеству. Возможно, именно

эти параметры и привели испытуемых к выбору данной профессии.

Заниженные показатели по шкале Q1 указывают на наличие консервативности, устойчивости по отношению к традициям, склонность к морализации и нравоучениям, ориентация на конкретную реальную деятельность.

Личностный профиль социального педагога по фактору «интеллект» составило В (4.9) стенов, что указывает на средний уровень общей культуры. Можно предположить, что данный показатель снизился из-за тревожности F1 (6,6стена). Известно, что фактор В не определяет уровень интеллекта, он ориентирован на измерение оперативности мышления. И главное, фактор В, пожалуй, единственный фактор методики, который не является строго валидизированным. Поэтому результаты по этому фактору являются ориентировочными.

Показатель фактора О (6.7стенов) свидетельствует о «спокойности-тревожности» высокую оценку по этому фактору свойственно иметь художникам, артистам, литераторам. В нашей выборке показатель составил (6.7), что говорит о тревожности или обеспокоенности.

Средние значения данного фактора MD (5стенов) характеризуют личности наших испытуемых как зрелых, с адекватной самооценкой.

Согласно ключам методики все факторы можно разделить на блоки. Эмоционально-волевой блок: С – эмоциональная устойчивость, О – степень тревожности, Q4 – наличие внутренних напряжений, G- степень социальной нормированности и организованности. Показатель по фактору Q3 (7.6), говорит нам о контролируемости, социальной точности исследования «Я» образу Показатели по фактору С (7.2) свидетельствует о чувствительности эмоциональной устойчивости. Полученная картина по фактору G (7.4 стена) говорит о высокой нормативности поведения респондентов. Такие люди сознательны, настойчивы, на них можно положиться.

Показатели, полученные по фактору Е свидетельствуют о том, что наши респонденты самостоятельны и своенравны. У них также имеется склонность к авторитарному поведению. Количественные данные фактора Q2 (6.2 стена) характеризуют социальных педагогов, как независимых личностей, имеющих свое мнение. Полагаем, что данная характеристика личности помогает реализовывать трудовые функции социальному педагогу.

Показатели по фактору F4, указывают на наличие такой черты личности, как доминантность, независимость и упрямство. Среднее значения по данной дополнительной шкале составляют 7.6 стена.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что наиболее выраженными чертами личности, исследуемой группы социальных педагогов, являются смелость, чувствительность, дипломатичность и общительность. Нервно психическая устойчивость у социальных педагогов высокая.

Полученные данные помогут осуществлять эффективное психолого-педагогическое прогнозирование успешности в профессиональной деятельности социальных педагогов. Кроме того, эмпирическое исследование психологического портрета социального педагога позволит построить процесс обучения в вузе и системе дополнительного профессионального образования более эффективно.

### Литература

1. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния субъекта труда: подходы, механизмы, методы // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. Москва: Пер Сэ: Логос, 2007. С. 473 – 480.
2. Жемухова Л.З. Успешность учителя как педагогическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. 2009. №109. С. 103 – 108.
3. Журавлев А.Л. и др. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. 2011. 257 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Директ-Медиа, 2008. 1174 с.
5. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды. К: НПП «Интерсервис». 2013. 290 с.
6. Рерке В.И., Годунова А.А. Изучение взаимосвязи ценностных и карьерных ориентаций у обучающихся высших учебных заведений // Казанский педагогический журнал. 2017. №4 (123). С. 133 – 137.
7. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. №3. С. 27 – 61.
8. Тропотяга П.А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: дис. .... канд. психол. наук. 2009. 24 с.
9. Tatarinova L.V., Rerke V.I., Bubnova I.S. Innovative activity of teachers: study and directions of development // ESPACIOS. 2019. Vol. 40. N33. P. 6.

### References

1. Dikaya L.G. Psihicheskaya samoregulyaciya funkcional'nogo sostoyaniya sub"ekta truda: podhody, mekhanizmy, metody // Psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: hrestomatiya / sost. V.A. Bodrov. Moskva: Per Se: Logos, 2007. S. 473 – 480.
2. ZHemuhova L.Z. Uspeshnost' uchitelya kak pedagogicheskaya problema // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. AI Gercena. 2009. №109. S. 103 – 108.
3. ZHuravlev A.L. i dr. Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste. 2011. 257 s.
4. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. Moskva: Direkt-Media, 2008. 1174 s.
5. Mileryan E.A. Psihologiya truda i professional'nogo obrazovaniya: Izbrannye nauchnye trudy. K: NPP «Interservis. 2013. 290 s.
6. Rerke V.I., Godunova A.A. Izuchenie vzaimosvyazi cennostnyh i kar'ernyh orientacij u obuchayushchihsya vysshih uchebnyh zavedenij // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. №4 (123). S. 133 – 137.
7. Toloček V.A. Professional'naya uspeshnost': ot sposobnostej k resursam (dopolnyayushchie paradigmy) // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki. 2009. T. 6. №3. S. 27 – 61.
8. Tropotyaga P.A. Psihologicheskie determinanty professional'noj uspeshnosti budushchego specialista: dis. .... kand. psihol. nauk. 2009. 24 s.
9. Tatarinova L.V., Rerke V.I., Bubnova I.S. Innovative activity of teachers: study and directions of development // ESPACIOS. 2019. Vol. 40. N33. P. 6.

\*\*\*

### PSYCHOLOGICAL PROFILE OF A SOCIAL TEACHER: EMPIRICAL STUDY

*Rerke V.I., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Irkutsk State University,  
Malykh T.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Head of the Department,  
Pedagogy and Psychology Institute of Education Development of Irkutsk Region*

**Abstract:** the article presents the results of the diagnosis of personality traits among social teacher (N = 121). The purpose of the article is to study the personality characteristics of social teacher and draw up, based on the obtained data, a psychological profile of this specialist. It is substantiated that each specific professional activity corresponds to specific set of personal qualities. The neuropsychic stability of the personality among specialists in the field of psychological and pedagogical education, self-control in communication is revealed. The personality profile of the social teacher is developed. It is established that the average social teacher is a bold and active person, shows willingness to take risks and cooperate with strangers in unexpected circumstances; able to make independent, extraordinary decisions. The obtained data will help to carry out effective psychological forecasting of success in the professional activity of social teacher.

**Keywords:** social teacher, personality, personality profile, neuropsychic stability, self-control in communication, professional activity

## КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Симонова Н.М., директор,  
Школа №1239, г. Москва*

**Аннотация:** в контексте современного подхода к исследованию конфликта последний трактуется большинством авторов как объективный феномен общественного взаимодействия, поскольку представляет собой разновидность крайнего усугубления естественных разногласий, типичных для человеческого социума. Учебные заведения, в частности общеобразовательные школы, также не являются исключением. Формирование конфликтных ситуаций в условиях начальной и средней школы обусловлено, в первую очередь, конфликтогенной сущностью учебно-воспитательного процесса как такового, «черпающего энергию» в заложенных в нем объективных и субъективных противоречиях. Их наличие детерминирует возникновение конфликтов различной природы и интенсивности и делает управление ими обязательным компонентом педагогического управления в целом. Повышению конфликтности образования способствуют экономические, социальные, психологические и иные трудности, усложняющие положение дел в разных областях общественного взаимодействия, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на взаимосвязанные процессы обучения, воспитания и развития. Неразумное (отрицающее или агрессивное) поведение участников конфликта приводит к трансформации деловых разногласий в личностно-значимые, которые часто оборачиваются такими отрицательными последствиями, как повышение уровня стресса, накопление тревожности и эмоциональной усталости, использование неконструктивных сценариев и приемов психологической защиты. В то же время продуктивное устранение конфликта как реального противоречия может благоприятствовать совершенствованию индивидуальных свойств его участников. В соответствии с результатами современных исследований в сфере социальной педагогики (Банькина С.В., Степанов Е.И.), ключевые участники педагогического взаимодействия (педагоги, руководство, ученики, родители) рассматривают конфликты как неизбежный «побочный эффект» школьной действительности, который нужно не только учитывать, но и грамотно контролировать с целью профилактики негативных моментов и реализации имеющихся перспектив.

**Ключевые слова:** конфликты в образовательной среде, педагогический коллектив, управление конфликтными ситуациями, конфликтологическая компетентность учителя

Взаимные разногласия учителей и представителей администрации, учителей и школьников, выступающие главными причинами напряженной социально-психологической обстановки в общеобразовательном учреждении, говорят о том, что педагоги не владеют в необходимой степени действенными практическими методами и приемами управления конфликтной ситуацией. Следовательно, имеет место явное противоречие между стремлением социума и системы образования к уменьшению конфликтности школьного общества, потребностью в эффективных механизмах управления конфликтом, с одной стороны, и достаточно низким уровнем конфликтологической подготовки (далее – КП) школьных учителей – с другой стороны. При этом следует отметить, что ФГОС 3-го поколения подчеркивают необходимость уделять особое внимание императивам определенной сферы профессиональной деятельности при выявлении сущности и прогнозируемых результатов профессионального обучения [4].

Вопросы, связанные с конфликтами, занимают особое место в психологической науке. В рамках значительного количества теоретических моделей психологические конфликты, их природа и специфика становятся базой дескриптивно-аргументативных концепций личности. Внутренние и внешние разногласия, кризисы, с которыми сталкивается каждый индивид, являются катализа-

тором индивидуального роста, задают общий вектор жизненного пути – позитивный или негативный (Дойч М., Мясищев В.Н.). Также данные противоречия имеют большое значение для социальной сферы личности, ее взаимодействия с окружающими людьми в различных коммуникативных ситуациях (Зеркин Д.П., Ломов Б.Ф., Кудрявцев В.Н.). Теоретическая педагогика тоже не осталась в стороне от исследования данной темы. В советское и постсоветское время рассматривались истоки конфликтов в школьной и вузовской среде (Акимова Е.Е., Иванова О.А., Рыданова И.И.), отдельные стороны регулирования конфликтных ситуаций в условиях среднего образования (Банькина С.В., Григорьева Г.Е., Бугаева А.Л.) [1].

На данном этапе необходимость знаний и умений в области конфликтологии подчеркивается подавляющим большинством ученых и практикующих специалистов, а подготовка в данной сфере становится обязательной составляющей обучения в рамках соответствующих профилей. Различные стороны КП будущих профессионалов неоднократно становились объектом внимания отечественных исследователей, в результате чего было установлено основное содержание базовых понятий «конфликтологическая готовность» и «конфликтологическая компетентность» (Дринка З.З., Куклева Н.В.); продуманы ключевые принципы, стратегии и приемы выстраивания компетент-

ности и культуры конфликтологического характера (Кротов А.И., Самсонова Н.В.); сформулированы фундаментальные положения КП будущих школьных педагогов (Базелюк В.В., Иванова О.А.); описаны и обоснованы сущность, сценарии и способы формирования готовности учителей к реализации конкретных типов задач, связанных с разрешением или профилактикой конфликтных ситуаций (Лукашонков О.Н., Горелова Д.В., Пилипец И.С.); проанализированы содержание и инструменты выстраивания конфликтологической компетентности педагогических работников (Ефимова Е.Е., Куклева Н.В.) [3].

Исследование теоретических и практических аспектов КП школьных педагогов позволило выявить ряд существенных недостатков. Профессиональная подготовка учителей начальной и средней школы предполагает контекстуальное присутствие конфликтологической составляющей. Содержание учебно-воспитательного процесса, ориентированное на реализацию указанных целей, отражено в дисциплине «Конфликтология», выступающей в качестве обязательной для специальности «Педагогика и психология». Для студентов других педагогических профилей и направлений данный предмет обязательным не является и может даже не предлагаться в виде дополнительного курса. В целом можно утверждать, что в настоящее время КП школьных учителей отличается диффузностью, фрагментарностью и недостаточным уровнем конкретности, не обеспечивая необходимого уровня педагогической готовности к устранению и профилактике конфликтов.

Профессиональная КП базируется на использовании таких подходов, как вероятностный, гуманистический, диалогический, компетентностный, культурологический, синергетический, социально-психологический и некоторых других, не менее важных, которые, наряду с вышеупомянутыми, детерминируют методическую и личностную составляющие КП учителей общеобразовательной школы. Однако обращает на себя внимание отсутствие отдельного подхода, в полной мере учитывающего коллективно-индивидуальную специфику педагогической деятельности и, следовательно, диалектический характер ответственности работников за конфликтогенность класса или группы. КП специалистов нацелена на выстраивание у них комплексных свойств, – конфликтологических компетентности и культуры, – способствующих проявлению продуктивной конфликтологической активности. Предлагаемые концепции и модели КП специалистов в области образования направлены, главным образом, на подготовку учителя средней школы, причем за уровень конфликтогенности школьного коллектива отвечают также пе-

дагоги-психологи и руководство учебного заведения. При этом отсутствует многоаспектный инвариантно-дифференцированный алгоритм работы с будущими педагогами, принимающий во внимание как генерализованные векторы конфликтологической деятельности в условиях общего образования, так и особенности, характерные для сфер управления, педагогического взаимодействия и психолого-педагогического обеспечения. Подобный подход выглядит оптимальным и в контексте уровневой дифференциации отечественного высшего образования, подразумевающей значительную гибкость, содержательно-методологическую подвижность учебно-воспитательного процесса, масштабную общепрофессиональную подготовку на первом и втором курсах с дальнейшей специализацией [5].

В качестве педагогического понятия конфликтологическая компетентность учителей средней школы репрезентирует целевую ориентацию процесса КП. Данная компетентность представляет собой составляющую профессиональной компетентности педагогов, разновидность специальной компетентности. Речь идет о комплексе знаний, навыков и умений, позволяющих предотвращать и улаживать конфликтные ситуации в условиях среднего образования в целом и конкретного учебного заведения в частности. От педагогов ожидается не только способность осуществлять их профессиональные обязанности в конфликтогенном контексте, но и применять её с целью эффективного выполнения задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием подрастающего поколения. Содержание конфликтологической компетентности учителей средней школы отражено в акмеологической модели, интегрирующей сведения о том, что именно необходимо сформировать. Данная модель сводится к трем составляющим: ценностной (совокупность индивидуально-личностных свойств), содержательной (знания) и практической (навыки и умения). Ценностная составляющая является инвариантной, поскольку выступает в качестве регулирующего (эмоционально-волевого, мотивационного, когнитивного) центра для успешного управления конфликтными ситуациями. Содержательная и практическая составляющие содержат две части: базовую (информационные блоки и компетенции, имеющие значение для комплексного воздействия на конфликтную ситуацию) и дополнительную (отражающую особенности информационных блоков и компетенций, применимых в рамках отдельных конфликтологических аспектов).

Функционально-смысловой спектр конфликтологической активности учителей средней школы позиционируется в качестве объективного показа-

теля содержания и уровня их компетентности в области конфликтологии. Чтобы продемонстрировать неизбежность и значение конфликтов для современной школы, рассмотрим существующие интерпретации понятий «конфликт» и «конфликтогенность», используемых в отношении школьных коллективов. Согласно диалектическому восприятию эволюционного процесса в философской традиции, конфликт представляет собой закономерный и необходимый образовательный феномен, обуславливающий творческий характер педагогической практики. Сущность конфликта находит отражение в понятии конфликтогенности.

Толкования конфликтогенности, представленные в теоретических трудах (Растов Ю.Е., Шейнов В.П.), в общих чертах согласуются с основным значением соответствующей лексической единицы – «способность к порождению конфликтной ситуации». Конфликтогенность образовательного социума рассматривается как система факторов учебно-воспитательного процесса и межличностного взаимодействия, благоприятствующих формированию конфликтов. Обобщение результатов научных исследований, проведенных Анцуповым А.Я., Журавлевым В.И. и другими авторами, подтверждает распространенное мнение о том, что конфликтогенность представляет собой естественное следствие «жизнедеятельности» школьного сообщества и выражается в высоком уровне психологического напряжения, связанном с трудом учителя; стабильном повторении типовых конфликтов; функционировании всех субъектов образовательного процесса в условиях повышенной конфликтности; сильных отрицательных эмоциях, способствующих снижению роли умственной активности лиц, участвующих в конфликте; стрессовом характере взаимоотношений практикующих специалистов и руководства в связи с непрерывной диагностикой и контролем их действий в рамках предписанных обязанностей; внутренних психологических трудностях педагога; отсутствии баланса между официальными и неофициальными отношениями в образовательном социуме; вспышках конфликтности у учащихся, прямо или косвенно детерминированных недостаточно грамотным подходом к обучению и воспитанию в данном учебном заведении [2].

Для школьного сообщества типично возникновение конфликтных ситуаций между всеми субъектами образовательного процесса. Многие из них напрямую обусловлены неудовлетворительным выполнением педагогами своих профессиональных обязанностей в области управления, обучения, воспитания и психологической поддержки. С учетом зависимости уровня конфликтогенности школьной среды от степени реализации учителями

закрепленных за ними профессиональных функций был сформулирован тезис о совместной и индивидуальной ответственности педагогических работников за частотность и интенсивность конфликтов в стенах учебного заведения.

Ответственность трактуется нами как обязанность и готовность индивида принимать на себя определенные последствия, связанные с совершенными им действиями. В рамках данного исследования представляют интерес два понятия, относящиеся к разным «онтологическим модусам» – *профессиональная ответственность* и *нравственная ответственность*. Применительно к нашей теме, – конфликтогенности образовательного социума, – первый тип ответственности базируется на корреляции, существующей между степенью конфликтогенности и уровнем реализации школьными учителями их должностных функций, когда тот или иной конфликт или вызвавшее его событие выступают следствием недостаточно внимательного отношения к собственным профессиональным обязанностям. Нравственная ответственность рассматривается в трех аспектах: морально-этическом, психологическом и педагогическом. Согласно одному из наиболее распространенных толкований нравственной (моральной) ответственности, предложенному современным автором Касимцевой А.В., нравственная ответственность учителя за степень конфликтогенности образовательного сообщества рассматривается как его индивидуальное свойство, репрезентирующее отношение к самому себе, к ближайшему окружению (родным, друзьям, коллегам), а также своим согражданам и человечеству в целом. В контексте данных отношений реализуются следующие признаки ответственности:

- 1) осуществление школьным учителем требований, выдвигаемых непосредственным или вышестоящим руководством;
- 2) соотнесенность педагогического труда с осуществляемыми обязанностями;
- 3) верная интерпретация выдвигаемых императивов и осуществляемых функций;
- 4) прогнозирование учителем влияния своих действий на уровень конфликтогенности образовательного сообщества.

Из приведенной дефиниции следует, что нравственная ответственность связана с профессиональной, но, в отличие от нее, обусловлена не только формальными императивами внешнего характера, но и присущей педагогу системой духовных ценностей. Принимая во внимание коллективно-индивидуальную специфику деятельности учителей средней школы, дифференцируются два уровня их ответственности за состояние школьного сообщества в конфликтологическом контексте –

коллективный и индивидуальный. Первый уровень подразумевает общую равную ответственность всех педагогических работников за достигнутые результаты. Второй уровень связан с многообразием функций, предусмотренных для различных должностей и, следовательно, с неравенством возможностей противодействовать конфликтам. Наряду с обучением и воспитанием, он представлен областью управления и сферой психолого-педагогической поддержки.

Управленческий аспект ответственности контролируется школьным руководством и имеет отношение к предотвращению организационных разногласий на уровне учебного заведения, продумыванию и официальному оформлению перспективных мер, направленных на устранение и регулирование конфликтных ситуаций между субъектами учебно-воспитательного процесса, а также проведению результативной и наглядной диагностики текущей психологической обстановки.

В сфере обучения и воспитания под управлением конфликтными ситуациями понимается регулирование противоречий, обостряющихся непосредственно в ходе реализации образовательным учреждением функции обучения. Данный компонент ответственности, касающийся учителей-предметников и классных руководителей, включает в себя профилактику конфликтов во время учебного занятия; предотвращение и устранение подобных ситуаций во внеурочный период; использование их педагогического потенциала. В области психолого-педагогической поддержки осуществляется соответствующее содействие в предотвращении и устранении острых разногласий, проводится повышение конфликтологической квалификации участников конфликта (с помощью социальных педагогов и педагогов-психологов).

Задачи, стоящие перед учителями средней школы в рамках конфликтологической проблематики, должны решаться совместно-индивидуальным путем и могут быть разделены на следующие категории: задачи по регулированию конфликта; по предотвращению подобных ситуаций; по созданию условий для возникновения конструктивных конфликтов; по устранению деструктивных конфликтов; по организации развивающих ситуаций подобного

рода, имеющих учебное и воспитательное значение; по оказанию психологической поддержки в условиях конфликта; по выстраиванию КП для студентов педагогических специальностей.

### Литература

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза: Монография. М. ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. 440 с.
2. Беденко Н.Н. Система оценки качества непрерывного экономического образования / Региональный финансово-экономический институт. Курск, 2012. 240 с.
3. Колчина В.В. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров / Региональный финансово-экономический институт. Курск, 2016. 290 с.
4. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. 2011. №11. С. 60 – 67.
5. Сергеев А.А. Формирование профессиональной компетентности педагога в рыночных условиях: Монография. Тверь: ВА ВКО, 2010. 237 с.

### References

1. Bahtigulova L.B. Professional'no-pedagogicheskaya deyatelnost' v sistemnom razvitiy obuchayushchihsya vuza: Monografiya. M. FGBOU VPO MGUL, 2014. 440 s.
2. Bedenko N.N. Sistema ocenki kachestva nepreryvnogo ekonomicheskogo obrazovaniya / Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut. Kursk, 2012. 240 s.
3. Kolchina V.V. Formirovanie innovacionno-predprinimatel'skoj kompetentnosti u studentov vuza – budushchih menedzherov / Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut. Kurs, 2016. 290 s.
4. Sergeeva M.G. Marketingovaya sluzhba kak instrument rynka truda i rynka obrazovatel'nyh uslug // Alma mater. 2011. №11. S. 60 – 67.
5. Sergeev A.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga v rynochnyh usloviyah: Monografiya. Tver': VA VKO, 2010. 237 s.

\*\*\*

**CONFLICT COMPONENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

*Simonova N.M., Head Teacher,  
School No. 1239, Moscow*

**Abstract:** in the context of the modern approach to conflict research, the latter is interpreted by most authors as an objective phenomenon of social interaction, as it is a form of extreme exacerbation of natural differences typical of human society. Educational institutions, in particular general education schools, are also no exception. The formation of conflict situations in the conditions of primary and secondary school is primarily due to the conflict-related essence of the educational process as such, which "draws energy" from objective and subjective contradictions embedded in it. Their presence determinates the occurrence of conflicts of different nature and intensity and makes their management a mandatory component of pedagogical management in general. Increase in conflictogenity of education is promoted by the economic, social, psychological and other difficulties complicating a situation in different areas of public interaction that, in turn, has a negative impact on the interconnected processes of training, education and development. Unreasonable (denying or aggressive) behaviour of the parties to the conflict leads to the transformation of business differences into personal-significant ones, which often have such negative consequences as increased stress levels, accumulation of anxiety and emotional fatigue, use of non-constructive scenarios and methods of psychological protection. At the same time, the productive elimination of conflict as a real contradiction may favour the improvement of the individual properties of its participants. According to the results of modern research in the field of social pedagogy (Banykin S.V., Stepanov E.I.), key participants of pedagogical interaction (teachers, management, pupils, parents) consider conflicts as an inevitable "side effect" of school reality, which should be not only taken into account, but also properly controlled in order to prevent negative moments and realize existing prospects.

**Keywords:** conflicts in the educational environment, pedagogical staff, conflict management, conflict competence of the teacher

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

*Гоголева М.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Кубанский государственный университет, филиал в г. Славянске-на-Кубани*

**Аннотация:** статья посвящена проблеме развития творческих способностей студентов на занятиях по английскому языку с использованием современной технологии кейс-стади. Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания условий для формирования личности студента, способной критически мыслить, общаться на иностранном языке, самостоятельно приобретать необходимые знания. Новый ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата предъявляет высокие требования к уровню владения иностранным языком. Наименее развитым видом речевой деятельности студентов, как показывает практика, является устная речь. А без сформированных устно-речевых умений невозможно решить профессиональные задачи. Преподаватель иностранного языка подбирает лично-значимые и профессиональные ситуации, в рамках которых осуществляется изучение иностранного языка. А современная кейс-технология делает возможным процесс обучения иноязычному говорению. Автор описывает методику работы с кейсом в обучении иноязычному говорению студентов на примере кейса для студентов 1 курса направления 44.03.05 «Педагогическое образование» по теме «Организация поездки в Лондон». В статье делается вывод о том, что систематическое применение кейс-технологии на занятиях по иностранному языку делает возможным процесс обучения студентов иноязычному говорению, учит их решать профессиональные задачи развивает творческие способности. Кейс-технология вполне может компенсировать имеющиеся ограничения в получении образования, давая студентам шанс выступить на рынке труда конкурентоспособными.

**Ключевые слова:** кейс-технология, творческие способности студентов, иноязычное говорение, иностранный язык

**Актуальность исследования** обусловлена необходимостью создания условий для формирования личности студента, способной критически мыслить, общаться на иностранном языке, самостоятельно приобретать необходимые знания. Новый ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата предъявляет высокие требования к уровню владения иностранным языком. Студенты-бакалавры очного отделения направления 44.03.05 «Педагогическое образование» изучают дисциплину «Иностранный язык» 4 семестра и сдают экзамен. Однако, изначально низкий уровень языковой и речевой компетенции студентов, слабая мотивация, невозможность критически мыслить не дают желаемых результатов.

Наименее развитым видом речевой деятельности студентов, как показывает практика, является устная речь. А без сформированных устно-речевых умений невозможно решить профессиональные задачи. Преподаватель иностранного языка подбирает лично-значимые и профессиональные ситуации, в рамках которых осуществляется изучение иностранного языка. А современная кейс-технология делает возможным процесс обучения иноязычному говорению.

Кейс-технология (Case Study) или метод ситуационного обучения – обучение на примере конкретных ситуаций – традиционно рассматривается как эффективный развивающий способ обучения навыкам решения типичных проблем. Данная технология появилась в середине XX в. в Гарвардской школе бизнеса и получила

широкое применение при подготовке специалистов разного профиля [4].

Принцип кейс-технологии заключается в иницировании самостоятельного изучения ситуаций студентами, формировании их собственного видения проблем и их решения, выработке умения обсуждать ситуацию со своими коллегами. Для всего этого необходимо наличие у студентов навыков самостоятельной работы и достаточно высокого уровня владения иностранным языком.

Значительный вклад в разработку и внедрение ситуационного анализа в образовательный процесс внесли М.М. Бирнштейн, Г.А. Брянский, Л.К. Гейхман, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, Ю.П. Сурмин и др.

Само происхождение термина одни исследователи связывают с английским словом case (портфель, небольшой чемодан), другие – с латинским casus (сложный, запутанный случай) [3]. Наверное, и те и другие по-своему правы, т.к. студенты получают пакет заданий – кейс, не имеющих однозначного решения. Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике, либо может иметь место и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения [2]. Легенда или описание ситуации очень правдоподобно освещает поставленную проблему. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, и

предоставить обоснованное решение. Естественно, что кейс предлагается на иностранном языке. И решать студентам его придется тоже на иностранном языке.

Кейс-технология, несмотря на давнюю историю, является современной, т.к. главное её предназначение – развивать способность разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку [1].

При кейс-технологии не даются конкретные ответы, их необходимо находить самостоятельно. Это позволяет студентам, опираясь на собственный опыт, формулировать выводы, применять на практике полученные знания, предлагать собственный или групповой взгляд на проблему. В кейсе проблема представлена в неявном, скрытом виде, причем, как правило, она не имеет однозначного решения. В некоторых случаях нужно найти не только решения, но и сформулировать задачу, так как формулировка ее представлена не явно.

Кейс-технология содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование, поэтому она может быть эффективно использована в преподавании иностранного языка [4].

Приведем пример учебного кейса для студентов по теме «Организация поездки в Лондон». Тема кейса – очень живая, объединяющая темы «Путешествие» и «Лондон». Кейс проводился со студентами-бакалаврами 1 курса после изучения тем «Путешествие» и «Лондон».

#### **Кейс «Организация поездки в Лондон»**

Предмет: иностранный язык

Тип кейса: практический

Цель: формирование у студентов компетенций:

УК-4 – способен осуществлять коммуникацию в устной и деловой письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках;

ОПК-7 – способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Задачи:

1) Отработка умений употреблять в речи слова и выражения, связанные с темой «Путешествие», «Достопримечательности Лондона», формул вежливости для ведения диалога и монолога.

2) Выработка умения критически мыслить, самостоятельно принимать решение, аргументировать его, выражать свою позицию в соответствии с нормами иностранного языка.

3) Воспитание ответственности за организацию отдыха.

4) Развитие умений спонтанной аргументированной устной речи, монологической и диалогической; развитие умения устно рассказывать о результатах своей работы (делать устную презентацию).

**Ситуация.** Организуйте поездку в Лондон для следующих людей (даются 3 ситуации). Продумайте их передвижение, продолжительность поездки, маршрут посещения достопримечательностей, питание и проживание, бюджет, затраты на поездку и т.д.

#### Ситуация 1.

Группа российских школьников 7-8 классов в количестве 15 человек вместе со своим учителем английского языка желают провести осенние каникулы в Лондоне. Среди учеников есть один аллергик (не переносит лактозу), один ученик с ДЦП, одну школьницу сильно укачивает в любом виде транспорта. Школьники ограничены во времени (6 дней) и средствах.

#### Ситуация 2

Китайская обеспеченная семья из 4 человек (отец, мать и девочки-близнецы) планирует пожить в Лондоне продолжительное время и познакомиться с жизнью британцев.

#### Ситуация 3

Художники из Франции (7 человек, мужчины и женщины) решили познакомиться с Лондоном. Среди них два вегетарианца. У них есть две недели на поездку и огромное желание изучить культуру страны.

Работа с кейсом начинается со знакомства с ситуацией на английском языке. Студенты самостоятельно в течение 10-15 минут анализируют содержание кейса, выписывая при этом необходимую информацию (кейс дается на английском языке). В результате у каждого обучающегося должно сложиться целостное впечатление о содержании кейса. Преподаватель снабжает студентов дидактическим материалом: ссылки на Интернет-ресурсы, где можно найти разговорные фразы-клише, информацию о гостиницах, достопримечательностях Лондона, транспорте и т.д. [5, 6].

Знакомство с кейсом завершается обсуждением. Преподаватель оценивает степень освоения материала, подводит итоги обсуждения и объявляет программу работы – студентам необходимо организовать отдых в Лондоне для указанных людей. Они должны представить программу отдыха, продумать все до мелочей (проживание, питание, транспорт, осмотр достопримечательностей). Это непростая задача, т.к. ситуация осложнена разным бюджетом, количеством времени, состоянием здоровья и т.д.

Затем происходит формирование рабочих подгрупп по 3-5 человек. Каждая подгруппа распола-

гается в аудитории, по возможности, на небольшом удалении друг от друга.

Распределение тем производится преподавателем по желанию каждой подгруппы. Если тема для всех подгрупп одна, то преподаватель ее объявляет и ставит срок, к которому нужно представить результат.

На этом этапе преподаватель детально объясняет задачи каждой подгруппе и уточняет, в каком виде должен быть оформлен отчет о работе. В данном случае студенты готовили совместную презентацию и выполняли индивидуальные задания, данные преподавателем.

После распределения ситуаций студенты изучают соответствующий теоретический материал, пользуясь учебными пособиями и другими методическими изданиями [5, 6].

Во время решения данного кейса студенты совершенствовали навыки говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке. Они выполняли индивидуальные задания. При этом использовались ситуации по следующим темам: Транспорт, Принятие пищи, В городе, Общение [5].

Студентам с невысоким уровнем владения английским языком давались задания типа «Заполни пропуски в диалоге», «Расставь фразы из диалога в логической последовательности», «Переведи фразы на русский язык» и т.п. В результате студенты запоминали фразы на английском языке из разных жизненных ситуаций: «Как проехать?», «Заказ билетов на самолет/поезд», «Как взять машину/велосипед на прокат», «Как сделать заказ в кафе/ресторане», «Как отказаться от заказа», «Обмен валюты», «В аптеке», «Как попросить о помощи», «Как попросить повторить то, что вы не поняли / не расслышали» и т.п. Для того чтобы слабые студенты смогли корректно составить элементарный диалог по теме, им предлагается список слов и выражений (The List of Words and Expressions).

Студентам с хорошим и высоким уровнем владения английским языком даются задания другого уровня сложности, где они высказывают собственное мнение, опираясь на прочитанный или прослушанный текст по теме, демонстрируя богатый словарный запас [1]:

Конечно, кейс-технологии не просто внедрять в учебный процесс. Ведь предполагается большая подготовительная работа, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Кейсы не живут долго, их необходимо обновлять каждые 2-3 года. Однако их регулярное использование позволит активизировать даже самых безынициативных студентов, научить их самостоятельно добывать знания, делать выводы и умозаключения. Так, ра-

ботая с данным кейсом, студенты-первокурсники изучали информацию на английском языке на британских сайтах: стоимость и условия проживания в гостинице, стоимость посещения музеев, театров, других аттракционов, меню и стоимость в ресторанах и кафе и т.д. Защищая свою программу отдыха, студенты демонстрировали самые оригинальные идеи, решая жизненные задачи с помощью иностранного языка.

Внедрение кейсов в учебный процесс должно быть методически, информационно, организационно и педагогически грамотным. Естественно, функциональное поле кейсов предоставляет большие возможности для использования и дополняет традиционные классические методы обучения иностранному языку. Использование кейсов в преподавании иностранного языка – это ещё один шаг к интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство.

Результат обучения иноязычному говорению зависит от формы проведения занятия, степени новизны учебного материала, речевых ситуаций общения, от того, насколько плодотворно поработает преподаватель. Следует помнить, что при составлении кейса необходимо учитывать психологические особенности личности студентов, их способностей и личного опыта, иначе кейс-технология не даст нужного результата. На 1 курсе студенты имеют дело с повседневными общекультурными ситуациями, на втором курсе они уже решают профессиональные кейсы.

В заключении необходимо отметить, что мониторинг отслеживания результатов работы с данной технологией показывает эффективность ее использования. Студенты-бакалавры продуцируют диалогические и монологические высказывания по разным ситуациям. Особый интерес вызывают проблемные вопросы. Они способствуют активизации познавательной деятельности и творчеству студентов. На таких занятиях всегда высокая активность и мотивация, а кроме того, сознательная дисциплина. Кейс-технология вполне может компенсировать имеющиеся ограничения в получении образования, давая студентам шанс выступить на рынке труда конкурентоспособными.

### Литература

1. Вагина М.В. Использование метода кейс-стади как образовательной технологии // Вестник северо-западного отделения Российской Академии Образования. 2013. №1 (13). С. 16 – 18.
2. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода // Матер. II Международ. науч.-практ. конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. С. 25 – 32.

3. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. №1. С. 107 – 111.

4. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

5. Michael Ockenden. Situational Dialogues. Third Edition, Longman Group UK Limited, 2005. 98 p.

6. Rosie Dickins The Usborne Book of LONDON. Internet-linked. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.usborne.com/quicklinks/eng/catalogue/catalogue.aspx?cat=1&loc=uk&area=G&subcat=GL&id=750> (дата обращения: 19.01.2020)

### References

1. Vagina M.V. Ispol'zovanie metoda kejs-stadi kak obrazovatel'noj tekhnologii // Vestnik severo-

zapadnogo otdeleniya Rossijskoj Akademii Obrazovaniya. 2013. №1 (13). S. 16 – 18.

2. Gejhman L.K. Distancionnoe obrazovanie v svete interaktivnogo podhoda // Mater. II Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. (Perm', 6-8 fevralya 2007 g.). Perm': Izd-vo PGU, 2006. S. 25 – 32.

3. Mihajlova E. I. Kejs i kejs-metod: obshchie ponyatiya // Marketing. 1999. №1. S. 107 – 111.

4. Surmin YU.P. Situacionnyj analiz, ili Anatomiya kejs-metoda / Pod red. d-ra sociologicheskikh nauk, professora Surmina YU.P. Kiev: Centr innovacij i razvitiya, 2002. 286 s.

5. Michael Ockenden. Situational Dialogues. Third Edition, Longman Group UK Limited, 2005. 98 p.

6. Rosie Dickins The Usborne Book of LONDON. Internet-linked. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.usborne.com/quicklinks/eng/catalogue/catalogue.aspx?cat=1&loc=uk&area=G&subcat=GL&id=750> (data obrashcheniya: 19.01.2020)

\*\*\*

## CASE-STUDY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN SPEAKING

*Gogoleva M.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Kuban State University (branch) in Slavyansk-on-Kuban*

**Abstract:** the article is devoted to the problem of developing students' creative abilities in English classes using modern case-study technology. The relevance of the study is due to the need to create conditions for the formation of a student's personality who is able to think critically, communicate in a foreign language, and get the necessary knowledge independently. The new standards of higher education for bachelors make high demands to the level of foreign language proficiency. The least developed type of speech activity of students, as practice shows, is oral speech. And lack of nice oral-speech skills makes solving professional tasks impossible. The teacher of a foreign language selects personally significant and professional situations in which the study of a foreign language is carried out. A modern case-technology makes it possible to learn to speak a foreign language. The author describes how to work with the case study in teaching students speaking on the example of the case for the first-year students of direction 44.03.05 "Pedagogical Education" on the theme "A trip to London". The article concludes that the systematic use of case technology in foreign language classes makes it possible to teach students foreign language speaking, solve professional problems and develop their creative abilities. Case technology may compensate for the existing restrictions in obtaining education quite well, giving students a chance to compete on the labor market.

**Keywords:** case-study, students' creative abilities, foreign language speaking, foreign language

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ДУХОВНЫХ СЕМИНАРИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ)

*Грошев Н.Б., протоиерей, проректор,  
Филиппов А.Н., протоиерей, проректор,  
Пензенская духовная семинария*

**Аннотация:** целью данной статьи является анализ опыта организации педагогических условий формирования устойчивых нравственных ориентиров студентов духовной семинарии на примере обращения к институту семьи и семейным отношениям. Авторами обосновывается суть организационно-педагогических условий в решении задач, связанных с построением себя как будущего семьянина, мужа, отца. В своём исследовании авторы апеллируют к необходимости построения воспитательной среды духовного учреждения на основе включения студента в разные воспитательные и образовательные общности. При этом неизбежным спутником такой среды является трансляция аскетических, психологических, педагогических законов, которые избавили бы семинаристов не от проблем, а от страха проблем и показывали бы проблематику семейных отношений не фрагментарно, а целостно. Основными условиями такого включения должны стать формы работы, в которых каждый участник сможет правильно видеть себя со стороны как будущего семьянина, проектировать свою семью, опираясь на общие культурные стандарты, нормы, которые нельзя нарушать. Важным условием должно также явиться формирование способности дифференцировать традицию от суррогата, избегать подмены одного другим, учить студента сохранять семейные ценности через устройство домашней Церкви. Новый подход потребует пересмотра традиционной парадигмы и всех подходов как к исследованию опыта христианской семьи, так и к построению организационно-педагогических условий в духовном образовательном учреждении, актуализируя опыт Церкви и интегрируя аскетический, социальный и психолого-педагогический подходы в решении вопросов, связанных с формированием у студентов корпуса знаний и программ для построения прочной семьи. Особое внимание уделяется необходимости сохранения традиций верности Преданию Церкви и открытости современным тенденциям высшего духовного образования.

**Ключевые слова:** воспитательная и образовательная среда, организационно-педагогические условия, семейные отношения, нравственные ориентиры студентов, духовная семинария

Тема брака и семейных отношений – одна из вечно актуальных тем, ибо связанные с ней проблемы в той или иной степени затрагивают всех людей, независимо от их этнической, культурной или социальной принадлежности.

Прекрасное стремление к созиданию полноценной семьи и семейному союзу, которое мы видим в Божьем замысле, было искажено. Понимание того, что благословение и счастье возможно, если семья строится по законам Творца, а не по «немогущим человеческим философиям и учениям», утрачено. Грех прародителей, который стал трагедией для человека, одним из своих ближайших последствий имел разлад в семейных отношениях. Вспомним, что в словах Господа жене, сказанных перед изгнанием из рая: *к мужу твоему влечение твое, и он будет господствовать над тобою* (Быт. 3:16) – как раз содержится пророчество о будущей постоянной напряженности в супружеских отношениях. Почти в любом браке в силу греховности каждого человека происходит столкновение интересов, амбиций, страстей двух разных людей. Лишь единицам удаётся полностью избежать крупных ссор; весьма немногих людей, которые владеют «искусством» находить компромиссы и беречь такой дорогой мир в семье. В реальности весьма часто вспыхивают конфликты, многие из которых могут перерасти в серьез-

ные проблемы и даже привести к расторжению брака.

Казалось бы, ещё два-три десятилетия назад семьи священников воспринимались и Церковью, и обществом как некий образец благополучия, любви и нерушимости. И вот, к сожалению, мы вынуждены признать, и Святейший Патриарх в выступлении на Высшем Церковном Совете от 20 марта 2019 года, отметил, что крепость священнических семей, теперь, к сожалению, это давность [6]. И к вот этой очень болезненной проблеме мы должны обратиться со всей серьёзностью.

Священноначалие обратило внимание на важную и новую для Церкви проблему, потому что ещё недавно казалось, что у духовенства и семей будущих пастырей проблем никаких нет, но если и есть, то они локальны и решаемы вне рамок таких понятий как развод, как катастрофа семейной жизни и так, казалось, будет всегда. Обращение Священного синода к этой теме является для всех нас руководством к действию. Очевидно, что семья священника – это нечто более, нежели семья, это семья, которая, в том числе, неизбежно будет восприниматься как некий образец для всего прихода. Это семья существующей приходской жизни, которая требует от священника очень многого и даже слишком многого. А семинаристов мы мыслим, как будущих священнослужителей, лиде-

ров своих общин и приходов, поэтому очень важно, чтобы они имели возможность обсуждать вопросы о семье и браке с духовником семинарии, тьютором, преподавателем духовной школы, администрацией. Если мы будем закрываться и уходить от вопросов, то ситуация с распадом семей продолжит ухудшаться, а этого допустить нельзя.

В поисках ответов на вопросы, связанные с семейными проблемами, уместно обратиться к Священному Писанию и Преданию Церкви. Однако здесь, к сожалению, тема брака и связанные с ней вопросы нормативного и практического характера не рассматривается столь обстоятельно и подробно, как этого бы хотелось [1]. Мы имеем ограниченный набор библейских текстов, связанных с темой брака: Быт. 2:23-24; Втор. 24:1-4; Мал. 2:13-16; Мф. 5:31-32, 19:3-9; 1 Кор. 7; Еф. 5:22-33 и некоторые другие.

Как известно, Библейская традиция Ветхого Завета, признавая семью и брак как одну из высочайших ценностей, тем не менее допускает возможность развода по определённым основаниям. Во-первых, бездетность. Так как брак рассматривался в первую очередь как благословенный способ произведения потомства, да заповедь «плодитесь и размножайтесь» считалась повелением Божиим, адресованным каждому человеку, то отсутствие детей в браке считалось серьёзным основанием для развода (Быт. 1:28). Был даже установлен рекомендуемый период ожидания – 10 лет (по примеру Авраама, который только через 10 лет после переселения в Ханаан «вошел» к служанке Агари). Впрочем, так как бездетность рассматривалась как трагедия и для самой женщины, и является фактором, лично от нее независящим, то Библейская традиция Ветхого Завета рекомендовала сохранять брак в таком случае; считается, что в реальности разводы по причине бесплодия были нечастыми. Нам известны примеры бездетных пар, которые прожили всю жизнь: Захария и Елисавета, Иоаким и Анна.

Во-вторых, прелюбодеяние (измена). Здесь имеется в виду только измена жены, так как флирт со стороны мужа изменой в еврейском обществе не считался. В этом случае по Закону полагалась смертная казнь (Втор. 22:22), однако к I веку до Р. Х. еврейские суды перестали выносить смертные приговоры в таких случаях и чаще всего наказанием для виновной был всеобщий позор и развод без выплаты кетуббы (условие брачного контракта). Однако измену сложно доказать и это обстоятельство затрудняло применение принципа на практике. Хотя Тора предусматривает для подозреваемой женщины ритуал с горькой водой (Чис. 5), иногда и он не мог привести к однозначному заключению; были случаи, что виновные женщины при-

нимали горькую воду и она им не вредила (Иудейские раввины объясняли, что в таком случае прежние добрые дела женщины как бы компенсировали ее преступление) [2, с. 124].

В-третьих, нарушение заповеди Исх. 21:10 – обязанности обеспечивать супруга пищей, одеждой и супружеским общением [2, с. 129-130] – также было серьёзной причиной для развода, причем в этом случае развод могли потребовать обе стороны. Мужчина должен был приносить в дом продукты и шерсть (или деньги), жена же должна была готовить пищу и одежду; именно таким образом они исполняли данное правило в отношении друг друга. При этом если кто-то не исполняет своих обязанностей (или муж не обеспечивает жену продуктами, или же она отказывается готовить или шить одежду), то другая сторона могла подать на развод [3, с. 134-135]. В таких случаях за отказ или неспособность обеспечивать пищей и одеждой полагался именно развод в буквальном смысле, тогда как в случае отказа от супружеского общения прибегали к практике уговоров и штрафов.

В-четвертых, причиной развода могла быть жестокость одного из супругов в отношении другого; при этом «обычные» побои считались воспитательной мерой и не рассматривались судами как основание для развода. Проявлениями жестокости могли быть следующие поступки: муж заставлял жену выполнять унижительные действия, запрещал ей выходить из дома, жена была повинна в жестоким обращении, если осознанно допустила осквернение мужа (не предупредив о наступлении у нее критических дней). Впрочем, законы Мишны, описывающие эти случаи, относятся к более позднему времени, потому у нас нет уверенности, что они были актуальны в новозаветное время [3, с. 138].

Учение Господа Иисуса Христа в этой ситуации во многом оказывается революционным. Однажды фарисеи спросили Христа о Его отношении к разводу «по всякой причине»; этот вопрос был актуален в контексте дискуссий между школами Шаммаи и Гиллеля (наиболее распространённые иудейские раввинистические школы I века н.э.). Действительно, у современников Господа сомнений в том, что Закон в принципе позволяет разводиться, не было; тем более в Мф. 19:3 фраза «по всякой причине» приводится (автор добавляет, что вопрос о допустимости развода в принципе был бы возможен только в том случае, если бы среди иудеев были учителя, которые запрещали бы разводиться при любых обстоятельствах, однако таковых не было даже среди маргинальных групп) [3, с. 172]. Христос в ответ говорит о моногамии и нерушимости брачного союза, цитирует Быт. 2:24. Затем Его прямо спрашивают: «как же Моисей

заповедал давать разводное письмо и разводиться с нею» (Мф. 19:7). В самом вопросе видится отражение традиции, согласно которой в некоторых случаях (в частности, по причине прелюбодеяния) развод рассматривался как обязательный (даже если муж не хочет разводиться), так что иудеи считали, что сам закон Моисеев требует такого развода. Логика их вопроса при этом такова: как же Ты (они как бы обращаются к Христу) говоришь о нерушимости брачного союза, если есть как минимум одна причина, по которой развод требуется? [3, с. 183]. В ответ Христос поправляет вопрошающих: Моисей не заповедал, а позволил разводиться, притом только в тех случаях, если виновная сторона не раскаивается (последняя фраза относится к числу тех добавлений автора, которые он прочитывает «между строк» евангельского текста). Ключевое слово «жестокосердие» в этом случае трактуется как упорство виновной стороны во грехе (например, если жена изменяет мужу регулярно и не собирается менять своего образа жизни) [3, с. 184-185].

Оценим точку зрения Д. Инстоуна-Брюера, автора серии книг по учению Христа о разводе. С одной стороны, его доводы во многом убедительны и все те тезисы, которые перечислены выше и которые он отмечает как отличительные черты учения Христа о браке и разводе выглядят обоснованными и, думается, могут быть приняты без существенных поправок.

После приведенных подробных рассуждений Д. Инстоун-Брюер в качестве резюме перечисляет основные тезисы учения Христа о браке и разводе, в которых Его позиция отличалась от мнения большинства или же в принципе была уникальной среди современников. Вот эти идеи: 1) строгая моногамия; 2) брак заключается на всю жизнь; 3) развод необязателен (даже в случае прелюбодеяния); 4) развод допустим, если виновник не раскаивается; 5) человек не обязан вступать в брак; 6) развод «по всякой причине» – незаконный и вступление в брак после такого развода – прелюбодеяние [3, с. 225].

*Церковные правила Новозаветной традиции* содержат положения, касающиеся различных сторон быта и семейной жизни. Христианский брак здесь рассматривается как моногамный, разводы Церковь допускает лишь в исключительных случаях как послабление для мирян, снисхождение к их несовершенной природе. Однако на священнослужителей подобное право не распространяется. Святой апостол Павел в первом послании к Тимофею описывает священнослужителя следующим образом: «Епископ должен быть непорочен, одной жены муж, трезв, целомудрен, благочинен, честен, страннолюбив, учителен, не пьяница, не бийца, не

сварлив, не корыстолюбив, но тих, миролюбив, не сребролюбив, хорошо управляющий домом своим, детей содержащий в послушании со всякою честностью; ибо, кто не умеет управлять собственным домом, тот будет ли пещись о Церкви Божией?» [7].

Обратимся к современным реалиям. Как показывает статистика, брачные разводы в семьях священников становятся не редкостью. В связи с этим очень полезным и интересным в рассмотрении данной темы является обращение к базовым принципам подготовки студентов к семейной жизни. Один из основных вопросов – почему разводы происходят? Почему не удаётся жить в любви, согласии и понимании, давая пример другим? Ситуация тяжёлая и надо посмотреть на эту проблему серьёзно и понять причины. На наш взгляд, существует ряд противоречий, которые лишают молодое поколение стойкого иммунитета к сохранению крепкой семьи:

1) отрицательные последствия 90-х годов, когда, с одной стороны, произошло резкое увеличение духовенства, закончилась эпоха гонения, началась эпоха Храмостроения и множество людей было призвано к Служению, но, с другой стороны, этот благодатный, духовный период призвал людей без большой подготовки, церковного опыта, которые взяли на себя труд возрождения духовной жизни и одновременно принесли многие проблемы;

2) отсутствие в семьях мужской модели поведения из-за неполных семей послевоенного времени, что было характерно не только для России, но и для Европы в целом, когда многие женщины взяли на себя функции мужчин и возникла новая проблема семьи;

3) неоднородный контингент абитуриентов, среди которых есть семинаристы, пришедшие из неполных семей, зачастую, не из церковных семей с очень поверхностным церковным воспитанием, что не всегда является хорошим багажом;

4) влияние общества, которое настроено против брака. Студент живёт в этом мире, где развод является вещью естественной. Отсутствие правильных культурных кодов, отрицательное влияние Интернета, социальных сетей, киноиндустрии, школы, антицерковных СМИ. Наши дети, они – такие же дети, как и другие. Они приходят в семинарию с плохим знанием церковной жизни;

5) деформация типа семьи постиндустриального или информационного общества, в котором мы живём, которому свойственна демократичная, децентричная или супругоцентричная семья;

6) распространение идеологии воинствующего либерализма в отношении семейных ценностей и распространение её среди молодёжи;

7) застревание в детском возрасте, инфантильность современного поколения, что ведёт к неготовности и неспособности терпеть друг друга и является ещё одной причиной развода.

8) построение семи «а ля домострой», с практикой телесных наказаний, вошедшей в русский быт в период татарского владычества, когда юноши вдруг понимают, что они главы семьи, что они должны управлять, руководить и командовать, наставлять, вплоть до рукоприкладства, позиционируют себя как «Царь-Бог-Герой», не пройдя ещё к этому времени настоящую школу становления и взросления.

Каковы основные условия, которые должна создавать духовная среда семинарии для формирования нравственных ориентиров студентов? Реально ли в современных условиях сохранить и передать новому поколению традиционные семейные ценности, позволяющие сохранить семью: любовь, свободу, уважение, справедливость, верность, честность, терпеливость, доброжелательность, истину, дружбу? В поисках решений мы определили некоторые базовые условия, как идеальные ориентиры для христиан, которые необходимо создавать и придерживаться. К основным ориентирам мы относим аскетические и психолого-педагогические методы:

1) поиск для каждой семьи священника, духовно-опытного человека, который мог бы транслировать опыт построения семьи как домашней Церкви;

2) изменения быта и уклада семьи, повышение статуса женщины;

3) создание в учебном заведении благочестивой, искренней, а, главное, христианской атмосферы. И это мы находим самым трудным. Легко вести курсы, встречи, приглашать духовников, старцев. Однако, одной из главных задач администрации является создание коллектива, людей, стремящихся к воплощению духовных идеалов в повседневной жизни;

4) честное обсуждение сложных проблем, честное признание ошибок, отсутствие страха называть вещи своими именами;

5) привлечение студентов к наблюдению и анализу ситуаций во время целенаправленной работы с семьями в кризисе и трансляция этого опыта в разные епархии;

6) повышение образованности студентов в вопросах выстраивания отношений и правильного понимания другого;

7) формирование способности выражать свои чувства и выстраивать диалог исходя из христианской традиции любви, являющейся основой регулирования поведения в конфликтной ситуации;

8) обучение взаимодействию с детьми и правильному воспитанию детей;

9) подготовка семейных пар к Церковным Таинствам.

Таким образом, обращение к вопросам формирования нравственных ориентиров студентов в духовной семинарии требует создания условий, в которых каждый участник сможет правильно видеть себя как будущего семьянина, проектировать свою семью, опираясь на общие культурные стандарты, нормы, которые нельзя нарушать. При этом неизбежным спутником такой среды является трансляция аскетических, психологических, педагогических законов, которые избавили бы семинаристов не от проблем, а от страха проблем и показывали бы проблематику семейных отношений не фрагментарно, а целостно, в полном объёме, в том числе её практических сторон. Для решения данных задач духовной семинарии сегодня предстоит актуализировать тот опыт, который имеет Церковь, её каноны, а также качественно изменить подход к воспитательной работе в духовной школе, интегрируя аскетический, социальный и психолого-педагогический подходы в решении вопросов, связанных с формированием у студентов корпуса знаний и программ для построения прочной семьи. Важно научить дифференцировать традицию от суррогата, избегать подмены одного другим, создавать для студентов духовно наполненное образовательное пространство, обеспечивающее нравственную безопасность и стремление к прочным семейным отношениям.

### Литература

1. Библия. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. М. Российское библейское общество. 1347 с.

2. Инстоун-Брюер Д. Развод и повторный брак в Библии / пер. с англ. Александра Карплюка. Черкассы: Коллоквиум, 2016.

3. Козлов Максим, прот. Последняя крепость. Беседы о семейной жизни. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011. 432 с.

4. Лопухин А.П., проф. Толковая Библия. Ветхий и Новый Завет. М.: Эксмо, 2014. 1400 с.

5. Отцы, матери, дети. Православное воспитание и современный мир // Православный сборник. М., 2016. №3. С. 101.

6. Официальный сайт Московского Патриархата [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5396949.html> Слово Святейшего Патриарха Кирилла на заседании Высшего Церковного Совета 20 марта 2019 года (дата обращения: 10.01.2020)

7. Официальный сайт Московского Патриархата [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/bible/ti1/3/> Первое послание к Тимофею (дата обращения: 19.01.2020)

8. Паисий Святогорец, преп. Семейная жизнь. М.: Орфограф, 2017. 336 с.

9. Таинство Брака: богословские аспекты // Православное учение о церковных таинствах. Т. 3 (Брак, Покаяние, Елеосвящение, Таинства и тайнодействия). М.: Синодальная библейско-богословская комиссия, 2009. 608 с.

10. Ткачев Андрей, прот. Любовь. Ищущим и нашедшим. Москва: Эксмо, 2017. 256 с.

11. Шеховцова Л.Ф. Преодоление страсти аскетическими и психологическими методами. Сергиев Посад, Изд-во Троице-Сергиева Лавра, 2014. 351 с.

12. Шугаев Илия, прот. Один раз на всю жизнь: Беседы со старшеклассниками о браке, семье, детях. 6-е изд., доп. М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2015. 208 с.

#### References

1. Bibliya. Svyashchennoe Pisanie Vethogo i Novogo Zaveta. M. Rossijskoe biblejskoe obshchestvo. 1347 s.

2. Instoun-Bryuer D. Razvod i povtornyj brak v Biblii / per. s angl. Aleksandra Karplyuka. Cherkassy: Kollokvium, 2016.

3. Kozlov Maksim, prot. Poslednyaya krepost'. Besedy o semejnoy zhizni. M.: Izd-vo Sretenskogo monastyrya, 2011. 432 s.

4. Lopuhin A.P., prof. Tolkovaya Bibliya. Vethij i Novyj Zavet. M.: Eksmo, 2014. 1400 s.

5. Otcy, materi, deti. Pravoslavnoe vospitanie i sovremennyj mir // Pravoslavnyj sbornik. M., 2016. №3. S. 101.

6. Oficial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5396949.html> Slovo Svyatejshego Patriarha Kirilla na zasedanii Vysshego Cerkovnogo Soveta 20 marta 2019 goda (data obrashcheniya: 10.01.2020)

7. Oficial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.patriarchia.ru/bible/ti1/3/> Pervoe poslanie k Timofeyu (data obrashcheniya: 19.01.2020)

8. Paisij Svyatogorec, prep. Semejnaya zhizn'. M.: Orfograf, 2017. 336 s.

9. Tainstvo Braka: bogoslovskie aspekty // Pravoslavnoe uchenie o cerkovnyh tainstvah. T. 3 (Brak, Pokayanie, Eleosvyashchenie, Tainstva i tajnodejstviya). M.: Sinodal'naya biblejsko-bogoslovskaya komissiya, 2009. 608 s.

10. Tkachev Andrej, prot. Lyubov'. Ishchushchim i nashedshim. Moskva: Eksmo, 2017. 256 s.

11. SHEkhovcova L.F. Preodolenie strasti asketicheskimi i psihologicheskimi metodami. Sergiev Posad, Izd-vo Troice-Sergieva Lavra, 2014. 351 s.

12. SHugaev Iliya, prot. Odin raz na vsyu zhizn': Besedy so starsheklassnikami o brake, sem'e, de-tyah. 6-e izd., dop. M.: Izdatel'stvo Moskovskoj Patriarhii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2015. 208 s.

\*\*\*

**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS OF THEOLOGICAL SEMINARY  
AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF MORAL GUIDELINES  
(FOR EXAMPLE, THE VALUE OF FAMILY RELATIONSHIPS)**

*Groshev N.B., Archpriest, Vice Rector,  
Filippov A.N., Archpriest, Vice Rector,  
Penza Theological Seminary*

**Abstract:** the purpose of this article is to analyze the experience of organizing pedagogical conditions for the formation of stable moral guidelines for students of the theological seminary on the example of applying to the institute of family and family relations. The authors substantiate the essence of organizational and pedagogical conditions in solving problems related to building oneself as a future family man, husband, and father. In their research, the authors appeal to the necessity of building an educational environment of a spiritual institution based on the inclusion of a student in different upbringing and educational communities. At the same time, the inevitable companion of such an environment is the translation of ascetic, psychological, and pedagogical laws that would save seminarians not from problems, but from the fear of problems and will show the problems of family relations not in fragments, but in a holistic way. The main conditions for such inclusion should be forms of work in which each participant can correctly see oneself as a future family man, and design his family based on common cultural standards and norms that should not be violated. An important condition should also be the formation of the ability to differentiate the tradition from the surrogate, to avoid substituting one for another, and to teach the student to preserve family values through the organization of the home Church. The new approach will require a revision of the traditional paradigm and all approaches such as the study of the experience of Christian family and to build organizational-pedagogical conditions of spiritual educational institution, actualizing the experience of the Church and integrating ascetic, social and psycho-pedagogical approaches in addressing issues related to the formation of the students' body of knowledge and programs to build a strong family. Special attention is paid to the need to preserve the traditions of loyalty to the Tradition of the Church and openness to modern trends in higher spiritual education.

**Keywords:** upbringing and educational environment, organizational and pedagogical conditions, family relations, moral guidelines of students, theological seminary

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОБОТОТЕХНИКИ

*Ильина А.С., магистрант,  
Мухачева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент,  
Опарин А.И., старший преподаватель,  
Удмуртский государственный университет*

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема развития умений сотрудничества у будущих IT-специалистов на уроках робототехники в младшем школьном возрасте. Для этого разработана структурно-содержательная модель для развития данного умения, включающая технологию обучения, которая способствует развитию умений сотрудничества у учеников начальной школы. Данная модель представляет собой педагогическую систему, включающую взаимосвязанные компоненты: целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и результативный. Структурные компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса развития умений сотрудничества – цель, задачи, содержание, средства, этапы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Технология представляет собой поэтапную организацию обучения и строится на системном и последовательном использовании проектной деятельности учащихся, а затем и компьютерно-информационно обучающих систем (КИОС), на основе организации целенаправленного взаимодействия учащихся с одноклассниками, партнерами по команде и конкурентами. Основная идея нашей технологии отражена в теоретико-методологическом компоненте, который представлен совокупностью методологических подходов: личностного, системно-деятельностного и полисубъектного. Заключительный компонент нашей модели является результативный включает в себя несколько взаимосвязанных блоков: мониторинг (входная, промежуточная и итоговая диагностика).

**Ключевые слова:** сотрудничество, развитие умений сотрудничества, проектная деятельность, игровая деятельность, сотрудничество на уроках робототехники, технология обучения, структурно-содержательная модель, компьютерно-информационная обучающая система (КИОС)

Проблема формирования и развития умений сотрудничества не является новой для образовательного процесса. Нами были изучены различные примеры успешного развития отношений сотрудничества в воспитательном процессе, а именно: создание детских летних колоний С.А. Рачинский, С.Т. Шацкий («Сетлемент», колония «Бодрая жизнь»), деятельность А.С. Макаренко, чья педагогическая идея воспитания в коллективе и через коллектив воплощалась в организации самоуправления и др. [4].

На сегодняшний день, проблема умения сотрудничать стала не менее актуальной, это связано с необходимостью проявлять это умение в социальной жизни. Даже в новых, современных отраслях производства, которые связаны только с компьютерами и техникой, приходится говорить о сотрудничестве. К примеру, «... из опыта крупных IT-компаний можно установить, что сотрудник, пусть даже и обладающий высоким уровнем профессиональных знаний и навыков, но неспособный эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами, имеет небольшие шансы добиться успеха в бизнесе» [2]. А как нам показывает практика, не все выпускники образовательных учреждений владеют данными умениями и не потому, что не хотят, а потому, что не знают как это эффективно делать, подтверждением чему являются слова одного из руководителей службы поддержки IT-компаний группы компаний: «Сотрудник не

умеет общаться вовсе не потому, что не хочет или не способен, а потому, что его просто не учили...» [1].

Как же так? Ведь даже в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [6] уже предусмотрена необходимость развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. В частности:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [6].

Но, несмотря на это, учителя все чаще замечают, что переходя в среднее звено, школьники проявляют индивидуализм и эгоизм в отношениях, не умеют общаться, сопереживать или радоваться успехам товарищей, соотносить свои действия с интересами других людей. Вывод один – в начальном звене школы уделяется недостаточно внимания на формирование и развитие умений сотрудничать. Первоочередной задачей в начальной школе, на наш взгляд, до сих пор является задача овладения основными учебными умениями и предметными учебными действиями. Не утверждая обратного, мы все же решили изучить воз-

возможность активизации процесса развития умений сотрудничества в начальной школе, используя содержание новой дисциплины – робототехника и разработать технологию обучения, способствующую развитию умений сотрудничества у учеников начальной школы.

На начальном этапе исследования (подготовительном), используя метод моделирования мы разработали структурно-содержательную модель развития умений сотрудничества на уроках робототехники. Данная модель представляет собой педагогическую систему, включающую взаимосвязанные компоненты: целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и результативный. Структурные компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса развития умений сотрудничества – цель, задачи, содержание, средства, этапы и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Целевой компонент модели, являющийся системообразующим, формируется на основе определения, анализа и учета внутренних и внешних факторов воздействия на ученика. К внутренним факторам мы относим: понимание учеником важности умений сотрудничества в своей жизни; наличие у ученика положительного отношения к участию совместной деятельности с учащимися, то есть то, без чего развитие умения сотрудничать будет затруднено-мотивационный элемент. К внешним факторам – государственную политику в области образования, требования социума, организацию образовательного процесса в школе, семью.

Совокупность внешних факторов конкретизирует цель нашего исследования: развития умений сотрудничества у учащихся начальных классов на уроках робототехники. Внутренние факторы предопределяют методологические подходы к решению этой проблемы.

Основная идея нашей технологии отражена в теоретико-методологическом компоненте, который представлен совокупностью методологических подходов: личностного, системно-деятельностного и полисубъектного. Опираясь на основные принципы вышеназванных подходов, мы определили и обосновали последовательность необходимых действий учащихся для более интенсивного развития умений сотрудничать, что отражено в процессуальном компоненте модели.

Данный компонент раскрывает особенности организации учебного процесса учащихся начального класса на уроках робототехники и демонстрирует реализацию ряда педагогических принципов, на которых базируется технология развития умений сотрудничества:

- принцип непрерывности и целостности ориентирует на достижение единого образовательного процесса для образования связи и последовательности между отдельными стадиями, этапами и элементами.

- принцип научности ориентируется на формирование научных знаний у учащихся.

- принцип системности определяется необходимостью формировать целостную систему знаний и умений, тем и разделов учебного материала.

- принцип самостоятельности и др...

Технология, направленная на развитие умений сотрудничества представляет собой поэтапную организацию обучения и строится на системном и последовательном использовании проектной деятельности учащихся, а затем и компьютерно-информационно обучающих систем (КИОС), на основе организации целенаправленного взаимодействия учащихся с одноклассниками, партнерами по команде и конкурентами. Ниже (рис. 1) представлена последовательность тем проектов и используемых игр.



Рис. 1. Последовательность организации проектной и игровой деятельности

На первом этапе, при подготовке проектов и их последующей защите, у учащихся формируются начальные умения сотрудничества. Так как в основе обучающего материала дисциплины «робототехника» лежит изучение основных принципов механической передачи движения и элементарное программирование, то работая парами или в командах, планируя совместную деятельность, распределяя ответственность, организуя ролевое взаимодействие, учащиеся учатся создавать и программировать роботов, проводить исследования, составлять отчёты и обсуждать идеи, возникающие во время работы с этими роботами.

Например, успех при работе над проектом «Тяга», который посвящен исследованию результата действия уравновешенных и неуравновешенных сил на движение объекта, будет зависеть от успешного выполнения каждым учеником своей роли и ряда действий, выполнение которых эта роль предписывает. Поэтому, чтобы достичь конечного результата, учащимся необходимо:

- определять общую цель совместной деятельности и пути её достижения. При этом у

учащихся развиваются мотивационные умения сотрудничества.

- договориться о распределении функций и ролей, и осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности. На данном этапе у учащихся формируются когнитивные умения – это эффективное планирование, организация совместной деятельности при учете индивидуально-психических особенностей учащихся; эмоционально-регулятивные – при котором учащимся важно уметь сдерживать свои негативные качества своего характера, при этом проявлять доброжелательность и уважение друг другу; и поведенческие компоненты сотрудничества, где важна сплоченность и поддержка команды.

- адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих. Основным умениями сотрудничества в данном случае является группа эмоционально-регулятивных умений, так как важно рационально уметь оценивать работы с точки зрения выполненной работы, а не с эмоциональной точки зрения.

На следующем этапе обучения используется компьютерно-информационно обучающая система (КИОС), где разработана интерактивная викторина по робототехнике и используются игры «Конвейер». В процессе игровой деятельности учащиеся имеют возможность отработки и развития групп умений сотрудничества. К этим группам относятся:

- когнитивная – умение восприятия и понимания информации о себе, окружающих, способах поведения, влияющих на успешность взаимодействия людей друг с другом; преодоление барьеров, препятствующих построению сотрудничества;

- эмоционально-регулятивная – умение сдерживать негативные черты своего характера (зависть, обиду, злорадование, презрение, гнев, раздражительность и др.) и проявлять понимание, чуткости, симпатию, чувство благодарности, заботливость;

- поведенческая – умение вести бесконфликтный диалог, проявление;

- терпимости, формирование сплоченной команды [5].

Цель игры «Конвейер» – собрать как на конвейере как можно больше одинаковых роботов по инструкции из компьютерно-информационной обучающей системы (КИОС) с помощью Lego набора. Результат будет зависеть от каждого участника, выполняющего свой этап сборки робота.

Условия и задачи игры требуют от участников проявления высокого уровня умений сотрудничества, т.к. нужно правильно организовать свою деятельность и при этом учесть темп работы твоего коллеги по команде и, по возможности, помогать друг другу. Чувствовать себя частичкой целого, понимать свою важность для команды, но при этом избежать конфликтов и недомолвок, так как важнейшим аспектом эффективности работы учащихся в группе является командный дух в коллективе, от него и зависит успешность игры «Конвейер».

Заключительный компонент нашей модели – результативный включает в себя несколько взаимосвязанных блоков: мониторинг (входная, промежуточная и итоговая диагностика), исходные данные об объекте исследования, основной блок по разработке и реализации технологии, итоговое состояние объекта. Исходя из динамики состояний по проведенному мониторингу мы сделаем заключение – соответствует ли достигнутое состояние запланированному результату. Если результат недостаточный или не достигнут, необходимо внести коррективы в технологию и повторить процесс. Кроме этого, компонент отражает эффективность функционирования спроектированной модели процесса и представлен критериями, признака-

ми и уровнями развития умений сотрудничества у учащихся начального класса, а также ожидаемыми результатами.

Разработка представленной модели позволила нам более конкретно подойти и как к процессу организации обучения, так и к содержанию занятий. Были определены основные принципы технологии обучения, продумана и обоснована последовательность создаваемых детьми проектов, выявлены основные проблемные точки и разработаны дополнительные игровые средства обучения в компьютерно-информационно обучающей системе (КИОС) в виде интерактивной викторины по робототехнике.

Следующий этап исследования (основной) заключается в апробировании технологии развития умений сотрудничества у младших школьников на уроках робототехники и определении эффективности разработанной модели данного процесса. Диагностике результатов внедрения технологии, их анализа и подтверждении или опровержении гипотезы. Реализация данного этапа предполагает в МБОУ «ИТ-лицей №24» г. Ижевск.

### Литература

1. «Они не способны работать, потому что не знают как» URL: <https://konkurent.ru/article/23327>
2. Мухачёва Е.В. и Кудрявцева Н.С. «Формирование коммуникативной компетентности IT-специалистов в условиях внутрифирменного повышения квалификации» //Электронное периодическое издание «Аллея науки» URL: [https://alley-science.ru/sovremennye\\_napravleniya\\_obrazovaniya\\_i\\_pedagogiki\\_1\\_28\\_2019](https://alley-science.ru/sovremennye_napravleniya_obrazovaniya_i_pedagogiki_1_28_2019)
3. Педагогическая технология организации коллективной жизнедеятельности детей URL: [https://studopedia.ru/5\\_70113\\_pedagogicheskaya-tehnologiya-organizatsii-kollektivnoy-zhiznedeyatelности-detey.html](https://studopedia.ru/5_70113_pedagogicheskaya-tehnologiya-organizatsii-kollektivnoy-zhiznedeyatelности-detey.html)
4. Педагогическое творчество С.Т. Шацкого в колонии «Бодрая жизнь» URL: <https://studall.org/all-17315.html>
5. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству Дубовицкая Т.А., Щербакова О.И. URL: <https://science-education.ru/pdf/2012/3/344.pdf>
6. Федеральные государственные образовательные стандарты URL: <https://fgos.ru/>

## References

1. «Oni ne sposobny rabotat', potomu chto ne znayut kak» URL: <https://konkurent.ru/article/23327>
2. Muhachyova E.V. i Kudryavceva N.S. «Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti IT-specialistov v usloviyah vnutrifirmennogo povysheniya kvalifikacii» //Elektronnoe periodicheskoe izdanie «Alleya nauki» URL: [https://alleya-sciense.ru/sovremennye\\_napravleniya\\_obrazovaniya\\_i\\_pedagogiki\\_\\_1\\_28\\_\\_2019](https://alleya-sciense.ru/sovremennye_napravleniya_obrazovaniya_i_pedagogiki__1_28__2019)
3. Pedagogicheskaya tekhnologiya organizacii kollektivnoj zhiznedeyatel'nosti detej URL: [https://studopedia.ru/5\\_70113\\_pedagogicheskaya-tehnologiya-organizatsii-kollektivnoy-zhiznedeyatel'nosti-detey.html](https://studopedia.ru/5_70113_pedagogicheskaya-tehnologiya-organizatsii-kollektivnoy-zhiznedeyatel'nosti-detey.html)
4. Pedagogicheskoe tvorchestvo S.T. SHackogo v kolonii «Bodraya zhizn'» URL: <https://studall.org/all-17315.html>
5. Problema psihologicheskoy gotovnosti lichnosti k sotrudnichestvu Dubovickaya T.A., SHCHerbakova O.I. URL: <https://science-education.ru/pdf/2012/3/344.pdf>
6. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty URL: <https://fgos.ru/>

\*\*\*

### DEVELOPMENT OF COOPERATION SKILLS OF YOUNGER STUDENTS IN ROBOTICS LESSONS

*Ilyina A.S., Master Student,  
Mukhacheva E.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Oparin A.I., Senior Lecturer,  
Udmurt State University*

**Abstract:** the article deals with the problem of developing cooperation skills for future IT specialists in robotics lessons at primary school age. For this purpose, a structural and content model was developed for the development of this skill, including a learning technology that promotes the development of cooperation skills in primary school students. This model is a pedagogical system that includes interrelated components: target, theoretical and methodological, content, procedural and effective. The structural components of the model reveal the internal organization of the process of developing cooperation skills – the goal, tasks, content, means, stages - and are responsible for constantly reproducing the interaction between the elements of this process. Technology is a phased training and based on a systematic and consistent use of project activities for students, and then computer information education systems (CIES), through the organization of targeted students' interaction with classmates, teammates and competitors. The main idea of our technology is reflected in the theoretical and methodological component, which is represented by a set of methodological approaches: personal, system-activity and polysubject. The final component of our model is the effective one, which includes several interrelated blocks: monitoring (input, intermediate, and final diagnostics).

**Keywords:** cooperation, development of cooperation skills, project activities, game activities, cooperation in robotics lessons, training technology, structural and content model, computer-information education system (CIES)

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Царская Т.С., преподаватель,  
Пичуева А.В., преподаватель,  
Потоцкая Н.П., преподаватель,  
Сургутский государственный университет*

**Аннотация:** в статье речь идет о педагогическом сопровождении студентов медицинского направления подготовки как сопутствующем условии для разрешения разных учебных задач в процессе формирования билингвальной коммуникативной компетенции (далее – БКК). В частности педагогическое сопровождение выступает как условие для снятия языковых, психологических трудностей в период формирования БКК. Сравняются понятия «педагогическое содействие и сопровождение» как виды «педагогической поддержки». Также, авторы обзорно прослеживают становление педагогического сопровождения обучающихся в Российском образовании, как феномен, без которого теряет смысл процесс обучения на всех образовательных ступенях. На основе рассмотренных теоретических научных источников, опираясь на собственный опыт преподавания иностранного языка в высшей школе, авторы данной работы определили свое значение и значимость «педагогического сопровождения» студентов медицинского направления подготовки в формировании БКК.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, студенты медицинского направления подготовки, билингвальная коммуникативная компетенция (БКК)

### Введение

Не является противоречивым утверждение, что для осуществления любого успешного образовательного процесса обучения в вузе необходимо соучастие и содействие, как минимум, двух сторон: преподавателя и студента [13, с.130]. Однако, степень двухстороннего соучастия и содействия разнится.

На сегодняшний день, миссия преподавателей в современном высшем образовании все больше склоняется не к самому обучению студентов, а к вовлечению студентов в сам процесс обучения.

Таким образом, оказание помощи со стороны преподавателей в различных учебно-организационных, образовательных, воспитательных моментах в процессе профессиональной подготовки студентов медицинского направления подготовки является для нас актуальным вопросом дальнейшего рассмотрения. Актуальным вопросом является и участие преподавателей, а также, степень их оказания педагогического сопровождения в организации учебного процесса студентов.

### Изложение основного материала статьи

Существует большое количество работ, посвященных различным учебно-педагогическим, организационным проблемам обучения в системе образования на всех ступенях, которые акцентируют внимание исследователей на описании опыта применения технологии «педагогическая поддержка» и ее видов: сопровождение, содействие, как условие для разрешения разных образовательных задач [1, 7, 9, 10, 11].

Не смотря на то, что сами понятия «сопровождение», «поддержка», «содействие» в профессиональной терминологии отечественной психолого-

педагогической науки появились сравнительно недавно, в конце двадцатого века, данное явление существует в российской среде с момента становления советской системы образования. В тот период слова «поддержка» и «сопровождение» имели не переносное значение для тогдашних школьников и воспитанников, а жизненно важное в организации их обучения и воспитания со стороны педагогов, учителей, руководства.

Таким образом, отечественная педагогика внесла существенный вклад в изучение вопроса о педагогическом сопровождении, опыт, который достоин трансляции в образовательной среде в разных странах мира.

Следует упомянуть, что в свое время такие всемирно известные ученые в области филологии, философии, педагогики, как Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, К.Д. Ушинский, В.А. Сластенин обращались к проблеме педагогического сопровождения, описывая пути и методы разрешения учебно-воспитательных проблем в процессе обучения, однако, разработчиками отечественной идеи и концепции технологии «педагогической поддержки» считаются О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, которые определили её как «особую педагогическую деятельность, обеспечивающую индивидуальное развитие ребенка, предметом которой является процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, образовательных перспектив и т.д.» [2, 9, 15].

Но если технология «педагогическая поддержка» в её полной содержательной реализации педагогом предполагает системность выполнения тех или иных действий по отношению к ребенку, то в высшей школе преподаватели эпизодично обра-

щаются к данной технологии, в частности применяют такие элементы и разновидности как сопровождение или содействие.

Упоминание о роли и необходимости осуществлять педагогическое сопровождение и содействие в вузе прослеживается в трудах Т.А. Мельниковой, В.М. Лукьянова, Г.Н. Серикова, И.В. Ульяновой, О.В. Свиной, В. Шишкиной, Л.Н. Березиной, В.И. Богославского, А.П. Тряпициной и др. [1, 6, 9, 11].

Но и в этом случае следует рознить понятия «сопровождение» и «содействие».

Педагогическое сопровождение – это целостный взаимообуславливающий процесс двух сторон образовательной системы (субъектно-объектных отношений), направленный на изучение, анализа, формирования, развития, коррекции познавательной, мотивационно-деятельностной сферы личности обучающегося со стороны педагогов, преподавателей в системе непрерывного образования [7, 11].

Педагогическое же содействие, в отличие от сопровождения, по мнению Т.А. Мельникова не является процессом, это всего лишь – помощь, поддержка со стороны преподавателя, которая оказывается обучаемым для достижения ими конкретных целей [6].

Г.Н. Сериков дает определение педагогического содействия следующим образом: «педагогическое содействие – это специфический аспект педагогической деятельности, который представляет особый вид влияния на образующихся людей путем предъявления для усвоения специальным образом организованного содержания образования» [1, 9].

Таким образом, педагогическое сопровождение и содействие рассматриваются разноаспектно в зависимости от образовательных, воспитательных целей, их специфики, деятельности и контингента обучающихся. Соответственно будут отличаться и ситуации, и методы их разрешения.

При работе над проблемой формирования БКК студентов медицинского направления подготовки перед нами возникает задача помочь в сопровождении студентов для эффективного ее формирования в условиях прохождения программы дисциплины «Иностранный язык». Обозначенная положениями Федерального государственного образовательного стандарта ВПО к студентам неязыковых направлений как обеспечение уровня способности и готовности выпускника совершать вербальную и невербальную коммуникацию на иностранном языке с представителями иной культуры в рамках межкультурного и профессионального общения [12], дисциплина «Иностранный язык» является значимым условием формирования би-

лингвальной коммуникативной компетенция студентов медицинского направления.

Исходя из нашего опыта работы, потребность студентов в помощи со стороны преподавателей в процессе прохождения программы весьма ощутима. Во-первых, это связано с содержанием дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинского направления подготовки, которое является довольно трудоемким для освоения. Наравне с использованием иностранного языка в устной и письменной формах для решения задач в межличностном, межкультурном и профессиональном общении и в учебной сфере, студентам медицинского направления подготовки необходимо научиться работать со специальной медицинской литературой, справочниками на иностранном языке, иноязычными информационными ресурсами, с современными технологиями и компьютерными программами. Также им необходимо уметь вести иноязычную деловую переписку, осуществлять монологическое и диалогическое высказывание с использованием наиболее употребительных языковых средств в коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения, в том числе и в области медицинской тематики, понимать и оценивать чужую точку зрения, стремиться к сотрудничеству, достижению согласия, выработке общей позиции в условиях различия взглядов и убеждений посредством иностранного языка [3, 4, 8, 12].

Таким образом, спектр деятельности для студентов медицинского направления подготовки обширен в достижении желаемых высоких результатов овладения БКК в условиях прохождения программы по дисциплине «Иностранный язык». Соответственно, оказание сопровождения со стороны преподавателей является обязательным условием.

Педагогическое сопровождение становится особенно обязательным и актуальным, когда происходит так называемый процесс «снятия языкового барьера» в формировании БКК у студентов первого года обучения иностранному языку. В этом аспекте педагогическое сопровождение выступает уже больше в роли психолого-педагогического условия ее постижения. Зачастую студенты, особенно «новички», владея определенным багажом коммуникативных иноязычных умений, не желают высказываться на неродном (иностранном) языке по причине так называемой боязни совершить языковые ошибки перед своими товарищами, тем самым вызвать определенные, зачастую, как им кажется, неодобрительные для их имиджа, мнения со стороны окружающих, в том числе и преподавателя [5, с. 70]. Через снятие языковых, психологических трудностей в момент

совершения высказываний на неродном языке, педагогическое сопровождение позволяет «раскрепостить» студентов медицинских направлений подготовки. В дружелюбной атмосфере сотрудничества между преподавателем и студентами, без порицаний за языковые ошибки в речи студентов в момент высказывания, можно заявить о педагогическом сопровождении как о методе, нацеленном на раскрытие БКК компетенции, профессионально-ориентированные стремления и намерения.

Таким образом, педагогическое сопровождение способствует реализации таких принципов методологической основы формирования БКК студентов медицинского направления подготовки, как: принцип активности, мотивации, принцип уровня учета индивидуально-психологических особенностей студентов, принцип личностно-ориентированной направленности [14, с. 233].

Особенную значимость приобретает педагогическое сопровождение для активизации самостоятельной деятельности студентов медицинского направления подготовки. В этом аспекте педагогическое сопровождение выступает как систематическая, целенаправленная совместная деятельность преподавателей и студентов, осуществляемая в рамках обязательных и свободных консультирования со стороны преподавателя [13, с. 136].

Одним из видов самостоятельной учебной деятельности студентов медицинского направления, предполагающей непосредственную помощь и содействие со стороны преподавателя, является процесс подготовки к проведению нетрадиционных, инновационных форм проведения занятий, таких как: конференция, круглый стол, дебаты, коллоквиумы в условиях двуязычия. В этом случае, педагогическое сопровождение осуществляется нами как целенаправленная совместная деятельность преподавателей и студентов, которая сводится к периоду системного оказания помощи в написании доклада на конференцию, в поиске иноязычных информационных ресурсов и источников к нему, в составлении презентации и тезисов выступления в условиях двуязычия [13, с.137].

На основе вышеизложенного материала по проблеме рассмотрения педагогического сопровождения в формировании БКК студентов медицинского направления подготовки, можно сформулировать основные показатели его применения, которые включают: 1) учет индивидуальных особенностей студентов или группы студентов; 2) учет выполнения студентами медицинского направления подготовки видов заданий для снятия образовательных, языковых, психологических трудностей во время практических аудиторных занятий и во время внеаудиторных, в виде выполнения творческих заданий (перевод, реферирова-

ние, экстенсив, научный доклад и т.д.); 3) характер сопровождения студентов медицинского направления подготовки (продолженное или частичное) со стороны преподавателя; 4) особенности освоения содержания дисциплины «Иностранный язык» студентами медицинского направления подготовки.

### Выводы

Опираясь на рассмотренные нами научные источники по вопросу педагогического сопровождения в системе непрерывного отечественного образования и на собственный опыт работы, мы можем определить значимость педагогического сопровождения для студентов медицинского направления подготовки в формировании БКК, которая сводится к дифференцированному и индивидуальному подходу в раскрытии коммуникативных, языковых, личностных способностей студентов в БКК, проявлению уровня самостоятельности в решении проблем, профессионально-ориентированных задач под руководством, содействием и сопровождением преподавателя.

### Литература

1. Ананьина Е.В. Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2007. №6. Вып. 11. С. 124 – 126.
2. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. №6. 4 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
4. Кушнырь Л.А. Педагогический аспект формирования билингвизма в ходе обучения иностранному языку. Кушнырь Л.А. Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2016. №5. С. 249 – 252.
5. Лукьянова О.В. Языковой портрет первокурсника российского университета кооперации // Научный потенциал. 2017. №1 (23) С. 69 – 71.
6. Мельникова Т.А. Педагогическое содействие становлению готовности студентов к самореализации: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 240 с.
7. Преदिгер М.Л. Педагогическое содействие формирования мотивации профессионального саморазвития у студентов вуза // Фундаментальные исследования. 2013. №11-3. С. 574 – 577. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33167> (дата обращения: 28.06.2019)

8. Пичуева А.В. Анализ потребностей в обучении иностранному языку для профессиональных целей в рамках подходов LSP и CLIL // В сборнике: Наука и инновации XXI Века: Сборник статей по материалам V Всероссийской конференции молодых ученых. Департамент образования и молодежной политики Ханты-мансийского автономного округа – Югры. 2018. С. 99 – 100.

9. Сериков Г.Н. Педагогика. Книга I: Объект исследований. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. 440 с.

10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

11. Ульянова И.В., Свиарева О.В. особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов//Современные проблемы науки и образования. 2015. №4.

12. Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО... [Электронный ресурс] URL: <https://www.hse.ru/federal> (дата обращения: 15.12.2019)

13. Царская Т.С., Потоцкая Н.П. Особенности организации самостоятельной работы студентов медицинских специализаций в процессе обучения английскому языку в вузе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. №1А. С. 129 – 141. DOI: 10.3467/AR.2019.44.1.037

14. Царская Т.С., Кушнырь Л.А., Ситникова А.Ю. Методологическая основа модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. №3-А. С. 231 – 244.

15. Шишкина В. Педагогическое содействие // Высшее образование в России. 2005. №4. С. 148 – 151.

### References

1. Anan'ina E.V. Pedagogicheskoe sodejstvie stanovleniyu gotovnosti starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu // Vestnik YUUrGU. Seriya: «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2007. №6. Вып. 11. С. 124 – 126.

2. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej // Narodnoe obrazovanie. 1998. №6. 4 s.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. 7-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. 336 s.

4. Kushnyr' L.A. Pedagogicheskij aspekt formirovaniya bilingvizma v hode obucheniya

inostrannomu yazyku. Kushnyr' L.A. Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy. 2016. №5. S. 249 – 252.

5. Luk'yanova O.V. YAzykovej portret pervokursnika rossijskogo universiteta kooperacii // Nauchnyj potencial. 2017. №1 (23) S. 69 – 71.

6. Mel'nikova T.A. Pedagogicheskoe sodejstvie stanovleniyu gotovnosti studentov k samorealizacii: dis. ... kand. ped. nauk. CHelyabinsk, 2004. 240 s.

7. Prediger M.L. Pedagogicheskoe sodejstvie formirovaniya motivacii professional'nogo samorazvitiya u studentov vuza // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. №11-3. S. 574 – 577. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33167> (data obrashcheniya: 28.06.2019)

8. Pichueva A.V. Analiz potrebnostej v obuchenii inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej v ramkah podhodov LSP i CLIL // V sbornike: Nauka i innovacii XXI Veka: Sbornik statej po materialam V Vserossijskoj konferencii molodyh uchenyh. Departament obrazovaniya i molodezhnoj politiki Hanty-mansijskogo avtonomnogo okruga – YUgry. 2018. S. 99 – 100.

9. Serikov G.N. Pedagogika. Kniga I: Ob'ekt issledovaniy. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2005. 440 s.

10. Slastenin V.A., Isaev I.F., SHiyarov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie / pod red. V.A. Slastenina. M.: Akademiya, 2002. 576 s.

11. Ul'yanova I.V., Svinareva O.V. osobennosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchihsya v kontekste razlichnyh pedagogicheskikh podhodov//Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. №4.

12. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty VPO... [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.hse.ru/federal> (data obrashcheniya: 15.12.2019)

13. Carskaya T.S., Potockaya N.P. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty studentov medicinskih specializacij v processe obucheniya anglijskomu yazyku v vuze // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. Т. 9. №1А. С. 129 – 141. DOI: 10.3467/AR.2019.44.1.037

14. Carskaya T.S., Kushnyr' L.A., Sitnikova A.YU. Metodologicheskaya osnova modeli formirovaniya bilingval'noj kommunikativnoj kompetencii studentov medicinskogo napravleniya podgotovki // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. Т. 9. №3-А. С. 231 – 244.

15. SHishkina V. Pedagogicheskoe sodejstvie // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2005. №4. С. 148 – 151.

\*\*\*

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE MEDICAL STUDENTS IN THE  
FORMATION OF BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*Tsarskaya T.S., Lecturer,  
Pichueva A.V., Lecturer,  
Pototskaya N.P., Lecturer,  
Surgut State University*

**Abstract:** the article deals with the pedagogical support of medical students as a concomitant condition for the resolution of various educational tasks in the process of bilingual communicative competence`s formation (hereafter-BCC). In particular, pedagogical support acts as a condition for the removal of language, psychological difficulties during the formation of the BCC. The concepts of "pedagogical assistance and support" are compared. Also, the authors review the formation of pedagogical support of students in Russian education, as a phenomenon, without it the meaning of the entire learning process at all educational levels is lost. On the basis of the considered theoretical scientific sources, based on their own experience of teaching a foreign language in high school, the authors of this work determined the importance of "pedagogical support" of medical students for BCC` formation.

**Keywords:** pedagogical support, medical students, bilingual communicative competence (BCC)

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Швецова М.Ж., кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель,  
Коренева Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент,  
Кормош Е.В., кандидат технических наук, доцент,  
Рябцева Н.Н., кандидат физико-математических наук, доцент,  
Белгородский университет кооперации, экономики и права*

**Аннотация:** авторы рассматривают особенности обучения русскому языку как иностранному на примере дисциплины «Зоология», раскрывают специфические формы освоения фонетики и правописания специальных терминов и словосочетаний, определяют пути преодоления различных типов затруднений. Целью исследования являлось определение эффективности разработанных методических приемов при формировании зоологического терминологического словаря иноязычных студентов.

Применение словарно-терминологической работы ведет к более полному восприятию предметов и явлений в целом; способствует росту словаря за счет понимания слов, обозначающих качества, свойства, предметов и явлений, их отношения. Это необходимое условие, лежащее в основе продолжения профессионального обучения иностранных студентов в вузах РФ.

**Ключевые слова:** словарно-терминологическая работа, зоология, иностранные граждане, русский язык как иностранный, методические приемы, гуманистический приоритет в образовании

Восприятие, накопление, обобщение и анализ информации в обществе зависит напрямую от вербальных средств передачи информации. Одним из вербальных информационных инструментов информации является речь. Для свободного владения всеми видами речи необходимо выполнение важного условия – наличия большого словарного запаса, обеспечивающего разностороннее общение в контексте будущей профессии и в быту. Слово должно выступать для людей послушным орудием мысли.

Особенно актуальным это становится в процессе обучения иноязычных студентов. Приказом Министерства образования и науки РФ от 03.10.2014 г. №1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» определены четыре биологические дисциплины для подготовки иностранных студентов, обучающихся на подготовительном факультете. По результатам освоения дополнительной общеобразовательной программы, касающейся изучения биологии (зоологии), слушатель должен:

знать:

- общие характеристики беспозвоночных животных; структурно-функциональную организацию позвоночных животных;

уметь:

- характеризовать особенности строения беспозвоночных животных, строение и функции тканей высших животных организмов, органов и систем органов животных; составлять отчет о проделанной работе [10].

Учитывая тот факт, что отдельные студенты поступают на ветеринарные специальности, невозможно пренебречь изучением биологических дисциплин, в том числе и зоологии.

Для достижения образовательных целей были определены принципы и методики обучения и воспитания иностранных граждан в процессе изучения ими дисциплины «Зоология». Особое значение уделяется реализации компетентного подхода в условиях современных форм организации образовательного процесса; обновлению программно-технологического обеспечения; утверждению гуманистического приоритета в образовательных целях; личностного и профессионального развития будущих специалистов из разных стран мира. По мнению Л. Ю. Елизаровой эффект преподавания дисциплин иноязычным студентам, его научность и образовательный уровень обеспечивается оптимальным сочетанием классической системы обучения и современных инновационных технологий [5].

Цель исследования: определение эффективности разработанных методических приемов при формировании зоологического терминологического словаря студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Объект исследования: образовательный процесс, направленный формирование зоологического терминологического словаря студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Предмет исследования: процесс формирования зоологического терминологического словаря студентов, изучающих русский язык как иностранный.

В ходе исследования были использованы такие методы как: изучение педагогической и методиче-

ской литературы; наблюдение за деятельностью студентов, групповая беседа, сравнительный анализ.

Различные стороны процесса преподавания русского языка как иностранного в период подготовки иностранных граждан к продолжению профессионального обучения в вузах России представлены значительным количеством работ теоретического и практического содержания: А.А. Акишина [1, с. 205], В.Е. Антонова [2, с. 304], Н.С. Власова [3, с. 144], Д.Н. Вольнова, Е.А. Меланченко [4, с. 106], Т.М. Иванова [6, с. 266], Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. [7, с. 198] и др.

В области преподавания дисциплины «Зоология» у обучающихся возникают следующие затруднения:

- наличие нескольких сотен терминов и терминологических словосочетаний;
- труднопроизносимые слова-термины с несколькими чередующимися согласными звуками, мягким знаком или повторяющимися слогами;
- термины, с соединительными гласными;
- трудноосознаваемые слова-термины;
- длинные слова со сложными изменяющимися окончаниями;
- термины, аналогичные по значению;
- термины, выраженные с помощью словосочетаний.

Определение затруднений позволяет понять роль словарной работы над терминами зоологического содержания в обучении иностранных граждан. Мы полагаем, что основной смысл словарно-терминологической работы заключается в развитии у иноязычных студентов выбирать для высказывания те лексические средства, которые будут точно отражать его смысл. Следует отметить, что словарная работа должна обязательно присутствовать как аудитории, так и в процессе внеаудиторной самостоятельной подготовки студента.

Изучение курса зоологии начинается после освоения дисциплин «Общая биология» и «Анатомия». Обычно, к этому времени студенты уже хорошо говорят на русском языке. Однако курс «Зоологии» изобилует большим количеством специфических слов и выражений и даже краткое знакомство с ним требует значительных лингвистических усилий со стороны иностранных студентов. Поэтому фронтальная, групповая, а также индивидуальная аудиторная работа должна использоваться на протяжении всего обучения. На занятии во время фронтальной работы необходимо следовать определенному алгоритму действий:

- проговаривание терминов вслух преподавателем совместно со студентами;
- прописывание термина на доске преподавателем с одновременным медленным проговаривани-

ем, разделением слова на слоги и проставлением ударения;

- прописывание студентами термина в тетради;
- прописывание несколькими студентами термина на доске по памяти;
- дублирование термина в словаре во время самостоятельной работы.

Эта форма фронтальной работы успешно сочетается с индивидуальной словарной работой. В качестве примера можно привести работу над первой темой «Тип Моллюски». Рассмотрим отрывок текста, описывающий среду обитания и строение обыкновенного прудовика, с которым работают студенты на занятии.

«В озерах и возле берегов рек на водных растениях можно встретить улитку – обыкновенного прудовика. Тело прудовика имеет спирально закрученную раковину. Раковина имеет острую вершину и большое отверстие – устье. Раковина состоит из известняка. Сверху она покрыта слоем коричневого рогоподобного вещества. Раковина служит для защиты мягкого тела улитки.

В теле прудовика можно различить три основные части: туловище, голову и ногу, но эти различия между отделами условны. Нога мускулистая расположена на брюшной стороне тела. Моллюсков, имеющих такую ногу, называют брюхоногими. На теле моллюска выделяется слизь, которая облегчает скольжение по грунту» [8, с. 39].

В этом отрывке можно насчитать более десяти терминов, которые студенты должны выучить и правильно произносить после изучения темы. В ходе изучения темы складывается определенный порядок работы над словосочетанием «брюхоногий моллюск». Вначале преподаватель совместно со студентами прочитывает словосочетание в тексте. Затем оно записывается на доске, одновременно происходит разделение каждого слова на отдельные слоги или легко произносимые части. Преподаватель записывает на доске и проговаривает словосочетание.

*Брю-хо-но-гий мол-люск*

Далее идет постановка ударения и еще одно произнесение словосочетания.

*Брю-хо-но-гий мол-люск*

После слога -но делается пауза, после которой легко произносится окончание фразы.

*Брю-хо-но-(пауза) гий мол-люск*

*Брюхоногий моллюск (быстро и слитно).*

Все студенты группы повторяют словосочетание вслух. Чтобы убедиться в качестве произнесения преподаватель просит повторить термин отдельных студентов, производя при этом корректуру ударения, окончания или отдельных слогов. После этого следует повторение словосочетания обучающимися, имеющими сложности в произне-

сении. Далее студентам дается рекомендация работы со словосочетанием в период самостоятельной подготовки вне аудитории. Корректировку звучания словосочетание (термина) с последующим повторением студенты могут проводить с использованием аудио Интернет-переводчика [10].

Для более точного понимания термина устанавливается его соответствие с арабским языком. Студенты вносят термин в словарь.

моллюск (брюхоногий) بطنيات الأقدام...من (الرخويات).

Для закрепления знаний необходимо использовать задания для практической работы [9, с. 69].

Задание 1. В теле двусторчатого моллюска беззубки газообмен происходит в:

1) жабрах, 2) раковине, 3) мантии, 4) легком.

Проверьте свои знания с помощью правильных ответов.

Ответ: в жабрах.

Задание 2. К брюхоногим моллюскам не относится

1) виноградная улитка, 2) битиния, 3) большой прудовик, 4) слизень.

Проверьте свои знания с помощью правильных ответов.

Ответ: большой прудовик.

Рассмотрим отдельные примеры словарной работы в рамках вышеозначенных терминологических затруднений.

1. Значительное количество терминов. Изучение зоологии требует запоминания значительного количества слов-терминов. Оптимальным способом усвоения является ведение собственного терминологического словаря.

2. Труднопроизносимые слова-термины (светочувствительный глазок, ячеистые легкие, четырехкамерное сердце, двусторчатые моллюски, цитоплазматические мостики, воробьинообразные птицы). Перечисленные термины содержат несколько согласных звуков «-вств-» или сложное чередование слогов «-створч-», «-чеист-», «-бьинообразн-». Для развития дикции, успешного запоминания и проговаривания этих слов необходимо отдельно проговаривать сложное сочетание букв или слогов в отдельных случаях, используя скороговорки с долгим выдохом. Например, при работе с термином «светочувствительный глазок» необходимо пояснить студентам, что в сочетании «-вств-» первый звук [в] не произносится.

3. Сложновыговариваемые слова-термины, имеющие соединительную гласную (брюхоногий моллюск, пищеварительная вакуоль, газообмен, водоплавающие птицы, жабродышащие

брюхоногие, пресноводные животные, страусообразные птицы, икрометание).

4. Трудноосознаваемые слова-термины (ложноножки, порошица, ногощупальца, выводковые птицы). Студенты работают над текстом, описывающем среду обитания и внешнее строение паука-крестовика.

«Паук-крестовик обитает в садах, парках, домах. Его тело состоит из головогруды и шарообразного брюшка. Между частями тела имеется перетяжка. На верхней стороне головогруды паука расположены органы зрения – восемь простых глазков, в центральной части головогруды имеются ротовые органы: первая пара – челюсти, вторая пара – ногощупальца. Ногощупальца содержат чувствительные волоски, которые являются частью органов осязания. Головогрудь снизу несет четыре пары ходильных ног» [2, с. 49].

Слово «ногощупальца» происходит от двух слов «нога» и «щупальце», соединенных гласной «о». Для толкования этого слова используется иллюстрация ноги позвоночного животного и щупальца осьминога. Затем слово записывается на доске, в нем выделяются части сложного слова. И только после осмысления состава слова студентам можно сделать вывод о том, что ногощупальца – это ротовые органы.

Столь же трудным понятием является термин «ложноножки» у амебы. Студентам необходимо дать предварительное толкование слова ложь (неправда, несоответствие истине). «Ложные ноги» у амебы являются не конечностями, а выростами цитоплазмы.

5. Длинные слова, со сложными изменяющимися окончаниями, сложны для произнесения студентов иностранцев (пресмыкающиеся). В работе с такими словосочетаниями целесообразно использовать методику аналогичную работе над термином «брюхоногий моллюск», а также работать в сотрудничестве с преподавателем русского языка.

6. Термины, имеющие аналогичное значение («халазы» или «белковые канатики», «терка» или «радула»). Для более полного освоения курса зоологии, успешного прохождения тестов из разных источников, чтения текстов необходимо обязательное изучение всех терминов, используемых для обозначения одного понятия, например, амфибии (земноводные животные).

7. Термины, выражающиеся словосочетаниями (лучевая симметрия, кишечная полость, пояс передних конечностей). В работе над зоологическим термином, выраженным словосочетанием, целесообразно находить самое короткое слово, его английский аналог, опираясь на хорошее знание английского языка

обучающихся. Например, освоение термина «обоеполюые организмы, целесообразно начинать с термина «гермафродиты», который одинаковое звучание в русском и английском языке.

Методика работа над терминами с иностранными студентами включает несколько этапов:

1) обогащении словаря, заучивании и усвоении ранее неизвестных слов и специальных зоологических терминов;

2) уточнении словаря, овладении точностью и выразительностью языка (наполнение слов содержанием, усвоение многозначности слов в контексте изучаемой дисциплины)

3) активизация словаря, т.е. перенос терминов из пассивного словаря в активный, включение

терминов в предложения, словосочетания, обороты речи;

Для контроля словарного запаса и словарных навыков был избран сравнительный анализ, дополненный результатами беседы и наблюдений за деятельностью обучающихся. Количество студентов, участвующих в эксперименте составило 88 человек. Контрольная группа состояла из 25 человек. Для оценки эффективности словарной работы было предложено на констатирующем этапе 50 слов общего словаря и на контрольном этапе 50 слов терминологического словаря. Результаты исследования на этапах обучения представлены табл. 1.

Таблица 1

**Уровень сформированности зоологического терминологического словаря иностранных студентов, слов**

Наименование критерия	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Пассивный словарь	10	33	9	45
Активный словарь	7	30	7	45
Потенциальный словарь	12	32	14	42
Понимание смысла	5	40	7	48
Связь слова с предметом	7	38	11	45
Связь слова с понятием	7	36	11	43
Соотнесение слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка	12	32	14	42
Количественный рост словаря терминов (до 200 слов)	5	36	7	44

Таким образом, из табл. 1 видно, что в контрольной группе самое низкое значение отмечено по показателю Активный словарь (60%), высокий уровень сформированности словаря выявлен по показателю Понимание смысла (80%). В экспериментальной группе высокие значения отмечены большему количеству показателей, например, по показателям Потенциальный словарь и Соотнесение слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка (84%). По показателям Активный словарь, Пассивный словарь, Связь слова с предметом, Понимание смысла значения составили от 90% до 96% соответственно. Количественный рост словаря терминов (до 200 слов) в контрольной группе составил 72%, а в экспериментальной группе на 16% выше, чем в контрольной (88%).

Перевод студентами слов из пассивного словаря в активный, а также умение правильно и грамотно излагать свои мысли в устной речи и на письме является необходимым элементом обучения словарной работе во время занятий по

биологии. Это еще раз подтверждает актуальность проблемы словарной работы в процессе обучения иностранных граждан. Результаты эксперимента показывают, что применение словарно-терминологической работы ведет к более полному восприятию предметов и явлений в целом; кроме того, у студентов наблюдается рост словаря за счет понимания слов, обозначающих качества, свойства, предметов и явлений, их отношения. Это необходимое условие, лежащее в основе способности к расчлененному восприятию, владению мыслительными операциями, анализу.

Опыт работы на подготовительном факультете БУКЭП по обучению иностранных граждан показывает, что активное и широкое применение инновационных подходов в преподавании – это способ утверждения гуманистического приоритета в образовании, средство личностного и профессионального развития будущих специалистов из разных стран мира.

## Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 255 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 6-е изд. М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. 344 с.
3. Власова Н.С. Русский язык как иностранный. Базовый курс – 1 (с поурочным словарем на английском и немецком языках): учебник для детей русскоязычных эмигрантов. Типография Gutenberg, 2009. 204 с.
4. Вольнова Д.Н., Меланченко Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. №8.
5. Елизарова Л.Ю. Инновационные подходы в преподавании на довузовском этапе обучения иностранных граждан медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2011. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5264> (дата обращения: 22.06.2019)
6. Иванова Т.М. К вопросу о системном подходе в методике преподавания русского языка как иностранного (на примере русской лексики) // Учёные записки ЗабГГПУ. 2012. №2. С. 266.
7. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна: ВСУ «Черноризец Храбър», Университетско издателство, 2013. 208 с.
8. Швецова М.Ж. Зоология: учебное пособие. Белгород: Издательство БУКЭП, 2019. 168 с.
9. Швецова М.Ж. Зоология: Задания для практических занятий. Белгород : Издательство БУКЭП, 2019. 286 с.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. N1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».
11. <https://translate.google.com>

## References

1. Akishina A.A. Uchimsya uchit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Russkij yazyk, 2010. 255 s.
2. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (elementarnyj uroven'). 6-e izd. M.: CMO MGU im. M.V. Lomonosova; SPb.: Zlatoust, 2010. 344 s.
3. Vlasova N.S. Russkij yazyk kak inostrannyj. Bazovyj kurs – 1 (s pourochnym slovarem na anglijskom i nemeckom yazykah): uchebnik dlya detej russkoyazychnyh emigrantov. Tipografiya Gutenberg, 2009. 204 s.
4. Vol'nova D.N., Melanchenko E.A. Organizaciya processa obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo, rol' prepodavatelya i uchashchegosya v processe obucheniya // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2016. №8.
5. Elizarova L.YU. Innovacionnye podhody v prepodavanii na dovuzovskom etape obucheniya inostrannyh grazhdan medicinskogo vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2011. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5264> (data obrashcheniya: 22.06.2019)
6. Ivanova T.M. K voprosu o sistemnom podhode v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (na primere russkoj leksiki) // Uchyonye zapiski ZabGGPU. 2012. №2. S. 266.
7. Moskovkin L.V., SHamonina G.N. Innovacii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. Varna: VSU «CHernorizec Hrab"r», Universitetsko izdatel'stvo, 2013. 208 s.
8. SHvecova M.ZH. Zoologiya: uchebnoe posobie. Belgorod: Izdatel'stvo BUKEP, 2019. 168 s.
9. SHvecova M.ZH. Zoologiya: Zadaniya dlya prakticheskikh zanyatij. Belgorod : Izdatel'stvo BUKEP, 2019. 286 s.
10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 3 oktyabrya 2014 g. N1304 «Ob utverzhenii trebovanij k osvoeniyu dopolnitel'nyh obshcheobrazovatel'nyh programm, obespechivayushchih podgotovku inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva k osvoeniyu professional'nyh obrazovatel'nyh programm na russkom yazyke».
11. <https://translate.google.com>

\*\*\*

**SPECIFIC FEATURES OF DICTIONARY-TERMINOLOGICAL WORK  
IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS**

*Shvetsova M.Zh., Candidate of Agricultural Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,  
Koreneva E.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Kormosh E.V., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ryabtseva N.N., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*

**Abstract:** the authors consider the features of teaching Russian as a foreign language on the example of the discipline «Zoology», reveal specific forms of mastering phonetics and spelling of special terms and phrases, and determine ways to overcome various types of difficulties. The aim of the article is to determine the effectiveness of the developed methodological techniques while formation of the zoological terminological dictionary for foreign students.

The use of vocabulary and terminology leads to a more complete perception of objects and phenomena in general; contributes to the growth of the dictionary by understanding the words denoting qualities, properties, objects and phenomena, their relationship. This is a necessary condition underlying the continuation of professional training of foreign students in universities of the Russian Federation.

**Keywords:** vocabulary and terminological work, zoology, foreign citizens, Russian as a foreign language, teaching methods, humanistic priority in education

## ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СЕГОДНЯШНИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Глубоцкая Е.В., аспирант,  
Московский городской педагогический университет*

**Аннотация:** признание семьи основной платформой развития общества формирует необходимость поиска новых моделей выстраивания результативных взаимодействий социально-образовательных институтов и семьи. Несмотря на то, что проблема современной семьи заслуживает все большего интереса со стороны научного сообщества, учитывая динамичность социально-экономических трансформаций в современном обществе, не теряет актуальности необходимость новых изысканий в этой области. Поэтому мы считаем важным провести дополнительный анализ зарубежных и отечественных исследований. На основе системного подхода уточнить определение семьи в социализации детей дошкольного возраста, выявить основные характеристики и ресурсные возможности современной семьи в социализации сегодняшних дошкольников. В результате исследования раскрыты специфические характеристики сегодняшнего дошкольника, структурные особенности современной семьи. Рассмотрены внутренние и внешние ресурсные возможности (в том числе позитивное и упущенное ресурсное состояние) современной семьи в социализации сегодняшних дошкольников. Теоретическая значимость исследования выражена в обогащении социально-педагогической теории характеристиками современной семьи (включая дошкольника). Результаты исследования могут быть использованы в практической социально-педагогической деятельности как один из инструментов планирования и выстраивания эффективного социально-педагогического сопровождения семьи в социализации детей дошкольного возраста в современных условиях.

**Ключевые слова:** современная семья, характеристика, ресурсы, социализация, сегодняшний дошкольник

Изменения государственной политики и социального заказа по отношению к общественному и семейному воспитанию направлено на повышение значимости участия семьи в образовательном процессе. Одной из ключевых тем в обращении президента Федеральному собранию в 2020 году являлась тема семьи и детства. Необходимость создания благоприятных условий для возможности раскрытия потенциала современной семьи и её участия в создании будущей судьбы России XXI века. Выстраивание долгосрочной политики поддержки семьи с учетом индивидуальных жизненных ситуаций [1].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» прописано (скорее подчеркивается), что родители являются первыми педагогами, которые обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [2].

Одной из основных задач демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года является расширение мер по укреплению института семьи. Развитие системы поддержки семьи для повышения ее ресурсных возможностей по обеспечению и развитию надлежащего уровня жизни и развития ребенка [3]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования также предусматривает ориентир на взаимодействие педагогического коллектива с семьей [4].

Следовательно, для поиска новых моделей взаимодействия образовательных институтов и семьи необходимо рассмотреть основные характеристики и ресурсные возможности современной

семьи в социализации сегодняшних дошкольников.

Исследуя философские, социологические, психологические, юридические труды по теме семья можно отметить, что в каждой науке определение семья различно и согласовано с теоретическими ориентациями исследователя – семья как «малая ячейка общества», «круг лиц, объединенных взаимными правами и обязанностями», «первая в жизни человека социальная группа», «объединение людей, связанных общностью быта», «малая группа» [5, 6, 7, 8, 9].

На основе трехстороннего подхода, в настоящем исследовании мы будем определять семью как сложную социальную систему, которой свойственны как общие характеристики сложных систем, так и специфические, связанные с реализацией ею социально-педагогических функций (социальный институт и социальная группа), в которую могут входить родители (опекуны) дети и близкие люди (бабушки, дедушки и другие члены семьи, в т.ч. не родственники) [10].

Рассматривая семью с точки зрения теории развития сложных социальных систем, можно отметить ее способность к самоорганизации и эволюции [11]. В таком ракурсе понимания:

– семья характеризуется множеством разнообразных субъектов, соединенных неповторимыми связями;

– человек, являясь частью целого, одновременно обладает как общими, так и собственными уникальными признаками устройства жизнедеятельности и развития;

– здоровая семья как система целостна, открыта для обмена информацией, энергией с окружающей средой;

– представление семейных границ условно зависит от положения наблюдателя. Так, ребенок может включать в семью людей, не связанных родственными узами (няню, друзей, соседей и т.д.), а родитель, вступивший в брак повторно, оставляет в структуре семейных отношений родственников от первого брака;

– как целостная система семья обладает эмерджентными свойствами, которые выражаются в невозможности анализа семейной жизнедеятельности через одного члена семьи;

– присутствие генетической и исторической памяти поколений, которая влияет на эволюционные процессы (генетические отклонения, предрасположенность к тем или иным заболеваниям, физические и психические характеристики);

– эволюция внутрисемейной жизни и реакция на внешнее взаимодействие зависит от специфического состояния и опыта семьи (обычаев, традиций, моральных ценностей и т.д.), зачастую рождающая некую инертность к внешним контактам;

– структура семьи обладает чертами иерархичности и фронтальности, более четко прослеживаемыми в многопоколенных, многодетных семьях;

– каждая семья является неповторимой и уникальной;

– регулирование семейной жизнедеятельности происходит на фоне условных границ отрицательной и положительной связей (возврат к предыдущему состоянию или самоободряющий рост и усложнение структуры);

– внутрисемейное устройство характеризуется взаимозависимостью времени и пространства;

– внутрисемейное устройство не обладает свойствами эргодичности (невозможно определить все характеристики и точно предсказать поведение в будущем);

– некоторые члены семьи (как структурные компоненты системы) могут выпадать из общей структуры развития, но продолжать являться частью целого (например, при разводе родителей, отец теряет статус супруга, но остается частью семьи (с позиции ребенка));

– внутрисемейное устройство может проявлять сильную чувствительность к малым возмущениям;

– чем шире семья, тем она устойчивее к изменениям внешней среды (легче адаптируется), но более чувствительна к внутренним волнениям (сложнее поддерживать внутренний баланс и гармонию между всеми членами семьи в связи с накоплением внутренних противоречий).

Подчеркивая уникальность каждой семьи, в зависимости от различных характеристик, можно применить следующую классификацию: возраст семьи – молодожены (до года), молодые (3-5 лет), семья среднего возраста (3-10 лет), семья старшего возраста (10-20), пожилая семья (более 20 лет); по количеству детей – бездетные, одно-двухдетные, многодетные; по составу семьи – полные (муж, жена и их дети), неполные, простые (нуклеарные) и сложные; по месту проживания – (городская, сельская, отдаленная); по здоровью членов семьи – здоровые семьи и семьи инвалидов, семьи, воспитывающие детей инвалидов и т.д. [12]; выполнению своих функций – репродуктивная, хозяйственно-экономическая, социально-культурная (включающая воспитательную, духовно-нравственную, досуговую и эмоциональную) [13].

Поддерживая теорию о сущности актуальных каналов социализации А. Алисова, В.П. Сергеевой, рассматривая семью как традиционный (для дошкольника - основной) канал социализации ребенка дошкольного возраста, считаем необходимым уточнить: индивидуальные, специфические характеристики, отличительные особенности детей дошкольного возраста, а также агентов социализации (в первую очередь входящих в состав семьи), условия и направления [14].

Рассматривая ресурсные возможности современной семьи в социализации детей дошкольного возраста, мы придерживаемся теории о неформальных и институциональных ресурсах (Т.Д. Ворониной, Ю.А. Пучкиной, Е.А. Авериной) и разделяем их на две группы [15]:

1. Внутренние: персональные (психологические и физические особенности субъектов) и общесемейные – материальные и нематериальные (ценности и установки семьи, традиции, нормы и правила поведения в семье и взаимодействия с социальной средой);

2. Внешние: институциональные (государственные, негосударственные, сфера услуг и потребления) и неинституциональные (кровно-родственные связи, ближайшее окружение, неформальные объединения, Интернет сообщества).

С точки зрения указанной нами ранее теории сложных социальных систем, а в частности, относительной зависимости представлений семейных границ от положения наблюдателя, стоит уточнить, что разделение ресурсных возможностей современной семьи на внутренние и внешние условно.

В случае ситуации расширенной семьи, внешние – неинституциональные (кровно-родственные связи, ближайшее окружение) могут переходить во внутренние (общесемейные). Например: бабушки и дедушки (либо другие близкие люди)

включаются в жизнедеятельность семьи на правах полноправных членов. В случае, когда ребенок остается без попечения родителей, детский дом, как институциональный орган, может являться одновременно и внешним и внутренним ресурсом семьи в социализации ребенка.

Рассматривая структурные характеристики современной семьи, выявленные нами в предыдущем исследовании [16], можно определить ресурсное состояние (позитивное и упущенное) в социализации детей дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1

**Ресурсное состояние современной семьи в социализации детей дошкольного возраста**

Характеристики современной семьи	Позитивное ресурсное состояние в социализации детей дошкольного возраста	Упущенное ресурсное состояние в социализации детей дошкольного возраста
Большая часть семей нуклеарны по своей структуре	- легче поддерживать внутренний баланс и гармонию между всеми членами семьи (как система с наименьшим количеством подсистем), - более подвижна к эволюционным процессам, как в отношениях внутри нее, так и с окружающим миром (рост взаимосвязей и усложнение жизнедеятельности семьи за счет мощного перекачивания ресурсов из внешней среды); - больше ресурсов для учета индивидуальных особенностей каждого субъекта (включая ребенка),	- семья, как система, менее устойчива к изменениям внешней среды (например: к кризисной социально-экономической ситуации), - усложнение передачи опыта и традиций от более старшего поколения младшему;
Большая часть семей имеет одного ребенка	- больше ресурсов для учета индивидуальных особенностей ребенка (временной, финансовый, психологический и т.д.),	- развитие детоцентризма, - обеднение опыта общения в разновозрастной группе;
Временная загруженность родителей (например: когда оба родителя в семье работают и имеют территориально-удаленную работу от дома и детского сада)	- усложнение структуры и организации социальной среды дошкольника, расширение социального опыта ребенка за счет включения других социальных агентов (родственников, и иных лиц),	- сокращение отрезка времени для планирования, координации и осуществления плодотворного времяпрепровождения (в первую очередь совместного);
Отсутствие одного из родителей (в т.ч.)	- усложнение структуры и организации социального среды дошкольника за счет включения других социальных агентов (поддержка и помощь родственников, участие иных лиц в организации досуга и коммуникаций),	- снижение опыта в детско-родительских отношениях, - оскудение картины восприятия супружеских отношений (доступной для наблюдения детям в семьях, где есть оба родителя);
Низкие показатели активного участия отца в воспитании ребенка	- повышение концентрации восприятия социального опыта, при позитивно-насыщенном взаимодействии отца и ребенка,	- снижение объема взаимодействия ребенка с социально-значимым агентом;
Нестабильные взаимоотношения между членами (в т.ч. расширенной, включая родственников и иных близких людей)	в случае конструктивной линии - расширение социального опыта ребенка за счет присутствия в социальном пространстве многообразия взаимоотношений и форм решения кризисных ситуаций (доступных для понимания дошкольником).	в случае деструктивной линии - нарушение состояния психологического комфорта всех членов семьи (включая ребенка).

Продолжая раскрывать возможности современной семьи в социализации детей дошкольного возраста, считаем верным дополнительно определить характерные особенности каждого поколения (современных родителей, бабушек, дедушек и сегодняшнего дошкольника).

Согласно исследованиям ряда ученых, современные бабушки и дедушки в характере имеют черты коллективизма и командного духа, для них важен личностный рост (через карьеру и стремление выполнять более ответственную работу), стороннее признание их заслуг (словесное и материальное вознаграждение, в т.ч. в виде символов) [17].

Сегодняшним родителям прежде всего свойственен индивидуализм и готовность к непрерывному образованию. Несмотря на важность финансовой стабильности и статуса, они особое внимание уделяют комфорту и здоровому образу жизни. Активно используют современные технологии. Предпочитают короткие модульные-программы для обучения и работу на результат, с дроблением плана на более короткие отрезки времени [18]. Активно используют мобильные устройства с интернет-приложениями, которые предлагают уже готовые решения, а также социальные сети и чат-мессенджеры для общения [19, 20].

Анализ социального пространства современного ребенка дошкольного возраста, проведенный Марком Маккинделом и его командой, выявил ряд особенностей: возраст родителей (старше), культурный состав (более разнообразный), социально-экономические условия (немного богаче), размер семьи (меньше), ожидаемая продолжительность жизни (больше) [21].

Как отмечает в своих исследованиях Дэн Шобел, руководитель отдела исследований компании Future Workplace, современные дошкольники (поколение группы Альфа), в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий, имеют больший доступ к информации, людям и ресурсам с рождения. Они с легкостью осваивают и применяют в повседневной жизни высокотехнологичные устройства (смартфоны, телевизионные и аудио системы, электронные устройства и т.п.), интернет-программы (поисковые системы, социальные сети, мессенджеры и т.п.) и искусственный интеллект (Яндекс Алиса, Apple Siri и др. приложения). Как следствие, предпочитают более простые в использовании и визуальные информационные средства для познания мира [22].

С одной стороны, это способно расширить опыт ребенка об окружающем мире. С другой, погружение в хаотичный поток разнообразных знаний усложняет возможность самостоятельно

структурировать и анализировать их. Развитие интернет-услуг и социальных сетей (виртуальное общение) влияет на все возрастные группы, сокращает потребность в живой коммуникации, что способствует снижению навыков общения с людьми в социальном опыте сегодняшнего дошкольника.

Несмотря на то, что современные дети легче усваивают информацию и достигают более высокого уровня интеллектуального развития к школьному возрасту (IQ 115 баллов и выше), показатели последних лет говорят о снижении когнитивного развития, образного мышления и волевых качеств у сегодняшнего дошкольника. При переходе в начальную школу более четверти детей не обладают навыками устанавливать позитивный контакт со сверстниками, решать простейшие конфликты и соблюдать установленные правила [23].

Кроме влияния технологических инноваций, тенденции современной жизни (особенно в крупных городах) все более интенсивно способствуют расширению социальной среды ребенка за счет поэтапного и одновременного включения дошкольника в различные социальные группы (по месту жительства, в образовательной организации, в досуговой деятельности и т.д.), которые зачастую территориально разрознены и несогласованы по своему устройству жизнедеятельности [24].

В результате нашего исследования можно сделать вывод о том, что ресурсные возможности современной семьи напрямую зависят от структурных и межпоколенных характеристик, которые в свою очередь обладают значительной неоднородностью. В связи с этим процесс социализации становится более стихийным и неоднозначным.

Считаем, что, для достижения более высокой результативности социализации детей дошкольного возраста, необходимо объединить всё разнообразие социальных условий за счет насыщения социально-образовательного пространства ресурсными возможностями современной семьи.

Полагаем, что социально-педагогическое сопровождение семьи может стать одной из эффективных моделей взаимодействия образовательных институтов и семьи в социализации детей дошкольного возраста, если оно будет направлено на: выстраивание индивидуальной траектории развития и социализации детей дошкольного возраста; помощь в реализации ресурсного потенциала современной семьи в социализации детей дошкольного возраста; поддержку семьи в социализации детей дошкольного возраста за счет расширения межинституциональных связей.

## Литература

1. Послания президента Владимира Путина Федеральному собранию от 15.01.2020 г.
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года (принципы).
3. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. N1351).
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года.
5. Семья в современном обществе. Серия: «Демография. Социология. Экономика» / Под ред. чл.-корр. РАН Рязанце-ва С.В., д. соц. н. Ростовской Т.К. М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. Т. 4. №1. 261 с.; С. 46.
6. Семейный кодекс Российской Федерации" от 29.12.1995 N223-ФЗ (ред. от 02.12.2019) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2020) URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8982/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/)
7. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. 63 с.; С. 5.
8. Кухарчук Д.В. Социология : краткий курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2015. 192 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: «Современное слово», 2005. 720 с.; С. 523; Семья в современном обществе. Серия: «Демография. Социология. Экономика» / Под ред. чл.-корр. РАН Рязанцева С.В., д. соц. н. Ростовской Т.К. М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. Т. 4. N1. 261 с.
11. Инновационная сложность / отв. редактор Е.Н. Князева. СПб.: Алетейя, 2016. 608 с.
12. Антонов А.И. Микросоциология семьи. М.: ИНФРА-М, 2009. 368 с.; Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. 304 с.; Карцева Л.В. Психология и педагогика социальной работы с семьей. М.: Дашков и К. 2009. 224 с.
13. Кухарчук Д.В. Социология: конспект лекций. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 192 с.
14. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: монографии / под науч. ред. В.П. Сергеевой. 2-е изд., спр. М.: ИНФРА, 2018. 131 с. (Научная мысль); С. 8.
15. Воронина Т.Д., Пучкина Ю.А., Аверина Е.А. Неформальные и институциональные ресурсы современной семьи в условиях формирования фамилистической среды в регионе: возможности использования качественных методов исследования // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2011. №1 (13). С. 23 – 43.
16. Глубоцкая Е.В. Позиции современной семьи при формировании социально-образовательной среды детей дошкольного возраста // ЦИТИСЕЭ. Москва, 2019. №2 (19). URL: <http://ma123.ru/ru/2019/05/глубоцкая-2-2019/>
17. Шамис Е., Никонов Е. Стратегия Беби-бумеров (теория поколений) М.: «Издательский дом университета «Синергия». 2018. 256 с.
18. Шамис Е., Никонов Е. В семье не без Миллениума. Что делать поколению (1985-2002 г.р.), которое меняет мир. М.: «Synergy book». 184 с.
19. Adam Creighton 2010 s: Decade of the great global shift. We are wealthier and smarter but also worried after a turbulent 10 years. // THE AUSTRALIAN 27.12.2019 URL: <https://www.theaustralian.com.au/inquirer/2010s-end-of-a-turbulent-decade/news-story/5326dbe99c1122afce0e4a1ff289ec55>
20. Aaron Smith and Monica Anderson. Social Media Use in 2018 A majority of Americans use Facebook and YouTube, but young adults are especially heavy users of Snapchat and Instagram// PEW Research Center Internet&Technology 1.03.2018 URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>
21. Alex Williams Meet Alpha: The Next 'Next Generation'// The New Yourk Times 19.09.2015 URL: [https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?\\_r=1](https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=1)
22. Dan Schawbel 5 Predictions For Generation Alpha// Dan Schawbel 17.07.2014 URL: <https://danschawbel.com/blog/5-predictions-for-generation-alpha/>
23. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // VI Конференция «Психология образования» // Вестник Практической психологии образования Московский государственный психолого-педагогический университет. М., 2011. №1(26) январь-март. С. 45 – 54.
24. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации. Москва : МПГУ, 2016. 247 с.

## References

1. Poslaniya prezidenta Vladimira Putina Federal'nomu sobraniyu ot 15.01.2020 g.
2. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" N273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2018 goda (principy).
3. Koncepciya demograficheskoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 9 oktyabrya 2007 g. N1351).
4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 N 1155 Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" N273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2018 goda.
5. Sem'ya v sovremennom obshchestve. Seriya: «Demografiya. Sociologiya. Ekonomika» / Pod red. chl.-korr. RAN Ryazanceva S.V., d. soc. n. Rostovskoj T.K. M.: Izd-vo «Ekon-inform», 2018. T. 4. №1. 261 s.; S. 46.
6. Semejnyj kodeks Rossijskoj Federacii" ot 29.12.1995 N223-FZ (red. ot 02.12.2019) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2020) URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8982/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/)
7. Zaharova G.I. Psihologiya semejnyh otnoshenij: uchebnoe posobie. CHelyabinsk: Izd-vo YUURGu, 2009. 63 s.; S. 5.
8. Kuharchuk D.V. Sociologiya : kratkij kurs lekcij. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo YUrajt, 2015. 192 s.
9. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / Gl. red. B.M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya ros. encikl., 2002. 527 s.
10. Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya enciklopediya / sost. E.S. Rapacevich. Minsk: «Sovremennoe slovo», 2005. 720 s.; S. 523; Sem'ya v sovremennom obshchestve. Seriya: «Demografiya. Sociologiya. Ekonomika» / Pod red. chl.-korr. RAN Ryazanceva S.V., d. soc. n. Rostovskoj T.K. M.: Izd-vo «Ekon-inform», 2018. T. 4. N1. 261 s.
11. Innovacionnaya slozhnost' / otv. redaktor E.N. Knyazeva. SPb.: Aletejya, 2016. 608 s.
12. Antonov A.I. Mikrosociologiya sem'i. M.: INFRF-M, 2009. 368 s.; Antonov A.I., Medkov V.M. Sociologiya sem'i. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1996. 304 s.; Karceva L.V. Psihologiya i pedagogika social'noj raboty s sem'ej. M.: Dashkov i K. 2009. 224 s.
13. Kuharchuk D.V. Sociologiya: konspekt lekcij. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo YUrajt, 2015. 192 s.
14. Aktual'nye kanaly socializacii lichnosti: ot teorii k tekhnologiyam: monografii / pod nauch. red. V.P. Sergeevoj. 2-e izd., spr. M.: INFRA, 2018. 131 s. (Nauchnaya mysl').; S. 8.
15. Voronina T.D., Puchkina YU.A., Averina E.A. Neformal'nye i institucional'nye resursy sovremennoj sem'i v usloviyah formirovaniya familisticheskoy sredy v regione: vozmozhnosti ispol'zovaniya kachestvennyh metodov issledovaniya // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2011. №1 (13). S. 23 – 43.
16. Glubockaya E.V. Pozicii sovremennoj sem'i pri formirovanii social'no-obrazovatel'noj sredy detej doskol'nogo vozrasta // CITISEE. Moskva, 2019. №2 (19). URL: <http://ma123.ru/ru/2019/05/glubockaya-2-2019/>
17. SHamis E., Nikonov E. Strategiya Bebi-bumerov (teoriya pokolenij) M.: «Izdatel'skij dom universiteta «Sinergiya»». 2018. 256 s.
18. SHamis E., Nikonov E. V sem'e ne bez Milleniuma. CHto delat' pokoleniyu (1985-2002 g.r.), kotoroe menyaet mir. M.: «Synergy book». 184 s.
19. Adam Creighton 2010 s: Decade of the great global shift. We are wealthier and smarter but also worried after a turbulent 10 years. // THE AUSTRALIAN 27.12.2019 URL: <https://www.theaustralian.com.au/inquirer/2010s-end-of-a-turbulent-decade/news-story/5326dbe99c1122afce0e4a1ff289ec55>
20. Aaron Smith and Monica Anderson. Social Media Use in 2018 A majority of Americans use Facebook and YouTube, but young adults are especially heavy users of Snapchat and Instagram// PEW Research Center Internet&Technoligy 1.03.2018 URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>
21. Alex Williams Meet Alpha: The Next 'Next Generation'// The New Yourk Times 19.09.2015 URL: [https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?\\_r=1](https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=1)
22. Dan Schawbel 5 Predictions For Generation Alpha// Dan Schawbel 17.07.2014 URL: <https://danschawbel.com/blog/5-predictions-for-generation-alpha/>
23. Fel'dshtejn D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo Detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya // VI Konferenciya «Psihologiya obrazovaniya» // Vestnik Prakticheskoy psihologii obrazovaniya Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet. M., 2011. №1(26) yanvar-mart. S. 45 – 54.
24. Mudrik A.V. Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii. Moskva : MPGU, 2016. 247 s.

\*\*\*

**OPPORTUNITIES AND RESOURCES OF A MODERN FAMILY IN  
SOCIALIZATION OF CONTEMPORARY PRESCHOOL CHILDREN**

*Glubotskaya E.V., Postgraduate,  
Moscow City Pedagogical University*

**Abstract:** the recognition of the family as the main platform for the development of society makes it necessary to search for new models for building effective interactions between socio-educational institutions and the family. Despite the fact that the problem of the modern family deserves more and more interest from the scientific community, given the dynamism of socio-economic transformations in modern society, the need for new research in this area does not lose its relevance. Therefore, we consider it important to conduct an additional analysis of foreign and domestic studies. Based on a systematic approach, to clarify the definition of a family in the socialization of preschool children, to identify the main characteristics and resource capabilities of a modern family in the socialization of contemporary preschool children. As a result of the study, the specific characteristics of contemporary preschooler, the structural features of the modern family are revealed. The internal and external resource possibilities (including the positive and lost resource state) of the modern family in the socialization of contemporary preschoolers are considered. The theoretical significance of the study is expressed in the enrichment of socio-pedagogical theory with the characteristics of a modern family (including a preschooler). The results of the study can be used in practical socio-pedagogical activity as one of the tools for planning and building an effective socio-pedagogical support of the family in the socialization of preschool children in modern conditions.

**Keywords:** modern family, characteristics, resources, socialization, contemporary preschooler

## ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

*Цун Линь,*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*

**Аннотация:** в статье рассмотрено поколение, рожденных в 2000-ом году, как центральный объект исследования в сравнении с предыдущими поколениями, для того чтобы выделить их особые характеристики. Предыдущее поколение формировалось в эпоху культа коммунистической партии, поэтому у них более консервативное мышление, они более склонны к требованиям порядка и законности, этикета в обществе и семьи. «Старое» поколение выступает против многих видов поведения молодых людей, в том числе против эстетических социальных ценностей, особенно на уровне личности, а сознание ценности является самым большим противоречием между поколениями. Автор считает, что решение проблемы взаимопонимания в первую очередь заключается в наладке коммуникационных связей.

Объектом данного исследования автор выбрал социальную группу – школьники в китайских школах. Автор рассматривает вопрос о том, как происходит формирование личности в процессе школьного обучения и исследует влияние воспитания детей в семьях. В рамках данного исследования автор, будучи преподавателем в школе Чаоин города Циндао и неоднократно участником различных психологических исследований проблем школьников, обобщает полученный опыт и результаты ранее проведенных исследований (более 5000 ответов респондентов) с позиции существующих проблем воспитания современной личности китайских школьников-представителей современного поколения. Полученные тенденции и ситуативные модели носят практический характер и могут быть использованы при разработке методических рекомендаций по организации внешкольного воспитательного процесса для современного поколения детей с учетом влияния окружающей среды и социума.

Автор обосновывает, что при помощи педагогической практики прямого общения (лицом к лицу) между родителями и детьми коммуникация может быть налажена и разрыв взглядов будет практически устранен, но полного взаимопонимания между поколениями невозможно достичь, но этого и не требуется.

**Ключевые слова:** поколение X, Y и Z, конфликт интересов, педагогическая задача, личностное развитие, личностное образование

Проблема взаимоотношений разных поколений всегда была актуальной с точки зрения исследований в педагогике, образовательных системах и социализации общества. Во-первых, каждое поколение – это симбиоз предыдущих знаний, культуры и традиций с новыми тенденциями развития общества. Во-вторых, каждое поколение имеет свои характеристики и особенности, которые важно изучать и понимать, как развивается общества в данный период времени. В-третьих, в зависимости от того насколько различны особенности поколений, необходимо формировать методы и способы воспитания личности с учетом будущих поколений, чтобы обеспечить непрерывную связь и обобщать накопленный мировой опыт и преемственность.

Проблему современных школьников в Китае можно сформировать таким образом – образовательная политика ставит во главе угла получение знаний (в школах очень сложная и трудная программа, цель которой сформировать поколение образованных граждан страны в различных областях знаний), но при этом практически не уделяется времени на воспитание личности школьника, в которой сочетаются и формируются навыки общения, гуманности, любви, дружбы и толерантности в условиях массовой цифровизации и интернетизации – в школах существует позиция, что эти навыки должны прививаться в семье, а в семьях

считается, что это прерогатива школьных педагогов.

Проблема разрыва поколений – это не только социальное явление, но и изучаемая проблема о личности в педагогике и социологии. С конца 1980-х гг., Уильям Штраус и Нил Хоув разрабатывают теорию поколений и выделили четыре модели трансформации личности: подъем, пробуждение, спад и кризис. А также они делят поколения США на три типа: X, Y и Z [5]. Эта модель также может быть адаптирована для китайской классификации поколения, где поколение Z – школьники, Y – их родители и X – бабушки и дедушки. Согласимся с мнением Уильяма Штрауса и Нила Хоува, что поколения X и Y в Китае принадлежат к этапам пробуждения и спада, когда государственная институциональная структура разрушена и создан общественный порядок. Люди поколения X «постепенно начинают осознавать себя в качестве членов некой более большой группы».

Поколение Y – это люди родившиеся в 1960-70-ых годах. В данный период в китайском обществе наблюдалось господство идеологического влияния власти во всех сферах жизни, были попытки навязывания западных идей, но они не находили отголоска в китайском обществе данного поколения, люди этого поколения сохраняют до сих пор традиционное представление о семье, социальных задачах граждан, социальных отношениях и т.п. В их социальном пространстве в процессе воспита-

ния личности должны формироваться права и обязанности человека в отношении своего государства. Представители этого поколения отличаются от старшего поколения тем, что не понимают поведения и ценностей молодых людей, но не вступают в противоречие. Их мышление является относительно открытым и характеризуется определенной степенью толерантности.

Рассматривая поколение детей (Z), можно сказать, что современные китайские школьники имеют личностные черты, активное мышление, творческое сознание, а также мятежное и человеческое гуманное сознание, которых не было у старших поколений. В процессе обучения, мы наблюдаем, что их желание – это получить результаты, похвалу и признание одновременно. Для эффективной работы в образовательном процессе им недостаточно поставить четкую задачу в естественных и гуманитарных науках, а важно получить эмоциональную реакцию и выработать собственное мнение. Все они находятся в состоянии сознания пробуждения личности. Это мятежное сознание с глобальной точки зрения рассматривается как сопротивление к инновациям, этому поколению не нравится жесткое управление и политическое вмешательство в подсознание людей, хотя в большинстве случаев они все должны принять и соблюдать жесткое управление и негуманную систему.

Модель обучения личности в китайских семьях – это воспитание понимания и сознания правил, основой базис образования личности в школе, где также является соблюдение правил. Поэтому их индивидуальная личность стремится к свободе, но социальная личность требует от них сохранить китайское традиционное мышление – соблюдение традиций и устоев. Благодаря исследованию автора, было установлено, что сущность проблемы поколения Y – это взаимопонимание, понимание самостоятельного мышления детей, а также осознание того, могут ли дети понимать, что требования от старшего поколения также считается появлением любви и заботы.

Среди детей, которым автор преподает в школе, более 80% детей считают, что родители и учителя не понимают их собственного мышления. Хотя они всего лишь дети в возрасте от 6 до 15 лет, родители и учителя должны признать, что сегодня мы столкнулись с новой задачей личностного образования. Субъект личностного образования также требует от нас использовать научные методы анализа личности в социальных, психологических аспектах для решения проблемы разрыва поколения. Но в то же время строгие требования к образованию и тяжелое школьное бремя являются наиболее важными методами обучения для китайских детей. Оценка тестов предметных знаний яв-

ляются главным мотивом и стимулированием. В этом случае вопрос о разрыве поколений еще более расширит социальные и педагогические проблемы.

Тем не менее, мы должны обратить внимание на три критерии в подходе к коммуникациям между поколениями X, Y и Z:

- во-первых, уважение к родителям детей является необходимой предпосылкой;

- во-вторых, родители и дети находятся в отношении взаимообщения, а не в отношении обучающих и обучаемых;

- в-третьих, родители должны общаться таким способом, которым детям это будет понятно и доступно.

Поэтому в этом процессе школа является мостом для создания возможности для прямой связи между родителями и детьми. В то же время школьное образование требует, чтобы дети уважали своих родителей и соблюдали необходимую семейную этику, а также родителям рекомендуется принять надлежащие методы общения, чтобы общение стало началом взаимопонимания.

Вторая проблема образования личности – это ослабление концепции семьи у школьников. С точки зрения причины ослабления семейных ценностей, внимание к семье у этого поколения ослаблено, очевидна невысокая зависимость от семьи, особенно у городских школьников, объект родственного сознания проявляется только у родителей, бабушек и дедушек, в результате реализации более трех десятилетий политики планирования семьи (политики «одна семья – один ребенок»), количественный размер городских семей становится все меньше и меньше (практически полностью отсутствуют многодетные семьи), у большинства школьников нет братьев и сестер, так что традиционные родственные отношения понемногу заменяются социальными отношениями. Но политика «одна семья – два ребенка» завершилась, многие родители хотят второго ребенка. Это вызвало большое противоречие между детьми и родителями. Некоторые аспекты мышления у детей немислимы, на наш взгляд. Например, некоторые дети в процессе опросов давали такие ответы, что, если бы у их родителей был второй ребенок, они бы совершили самоубийство, или они бы оставили семью, также некоторые школьники выразили более серьезные аргументы – их не раз посещали мысли убить своего брата или сестру. Мысли этих детей могут и не воплотиться в реальные действия, но эта болезненная мысль заслуживает внимания ученых, педагогов и психологов. Главной проблемой, которая заставляет некоторых детей так думать, является страх и нежелание делить любовь родителей с другими детьми

– это проявление «эгоистичной» ментальной модели. Под этой моделью автор понимает такую модель поведения, в которой у этих детей проявляются три общих черты: эти дети находятся в центре внимания семьи, а их детство проходит в беспринципной любви родителей, бабушек и дедушек; эти дети почти никогда не помогают другим, но также почти никогда не делятся своим эмоциональным состоянием с другими; согласно теории Юнга, все они проявляют болезненную личность интроверта. Такая личность в психологическом аспекте выражается в неуверенности и чувстве опасности. Другими словами, настоящее мышление в их сердцах состоит не в том, чтобы отвергнуть второго ребенка, а в том, что они опасаются, что их родители больше не любят их. Чтобы решить эту проблему, автор часто применяет метод вовлечения в общение и метод прямого общения, создавая в коллективистской среде на уроках определенные ситуативные модели, в которых такие дети играют определенную роль, в которой необходимо проявлять заботу о ком-то, высказывать свои эмоции и делиться впечатлениями. Главной задачей таких методов является постепенная смена модели личности интроверта в сторону экстраверта.

С другой стороны, налажена серьезная работа с родителями таких детей в аспекте приобщения их к более открытому проявлению своей любви к детям, с целью устранения чувства незащищенности у детей, чтобы в конечном итоге эти дети принимали и активно интегрировались в структуру семьи, где могут быть более чем один ребенок.

Эта проблема также заставила автора понять, что воспитание личности у современных китайских школьников – это только воспитание индивидуалистической личности, у которой взращивается эгоизм и эгоцентричность. Воспитание индивидуального осознания личности может привести к эгоизму в самом его негативном проявлении. Идея коллективизма заключается не в том, чтобы жертвовать себя, защищать других людей в ущерб своим интересам, а в установлении «взаимного осознания» людей в определенной социальной среде. Поэтому учебная программа по личностному воспитанию, разработанная автором в школе Чаоин города Циндао, сосредоточена на воспитании сотрудничества, дружбы и коллективного сознания, чтобы создать модель личностного воспитания, которая соответствует учебной и жизненной среде учащихся средних школ.

Третья проблема касается способов снятия стресса у современных китайских школьников, которая связана с «интернет-зависимостью». Эта проблема проявляется в двух формах: первая – это форма девиантного поведения, например, такие

дети предпочитают «жить» в виртуальном мире Интернета, не хотят осуществлять реальную коммуникацию с людьми, у них отсутствует сострадание и гуманный подход к окружающему миру и т.д. Вторая форма – это психологическая патология, которая выражается в депрессии, склонности к самоубийству, мании величия и т.д. Это явление наблюдается у современных школьников, главной причиной этого является то, что они хотят убежать от давления общества, сделать онлайн-игру способом регулирования стресса, а также восполнить потерянные чувства из реального мира в виртуальном.

Проблема «интернет-зависимости» стала серьезной проблемой в образовательном процессе современного Китая. Существуют две трудности в решении проблемы Интернет-зависимости: во-первых, развитие сетевых технологий является объективной тенденцией. Мы не можем отрицать существование виртуального мира, поэтому не можем удалить связь между Интернетом и детьми, у которых есть эта проблема. Во-вторых, когда проблема Интернет-зависимости в большей степени считается патологической проблемой, то решение зависит только от психологического и личностного воспитания, но такие методы полностью не могут решить эту проблему, только в аспекте психологической адаптации.

По мнению Рубинштейна, «все психические процессы протекают в личности, а каждая личность в своей реальности зависит от своих психических процессов» [1]. Поскольку личностное образование имеет функцию психологической адаптации, оно может, по крайней мере, играть контрольную роль в проблеме Интернет-зависимости. Кроме психологической адаптации, согласно исследованию автора, проблема Интернет-зависимости среди учащихся средних школ часто вызвана «субъективным опьянением» из-за изменения объективной среды. В частности, огромное давление, вызванное изменениями в социальной реальности, часто порождает нездоровые поведенческие модели и типы поведения личности в различных ситуациях. Мы рекомендуем рассматривать проблему «Интернет-зависимости» как проблему взаимоотношений личности и общества, связанные с анализом повседневной жизни и взаимодействия людей [2]. Таким образом, с социально-педагогической точки зрения снижение давления необходимости обучения у детей (большой учебной нагрузки в школах), личностное воспитание должно стать основной целью и задачей в современном китайском образовании. Пусть дети понимают, что конечной целью образования является образование личности, а не приобретение знаний, не результат государственного экзамена и

не оценки в аттестате. Только таким образом, возможно решить проблему ослабления интереса детей к школьному обучению принципиально.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что образование личности еще находится на этапе предварительного развития в современном Китае. Мы пришли к выводам того, что три основные проблемы и их решение, рассмотренные в данной работе, являются лишь частью процесса личностного образования современных китайских школьников. Однако эти три проблемы – это то, что, по мнению автора, является самым важным, потому что они напрямую направлены на три основных аспекта образования личности китайских школьников: формирование семейной личности, социальной личности и установление самосознания личности.

Решению выделенных проблем препятствует тот факт, что родители и педагоги в школах не уделяют должного внимания процессу формирования личности – весь фокус направлен на обучение и получение знаний, также работа детского психолога не считается важной и не организована на регулярной основе. Потребность в оказании психологической помощи такому ребенку возникает только тогда, когда возникают острые конфликты личности среди сверстников или в локальных семьях.

Как считает Адлер, «счастливые люди выздоравливают в детстве, а несчастные вылечивают свое детство на протяжении всей своей жизни» [4]. Жизненный опыт в детстве часто можно определить во взрослом мире человека – знание, сознание и идея. Прежде всего, мы должны уточнить решающую роль родителей в детстве, которая в основном отражается в трех аспектах: поддержка родителей дает ребенку чувство эмоциональной зависимости, сопровождение дает ребенку чувство социальной защищенности, а воспитание – дает ребенку чувство сознания и понимания человеческой морали.

0-6-тилетний ребенок – это хрупкий период жизни для сознания. Без материального снабжения других он не выживет, поэтому это также важный период для формирования привязанности детей к людям. Слово «привязанность» имеет двойное значение: полагаться на кого-то или доверять кому-то. Это основное эмоциональное совершенствование людей, которое создает любовь к их родителям и семьям, чтобы они могли любить других, любить свою родину и любить весь мир. Основной причиной эгоизма, насилия, безразличия и других проблем личности, с которыми сталкивается китайская молодежь, является отсутствие воспитания любви на этом этапе жизни. Родители должны быть первым объектом любви ребенка. Родитель-

ская поддержка – это не только материальная поддержка, но и духовное сопровождение. Социальные качества людей как раз начинают формироваться в этот период, и вопрос о том, «кто со мной», развивается от подсознания к ясному сознанию. К сожалению, в современном Китае из-за социального давления и трудовой ситуации, новое поколение родителей тратит много времени на тяжелую работу, чтобы зарабатывать больше денег для улучшения материального положения своих детей, пренебрегая духовным сопровождением ребенка в китайских городах. Эта проблема в сельской местности еще более серьезна: многие сельские семьи, в которых родители уезжают на работу в города, оставляют своих детей бабушке или дедушке. В некоторых случаях, с которыми автор сталкивался, наблюдались ситуации, когда родители не видели своих детей более трех лет. Когда автор провел психологическую оценку этих «оставленных детей», обнаружил, что их аутичная личность и деструктивная личность – очевидны. Отношение этих детей к обществу более уклончивое и отстраненное. В конечном счете, наблюдается острое проявление отсутствия чувства социальной безопасности.

Важно отметить, что суть семейного воспитания заключается в установлении правильной концепции добра и зла – не в проявлении безусловной любви родителей к своим детям, но также в формировании в семье правильной концепции поощрения/наказания. Воспитание у ребенка чувства справедливости (если ослушался – прими наказание, если выполнил правильно или поступил хорошо – прими поощрение) формирует здоровое мышление у детей как внутри семьи, так и в социальном обществе в целом, поэтому поддержка, сопровождение и воспитание – как треугольник – должны стать основами семейного и школьного воспитания, которые будут важными ориентирами в процессе формирования личности – полной и целостной.

### Литература

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 1999.
2. Осипова Н.Г. Современная социология: ключевые направления и векторы развития. Москва, 2018.
3. Фрейд Э. Толкование сновидений. Издательство: Азбука, 2014.
4. Адлер А. Психология воспитания детей. Пекин, университет Цинхау, 2017.
5. Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny. CA, 1997.

### References

1. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb, 1999.
2. Osipova N.G. Sovremennaya sociologiya: klyuchevye napravleniya i vektory razvitiya. Moskva, 2018.
3. Frejd E. Tolkovanii snovidenij. Izdatel'stvo: Azbuka, 2014.
4. Adler A. Psihologiya vospitanie detej. Pekin, universitet Cinhau, 2017.
5. Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny. CA, 1997.

\*\*\*

## PERSONAL PROBLEMS AND EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN MODERN CHINA

*Cong Lin,*  
*Lomonosov Moscow State University*

**Abstract:** the article considers the generation born in 2000 as the central object of research in comparison with previous generations, in order to highlight their special characteristics. The previous generation was formed in the era of the cult of the Communist party, so they have a more conservative mindset; they are more inclined to the requirements of order and law, etiquette in society and the family. The "old" generation opposes many types of behavior of young people, including aesthetic social values, especially at the personal level, and the consciousness of value is the biggest contradiction between generations. The author believes that the solution to the problem of mutual understanding is primarily to establish communication links.

The author chose a social group as the object of this research – schoolchildren in Chinese schools. The author considers the question of how personality formation occurs in the process of school education and explores the influence of raising children in families. In this study, the author, as a teacher at the Tsingtao Chaoying school and a frequent participant in various psychological studies of students' problems, summarizes the experience and results of previous studies (more than 5,000 responses from respondents) from the perspective of existing problems of educating the modern personality of Chinese students-representatives of the modern generation. The obtained trends and situational models are of a practical nature and can be used in the development of methodological recommendations for the organization of extracurricular educational process for the modern generation of children, taking into account the influence of the environment and society.

The author argues that with the help of pedagogical practice of direct communication (face-to-face) between parents and children, communication can be established and the gap of views will be practically eliminated, but full understanding between generations is impossible to achieve, but this is not required.

**Keywords:** generation X, Y and Z, conflict of interest, pedagogical task, personal development, personal education

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА КАК ПРЕДМЕТ ОСМЫСЛЕНИЯ

*Шавринова Е.Н., кандидат педагогических наук,*

*Думчева А.Г., кандидат педагогических наук,*

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*

**Аннотация:** цель публикации заключается в актуализации и осмыслении потенциала педагогической поддержки как одного из эффективных методов содействия становлению индивидуальности ребенка. В статье на основе анализа ведущих теоретических идей представлены основные компоненты педагогической деятельности по поддержке ребенка, их ценностно-смысловые ориентиры; определены методологические подходы, отвечающие задачам поддержки становления индивидуальности детей; выделены проблемы индивидуализации, требующие особого внимания педагогов. Авторы опираются на понимание педагогической поддержки как особого метода воспитания, направленного на развитие способности ребенка самостоятельно решать проблемы собственной жизнедеятельности, то есть становиться субъектом. Способность человека быть субъектом собственного развития есть наиболее широкая антропологически значимая цель и ценность современного образования. Особое внимание в статье уделяется позиции взрослых, которая не должна сводиться только к выполнению профессиональных функций и ролей. Практическая значимость работы состоит в предложенных авторами рекомендациях, которые могут стать основой для проектирования педагогом собственных стратегий поддержки становления индивидуальности ребенка в образовательном процессе в соответствии с задачами возраста. Рекомендации дополняются примерным содержанием педагогической деятельности по поддержке становления индивидуальности ребенка в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, личность и индивидуальность, субъектность, позиция взрослых, адаптивная активность, неадаптивная активность

Сложные и нелинейные процессы развития общества в начале XXI века вызвали необходимость осмысления концептуальных педагогических подходов к решению задач воспитания школьников. С одной стороны, 21 век открыл новые возможности для самореализации человека в соответствии со своими желаниями и устремлениями, а с другой – актуализировал проблему становления индивидуальности в единстве и нерасторжимости процессов индивидуализации и социализации человека. Такая постановка проблемы вызывает необходимость обращения к эффективным педагогическим способам поддержки детей в овладении ими навыками успешной социализации, как механизмами саморазвития, позволяющими им творчески решать жизненные задачи, реализовывать свою уникальную человеческую индивидуальность.

Педагогическая поддержка как особый вид деятельности явление не новое, однако, ее потенциал не до конца осмыслен и востребован в современной педагогической практике. Часто педагогами – практиками под педагогической поддержкой понимается любая деятельность, которая с их точки зрения направлена на благо ребенка. Особенно злободневно стоит вопрос поддержки становления индивидуальности ребенка в современном социальном контексте.

Нам представляется целесообразным обратиться к наследию О.С. Газмана и его последователям, которые на рубеже XX-XXI веков как ответ на вызовы времени сформулировали актуальные и по сей день концептуальные положения педагогической поддержки ребенка:

- взгляд на личность ребенка как уникальную ценность, которая обладает огромным потенциа-

лом к саморазвитию (А. Маслоу, М.К. Мамардашвили, Б.М. Мастеров, К. Роджерс, В.И. Слободчиков Г.А. Цукерман и др.) и свободоспособности [2] – способности ребенка осуществлять свой индивидуальный выбор на основе познанного жизненного предназначения;

- равноценность процессов индивидуализации и социализации для гармоничного развития ребенка [2]. Вопрос целевых приоритетов – социализация и индивидуализация, их соотношение в образовательном процессе остается наиболее сложным и дискуссионным в современной педагогической аудитории;

- взгляд на проблему ребенка как источник формирования образовательного контента, находящегося в зоне потенциального развития ребенка (Л.С. Выготский). Такой контент интегрирует в себе возможности развития субъектных способностей ребенка: рефлексии, как механизма «выхода» за ситуацию; анализа как возможности определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); и проектирования, как условия целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме [4];

- приоритет активности самого ребенка в достижении позитивных изменений. Две формы активности ребенка – адаптивная и неадаптивная активность являются предметом педагогической поддержки. Адаптивная активность как результат социализации [2] помогает ребенку приобщиться к познавательной или нравственной норме. А неадаптивная активность (В.А. Петровский) помогает ребенку реализовать собственные замыслы: ставить цели, создавать гипотезы, образы, выяв-

лять проблемы и проектировать способы их решения. Подчеркнем, что между развитием неадаптивной активности человека (способность порождать идеи) и адаптивной (способность их воплощать) существует тесная взаимосвязь и взаимовлияние. Педагогические способы содействия развитию адаптивной активности ребенка наиболее освоены в педагогической практике, а освоение методов развития неадаптивной активности – остается пространством исследовательской активности педагогов.

Таким образом, рассматривая процессы социализации и индивидуализации как условие и сред-



Рис. 1. Основные компоненты педагогической поддержки

Таким образом, педагогическая поддержка в контексте большинства известных теоретических подходов выявляет четко определяемый акцент на факторе развития субъектности ребенка. С другой стороны, субъектность, как «потребность и способность к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению» [6, с. 24] есть наиболее широкая антропологически значимая цель и ценность современного образования. Обретение человеком субъектности сопровождается становлением авторства собственных осмысленных действий, а в перспективе – фактическим самостоянием его собственной жизни [6, с. 28]. Таким образом, с позиции помогающего взрослого, осуществляемая им педагогическая поддержка субъектности, неразрывно связана с процессами становления индивидуальности как уровня развития человеческого в человеке. Ведущим образовательным процессом в этом отношении является воспитание. Именно в воспитании происходит становление таких реалий человеческой психологии как «характер», «личность», «индивидуальность» [6, с. 174].

Современному педагогу, реализующему поддержку индивидуальности ребенка в процессе воспитания, важно уметь различать проблемы, создающие «ловушки» в обыденном сознании взрослых, а в реальной образовательной практике – направляющие процесс индивидуализации по ложному пути.

*Проблема целостности личности и индивидуальности.* Индивидуальность часто ошибочно

ство саморазвития ребенка, педагогическая поддержка определяется как «особый метод воспитания (в широком смысле), направленный на оказание помощи ребенку в развитии способности самостоятельно решать проблемы (социализации и индивидуализации) в процессе школьной жизнедеятельности, как интегральную характеристику всей педагогической деятельности» [5, с. 22].

На основе выше изложенного представим основные компоненты содержания педагогической поддержки (рис. 1).

тракуют как некое «дополнение» к сложившейся картине личности. Между тем, индивидуальность есть характеристика достигнутого уровня взрослости, важнейшим индикатором которой является развитость внутренних императивов нравственного поведения. Б.Г. Ананьев, говоря о соотношении категорий «личность» и «индивидуальность», отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность – это его глубинное измерение [1]. Продолжая эту линию в научной психологии, В.И. Слободчиков утверждает, что человек как индивидуальность проявляется, прежде всего, в следовании голосу собственной совести. Именно в связи с ним он раскрывается в самобытном авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица [6, с. 116].

*Проблема изменения позиции ребенка в системе: «взрослый – ребенок».* Многие современные авторы, обращаясь к реальным практикам воспитания, озабочены проблемами ложной индивидуализации, с которыми ежедневно встречается современный педагог. Это – «культ абсолютной субъектности», доминирование «педагогике прав над педагогикой обязанностей», наконец, изменение родительско-детских отношений от послушания и почитания старших к потреблению и доминированию прав ребёнка [3, 7]. На фоне разрушенной игровой культуры детства, зачастую в отсутствии опыта коллективной жизни, современные

дети повсеместно демонстрируют свободу в проявлении критичности по отношению к педагогу, отстаивая своё мнение по любому вопросу, в том числе по таким, где отсутствует опыт социальной практики и переживания. При этом исследования показывают, что современные младшие школьники не стремятся и даже боятся становиться взрослыми, то есть субъектами. Их пугают трудности взрослой жизни, ответственность [3]. Поддержка индивидуальности, следовательно, должна опираться на разумную педагогическую стратегию в зависимости от возрастной стадии взрослости и задач, определяемых шагом развития. Дети нуждаются не только в субъект-субъектных, но и в субъект-объектных отношениях воспитателя и воспитанника, им важны не только ситуации свободного самопредъявления, но и ситуации педагогического воздействия (назидания, поучения, наставления, ограничения).

*Проблема педагогической позиции взрослых.* Современному педагогу сегодня для решения разных задач предложено осваивать новые роли: он функционирует как модератор, фасилитатор, тьютор, медиатор, коуч. Но позиция педагога в этих ролях обезличена. Поддержка же индивидуальности в воспитании не может осуществляться как функция, поскольку «воспитание обеспечивает ценностно-смысловую ориентацию личности, приобретение ею личностных смыслов, в том числе, имманентных, вневременных, определённых нашими предками и дающих понимание конечной цели жизни» [3, с. 20].

Взаимоотношение педагога и ребенка нуждается в одухотворённом возвышенном идеале, мобилизующей цели, предъявлении идеала совершенной взрослости в мире взрослых. Педагогическая поддержка становления индивидуальности – это не только предмет индивидуально профессионального творчества, но, прежде всего, зона ответственности профессионального сообщества. Предметом профессионального диалога в этом направлении должны стать оптимистические модели взрослости и формирование воспитательного идеала на их основе, разговор о ценностных приоритетах и консолидация взрослых относительно самых существенных позиций.

Методологическими основаниями поддержки становления индивидуальности детей в контексте вышесказанного могут служить:

- концепция комплексного человекознания, согласно которой индивидуальность человека – это сложное многоуровневое и многоструктурное образование, все элементы и свойства которого образуют единое целое. Индивидуальность рассматривается как целостное единство многообразных признаков конкретного субъекта: индивида (сово-

купность природных свойств), личности (совокупность общественных и др. отношений) и субъекта деятельности (совокупность видов деятельности и меры их продуктивности), (Б.Г. Ананьев);

- антропогуманитарный подход в образовании. Мировоззренческое значение идей подхода состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, ее приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества (Слободчиков В.И., Исаев И.А., Зверев С.М., Остапенко А.А. и др.). Любое образование, согласно этому подходу, должно строиться как особая антропопрактика, т.е. практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно человеческого в человеке» [7, с. 10];

- экзистенциально-гуманистический подход, выдвигающий категории человека как субъекта жизнедеятельности его жизненного пути. В данном контексте разработаны понятия жизненных способностей, слагающих каркас индивидуальности и позволяющих психологически зрелому человеку решать встающие перед ним жизненные задачи. К таким качествам относятся: характеристики сознания и самосознания; жизненная направленность (цели и смыслы жизни); компетентность во времени жизни; черты характера (в первую очередь, ответственность, инициативность, мужество); способности и одаренность; индивидуальный стиль деятельности; свойства личности, которые обеспечивают управление собственной жизнью и собственным развитием (К.А. Абульханова, С.Л. Братченко, А.А. Кроник, Н.А. Логинова, А. Бандура, А. Лэнгле, др.).

Педагогическая поддержка становления индивидуальности как уровня развития человеческого в человеке и создание соответствующих условий для социализации имеет разное содержание, акценты и интенсивность в зависимости от возрастного периода.

Проявляясь уже в период раннего возраста и дошкольный период в виде темпераментных особенностей и склонностей к определенным видам занятий, индивидуальность как системное интегративное качество развивается всю жизнь. В дошкольном детстве поддержки требуют рано проявляющиеся некоторые группы способностей и одарённости (музыкальная, психомоторная, математическая, др.). К окончанию периода начальной школы от педагогов требуется помощь детям в осознании и освоении индивидуального стиля учения, формирования основ когнитивного стиля, приоритетных направленностей индивидуального стиля деятельности. Младший подростковый воз-

раст требует поддержки в развитии и расширении ценностно-смысловой сферы и сферы интересов, формирования характера. Важной заботой взрослых является также развитие у воспитанников жизненных навыков, освоив которые подросток сможет в более старшем возрасте отстаивать своих индивидуальные ценности.

Индивидуальность как модус человеческого бытия, характеризуемый уникальностью, неповторимостью и своеобразием жизненного пути, наиболее ярко переживается в период вступления ребенка в подростковый возраст. Важнейшей задачей этого жизненного цикла является достижение (обретение) личностного самоопределения, самоидентификации, идентичности самому себе (Э. Эриксон). Именно в этот период при грамотной поддержке взрослых, в том числе социализирующего влияния социальных институтов воспитания (семьи, детско-взрослых сообществ, др.), слагаются компоненты индивидуально-личностных качеств, позволяющих человеку быть в согласии со своей жизнью и управлять ею. Это: способности к совладанию с трудностями; самоосуществление (мужество быть самим собой); самоэффективность (вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации); авторство собственной жизни (высшая стадия развития субъектности, осознание жизненных целей); генеративность (способность к интеграции себя в общество и культуру посредством индивидуальной деятельности, направленность на поддержку следующих поколений).

Сквозными педагогическими задачами развития индивидуальности в период дошкольного и школьного детства являются: поддержка инициативности, ответственности, самостоятельности; содействие развитию волевой регуляции, в том числе смысловых ее уровней; развитие рефлексии и самосознания на основе становления уровней понятийного мышления.

Обобщая, сформулируем примерное содержание педагогической деятельности по поддержке становления индивидуальности ребенка в образовательном процессе:

- помощь в осознании вызовов времени, связанных с многообразием и многовариантностью выбора;

- вовлечение детей и подростков в рефлексивную деятельность через определение и согласование границ свободы и ответственности (нормы и правила жизнедеятельности), принятие индивидуальности другого, развитие самоуважения и взаимоважания;

- помощь детям и подросткам в осознании личностных образовательных смыслов через создание ситуаций выбора, осуществление индивидуальных

проб в совместной деятельности и социальных практиках;

- помощь в развитии способностей, одаренности, творческого потенциала, определяющих векторы жизненного самоопределения, развитие способностей отстаивать индивидуально значимые выборы в социокультурной среде;

- помощь и поддержка потребностей и интересов детей и подростков, направленных на освоение ими различных способов деятельности;

- помощь и поддержка в самопознании через соотнесение многообразных образов «Я» («Я – реальное», «Я – идеальное», «Я – деятельностное» и др.);

- помощь и поддержка в освоении способов целеполагания для реализации жизненных планов (профессиональное самоопределение, выбор жизненной позиции, мобильность и др.), освоение социокультурных стратегий достижения жизненных планов;

- организация деятельности по расширению опыта проектирования и реализации индивидуального маршрута саморазвития, содействие в освоении конструктивных способов самореализации и др.

Таким образом, индивидуальность как результат педагогической поддержки состоит в такой деятельности образовательного учреждения как социального института воспитания, в ходе которой обучающимся обеспечиваются социально приемлемые условия для прогрессирующего развития их субъектности в собственной деятельности, личности во взаимоотношении с другими, формирования компонентов самосознания, т.к. именно в период дошкольного и школьного детства это есть основное условие становления уникальной индивидуальности.

Индивидуальность – это не только способ описания целостного человека через одну из его проекций, это способ его духовного бытия (В.И. Слободчиков). «Как способ и образ бытия в целом духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, молитве и религии. Только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни, дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы» [7, с. 173].

### Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. №3.

3. Голованова Н.Ф. Воспитание: убедительные декларации и противоречивая теория // «Педагогика». 2017. №6. С. 25 – 32.

4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.

5. Шавринова Е. Педагогическая поддержка ребенка в образовательном учреждении. Становление системы: формы и методы. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Введение в антропологию образования: монография. Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2012.

7. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-ое изд. Биробиджан: Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. 272 с.

#### References

1. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija. M., 1977.

2. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizaciju XXI veka // Klassnyj rukovoditel'. 2000. №3.

3. Golovanova N.F. Vospitanie: ubeditel'nye deklaracii i protivorechivaya teoriya // «Pedagogika». 2017. №6. S. 25 – 32.

4. Mihajlova N.N., YUstin S.M. Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: MIROS, 2001. 208 s.

5. SHavrinova E. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Stanovlenie sistemy: formy i metody. Saarbryukken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Vvedenie v antropologiyu obrazovaniya: monografiya. Birobidzhan: Izd-vo FGBOU VPO «PGU im. SHolom-Alejhema», 2012.

Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovaniya. 2-oe izd. Birobidzhan: Birobidzhanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2005. 272 s.

\*\*\*

### PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF INDIVIDUALITY OF THE CHILD AS A SUBJECT OF COMPREHENSION

*Shavrinova E.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Dumcheva A.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*

**Abstract:** the aim of the publication is to actualize and reflect on the potential of pedagogical support as one of the effective methods of promoting the formation of a child's personality. Based on the analysis of leading theoretical ideas, the article presents the main components of pedagogical activity to support the child, their valuable and semantic reference points; methodological approaches were identified to support the development of children's identity. Problems of individualization, which require special attention of teachers, were identified. The authors rely on the understanding of pedagogical support as a special method of education aimed at developing the ability of the child to solve independently problems of his/her own life activity, that is, to become a subject. The ability of humans to be subjects of their own development is the broadest anthropologically significant goal and value of modern education. The article pays special attention to the position of adults, which should not be limited to the performance of professional functions and roles. The practical significance of the work consists in the recommendations proposed by the authors, which can become the basis for the teacher to design his own strategies to support the formation of the child's identity in the educational process in accordance with the tasks of age. The recommendations are supplemented by an example of the content of pedagogical activities to support the development of the child's identity in the educational process.

**Keywords:** pedagogical support, personality and individuality, subjectivity, position of adults, adaptive activity, non-adaptive activity

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

*Головчанская И.И., кандидат педагогических наук, доцент,  
Института иностранных языков,  
Московский городской педагогический университет,  
Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник,  
Научно-исследовательский институт Федеральной службы  
исполнения наказаний России*

**Аннотация:** в рамках настоящей статьи ставится проблема моделирования фонетического тезауруса в контексте современных требований к формированию лингвистических и лингводидактических компетенций будущих учителей французского языка, обучающихся по программе бакалавриата. Актуальность обращения к заявленной проблеме обусловлена рядом факторов, взаимодействие которых необходимо учитывать в нынешних условиях подготовки специалистов в области иноязычного образования. К таким разнопорядковым факторам мы относим следующие: 1) высокий процент студентов, поступающих без базового знания иностранного языка (или изучающих с «нуля»); 2) значительное сокращение часов в учебных планах на профильные теоретические и практические лингвистические дисциплины, среди которых «Практическая фонетика», «Теоретическая фонетика», «Теоретическая грамматика» и др.; 3) высокие требования как к лингвистической, так и лингводидактической подготовке молодых учителей, заложенные на уровне Федерального образовательного стандарта, Профессионального стандарта преподавателя, статуса предмета «Иностранный язык» и специфика предметной области: иностранный язык является одновременно предметом, средством, целью обучения и рабочим инструментом для учителя, а сам учитель и его речь «эталонной моделью» для обучаемых; 4) овладение фонетической терминологией на французском языке является стержневой основой как в лингвистическом, так и лингводидактическом аспекте, представляет ряд сложностей для осознания и запоминания, так как на уровне учебно-методической литературы отсутствует унификация названий основных явлений и их дефиниций.

Все вышеизложенные факторы напрямую связаны с уровнем профессиональной компетентности будущих учителей французского языка. Как нам видится, моделирование фонетического тезауруса будущего учителя французского языка может стать одним из шагов, способствующих развитию и совершенствованию как лингвистической и лингводидактической, так и профессиональной компетенции в целом.

**Ключевые слова:** тезаурус, фонетическая терминология, лингвистическая компетенция, лингводидактическая компетенция, профессиональная компетентность, учитель французского языка

Динамичное развитие всех областей научного знания свидетельствует о перманентной потребности человека к осознанному и глубинному пониманию происходящего вокруг. Эта потребность определяется не только колоссальным прорывом технической и инженерной мысли, ознаменовавшим возникновение целого ряда научных течений и теорий, и, как следствие, появление новых терминов, дефиниций, методов их изучения, анализа и систематизации. Она напрямую затрагивает и все области гуманитарного знания, которые, как и точные науки, не сохраняют своего статичного состояния – развиваются, подвергаются модификациям и приобретают иные формы.

В центре нашего внимания, одна из наук гуманитарного поля, входящая в спектр лингвистических наук – Фонетика французского языка (далее – ФФЯ). Плоскость научно-методического интереса к ФФЯ простирается через призму подготовки будущих учителей французского языка, которые за 4 года обучения в бакалавриате должны овладеть не только этой дисциплиной в практическом плане, в рамках курса «Практическая фонетика» и в теоретическом – в течении 5 семестра на занятиях по «Теоретической фонетике», но и быть готовыми к объяснению произносительных особенностей, к

сопоставлению артикуляционной базы русского и французского языка, к постановке иноязычного произношения у обучаемых и преодолению динамических стереотипов родного языка.

Следовательно, мы можем констатировать, что фонетический аспект являет собой один из важных компонентов профессиональной компетентности, необходимых для воплощения миссии современного учителя иностранного языка: «стать полноправным участником поликультурного диалога с представителями стран преподаваемого языка, находясь в постоянном процессе профессионального и личностного роста», а также «быть проводником в постижении основ иного языка для своих обучаемых в соответствии с существующими потребностями и запросами для достижения главной цели – формирования способности к реальному общению и решению коммуникативных задач средствами иностранного языка» [6].

Исходя из вышесказанного, перед профессорско-преподавательским сообществом российских педагогических вузов ставится задача подготовить такого профессионала, способного к реализации, возложенной на него миссии в соответствии с социальными запросами и актуальным положением дел в обществе. Задача, которая на первый взгляд,

достаточно проста и понятна с точки зрения лингводидактики, на сегодняшний день осложняется рядом разнопорядковых факторов. Рассмотрим их подробнее и зафиксируем влияние этих факторов (табл. 1) на объект нашего научно-методического интереса – процесс профессионального овладения фонетическим аспектом иностранного языка будущих учителей французского языка.

1) Основной контингент поступающих на первый курс по направлению «Педагогическое образование. Иностранный язык (французский язык)» изучают французский язык «с нуля», чаще всего после английского. Сложившаяся ситуация связана с возрастающим интересом к педагогической профессии в целом и стабильной динамикой повышения статуса учителя иностранного языка, которая объясняется «тенденцией к открытости в межгосударственных отношениях» и «потребностью в межличностном общении представителей различных культур» [12]. Согласно опросу, проведённому среди студентов-первокурсников ИИЯ МГПУ, выбор французского языка обусловлен его значимостью и распространённостью в мировом пространстве, живым интересом к французской культуре, истории и традициям, а также красивым и мелодичным звучанием.

2) Структура обновлённой (действующей) программы бакалавриата претерпела существенные модификации, которые выразились в перераспределении акцентов обучения: увеличение количества практик и уменьшение количества часов на аудиторные занятия. Самые существенные изменения затронули профильные дисциплины. В контексте подготовки учителей иностранного языка, в наиболее проигрышном положении оказались лингвистические теоретические курсы, такие как «Теоретическая фонетика», «Теоретическая грамматика», «Лексикология» и др., а также курс «Практическая фонетика», так количество выделенных на них часов сократилось более чем в два раза. Такое положение дел в нормативных документах подтверждает неизбежность «перехода от классической последовательности в обучении «теория – практика» к инновационному подходу «практика-теория» [13] и служит для максимальной прагматизации процесса обучения будущих учителей иностранного языка, избавляет от излишней теоретизации и концентрирует обучающихся на прикладных аспектах подготовки [13].

3) Сформированность всего инвентаря произносительных компетенций (фонетическая, фонологическая и фоностилистическая), отражающих готовность к профессиональной деятельности как на знаниевом уровне, так и на уровне соответствующих умений, навыков и способностей, требует особого внимания, так как речь учителя (артикуляция, дикция, интонация, темп и т.д.) является инструментом для чёткого и ясного изложения мысли, доступной для обучаемых и воспринимается как эталонное звучание и модель для подражания [5]. Данный факт полностью подтверждается высокими требованиями к лингвистической, и лингводидактической подготовке молодых учителей, заложенными на уровне Федерального образовательного стандарта и Профессионального стандарта преподавателя.

4) Фонетическая терминология французского языка, овладение которой для будущих учителей французского языка является «стержневой» основой как в лингвистическом, так и лингводидактическом аспекте, представляет ряд сложностей для осознания, запоминания и систематизации на уровне учебной и учебно-методической литературы так как отсутствует унификация названий основных явлений и их дефиниций. Несомненно, многообразие существующих и появление новых терминов свидетельствует о развитии науки и живом интересе лингвистов и методистов к исследованию проблем, связанных с произносительной стороной языка, и сложностью природы формирования способности к воспроизведению иного речевого кода. На научном лингвистическом уровне апробация новейших разработок, презентация неопределённых осуществляется Международным обществом функциональной лингвистики и ставит перед собой задачу координировать научные исследования и распространение идей, разрабатываемых на основе различных подходов [4].

Все выше представленные факторы, как нам видится, в комплексе и по отдельности оказывают определённое влияние (табл. 1) на процесс профессионального овладения фонетическим аспектом иностранного языка будущих учителей французского языка и являются возможными причинами, мешающими достижению оптимального результата.

Таблица 1

Фактор	Влияние	Возможные пути решения
1. 2/3 студентов поступают без базового знания французского языка или «с нуля»	Влияет на динамику овладения профессией: длительный первый этап – достижение необходимого уровня фр.яз	Подключение инновационных методик в сочетании с индивидуальным подходом и большим объёмом самостоятельной работы
2. Значительное уменьшение аудиторных часов на профильные лингвистические дисциплины («Теоретическая фонетика» и «Практическая фонетика»)	В совокупности с первым фактором влияет на недостаточную готовность к восприятию теоретического материала на французском языке; на глубину и фундаментальность освоения дисциплины	Пересмотр формата курса «Теоретической фонетики», максимальная компрессия теоретического материала с акцентом на профессиональную деятельность
3. Высокие требования к лингвистической и лингводидактической подготовке учителей ин.яз., специфика предметной области	Влияют на необходимость создания соответствующих условий в рамках образовательной площадки, способствующих подготовке квалифицированных учителей ин.яз. новой формации	Усиление лингвистической и лингводидактической подготовки; подключение методического компонента в языковые дисциплины с первого курса по принципу «обучаюсь языку сам – учусь обучать других»
4. Отсутствие унификации обширного массива фонетической терминологии на уровне учебной и учебно-методической литературы	В совокупности с первым и вторым фактором чрезвычайно осложняется постижение фонетической стороны языка с учётом профессиональной направленности	Моделирование профессионально-направленного французско-русского фонетического тезауруса французского языка как инструмента систематизации знаний в данной научной области

Таким образом, логика наших рассуждений такова: изложенные факторы, которые с одной стороны являются разнопорядковыми и не связанными напрямую между собой, позволяют обозначить их влияние на профессиональное овладение фонетическим аспектом языка и предложить возможные пути решения. Необходимо отметить, что и влияние факторов и пути решения являются взаимодополняющими и усиливающими роль друг друга в процессе подготовки учителей иностранного языка. Такое видение проблемы даёт возможность сфокусироваться на моделировании фонетического тезауруса будущего учителя французского языка, который должен стать надёжным спутником в постижении фонетического аспекта языка не только на уровне обучения в вузе, но и в профессиональной деятельности. Попытаемся аргументировать нашу позицию.

«Тезаурус» как лингвистический феномен прочно вошел в научный лексикон и уже на протяжении длительного времени является междисциплинарным понятием, олицетворяющим систему знаний в конкретной предметной области. Согласно целому ряду словарей и справочных изданий, в широком понимании, это явление трактуется как 1) «словарь языка, ставящий задачу полного отражения всей его лексики» или как 2) «словарь или свод данных, полностью охватывающий термины, понятия какой-нибудь специальной сферы» [10].

Как подчёркивает С.А. Осокина, практическая реализация тезауруса в первой дефиниции и создание словаря, охватывающего все без исключения слова языка в их возможных значениях и контекстах употребления, задача выполнимая только для мёртвых языков [11]. Тогда как второе понимание становится отправным в наших рассуждениях и базируется на положениях Ю.Н. Караулова, представленных во второй главе монографии «Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка». Учёный отмечает, что «тезаурусный способ систематизации знания наиболее полное воплощение нашел в отраслевых тезаурусах, <...> в этом случае систематизация знания равнозначна систематизации терминологии в данной отрасли» [9].

Таким образом, в рамках поставленной задачи, тезаурус являет собой квинтэссенцию терминологического словаря, смоделированного на основе иерархических и семантических связей фонетической лексики французского языка, содержащий их дефиниции и выстроенный по двум принципам: системному (концепт-знак) и алфавитному (знак-концепт). В нашем случае предполагается создание французско-русского фонетического тезауруса, так как его использование в контексте обучения иностранному языку «помогает создать у обучающегося целостную картину понятий изучаемой предметной области» [3].

Необходимо также учитывать, что «если тезаурус личности характеризует языковую личность

человека, то его языковая личность характеризуется профессиональным тезаурусом» [1]. Одним из компонентов профессионального тезауруса учителя французского языка и является фонетический тезаурус, значимость которого определяется двумя функциями: когнитивной (инструмент фиксации, хранения и передачи лингвистических знаний) и онтологической (инструмент обеспечения понимания, реализации лингвистических знаний в процессе коммуникации) [7]. Такое понимание проблемы позволяет сделать вывод о том, что «задачей преподавателя любой дисциплины является представление своего предмета в виде соответствующего тезауруса, а целью обучающегося – его присвоение, превращение в личностный тезаурус специалиста с целью эффективного функционирования в профессиональной сфере» [2].

Детальное изучение и анализ научной литературы по проблемам построения, создания и формирования тезауруса позволил выделить ряд фундаментальных исследований отечественных и зарубежных лингвистов, (С.Е. Быковой, А.В. Иванова, Ю.Н. Караулова, И.В. Медведевой, В.В. Морковкина, С.А. Осокиной, Л.В. Щербы, М. Grammont P. Delattre, P.Léon, A. Martinet), научные идеи которых будут положены в разработку фонетического тезауруса учителя французского языка. Наиболее значимыми для нас являются труды Ю.И. Горбунова, разработавшего тезаурус французской грамматики как модели информационно-семиотической природы и О.И. Лукиной, представившей подробный анализ французской фонетической терминологической системы в сопоставлении с русской, а также классификационную схему основных понятий фонетической науки.

Таким образом, следующим нашим шагом станет экстраполяция теоретических положений исследователей в моделирование фонетического тезауруса, а именно: 1) отбор лексических единиц; 2) выявление основных терминологических полей и ключевых терминов каждого из полей; 3) комплектование статей тезауруса на французском и русском языке согласно разработанному алгоритму (заглавный термин (дескриптор), его определение (дефиниция), существующие синонимы, контекст употребления, комментарий). Логика конструирования тезауруса предполагает учёт специфики научной области, которая «составляет существенную трудность для обучающихся, где для понимания информации недостаточно общих представлений», а «необходимо четкое знание ее составляющих, нашедших свое отражение в языке» [8]. Количественный состав статей фонетического тезауруса будущего учителя французского языка будет определяться прагматическими параметрами, соответствующими современным требованиям

к лингвистической и лингводидактической подготовке специалистов в области иноязычного образования.

Итак, в рамках настоящей статьи нашей основной задачей стало обоснование к моделированию фонетического тезауруса будущего учителя французского языка как одного из инструментов, способствующих усилению лингвистической и лингводидактической подготовки студентов в целом и профессиональным овладением фонетическим аспектом языка. Аргументацию нашей позиции мы изложили через призму разнопорядковых факторов, характеризующих актуальное положение дел в области подготовки учителей иностранного языка, зафиксировали их влияние на постижение будущей профессии и предложили возможные пути, способные модернизировать существующую ситуацию.

### Литература

1. Абдулмянова И.Р. Формирование специального двуязычного тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере: французский язык: автореф. дис. ... канд. педаг. наук / Нижегород. гос. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2008. 0 с.
2. Абдулмянова И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестник ТГПУ. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-tezaurus-a-lichnosti-kak-tsel-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.01.2020)
3. Быкова С.Е. Терминология как объект тезаурусного моделирования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2012. №25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologiya-kak-obekt-tezaurusnogo-modelirovaniya> (дата обращения: 14.01.2020)
4. Васильева Е.Г., Дубнякова О.А. Современная функциональная лингвистика: информационно-аналитический обзор материалов международной научной конференции "Linguistique et ses specificites" (Франция, Университет г. Ла Рошель, 17-21 октября 2016 г.) // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: "Филология. Теория языка. Языковое образование". 2017. №3 (27) 2017. С. 129 – 133.
5. Головчанская И.И. Фоностилистический компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Человек и его Язык: Материалы юбилейной XVI Междунар. конф. научной Школы-Семинара им. Л.М. Скрябиной. СПб: Скифия, 2013. Ч. 1. С. 289 – 293.

6. Головчанская И.И. Обновление содержания теоретической лингвистической подготовки будущих учителей французского языка // Актуальные проблемы формирования у обучающихся иноязычных компетенций в различных условиях: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения XXI» (16-17 мая 2019 г.). Пятигорск: Изд-во ПГУ, 2019 г. С. 180 – 188.

7. Горбунов Ю.И. Тезаурусное моделирование французской грамматической терминологии: дис. ... д-ра филол. наук. Тольятти, 2004. 356 с.

8. Дудушкина С.В. Автономность личности современного студента в контексте диалога культур // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы Первой междунар. конф. (М., 14-16 апр. 2016 г.) / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М.: МГПУ: Яз. народов мира, 2016. С. 190 – 194.

9. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. 367 с.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.

11. Осокина С.А. Основания лингвистической теории тезауруса: дис. ... докт. филолог. наук. / Челябин. гос. ун-т. Челябинск, 2015. 467с.

12. Сороковых Г.В., Жаркова Т.И. Формирование фонетического навыка речи. Современные тенденции обучения и опыт диверсификации: монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: Перспектива, 2015. 223 с.

13. Тарева Е.Г. Преподавание иностранного языка: новые вызовы учёному и преподавателю-практику // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы: Материалы XVIII междунар. конф. Школы-Семинара имени Л. М. Скрединой. М. МГПУ, 2017. С. 366 – 372.

### References

1. Abdulmyanova I.R. Formirovanie special'nogo dvuyazychnogo tezaursa kak sostavlyayushchego komponenta yazykovoj lichnosti perevodchika v ekonomicheskoy sfere: francuzskij yazyk: avtoref. dis. ... kand. pedagog. nauk / Nizhegor. gos. un-t im. N.A. Dobrolyubova. Nizhnij Novgorod, 2008. 0 s.

2. Abdulmyanova I.R. Formirovanie professional'nogo tezaursa lichnosti kak cel' professional'nogo obrazovaniya // Vestnik TGPU. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-tezaursa-lichnosti-kak-tsel->

professionalnogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 13.01.2020)

3. Bykova S.E. Terminologiya kak ob'ekt tezaurnogo modelirovaniya // Vestnik YUUrGU. Seriya: Lingvistika. 2012. №25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologiya-kak-obekt-tezaurnogo-modelirovaniya> (data obrashcheniya: 14.01.2020)

4. Vasil'eva E.G., Dubnyakova O.A. Sovremennaya funkcional'naya lingvistika: informacionno-analiticheskij obzor materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Linguistique et ses specificites" (Franciya, Universitet g. La Roshel', 17-21 oktyabrya 2016 g.) // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo uni-versiteta. Seriya: "Filologiya. Teoriya yazyka. YAzykovoe obrazovanie". 2017. №3 (27) 2017. S. 129 – 133.

5. Golovchanskaya I.I. Fonostilicheskij komponent professional'noj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka // CHelovek i ego YAzyk: Materialy jubilejnoj XVI Mezhdunar. konf. nauchnoj SHkoly-Seminara im. L.M. Skrelinoj. SPb: Skifiya, 2013. CH. 1. S. 289 – 293.

6. Golovchanskaya I.I. Obnovlenie soderzhaniya teoreticheskoy lingvisticheskoy podgotovki budushchih uchitelej francuzskogo yazyka // Aktual'nye problemy formirovaniya u obuchayushchih inoyazychnyh kompetencij v razlichnyh usloviyah: kollektivnaya monografiya po materialam mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Lempertovskie chteniya XXI» (16-17 maya 2019 g.). Pyatigorsk: Izd-vo PGU, 2019 g. S. 180 – 188.

7. Gorbunov YU.I. Tezaurnoe modelirovanie francuzskoj grammaticheskoy terminologii: dis. ... d-ra filol. nauk. Tol'yatti, 2004. 356 s.

8. Dudushkina S.V. Avtonomnost' lichnosti sovremennogo studenta v kontekste dialoga kul'tur // Dialog kultur. Kul'tura dialoga: v poiskah peredovyh sociogumanitarnyh praktik: materialy Pervoj mezhdunar. konf. (M., 14-16 apr. 2016 g.) / pod obshch. red. E.G. Tarevoj, L.G. Vikulovoj. M.: MGPU: YAz. narodov mira, 2016. S. 190 – 194.

9. Karaulov YU.N. Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurno literaturnogo yazyka. M.: Nauka, 1981. 367 s.

10. Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. 4-e izd., dop. M.: Azbukovnik, 1997. 944 s.

11. Osokina S.A. Osnovaniya lingvisticheskoy teorii tezaursa: dis. ... dokt. filolog. nauk. / CHelyab. gos. un-t. CHelyabinsk, 2015. 467 s.

12. Sorokovyh G.V., ZHarkova T.I. Formirovanie foneticheskogo navyka rechi. Sovremennye tendencii obucheniya i opyt diversifikacii: monografiya / pod nauch. red. G.V. Sorokovyh, T.I. ZHarkovoj. M.: Perspektiva, 2015. 223 s.

13. Tareva E.G. Prepodavanie inostrannogo yazyka: novye vyzovy uchyonomu i prepodavatelyu-praktiku // Fundamental'noe i aktual'noe v razvitii yazyka: kategorii, faktory, mekhanizmy: Materialy XVIII mezhd. konf. SHkoly-Seminara imeni L. M. Skrelinoj. M. MGPU, 2017. S. 366 – 372.

\*\*\*

### MODELING THE PHONETIC THESAURUS OF FUTURE FRENCH TEACHERS: STATING THE PROBLEM

*Golovchanskaya I.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Institute of Foreign Languages,  
Moscow City Pedagogical University,  
Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),  
Associate Professor, Senior Research Officer,  
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*

**Abstract:** the article states the problem of modeling the phonetic thesaurus in the context of modern requirements for the formation of linguistic and linguodidactic competencies of future French teachers studied in undergraduate programs. The relevance of solving the stated problem is due to a number of factors the interaction of which must be taken into consideration in the current conditions of training specialists in the field of foreign language education. We attribute to such diverse factors the following: 1) a high percentage of students who enter without basic knowledge of a foreign language (or who learn from scratch); 2) a significant reduction of hours in the curriculum on specialized theoretical and practical linguistic disciplines, including "Practical Phonetics", "Theoretical Phonetics", "Theoretical Grammar", etc.; 3) high requirements for both linguistic and linguodidactic training of young teachers stated in the Federal Educational Standard, the Professional Teacher Standard and the status of the subject "Foreign language"; 4) the specificity of the subject area – a foreign language is an object, a means, a learning goal and a working tool for a teacher while the teacher and his speech are the “reference model” for students; 5) mastering of phonetic terminology in French is the pivotal basis in both linguistic and linguodidactic aspects; it presents a number of difficulties in comprehension and memorization, as there is no unification of the names of the main phenomena and their definitions at the level of methodological literature. All of the mentioned factors are directly related to the level of professional competence of future French teachers. In our view, modeling the phonetic thesaurus of a teacher is one of the steps that can contribute to the development and improvement of both linguistic and linguodidactic competencies as well as professional competence as a whole.

**Keywords:** thesaurus, phonetic terminology, linguistic competence, linguodidactic competence, professional competence, French teacher

## О РОЛИ МЕТАПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

*Корнев С.В., аспирант,  
Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева*

**Аннотация:** в современных условиях одним из важнейших образовательных результатов является готовность к самообразованию, что обуславливает актуальность темы исследования. В статье рассмотрены основные подходы к определению содержания понятия самообразования, его существенные признаки, соотношение с другими категориями педагогики, раскрыто понятие и структура готовности к самообразованию как специфического образовательного результата. В настоящее время, в эпоху глобальной информатизации, цифровизации, становления новых когнитивных стилей и коммуникативных практик дефицитом становятся не сами знания как информация, а познавательные возможности человека, его когнитивные ресурсы, способность к отбору, переработке, взаимодействию с информацией. Обоснован тезис о том, что ключевым компонентом готовности старшекласников к самообразованию в современных условиях становится процессуальное и рефлексивное содержание познавательной деятельности. Рассмотрено понятие и модель метапознания, выявлен потенциал метакогнитивного подхода в развитии способностей к самообразовательной деятельности. На основе анализа и сопоставления концепций самообразования и метапознания сделан вывод о роли развития метакогнитивных навыков в формировании готовности старшекласников к самообразованию. Решение теоретических и практических задач формирования готовности школьников к самообразованию невозможно без обращения к проблемам метапознания.

**Ключевые слова:** обучение, образование, самообразование, готовность, метапознание, метакогнитивные умения, деятельность

С развитием информационного общества, формированием нового когнитивного стиля и коммуникативных практик все большее значение приобретает такая компетенция как готовность к самообразованию. При всей, на первый взгляд, очевидности содержания понятия "самообразования", определение его сущности во многом остается дискуссионным. Существует значительный плюрализм мнений педагогов-исследователей, практиков по поводу содержания данного понятия. Рассматривая самообразование как социально-педагогический феномен, следует иметь в виду, что образовательное законодательство использует термин "самообразование", понимая под ним одну из форм получения образования. Однако законодательное определение самообразования отсутствует.

С точки зрения культурологического подхода самообразование выступает условием сохранения и развития человеческой культуры (Н.Б. Крылова, Е.И. Добринская, Е. Виндт и др.). В социологии самообразование рассматривается как один из социальных институтов, выполняющих ту же функцию, что и образование, как компонент системы непрерывного образования (М.В. Башкиров, В.Н. Турченко, Е.А. Щуклина и др.). В психологии самообразование понимается в контексте проблем саморазвития личности (А.Я. Арет, А.Г. Ковалев), как результат становления субъектности (В.И. Слободчиков).

В педагогической науке сложилось два основных подхода к пониманию сущности самообразования: в узком смысле как самостоятельной по-

знавательной деятельности (самообучение, аутодидактика) и в широком смысле как самосозидания, "образования себя", конструирования своего внутреннего мира.

Следует выделить понятия "самообразование" и "самообразовательная деятельность". В настоящей работе под самообразованием понимается сам педагогический феномен, явление социально-педагогической действительности, а под самообразовательной деятельностью – собственно деятельность субъекта. Впрочем, ряд авторов данные понятия употребляет как синонимы, что представляется вполне допустимым. Разведение данных дефиниций необходимо для строгого теоретического анализа, на практике же различия, как правило, значения не имеют.

Обобщение взглядов исследователей на сущность самообразовательной деятельности позволяет определить ее как активную целенаправленную самостоятельную познавательную деятельность, имеющую личностную значимость, управляемую и контролируруемую самим субъектом и направленную на овладение дополнительными компетенциями и их актуализацию.

Исходя из приведенного определения, можно выделить основные существенные признаки самообразовательной деятельности.

Прежде всего, самообразовательная деятельность является целенаправленной. В данном случае цель есть освоение определенных знаний, компетенций, овладение способами решения практических задач, формирование качеств личности, приобщение к элементам материальной и духов-

ной культуры человеческого общества (в широком смысле – в усвоении социального опыта в терминологии Г.Н. Серикова). Цель самообразования всегда обусловлена ценностными ориентациями, она лично значима для субъекта и осознается им. Цель самообразования является его содержанием. В данном контексте не имеет существенного значения ценностный характер цели – будет она инструментальной или терминальной – цель самообразования формулируется самим субъектом исходя из собственных потребностей, осознания границ "знания" и "незнания", поэтому имеет гораздо более выраженный личностный характер, чем в процессе формального образования,

Активность и самостоятельность самообразовательной деятельности предполагает инициативность, самодетерминированность. Субъект не только самостоятельно действует, но и конструирует модель собственной деятельности: формулирует цель (содержание) и задачи, перечень действий, шагов для их выполнения, определяет, оптимальные методы, приемы и средства достижения цели. Как указывают В.М. Гребенникова и С.С. Игнатович, образовательная самостоятельность это готовность ученика осознанно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию в виде собственного проекта достижения целей личностного и профессионального самоопределения [3]. Этот признак отличает самообразование от родственного вида учебной деятельности – от самостоятельной учебной работы, при которой хотя и может варьироваться степень самостоятельности (например, свобода выбора средств или способов учебной деятельности), цель всегда задается извне по отношению к субъекту.

Познавательный характер самообразования обусловлен сущностной стороной данного явления: в процессе самообразования всегда происходит "приращение": освоение нового опыта, получение новых знаний, овладение новыми умениями. При этом происходит не только количественное, но и качественное изменение субъекта познания. Приобретаемые компетенции встраиваются в существующую систему знаний и умений, порождая синергетический эффект, выводя субъект на новый уровень.

Важнейшей чертой самообразовательной деятельности является управление со стороны самого субъекта. Управление – сложное и многогранное понятие, одна из фундаментальных категорий философских и социальных наук. Как отмечает Ю.Е. Волков, управление в широком смысле это особая деятельность, заключающаяся в том, чтобы "с помощью целенаправленных воздействий направлять функционирование и развитие (если таковое имеется) того или иного объекта в соответствии с

программой, заданной управляющим субъектом, не допуская существенных отклонений от нее, либо, напротив, обеспечивать изменение объекта, его состояния, положения, каких-то параметров также в соответствии с управленческой программой." [2]. Исследователи (Ю.Е. Булыгин, Н.Е. Веселова, Г.С. Вечканов и др.) подчеркивают, что управление всегда носит целенаправленный характер, всегда связано с целью деятельности. Контроль является важнейшей функцией управления, включающей в себя как оценку эффективности самого процесса деятельности, так и его коррекцию. Субъект самообразования сам оценивает собственную деятельность, соотносит полученный результат с целью, поэтому говоря о контрольной функции в управлении самообразованием следует иметь в виду самоконтроль.

Касаясь содержательного наполнения самообразовательной деятельности, следует заметить, что традиционная концепция самообразования как усвоения суммы знаний или некоего обобщенного культурного и социального опыта в современных условиях теряет свою актуальность [6]. Основной тенденцией развития образовательных систем становится переориентация на процессуальную сторону познания. Базовым принципом становится метапредметность, выражаясь в терминологии образовательных стандартов, овладение универсальными учебными действиями.

В собственно педагогическом смысле образовательным результатом является готовность субъекта к самообразованию (самообразовательной деятельности). В научной литературе, среди педагогов и психологов существует два основных подхода к определению понятия "готовность к деятельности": в субъективном и в объективном смыслах.

Так, например, ряд авторов (Б.Г. Ананьев, М.Г. Коджаспирова, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Райский и др.) определяют готовность как установку на активное действие, особое состояние личности, осознающей себя способной к осуществлению деятельности и желающей ее выполнить. Для данного подхода характерно понимание готовности как состояния личности. Состояние занимает промежуточное положение между психическим процессом и свойством личности, поскольку может носить как ситуативный, так и устойчивый характер. Такой тип готовности можно назвать субъективной готовностью.

Другая точка зрения представлена в трудах И.А. Зимней, А.К. Дурай-Новаковой, В.А. Сластенина, Е.А. Мясоедовой и др., для которых готовность это интегративное целостное качество личности, представляющее собой ряд сформированных компонентов, то есть является достаточно

сложным структурным образованием, имеющим различные элементы и уровни. Так, например, по мнению В.А. Сластенина, готовность включает в себя мотивы, направленность личности, совокупность определенных базовых знаний, умений и навыков. С точки зрения Е.А. Мясоедовой, структура готовности включает в себя три компонента: психологическую готовность, то есть мотивационные, эмоционально-волевые процессы и состояния личности, теоретическую готовность, то есть информированность субъекта о деятельности, ее целях, задачах, принципах и содержании, и практическую готовность, то есть совокупность умений, необходимых для успешного выполнения деятельности [4]. Г.Н. Сериков в готовность к самообразованию включает мотивационно-целевой, содержательно-информационный, процессуально-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты [5]. Это объективная готовность, данный подход основан на соотношении элементов готовности со спецификой самой деятельности.

В настоящем исследовании готовность к самообразованию понимается интегративно и включает в себя как субъективную готовность (осознание личностью себя способной к осуществлению деятельности, стремящейся к ее выполнению) так и объективную готовность как сформированный и эмпирически фиксируемый комплекс компонентов, качеств и отношений, ориентированный на выполнение определенной деятельности.

Обобщая мнения исследователей (Г.Н. Сериков, Ю.К. Бабанский, А.К. Громцева, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый, Б.Ф. Райский и др.), можно представить следующую модель готовности к самообразовательной деятельности.

Мотивационный компонент включает в себя, с одной стороны эмоционально-ценностное отношение к образованию и самообразованию, осознание личностью самообразования как ценности. С другой стороны, побудительным мотивом к самообразовательной деятельности выступает осознанная потребность в овладении знанием или умением. Эта потребность возникает в ситуации противоречия между учебной, познавательной или практической проблемой и фактическим уровнем владения необходимыми для решения данной проблемы компетенциями. В широком смысле, мотивационный компонент отражает субъективную готовность к самообразованию.

Процессуальный компонент представляет собой комплекс организационно-управленческих умений, в числе которых составление плана действий и постановка задач на основе осознания границ своего знания и незнания, определение ресурсов и выработка познавательной стратегии, структурирование информации в нужной форме.

Рефлексивный компонент отражает осознание субъектом процесса учения, прогностический, процессуальный, результирующий самоконтроль, то есть рефлексия над совершенным действием, в процессе действия и рефлексия, прогнозирующая результаты действия [7], способность проанализировать способы действий.

Реализация рефлексии в самообразовании невозможна без метакогнитивной составляющей, а именно "мышления о мышлении", осознанному наблюдению и анализу собственной познавательной деятельности. Метапознание представляет собой сложный феномен и выступает объектом изучения многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики и пр. Сам термин "метапознание" (metacognition) был введен в научный оборот одним из учеников Ж. Пиаже Дж. Флейвеллом, который под ним понимал способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью [8]. Флейвеллом была разработана классическая модель метапознания, которая включает в себя такие компоненты как метакогнитивное знание, метакогнитивный опыт, когнитивные цели и задачи, когнитивные действия или стратегии.

Метакогнитивное знание это знание субъекта о своих когнитивных процессах, представленное в форме суждений или убеждений. Оно включает в себя представления о себе как субъекте познания, о цели решения той или иной познавательной задачи и о том, какова наиболее эффективная стратегия достижения данной цели. Метакогнитивный опыт в структуре метапознания представлен познавательным опытом или эмоциональными переживаниями, сопровождающими познавательную деятельность. Иными словами, это опыт переживания успеха или неуспеха в решении познавательных задач. Когнитивные цели и задачи отражают конкретные условия учебной или познавательной ситуации. Когнитивные действия или стратегии это механизмы применения специальных способов достижения познавательных целей с использованием метакогнитивных знаний или опыта [9].

Развивая идеи Флейвелла, Тобиас и Эверсон разработали модель метапознания, в которой различные компоненты образуют иерархическую систему [10]. В данной системе фундаментом и главной предпосылкой развития метакогнитивных процессов является навык мониторинга знаний, как способности определять границы собственного знания и незнания.

Многочисленные исследования как за рубежом (Paris and Winograd, Pressley and Ghatala, Hartman и др.), так и в нашей стране (А.В. Карпов, А.А. Карпов, Ю.С. Беленкова, О.В. Лазарева, М.Г. Ев-

докимова и др.) показали, что развитие метапознавательных навыков способствует повышению уровня общей способности к обучению, пониманию изучаемой информации в самых разных областях знания как в общем, так и в профессиональном образовании. Другими словами, ключевым положением является тезис о том, что метакогнитивные навыки могут иметь различный уровень развития, который влияет на успешность процесса обучения в целом. В теории и практике образования накоплено значительное количество методик оценки уровня развития различных аспектов метапознания, методов и приемов развития метакогнитивных навыков, как относящихся к познавательной деятельности в целом, так и в конкретных областях знаний [1]. Разработанные исследователями приемы могут быть интегрированы в образовательный процесс практически в любой области знаний, при любой форме обучения, на любом уровне образования, то есть носят универсальный характер.

Однако если для обучения организуемого педагогом метапознание выступает, как правило, средством повышения эффективности учебного процесса, то для самообразования, как деятельности, управляемой самим субъектом, владение метакогнитивными навыками становится необходимым, базовым условием успешности этой деятельности.

Таким образом, самообразование в современных условиях это, прежде всего, овладение способами деятельности, когнитивными и коммуникативными практиками. Педагоги XIX-XX веков указывали на необходимость обучения способам добывания знаний, работы с книгой, подбора источников информации, конспектирования и т.п., однако в XXI веке, в эпоху глобальной информатизации, цифровизации эта проблема отходит на второй план. Сам по себе поиск информации существенных затруднений не вызывает, но при этом возникают сложности другого рода. Обилие информационных потоков, их многоканальность, семантическая насыщенность предъявляют повышенные требования к организации процесса собственного познания. Дефицитом становятся не сами знания как информация, а познавательные возможности человека, его когнитивные ресурсы, способность к отбору, переработке, взаимодействию с информацией. Ключевым компонентом готовности старшекласников к самообразованию в современных условиях становится процессуальное содержание познавательной деятельности. Анализ и сопоставление структуры и функций самообразовательной деятельности и метапознания позволяет говорить о значении развития метакогнитивных навыков в процессе формирования готовности школьников к самообразованию. Решение теоретических

и практических задач формирования готовности школьников к самообразованию невозможно без обращения к проблемам метапознания.

### Литература

1. Беленкова Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №3-2. С. 20 – 22.
2. Волков Ю.Е. Сущность социального управления // Социология власти. 2005. №3. С. 3 – 24.
3. Гребенникова В.М., Игнатович С.С. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога // Фундаментальные исследования. 2013. №11-3. С. 529 – 534.
4. Мясоедова Е.Н. Подготовка студента педвуза к исследованию педагогического потенциала среды: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 1997. 220 с.
5. Сериков Г.Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов: дис... д-ра пед. наук. Тбилиси, 1988. 360 с.
6. Фортова Л.К., Еропов И.А. К вопросу о проблеме самообразования школьников // Гуманизация образовательного пространства : сборник научных статей по материалам международного форума. Москва, 2018. С. 200 – 203.
7. Ertmer P.A., Newby T.J. The Expert Learner: Strategic, Self-Regulated, and Reflective // Instructional Science. 1996. Vol. 24. P. 18.
8. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. , 1979. №34 (10). P. 906 – 911.
9. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // The Nature of Intelligence.Ch. 12, New Jersey, 1976. P. 231 – 235.
10. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // College Board Research Report 2002-3, New York, 2002, 2003.

### References

1. Belenkova YU.S. Obuchenie metakognitivnym navykam i metody ocenki ih sformirovannosti // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2015. №3-2. S. 20 – 22.
2. Volkov YU.E. Sushchnost' social'nogo upravleniya // Sociologiya vlasti. 2005. №3. S. 3 – 24.
3. Grebennikova V.M., Ignatovich S.S. Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta kak sovmestnaya deyatel'nost' uchashchegosya i pedagoga // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. №11-3. S. 529 – 534.

4. Myasoedova E.N. Podgotovka studenta pedvuza k issledovaniyu pedagogicheskogo potenciala sredi: dis. ... kand. ped. nauk. Astrahan', 1997. 220 s.

5. Serikov G.N. Pedagogicheskie osnovy sovershenstvovaniya upravleniya samoobrazovaniem studentov: dis... d-ra ped. nauk. Tbilisi, 1988. 360 s.

6. Fortova L.K., Eropov I.A. K voprosu o probleme samoobrazovaniya shkol'nikov // Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva : sbornik nauchnykh statej po materialam mezhdunarodnogo foruma. Moskva, 2018. S. 200 – 203.

7. Ertmer P.A., Newby T.J. The Expert Learner: Strategic, Self-Regulated, and Reflective // Instructional Science. 1996. Vol. 24. P. 18.

8. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. , 1979. №34 (10). P. 906 – 911.

9. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // The Nature of Intelligence.Ch. 12, New Jersey, 1976. P. 231 – 235.

10. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // College Board Research Report 2002-3, New York, 2002, 2003.

\*\*\*

## ON THE ROLE OF METACOGNITION IN THE FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATION

*Kornev S.V., Ppostgraduate,  
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

**Abstract:** in modern conditions, one of the most important educational results is readiness for self-education, which determines the relevance of the research topic. The article considers the main approaches to determining the content of the concept of self-education, its essential features, its relationship with other categories of pedagogy, and reveals the concept and structure of readiness for self-education as a specific educational result. At present, in the era of global informatization, digitalization, the formation of new cognitive styles and communication practices, the deficit is not knowledge itself as information, but the cognitive capabilities of a person, his cognitive resources, the ability to select, process, and interact with information. The thesis is substantiated that the key component of high school students' readiness for self-education in modern conditions is the procedural and reflexive content of cognitive activity. The concept and model of metacognition are considered, and the potential of the metacognitive approach in the development of abilities for self-educational activity is revealed. Based on the analysis and comparison of the concepts of self-education and metacognition, a conclusion is made about the role of metacognitive skills development in the formation of high school students' readiness for self-education. The solution of theoretical and practical problems of formation of students' readiness for self-education is impossible without addressing the problems of metacognition.

**Keywords:** learning, education, self-education, readiness, metacognition, metacognitive skills, activities

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АУДИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Рыбакова Л.В., доцент,  
Неверова Н.В., доцент,  
Еремеенкова Н.А., старший преподаватель,  
Московский авиационный институт*

**Аннотация:** положениями данной статьи определено, что аудирование является одним из основополагающих аспектов обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Следовательно, необходимо знать и применять на практике инновационные методы и приемы, такие как как мобильное обучение (m-learning) и Edutainment, визуализации и вербализации, подкастинг, лингафонные кабинеты, мультимедиа, кейс-метод (ситуативный анализ), «мобильное видео», диктогloss и др. Авторы делают широкий обзор российской и зарубежной методической литературы: Артюшиной Г.Г. и Шейпак О.А., Неверовой Н.В., Рыбаковой Л.В., Барановская Т.А., Захарова Л.А., Шафорова В.М., Сергеева Н.Н., Яковлева В.А., Ahrens P., Solovova E. и др. Выделяется роль профессионально-ориентированного иностранного языка, в том числе неязыковых вузов, коммуникативной деятельности в современной лингводидактике. Поскольку аудирование – сложный рецептивно-мыслительный процесс, связанный с восприятием, пониманием, активной обработкой информации, необходимо применять здоровьесберегающие компетенции. Вместе с тем авторы отмечают, что данная тема полностью не раскрыта в широком методическом диапазоне, ведется интересная и интенсивная работа в международном консалтинге.

**Ключевые слова:** мобильное обучение (m-learning), Edutainment, визуализация, вербализации, подкастинг, лингафонные кабинеты, мультимедиа, кейс-метод (ситуативный анализ), «мобильное видео», диктогloss, интерактивное информационно-образовательная среда

*Надо технократическое сознание оплодотворить с духовностью  
Ш.А. Амонашвили [11, с. 82]*

В парадигме коммуникативно-компетентностной системы высшего образования одним из перспективных направлений в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в том числе неязыковых вузов, является аудирование. Это актуальное направление, вызванное глобализацией и модификацией отечественного и мирового производства, призванное повысить эффективность обучения, обеспечивающее более высокий уровень овладения иностранным языком с учетом специфики выбранной профессии, что соответствует стратегии государственной политики.

Эта тема достаточно нова для обсуждения и сегодня профессионально-ориентированное аудирование представляет собой различные методики и практики. Кроме, ставших уже классикой, психологические основы теории деятельности изучены учеными Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Психологические и методические аспекты аудирования исследуются в работах А.А. Леонтьева, С.Ф. Шатилова, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, С.Д. Толкачевой, Н. Н. Сергеева, В.А. Яковлева; исследования в области дидактической теории оптимизации учебного процесса по изучению иностранного языка провели А.Л. Бердичевский, Т.И. Шамова; теории, методики и оптимизации учебного процесса современного обучения иностранным языкам – Н.В. Барышников, И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.Г. Артюшина, О.А. Шейпак, Н.В. Неверова

и др. Но система функционирования высшей школы – это многогранный интегрированный процесс, требующий постоянной коррекции и дифференциации.

Термин «аудирование» означает слушание и понимание чужую речь. «Аудио – Первая часть сложных слов со значением относящийся к слуху, к восприятию слухом» [12, с. 31]. В английском языке, например, этот термин не употребляется. Привычное нам «Listening» звучит как «Listening comprehension» [16].

Цель профессионально-ориентированного обучения на этапе аудирования – понимать правильно, достаточно глубоко и полно звучащую речь, «получения, углубления, совершенствования профессиональных знаний, которое создает основу для их дальнейшего использования в будущей профессиональной деятельности» [15, с. 105].

Отсюда и большая палитра используемых инновационных методов.

Прежде всего в ситуациях повседневной вербальной жизни мы сталкиваемся с иноязычной речью как совершенно самостоятельной единицей. Это – различные объявления, резюме, новости, фильмы, песни. Мы имеем планшеты, ноутбуки и, конечно, мобильные телефоны. То, что стало привычно для поколения z. Г.Г. Артюшина и О.А. Шейпак, учитывая, что студенты предпочитают использовать их, главным образом, для развлечения, представляют обзор преодоления трудностей

для обучения и презентуют телефон удобным инструментом для получения знаний, развития навыков прослушивания даже за пределами аудитории. Авторы убеждены, что учиться с помощью мобильных технологий и карманных гаджетов – это есть хорошая возможность повысить качество и эффективность изучения иностранного языка, в частности английского [2]. Более того, полагая, что аудирование является сложнейшей коммуникативной компетенцией, авторы предлагают использовать современные технологии, такие как мобильное обучение (m-learning) и Edutainment. Авторы анализируют интеграцию подкастов в процессе обучения английскому языку в электронном образовании студентов первого, второго и третьего курсов. Известно, что коммуникативная компетенция включает четыре основных вида деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Но именно слушание-самый сложный навык для многих студентов. Выведена статистика: время, которое человек проводит в общении, примерно 9% посвящено письму, 16% – чтению, 30% – говорению и 45% – слушанию. Именно поэтому для технических вузов совершенствование и развитие методики обучения речи становится актуальным, особенно при использовании для этой цели академических часов самостоятельной работы студентов и их опрос показал, что подкастинг – это творческая и развлекательная технология для индивидуальных занятий, которая мотивирует студентов к изучению английского языка на расстоянии [3].

От гаджетов и мобильных телефонов – к мультимедийному лингафонному классу в XXI веке. Наличие такого кабинета – большая роскошь. Но грамотное использование информационных технологий в современном мультимедийном лингафонном классе – это принципиально новый подход к иноязычному обучению и воспитанию студентов в плане страноведения и, безусловно, способствует повышению профессиональной квалификации будущего специалиста, дает возможность коммуникативных навыков: обмена мнениями, информацией, идеями, возможность создания совместных проектов, «круглых столов». Вспомним, что первооткрывателем и разработчиком в области первых языковых лабораторий считается Théodore Rosset, который впервые предпринял попытку создания языковой лаборатории в 1904 году в Гренобле, применив для этой цели фонограф в специальном классе. И уже с 30-х годов в Европе и Америке стали использовать виниловые диски. С 1941 года стала внедряться специальная военная обучающая программа – Army Specialised Training Programm. Активно в Европе первые мультимедиа появились уже в 50-е годы. А в России только в

90-х прошлого столетия и использовались только специалистами. На сегодняшний день имеется солидный арсенал образовательных программ. Например, проводимые американской некоммерческой компанией «Project Harmony, Inc.» («Обучение и доступ в Интернет»), Программа межшкольных связей по Интернет), корпорацией Intel («Обучение для будущего», «Учимся с Intel»), компанией «Кирилл и Мефодий» («Медиа-образованию», «Управляй знаниями!»), компанией ЮКОС («Поколение.ру») и др. значительно продвинули дело всеобщей компьютерной грамотности. Одна только программа «Обучение для будущего» предоставила возможность около 500 тыс. российским учителям и преподавателям (1/3 от всего количества российского педагогического состава!) овладеть проектной методикой и получить навыки использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности, что дало свои положительные плоды для обучения профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Уверенный пользователь-педагог – имеет большие возможности для подбора материала и имеет глубокое уважение со стороны студентов. Имеет значения и конфигурация воспроизведения. Alain Ginet, считает, что идеально – это аудитория, которую можно преобразовать в круг для коллективной, индивидуальной работы и коммуникативных навыков для работы в мини-группах [19].

О совершенствовании методов преподавания иностранного языка с рассуждают А.В. Кужелева и М.А. Тихоненко, выделяя процесс модернизации: визуализации–наглядном представлении информации, идей, мнений, решений, используя схемы, образные рисунки и пр.; вербализации – групповом обсуждении по определенным правилам презентации и обратной связи. Однако, авторы не отрицают и использование чтение и перевод текстов профессиональной направленности, заучивание лексических единиц определенной тематики, письменную работу, выполнение грамматических заданий, полагая, что «сочетание традиционных и инновационных методов обучения позволяют решить стоящую задачу обучение английскому «с нуля» [9, с. 55], которые благоприятствуют эффективной интеграции технологий и способствуют полному использованию всех возможностей мозга, поскольку комплексное использование различных мультимедийных средств и других средств обучения позволяет учитывать когнитивно-аффективные процессы, связанные с функциями мозга. Потребности обучаемых находятся в пропорциональной зависимости от технического прогресса, замечает Yves Chevalier [17]. Они стимулируются значительным техническим прогрес-

сом, который способствует продвижению техноидеологии и мифу о самообразовании, усиленно культивируемым менеджерами мультимедийного рынка. Мультимедийные технологии позволяют использовать Интернет, и, согласно Thierry Lancien, играют важную роль для преподавателя в плане профессиональной информации, в плане представления культуры страны изучаемого языка, методических и обучающих материалов [18].

Говоря об аудиовизуальных технологиях существует разнообразная интерактивная теоретическо-практическая база: кейсы, подкасты, семантика, вики-сайты, проекты и т.д., поскольку организация коммуникативно-направленного оперирования иноязычным материалом невозможно без оптимизации и мотивации процесса обучения.

Например, С.Е. Рожнова считает, что именно кейс-метод (ситуативный анализ), использование Интернет ресурсов, дистанционное обучение отводит особое место, как важной составляющей образовательного процесса в целях языковой компетенции (от общения до профессионально-ориентированного) [14]. Н.В. Неверова, Л.В. Рыбакова, Н.А. Еремеенкова и др. уверены, что «успешное осуществление подготовки современных инженерно-педагогических кадров профиля высокой квалификации в решающей степени зависит от интенсификации процесса обучения» [11, с. 1625] и выделяют электронные учебные ресурсы как сложную дидактическую систему, реализованную в интерактивном информационно-образовательной среде, выделяя, в частности, «два взаимосвязанных компонента:

- программный – логически завершенные элементы электронного ресурса, обеспечивающих представление учебной информации, наличие обратной связи при интерактивном взаимодействии и возможности автоматизированного контроля;

- педагогический – отражает ключевые компетенции, формируемые электронным учебным ресурсом» [11, с. 1630].

Инновационный метод «мобильное видео». Это аудио-визуальное произведение, созданное на материале изучаемого языка, для формирования навыков говорения и аудирования. Е.Ю. Куликова и соавторы подробно остановились на подмодели «мобильный видео-монолог», на примере которого описали алгоритм работы по созданию «мобильного видео» и использованию данного материала на разных этапах урока [9]. При введении в нестандартную профессиональную ситуацию интересно использовать проблематизацию как метод проблемного обучения иностранному языку в целом и профессионально-ориентированного в частности. Н.И. Осипова и Колесник Н.И. определяют понятие «проблематизация», которая реализуется

на трех уровнях; содержания обучения, процесса обучения и одновременно содержания и процесса обучения. Авторами разработаны лингво-педагогические модели обучения иноязычному чтению и аудированию, которые способствуют, в том числе, рецептивным видам деятельности [13].

Необычен интерактивный вид деятельности с элементами кооперативного обучения используемый для развития умений аудирования – диктоглосс. Н.Н. Лашук и Л.М. Гречок на каждом этапе собственного исследования детально охарактеризовали этот метод, дали практические рекомендации относительно отбора текстов для диктоглосса с примерами; выделены его. Функции [10].

Формирование профессиональной аудитивной компетенции, например, у студентов – нефилологов, необычайно важна, т.к. восприятие речи на профессиональные темы – необходимое условие успешного овладения специальностью. В связи с этим, Т.А. Барановская и др., показали, как в условиях подготовки к финальному тестированию обеспечить не только развитие аудитивных навыков и умений, но и обучать восприятию на слух в тесной связи с другими видами речевой деятельности. Таким образом, аудирование выступает как цель и как средство обучения. Статья написана на материале исследований, проведенных среди студентов НИУ ВШЭ 1 и 4 курсов, изучавших английский язык по формату IELTS и по аспекту “English for Specific Academic Purposes” [4].

Говоря о профессиональном аудировании как методе повышения коммуникативной компетенции в рамках курса «Иностранный язык», М.Л. Кайлы и П.В. Невская замечают, что «для преодоления трудностей аудирования, педагог до прослушивания может выписать студентам профессионально-направленные слова, которые будут использоваться в аудиотексте и которые могут вызвать затруднения. Вторым моментом в помощь студентам может оказать способ «догадки», зная словообразовательные особенности иностранного языка, студент может понять значение слова, либо понять его значение из контекста. Очень важно в рамках дисциплины «Иностранный язык» использовать коммуникативно-речевые ситуации, предусматривающие использование иноязычного профессионального аудирования» [7, с. 150].

Подбирая методы обучению профессионально-ориентированному иностранному языку необходимо помнить, что аудирование – это сложная рецептивно-мыслительная деятельность, связанная с определенными навыками, в основе которых лежат слуховые и семантические связи языковых явлений. Поэтому нельзя забывать о здоровьесберегающей компетенции. Так, Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. охарактеризовали «аудирование как сложную

рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [5, с. 32]. Целесообразно учитывать психологические особенности аудирования и его связь с другими видами речевой деятельности: важны дозировка, темп, произношение. Кроме того, «мультимедийные средства обучения должны быть дозированы и использованы в сочетании с другими методами обучения и взаимно дополнять друг друга», утверждают Иванова С.Г, Дмитриева Е.В., Сахарова Н.С. [6, с. 20-25]. Также существуют упражнения, направленные на развитие фонематического, интонационного слуха, тренировка памяти, внимания: «While listening», «Follow – up –activities» и др.) для сохранения здоровья участников педагогического процесса и сделает его более эффективным.

Вследствие практически полного отсутствия среды общения, приближенной к аутентичной, профессиональной и недостаточной возможностью слушать носителей языка, процесс восприятия английской речи на слух в условиях особенно неязыкового вуза оказывается дифференцированным, сложным, многомерным, нередко противоречивым и индивидуальным. Не все вопросы, связанные с эффективностью обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, еще решены. На современном этапе идет интенсивный поиск методов, которые позволят сделать процесс аудирования обучения профессионально-ориентированному иностранному рациональным, увлекательным, мотивированным и здоровьесберегающим.

### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики: в 20 кн. Улыбка моя, где ты? 2014. С. 304.
2. Artyushina G.G., Sheypak O.A., Golov R.S. Podcasting as a good way to learn second language in e-learning. ACM International Conference Proceeding Series 2017. P. 51 – 55 8th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, IC4E 2017; Kuala Lumpur; Malaysia; 5 January 2017 до 7 January 2017; Код 126595.
3. Artyushina G., Sheypak O. Mobile Phones Help Develop Listening Skills Informatics journal-article DOI: 10.3390/informatics5030032, 2018. P. 07 – 27.
4. Барановская Т.А., Захарова Л.А., Шафорова В.М. Современные методы обучения аудированию // Иностранные языки в высшей школе. НИУ ВШЭ, 2013. №3 (26). С. 73 – 83.
5. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Ж-л: Иностранные языки в школе. 1991. №5. С. 32.
6. Иванова С.Г, Дмитриева Е.В., Сахарова Н.С. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете // Вестник оренбургского университета. 2016. №1 (190). С. 20 – 25.
7. Кайлы М.Л., Невская П.В. Профессиональное аудирование как метод повышения коммуникативной компетенции в рамках курса «Иностранный язык» // Вопросы педагогики. 2019. №5-2. С. 149 – 153. URL: eLIBRARY ID: 38229138
8. Куликова Е.Ю, Просвипкина И.И., Фролова А.М. Формирование навыков аудирования и говорение в современной образовательной среде с использованием метода «мобильное видео» // Современное педагогическое образование. 2019. №3. С. 93 – 97.
9. Кужелева А.В., Тихоненко М.А. Совершенствование методики преподавания иностранного языка с использованием инновационных и традиционных методов обучения // Методические и лингвистические проблемы в обучении иностранному языку: всероссийский сборник научно-методических трудов. 2015. Вып. 16. С. 78 – 82. URL eLibrary.ru?id=290430951
10. Лашук Н.Н., Гречок Л.М. Диктогloss как интерактивный метод обучения аудированию на иностранном языке // Научный обзор. 2015. №11. С. 53 – 59. URL: eLIBRARY ID: 22884088
11. Studying The Innovative Methods Of Specialists Training In Aerospace Complex / N. Neverova, L. Rybakova, N. Eremeenkov, N. Galyuk at al. // International Journal of Scientific & Technology Research December 2019 ISSN 2277-8616. №8 (12). P. 1624 – 1629.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2006. С. 944.
13. Осипова Н.Н., Колесник Л.И. Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики // Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием "Образование на грани тысячелетий", посвященной 90-летию доктора психологических наук, профессора, академика РАО Матюшкина Алексея Михайловича (1927-2004). 2018. С. 13 – 16.
14. Рожнова С.Е. К вопросу об оптимизации образовательного процесса // Экспериментальные и теоретические исследования в XXV Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х частях. 2018. С. 198 – 201.
15. Сергеева Н.Н., Яковлева В.А. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование профессионального образования: современные средства и методы: Монография. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 184.

16. Ahrens P., Solovova E. Reflections on Learning and Teaching. A video- based professional development materials for teaching of English. London. 2000. 122 p. DOT: cat.libnkvz.ru>CGI/irbis64r\_14/cgiirbis\_64.exe?

17. Lancien, Thierry. Réseau et formation, in Multimédia, réseau et formation // Le Français dans le monde, Recherches et Applications, juillet, 1997. 122 Pp. DOT: lemonde.fr article 1 la-recherche-et formations

18. Chevalier Y. «Multimédia hypermédia attentes et objectifs», dans Oudart P., op. cit. P. 52 – 53. DOT: urghaizdom.narod.ru>monografii/08.Formation.pdf

19. Ginet A. (dir.). Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédia, Nathan, 1997. 169 p. DOT: cam-bridge.org>...recall/article...langues...multimedia/

### References

1. Amonashvili SH.A. Osnovy gumannoj pedagogiki: v 20 kn. Ulybka moja, gde ty? 2014. S. 304.

2. Artyushina G.G., Sheypak O.A., Golov R.S. Podcasting as a good way to learn second language in e-learning. ACM International Conference Proceeding Series 2017. P. 51 – 55 8th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, IC4E 2017; Kuala Lumpur; Malaysia; 5 January 2017 do 7 January 2017; Kod 126595.

3. Artyushina G., Sheypak O. Mobile Phones Help Develop Listening Skills Informatics journal-article DOI: 10.3390/informatics5030032, 2018. P. 07 – 27.

4. Baranovskaya T.A., Zaharova L.A., SHafrostova V.M. Sovremennye metody obucheniya audirovaniyu // Inostrannye yazyki v vysshej shkole. NIU VSHE, 2013. №3 (26). S. 73 – 83.

5. Gez N.I. Rol' uslovij obshcheniya pri obuchenii slushaniyu i govoreniyu // ZH-I: Inostrannye yazyki v shkole. 1991. №5. S. 32.

6. Ivanova S.G, Dmitrieva E.V., Saharova N.S. Metodika ispol'zovaniya podkastov v processe obucheniya inostrannym yazykam v universitete. // Vestnik orenburgskogo universiteta. 2016. №1 (190). S. 20 – 25.

7. Kajly M.L., Nevskaya P.V. Professional'noe audirovanie kak metod povysheniya kommunikativnoj kompetencii v ramkah kursa «Inostrannyj yazyk» // Voprosy pedagogiki. 2019. №5-2. S. 149 – 153. URL: eLIBRARY ID: 38229138

8. Kulikova E.YU, Prosvipkina I.I., Frolova A.M. Formirovanie navykov audirovaniya i govorenie v sovremennoj obrazovatel'noj srede s ispol'zovaniem metoda «mobil'noe video» // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. №3. S. 93 – 97.

9. Kuzheleva A.V., Tihonenko M.A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya

inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem innovacionnyh i tradicionnyh metodov obucheniya // Metodicheskie i lingvisticheskie problemy v obuchenii inostrannomu yazyku: vserossijskij sbornik nauchno-metodicheskikh trudov. 2015. Vyp. 16. S. 78 – 82. URL elibrary.ru?id=290430951

10. Lashuk N.N., Grechok L.M. Diktogloss kak interaktivnyj metod obucheniya audirovaniyu na inostrannom yazyke // Naukovyj oglyad. 2015. №11. S. 53 – 59. URL: eLIBRARY ID: 22884088

11. Studying The Innovative Methods Of Specialists Training In Aerospace Complex / N. Neverova, L. Rybakova, N. Eremeenkova, N. Galyuk at al. // International Journal of Scientific & Technology Research December 2019 ISSN 2277-8616. №8 (12). P. 1624 – 1629.

12. Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 2006. S. 944.

13. Osipova N.N., Kolesnik L.I. Problemno-informacionnyj podhod k realizacii metodov sovremennogo obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki // Materialy XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem "Obrazovanie na grani tysyacheletij", posvyashchennoj 90-letiyu doktora psihologicheskikh nauk, professora, akademika RAO Matyushkina Alekseya Mihajlovicha (1927-2004). 2018. S. 13 – 16.

14. Rozhnova S.E. K voprosu ob optimizacii obrazovatel'nogo processa // Eksperimental'nye i teoreticheskie issledovaniya v XXV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3-h chastyah. 2018. S. 198 – 201.

15. Sergeeva N.N., YAKovleva V.A. Inoyazychnoe professional'no-orientirovanoe audirovanie professional'nogo obrazovaniya: sovremennye sredstva i metody: Monografiya. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2012. S. 184.

16. Ahrens P., Solovova E. Reflections on Learning and Teaching. A video- based professional development materials for teaching of English. London. 2000. 122 p. DOT: cat.libnkvz.ru>CGI/irbis64r\_14/cgiirbis\_64.exe?

17. Lancien, Thierry. Réseau et formation, in Multimédia, réseau et formation // Le Français dans le monde, Recherches et Applications, juillet, 1997. 122 Pp. DOT: lemonde.fr article 1 la-recherche-et...formations

18. Chevalier Y. «Multimédia hypermédia attentes et objectifs», dans Oudart P., op. cit. P. 52 – 53. DOT: urghaizdom.narod.ru>monografii/08.Formation.pdf

19. Ginet A. (dir.). Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédia, Nathan, 1997. 169 p. DOT: cam-bridge.org>...recall/article...langues...multimedia/

\*\*\*

**INNOVATIVE LISTENING METHODS FOR TEACHING A  
PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE**

*Rybakova L.V., Associate Professor,  
Neverova N.V., Associate Professor,  
Eremeenkov N.A., Senior Lecturer,  
Moscow Aviation Institute*

**Abstract:** the provisions of this article determine that listening is one of the fundamental aspects of teaching a professionally oriented foreign language. Therefore, it is necessary to know and put into practice innovative methods and techniques, such as mobile learning (m-learning) and Edutainment, visualization and verbalization, podcasting, language laboratories, multimedia, case method (situational analysis), “mobile video”, dictogloss and others. The authors make a broad review of Russian and foreign methodological literature: Artyushina G.G. and Sheypak O.A., Neverova N.V., Rybakova L.V. , Baranovskaya T.A., Zakharova L.A., Shaforostova V.M., Sergeeva N.N., Yakovleva V.A., Ahrens P., Solovova E. et al. The role of professionally oriented foreign language is highlighted in including non-linguistic universities, communication activities in modern linguodidactics. As listening is a complex receptive-thinking process related to perception, understanding, active processing of information, it is necessary to apply health-saving competencies. However, the authors note that this topic is not fully disclosed in a wide methodological range, an interesting and intensive work is being done in international consulting.

**Keywords:** mobile learning (m-learning), Edutainment, visualization, verbalization, podcasting, language laboratories, multimedia, case-method (situational analysis), “mobile video”, dictogloss, interactive information and educational environment

## ЗАДАЧИ ПРИКЛАДНОГО ХАРАКТЕРА ПО ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Малева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент,  
Нижегородский государственный социально-педагогический институт  
Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета*

**Аннотация:** основная проблема педагогического образования в настоящее время заключается в его несоответствии требованиям современного общества, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда, ускорения темпов развития науки и технологий, а также повсеместной информатизации среды. Традиционное, преимущественно теоретическое, обучение не может обеспечить будущим педагогам полноценное овладение необходимыми профессиональными компетенциями, определенными профессиональным стандартом, поскольку не обеспечивает применение полученных научно-педагогических знаний к решению конкретных профессиональных задач. В связи с этим необходимо усиление роли практических занятий, на которых студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность и могут выполнять некоторые профессиональные функции. В статье определяется понятие практико-ориентированного обучения, описываются его основные принципы, предлагаются способы организации практико-ориентированного обучения студентов педагогического вуза, обеспечивающие достижение требований федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта педагога. Автором разработана система практико-ориентированных заданий по учебной дисциплине «Теория воспитания и обучения», примеры которых представлены в тексте статьи. В настоящее время данная система заданий проходит апробацию и выясняется ее эффективность в процессе подготовки будущих педагогов к успешной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** результаты профессионального педагогического образования, требования стандарта к педагогу, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, задачи прикладного характера, аналитические задачи, проектные задачи, ролевые задачи

Современное общество отличается ускоренными темпами развития технологий во всех его сферах, что приводит к довольно быстрым изменениям самого общества: ценностей, отношений, норм. В этих условиях образование, в первую очередь профессиональное, должно меняться также быстро, как и общество, чтобы выполнять свои функции просвещения и диссеминации передовых технологий. Следовательно, педагог должен быть инициативным, креативным, мобильным, мотивированным к непрерывному самообразованию, овладению новыми технологиями, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и профессиональной сфере, работать в команде, в инновационном режиме, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и быстро из них выходить. Именно эти личностные качества и умения отражены в универсальных и общепрофессиональных компетенциях, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по подготовке педагогов дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, а также профессиональным стандартом педагога [1, 2, 3].

В связи с этим, в качестве значимых результатов педагогического образования сегодня выступают умения выдвигать и проверять гипотезы, работать в проектном режиме, быстро

ориентироваться в информационном пространстве, эффективно осуществлять коммуникации и т.п. Такие результаты могут быть обеспечены только в практико-ориентированном образовании, когда глубокие и разносторонние знания обучающихся являются не целью обучения, а инструментом, обеспечивающим готовность к выполнению профессиональных функций. Необходимо отметить, что предметные знания не исключаются из структуры образованности, а выполняют в ней подчиненную, ориентировочную роль, являясь необходимым условием овладения компетенциями.

Суть практико-ориентированного обучения заключается в формировании у студентов необходимых компетенций через включение их в соответствующие виды учебной деятельности: практическую, исследовательскую, проектную, квази-профессиональную и т.п. При этом обучающая функция преподавателя утрачивает свою ведущую роль и приоритетными становятся функции организационная и тьюторская.

Неизбежно меняется и позиция студента с обучаемого на обучающегося, что предполагает:

- осознание целей своего профессионального образования;
- активное участие в построении собственной образовательной траектории;
- самоконтроль и самооценка уровня своего профессионального развития.

Должно измениться и отношение студента к самому образованию: это не «багаж знаний, умений и навыков», полученный «на всякий случай», а капитал, работающий на индивида и повышающий его стоимость на рынке труда. В этом случае на первое место выдвигается не информированность обучающихся, а умения разрешать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности и жизненных ситуациях во взаимоотношениях людей. Результатом обучения становится собственный опыт студента, интегрирующий в себе знания, способы выполнения различных видов деятельности (исследовательской, проектной, организационной, рефлексивной и т.п.), а также личностную позицию. Для достижения указанного результата учебная деятельность студентов должна быть представлена как система учебных задач, имеющих прикладную направленность. Это не просто задачи с практическим содержанием, это задания, моделирующие профессиональные ситуации и требующие от обучающихся самостоятельной познавательной деятельности, а также личностных качеств, которые обуславливают готовность к такой деятельности. Задачи прикладного характера отличаются тем, что:

- содержат в своей формулировке проблему или проблемную ситуацию, решение которой требует выполнения практических действий, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- имеют различные способы решений;
- результатом решения является продукт, созданный студентом самостоятельно.

Рассматриваемые задания являются эффективными для формирования необходимых компетенций студентов при изучении учебной дисциплины «Теория воспитания и обучения». В результате

изучения данной дисциплины будущие педагоги должны овладеть умениями проектировать образовательный процесс, осуществлять эффективное взаимодействие с коллегами, обучающимися и их родителями, прогнозировать, контролировать и оценивать результаты своей педагогической деятельности.

Задачи прикладного характера, применяемые при изучении курса «Теории воспитания и обучения», можно разделить на следующие группы:

- аналитические, требующие анализа и оценки наблюдаемой педагогической деятельности или результатов этой деятельности;
- проектные, в которых студенту необходимо спроектировать собственную педагогическую деятельность;
- ролевые, в ходе выполнения которых студент выступает в роли педагога и выполняет требуемые профессиональные функции.

Рассмотрим подробнее особенности вышеуказанных типов задач.

Аналитические задачи связаны с наблюдением за деятельностью педагога или изучением педагогической документации и имеют своей целью выявление структурных элементов анализируемых объектов и установление степени соответствия этих элементов научно-методическим требованиям. Так, например, студентам предлагается просмотреть видеозапись урока, выделить его структурные элементы и оценить степень их соответствия требованиям системно-деятельностного подхода. В результате выполнения задания заполняется следующая таблица (см. табл. 1). В таблице заданы наблюдаемые элементы урока, содержание анализа и оценки обозначено в форме вопросов.

Таблица 1

#### Анализ урока

Наблюдаемые элементы урока	Приемы и способы реализации	Оценка соответствия требованиям системно-деятельностного подхода
Мотивация	<i>Чем педагог мотивировал учеников к деятельности?</i>	<i>Была ли мотивация эффективной, соответствовала ли возрасту учеников.</i>
Целеполагание	<i>Какая проблемная ситуация привела к формулированию цели урока? Кто сформулировал цель и в чем она заключается?</i>	<i>Отражает ли цель планируемый результат урока? Понятно ли ученикам что они должны узнать, чему научиться?</i>
Постановка учебных задач	<i>Какие учебные задачи были поставлены на уроке?</i>	<i>отражают ли задачи план достижения поставленной цели?</i>
Действия учащихся	<i>Что делали ученики на уроке? (перечислите конкретные действия)</i>	<i>Была ли деятельность разнообразной, требовала ли активных самостоятельных действий обучающихся?</i>

Продолжение таблицы 1

Самоконтроль, самооценка	<i>Как и на каких этапах урока был организован самоконтроль?</i>	<i>Владеют ли обучающиеся навыками самоконтроля?</i>
Рефлексия	<i>Какие вопросы были предложены обучающимся для рефлексии?</i>	<i>Были ли сделаны выводы о степени достижения цели урока? Каждый ли ученик участвовал в рефлексии?</i>

Аналогично может быть организована деятельность студентов по анализу плана воспитательной работы классного руководителя, внеурочного мероприятия, родительского собрания, программы воспитания, рабочей программы по конкретной учебной дисциплине и т.п.

Подобные аналитические задачи позволяют эффективно развивать у будущих педагогов универсальные компетенции, включающие способность находить необходимую информацию, осуществлять ее критический анализ и синтез. Кроме того, в ходе выполнения заданий студенты изучают и обобщают педагогический опыт, готовясь, таким образом, к моделированию и осуществлению собственной педагогической деятельности.

Проектные задачи нацелены на формирование и развитие навыков педагогического целеполагания, выбора оптимальных способов и средств достижения цели, планирования педагогической деятельности и прогнозирования ее результатов. В процессе изучения курса «Теория воспитания и обучения» студентам предлагается спроектировать внеурочное мероприятие, урок, классный час, родительское собрание, программу воспитательной деятельности классного руководителя на год и т.п. Проектирование осуществляется для конкретного класса по заданной характеристике, где указаны возраст учеников, уровни их воспитанности и интеллектуального развития, особенности межличностных отношений, типы семей и т.д. На основе характеристики студентам необходимо выделить педагогические проблемы и спроектировать деятельность по их решению. Проект должен содержать целевой компонент, в котором определяется ожидаемый результат, процессуальный компонент, описывающий способы и средства педагогической деятельности по достижению цели, и контрольно-оценочный компонент, содержащий методы и средства измерения и оценки результата педагогической деятельности.

В сравнении с аналитическими задачами проектные расширяют спектр выполняемых студентами действий: наряду с получением, осмыслением и критическим оцениванием информации, здесь требуются действия по выявлению педагогических проблем, планированию, деятельности направленной на их решение и прогнозирование возможных результатов.

Дальнейшее расширение спектра выполняемых действий студентов предполагают ролевые задачи, где к перечисленным выше добавляются действия по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, куда входят мотивация субъектов, предупреждение и решение конфликтов, создание комфортных условий для осуществления необходимой деятельности субъектов. Примерами подобных задач могут быть: подготовка и проведение фрагментов урока, внеурочного мероприятия, родительского собрания, классного часа и т.п. Студентам заранее задается тема урока (внеурочного мероприятия, родительского собрания, классного часа), также, как и в проектной задаче, дается характеристика класса. На практическом занятии студент в течение 15-20 минут проводит фрагмент занятия, где роль учеников или родителей выполняют остальные студенты учебной группы. Затем по заданным критериям осуществляется самооценка и оценка действий студента, выполняющего функции педагога. Оцениваются основные свойства речи (грамотность, интонационная выразительность, четкость и эмоциональная насыщенность), владение современными методами и технологиями обучения и воспитания, правильность выбора содержательных компонентов урока (внеурочного мероприятия, родительского собрания, классного часа) и последовательность этапов их реализации, правильность постановки и достижение педагогических целей с учетом способностей и индивидуальных особенностей учащихся, владение методами и формами организации эффективного межличностного взаимодействия.

Можно заметить, что рассмотренные выше типы задач имеют различный уровень сложности поскольку предполагают различную степень самостоятельности студентов в применении теоретических знаний.

Для решения аналитических задач студенту достаточно актуализировать в памяти теоретический материал, где излагается порядок выполнения наблюдаемых педагогических действий, соответствующие закономерности и принципы. Степень самостоятельности студента при этом минимальна и сводится лишь к припоминанию и воспроизведению известного образца педагогической деятельности. Продуктом самостоятельной работы

студента являются оценочные суждения и рекомендации по совершенствованию наблюдаемой педагогической деятельности.

При выполнении проектных задач студенту необходимо по заданным условиям выявить педагогическую проблему, исходя из нее сформулировать задачи, позволяющие решить данную проблему, в соответствии с задачами выбрать методы и средства педагогической деятельности, в заключение необходимо спрогнозировать возможные результаты этой деятельности. Степень самостоятельности студента выше, чем при решении аналитических задач и заключается в переносе известных образцов педагогической деятельности в новые условия, заданные в проектной задаче. Продуктом самостоятельной работы студента в данном случае является проект педагогической деятельности.

Ролевые задачи требуют от студентов самостоятельного поиска способов решений в условиях непосредственного педагогического взаимодействия, когда нет времени на обдумывание и проектирование своих действий. Этот тип задач максимально приближен к реальным условиям выполнения педагогических функций, когда невозможно действовать по известному образцу и необходимо создавать собственные модели педагогической деятельности, опираясь на изученные закономерности и принципы.

Таким образом, можно выделить три типа задач прикладного характера, используемых при изучении курса «Теория воспитания и обучения», различающиеся степенью самостоятельности студентов в процессе их решения. Первый тип заданий требует использования уже известных способов, приемов и алгоритмов осуществления педагогической деятельности. Для решения второго типа задач обучающимся необходимо самостоятельно создавать комбинации известных алгоритмов для применения их в новой педагогической ситуации. Третий тип заданий требует самостоятельно создавать алгоритмы педагогической деятельности, которые ранее студентам не были известны.

В настоящее время нами разработан комплекс задач прикладного характера по дисциплине «Тео-

рия воспитания и обучения» и проводится исследование их влияния на формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

3. Проект актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования (ред. от 16.06.2019).

### References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22.02.2018 №125 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)».

2. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18.10.2013 №544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')».

3. Proekt aktualizirovannogo professional'nogo standarta pedagoga nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya (red. ot 16.06.2019).

\*\*\*

**TASKS OF APPLIED CHARACTER ON PEDAGOGY AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS**

*Maleeva E.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)  
Russian State Professional and Pedagogical University*

**Abstract:** the main problem of teacher education at present is its inconsistency with the requirements of modern society, which are formed under the influence of the situation on the labor market, accelerating the pace of development of science and technology, as well as the widespread informatization of the environment. Traditional, mainly theoretical, training cannot provide future teachers with full mastery of the necessary professional competencies defined by a professional standard, as they do not ensure the application of scientific and pedagogical knowledge to solve specific professional problems. In this regard, it is necessary to strengthen the role of practical classes in which students are involved in quasi-professional activities and can perform some professional functions. The article defines the concept of practice-oriented training, describes its basic principles, and suggests methods of organizing practice-oriented training for students of a pedagogical university, ensuring the achievement of the requirements of the federal state educational standard and the professional standard of a teacher. The author developed a system of practice-oriented tasks in the discipline "Theory of education and training", examples of which are presented in the text of the article. Currently, this task system is being tested and its effectiveness is being clarified in the process of preparing future teachers for successful professional activities.

**Keywords:** results of professional teacher education, standard requirements for a teacher, practice-oriented training, professional competencies, applied tasks, analytical tasks, design tasks, role tasks

## ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КОНКРЕТНОГО РЕГИОНА

*Шайденко Н.А., член-корреспондент Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Кипурова С.Н., кандидат педагогических наук, доцент,  
Институт повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования Тульской области*

*Работа выполнена при поддержке РФФИ и Правительства Тульской области,  
научный проект №19-413-710005 р\_а «Методология изучения профессиональных  
затруднений молодых учителей и разработка механизмов их преодоления  
(на примере образовательного пространства Тульского региона)»*

**Аннотация:** для совершенствования деятельности школы необходимо изучить и описать профессиональные затруднения учителя, выявить условия и механизмы их устранения. Для этого был изучен значительный объем современных психолого-педагогических исследований, характеристика которых дается в статье. Были охарактеризованы основные проблемы, требующие решения для улучшения подготовки учителя. Приведены отдельные результаты мониторинга деятельности молодых учителей Тульского региона, выявившего их профессиональные затруднения. Намечены задачи исследования механизмов устранения затруднений учителей. Основные трудности молодых учителей относятся к разработке рабочих программ по предмету, составлению календарно-тематических планов, к подготовке и проведению уроков и воспитательных мероприятий. Важно, что руководители образовательных организаций видят затруднения те же затруднения в деятельности молодых учителей. Мнение руководителей о причинах, вызывающих затруднения в профессиональной деятельности молодых учителей, и самих педагогов также совпадает. В статье сформулированы задачи планируемого исследования принципов, форм и способов выявления и научного описания профессиональных затруднений молодых учителей и подробной характеристике причин и особенностей их проявления в региональном образовательном пространстве. Принцип регионализации в данном исследовании необходим, так как профессиональных затруднения можно разделить на типичные, региональных и индивидуальные.

**Ключевые слова:** профессиональные затруднения, дефициты компетенций, адаптация, закономерности профессионального становления, компетенции, регионализация образования, функциональная подготовка, культурно-исторический подход

Для повышения качества школьного образования в условиях, когда в школах страны идет смена поколений педагогов, требуется максимально сократить период адаптации молодого учителя, формирования у него всех групп профессиональных компетенций. Добиться этого можно при новом, научно-обоснованном подходе к изучению и описанию профессиональных затруднений молодых учителей и выявлению механизмов их устранения. Большинство имеющихся исследований по данной многосторонней задаче носит практико-ориентированный характер, что приводит к невозможности сформулировать закономерности профессионального становления учителя, научно обосновать причины появления профессиональных затруднений молодого учителя, осуществить методологический подход к изучению и характеристике механизмов их устранения.

Изучение профессиональной деятельности значительного массива учителей, в том числе на этапе вхождения в профессию; анализ исследований по вопросам подготовки современного учителя, особенностей организации образовательного процесса в российской школе; сформированности компе-

тений и затруднений в педагогической деятельности, регионализации образования позволили сформулировать следующую исследовательскую задачу: какие типичные затруднения в профессиональной деятельности испытывают молодые учителя конкретного региона, каковы причины их появления, специфика условий и механизмов преодоления?

Совершенствование учительского корпуса всегда относилось к числу приоритетных направлений деятельности органов государственной власти и психолого-педагогических исследований. Проблемы подготовки будущего учителя в вузе исследуют Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. [4, 8]. Актуальной проблемой в современных исследованиях выступает процесс вхождения молодого учителя в профессию: Боброва Г.Е. [1], Егоров И.А. [3], Лобанова А.В. [6], Осипова Т.Ю. [7]. Ю.К. Бабанский, Г.А. Засобина, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Леонтьев и многие другие исследователи решали задачи выявления и устранения затруднений учителей, возникающих в профессиональной деятельности. Эти исследования были проведены в 70-е годы XX века. В настоящее время изучение этих вопросов

продолжается, что свидетельствует о непреходящем интересе ученых к данной проблематике, например, Виноградова А.П. [2]. Механизмы преодоления затруднений учителей предлагают: Тенютина Е.Д. [10], Ленкова А.А., Петрова О.В. [5]; Лобанова А.В. [6] и др.

Несмотря на это, до последнего времени требовали разрешения такие проблемы как: «отсутствие обоснованного долгосрочного прогноза потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров в сфере общего образования; наличие противоречий между сегодняшним содержанием подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогов и требованиями, сформулированными в новом профессиональном стандарте учителя и предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессионального развития педагога; необходимость каждому учителю уметь работать с учащимися с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, владеть современными образовательными технологиями: информационно-коммуникационными, личностно-ориентированными, здоровьесберегающими и другими. Сейчас имеются возможности для решения накопившихся вопросов в сфере обеспечения системы общего образования современными высококвалифицированными педагогическими кадрами, для модернизации самой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров Российской Федерации» [11].

Необходимы усилия самих молодых учителей, администрации образовательных организаций и органов управления образованием, педагогов наставников по профессиональному становлению педагогов, преодолению у них дефицитов компетенций. Это делает крайне актуальным обоснование методологии изучения профессиональных затруднений учителей и разработку научных основ механизмов их преодоления.

Особое внимание следует уделять молодым специалистам, так как на старте педагогической деятельности обнаруживается их недостаточная функциональная подготовка, которая должна преобразоваться в практическое освоение профессиональных функций. Скорость профессионального развития молодого учителя, устранения у них профессиональных затруднений зависит от ряда условий, которые требуется выявить и описать. Проблема изучения профессиональных затруднений молодых учителей и разработка научных основ механизмов их преодоления является актуальной не только для Российской системы образования в целом, но и для конкретно региона, а нашем

случае Тульского, с учетом особенностей регионального образовательного пространства [10].

В образовательных организациях Тульской области ежегодно профессиональную деятельность начинает около 450 молодых педагогов. Всего в регионе работает около 1470 педагогов со стажем до 5 лет. Анализ результатов систематического многоаспектного контроля за качеством профессиональной деятельности молодых педагогов со стороны администрации образовательных организаций, органов управления образованием, методических служб, преподавателей ИПК Тульской области позволил сделать выводы об основных типичных затруднениях начинающих педагогов.

Так проведенный ИПК Тульской области весной 2019 года мониторинг вхождения молодых учителей в региональное образовательное пространство показал, что примерно половина респондентов (49,7%) основные трудности испытывала в процессе разработки рабочей программы по предмету, 30% молодых специалистов, принявших участие в опросе, – при составлении календарно-тематического планирования, более 20% респондентов – при подготовке/проведении занятий (22,1%) и в процессе общения с родителями обучающихся/воспитанников (21,5%).

При этом руководители общеобразовательных организаций считают, что основные трудности молодые специалисты испытывают при разработке рабочей программы по предмету (71,7%). Также затруднения, по их мнению, вызывают составление календарного плана (42,5%), подготовка и проведение уроков/занятий (42,5%), а также общение с родителями обучающихся (воспитанников) (32,9%). На основании результатов опроса молодых специалистов можно сделать вывод, что основные трудности в период адаптации связаны с большим потоком новой информации/высокой учебной нагрузкой (58,2%), а также с нехваткой профессиональных знаний и навыков (29,6%). Руководители общеобразовательных организаций отметили те же причины, затрудняющие процесс адаптации молодых специалистов: большой поток информации/высокую учебную нагрузку (58,8%), нехватку профессиональных знаний и навыков (57,4%), недостаточное умение работать с документацией (56,7%). Сравнение точек зрения молодых специалистов и руководителей образовательных организаций на испытываемые молодыми специалистами трудности в педагогической деятельности и, соответственно, причины затруднений в адаптации молодых специалистов приводит к следующим выводам: молодые специалисты несколько поверхностно судят о качестве подготовки и проведении уроков, разработке рабочей программы по предмету и календарно-тематическом

планировании, не видят некоторых нюансов в выстраивании взаимоотношений с обучающимися и родителями, а также переоценивают уровень имеющихся у них профессиональных знаний, умений и навыков. Руководители образовательных организаций подчас не замечают затруднений молодых специалистов в организации внеклассных мероприятий, недостаточно вникают во взаимоотношения молодого специалиста с коллегами, недооценивают отсутствие наставника [12].

Целью исследования стало обоснование принципов, форм и способов организации выявления и научного описания профессиональных затруднений молодых учителей; определение причин, влияющих на их появление и особенности проявления в региональном образовательном пространстве. Задачи исследования: дать сущностную характеристику профессиональной деятельности учителя в современной школе; вычленив основные группы и конкретные компетенции учителя, проследить пути их формирования в ходе обучения в высшей школе и на этапе вхождения в профессию; соотнести педагогические дефиниции «профессиональная компетентность», «компетенция» и «затруднения учителя», что позволит рассмотреть понятие «затруднения учителя» с позиций компетентностного подхода; обосновать принципы построения, описать формы и способы построения процесса выявления профессиональных затруднений молодого учителя с условием обеспечения достаточной обоснованности и верифицированности полученных знаний; выявить и описать основные профессиональные затруднения молодых учителей в образовательных организациях региона; дать научное объяснение причин появления профессиональных затруднений молодых учителей; с опорой на культурно-исторический подход и принцип регионализации выявить влияние региональной специфики на проявления профессиональных затруднений молодых учителей; охарактеризовать научные основы механизмов преодоления профессиональных затруднений молодых учителей в региональном образовательном пространстве.

Затруднения молодого учителя следует оценивать и как личностное ощущение сложности и неудовлетворённости, и как выраженные фрагменты профессиональной деятельности педагога, в которых проявляется несформированность конкретных умений по решению конкретных педагогических задач. Профессиональные затруднения молодого учителя и причины их появления можно разделить на: типичные – возникают в связи со спецификой профессиональной деятельности и особенностями традиционной системы педобразования; региональные – зависят от особенностей региональной

образовательной среды, специфики организации учебно-воспитательного процесса конкретного вуза; индивидуальные – в зависимости от индивидуальных (личностных) особенностей каждого учителя.

В образовательном пространстве института познавательная деятельность будущего учителя зачастую преобладает над приобретением профессионального опыта. Его можно получить лишь в реальной деятельности, которой образовательные стандарты педагогического вуза отводят незначительную роль. В связи с этим нами будут предложены пути профессионального развития будущего учителя на этапе вузовского образования, в том числе в квазипрофессиональной деятельности.

На первый план после окончания периода адаптации для молодого учителя выдвигаются задачи, требующие осмысления всего вузовского теоретического багажа, применения на практике технологических умений, полноценного овладения системой профессиональных функций. «Этот период длится в среднем два-три года и характеризуется обретением профессионализма, а сформированный уровень профессионального развития свидетельствует о становлении молодого специалиста как субъекта педагогической деятельности» [9]. В ходе выполнения заявленного проекта предстоит глубоко проанализировать развитие педагогической деятельности молодого учителя на этапе адаптации и роль в этом процессе регионального образовательного пространства.

Научная новизна исследования заключается в: уточнении имеющихся научных представлений о профессиональной педагогической деятельности и профессиональных затруднениях современного молодого учителя; описании затруднений молодых учителей в общеобразовательных организациях региона, что расширяет имеющиеся представления о специфике регионального образовательного пространства; выявлении и характеристике причин возникновения профессиональных затруднений учителя, что углубляет представления о путях совершенствования профессионального развития молодого учителя.

Новый взгляд на профессиональную деятельность учителя, раскрытие его потенциала, выявление и преодоление профессиональных затруднений должен основываться на четких научных подходах к изучению и совершенствованию окружающего мира. Имеется в виду аксиологический, антропологический, культурологический, личностно-ориентированный, компетентностный, системно-целостный, деятельностный и др. подходы. Особое значение для профессионального становления молодого учителя, преодоления им профессиональных затруднений имеет формирование у

него педагогических ценностей. Культурологический подход к профессиональному развитию молодого учителя позволяет рассматривать педагогическую культуру как часть общей культуры личности.

Современные требования к образованию предполагают вооружение молодого учителя технологиями, обеспечивающими субъектную позицию его профессионального развития. Это предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода, позволяющего перенести педагогические задачи в личностный смысл деятельности учителя.

Системно-целостный подход будет реализован в результате рассмотрения профессиональной деятельности учителя как целостной системы с использованием соответствующих методов её познания.

Деятельностный подход позволит исследовать профессиональную деятельность молодого учителя; проследить изменения профессиональной деятельности учителя на разных этапах адаптации, обусловленные требованиями современной ситуации развития образования; выявить затруднения молодых учителей в процессе решения профессиональных задач, связанных с построением образовательного процесса в основной школе конкретного региона. В последние годы исследователями недостаточное внимание уделяется проблемам методологии педагогических исследований профессиональной деятельности учителя. Именно поэтому заявленное исследование проводится с опорой на данные подходы.

### Литература

1. Боброва Г.Е. Трудности вхождения в педагогическую профессию в условиях модернизации образования: материалы социологического исследования // Вестник ТГПУ. 2016. №9 (174). С. 114 – 119.
2. Виноградова А.П. Педагогические условия преодоления профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2018. 25 с.
3. Егоров И.А. Профессиональные дефициты и затруднения у начинающих учителей начальных классов // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. №2. С. 63 – 68.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.
5. Ленкова А.А., Петрова О.В. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонализированной программы повышения квали-

фикации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. №4. С. 92 – 100.

6. Лобанова А.В. Компетентностный и инновационный подходы к профилактике профессиональных деструкций преподавателя на стадии вхождения в профессию // Концепт. 2014. №30. С. 26 – 30.

7. Осипова Т.Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. №3. С. 141 – 145.

8. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. 2006. №4, 5. С. 7 – 14.

9. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал. 2006. №4. С.13 – 23.

10. Шайденко Н.А. Профессиональное развитие учителя как необходимое условие учительского роста // Профессиональное образование. Столица. 2017. №9. С. 27 – 30.

11. Шайденко Н.А. Определение задач изучения профессиональных затруднений учителя и путей их преодоления // В сборнике: Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко / Под ред. Е.И. Артамоновой. 2019. С. 170 – 174.

12. Шайденко Н.А., Подзолков В.Г., Калинина З.Н. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000.

### References

1. Bobrova G.E. Trudnosti vhozhdeniya v pedagogicheskuyu professiyu v usloviyah modernizatsii obrazovaniya: materialy sociologicheskogo issledovaniya // Vestnik TGPU. 2016. №9 (174). S. 114 – 119.
2. Vinogradova A.P. Pedagogicheskie usloviya preodoleniya professional'nykh zatrudnenij uchitelej v postroenii obrazovatel'nogo processa v osnovnoj shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb, 2018. 25 s.
3. Egorov I.A. Professional'nye deficity i zatrudneniya u nachinayushchih uchitelej nachal'nykh klassov // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2018. №2. S. 63 – 68.
4. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / Pod red. V.A. Kozyreva, N.F. Radionovoj. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2004. 392 s.

5. Lenkova A.A., Petrova O.V. Diagnostika professional'nyh zatrudnenij i potrebnostej pedagoga kak osnovanie proektirovaniya personificirovannoj programmy povysheniya kvalifikacii // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2012. №4. S. 92 – 100.

6. Lobanova A.V. Kompetentnostnyj i innovacionnyj podhody k profilaktike professional'nyh destrukcij prepodavatelya na stadii vhozheniya v professiyu // Koncept. 2014. №30. S. 26 – 30.

7. Osipova T.YU. Funkcional'nye vektory pedagogicheskogo nastavnichestva // Koncept. 2015. №3. S. 141 – 145.

8. Radionova N.F., Tryapicyna A.P. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod // Chelovek i obrazovanie. 2006. №4, 5. S. 7 – 14.

9. Slastenin V.A. Professionalizm pedagoga: akmeologicheskij podhod // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2006. №4. S.13 – 23.

10. SHajdenko N.A. Professional'noe razvitie uchitelya kak neobhodimoe uslovie uchitel'skogo rosta // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2017. №9. S. 27 – 30.

11. SHajdenko N.A. Opredelenie zadach izucheniya professional'nyh zatrudnenij uchitelya i putej ih preodoleniya // V sbornike: Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержanie, perspektivy razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko / Pod red. E.I. Artamonovoj. 2019. S. 170 – 174.

12. SHajdenko N.A., Podzolkov V.G., Kalinina Z.N. Sistema vospitatel'noj raboty v uchrezhdeniyah srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya. Tula: Izd-vo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2000.

\*\*\*

#### SUBSTANTIATION OF THE STUDY OF YOUNG TEACHERS' PROFESSIONAL DIFFICULTIES AT REGIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

*Shaydenko N.A., Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences,  
Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Kipurova S.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Advanced Training and Professional Retraining Institute  
of Education Professionals of Tula Region*

**Abstract:** to improve school performance, it is necessary to study and describe the professional difficulties of a teacher and to identify the conditions and mechanisms for their elimination. With this in mind, a considerable amount of papers dealing with modern psychological and pedagogical research was studied; the summaries of them are given in this paper. The authors examine the main problems dealing with teacher training improvement, which require immediate solutions. The paper contains some results of the monitoring the young teachers' activities in the Tula region which reveals their professional difficulties. The tasks and objectives of studying the mechanisms for eliminating these difficulties are outlined. Young teachers face many difficulties while developing annual work programs on the subject, drawing up course schedules, preparing and conducting lessons and doing educational activities. It is important to note, that headmasters see all these difficulties young teachers face in their professional activity. The opinions of headmasters and young teachers about the reasons causing these difficulties coincide. The paper presents the objectives of the upcoming study of the principles, forms and methods for identification and scientific description of young teachers' professional difficulties and a further detailed description of their causes and special aspects of their manifestation in the regional educational space. The principle of regionalization is necessary in this study, because professional difficulties can be viewed upon as typical, regional and individual.

**Keywords:** professional difficulties, deficiency of competencies, adaptation, patterns of professional development, competencies, regionalization of education, functional training, cultural and historical approach

# ЯЗЫКОЗНАНИЕ

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

*Власова Е.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Оренбургский государственный педагогический университет*

**Аннотация:** перевод играет важную роль в жизни общества. Более того, в современном мире он приобретает все большие масштабы и социальную значимость, привлекая тем самым к себе внимание лингвистов, литературоведов, психологов, этнографов. На разных этапах человеческого развития прослеживаются различные, иногда и противоречивые, теории и взгляды на сущность перевода. В данной статье рассматриваются понятия «перевод», «эквивалентность», «адекватность». В работе представлены различные трактовки указанных понятий в концепциях известных ученых, занимавшихся данными вопросами (А.С. Алексеева, Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер, Дж. Кэтфорд, П.И. Копанев, Я.И. Рецкер и др.), их взгляды и различные подходы к описанию этих явлений. В ней сделана попытка дать периодизацию становления науки о переводе, а также обращается внимание на лексические и грамматические стороны перевода. Статья представляет собой реферативный обзор наиболее значимых теорий. Рассмотреть различные аспекты науки о переводе, этапы его развития и разнообразные взгляды лингвистов на проблемы перевода является целью данной статьи. Материал данной статьи может быть использован на занятиях по теории перевода.

**Ключевые слова:** перевод, переводоведение, история, периодизация, адекватность, эквивалентность

В современном, быстроразвивающемся мире, в котором международные политические, экономические и культурные контакты развиваются с огромной скоростью, перевод приобретает все большие масштабы и социальную значимость. Вопросы перевода интересуют широкие круги общественности. На разных этапах человеческого развития прослеживаются различные, иногда и противоречивые, теории и взгляды на сущность перевода. На основе многочисленных исследований возникла научная дисциплина – переводоведение. Однако, наука о переводе, занимающаяся изучением данного сложного явления, имеет довольно малую историю. Несмотря на это, теоретические работы в области перевода довольно многочисленны и трудно обозримы. Именно этот последний фактор обуславливает необходимость обзорного анализа истории переводоведения.

Целью данной работы является выведение определения перевода, рассмотрение и изучение основных понятий переводоведения, аспектов перевода, различных точек зрения ученых-лингвистов на данные проблемы и рассмотрение основных этапов развития науки о переводе.

Переводоведение считается молодой наукой, возникшей только в XX веке на основе лингвистики. Этому способствовали потребность современного общества в обобщении деятельности переводчиков, развитие межкультурной коммуникации, что позволило сформировать фундамент для изучения перевода. Проводились серьезные переводческие исследования, особый вклад в которые внесли такие отечественные и зарубежные ученые, такие как Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер, Дж. Кэтфорд, О. Каде и другие. Однако до сих пор существует ряд спорных вопросов, связанных с теорией перевода, также не существует единого оп-

ределения понятия «перевод». Так, И.С. Алексеева определяет перевод как, деятельность переводчика, заключенная в перевыражении, перекодировании текста с одного языка на другой, учитывая ресурсы языка, вид перевода, задачи перевода и личные качества переводчика. Таким образом, И.С. Алексеева рассматривает не только процесс перевода, но и индивидуальность переводчика и его творческий потенциал [1, с. 5]. В то время как В.Н. Комиссаров пишет, что перевод – это вид языкового посредничества, который всецело ориентирован на иноязычный оригинал. Перевод рассматривается как иноязычная форма существования сообщения, содержащегося в оригинале. В.Н. Комиссаров считает, что межъязыковая коммуникация, осуществляемая через посредство перевода, в наибольшей степени воспроизводит процесс коммуникации, при котором коммуниканты пользуются одним и тем же языком [5, с., 40-41, 248].

А.Д. Швейцер дает два развернутых определения переводу, тем самым обращая внимание на то, что перевод отличается от других видов межкультурной коммуникации, несет сложный, противоречивый и разноплановый характер. Согласно А.Д. Швейцеру, перевод – это процесс межкультурного и межъязыкового посредничества, при котором, после первичного анализа оригинального текста переводчиком, на замену оригинала воссоздается вторичный текст в другой культурной и языковой среде [12, с. 75].

В.Н. Крупнов, так же как и А.С. Алексеева, обращает внимание на самого переводчика, и на работу, которую он выполняет: перевод – это сложный творчески-аналитический процесс, при котором задействованы все профессиональные навыки переводчика для передачи мысли и смысла оригинального текста [8, с. 19-21].

Л.С. Бархударов пишет, что «переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [2, с. 11]. Процесс перевода – это преобразование текста на одном языке в текст на другом языке, поэтому перевод является определенным видом трансформации, а именно, межъязыковой трансформацией. Переводчик, имея исходный текст, применяет к нему определенные операции и создает текст на другом языке, который находится в определенных закономерных отношениях с оригинальным текстом.

Таким образом, большинство лингвистов считают перевод сложным, творческим, аналитическим и интеграционным процессом, при котором сохраняется мысль, цели, идеи автора текста оригинала с учетом языковых норм языка перевода и норм культуры адресата.

Первыми теоретиками перевода были переводчики, которые стремились обобщить свой собственный опыт и опыт своих коллег. Еще в античном мире переводчики широко обсуждали проблемы о степени близости перевода к оригиналу. В ранних переводах Библии и других произведений, священных или образцовых, преобладало стремление буквального перевода текста оригинала, которое часто приводило к неопределенности или абсолютному непониманию перевода. Это привело к тому, что позднее появились некоторые теории, в которых обосновывалось право на большую свободу в отношении оригинала, необходимость воспроизводить смысл или общее впечатление. Уже в этих первых высказываниях о задачах и целях перевода мы можем найти истоки теоретических споров нашего времени о допустимости буквального или вольного перевода. По мнению некоторых ученых, занимающимся изучением понятий теории перевода, необходимо разделить процесс развития перевода на несколько периодов.

В современной науке теории перевода можно найти несколько вариантов периодизации развития переводоведения. Так, например, П.И. Копанев предложил свою теорию, выделил четыре этапа развития переводоведения. Он пишет, что при рассмотрении практики и теории периода в историческом аспекте, относительно художественной и общей литературы, выявляются этапы духовного развития человечества и мировой культуры. П.И. Копанев выделяет первый, или древний, период (рабство и феодализм); второй, или средний (от первоначального накопления капитала до научно-технической революции XVIII в. включительно; третий, или новый, период (конец XVIII – конец XIX в.); четвертый,

или новейший, период (конец XIX-XX в.) [7, с. 37-38].

Так же, как и П.И. Копанев, другой лингвист – теоретик, Г. Стейнер выделяет четыре периода развития переводоведения, границы между которыми четко не обозначены: первый период ознаменовался с деятельности Цицерона, с его переводов речей греческих ораторов Эсхина и Демосфена, и заканчивается комментариями Фридриха Гёльдерлина, немецкого поэта начала XIX в.; второй период Г. Стейнер связывает с герменевтической теорией, «герменевтика – учение о понимании и способах интерпретации (толкования) текста» [9, с. 37]. В это время перевод рассматривается в области теорий взаимодействия языка и сознания, складывается и историография перевода; третий период, современный, начинается с 40-х годов XX века, разрабатываются первые теории машинного перевода (Machine Translation, MT) – технология связного перевода текстов компьютерной программой с одного естественного языка на другой, ведутся интенсивные научные исследования в области перевода.

Начало четвертого периода ознаменовалось с выходом статьи Вальтера Бенямина «Задача переводчика», опубликованной в 1923 г., в которой новое направление в переводоведении он определяет как «герменевтическое». Изучение теории перевода выходит за пределы лингвистики, становится объектом исследований различных дисциплин, таких как: социология, антропология, психологии, также появляются смежные науки: этнолингвистика, социолингвистика и т.д., для того чтобы выявить суть перевода и его механизмы [15, с. 22].

В середине двадцатого столетия на первый план выходит перевод политических, коммерческих, научно-технических и прочих официальных текстов. Тогда авторский стиль не играл большой роли, а возрастали требования к точности перевода. Перевод должен был обеспечить передачу информации во всех деталях, вплоть до значений отдельных слов, быть как можно ближе к оригиналу. Все яснее становилась языковая первооснова переводческого процесса, необходимо было выяснить, в чем состоит лингвистическая сущность этого процесса, в какой степени он определяется собственно лингвистическими факторами, в каких пределах такие факторы ограничивают точность передачи информации.

Таким образом, мы видим, что переводоведение, как наука, продолжает свое развитие, но уже имеет ценный опыт предыдущих поколений, что составляет большую теоретическую базу для дальнейшего развития и совершенствования перевода. Перевод является уже не только одним из видов человеческой деятельности, он перешел на

новый уровень. Машинный перевод получил свое дальнейшее развитие, разработаны и разрабатываются новые программы для упрощения процесса перевода.

Как правило, максимальное совпадения содержания перевода и текста оригинала стоит превыше всего, т.е. перевод должен быть в полной мере эквивалентен оригиналу. Еще с древних времен одним из главных требований теории и практики перевода является требование эквивалентности исходных и переводных текстов. Лингвисты-переводчики отводят эквивалентности главную роль в теоретическом описании перевода и выявлении его положений. Поэтому Я.И. Рецкер создал теорию закономерных соответствий, в которой он рассматривает эквивалентность относительно отдельных элементов текста, а не сам текст. В своей теории он показал, что при переводе необходимо найти постоянные эквиваленты, существующие в другом языке, относящиеся к именам собственным, числительным, терминам, которые не зависят от контекста [10].

Однако существуют и другие единицы текста, для перевода которых возможно найти только временные эквиваленты, зависящие от контекста и употребления. Помимо этого, И.Я. Рецкер выделяет еще одна группу слов и словосочетаний, для перевода которых нужно прибегать к лексическим трансформациям. Данная теория основана, главным образом, на соотношении языков, а не текстов, поэтому теория закономерных соответствий не объясняет все положения процесса перевода, но заслуживает своего внимания [11].

Другим ученым, широко занимающимся проблемами эквивалентности, был Дж. Кэтфорд, сыгравший большую роль в дальнейшем развитии переводоведения. Он пишет, что понятие эквивалентности является главным в определении перевода, и, основной задачей переводоведения является определение сущности переводческой эквивалентности и ее достижение. Эквивалентное соответствие определяется, как единица языка перевода, которая имеет регулярность использования при переводе определенной единицы языка оригинала [3]. Для Дж. Кэтфорда главным или, возможно, единственным условием эквивалентности является семантический критерий соотнесенности с предметной ситуацией [12].

Американский ученый-лингвист Ю. Найда выдвинул концепцию динамической эквивалентности, что означает качество перевода, при котором смысл оригинального сообщения передается на языке перевода так, что реакция получателя переводного текста сходна с реакцией получателя исходного текста. Реакция получателя текста является общим пониманием смысла сообщения, эмо-

циональных установок и других составляющих. Таким образом, у Ю. Найды понятие эквивалентности приобретает прагматический характер, то есть установку на получателя [13].

Г. Йегер рассматривает коммуникативную, текстовую или переводческую эквивалентность как отношения между совпадающими по своей коммуникативной ценности текстами, то есть оказывающие одинаковый коммуникативный эффект. Другими словами, коммуникативная эквивалентность по Г. Йегеру – это связь между оригинальным текстом и переводом этого текста, возникающая, когда при переходе оригинального текста к конечному тексту сохраняется изначальная ценность текста. Данное определение представляет собой определенную ценность, так как Г. Йегер в полной мере рассматривает важную категорию перевода – текст и его оригинальность [14].

В отличие от предыдущих взглядов на проблему эквивалентности, В. Коллер пишет, что понятие эквивалентности приобретает смысл только тогда, когда уточняется вид эквивалентности тестов, определяемый конкретными свойствами оригинального текста, которые должны быть переданы в процессе перевода. Поэтому, В. Коллер различает несколько видов эквивалентности текстов: денотативную, отвечающую за предметное содержание текста; конотативную, предусматривающую передачу коннотаций текста с помощью выбора похожих синонимичных вариантов; текстуально-нормативная эквивалентность, которая ориентируется на жанр, речевые и языковые нормы текста; прагматическую, отвечающую за определенную установку на реципиента; формальная эквивалентность, отвечающая за передачу художественных признаков оригинального текста. Данный подход к эквивалентности обладает рядом достоинств, так как учитывает многогранность и широту процесса перевода [12].

В отличие от В. Коллера, В.Н. Комиссаров рассматривает виды эквивалентности не в одной плоскости, он представляет ее в иерархической структуре. Уровни эквивалентности он различает как разные степени общности смысла между переводом и оригиналом: цели коммуникации, идентификации ситуации, способа описания ситуации, значения синтаксических структур и словесных знаков. В.Н. Комиссаров отмечает важную роль цели коммуникации и установку эквивалентности между оригиналом и переводом, цель коммуникации относится к прагматическим факторам, поэтому в иерархии требований к переводу главное место отводится именно прагматической эквивалентности. В понятие эквивалентности вкладывается достаточно определенное содержание. В качестве обязательного условия эквивалентности

выдвигается «сохранение доминантной функции высказывания» [4, с. 70].

В переводоведении, помимо понятия эквивалентности, важную роль занимает понятие адекватности. Эквивалентность и адекватность имеют разное содержание, но иногда данные понятия рассматриваются как синонимы. Так, В.Н. Комиссаров противопоставляет данные понятия, но указывает на их связь друг с другом. По его мнению, понятие адекватного перевода имеет более широкий смысл и равноценен хорошему переводу, то есть переводу, обеспечивающему нужную полноту межъязыковой коммуникации, а понятие эквивалентности, как мы отметили ранее, определяется как общность смысла сопоставленных единиц языка и речи [6].

К. Раис и Г. Вермеер рассматривают соотношения данных понятий с другой стороны: понятие эквивалентности распространяется на отношения между отдельными знаками и целыми текстами, но эквивалентность текстов не означает, что все элементы тоже будут эквивалентны, так же эквивалентность выходит за пределы языка и распространяется на культурную эквивалентность. Адекватность определяется как «соответствие выбора языковых знаков на языке перевода тому изменению исходного текста, которое избирается в качестве основного ориентира процесса перевода» [9, с. 13]. Эквивалентность отвечает за полную передачу коммуникативно-функционального инварианта оригинального текста, а адекватность основывается на реальной практике перевода, что не всегда передает всего коммуникативно-функционального инварианта оригинала. Зачастую адекватность подразумевает компромисс, на который идет переводчик, приходится идти на потери при передаче главного и существенного в оригинальном тексте, в результате чего изменяется цель коммуникации, поэтому появляются отклонения от эквивалентности оригинального и переводного текстов. Полностью эквивалентный оригиналу перевод не всегда отвечает нормам адекватности, и наоборот адекватный перевод не всегда основывается на полной эквивалентности между двумя текстами.

Иногда отступление от полной эквивалентности связаны с переводческими нормами и литературными традициями языка перевода, что встречается при переводе названий художественных произведений, где часто допускается и вольный перевод, который, порой, сводится к полному переименованию произведения, почти всегда такие модификации прагматически обусловлены стремлением сделать название более броским и тем самым соответствующим литературным нормам культуры получателя. Так же адекватный пе-

ревод с частичной эквивалентностью часто встречается в художественной литературе, особенно в поэзии, где автор перевода по-своему интерпретирует замысел автора. Часто такие литературные явления рассматриваются как самостоятельные произведения, как, например, многочисленные переводы С.Я. Маршака [12].

Таким образом, на основании вышесказанного можно сказать, что адекватность носит относительный характер, так как перевод, с одной стороны перевод может показаться адекватным и неадекватным с другой. Но, так или иначе, любое отступление от эквивалентности должно быть мотивированного объективной необходимостью.

Помимо вышеперечисленных вопросов, при переводе также нужно учитывать лексические и грамматические аспекты. Зачастую грамматические тесно связаны лексическими, поэтому данные проблемы, возникающие при переводе мы будем рассматривать как лексико-грамматические. В процессе перевода связь между лексикой и грамматикой очевидна, так как часто при решении грамматических несоответствий часто нужно прибегать к замене грамматических средств лексическими для правильной передачи смысла высказывания. Например, при переводе притяжательного падежа в английском языке необходимо добавлять дополнительные лексические элементы, отсутствие которых может привести к непониманию и неясности сообщения. То же самое можно сказать и о переводе сослагательного наклонения с английского языка на русский, когда содержание высказывания направлено на прошлое. Помимо этого, при переводе некоторых словосочетаний иногда приходится прибегать к замене частей речи или к добавлению слова. В процессе перевода текстов часто встречается явление несовпадения употребления единственного и множественного числа существительных: абстрактные существительные выражающие общие понятия на русском языке могут использоваться в конкретном смысле как исчисляемые существительные на английском, и они, как исчисляемые существительные, могут использоваться во множественном числе, когда в русском языке такие существительные всегда будут не исчисляемыми и употребляться во множественном числе.

Кроме того, наиболее явной грамматической проблемой, возникающей в процессе перевода, остается понятие определенности и неопределенности. Данный аспект относится к категориям мышления, но не во всех языках, например в русском, определенность и неопределенность выражаются с помощью артикля, служебного слова, как это происходит в английском языке. В русском языке такое грамматическое средство отсутствует,

поэтому понятия определенности и неопределенности выражаются другими языковыми средствами, например, при помощи указательных местоимений или перестановки слова в предложении.

Существуют различные стили текстов, поэтому существуют характерные особенности для перевода текста определенного стиля, ведь перевод является точной интерпретацией оригинала средствами другого языка с сохранением единства содержания и стиля. Например, художественный перевод является особым видом искусства, творчества. Художественный перевод будет кардинально отличаться от деловых или технических переводов, где передача информации происходит без эмоционального или эстетического подтекста, точная формулировка выходит на первый план. Художественные тексты охватывают все разнообразие художественной литературы, поэтому процесс перевода таких текстов сложный, многогранный и требует творческого подхода. К такому переводу предъявляются большие жесткие требования, ведь от реализации содержания зависит эстетическая ценность художественного произведения и воздействие на реципиента. Таким образом, переводчик художественного текста является своего рода писателем, ведь он практически заново воссоздает книгу.

Язык научно-технических текстов существенно отличается от языка художественной литературы определенными стилистическими, лексическими и грамматическими особенностями. В таких текстах лексические отличия заметны даже при отсутствии специальных знаний в той или иной сфере, однако грамматические различия не так выразительны, но не менее многообразны. Одной из самых значительных грамматических особенностей типичных научных текстов является использование различных сложноподчиненных распространенных предложений для передачи отношений между объектами, действиями и фактами.

Между написанными на разных языках научно-техническими текстами заметны грамматические различия, обусловленные отличительными свойствами грамматического строя языка, его нормами и традициями изложения. Например, в отличие от русского языка, в английском довольно часто используются пассивные конструкции, неличные формы глагола и многое другое. Так же в русском языке отсутствуют артикли, которые обозначают особенности распределения информации в английском предложении.

Для адекватного перевода необходимо правильно анализировать грамматический строй предложений, выявлять лексико-грамматические трудности перевода и составлять предложения в переводе с английского языка согласно нормам и

традициям языка. Для качественного перевода переводчику необходимо знать грамматические особенности двух языков, быть хорошо осведомленным с основами теории перевода, способами перевода различных языковых явлений, переводческими трансформациями, переводными соответствиями лексики и грамматики, понимать синтаксическую структуру и морфологический состав предложений, правильно понимать содержание предложений, смысловые связи предложений. Помимо знаний языковых особенностей двух языков, компетентному переводчику необходимо знать предмет перевода с английского языка, он должен хорошо ориентироваться в той области, к которой принадлежит предназначенный для перевода текст. Расхождения в строении языков приводят к возникновению большого количества грамматических трудностей перевода. Так как английский и русский языки относятся к разным языковым группам, то и грамматические отношения в данных языках передаются по-разному. В английском как аналитическом языке грамматические отношения передаются свободными грамматическими морфемами, в то время как в русском, флективном языке, такие отношения передаются с помощью связанных грамматических морфем. Помимо этого, существуют определенные различия в построении предложения, в русском языке, зачастую, порядок слов строго не фиксирован, подлежащее нередко может стоять и после сказуемого, в английском же, порядок главных членов предложения фиксирован значительно строже. Данные и многие другие аспекты необходимо учитывать при переводе с английского языка и наоборот.

Таким образом, на основании вышесказанного, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что переводом занимаются еще с древних времен, переводоведение, как наука, имеет сравнительно малую историю. Однако переводоведение накопило довольно большую теоретическую и практическую базу и продолжает свое развитие, ведь и по сей день остается большое количество неразрешенных проблем. Среди ученых нет единого взгляда на такие проблемы теории перевода как: понятие перевода, периодизация развития переводческой деятельности, понятие адекватности, эквивалентности и точности перевода, универсальные правила для перевода текстов различных стилей, способы разрешения грамматических, лексических и синтаксических проблем и многие другие. Теоретические положения указывают на важность практики перевода, а практический опыт ученых-лингвистов показывает необходимость изучения общих теоретических положений процесса перевода.

## Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учебн. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Международ. отношения», 1975. 240 с.
3. Дж.К. Кэтфорд Лингвистическая теория перевода // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ер.: Лингва, 2007. С. 53 – 60.
4. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: Международные отношения, 1980. 167 с.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебное пособие для ин-тов и ф-тов иностр. языков. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 426 с.
7. Копанев П.И. Теория и практика письменного перевода. Часть 1.: пер. с немецкого языка на русский: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. Минск: Высшая школа, 1986. 270 с.
8. Крупнов В.Н. Лексикографические аспекты перевода: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1987. 192 с.
9. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
10. Рецкер Я.И. Глава I “Основы теории закономерных соответствий” // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ер.: Лингва, 2007. С. 72 – 87.
11. Рецкер Я.И. Глава II “Лексические трансформации – и формально-логические категории” // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ер.: Лингва, 2007. С. 88 – 118.
12. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 214 с.
13. Юджин А. Найда К науке переводить // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ер.: Лингва, 2007. С. 4 – 31.
14. Jäger G. Translation und Translationslinguistik. Halle (Saale), 1975. 214 p.
15. Steiner G. Après Babel. Paris, 1998. 704 p.

## References

1. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie: ucheb. posobie dlya stud. filol. i lingv. fak. vyssh. uchebn. zavedenij. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; M.: Akademiya, 2004. 352 s.
2. Barhudarov L.S. YAzyk i perevod (Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda). M., «Mezhdunar. otnosheniya», 1975. 240 s.
3. Dzh.K. Ketford Lingvisticheskaya teoriya perevoda // Lingvisticheskie aspekty teorii perevoda (hrestomatiya). Er.: Lingva, 2007. S. 53 – 60.
4. Komissarov V.N. Lingvistika perevoda. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. 167 s.
5. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty): uchebnoe posobie dlya in-tov i f-tov inostr. yazykov. M.: Vysshaya shkola, 1990. 253 s.
6. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie: uchebnoe posobie. M.: ETS, 2002. 426 s.
7. Kopanev P.I. Teoriya i praktika pis'mennogo perevoda. CHast' 1.: per. s nemeckogo yazyka na russkij: ucheb. posobie dlya in-tov i fak. inostr. yaz. Minsk: Vysshaya shkola, 1986. 270 s.
8. Krupnov V.N. Leksikograficheskie aspekty perevoda: ucheb. posobie dlya in-tov i fak. inostr. yaz. M.: Vyssh. shk., 1987. 192 s.
9. Nelyubin L.L. Tolkovyyj perevodcheskij slovar'. M.: Flinta: Nauka, 2003. 320 s.
10. Recker YA.I. Glava I “Osnovy teorii zakonomernyh sootvetstvij” // Lingvisticheskie aspekty teorii perevoda (hrestomatiya). Er.: Lingva, 2007. S. 72 – 87.
11. Recker YA.I. Glava II “Leksicheskie transformacii – i formal'no-logicheskie kategorii” // Lingvisticheskie aspekty teorii perevoda (hrestomatiya). Er.: Lingva, 2007. S. 88 – 118.
12. SHvejcer A.D. Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty. M.: Nauka, 1988. 214 s.
13. YUdzhin A. Najda K nauke perevodit' // Lingvisticheskie aspekty teorii perevoda (hrestomatiya). Er.: Lingva, 2007. S. 4 – 31.
14. Jäger G. Translation und Translationslinguistik. Halle (Saale), 1975. 214 p.
15. Steiner G. Après Babel. Paris, 1998. 704 r.

\*\*\*

**SOME ASPECTS OF TRANSLATION**

*Vlasova E.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Orenburg State Pedagogical University*

**Abstract:** translation plays an important role in the life of society. Moreover, in the modern world it is becoming more and more widespread and socially important, thus attracting the attention of linguists, literary critics, psychologists, and ethnographers. At different stages of human development there are different, sometimes contradictory, theories and views on the essence of translation. The article covers such notions as 'translation', 'equivalence', 'adequacy'. The author depicts various interpretations of these concepts by scientists dealing with these issues (A.S. Alekseeva, L.S. Barhudarov, A.D. Shvejcer, J. Catford, P.I. Kopanev, Y.A. Recker and others), their views and different approaches to the description of these phenomena. It attempts to give a timeline of the formation of the translation theory, as well as it draws attention to the lexical and grammatical aspects of translation. The article is a summary review of the most significant theories. The purpose of this article is to consider various aspects of the science of translation, stages of its development and various views of linguists on the problems of translation. The material of this article can be used in classes on the theory of translation.

**Keywords:** translation, translation theory, history, timeline, adequacy, equivalence

## СТРУКТУРНЫЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕДИАКОММЕНТАРИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Вохрышева Е.В., доктор филологических наук, профессор,  
Вакунова Е.А., аспирант,*

*Самарский филиал Московского городского педагогического университета*

**Аннотация:** статья посвящена медиакомментариям как сложной полисемиотической структуре оценочно-интерпретационного характера, функционирующей в медиасреде. Представлена типология медиакомментариев; рассматриваются в сравнительном аспекте структурные и дискурсивные характеристики медиакомментариев – реакция на новости о досрочных выборах в парламент в Великобритании и интервью Н. Фараджа после проведения данных выборов, представленных на видеохостинге «You Tube». Специфика коллективного медиакомментария зависит от тематики медиасобытия, от жанра медиа-дискурса, от производителя видеоконтента и личности ведущего (интервьюера). Она также определяется общей тональностью оценки медиасобытия и отношения большинства медиакомментаторов к ключевым событиям новостей. По типу реакции большинство индивидуальных комментариев носит смешанный, интегративный характер с преобладанием эмоционально-аргументативного и директивно-аргументативного типов дискурсов.

**Ключевые слова:** медиатекст, медиакомментарий, дискурс, Брексит, Найджел Фарадж

Развитие современных средств массовой информации характеризуется появлением новых интерактивных форм медиа, преобразованием традиционных средств массовой информации, увеличением их функций. Новаторские процессы вызвали и изменения в языке медиапотока, основной единицей которого признается медиатекст. Медийность изменяет характеристики текста с точки зрения формы, содержания, функционирования, реализации основных категорий. Как отмечает А.А. Волков, медиатексты «не обязательно обладают завершенностью, поскольку сообщают одни и те же содержания, хотя и в разных комбинациях и модальностях» [2, с. 130]. Медиатексты постоянно находятся в диалоге друг с другом, включая в себя множество цитирований, существуя как гипертексты или интертексты, «в переключке с другими текстами, даже если последние явно не цитируются» [8, с. 170]. Медиатекст – интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную открытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях [9, с. 281].

Медиатекст достаточно широкое понятие, которое включает в себя огромное количество разнообразных жанров, одним из которых является комментарий. Само понятие медиакомментария не достаточно разработано и является разноплановым. Даже обозначение медиакомментария варьируется: используются такие термины, как интернет-комментарий, сетевой комментарий, интерактивная газетная статья, виртуальный комментарий, электронный комментарий. Ряд ученых рассматривает медиакомментарий как отдельный жанр,

другие исследователи – как жанровую форму, третьи – как составляющую других жанров.

Рассматривая медиакомментарий (автор использует термин Интернет-комментарий) как жанровое образование, С.М. Карпоян отмечает: «Преобладающими тенденциями коммуникации стали орализация, диалогизация, плюралистичность и индивидуализация... На этой основе сформировался жанр Интернет-комментария как специфическое смысловое поле, где формируются, интерпретируются и оцениваются факты и мнения» [5, с. 9].

Главными чертами данного жанра, по мнению Л.Т. Касперовой, являются 1) наличие прототекста или протоситуации (комментируется не текст, а личность автора или собственные ассоциации); 2) оценочность (открытая и/или скрытая); 3) диалогичность (собственно диалог; внутренний диалог; претензия на диалог); 4) субъективная модальность; 5) относительная лаконичность; 6) отсутствие заданной структуры [6]. Н.А. Кузьмина, Е.А. Абросимова обосновывают такие черты виртуального комментария, как интерпретативность первичного текста, (т.е. содержание комментария зависит как от содержания первичного текста, так и от специфики личности воспринимающего субъекта); его информативность; интертекстуальность [7]. Комментарий характеризуется экспрессивностью, субъективностью, лаконичностью, отсутствием продуманной риторической структуры [11, р. 343].

Медиакомментарий представляет собой сложный и динамичный жанр, отражающий актуальное состояние языкового сознания материал, который обладает высоким гносеологическим потенциалом, но до сих пор не получил комплексного изучения в лингвистике.

На наш взгляд, медиакомментарий – это сложная полисемиотическая структура оценочно-интерпретационного характера, функционирующая в медиасреде и обладающая интерактивной дискурсивностью, субъективностью проявления языковой личности в содержательном, композиционном и стилистическом плане.

Технические особенности медиа-среды выступают средством реализации и дальнейшей популяризации речевого комментария, существующего в письменной форме в электронной коммуникации, а также провоцируют адаптивные изменения устойчивых типов комментария [4].

Л.Т. Касперова выделяет пять типов интернет-комментариев (аналитический комментарий; комментарий-эмоциональный отклик; ассоциативный комментарий; комментарий-сотворчество; смешанный комментарий) [6]. Однако в этой, безусловно, интересной классификации, на наш взгляд, смешаны критерии выделения разных подтипов.

Мы считаем, что медиакомментарий может быть подразделен на несколько типов:

*по автору:*

- индивидуальный медиакомментарий, созданный одним автором по поводу какого-либо события в медиа мире;

- коллективный медиакомментарий, созданный коллективом авторов, дающим отклик на событие или комментарий этого события, организуемый в медиаблог.

Если рассматривать медиакомментарий типа медиаблога как реакцию на определенное информационное событие, то его специфичность проявляется в коллективном способе его создания; производности от первичного информационного сообщения или комментария; во взаимодействии на разных плоскостях реализации кодов, т.е. компиляции текстовых, мультимодальных и иконических систем; гибридности аргументативного, ассоциативного, векторного и эмоционально-экспрессивного взаимодействия. В принципе в данном случае применим удачный термин З. Гёбель «дискурс контакта» [12], хотя она понимает данный термин в более узком смысле, как вступление во взаимодействие людей в процессе медиакоммуникации. Медиакомментарий можно представить как дискурс контакта, т.к. он формируется не только одним человеком, который комментирует событие, а целой совокупностью людей, обладающих собственными точками зрения на проблему, и соответственно является дискурсом, который конструирует и оценивает тех, кто находится в зоне контакта.

Мы считаем, что медиакомментарий может быть подразделен на несколько типов по разным

критериям. Так, *по типу комбинации знаковых кодов* можно выделить:

- комментарий как письменный текст;
- комментарий как мультимодальный текст;
- иконический комментарий, лишенный вербального компонента.

Основной особенностью медиакомментария является то, что он носит реактивный характер на какой-либо информационный стимул, вследствие чего в нем могут преобладать определенные типы дискурса.

В связи с этим *по критерию дискурсивного и коммуникативно-прагматического типа реакции* можно выделить такие подтипы как:

- аргументативный медиакомментарий, в котором достаточно логически поддерживается или опровергается суть информации стимула;

- ассоциативный медиакомментарий, когда участники не преследуют цели решить какую-то проблему или выработать единую точку зрения на какой-то вопрос, а поддерживают «ассоциативное общение» (термин А.Н. Баранова [1]);

- векторный тип медиакомментария, в котором наличествует реакция на какое-либо ключевое слово или фрагмент информационного стимула;

- эмоционально-экспрессивный, который направлен в большей степени на выражение эмоций;

- директивный тип, прагматическая ориентация которого направлена на рекомендации по изменению реальности или коммуникации (он основан на использовании речевых актов директивного (советы, приказы, предложения и т.п.) характера;

- сатисфактивный тип, включающий в себя извинения, благодарности, обещания и т.п.;

- интегративный тип, представляющий собой включение различных типов комментариев в одно целое. Чаще всего гибридными подтипами интегративного медиакомментария становятся эмоционально-аргументативный, компрессирующий в себе эмоционально-экспрессивный и аргументативный тип; эмоционально-векторный и эмоционально-ассоциативный; а также директивно-аргументативный или сатисфактивно-аргументативный, объединяющий в себе всякого рода речевые акты-директивы или сатисфактивы и пояснения или объяснения причин, условий, обстоятельств.

В соответствии с *информационно-аксиологическим критерием* (термин Е.В. Вохрышевой [3], предлагаемый для исследования диалогического взаимодействия, но, на наш взгляд, имеющий потенциал для применения его к исследованию медиакоммуникации), который предполагает направленность на информационную или эмоционально-оценочную составляющую, медиакомментарии можно классифицировать на: 1) пре-

имущественно обладающие позитивной тональностью, т.е. оценивающие медиасобытие позитивно и направленные на информационно-кооперативное взаимодействие; 2) с преимущественно негативной тональностью, оценивающие медиасобытие иронично, саркастически или грубо и являющиеся провоцирующими дискуссии и конфликты.

Рассмотрим специфику двух целостных коллективных медиакомментариев, связанных с выборами в парламент Великобритании и Брекситом. Первый из них разворачивается как реакция на новости BBC «Brexit delay agreed as MPs vote again on an election» на видеохостинге You Tube от 28 октября 2019 года. Второй представляет собой реакцию на новости BBC «Nigel Farage tells Nick Ferrari what he plans to do post-Brexit» на видеохостинге You Tube от 15 декабря 2019 года. В первый медиаблог на дату 29.10.2019 получено 265 индивидуальных комментариев, во второй блог на дату 16.12. 2019 включено 1222 индивидуальных комментариев.

Оба медиакомментария в структурном отношении имеют достаточно разное построение, первый обладает древовидной структурой. Она чрезвычайно разветвленная – с множеством ответвлениями-реакциями на определенные индивидуальные комментарии, Наименьшее число реакций на отдельный медиакомментарий составляет 3, а наибольшее их число достигает 27. Второй медиаблог имеет четкую линейную структуру, практически без ответвлений на дополнительные пояснения (из 1222 реакций только 5 имеют индивидуальную дискуссию по 2-7 реакций, и 2 – по 16 и 22 соответственно).

Во многом структурные отличия объясняются жанром и тематикой новостей, представленных для обсуждения, которая отражается в реактивных медиаблогах. Первый посвящен Брекситу (выходу Великобритании из Европейского Союза) и объявленным досрочным выборам в парламент. Второй представляет собой реакцию на интервью Найджела Фараджа, лидера Партии Брексита, который яростно выступал за выход Великобритании из ЕС, не завоевал мест в парламенте, но накануне выборов попросил своих избирателей отдать голоса за Бориса Джонсона и Консервативную партию, как партию, которая поддерживает Брексит.

В медиаблоге «Brexit delay agreed as MPs vote again on an election» по информационно-аксиологическому критерию – целостному эмоциональному отношению к событиям – тональность реакций является в большей степени саркастичной, в медиаблоге «Nigel Farage tells Nick Ferrari what he plans to do post-Brexit» тональность

целостного медиакомментария – восторженно-позитивная.

Если оценить тональность первого комментария к новостям «Brexit delay agreed as MPs vote again on an election», то высказывания выражают оценку самих новостей и медиасобытия как некоего фарса или шутки.

Zepher Gaming

*The opening 15 seconds are pure savagery [10].*

Следующие сообщения перекликаются, реагируя на слово *savagery*, содержат лексемы, входящие в концептосферы «театр», «цирк», «шоу-бизнес»: *comedy, quest, saga, circus, show, joke, a giant laughing stock*, как ироничные или саркастичные обобщения оценочного мнения, и поддерживают точку зрения первого комментатора, создавая связность начала медиаблога, а затем включаются в контекст середины и конца целостного медиакомментария, уже относясь и к самому выходу страны из Европейского союза, и к поведению партий, и к попытке проведения досрочных выборов.

MikeT

*The best part about this comedy is that this is just the House of Commons and we have the House of Lords to look forward to next*

Wesley Slippers

*Brexit Quest: the saga continues.*

Roger Stubbs

*The house of lords is circus freak show*

luci78 Cozma

*And the show continue: Show must go on ! [10].*

В середине и конце медиакомментария появляется лексема *joke*, которая рефреном пронизывает все диалогическое взаимодействие медиаблога.

Qalbe Hassan

*What a joke ... uk is joke [10].*

Последний индивидуальный комментарий в медиаблоге выражает отрицательную оценку выхода из Европейского Союза в целом, подчеркивая данное мнение лексемами *sad* (печально), *mistake* (ошибка) и идиомой *turn back the clock* (вернуть часы назад) и таким образом усиливая негативную информационно-аксиологическую тональность всего медиакомментария:

*Anthony Walsh sad to say but the 52% vote to leave the eu, is the biggest mistake ever made by the people of the united kingdom. you cannot ever turn back the clock [10].*

На его комментарий поступает сразу же ответ-реакция, представляющая противоположное мнение и опирающаяся на аналогичные выражения, которые использовал оппонент: *the biggest mistake, turn back the clock*, которые придают антонимичность высказыванию и оттенок сарказма.

Rachel White

*The leave vote was the best thing that could happen to the UK, the biggest mistake was joining the eu in the first place! If only we could turn back the clock and refuse to join the corrupt eu [10].*

Во втором медиакомментарии позитивная оценка вызвана самой личностью Найджела Фараджа, которого коммуниканты определяют как национального героя, легенду, отца Брексита и во многом считают его достойного рыцарского звания и пэрства, места в национальной истории и памятника за заслуги перед отечеством.

Aydin Inan

*Legend ! Farage for Britain !*

360 Smart

*Top man I agree with just about everything he says.*

Bromley John John

*reward achievers ,knight hood for nigel, father of the brexit [13].*

Во многих высказываниях комментаторов наблюдается антитеза, противопоставление Н. Фараджа другим действующим политикам, по сравнению с которыми он превозносится.

sebastian langley

*Nigel thank you for giving us our Brexit, lets hope Boris gives us a real one and not the vassal state nonsense he presents. You are forever the true Hero and craftsman behind our freedom!*

A voice In the wildernes

*Nigel Farage is a National Hero, he has routed the likes of Corbyn and Swinson, one of our best Statesman. Great man is nigel.*

Mobius Fugue

*The greatest PM we will never have, sadly... but he's a king maker... even if it is King Rollo in Bojo's case. And of course he's going to the States and may well make a difference in getting the Donald a second term [13].*

Часто происходит сравнение с публичными фигурами разного рода или метафорическое приравнивание к другим выдающимся политикам, на фоне которых Найджел Фарадж выглядит достойно.

chris r

*Nigel is a modern day Churchill. A great man.*

COSANOSTRA 82

*Nigel Farage is the **Brian Clough** of politics!! Such a great great man!! We owe you more then we could ever pay back!!! [13].*

Интересен и следующий пример, в котором Н. Фарадж приравнивается к целой военно-политической организации:

MrSonofsonof

*Farage is the **Vietcong** of British politics. Lost every single battle, but still won the war [13].*

По типу реакции медиаблоги также различаются, так как большинство индивидуальных медиа-

комментариев на новости «Brexit delay agreed as MPs vote again on an election» представляет из себя интегративный тип и носит эмоционально-аргументативный характер. Приведем один из многих примеров. В следующем высказывании коммуникант достаточно логично делит свои высказывания на завязку – эмоциональное высказывание – обвинение Бориса Джонсона во лжи; аргументированное доказательство по пунктам, каким должен быть политический проект; и вывод, что Брексит не соответствует этим правилам и условиям. Добавлены также два постскриптума эмоционального характера: первый - о цели Брексита и лидерах, поддерживающих его; второй – достаточно логически закругляющий медиакомментарий через негативную оценку личности Бориса Джонсона, как и в начале высказывания.

Mihai Ciubotaru

*So, basically Boris lied again! A bit of science does not hurt. I was teaching my students at the Public Policy Analysis class at masters degree level that for a public project to be viable, sustainable there are three main conditions: 1-the project must be very well documented; 2- the financial package that makes the project feasible must be as little as possible of a burden to the taxpayers...and 3-the project must be the result of a political and public consultation/negotiation process (the referendum in this case is like using a sledgehammer to see what's inside a Swiss watch!). With Brexit, they completely lost the plot. None of the three conditions were observed!! PS. The Mogg, in an interview three weeks ago spelled it loud and clear what the main objective of Brexit is: To protect the interests of the CITY!! Period!...and this is exactly why all of those who voted leave are complete imbeciles...the interests of the CITY are not one and the same with the interests of Britain!!they are bit more "Eastern Mediterranean" ..where Patel took her orders from...and where his foreign minister's heart is...and where Boris is from...and where the Brexit campaign (Farage) was funded from...and where the owners of the Media that trashed the EU for the last 25 years are from.. and so on.. More than that...Brexit is not about Britain but a much bigger coup..the dismemberment of the EU...the wet dream of Bibi Netanyahu. PS2 I'm really ecstatic when I see the precious, immoral Boris jumping up and down, waving menacingly his tiny fat fists against Europe parading his Turkish, Yemenite, Jewish, American British patriotism....[10].*

Эмоционально-экспрессивное звучание подчеркивается:

- лексически – через единицы, включающие в себя негативные коннотации: *lied, lost, complete imbeciles, trashed, coup, immoral, waving menacingly, fat fists, parading*; а также через слова-

интенсификаторы, типа *basically, exactly, really, completely*;

- стилистически – через использование сравнения *like using a sledgehammer to see what's inside a Swiss watch*;

- синтаксически – путем синтаксического параллелизма – повторения (5 раз) конструкции *...where...from*.

Медиаблог на интервью с Н. Фараджем содержит в большинстве своем либо векторные комментарии, либо директивно-аргументативный подтип интегративного типа индивидуальных медиакомментариев.

Приведем ниже примеры векторных комментариев, которые представляют собой реакции на ключевые слова или фразы, приведенные в тексте интервью, и их оценки.

Так, Найджел Фарадж высказал мнение о том, что прежняя Лейбористская партия является патриотами, однако, нынешний лидер Лейбористской партии Дж. Корбин никогда не входил в их число. На это заявление поступает много реакций, позитивно его оценивающих.

jay71512

*Old labour is patriotic and corbyn is not! Well said mr Farage!*

David Harris

*Old Labour is patriotic - a deep insight in to the result in Northern England[13].*

Некоторые коммуниканты обращают внимание, и не один раз, на не совсем корректно заданный вопрос Ника Феррари о проигрыше Партии Брексита в выборах и объясняют, почему это случилось за Н. Фараджа, который в интервью не объяснял причин прямо, а говорил о недостатках избирательной системы Великобритании.

Johnno Villa

*"Why did the Brexit party not get a breakthrough" did the interviewer not listen to Nigel Farage before the election. Farage expressly told the public to vote CONSERVATIVE, especially the labour voters so that Brexit went forward and would happen, and guess what folks-THEY DID. You have to wonder where they get these so-called interviewers from LISTEN [13].*

В медиаблоге на интервью Н. Фараджа доминируют директивно-аргументативные комментарии, которые содержат пожелания, советы и рекомендации либо правящей партии, либо самому Н. Фараджу с предлагаемым обоснованием данных предложений, советов и рекомендаций:

john gibbs

*Boris should award a knighthood to nigel in the New Years honours list. Nigel made it all happen*

phillip hall

*Farage should hold his head up with pride !.. he's the reason we're leaving.*

Jean Maurel

*You're looking tired and pale, Nigel. Keep strong and well.*

CaL 76

*Please be a ambassador to the U.S. Mr. Farage. You are by far the closest friend from the UK over here [13].*

Часто также реализуется сатисфактивный и сатисфактивно-аргументативный типы медиакомментариев, в которых встречаются благодарности Найджелу Фараджу за его поступки и поддержку Брексита, а также обещания голосовать за него и его Партию Реформ, которую он только что создал из приверженцев прежней Партии Брексита и официально зарегистрировал.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует, что специфика коллективного медиакомментария в виде медиаблога на видеохостинге зависит от тематики медиасобытия, освещаемого в тексте – стимуле, от жанра медиа-дискурса (новости, интервью, комментарий и т.д.), от производителя видеоконтента и личности ведущего (интервьюера). Она также определяется общей тональностью оценки медиасобытия и отношения большинства медиакомментаторов к ключевым событиям новостей. По типу реакции большинство индивидуальных комментариев носит смешанный интегративный характер с преобладанием эмоционально-аргументативного и директивно-аргументативного типов дискурсов.

## Литература

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.
2. Волков А.А. Филология и риторика массовой информации // Язык средств массовой информации: учебное пособие для вузов. М., 2008. С. 118 – 132.
3. Вохрышева Е.В. Стратегия полного прямого ответного реагирования на вопрос в новоанглийском языке // Успехи современной науки. 2016. Т. 6. №12. С. 20 – 22.
4. Ионова Т.А. Некоторые особенности комментария в современном медиа-пространстве (на примере комментариев, размещенных на сайтах качественных британских СМИ) // Философия социальных коммуникаций. 2015. №1 (30). С. 94 – 102.
5. Карпоян С.М. Эпистемическая модальность в интернет-комментарии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2014. 25 с.
6. Касперова Л.Т. Стилистические и жанровые особенности интернет-комментариев // Русская речь. 2018. №1. С. 63 – 68.

7. Кузьмина Н.А., Абросимова Е.А. Интертекстуальный знак как маркер информативности текста (на материале комментариев к публикациям Esquire.ru) // Коммуникативные исследования. 2015. №2 (4). С. 128 – 140.

8. Петренко В.Ф. Психосемантика массовых коммуникаций // Язык средств массовой информации: учебное пособие для вузов. М., 2008. С. 170 – 182.

9. Пядышева Т.Г. Коммуникативное пространство текста массмедиа // Социологическое мировоззрение. 2017. Т. 12. №3. С. 278 – 283.

10. Brexit delay agreed as MPs vote again on an election – BBC News. 28.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kAxjkIJSOpy>

11. Bruce I. Evolving Genres in Online Domains: the Hybrid genre of the participatory news article // Genres on the Web. Computational Models and Empirical Studies / ed. by A. Mehler, S. Sharoff, M. Santini. Dordrecht: Springer, 2011. P. 323 – 348. (Genres on the Web: Text, Speech and Language Technology. Vol. 42).

12. Goebel Z. Contact discourse // Language and Society. 2019. Vol. 48. №3. P. 331 – 351.

13. Nigel Farage tells Nick Ferrari what he plans to do post-Brexit. LBC Britain's Conversation. 15.12.2019. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=F4HhBjB\\_cWM](https://www.youtube.com/watch?v=F4HhBjB_cWM)

#### References

1. Baranov A.N. Vvedenie v prikladnyuyu lingvistiku. M.: Editorial URSS, 2001. 360 s.

2. Volkov A.A. Filologiya i ritorika massovoj informacii // YAzyk sredstv massovoj informacii: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2008. S. 118 – 132.

3. Vohrysheva E.V. Strategiya polnogo pryamogo otvetnogo reagirovaniya na vopros v novoanglijskom yazyke // Uspekhi sovremennoj nauki. 2016. Т. 6. №12. S. 20 – 22.

4. Ionova T.A. Nekotorye osobennosti kommentariya v sovremennom media-prostranstve (na primere kommentariev, razmeshchennyh na sajtah kachestvennyh britanskih SMI) // Filosofiya social'nyh kommunikacij. 2015. №1 (30). S. 94 – 102.

5. Karpoyan S.M. Epistemicheskaya modal'nost' v internet-kommentarii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov-na-Donu, 2014. 25 s.

6. Kasperova L.T. Stilisticheskie i zhanrovye osobennosti internet-kommentariev // Russkaya rech'. 2018. №1. S. 63 – 68.

7. Kuz'mina N.A., Abrosimova E.A. Intertekstual'nyj znak kak marker informativnosti teksta (na materiale kommentariev k publikacijam Esquire.ru) // Kommunikativnye issledovaniya. 2015. №2 (4). S. 128 – 140.

8. Petrenko V.F. Psihosemantika massovyh kommunikacij // YAzyk sredstv massovoj informacii: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2008. S. 170 – 182.

9. Pyadysheva T.G. Kommunikativnoe prostranstvo teksta massmedia // Sociologicheskoe mirovozzrenie. 2017. Т. 12. №3. S. 278 – 283.

10. Brexit delay agreed as MPs vote again on an election – BBC News. 28.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kAxjkIJSOpy>

11. Bruce I. Evolving Genres in Online Domains: the Hybrid genre of the participatory news article // Genres on the Web. Computational Models and Empirical Studies / ed. by A. Mehler, S. Sharoff, M. Santini. Dordrecht: Springer, 2011. P. 323 – 348. (Genres on the Web: Text, Speech and Language Technology. Vol. 42).

12. Goebel Z. Contact discourse // Language and Society. 2019. Vol. 48. №3. P. 331 – 351.

13. Nigel Farage tells Nick Ferrari what he plans to do post-Brexit. LBC Britain's Conversation. 15.12.2019. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=F4HhBjB\\_cWM](https://www.youtube.com/watch?v=F4HhBjB_cWM)

\*\*\*

**STRUCTURAL AND DISCURSIVE PROPERTIES OF THE MEDIA  
COMMENTARY IN ENGLISH LANGUAGE MEDIA SPACE**

*Vokhrysheva E.V., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Vakunova E.A., Postgraduate,  
Moscow City University, Samara Branch*

**Abstract:** the article is devoted to analysis of media commentary as a complex multimodal structure of evaluative-interpretative character functioning in media space. The typology of media commentaries is exposed and some of their structural and discursive features are comparatively revealed basing on the example of reactions on You Tube news about early elections to the British parliament and to a Nigel Farage interview after elections. It is stated that specific properties of collective media commentary are determined by the topics of text-stimulus, genres of media discourse, the producer or personality of the commentator. The specifics of the media commentary depends also on general tonality of the evaluation and attitude towards the key priorities of the discussed media event. Most of the individual media commentaries are by the type of the reaction-mixed, integrative-either of emotional-argumentative or directive-argumentative nature.

**Keywords:** media text, media commentary, discourse, Brexit, Nigel Farage

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСЕМЫ *MERE* В ПОЭМЕ «БЕОВУЛЬФ» НА РУССКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Полякова Е.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Ивановский государственный университет

**Аннотация:** целью настоящей работы является изучение особенностей перевода древнеанглийской лексемы *mere* в англосаксонской эпической поэме «Беовульф» на русский и современный английский языки. Рассматриваются такие важные аспекты древнеанглийского поэтического языка и стиля, как богатая синонимия и композиты (сложные слова). Исследование проводится на стыке различных филологических дисциплин: интерпретации текста, лингвостилистики, поэтики, лингвокультурологии, контекстной семантики, исторической лексикологии и семасиологии. В работе анализируются семантические особенности лексемы *mere*, ее этимология и связь с определенными образами, сюжетами и мотивами в повествовании. С помощью контекстуального анализа определяются оттенки значения лексемы и оцениваются избранные стратегии перевода. Также рассматриваются композиты с лексемой *mere* и способы, которые используют переводчики для их передачи. Исследование проводится на материале двух поэтических переводов поэмы «Беовульф»: перевода на русский язык, выполненного русским переводчиком, поэтом, прозаиком и драматургом В.Г.Тихомировым, и перевода, сделанного ирландским писателем, поэтом и переводчиком Ш.Хини. Результаты исследования могут быть использованы в курсах по истории английского языка и исторической поэтике, а также при создании глоссариев и комментариев к памятникам древнеанглийской поэзии и переводов древнеанглийских текстов на русский язык.

**Ключевые слова:** перевод, древнеанглийская поэзия, контекстуальный анализ, поэтические синонимы, наименования моря, композиты

Море часто становилось предметом описания в эпическом повествовании, потому что оно играло важную роль в жизни древних германцев: многочисленные военные походы и морские путешествия нашли отражение в германской героической истории. В древнеанглийской поэзии море многолико и многофункционально: это дорога мореплавателя, путь в чужие земли, символ власти конунга, реальные моря германского героического мира, место обитания злых и враждебных человеку сил, противопоставленное населенной людьми земле, и сотворенная Богом вода, омывающая сушу.

Широко известно богатство древнескандинавских поэтических наименований (хейти) и кеннингов, так, например, в разделе «Язык поэзии» в «Младшей Эдде» Снорри Стурлусона говорится, что море зовется «океан», «гладь», «пучина», «путь», «зыбь», «соль», «воды», «поток», «рокот», «ширь», «сумрак» [4]. В древнеанглийской поэзии мы также находим обилие имен моря, как простых (с точки зрения их грамматической структуры), так и сложных, а также словосочетаний из двух существительных, где зависимый член имеет обычно форму родительного падежа. Все эти имена различаются по своему семантическому устройству и степени метафоричности [2, с. 26]. Наименования моря в древнеанглийской поэзии и их классификации посвящены работы Х.Бакхерст [14] и Р.Франка [15]; О.А.Смирницкая [7] и Н.Б. Пименова [5] рассматривают имена моря как часть синонимических систем в поэме «Беовульф» и их связь с аллитерационным стихом; семантическо-синтаксические функции наименований моря описываются в монографии Н.Ю. Гвоздецкой [2].

Из-за многообразия функций море в древнеанглийской поэзии получало много различных имен, что, с одной стороны, позволяло древнеанглийскому поэту описывать разнообразные признаки данной реалии, а с другой стороны, отвечало требованиям аллитерации. В эпической поэме «Беовульф», крупнейшем памятнике древнеанглийской поэзии, для наименования моря чаще всего употребляются следующие восемь лексем: *mere*, *sa*, *holm*, *flōd*, *sund*, *brim*, *wæter*, *уð*. Каждая из этих лексем обладает определенными семантическими особенностями, связана с конкретными эпизодами и мотивами поэмы и играет особую роль в композиции памятника. В данной работе рассматривается лексема *mere* и способы ее перевода на русский и современный английский языки.

Первый и единственный полный перевод поэмы «Беовульф» на русский язык был сделан В.Г.Тихомировым и впервые опубликован в 1975 году в 9-м томе серии «Библиотека всемирной литературы» [1]. Переводов на современный английский язык значительно больше, причем как поэтических (например, переводы Уильяма Морриса (1895), Эдвина Моргана (1952) и Мариан Осборн (1983)), так и прозаических (например, переводы Майкла Свонтона (1978) и Дж.Р.Р.Толкина (2014)) (см. полный список переводов [10]). В данном исследовании рассматривается поэтический перевод поэмы, выполненный ирландским писателем, поэтом и переводчиком Шеймусом Хини (1999) [13].

Древнеанглийское существительное *mere* имеет соответствия в германских (древнескандинавск. *marr*, древневерхненемецк. *meri*, нем. *Meer*, готск. *marei*) и других индоевропейских языках (лат.

*mare*, рус. *море*) [8, с. 206], восходит к индоевропейскому корню \**mori-* «body of water» [17] и родственной современной английской лексеме *marine* «морской» [16]. По данным словарей, в древнеанглийском языке слово *mere* имело значение «lake, pool» («озеро, пруд»), однако в поэзии могло приобретать значение «sea» – «море» [11, с. 347; 8, с. 206], а в прозе «стоячая вода, болото» [7, с. 46].

В поэме «Беовульф» можно различить два вида контекстов, связанных с лексемой *mere*. Четыре из пяти употреблений данной лексемы связаны с местом обитания чудовищ, местом скорее мифологическим, чем реально историческим, имеющим четкую локализацию. Это *mere* – даже не «море», а скорее «озеро», «пруд» или «болото», где обитают чудовища (Грендель и его мать), с которыми сражается главный герой и выходит победителем. Это «море» находится где-то в пустынной болотистой местности, для описания которой служат такие слова, как *mor* «moor, marsh, waste land, desert» [11, с. 350], *fen* «fen, marshy region» [11, с. 305], а также лексема *grund* «ground, bottom, plain, earth» [11, с. 323], которая имеет ярко выраженные отрицательные коннотации, так как служит для обозначения «подземелья, недр земли», «дна моря», «равнины, по которой передвигаются чудовища», «земли, губительной для людей» [3, с. 182]. Кроме этого, значение «болото, стоячая вода» подчеркивается и лексической сочетаемостью лексемы *mere* с глаголом *standan* «стоять»: *þæt se mere standeð* (1362) (здесь и далее в скобках указаны номера строк в поэме по изданию [12]) – «то болото стоит». Глагол *standan* здесь отражает семантические признаки *mere*, смысловой общегерманский архетип которого – «стоячая вода» [5, с. 58]. В поэме это мрачное место, воды там пенятся кровью – *flōd blōde wēol* (1422), там обитают змеи и странные морские драконы – *wurmscynnes fela // sellice sēdracan* (1425 – 1441). Оно находится за пределами освоенного людьми мира, так как там живут Грендель и его мать, которые названы в поэме *mearc-stapan* (102; 1348) «крадущиеся по границам» (*mearc* – «mark, limit» [11, с. 346]), то есть они принадлежат к окраинам населяемого людьми мира, что сближает чудовищ из древнеанглийской поэмы со злыми силами (великанами-этунами), населяющими Утгард (*Útgarðr* – «внешний мир») в древнескандинавской мифологической вселенной. Здесь следует вспомнить, что пространственные наименования в «Старшей» и «Младшей Эдде» имеют оценочные характеристики: все благое пребывает в центре мира, все злое – на его окраине [9, с. 40]. Кроме этого, место обитания Гренделя связано с лексемой *hel* («подземный мир», «ад»), а сам Грендель назван «исчадием ада» –

*fēond on helle* (101), потомком Каина, первоубийцы, навлекшим на себя проклятие Господа. Таким образом, можно сделать вывод, что локус, представленный лексемой *mere* в описанных контекстах, – это совсем не то море, по которому путешествуют герои на кораблях и которое является путем в другие страны. Это водная поверхность представлена как опасная, мрачная, связанная с миром чудовищ и подземным миром, губительная для людей и находящаяся за пределами обитаемого мира.

Не случайно в русском переводе для передачи лексемы *mere* в этих контекстах В.Г.Тихомиров использует такие слова, как «омут», «бучило», «топь», «пучина»: 1) *hū hē wērigmōd / on weg þanon, // nīða ofercumen, / on nicera mere, // fæge ond geflūmed / feorhlāstas bæc* (844 – 846) – «Следы поведали, / как, насмерть раненный, // разбитый в битве, / убрел враг, шатаясь, // и, Богом проклятый, / свой путь направил // к бучилу адскому – / в пучине сгинул»; 2) *Hīe dýgel lond // warigeað, wulfhleopu, / windige næssas, // frēcne fengelād, / ðær fyrgenstrēam // under næssa genipu / niþer gewīteð, // flōd under foldan. / Nis þæt feor heonon // mīlgemearces / þæt se mere standeð; // ofer þām hongiað / hrīnge bearwas, // wudu wyrutum fæst / wæter oferhelmað* (844 – 846) – «и где их жилище – / люди не знают; // по волчьим скалам, / по обветренным кручам, // в тумане болотном / их путь неведом, // и там, где стремнина / гремит в утесах, // поток подземный, / и там, где, излившись, // он топь образует / на низких землях; // сплетает корни / заиндевелая // темная чаща / над теми трясинами».

Что касается перевода на современный английский язык, то в представленных выше контекстах Ш.Хини довольно последовательно переводит древнеанглийскую лексему *mere*, используя современное существительное «*mere*». Необходимо подчеркнуть, что в словарях современного английского языка существительное «*mere*» определяется как «a lake or a pond» («озеро или пруд») и сопровождается пометой *archaic* или *poetic* [18, p. 905]; «an expanse of standing water, lake, pool» (помета *chiefly British*) [16]. Интересно отметить, что в современном английском лексема «*mere*» сохранила свое этимологическое значение «море» только в существительном *mermaid* «русалка» (дословно «maid of the sea» – «дева моря») [17; 11, с. 347]. Примеры перевода Ш.Хини, содержащие существительное *mere*: 1) *Nis þæt feor heonon // mīlgemearces / þæt se mere standeð* (1362) – «A few miles from here / a frost-stiffened wood waits and keeps watch / above a mere»; 2) *hū hē wērigmōd / on weg þanon, // nīða ofercumen, / on nicera mere, // fæge ond geflūmed / feorhlāstas bæc* (844 – 846) –

«where he'd skulked away, exhausted in spirit / and beaten in battle, bloodying the path, / hauling his doom to the demons' **mere**»; 3) верная дружина ожидает Беовульфа, который отправился на дно моря, преследуя чудовище: *gistas sētan // mōdes sēoce / ond on mere staredon* (1602 – 1603) – «but sick at heart, / staring at the **mere**, / the strangers held on». Хотелось бы отметить, что в прозаическом переводе Дж.Р.П. Толкин также использует современное существительное «теге» в этих контекстах [19].

Второе *mere* в поэме – это море как географический объект, морская стихия, путь в другие земли, лишенный зловещих коннотаций, которыми обладает лексема *mere* в контекстах, описанных выше. Так, *mere* используется для наименования моря, по которому Хенгест, вождь данов, не мог уплыть на родину из земли фризов: *þēah þe hē ne meahhte / on mere drīfan // hringedstefnan* (1130 – 1131) – в дословном переводе: «хотя не мог он / по морю вести // корабль с изогнутым носом». Это реально существующее, локализованное в пространстве море (Северное море), которое встречается при описании распри между данами и фризами. В.Г. Тихомиров в своем переводе использует перифраз: «и закрылись **пути** // кольцегрудых ладей». Что касается перевода на современный английский язык, Ш.Хини отказывается от употребления существительного «теге», которое использовал в предыдущих контекстах, и использует существительное «sea»: «No ring-whorled prow / could up then / and away on the **sea**». (В прозаическом переводе Дж.Р.П. Толкин в этих строках также употребляет лексему «sea» [19]).

Таким образом, переводы на русский и современный английский языки позволяют продемонстрировать, что древнеанглийская лексема *mere* действительно обладала двумя разными значениями, и переводчики тонко чувствуют эти отличия и передают их в своих переводах с помощью разных лексем. Эти выводы подтверждают мысль Дж.Р.П. Толкина, которая заключается в том, что одна из особенностей древнеанглийской поэзии – это невозможность использования только одного современного слова для передачи определенного древнеанглийского слова, встречающегося в поэме несколько раз: «It is not possible, for instance, in translation always to represent a recurring word in the original by one given modern word» [20, p. 50].

Лексема *mere* несколько раз встречается в составе композитов (сложных слов), которые являются одной из отличительных черт древнеанглийского поэтического стиля: «практически каждое из древнеанглийских синонимических наименований моря могло появляться в составе подобных словосочетаний» [2, с. 27]. Перевод древнеанглийский

композитов – это отдельная переводческая проблема. Современный английский язык, по мнению Дж.Р.П. Толкина, сохранил потенциал образовывать сложные слова, хотя и в значительно меньшей степени, чем это было характерно для древнеанглийской поэтической традиции: «Our language has not lost, though it had much limited, the compounding habit» [20, p. 59]. Поэтому неудивительно, что Ш.Хини иногда прибегает к этому приему – созданию композитов-неологизмов. В предисловии к своему переводу поэт утверждает, что он старался по возможности передавать сложные слова оригинала: «I try to match the poet's analogy-seeking habit at its most original; and I use all the common coinages for the lord of the nation, variously referred to as «ring-giver», «treasure-giver», «his people's shield» or «shepherd» or «helmet» [13, p. xxx]. Однако это не всегда возможно, потому что сейчас композиты не являются распространенным поэтическим приемом и могут вызвать недоумение у читателя: «...poetic compounds ... are generally foreign to our present literary and linguistic habits. Their precise meaning and full significance (for a contemporary) is not always easy to define, and their translation is a problem for the translator over which he often must hesitate» [20, p. 51]. То есть переводчику древнеанглийской поэзии на современный английский язык не следует злоупотреблять этим приемом, и этим принципом руководствуется Ш.Хини в тех случаях, когда язык противится чрезмерному использованию искусственных композитов: «I have been less faithful, however, to the way the poet rings the changes when it comes to compounds meaning a sword or a spear or a battle or any bloody encounter with foes. Old English abounds in vigorous and evocative and specifically poetic words for these things, but I have tended to follow modern usage and in the main have called a sword a sword» [13, p. xxx].

При переводе композитов с компонентом *mere* Ш.Хини использует следующие модели:

1. Авторские композиты-неологизмы с первым компонентом «sea» в атрибутивной функции: 1) храбрость Беовульфа на море: *mōdges merefaran* (502) – «his **sea**-braving»; 2) морские чудовища: *merefixa* (549) – «**sea**-brutes»; *meredēor* (558) – «**sea**-beast»; 3) папус: *merehraegl* (1904) – «**sea**-shawl».

2. Словосочетания с существительным «water»: 1) о состязании в море Беовульфа и Бреки: *māton merestrāta, / mundum brugdon* (514) – «You waded in, / embracing **water**»; 2) *mereliðende* (255) – «outsiders from across the **water**».

3. Словосочетания со существительным «mere»: дно «моря Гренделя»: *meregrund* (1449, 3000) – «the **mere** bottom», то есть здесь актуализи-

зируется ассоциация с первым значением лексемы *mere*, описанным выше, – «топь, гиблое место, жилище чудовищ».

Еще сложнее обстоит дело с переводом композитов на русский язык. В отличие от английского языка, словосложение не играет большой роли в русском языке, и поэтическая речь создается иными средствами, однако, как отмечает О.А. Смирницкая, В.Г. Тихомирову удается использовать потенциал русского языка и сохранить в переводе главное – «неоскудевающую способность поэтического языка к словотворчеству» [6, с. 193]. При переводе на русский язык В.Г. Тихомиров прибегает к различным приемам для передачи композитов:

1. Сложные слова-неологизмы в русском языке с компонентом «море» (построенные по тем же моделям, которые используются в древнеанглийской поэме и в переводе Ш.Хини): 1) *mæton merestræta*, / *mundum brugdon*, // *glidon ofer gārsecg* (514 – 515) – «Пучин теченья / сеча руками, // взмахами меряя / **море**-дорогу» (при описании соревнования в плавании Беовульфа и Бреки); 2) Беовульф назван *merefara* (502) – «**морепроходец**»; 3) при переводе композита *merewīf* (1519), который относится к матери Гренделя, В.Г. Тихомиров прибегает к созданию неологизма-композиата «женочудовище», в состав которого не входит слово «море», но реализуется ассоциация *mere* с миром чудовищ.

2. Словосочетания, в состав которых входит существительное «море»: Беовульф обладает *merestrenge* (533) – «**мощью на море**».

3. Словосочетания, в состав которых входит прилагательное «морской»: 1) герой сражается с *meredēor* (558) – «зверем **морским**»; 2) парус на корабле получает перифрастическое наименование *merehrægl* (1904) – «плащ **морской**»; 3) датский страж на взморье называет Беовульфа и его дружину *merelīdende* (255) – «**морские** странники».

Итак, подводя итоги, можно отметить, что лексема *mere* в древнеанглийской поэме «Беовульф» имеет два основных значения: 1) озеро, болото, топь, стоячая вода, зловещее водное пространство, место обитания чудовищ, обладающее отрицательными коннотациями и ассоциациями с подземным миром и чудовищами в скандинавской мифологии; 2) море как географический объект, лишенное отрицательных коннотаций и встречающееся в рассказах о морских путешествиях. Для передачи первого значения В.Г. Тихомиров использует существительные «омут», «бучило», «топь», «пучина», Ш.Хини – современное английское существительное «теге». Для передачи второго значения оба переводчика используют существительное «море» / «sea». В составе композитов

*mere* также реализует оба этих значения: 1) связь с миром чудовищ (Беовульф сражается с *merefixas* «морскими рыбами» и *meredēor* «морским зверем» во время состязания с Брекой в открытом море; дно «моря Гренделя» называется *meregrund*; мать Гренделя получает перифрастическое наименование *merewīf* «морская женщина/ведьма»); 2) связь с морскими путешествиями (*merelīdend* «морские странники», *merefara* «морепроходец», *merestraet* «морская дорога», *merestrenge* «морская сила»). Для передачи сложных слов оба переводчика прибегают к созданию композитов-неологизмов с компонентами «море» / «sea» или используют словосочетания со словами «море», «морской» / «water», «теге». В целом, можно утверждать, что, несмотря на сложность поставленной задачи, обоим переводчикам удалось передать в переводе семантические особенности древнеанглийской лексемы *mere*, ее связь с определенными образами и сюжетами в повествовании, с учетом этимологии и мифологических ассоциаций, а также семантические и структурные особенности композитов, в состав которых входит данная лексема.

#### Литература

1. Беовульф: пер. В.Г. Тихомирова, ред. и комм. О.А. Смирницкой // Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. М.: Художественная литература, 1975. С. 27 – 180.
2. Гвоздецкая Н.Ю. Язык и стиль древнеанглийской поэзии. Иваново: Ивановский государственный университет, 1995. 152 с.
3. Карпова Е.А. Древнеанглийская пространственная лексика как отражение древнеанглийской поэтической модели мира (опыт лингвокультурологического анализа): дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2002. 246 с.
4. Младшая Эдда. [Электронный ресурс]. URL: <https://norse.ulver.com/src/snorra/> (дата обращения 15.12.2019)
5. Пименова Н.Б. Селекция и комбинация синонимов «моря» в «Беовульфе» // Слово в контексте литературной эволюции: заговор, эпос, лирика. М., 1990. С. 56 – 65.
6. Смирницкая О.А. Поэтическое искусство англосаксов // Древнеанглийская поэзия / изд. подгот. О.А. Смирницкая, В.Г. Тихомиров. М.: Наука, 1982. С. 171 – 232.
7. Смирницкая О.А. Синонимические системы в «Беовульфе» // Вестник МГУ. Сер. 9, Филология. 1980. №5. С. 44 – 57.
8. Смирницкий А.И. Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII в. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
9. Стеблин-Каменский М.И. Миф. Л.: Наука, 1976. 104 с.

10. Annotated List of Beowulf Translations [Электронный ресурс]. URL: <https://acmrs.org/academic-programs/online-resources/beowulf-list> (дата обращения: 20.12.2019)

11. Beowulf and the Fight at Finnsburg / Ed. by F. Klaeber, with introduction, bibliography, notes, glossary and appendices. Boston: D.C.Heath and Company, 1950. 594 p.

12. Beowulf. A Student's Edition / Ed. by George Jack. Oxford: Oxford University Press, 1994. 244 p.

13. Beowulf: A New Verse Translation by Seamus Heaney. New York. London: W.W. Norton & Company Ltd., 2000. 220 p.

14. Buckhurst H. Terms and phrases for the sea in Old English poetry // Studies in English Philology. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1929. P. 103 – 19.

15. Frank R. Mere and Sund: Two Sea-Changes in Beowulf // Modes of Interpretation in Old English Literature: Essays in Honour of Stanley B. Greenfield. Toronto: University of Toronto Press, 1986. P. 153 – 73.

16. Merriam-Webster Dictionary online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 03.01.2020)

17. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 02.01.2020)

18. The Oxford English Reference Dictionary / Ed. by J. Pearsall and B. Trumble. Oxford: Oxford University Press, 1996. 1782 p.

19. Tolkien J.R.R. Beowulf: A Translation and Commentary / Ed. by Christopher Tolkien. L.: HarperCollins Publishers, 2014. 448 p.

20. Tolkien J.R.R. On Translating Beowulf // Tolkien J.R.R. The Monsters and the Critics, and other essays / Ed. by Christopher Tolkien. L.: HarperCollins Publishers, 2006. P. 49 – 71.

### References

1. Beovul'f: per. V.G. Tihomirova, red. i komm. O.A. Smirnitskij // Beovul'f. Starshaya Edda. Pesn' o Nibelungah. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1975. S. 27 – 180.

2. Gvozdeckaya N.YU. YAzyk i stil' drevneanglijskoj poezii. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 1995. 152 s.

3. Karpova E.A. Drevneanglijskaya prostranstvennaya leksika kak otrazhenie drevneanglijskoj poeticheskoy modeli mira (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza): dis. ... kand. filol. nauk. Ivanovo, 2002. 246 s.

4. Mladshaya Edda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://norse.ulver.com/src/snorra/> (дата обращения 15.12.2019)

5. Pimenova N.B. Selekcija i kombinacija sinonimov «morya» v «Beovul'fe» // Slovo v kontekste literaturnoj evolyucii: zagovor, epos, lirika. M., 1990. S. 56 – 65.

6. Smirnitskaya O.A. Poeticheskoe iskusstvo anglosaksov // Drevneanglijskaya poeziya / izd. podgot. O.A. Smirnitskaya, V.G. Tihomirov. M.: Nauka, 1982. S. 171 – 232.

7. Smirnitskaya O.A. Sinonimicheskie sistemy v «Beovul'fe» // Vestnik MGU. Ser. 9, Filologiya. 1980. №5. S. 44 – 57.

8. Smirnitskij A.I. Hrestomatiya po istorii anglijskogo yazyka s VII po XVII v. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. 304 s.

9. Steblin-Kamenskij M.I. Mif. L.: Nauka, 1976. 104 s.

10. Annotated List of Beowulf Translations [Elektronnyj resurs]. URL: <https://acmrs.org/academic-programs/online-resources/beowulf-list> (дата обращения: 20.12.2019)

11. Beowulf and the Fight at Finnsburg / Ed. by F. Klaeber, with introduction, bibliography, notes, glossary and appendices. Boston: D.C.Heath and Company, 1950. 594 p.

12. Beowulf. A Student's Edition / Ed. by George Jack. Oxford: Oxford University Press, 1994. 244 p.

13. Beowulf: A New Verse Translation by Seamus Heaney. New York. London: W.W. Norton & Company Ltd., 2000. 220 p.

14. Buckhurst H. Terms and phrases for the sea in Old English poetry // Studies in English Philology. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1929. P. 103 – 19.

15. Frank R. Mere and Sund: Two Sea-Changes in Beowulf // Modes of Interpretation in Old English Literature: Essays in Honour of Stanley B. Greenfield. Toronto: University of Toronto Press, 1986. P. 153 – 73.

16. Merriam-Webster Dictionary online [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 03.01.2020)

17. Online Etymology Dictionary [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 02.01.2020)

18. The Oxford English Reference Dictionary / Ed. by J. Pearsall and B. Trumble. Oxford: Oxford University Press, 1996. 1782 p.

19. Tolkien J.R.R. Beowulf: A Translation and Commentary / Ed. by Christopher Tolkien. L.: HarperCollins Publishers, 2014. 448 p.

20. Tolkien J.R.R. On Translating Beowulf // Tolkien J.R.R. The Monsters and the Critics, and other essays / Ed. by Christopher Tolkien. L.: HarperCollins Publishers, 2006. P. 49 – 71.

\*\*\*

**ON TRANSLATING THE NOUN *MERE* IN THE OLD ENGLISH POEM  
*BEOWULF* INTO RUSSIAN AND MODERN ENGLISH**

*Polyakova E.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ivanovo State University*

**Abstract:** the paper presents a detailed analysis of the translation of the noun *mere* in the Anglo-Saxon epic poem *Beowulf* translated into Russian and modern English. Some significant traits of the Old English poetic style and diction such as poetic synonyms and compounds are analyzed. The study combines methods and approaches of various branches of philology, namely text interpretation, linguostylistics, poetics, linguaculturology, contextual semantics, historical lexicology and semasiology. The paper focuses on semantic characteristics of the noun *mere*, its etymology and connection to certain plot lines, episodes and motifs of the poem being taken into consideration. Contextual analysis is used as a tool of revealing connotations of the given noun, and the translation technique employed for its rendering are closely examined. Compounds with the element *mere* and the ways of rendering them are also being studied and analyzed. The research is based on two verse translations of the poem *Beowulf*, the Russian translation made by Russian translator, poet, writer and playwright V.G.Tikhomirov and the Modern English translation made by Irish poet, playwright and translator Seamus Heaney. The research results and conclusions can be used in the courses of History of the English language and historical poetics as well as in compiling glossaries and commentaries to the Old English poetry and translating it into Russian.

**Keywords:** translation, Old English poetry, contextual analysis, poetic synonyms, nouns denoting «sea», compounds

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМУЛ БЛАГОДАРНОСТИ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТАХ

*Эрен Арзу Сохраб кызы, соискатель,  
Институт лингвистики,*

*Российский государственный гуманитарный университет*

**Аннотация:** речевой этикет является неотъемлемой частью культуры любой страны. Его компонентами являются специфические лексические единицы – речевые формулы, используемые в различных ситуациях в зависимости от контекста. Исследование речевых формул с точки зрения функционального подхода позволяет составить классификацию речевых этикетных формул, имеющих эквивалент в русском и турецком языках. Автор статьи предлагает к рассмотрению результаты эмпирического исследования, проведенного на платформе digital-pull в социальной сети Twitter, на основе которого были выявлены характеристики частотности употребления и функциональные аспекты речевых этикетных формул благодарности в русском и турецком языках. Сравнение функций речевых этикетных формул позволяет оптимизировать анализ специфики речевого этикета в русской и турецкой лингвокультурах, а также выявить наиболее частотные формулы по функциональному признаку, которые имеют эквивалент в обоих языках. Функциональный подход к классификации формул речевого этикета позволяет автору статьи выявить три крупные группы речевых формул: полифункциональные, дуо-функциональные и монофункциональные (на основе проведенного эмпирического исследования). Автор приходит к выводу о том, что в настоящее время развитие двух лингвокультур позволяет более четко выявить широкие группы речевых этикетных формул благодарности в русском и турецком языках.

**Ключевые слова:** речевой этикет, речевые формулы благодарности, функции речевых этикетных формул, функционально-частотный анализ

Каждая нация устанавливает стандартные нормы социального поведения (включая речевое поведение), определяемые моделями поведения. Как сложная социальная система общество создает рамки поведения для людей. Эти рамки представляют собой этикет – систему правил внешней культуры человека, его поведения, хороших манер и т.д. Этикет существует в двух формах поведения: вербальном (речевом) и невербальном, которые тесно связаны между собой, в том числе – в функциональном ключе [7]. Если этикет регулирует внешнее поведение в соответствии с социальными правилами, речевые формулы вежливости регулирует речевое поведение в различных коммуникативных ситуациях [4].

Таким образом, составная часть этикета, правил речевого поведения, отражается в системе «коммуникативных формул, признанных обществом и используемых с целью установления речевого контакта собеседников, придания разговору выразительной тональности в соответствии с их социальными частями и ролевой позицией в формальных и неформальных обстоятельствах» [4]. Эти устойчивые коммуникативные формулы, или стереотипы общения, являются типичными конструкциями, используемыми в различных повседневных ситуациях [9].

Совокупность всех формул этикета создает систему речевого этикета каждой нации. Речевые формулы используются в коммуникативных ситуациях, знакомых всем языковым пользователям, свойственных всем языковым системам [15]. При этом каждая семантическая группа речевых формул имеет свое функциональное назначение в коммуникативном акте [3]. Если нет возможности

прямого сопоставления лексических конструкций вежливости при радикальном различии языковых систем, как, например, в русском и турецком языках, то на основе выявления частотности и функций каждой группы речевых формул вежливости сопоставление становится не только возможным, но и необходимым для более полного понимания собеседниками (участниками вербальной коммуникации) лингвокультурных особенностей не родного языка.

Функциональный анализ позволяет выявить функции определенного набора речевых формул языка в любой языковой системе, именно поэтому он является наиболее релевантным для сопоставительного исследования речевых формул вежливости двух разных языковых систем – русского и турецкого языка. Метод функционального анализа также позволяет определить общие функциональные характеристики даже безэквивалентных формул. При этом, на наш взгляд, речевые формулы вежливости можно классифицировать в три большие группы: монофункциональные – выполняющие только одну функцию (установление контакта или его поддержка, или завершение); дуо-функциональными (выполняющими только две функции – например, используемые как для начала, так и для завершения контакта); полифункциональными (используемыми для всех трех функций в различных коммуникативных ситуациях). Такая классификация речевых этикетных формул, по мнению автора статьи, является наиболее универсальной с позиций функционального анализа и позволяет проводить сопоставление формул различных языковых систем. Проверка релевантности данной классификации проведена автором статьи

на примере речевых этикетных формул благодарности в русском и турецком языках.

Проверка релевантности данной классификации проводится на примере речевых этикетных формул благодарности в русском и турецком языках. Благодарность является универсальным речевым актом, отражающим этно-национальные ценностные приоритеты и выполняющим контактоподдерживающую функцию, направленную на сохранение возможности коммуникации в текущей конкретной ситуации.

И российские [4], и турецкие исследователи [15] отмечают, что речевой акт благодарности имеет свою культурную национальную специфику. Речевой акт в лингвистике и философии языка – это высказывание, которое выполняет перформативную функцию в языке и общении. Практически любой речевой акт реализуется как исполнение нескольких актов одновременно, отличающихся различными аспектами намерения говорящего: акт, сообщающий о том, что говорящий делает, например, просит или обещает, и как говорящий пытается влиять на свою аудиторию.

Современное использование этого термина восходит к развитию перформативных высказываний Дж. Л. Остина и его теории локутивных, иллюкутивных и перлокутивных речевых актов [6]. Обычно под речевыми актами понимаются такие действия, как обещание, просьба, приветствие, предупреждение, приглашение, благодарность, поздравление и т.п. Согласно Дж. Остину, речевые акты можно анализировать на трех уровнях:

1. Локальный акт, исполнение высказывания: фактическое высказывание и его кажущееся значение, включающее фонетические, фатические и искусственные действия, соответствующие словесному, синтаксическому и семантическому аспектам любого значимого высказывания;

2. Иллокутивный акт: прагматическая «иллокутивная сила» высказывания, таким образом, его предполагаемое значение как социально значимого речевого действия;

3. Перлокутивный акт: его фактический эффект, такой как убеждение, убеждение, устрашение, просвещение, вдохновение или иное побуждение кого-либо делать или реализовывать что-либо, независимо от того, намеревался он или нет. Практически все перечисленные типы речевых актов выражаются в наборе речевых этикетных формул, свойственных конкретной лингвокультуре.

В лингвистической литературе существует достаточно большое количество определений концепта «благодарность». В частности, в словаре Вебстер дается следующее определение: «благодарность: состояние благодарности: спасибо – выра-

жение благодарности кому-либо за поддержку или помощь» [11]. В Кембриджском словаре дается следующее определение: «благодарность – выражение чувства признательности в ответ на чьи-либо действия или слова» [8]. Составители Оксфордского словаря предлагают следующее определение: «чувство благодарности и желания выразить свою благодарность» [12]. По мнению некоторых исследователей, речевой акт благодарности является универсальной иллюстрацией для понимания особенностей различных лингвокультур [10]. Таким образом, благодарность является универсальным речевым актом, отражающим этно-национальные ценностные приоритеты и выполняющим контактоподдерживающую функцию, направленную на сохранение возможности коммуникации в текущей конкретной ситуации. И российские [4], и турецкие исследователи отмечают [9], что речевой акт благодарности имеет свою культурную национальную специфику.

В качестве основных лексем для выражения благодарности в русском и турецком языках используются соответственно: «Спасибо» и «teşekkür ederim, teşekkürler». Необходимо отметить схожесть данной группы речевых формул в русском и турецком языках. В частности, для подчеркивания интенсивности проявляемых эмоций в русской лингвокультуре используется добавление и повтор слова «большое» или его синонимов: «Большое спасибо!», «Большое-большое спасибо!», «Огромное спасибо!». При использовании в современном русском языке «спасибо» выступает неизменяемым существительным среднего рода, в соответствии с формой прилагательного, сочетающегося с ним. Отличие турецкой формулы заключается в том, что в турецком языке отсутствует грамматическая категория рода. Поэтому усиление благодарности может быть выражено с помощью добавления лексемы «gok» («очень»): «Qok teşekkür ederim!»; «Qok gok teşekkürler» [9].

Необходимо отметить, что в случае использования формулы благодарности в русском языке возможна и ироническая негативная коннотация, когда человек реагирует на нечто неприятное и неожиданное в неформальной обстановке: «Ну, спасибо тебе большое! Не ожидал от тебя такого». Эту особенность необходимо понимать при изучении русского языка турецким студентам и переводчикам, поскольку такую фразу тюркоязычный собеседник может понять совершенно неверно, что не позволит продолжать диалог. Коммуникативные ошибки, связанные с применением в речи этикетных формул как в русском, так и в турецком языках, должны стать отдельным объектом исследования для более фундаментального изучения специфики двух лингвокультур.

Таблица 1

**Речевые этикетные формулы благодарности в русском и турецком языках  
(составлено автором по материалам НКРЯ и словарей турецкого языка)**

Речевые формулы благодарности в русском языке	Речевые формулы благодарности в турецком языке
Спасибо!	Tesekkur ederim, tesekkurler.
Большое спасибо!	Minnettarim!
Благодарю Вас!	Size te^ekkur edebilir miyim!
Благодарю Вас от всего сердца!	Gonulden/ igten size te\$ekkur ederim!
Я хотел бы Вас поблагодарить!	Size te^ekkur etmek isterim!
Я Вам очень обязан!	Ben size gok mutesekkirim! Ben size gok borgluyum!
Не знаю, как Вас благодарить!	Size nasil lesekkiir edecegimi bilemiyorum!
Моя благодарность!	En derin saygilarimi ve sukranlarimi sanarim!
Я Вам крайне признателен!	Ben size tesekkur etmeliyim!

Приведенные нами в табл. 1 формулы функционально можно отнести к контактоподдерживающим, поскольку с их помощью демонстрируется высокая степень уважения к собеседнику, глубокая признательность. Данная группа речевых формул в турецком языке в большей степени носит публичную и официальную тональность общения в отношении лиц, старших по возрасту или социальному статусу, в чем также заключается отличие от русского речевого этикета.

Верификация данного тезиса проведена методом опроса среди 50 турецких и 50 русских респондентов (генеральная выборка составила 100 человек). Опрос проведен был с помощью модератор-анкеты в социальной сети Twitter. Данная социальная сеть была выбрана площадкой для эмпирического исследования по следующим причинам:

1) не требует затратного полевого исследования.

2) содержит аккаунты носителей турецкого языка на турецком и русского – на русском. Опрос состоял из двух этапов: подготовка опросного листа в системе digital-pull, которая позволяет автоматически подсчитывать баллы по каждому из пунктов опроса. Опросник включал все перечисленные выше в таблице 1 речевые формулы благодарности для турецкого кластера респондентов – турецкие формулы благодарности, для русскоязычного кластера респондентов – речевые формулы благодарности русского языка.

Приведенные нами в табл. 1 формулы функционально можно отнести к контактоподдерживающим, поскольку с их помощью демонстрируется высокая степень уважения к собеседнику, глубокая признательность. Данная группа речевых формул в турецком языке в большей степени носит публичную и официальную тональность общения в отношении лиц, старших по возрасту или социальному статусу, в чем также заключается отличие от русского речевого этикета.

Верификация данного тезиса проведена методом опроса среди 50 турецких и 50 русских респондентов (генеральная выборка составила 100 человек). Опрос проведен был с помощью модератор-анкеты в социальной сети Twitter. Данная социальная сеть была выбрана площадкой для эмпирического исследования по следующим причинам:

1) не требует затратного полевого исследования.

2) содержит аккаунты носителей турецкого языка на турецком и русского – на русском. Опрос состоял из двух этапов: подготовка опросного листа в системе digital-pull, которая позволяет автоматически подсчитывать баллы по каждому из пунктов опроса. Опросник включал все перечисленные выше в табл. 1 речевые формулы благодарности для турецкого кластера респондентов – турецкие формулы благодарности, для русскоязычного кластера респондентов – речевые формулы благодарности русского языка.

Второй этап подготовки исследования – рассылка приглашений принять участие в опросе респондентам двух кластеров – тюркоязычного и русскоязычного. Приглашение приняли 50 русскоязычных и 50 носителей турецкого языка. Опрос проводился автором диссертационного исследования с помощью своего аккаунта в социальной сети Twitter в период активации опросного листа с 14 по 25 августа 2019 года. Опросник состоял из следующих типов вопросов: наименование речевой формулы – частотность употребления респондентами (насколько часто Вы используете в повседневной речи следующие выражения благодарности – более чем 1 раз в день, редко, крайне редко, почти никогда) и указание на функцию речевой формулы исследуемой группы: наименование речевой формулы – функция, для которой использует респондент данную речевую формулу (для чего вы говорите «наименование речевой формулы» – для продолжения контакта, для завершения кон-

такта). Каждому ответу был присвоен 1 балл. В итоге нам удалось подсчитать и частотность употребления речевых формул благодарности в обоих языках, и выявить их функциональное назначение

в повседневной речи. Результаты эмпирического исследования в русскоязычном кластере респондентов приведены в диаграмме 1.

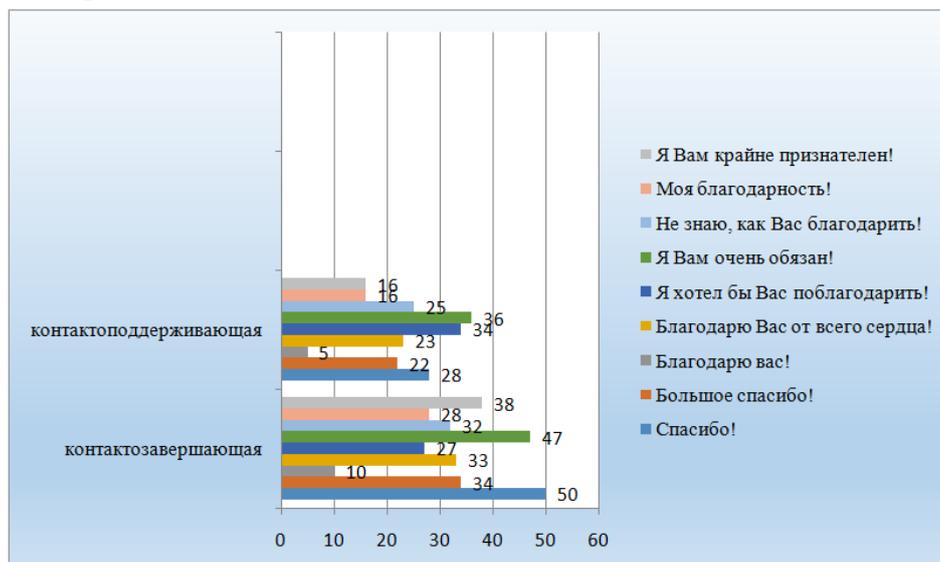


Рис. 1. Функционально-частотный анализ речевых формул благодарности в русскоязычном кластере респондентов (составлено автором на основе результатов опроса в социальной сети Twitter)

Полученные результаты дают возможность сделать вывод о том, что наиболее частотной речевой формулой благодарности в русском языке является нейтральное «спасибо!», причем данная формула активно используется в двух функциях: контактоподдерживающей и контактозавершающей. Наибольшую частотность формула «спасибо!» в функции завершения контакта, а также в функции поддержания контакта с собеседником. Более формальные варианты формул благодарности используются реже, как показывает анализ частотности полученных ответов респондентов русскоязычного кластера. Например, формула «я хотел бы Вас поблагодарить!» респондентами нашего

исследования практически не используется в повседневной речи. Редукция формул благодарности до простого и нейтрального «спасибо!», вероятно, объяснима спецификой общения в социальных сетях, а также общей примитивизацией языка вследствие больших ежедневных потоков информации и сокращения времени на вербальную изысканность в выражениях благодарности. Данный тезис, разумеется, требует дополнительного, отдельного исследования.

Результаты эмпирического исследования в тюркоязычном кластере респондентов приведены в диаграмме 2.

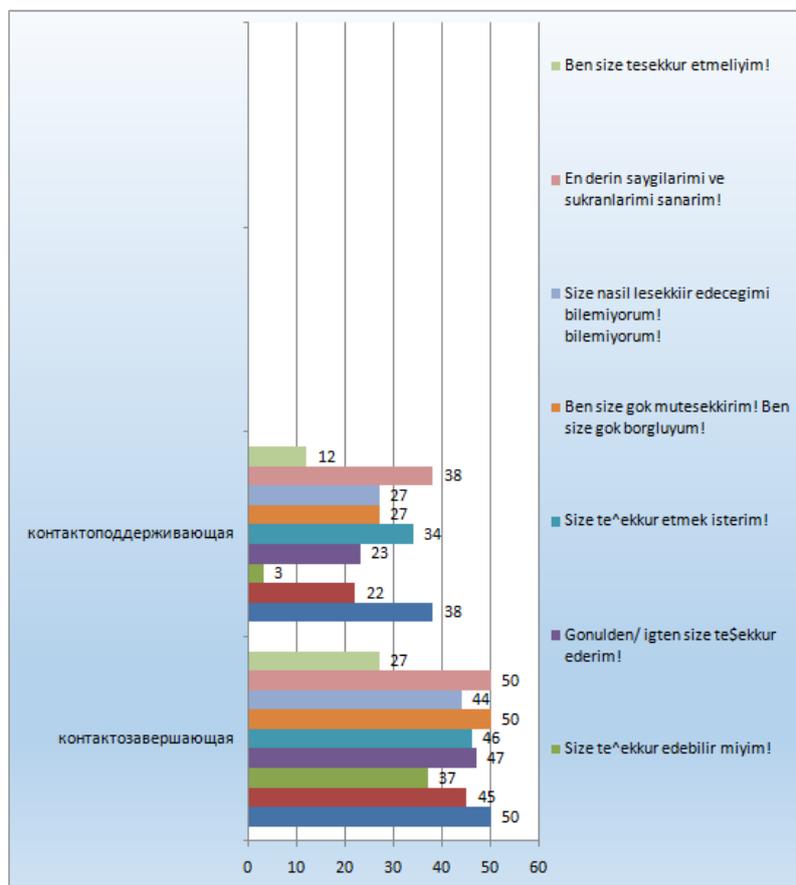


Рис. 2. Функционально-частотный анализ речевых формул благодарности в турецкоязычном кластере респондентов (составлено автором статьи на основе результатов опроса в социальной сети Twitter)

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее частотными формулами благодарности являются «*Tesekkur ederim, tesekkurler*»; «*En derin saygilarimi ve sukranlarimi sanarim!*»; «*Ben size gok mutesekkirim! Ben size gok borgluyum!*», что соответствует русским эквивалентам «*спасибо!*», «*моя благодарность!*»; «*я Вам*

*очень обязан*». При этом отмечается большая полифункциональность данных формул в турецком языке. Наиболее частотные по употреблению и полифункциональные речевые формулы благодарности представлены на рисунке 4 (для русскоязычного и турецкоязычного кластеров респондентов соответственно).

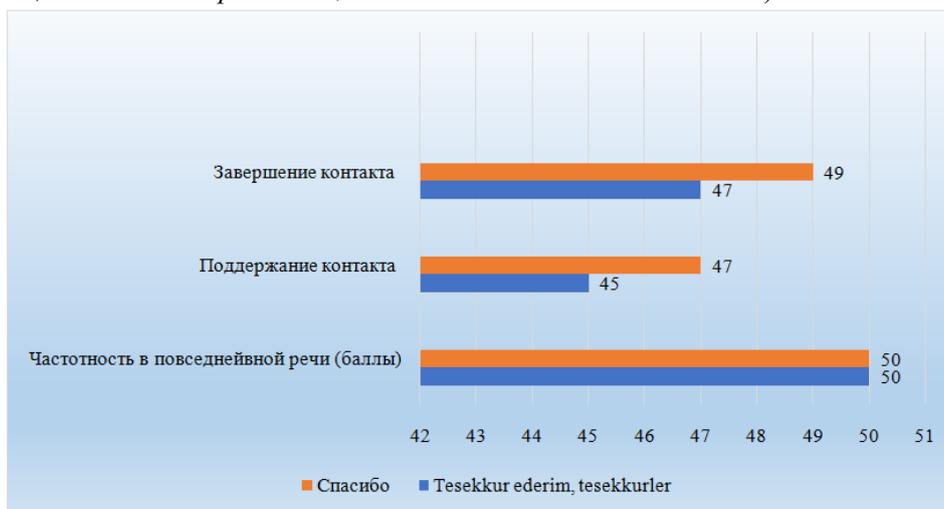


Рис. 3. Сводный анализ наиболее частотных полифункциональных речевых формул благодарности в русском и турецком языках (составлено автором статьи на основе результатов опроса в социальной сети Twitter)

Сводный анализ показал, что наибольшей частотностью и полифункциональностью обладают русское «спасибо!» и турецкое «*Tesekkur ederim, tesekkurler*». При этом данные формулы обладают полифункциональностью, будучи нейтрально окрашенными и стилистически универсальными для большинства коммуникативных ситуаций как формальных, так и неформальных.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить следующие основные тенденции функций речевых формул благодарности:

1) Наиболее распространенной и традиционной ответной формулой благодарности в турецком языке является «*Tesekkur ederim, tesekkurler*», эквивалентом которой в русском языке является выражение «Спасибо». Однако в русском языке данная реплика более функциональна, поскольку употребляется как для начала, так и для завершения и поддержания контакта. В русскоязычном кластере респондентов практически не представлено формул устаревшего значения. В турецкоязычном кластере в ходе эмпирического исследования были также выявлены наименее частотные формулы. В частности, иногда используются устаревшие формы «*Qok sagol, evladim!* -Будь здоров, сынок!, «*Allah sana ne muradin varsa versin! Allah senden gazi olsun!* -Да воздаст тебе Аллах!».

2) Среди турецкоязычного кластера респондентов была менее выражена тенденция к редукции и аббревиации формул благодарности, чем в русскоязычном кластере, что говорит о том, что носители турецкого языка с большим уважением относятся к традиционным формам благодарности, без сокращений фраз и неологизмов, чем русскоязычный кластер респондентов. При этом сохраняется четко выраженная функция установления контакта. В русскоязычном кластере отмечается тенденция к сокращению и редукции смысла, использованию неологизмов и калькированных выражений, что, с одной стороны, свидетельствует о большем разнообразии форм современного выражения благодарности в русскоязычной среде, с другой – подчеркивает специфику языковой среды социальных сетей. При этом функционально выражение благодарности в русскоязычном кластере респондентов выполняет контактоподдерживающую, а также иногда четко выраженную контактозавершающую функцию с сохранением потенциала возобновления контакта.

С точки зрения функций, выявленных с помощью контрастивного анализа, таким образом, формулы благодарности выполняют функцию поддержания и завершения контакта, формируют коммуникативную среду общения для продолжения контакта между собеседниками.

## Литература

1. Батанова И.А. Формы речевого этикета в турецком языке // Молодой ученый. 2016. №27. С. 813 – 816.
2. Стернин И.А. Русский речевой этикет. [http://www.sterninia.ru/files/757/4\\_Izbrannye\\_nauchnye\\_publicacii/Formirovanie\\_rechevoj\\_kultury/Russkij\\_rechevoj\\_jetiket.pdf](http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Formirovanie_rechevoj_kultury/Russkij_rechevoj_jetiket.pdf)
3. Тузлу А.М. Формулы речевого этикета в турецком языке // Ученые записки Казанского университета. 2013. Т. 155. Кн. 3. Ч. 2. С. 219 – 230.
4. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007. 480 с.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М., 2009. 217 с.
6. Чистанова С.С. Концепт иллокуции в теории речевых актов Джона Остина // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. №3. С. 85 – 90.
7. Шаронов И.А. Языковая картина мира и системная лексикография. 2002. 283 с.
8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org>
9. Cihangir H. Hiiseyin Rahmi Gurpinar ve Mustafa Kutlu'nun Escrlerinde Iliki Sozleri: Yiksek Lisans Tezi. Ankara: G.U. Sosyal Bilimler Enstitusii. 2010. 203 s.
10. Coulmas F. "Poison to your soul:" Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.), Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton. 1981. P. 69 – 91.
11. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gratitude>
12. Oxford Dictionary Online. URL: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/gratitude#targetText=noun,everyonefortheirhardwork](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/gratitude#targetText=noun,everyonefortheirhardwork).
13. Ozdemir E. Erdemin Ba\$ı Dil. Ankara: Bilgi Yayincvi, 2000. 213 p.
14. Ozezen M.Y. Turkiye Tiirkyesi Yazın Dilinde Te\$ekkur Kaliplan // Modem Tilkliik Ara\$irmalari Dergisi. Ankara: Ankara Un., 2006. С. 3, Sayı 3 (Eylilil). P. 66 – 77.
15. Toklu M.O. Dilbilime Girij- Ankara: Akyag Yayinlari, 2003. 158 p.

## References

1. Batanova I.A. Formy rechevogo etiketa v tureckom yazyke // Molodoj uchenyj. 2016. №27. S. 813 – 816.
2. Sternin I.A. Russkij rechevoj etiket. [http://www.sterninia.ru/files/757/4\\_Izbrannye\\_nauchnye\\_publicacii/Formirovanie\\_rechevoj\\_kultury/Russkij\\_rechevoj\\_jetiket.pdf](http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Formirovanie_rechevoj_kultury/Russkij_rechevoj_jetiket.pdf)
3. Tuzlu A.M. Formuly rechevogo etiketa v tureckom yazyke // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. 2013. T. 155. Kn. 3. CH. 2. S. 219 – 230.
4. Formanovskaya N.I. Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikaciya i pragmatika. M., 2007. 480 s.
5. Formanovskaya N.I. Rechevoj etiket v russkom obshchenii. Teoriya i praktika. M., 2009. 217 c.
6. CHistanova S.S. Koncept illokucii v teorii rechevyh aktov Dzhona Ostina // Gumanitarnyj vektor. 2017. T. 12. №3. S. 85 – 90.
7. SHaronov I.A. YAzykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. 2002. 283 s.
8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org>
9. Cihangir H. Hiiseyin Rahmi Gurpınar vc Mustafa Kutlu'nun Escrlerinde İliki Sozleri: Yiiksek Lisans Tezi. Ankara: G.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2010. 203 s.
10. Coulmas F. "Poison to your soul:" Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.), Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton. 1981. R. 69 – 91.
11. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gratitude>
12. Oxford Dictionary Online. URL: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/gratitude#targetText=noun,everyonefortheirhardwork](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/gratitude#targetText=noun,everyonefortheirhardwork).
13. Ozdemir E. Erdemin Başı Dil. - Ankara: Bilgi Yayincıvi, 2000. 213 r.
14. Ozezen M.Y. Turkiye Tiirkyesi Yazın Dilinde TeŞekkur Kalıplan // Modem Tılrkliik AraŞtırmaları Dergisi. Ankara: Ankara Un., 2006. C. 3, Sayı 3 (Eylil). R. 66 – 77.
15. Toklu M.O. Dilbilime Girij- Ankara: Akyag Yayınları, 2003. 158 p.

\*\*\*

**FUNCTIONAL ANALYSIS OF FORMULAS OF GRATITUDE  
IN RUSSIAN AND TURKISH SPEECH ETIQUETTE**

*Eren Arzu Sohrab Kyzy, Applicant,  
Institute of Linguistics,  
Russian State University for the Humanities*

**Abstract:** speech etiquette is an integral part of the culture of any country. Its components are specific lexical units - speech formulas used in various situations depending on the context. The study of speech formulas from the point of view of a functional approach allows to compile a classification of speech etiquette formulas that have an equivalent in Russian and Turkish. The author of the article suggests the results of an empirical study conducted on the digital-pull platform on the social network Twitter, on the basis of which the characteristics of the frequency of use and the functional aspects of speech etiquette expressions of thanks in Russian and Turkish were identified. A comparison of speech etiquette formula functions allows to optimize the analysis of the specifics of speech etiquette in Russian and Turkish linguistic cultures, as well as to identify the most frequency formulas by functional attribute, which have an equivalent in both languages. A functional approach to the classification of speech etiquette formulas allows the author to identify three large groups of speech formulas: multifunctional, duo-functional and mono-functional (based on an empirical study). The author comes to the conclusion that at present, the development of two linguistic cultures makes it possible to identify more clearly the wide groups of speech etiquette expressions of gratitude in Russian and Turkish.

**Keywords:** speech etiquette, speech thanks formulas, functions of speech etiquette formulas, functional-frequency analysis

**КРАТКИЙ ОБЗОР ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА:  
«ГЕОГРАФИЯ», «НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА»,  
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР», «ТЕХНОЛОГИЯ»**

*Акимова А.С., кандидат филологических наук, научный сотрудник,  
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера  
Сибирского отделения Российской академии наук*

**Аннотация:** в статье рассматриваются русско-якутские и якутско-русские терминологические словари: «География», «Национальная культура», «Окружающий мир», «Технология» изданные в 2014 году. Авторы словарей при подборе якутских соответствий, прежде всего, обратили внимание на возможность семантического переосмысления и терминологизации собственно якутских слов и словосочетаний. В процессе систематизации и унификации якутских терминов были использованы выявленные ранее и творчески переработанные наиболее продуктивные способы и средства их образования. Это подбор якутских соответствий, т.е. эквивалентов, транслитерация и описательный способ. Также при составлении словарей использованы уже освоенные и активно бытующие в якутском языке заимствования. В словарях встречаются синонимичные ряды, состоящие из оригинальных и полностью адаптированных заимствований. Способ языковой синонимии, характерный для начального этапа терминообразовательного процесса. Варианты одного и того же термина могут сосуществовать до тех пор, пока общественное развитие и языковая ситуация не внесут свои коррективы. Особенностью предлагаемых «словарей» является то, что многие рекомендуемые термины активного употребления представлены в нем в фонетизированном написании. Описательный способ использован в тех случаях, когда невозможно подобрать соответствующий эквивалент, а также нельзя использовать транслитерацию. Основным критерий подбора словника – это принцип актуальности. Термины, к которым не удалось подобрать семантические соответствия, а также использовать к ним способ транслитерации и семантического описания, остались в исходном русском варианте и не были включены в словари. Терминологическая работа в якутском языке, прежде всего, основана на переводческой практике с русского языка на якутский.

**Ключевые слова:** якутский язык, термин, эквивалент, перевод, терминография, фонетизированная передача

Создание национальных терминов – это творческий процесс, в ходе которого происходит трудоемкая работа по подбору наиболее подходящих средств выражения того или иного научного понятия. Основным источником создания новых терминов, обогащения и усовершенствования терминологического фонда является собственный словарный запас якутского языка. Приоритет родного языка – это основной принцип, которым руководствуются терминологи.

В данной статье мы подвергнем краткому анализу двуязычные терминологические словари, изданные в 2014 году: «География» [1], «Национальная культура» [2], «Окружающий мир» [3], «Технология» [4]. Составленные сотрудниками Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН. Далее рассмотрим подробнее каждый из них.

Русско-якутский, якутско-русский словарь «География» [1] содержит около 800 терминов и терминологических сочетаний. Словарь содержит основную терминологию по географии. Издание разработано на основе «Терминологического словаря по географии» (1993) Максимовой Г.Н., Сивцевой А.И. с опорой на «Большой толковый словарь якутского языка» под редакцией проф. П.А. Слепцова. В процессе работы над созданием словаря использованы три основных способа перевода термина с русского языка на якутский: подбор якутских соответствий, т.е. эквивалентов, транс-

литерация, описательный способ. Кроме того, использованы уже освоенные и активно бытующие в якутском языке заимствования.

При подборе якутских соответствий, прежде всего, авторы обращали внимание на возможность семантического переосмысления и терминологизации собственно якутских слов и словосочетаний, например: *бор* ‘чагда’; *ветер* ‘тыал’; *вихрь* ‘холорук’; *водоросли* ‘салахай’; *вселенная* ‘куйаар’; *горизонт* ‘сабах’; *вечная мерзлота* ‘ирбэт тон’; *ирригация* ‘сири нүөлсүтүү’; *солнечная активность* ‘күн көбө’; *град* ‘тобурах’ и т.д.

В отдельных случаях предлагается синонимический ряд якутских соответствий на выбор пользователя: *губа* ‘тамах, хомо’; *зарница* ‘күлүмүс, сандаары’; *равнина* ‘дэхси сир, кырдал’; *наносы* ‘дыаптал, тибии’; *туман* ‘күдэн, күдэрик, туман’; *отлив* ‘уостуу, түһүү’ и т.д.

Транслитерация использовалась при отсутствии якутских соответствий терминам русского языка: *ресурсы* ‘өрөсүүрсэ’; *алмаз* ‘алмаас’; *атлас* ‘аатылас’; *балл* ‘баал’; *вулкан* ‘булкаан’; *дайка* ‘даайка’; *дрифтовая теория* ‘дрифт түөрүйэтэ’; *континент* ‘кэнтиниэн’; *слюда* ‘сүлүүдэ’ и т.д.

К некоторым терминам предлагаются сразу два варианта передачи на якутском языке: это может быть прямое соответствие или транслитерация на выбор: *ядро земли* ‘сир дьаадырата, киинэ’; *берег* ‘кытыл, биэрэк’ и т.д.

Описательный способ использован в тех случаях, когда невозможно подобрать соответствующий эквивалент, а также нельзя использовать транслитерацию: *кыраадыс ситимэ* (*хаартаба, глобуска*) ‘градусная сетка’; *сир ньуурун биирдишлээн уратылар* ‘компоненты ландшафта’ и т.д.

В словаре использованы также якутско-русские заимствования: *алаас* ‘алас’; *быллаар* ‘быллар’; *бадьарах* ‘байджерах’; *киһилээхтэр* ‘кисляхи’. В словарь не вошли географические термины, заимствованные якутским языком без изменения их лексического значения и фонетико-орфографического облика, т.е. они остались в исходном русском варианте, например, такие: *битум, гавань, ионосфера, мезозой, оазис, платформа, формация, цунами* и т.д.

В якутско-русский терминологический словарь «Национальная культура» [2] вошли термины, относящиеся к области верований, народных промыслов, обычаев и обрядовой культуры народа саха. Словарь содержит около 1200 терминов и терминологических сочетаний. Издание охватывает также общеязыковую параметрическую лексику, термины родства и т.д.

Словарь представляет собой первый опыт систематизации слов и выражений, получивших широкое распространение в названных отраслях знаний. Он создан на базе терминологического банка данных Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН.

Термины национальной культуры отражают исконные понятия народа саха и представлены в основном исторической и архаичной лексикой. Поэтому в отличие от терминологических словарей данной серии, предлагается только якутско-русский вариант.

В словаре применялся в основном способ перевода: *арчылааһын* ‘обряд очищения’; *биллэх* ‘своjak’; *бурбалды* ‘ярмо’; *кылдыы* ‘гривна’; *тиэрбэс* ‘кольцо’ и т.д.

В отношении архаичной лексики авторы придерживались описательного способа передачи: *быарык* ‘рукоять шаманского бубна’; *кылыһах* ‘кылысах (специфический горловой звук как украшение народной песни)’; *күннүк сир* ‘расстояние, преодолеваемое верхом на лошади в один день’; *кытах* ‘деревянная чаша емкостью от 8 до 20 литров’; *түктүйэ* ‘ритуальный берестяной сосуд’; *куорсун хорохой* ‘девочка 8-11 лет’; *бөтөс* ‘мальчик 15-16 лет’; *уолан* ‘парень 20-25 лет’ и т.д.

Школьный русско-якутский и якутско-русский терминологический словарь «Окружающий мир» [3] отражает основные понятия предметов естественного цикла по разделам природоведения, ботаники и зоологии. Словарь содержит около 1200 терминов и терминологических словосочетаний.

Словарь составлен на основе терминологического банка данных, создававшегося в институте в течение последних двух десятилетий. Он предназначен для использования учащимися и учителями средних общеобразовательных и профессиональных учреждений с целью повышения качества усвоения и закрепления знаний по предметам: ботаника, зоология, природоведение на якутском языке.

Также в словарь включены термины, выявленные ранее и творчески переработанные с помощью наиболее продуктивных способов и средств терминообразования. Особое внимание составители акцентировали на наличие якутских соответствий, эквивалентов. Кроме того, в словарь вошли уже освоенные якутским языком, активно бытующие в языке заимствования.

При подборе якутских соответствий, учитывалась возможность семантического переосмысления и терминологизации собственно якутских слов и словосочетаний, например: *мэччирэн* ‘пастбище’; *хайа арбаһа* ‘горный хребет’; *көнүс кытыл* ‘обрывистый берег’; *эт сааһа* ‘выделительные поры’ *мингэ боруода* ‘верховая порода’; *ньуолах түү* ‘волосок’; *үнүгэс* ‘почка’ и т.д.

Если в литературном языке активно используется несколько слов, обозначающих одно понятие, то в словаре они подаются в виде синонимических рядов, типа: *кумалаан, мас көндөйө* ‘дупло’; *сэбирдэх суола, омооно* ‘листовой рубец’; *туналынса, сылгы үрүмэччитэ* ‘белянка’; *уһун тумус, күүдээх* ‘бурозубка’ и т.п., с тем, что один из вариантов впоследствии утвердится как собственный термин.

При отсутствии якутских соответствий терминам русского языка в словаре подаются устоявшиеся в якутском языке фонетизированные варианты заимствований типа: *истиэп* ‘степь’; *кыраадыс* ‘градус’; *килиэккэ* ‘клетка’; *куолас* ‘колос’ и т.д.

В русско-якутский, якутско-русский терминологический словарь «Технология» [4] вошли термины по столярному делу, кулинарии и швейному делу, входящими в предмет по трудовому обучению, объединенные под общим названием «технология». Всего представлено более 560 терминов и терминологических словосочетаний.

Словарь разработан на базе терминологического банка данных Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН с использованием ряда профильных словарей по различным технологиям.

В связи с тем, что авторы руководствовались стремлением как можно шире использовать внутренние ресурсы самого якутского языка, в словаре, прежде всего, нашли отражение слова и сочетания, активно употребляемые носителями якутско-

го языка в соответствующих отраслях деятельности.

Вместе с тем, собственно якутские слова и сочетания, соответствующие по содержанию терминам русского языка, были подвергнуты в определенной степени семантическому переосмыслению и терминологизации, типа: *балык кунна* 'рыбное филе'; *бүүрүү* 'застрачивание'; *иннэлик* 'игольница'; *иэрэгэй* 'веретено'; *кыһыах* 'скребок'; *тиэрбэс* 'кольцо'; *тума* 'приправа'; *ытаһа* 'клин' и т.д.

В некоторых случаях, когда в языке активно используется несколько слов для обозначения одного понятия, предлагаются синонимические выражения, типа: *дьүһүн, өҥ* 'тон'; *кэринг, сабардам* 'объем'; *ойоһонун быһыы, сарбыйыы* 'боковые срезы'; *лоскуй, кырадаһын* 'лоскут' и т.д.

При отсутствии якутских соответствий терминам русского языка использовался способ транслитерации заимствований типа: *биилкэ* 'вилка'; *боруобат* 'провод'; *боруонка* 'воронка'; *билиитэ* 'плита'; *биинтэ* 'винт'; *доруоһа* 'дрожжи' и т.д.

Вопросы создания и усовершенствования терминов якутского языка непосредственным образом связаны с освоением иноязычной терминологической лексики, приходящей через русский язык. Поэтому терминологическая работа в якутском языке, прежде всего, основана на переводческой практике с русского языка на якутский язык.

Правописание якутских терминов во всех выше названных словарях прослеживалось по «Орфографическому словарю якутского языка» (2001 г.). Все выше перечисленные словари ориентированы, в первую очередь, на учителей и учащихся общеобразовательных школ, но, безусловно, они могут быть полезны и для студентов профессиональных училищ, колледжей и вузов и тех, кто интересуется терминологией якутского языка.

### Литература

1. Якутско-русский терминологический словарь «География» / Сост.: Л.А. Афанасьев. Отв. ред.: Данилова Н.И., Попова Н.И. Редкол.: Л.М. Готовцева, Ф.Н. Дьячковский, А.М. Николаева. Якутск: ИГИИПМНС СО РАН, 2014. 156 с.

2. Якутско-русский терминологический словарь «Национальная культура» / Сост.: Л.А. Афанасьев, А.С. Акимова. Отв. ред.: Н.И. Данилова, Н.И. Попова. Редкол.: Л.М. Готовцева, Ф.Н. Дьячковский, А.М. Николаева. Якутск: ИГИИПМНС СО РАН, 2014. 84 с.

3. Русско-якутский, якутско-русский терминологический словарь «Окружающий мир» / Сост.: Л.А. Афанасьев, М.П. Алексеев-Дапсы. Отв. ред.: Н.И. Данилова, Н.И. Попова. Редкол.: Л.М. Готовцева, Ф.Н. Дьячковский, А.М. Николаева. Якутск: ИГИИПМНС СО РАН, 2014. 288 с.

4. Русско-якутский, якутско-русский терминологический словарь «Технология» / Сост.: Л.А. Афанасьев, А.С. Акимова. Отв. ред.: Н.И. Данилова, Н.И. Попова. Редкол.: Л.М. Готовцева, Ф.Н. Дьячковский, А.М. Николаева. Якутск: ИГИИПМНС СО РАН, 2014. 150 с.

### References

1. YAkutsko-russkij terminologicheskij slovar' «Geografiya» / Sost: L.A. Afanas'ev. Otv. red.: Danilova N.I., Popova N.I. Redkol.: L.M. Gotovceva, F.N. D'yachkovskij, A.M. Nikolaeva. YAkutsk: IGII PMNS SO RAN, 2014. 156 с.

2. YAkutsko-russkij terminologicheskij slovar' «Nacional'naya kul'tura» / Sost.: L.A. Afanas'ev, A.S. Akimova. Otv. red.: N.I. Danilova, N.I. Popova. Redkol.: L.M. Gotovceva, F.N. D'yachkovskij, A.M. Nikolaeva. YAkutsk: IGII PMNS SO RAN, 2014. 84 с.

3. Russko-yakutskij, yakutsko-russkij terminologicheskij slovar' «Okruzhayushchij mir» / Sost.: L.A. Afanas'ev, M.P. Alekseev-Dapsy. Otv. red.: N.I. Danilova, N.I. Popova. Redkol.: L.M. Gotovceva, F.N. D'yachkovskij, A.M. Nikolaeva. YAkutsk: IGII PMNS SO RAN, 2014. 288 с.

4. Russko-yakutskij, yakutsko-russkij terminologicheskij slovar' «Tekhnologiya» / Sost.: L.A. Afanas'ev, A.S. Akimova. Otv. red.: N.I. Danilova, N.I. Popova. Redkol.: L.M. Gotovceva, F.N. D'yachkovskij, A.M. Nikolaeva. YAkutsk: IGII PMNS SO RAN, 2014. 150 с.

\*\*\*

**BRIEF REVIEW OF TERMINOLOGICAL DICTIONARIES OF THE  
YAKUT LANGUAGE: “GEOGRAPHY”, “NATIONAL CULTURE”,  
“THE WORLD AROUND US”, “TECHNOLOGY”**

*Akimova A.S., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Research Officer,  
Institute for Humanities Research and Indigenous Studies  
of the North of Siberian Branch of Russian Academy of Sciences*

**Abstract:** the article considers Russian-Yakut and Yakut-Russian terminological dictionaries: “Geography”, “National Culture”, “The World Around Us”, “Technology” published in 2014. The authors of dictionaries first of all drew attention to the possibility of semantic reinterpretation and terminologization of the actual Yakut words and phrases. In the process of systematization and unification of Yakut terms previously identified and creatively processed the most productive ways and means of their education were used. This is a selection of Yakut correspondences, i.e. equivalents, transliteration and descriptive method. Also, when compiling the dictionary, borrowings already mastered and actively existing in the Yakut language are used. There are synonymous series consisting of original and fully adapted borrowings in the dictionaries. The method of linguistic synonymy is characteristic of the initial stage of the terminological process. Variants of the same term can coexist until social development and the language situation make their own adjustments. A feature of the proposed “dictionaries” is that many recommended terms of active use are presented in it in a phonetic spelling. The descriptive method is used in cases where it is impossible to choose the appropriate equivalent, and transliteration cannot be used. The main criterion for selecting a vocabulary is the principle of relevance. Terms to which it was not possible to find semantic correspondences, as well as to use the method of transliteration and semantic description for them, remained in the original Russian version and were not included in the dictionaries. Terminological work in the Yakut language is primarily based on translation practice from Russian into Yakut.

**Keywords:** Yakut language, term, equivalent, translation, terminography, phonetic transmission

## ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ ДИНАМИКА АНГЛИЙСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕРМИНОКОРПУСА

*Гадаборшева М.Ю., кандидат филологических наук, доцент,  
Мерешкова Х.Р., кандидат филологических наук, доцент,  
Ингушский государственный университет*

**Аннотация:** настоящая статья посвящена операциональной динамике лингвистической терминологии современного английского языка в лингвистическом дискурсе, рассмотрены комплексные условия, определяющие развитие терминосистемы, в том числе взаимосвязь между национальными научными традициями и системными особенностями данного языка. Материал исследуется с точки зрения соответствия между двумя аспектами динамики терминосистемы – семантической структуры и дискурса. Показательны операциональные аспекты термина, отражающие его динамику в английском языке. Автором привлечены в качестве источников актуальные лингвистические труды преимущественно 2000-х годов на английском языке. Материал в данной статье представлен исходя из такого основания, как характер соответствия между двумя представлениями динамики: в семантической структуре и в дискурсе. Данное соответствие не использовалось ранее для анализа подобного материала, используется впервые и обладает определенной объяснительной силой. По данному основанию материал разграничен на три основных группы: динамика терминосистемы заключается в том, что термины в дискурсе акцентируют взаимосвязь между феноменами, признаками; операциональный аспект динамики проявляется в том, что концептуальная организация дискурса взаимообусловлена с терминами, которые подчеркивают момент развития определенного феномена; динамика проявляется в ориентации дискурса и термина на развитие систематики, которое выявляется именно в операциональном плане. На основе проведенного анализа выявлено, что операциональный план функционирования терминов подчеркивает специфическую динамику терминосистемы, при этом не ограничивая её и намечая иные аспекты, закрепленные в объектно-предметной стороне исследуемого корпуса.

**Ключевые слова:** термин, терминосистема, динамика, операциональность, дискурс, семантическая структура

Необходимо много времени для становления концептуального термина научной отрасли, обладающей своей спецификой. При этом прослеживается путь от системно еще не сформулированных априорных высказываний к научно систематизированным представлениям об объектах и единицах лингвистической науки. От постановки проблемы или медленного естественного становления проблемы до её формулирования как объекта научной дискуссии, а затем и предмета научного исследования проходят большие исторические отрезки времени, которые характеризуются борьбой мнений. Она находит свое отражение в соответствующих терминологических единицах, которые, в свою очередь, пополняют синонимические и варианты ряды в зарождающейся терминосистеме как показатель нормализационных процессов последнего.

Операциональная динамика лингвистической терминологии проявляется и при ее поисковом и учебном применении – то есть в лингвистическом дискурсе. Это связано с общей ориентацией определенных текстов и дискурсов на динамику познания и познаваемых объектов, на динамический аспект систем (см.: [1, с. 190]).

Показательны операциональные аспекты термина, отражающие его динамику в английском языке. Привлечем в качестве источников актуальные лингвистические труды преимущественно 2000-х годов на английском языке (в переводах автора).

Операциональное назначение конкретизируется в нескольких проявлениях. Их можно систематизировать по различным основаниям. В дальнейшей последовательности рассмотрения материала в настоящем подразделе исходим из такого основания, как характер соответствия между двумя представлениями динамики: в семантической структуре и в дискурсе. Указанное соответствие не использовалось ранее для анализа подобного материала, а между тем оно обладает определенной объяснительной силой. Это связано, в частности, с операциональными задачами лингвистического дискурса.

По данному основанию разграничиваем – отчасти условно – три основных группы материала. В первой динамике терминосистемы заключается в том, что термины в дискурсе акцентируют взаимосвязь между феноменами, признаками. Во второй группе операциональный аспект динамики проявляется в том, что концептуальная организация дискурса взаимообусловлена с терминами, которые подчеркивают момент развития определенного феномена. В третьей группе динамика проявляется в ориентации дискурса и термина на развитие систематики, которое выявляется именно в операциональном плане.

Представим первую группу. Полифункциональные термины (выделяемые полужирным шрифтом в оригинале текста) в дискурсе реализуют именно установку на связь разных функций, а не только одно значение, одно назначение, что

рассматривалось в терминоведческих трудах. Таков термин **English** в следующем примере из работы А.Вежбицкой:

“...these authors have based their observations on **English** alone; they take it for granted that what seems to hold for the **speakers of English** must hold for *people generally*” (р, с. 25).

Выделенный термин в дискурсе соотнесен с сочетанием **speakers of English** (англоговорящие/говорящие по-английски / люди, говорящие по-английски). Ср. перевод: «...эти авторы в своих наблюдениях руководствовались только английским языком; они воспринимают как истину тот факт, что то, что справедливо для людей, говорящих по-английски, справедливо и для людей вообще». Дискурс строится на акцентировании связи – отчасти субъективной – между двумя статусами английского: определенного национального языка (полифункционального, в т.ч. средства международного общения) и репрезентанта языка вообще, поскольку из адекватности какого-либо феномена, закономерности английскому языку делается вывод о справедливости этой закономерности для языка вообще. См. также использование этой номинации в таком дискурсе:

“The **English** question *Are you sure?*, so often addressed by hosts to their guests, sounds comical to the Polish ear: it breaks the unwritten law of Polish hospitality, according to which the host does not try to establish the guest’s wishes as far as drinking and eating is concerned but tries to get the guest to eat and drink as much as possible (and more) (14, р. 28). Ср.: «Вопрос *Вы уверены?*, который так часто задают англоязычные хозяева своим гостям, кажется поляку смешным».

Динамика терминируемой сферы связана с соответствующими дискурсами, где опорным служит другой термин – **translation**. Он относится здесь как к устному, так и к письменному переводу. См.: “In global terms, **translation** is changing, largely because of the way in which English has swept across the world, ingesting and digesting other languages”. Ср.: «В глобальном масштабе перевод изменяется...»

Особую роль играют своего рода «дважды термины» – единицы, которые номинируют терминирование. Таковы в нижеприведенном дискурсе выделенные единицы, передающие динамику объекта и ее динамичное познание – с подчеркиванием сложных связей, мотивов выбора соответствий: «...more peripheral languages can become victims of their own attempts to compensate for **terminological deficiency** in the present through having speedy resort to **calques**. **Terminology** creation takes time and **calques** are understandable shortcut, but what they gain in time they often ultimately lose in credibility”

(4, р. 122). Ср.: «...менее развитые языки могут стать жертвами своих собственных попыток компенсировать терминологическую отсталость путем использования метода калькирования... Создание терминов требует определенного времени, а использование метода калькирования является объяснимым быстрым выходом из положения...»

Последующий же пример интегрирует специфику «двойного терминирования» и полифункциональность номинаций перевода: “**Target-language terms** can be enlightening to the reader in that they reflect source cultures in a more genuine and correct manner. ...the practice of literary **translation** has changed as a result of globalization, that texts have become more exotic, and that these **translations** thus contribute to a better and more correct **understanding** of the source culture”. Ср.: «Термины, приведенные в тексте перевода, могут выполнять образовательную функцию, отражая культуру текста оригинала самым подлинным и точным образом. ...переводы литературных текстов изменились под воздействием процессов глобализации, тексты стали более экзотичными, что содействует более правильному пониманию культуры текста оригинала».

Дискурсивное использование, коррелирующее с особенностями семантической структуры номинации **термин**, подчеркивает её специфическую полифункциональность. И проясняет её своеобразную лексикографическую репрезентацию. Благодаря анализу операционального аспекта в рассмотренной группе становится объяснимым, почему номинация **термин**, в силу полифункциональности выходящая за рамки собственно терминологии, не включена в некоторые специальные источники, например, в словарь БГМ с его специфичной направленностью.

Во второй группе операциональный аспект динамики связан с таким подчеркиванием развития определенного языкового, речевого феномена, которое концептуально организуется дискурсом и соответствующими терминами.

Например, для динамики показательно использование традиционной терминологии там, где речь идет о развитии: так, лексическая специфика и смысловая структура термина **lexicon** намечает динамику в дискурсе, характеризующем роль инноваций:

«The faster the rate of the technical innovation, the greater the inflation of language to account for these innovations and the more spectacular the growth of the English **lexicon**” (4, р. 121). Ср.: «Чем чаще появляются технические инновации, тем сильнее языковая инфляция, вмещающая эти инновации, и тем заметней рост английского лексикона».

Системный характер такого представления динамики проявляется в аналогичном использовании соотносительных терминов, см.:

“The complete **vocabulary** of a language may indeed be looked upon as a complex inventory of all the ideas, interests, and occupations that take up the attention of the community, and were such a complete thesaurus of the language of a given tribe at our disposal, we might to a large extent infer the character of the physical environment and the characteristics of the culture of the people making use of it” (12, p. 91).  
Ср.: «Лексический состав языка в целом может быть рассмотрен как сложное хранилище всех идей, интересов и занятий, которым уделяется внимание в обществе и, если бы на наше рассмотрение был представлен весь тезаурус какого-либо племени, мы могли бы в полной мере распознать особенности среды обитания этих людей и характеристики культуры, в которой они живут».

Традиционная терминология оказывается опорой для раскрытия сложных феноменологических соответствий в дискурсах, являющих новые этапы и направления лингвистического познания. Таковы прагмалингвистические дискурсы последних лет с соответствующей терминологией. В отмеченных системных связях участвуют терминологические сочетания, корреляции, как в двух ниже следующих дискурсах, где контрастом объемов оттеняется единство репрезентации динамических связей:

“...pragmatics is the study of **contextual meaning**” (15, p. 3). Ср.: «прагматика – изучение контекстуального значения»;

“Many conversational routines in many cultures... consist in uttering in certain situations certain phrases, or using certain **constructions**, which encode certain language-specific interactional meanings. It seems clear that **meanings** of this kind have to be revealed and described – like any other kind of meanings. This is the task of linguistic pragmatics (14, p. 131-132).  
Ср.: «Языковое поведение, характерное для различных культур, заключается в использовании в конкретных ситуациях определенных выражений, которые раскрывают определенные значения, характерные только для этого языка. Очевидно, что подобные значения должны быть раскрыты и описаны, как и все другие типы значений. Это задача лингвистической прагматики»;

«...различные прагматические нормы отражают различные иерархии ценностей, характерных для различных культур». Ср.: “...different **pragmatic norms** reflect different hierarchies of values characteristic of different cultures” (14, p. 61).

Динамику раскрывают традиционные термины в дискурсах, акцентирующих активность феномена:

«...**metonymy** functions actively in our culture” (6, p. 37). Ср.: «Метонимия активно функционирует в нашей культуре».

Такой репрезентации служат и традиционные термины в дискурсах, соотносящих разные познавательные установки:

“**The pragmatic** account makes it possible to explain some particular facts about presupposition in terms of general maxims of rational **communication** rather than in terms of complicated and ad hoc hypotheses about the **semantics** of particular words and particular kinds of **constructions**” (13, p. 48). Ср.: «Прагматическое описание позволит объяснить ряд фактов о пресуппозиции с точки зрения общих правил эффективной коммуникации, в отличие от сложного и ограниченного предположения о выявлении пресуппозиции путем изучения семантики слов и ряда конструкций».

Причем на данном материале подтверждается особенность, выявленная в предшествующей, первой группе – специфическая полифункциональность столь значимой терминологии, как номинации перевода, которые выступают опорными в дискурсах, являющих достаточно смелые моменты познания:

“**The translator** must actually be in two places at once: in the source text and in the target text” (10, p. 76). Ср.: «Переводчик одновременно должен находиться в двух местах: в тексте оригинала и тексте перевода».

Примеры, подобные вышеприведенным, особенно из работы Stalnaker 2003, создают предпосылку для выявления третьей группы материала.

В третьей группе динамика проявляется в ориентации дискурса и термина на развитие систематики, которое выявляется именно в операциональном плане. Эта группа многообразна, как и само развитие систематики.

Таковы дискурсы, где терминосочетания с опорным компонентом **language** служат уточнению аспектов, коллизий, споров в развитии познания. См.:

**Natural language** is used for **communication** in a **context**, and every time a **speaker** uses a **sentence** of his language... he is making certain assumption about that **context**” (2, p. 401). Ср.: «Естественный язык реализуется для общения в контексте, и каждый раз, когда говорящий произносит предложения на своем языке..., он делает определенные предположения в отношении этого контекста»;

«...предположение о том, что все мы узники нашего родного языка, казалось неприемлемым». Ср.: “...the proposition that we are prisoners of our **language** seemed unacceptable” (5, p. 13);

“Corpus **linguistics** provides an extremely powerful tool for the analysis of **natural language** and can

provide tremendous insights as to how language use varies in different situations” (11, p. 92). Ср. «Корпусная лингвистика является мощным орудием в анализе естественного (разговорного) языка, предоставляя глубокую информацию о том, как меняются языковые средства в зависимости от ситуации»;

“...researchers interested in exploring aspects of **language use** that are not represented by readily available corpora (for example, research issues relating to a particular register or time period) will need to compile... (11, p. 93). Ср. «...ученые, заинтересованные в исследовании конкретных аспектов языкового использования... (использования языка...)»;

“Edward Sapir claims that “**language** is a guide to social reality” and that human beings are at the mercy of the language that has become the medium of expression for their society. Experience, he asserts, is largely determined by the **language habits** of the community, and each separate structure represents a separate reality” (3, p. 21, со ссылкой на работу Сэпира “Culture, Language and Personality” (1956)). Ср.: «Эдвард Сэпир утверждает, что «язык – ключ к пониманию общества» и что человек полностью зависит от языка, который стал средством коммуникации в этом обществе».

Особенно показательно раскрывают динамику познаваемого пространства два полифункциональных термина: **context** и **discourse**. См.:

“...they don't cut up reality or **categorize** experience in the same manner. **Understanding** across languages does not depend on structural equivalence but on common conceptual systems born from the **larger context** of our experience” (5, p. 13). Ср.: «...они не разделяют /не расчленяют, не членят/ реальность и не категоризируют свой опыт одинаково. Понимание представителей иных культур зависит не от структурных эквивалентов их родных языков... рожденной обширным контекстом нашего опыта»;

“Life is a constant flow of **discourse** – of **language functioning** in one of the many **contexts** that together make up a culture” (7, p. 54). Ср.: «Жизнь – это постоянный поток дискурса – поток языка, функционирующего в многочисленных контекстах, которые все вместе составляют нашу культуру».

Развитию познания, в т.ч. лингвистического, свойственна образность. Этому также служат полифункциональные термины. Причем особым способом: в соответствующих дискурсах единицы типа **language, translation** выступают как безобразные знаки точности и в то же время участники системных лексико-семантических связей с разными номинациями. См.:

“**Linguistic** imagination is... the key to **language** fluency and creativity” (8, p. 19). Ср. «лингвистическое воображение – это ...ключ к владению языком, к языковому творчеству»;

“Meaning exists only because there is contrast. If all the world were blue, no one would recognize blueness. **Significance**, therefore, depends upon contrast and similarity, but each gets its **meaning** from the fact that it contrasts with other signs” (8, p. 15).

Ю. Найда отмечал, что «...значение существует только благодаря контрастам. Если бы весь мир был в голубых тонах, никто бы не замечал этот цвет. Таким образом, выразительность зависит от контрастов и сходств, но знаки получают свое значение только благодаря их отличию от других»;

“I like to think of the original work as an ice cube. During the process of **translation** the cube is melted. While in its liquid state, every molecule changes place; none remains in its original relationship to the others. Then begins the process of forming the work in a second **language**. Molecules escape, new molecules are poured in to fill the spaces, but the lines of molding and mending are virtually invisible. The work exists in the second **language** as a new ice cube – different, but to all appearances the same” (9, p. 13). Ср.: «текст оригинала можно представить в виде кубика льда, который постепенно «тает» в процессе перевода. Все молекулы меняют свое место – вместо кубика льда появляется жидкость. Из этой жидкости можно заморозить новый кубик льда – процесс, символизирующий формирование текста перевода: те же молекулы в ином состоянии становятся на новые места, и уже совсем не видно, что раньше это был другой кусочек льда. То же самое происходит и с переводом – появляется новый текст на другом языке (как новый кубик льда), однако по структуре и смыслу он аналогичен тексту оригинала».

Такой известный аспект полифункционального термина, как его неоднозначная соотносительность с единицами других языков, также связан с развитием познания. Например, растущее внимание к коммуникативным аспектам в последние десятилетия привело к появлению таких лингвистических дискурсов, где эти аспекты аспектизируются подробно. И, например, семантическая емкость английского термина **communicate** требует систематики его возможных соответствий, в т.ч. русских, ингушских; а также приводит к новообразованиям типа **коммуницировать**. См.: “much of what we say, and a great deal of what we **communicate**, is determined by our social interaction” (15, p. 59). Ср.: «Прагматическая перспектива анализа высказывания предполагает сопоставительное изучение значений в свете принятых в обществе

оценок, предположений, особенностей взаимодействия людей, так как большая часть того, что мы говорим или пытаемся передать в процессе коммуникации, определяется социальными отношениями».

Ср. в переводе более привычное сочетание **передать в процессе коммуникации** – и ограниченно допустимое **коммуницировать**.

Единицы того же словообразовательного гнезда порождают аналогичную взаимно-неоднозначную корреляцию, чем также подчеркивается системный характер динамики. Например, в переводе следующего дискурса коррелируют, но не совпадают возможные русские сочетания **коммуникативные проблемы – проблемы коммуникации**. См.:

“the most difficult problems of **communication** arise when one assumes that such symbols are universal” (Nida 1991:22). Ср.: «...самые сложные коммуникативные проблемы могут возникнуть...»

Такая репрезентация динамики может опираться и на вообще известную, не связанную с динамикой корреляцию, при которой в разных языках соответствия обладают разной степенью емкости. Например, выделенный ниже английский термин вступает в соответствия с различными русскими:

“Rich system of **diminutives** seem to play a crucial role in cultures in which emotions in general and affections in particular is expected to be shown overtly” (14, p. 53). Ср.: «...развитая система уменьшительно-ласкательных производных /существительных/ имен...» (т.е. не только существительных).

Рассмотренный операциональный план функционирования терминов подчеркивает специфическую динамику терминосистемы, при этом не ограничивая её и намечая иные аспекты, закрепленные в объектно-предметной стороне исследуемого корпуса.

### Литература

1. Бородина Е.В. Тематические типы статичных и динамичных текстов // Речь. Речевая деятельность. Текст. Таганрог: ТГПИ, 2004. С. 190 – 194.
2. Akmajian A. Linguistics: An Introduction to Language and Communication. Massachusetts, 2001.
3. Bassnett Susan. Translation Studies. 3d edition. L.; N.Y., 2003.
4. Cronin Michael. Globalization and Translation. N.Y., 2004.
5. Kramsch Claire. Language and Culture. Oxford, 2006.
6. Lakoff, George, Mark Johnson. Metaphors we live by. Chicago, 2003.
7. McCarthy Michael, Christian Matthiessen, Diana Slade. Discourse Analysis // An Introduction to Applied Linguistics. Oxford, 2002. P. 55 – 73.

plied Linguistics. Oxford, 2002. P. 55 – 73.

8. Nida Eugene. Signs. Sense. Translation. Cape Town, 1991.

9. Peden Margaret Sayers. Building a translation, the reconstruction business: poem 145 of Sor Juana Ines De La Cruz // The Craft of Translation. Chicago, 1989. P. 13 – 27.

10. Qvale Per. From St. Jerome to Hypertext. Translation in Theory and Practice. Oxford, 2003.

11. Reppen R., Simpson R. Corpus Linguistics // An introduction to applied linguistics. Oxford, 2002. P. 92 – 111.

12. Sapir Edward. Selected Writings in Language, Culture, and Personality. Los Angeles, 1985.

13. Stalnaker Robert C. Context and Content. Oxford, 2003.

14. Wierzbicka Anna. Cross-Cultural Pragmatics. Berlin; N.-Y., 2003.

15. Yule G. Pragmatics. Oxford, 2006.

### References

1. Borodina E.V. Tematicheskie tipy statichnyh i dinamichnyh tekstov // Rech'. Rechevaya deyatel'nost'. Tekst. Taganrog: TGPI, 2004. S. 190 – 194.
2. Akmajian A. Linguistics: An Introduction to Language and Communication. Massachusetts, 2001.
3. Bassnett Susan. Translation Studies. 3d edition. L.; N.Y., 2003.
4. Cronin Michael. Globalization and Translation. N.Y., 2004.
5. Kramsch Claire. Language and Culture. Oxford, 2006.
6. Lakoff, George, Mark Johnson. Metaphors we live by. Chicago, 2003.
7. McCarthy Michael, Christian Matthiessen, Diana Slade. Discourse Analysis // An Introduction to Applied Linguistics. Oxford, 2002. P. 55 – 73.
8. Nida Eugene. Signs. Sense. Translation. Cape Town, 1991.
9. Peden Margaret Sayers. Building a translation, the reconstruction business: poem 145 of Sor Juana Ines De La Cruz // The Craft of Translation. Chicago, 1989. P. 13 – 27.
10. Qvale Per. From St. Jerome to Hypertext. Translation in Theory and Practice. Oxford, 2003.
11. Reppen R., Simpson R. Corpus Linguistics // An introduction to applied linguistics. Oxford, 2002. P. 92 – 111.
12. Sapir Edward. Selected Writings in Language, Culture, and Personality. Los Angeles, 1985.
13. Stalnaker Robert C. Context and Content. Oxford, 2003.
14. Wierzbicka Anna. Cross-Cultural Pragmatics. Berlin; N.-Y., 2003.
15. Yule G. Pragmatics. Oxford, 2006.

\*\*\*

**OPERATIONAL DYNAMICS OF THE ENGLISH LINGUISTIC TERMINOLOGICAL SYSTEM**

*Gadaborsheva M.Yu., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Mereshkova H.R., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ingush State University*

**Abstract:** this article is devoted to the operational dynamics of the linguistic terminology of the modern English language in the linguistic discourse, the complex conditions that determine the development of the term system, including the relationship between the national scientific traditions and the system features of the language are considered. The material is researched from the point of view of the correspondence between two aspects of the dynamics of the term system – semantic structure and discourse. The operational aspects of the term that reflect its dynamics in English are indicative. The author uses current linguistic works in English as sources. The material of the article is presented on the basis of the correspondence between two representations of dynamics: in the semantic structure and in discourse. This correspondence has not been used for the analysis of such material before, it is used for the first time and has a certain explanatory power. On this basis the material is divided into three main groups: the dynamics of the terminological system lies in the fact that the terms in the discourse emphasize the correlation between phenomena; the operational aspect of the dynamics is manifested in the fact that the conceptual organization of discourse is interrelated with terms that emphasize the development of a certain phenomenon; the dynamics is manifested in the orientation of discourse and the term on the development of systematics that is revealed precisely in operational way. Based on the analysis, it was found that the operational way of the terms functioning emphasized the specific dynamics of the term system, not limiting it at the same time and outlining other aspects that are in the object-subject side of the researched field.

**Keywords:** term, terminology, dynamics, operational, discourse, semantic structure

## ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОСИСТЕМ В СОВРЕМЕННОМ УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

*Кодирова Нодира Илёс кизи,  
Банковско-финансовая академия, Ташкент*

**Аннотация:** в статье рассматривается характеристика основных принципов формирования структуры заимствованных терминов последней волны, которые используются в современном узбекском языке. На основе анализа выяснено, что наблюдается прямая лексическая рецепция терминов, семантическое и словообразовательное калькирование, словообразовательная деривация. Процессы заимствования и освоения англицизмов последней волны, происходящие в коммуникативном пространстве узбекского языков, определены активизацией словообразовательной деривации. Уникальность словообразовательной деривации определяется тем, что в ней выявляется тенденция трансляции понятий, которая соответствует специфике узбекского языка. Кроме того, в статье обосновывается, что наиболее продуктивным способом в процессе заимствования понятий и терминосистем можно считать формирование аналитических терминов. Однако в настоящее время в определенном коммуникативном пространстве, состоящем из новых лексических систем, сформировались уникальные сектора смешения языков, которые обладают активным характером как в устной речи, так и в письменной форме.

**Ключевые слова:** термин, терминосистема, заимствование, калькирование, аналитизм, словообразовательная деривация

Во всех странах постсоветского пространства наблюдается тенденция заимствования слов, в основном из английского языка, которая создает негативных резонанс, связанный с так называемым терминологическим бумом. Причины заимствования связаны с появившимися новыми печатными изданиями, кроме того источником новых слов стали СМИ, а затем Интернет. Заметим, что современные монографические исследования посвящены изучению изменений в лексике, в терминологических системах, анализируют результаты последствий данных речевых трансформаций [1]. Однако полное лингвистическое исследование, связанное с описанием специфики иностранных заимствований в узбекском языке, еще не проводилось. В представленной статье обозначены некоторые наметившиеся за последние десятилетия тенденции терминологических новообразований. Данные тенденции основаны на анализе информационных технологий и финансово-экономических определений.

Необходимо подчеркнуть, что в узбекском языке появившиеся термины соответствуют тем требованиям, которые предъявляются к терминосистемам. Во-первых, специфичность, которая характеризуется как соотнесенность новых понятий с конкретной специальной сферой науки, техники, пространством общения. Во-вторых, однозначность, семантическая точность, которая определяется как соотнесенность с конкретным термином. В данном случае эта характеристика проявляется в возможности подобрать к конкретному понятию точную дефиницию: «дефинированность оказывается обязательным признаком термина: имеющий определение – термин, не имеющий определения –

не термин» [2]. В-третьих, как часть речи основная масса заимствованных терминов представлена именами существительными. В-четвертых, термины-словосочетания подчиняются признаку устойчивости, семантической целостности, обладают стилистической нейтральностью. В-пятых, в новых понятиях, как правило, отсутствует экспрессия, но при этом они обладают нормативностью и кодифицированностью.

Отметим, что в последнее время стали создаваться отраслевые терминологические словари [4]. Если проанализировать, то объем заимствований в количественном отношении был достаточно значительным, особенно это касается сферы терминологической лексики, в частности, специальные словари состоят из тысячи лексем.

Изучая принципы, по которым разграничиваются общеязыковая и терминологическая лексики, можно сказать, что они являются универсальными для всех литературных языков. Но структура терминологической лексики, так же как и всего лексического состава, имеет существенные отличия в зависимости от типологической характеристики того или иного языка. Наиболее ярко и убедительно такие отличия проявляются в специфике грамматических и словообразовательных систем.

Все рассматриваемые понятия в зависимости от их структуры можно поделить на следующие типы:

1. Однословные термины, которые можно разделить на:

1) непроизводные однословные термины: **домен, модем, сервер, скрипт, айик** (медведь), **бука** (бык), **сават** (корзина) и мн. др;

2) производные однословные термины: **депозитгли** (депозитный), **ипотекали** (ипотечный),

**ликвидлик** (ликвидный), **инфратузилма** (инфраструктура).

2. Составные термины (термины-словосочетания), которые делятся на:

1) бинарные, например: **истеъмол қиймати** (потребительская ценность) **рақамли алоқа** (цифровая связь);

2) многочленные, например: **тонал частоталар диапазони** (диапазон тональных частот), **кейинги авлод алоқа тармоғи** (сеть связи следующего поколения).

Необходимо обратить внимание, что довольно часто термины-словосочетания включают в себя производные слова, к которым относятся причастия, например: **акцептланган вексель** (вексель акцептованный), **клаузерланган вексель** (вексель клаузированный).

На основе приведенных примеров можно заметить, что в процессе использования английских понятий происходит не только прямое заимствование лексем, но и активно используется семантическое калькирование. Например, **айиқ** (медведь), **буқа** (бык), **сават** (корзина), **ойна** (зеркало), **хотира** (память) **дўстона** (ср. user-friendly). При этом общеупотребительные лексем, уже существующие в узбекском языке, приобрели новое терминологическое значение. Сравним также составные номинации **электрон кути** (электронная почта), **антивирус дастурлари** (антивирусная программа), **Троян оти вируси** (вирус Троянского коня) и мн. др. Семантическое калькирование может быть согласовано с калькированием словообразовательным и/или словообразовательным процессом, например: **кенгайиш** (ср. extension), **хотирада сақлаш** (ср. save), **ўчириш** (ср. erase). Можно наблюдать и новообразование понятий на основе заимствованных лексем, например, имена действия: **браузлаш**, **чатлашиш**, **хэшлаш**.

Представленный материал свидетельствует, что в пространстве узбекского языка, обладающего национальным своеобразием, явно прослеживаются две тенденции:

- выразить заимствованный термин понятиями и сочетаниями узбекского языка или применять в речи английское слово непосредственно;

- образование новых слов на основе заимствованных понятий является промежуточным процессом.

Необходимо обратить внимание, что русский язык в качестве посредника не обладает былой значимостью, как в предыдущие периоды, когда происходило усвоение интернациональных терминов. Однако справедливости ради заметим, что в некоторых случаях применяется калькирование русской формы, например: **window** – **окошко** – **ойнача**. Лексема английского языка

передается уменьшительным существительным, как в русском языке.

Грамматическая система узбекского языка, собственно, как и других тюркских языков, обладает специфической чертой, которая представлена категорией принадлежности, выражающей отношение принадлежности между обладателем и предметом обладания, причем аффикс принадлежности присваивается имени существительному (по принципу изафетных конструкций). В узбекском языке примеры таких аналитических терминов весьма многочисленны: **маълумотлар базаси** (база данных), **дастур версияси** (версия программы), **қарз мажбурияти** (долговое обязательство), **ишонч операциялари** (доверительные операции), **тизимнинг вазифаси** (задача системы), **хостнинг номи** (имя хоста) **электрон кути пароли** (пароль электронной почты) и мн.др.

На наш взгляд, является целесообразным исследование соотношений агглютинации и аналитизма в узбекском языке, осуществляемое на материале новейших заимствований. Согласно представлениям А.А. Реформатского, «одним из важных следствий проявления двух тенденций – агглютинации и фузии – является общая грамматическая направленность того или иного языка в сторону аналитизма... Под аналитизмом следует понимать расчлененность заданной в высказывании информации по отдельным элементам структуры языка. Общая формула этой тенденции: каждому элементу заданной в высказывании информации – отдельная единица самого высказывания» [3, с. 9]. Это высказывание характеризует процесс представления заимствованного термина в одном из двух видов: в синтетической форме (однословная номинация) и в аналитической форме (словосочетание, иначе – составная номинация).

Согласно исследованиям современных специалистов по терминологии, главным способом увеличения содержания терминологических систем являются именно составные номинации. Это свидетельствует о том, что происходит нарастание аналитических, формальных тенденций в современных языках. Как правило, усваиваются и становятся устойчивыми в языке составные номинации как единицы, которые дифференцированы на семантические составляющие. Обычные, синтетические лексем усваиваются медленнее и более проблематично.

Обратим внимание, что общее содержание далеко не всегда совпадает по форме выражения в русских и узбекских терминах. Например, это может быть связано с тем, что большая продуктивность способа сложения в русском языке соответ-

ствуется термину узбекского языка, который обладает расчлененной структурой. Так, в частности, можно наблюдать в следующих выражениях: **двухпроводная система – икки симли тизим, долгосрочные ссуды – узоқ муддатли ссудалар, широкополосная сеть – кенг полосали тармоқ.**

По нашему мнению, это связано с агглютинативным характером узбекского языка, в котором можно выразить все компоненты значения предельно точно и расчлененно. Исследуемые терминосистемы на настоящий момент времени можно рассматривать в качестве сложившихся в основных чертах конструкций, но нельзя отрицать и вариативность понятий, которая наблюдается в отдельных случаях, например: **хост – бош компьютер – асосий компьютер.** Ранее не существовавшие источники и каналы коммуникации привели к тому, что появились новые заимствования в форме гибридных образований, например, **IP-адрес, RTF-файл, HTML-формат, e-mail-адрес** и мн. др.

Напомним, что разновидности прямых заимствований, которые выражены неассимилированными лексическими единицами, принято называть варваризмами (или ксенизмами). Они характеризуют начальный уровень заимствования. Однако вызывает сомнение тот факт, что часто употребляемые как в узбекском, так и в русском языке лексемы типа **web, www, Internet, Windows, Excel, Pentium** обладали статусом варваризмов в связи с тем, что компьютерные пользователи применяют их в привычном и понятном режиме. Видимо, можно предположить, что в настоящее время в определенном коммуникативном пространстве, состоящем из новых лексических систем, сформировались уникальные сектора смешения языков, которые обладают активным характером как в устной речи, так и в письменной форме.

Таким образом, на последнем этапа заимствования новых понятий в узбекском языке наблюдалась прямая лексическая рецепция терминов, семантическое и словообразовательное калькирование, словообразовательная деривация; особенно продуктивным можно считать формирование аналитических терминов. Процессы заимствования и освоения англицизмов последней волны, происходящие в коммуникативном пространстве узбекского языка, определены активизацией словообразовательной деривации, в которой прослеживается тенденция трансляции понятий, соответствующей специфике узбекского языка.

### Литература

1. Абдуллаева Ч.С. Русско-узбекские параллели в современной экономической терминологии: автореф. ... канд. филол. наук. Ташкент, 2000. 22 с.

2. Ахмедова Ё. и др. Англо-русско-узбекский толковый словарь терминов операционных систем информационных технологий. Ташкент: Фан, 2009.

3. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. С. 49.

4. Гончарова Н.Н. Особенности формирования лексического фонда подязыка информатики и вычислительной техники (На материале кодифицированной и некодифицированной лексики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2000. 22 с.

5. Кодирова Нодира Илёс кизи. Семантико-стилистический анализ заимствований в узбекском и русском языках в новейший период 1991-2001 гг. На материале газет и устной речи): автореф. дис. ...канд. филол. наук. Ташкент: НУУз, 2001. 22 с.

6. Реформатский А.А. Агглютинация и фузия как две тенденции грамматического строения слова // Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1987. С. 69.

7. Саидкадирова Д.С. Особенности интернет-терминологии // Молодой ученый. 2017. №11. С. 328 – 329.

8. Словарь экономико-правовых терминов. Ташкент, 1997.

9. Таджибаев Ш. Англо-русско-узбекский словарь сокращений терминов по телекоммуникации. Ташкент: ФТМТМ, 2007.

Эгамназаров Х.Х. Термины родства и их функционально-семантические микросистемы в узбекском и английском языках: автореф. дис....канд. филол. наук. Душанбе, 2010. 20 с.

### References

1. Abdullaeva CH.S. Russko-uzbekskie paralleli v sovremennoj ekonomicheskoy terminologii: avtoref. ... kand. filol. nauk. Tashkent, 2000. 22 s.

2. Ahmedova YO. i dr. Anglo-russko-uzbekskij tolkovyj slovar' terminov operacionnyh sistem informacionnyh tekhnologij. Tashkent: Fan, 2009.

3. Golovin B.N., Kobrin R.YU. Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah. M.: Vysshaya shkola, 1987. С. 49.

4. Goncharova N.N. Osobennosti formirovaniya leksicheskogo fonda pod"yazyka informatiki i vychislitel'noj tekhniki (Na materiale kodificirovannoj i nekodificirovannoj leksiki): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tula, 2000. 22 s.

5. Kodirova Nodira Ilyos kizi. Semantiko-stilisticheskij analiz zaimstvovaniy v uzbekskom i russkom yazykah v novejsij period 1991-2001 gg. Na materiale gazet i ustnoj rechi): avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. Tashkent: NUUz, 2001. 22 s.

6. Reformatskij A.A. Agglyutinaciya i fuziya kak dve tendencii grammaticheskogo stroeniya slova // Reformatskij A.A. Lingvistika i poetika. M.: Nauka, 1987. S. 69.

7. Saidkadirova D.S. Osobennosti internet-terminologii // Molodoj uchenyj. 2017. №11. S. 328 – 329.

8. Slovar' ekonomiko-pravovyh terminov. Tash-

kent, 1997.

9. Tadzhibaev SH. Anglo-russko-uzbekskij slovar' sokrashchenij terminov po telekommunikacii. Tashkent: FTMTM, 2007.

Egamnazarov H.H. Terminy rodstva i ih funkcional'no-semanticheskie mikrosistemy v uzbekskom i anglijskom yazykah: avtoref. dis....kand. filol. nauk. Dushanbe, 2010. 20 s.

\*\*\*

## FORMATION OF TERMINOLOGICAL SYSTEMS IN THE MODERN UZBEK LANGUAGE: TO THE PROBLEM STATEMENT

*Kodirova Nodira Iles kizi,  
Banking and Finance Academy, Tashkent*

**Abstract:** the article describes the characteristics of the basic principles of the formation of the structure of borrowed terms of the last wave, which are used in the modern Uzbek language. Based on the analysis, it was found that there is a direct lexical reception of terms, semantic and derivational tracing, word-formation derivation. The processes of borrowing and mastering the latest wave of Anglicisms taking place in the communicative space of the Uzbek language are determined by the activation of word-formation derivation. The uniqueness of word-formation derivation is determined by the fact that a tendency to translate concepts that matches the specifics of the Uzbek language is revealed in it. In addition, the article substantiates that the formation of analytical terms can be considered the most productive way in the process of borrowing concepts and terminological systems. However, at present, in a certain communicative space, consisting of new lexical systems, unique sectors of language mixing have been formed, which have an active character both in oral speech and in writing.

**Keywords:** term, terminological system, borrowing, tracing, analyticism, word-formation derivation

## ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГОВ СЕРИАЛА «ЕКАТЕРИНА II» НА ОСНОВЕ «ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ» ПОЛА ГРАЙСА

*Сунь Шэньцзы, аспирант, магистр,  
Харбинский научно-технический университет, Китай*

**Аннотация:** теория разговорной импликатуры – это прагматическая концепция, предложенная лингвистом Полом Грайсом, изучающая глубокий смысл текста. В 1967 году Пол Грайс впервые предложил применение «Принципа кооперации» в диалоге, при проведении лекции в Гарварде, и с тех пор эта теория привлекает большое внимание академического сообщества и широко используется в дискурсивных исследованиях. В настоящее время анализ разговорной импликации стал основной областью исследования прагматики. В данной статье в качестве объекта исследования выступают диалоги, взятые из российской телевизионной драмы «Екатерина II» (сезон 1 и 2), нарушающие принцип кооперации. В 2014 году вышел первый сезон биографического сериала «Екатерина II» с Мариной Александровой в главной роли, получивший высокие рейтинги и повышенное внимание аудитории, в 2017 году был запущен второй сезон, продолживший сюжет первого. Историческая драма представлена захватывающим сюжетом близкого к историческим событиям, показывающие роль знаменитой императрицы Екатерины II Алексеевны в истории Российской Империи. В работе исследуется иллокутивное значение диалогов персонажей, делается разделение сюжетных линий, рассматриваются тонкие психологические баталии, происходящие между персонажами. Все персонажи сериала имеют яркую индивидуальность, и используют разные языковые стили. Особенно интересными для изучения являются разыгранные диалоги между разными русскими аристократами, которые досаточно сложны и богаты по своему содержанию. За счет анализа диалогов главных героев сериала эта статья исследует глубокую коннотацию поверхностного дискурса, нарушение принципа взаимодействия в повседневной дискурсивной коммуникации людей, а также их воздействие. Результаты проведенного исследования позволяют получить характеристики речевого поведения персонажей в сериале, выявить моменты в разговоре, нарушающие принципы кооперации.

**Ключевые слова:** Екатерина II; принцип разговора; разговорный смысл, принцип кооперации, диалог

В 2014 году вышел первый сезон биографического сериала «Екатерина II» с Мариной Александровой в главной роли, получивший высокие рейтинги и повышенное внимание аудитории. В 2017 году был запущен второй сезон, продолживший сюжет первого, также завоевав похвалу зрителей. Историческая драма представлена захватывающим сюжетом, близкого к историческим событиям, хорошо продуманной графикой и высококачественными саундтреками, показывающий роль знаменитой императрицы Екатерины II Алексеевны в истории Российской империи.

Екатерина II Алексеевна дочь герцога Кельта Зебста (София Фредерика Августа), родилась 21 апреля 1729 года в немецком городе Штидинге. В 1744 году она была выбрана в качестве невесты наследника престола Петра III. В 1745 году она была обвенчана с Петром III, приняла православную веру, и была переименована в Екатерину. В 1762 году Екатерина II с помощью гвардии свергла Петра III, тем самым начав переворот. В 1767 году было созвано новое заседание комитета по разработке Кодекса, на котором был объявлен указ императрицы, пропагандирующий просвещенный абсолютизм, самодержавие, строгий правопорядок и равенство перед законом. Екатерина II хотела отменить крепостное право, но встретила противодействие со стороны дворянства. Во внешней политике можно отметить её участие во втором и третьем разделении Польши, захват черноморского побережья в войне против Турции и аннексиро-

вание Крымского ханства. Россия за этот период стала действительно самой могущественной страной в Европе.

Все персонажи этого сериала индивидуальны и используют разные языковые стили. Особенно интересными для изучения являются разыгранные диалоги между разными русскими аристократами - они сложны и богаты по содержанию. В данной статье представлены диалоги персонажей, тесно контактирующих с главным героем сериала (сезон 1 и 2). В работе сделан упор на анализе сочетания диалогов с принципами разговорного сотрудничества по теории Грайса, исследуется иллокутивное значение диалогов персонажей, делается разделение сюжетных линий, приводятся тонкие психологические баталии между персонажами.

### 1. Принцип кооперации

Диалог является наиболее распространенным и наиболее прямым способом межличностного общения. Американский философ и лингвист Пол Грайс считает, что для достижения конкретной цели во всех мероприятиях языкового общения между говорящим и слушателем существует молчаливое понимание, которое обе стороны должны соблюдать. Он называет это принципом взаимодействия (принцип, кооперативный принцип, КП) [1]. В 1967 году Пол Грайс впервые предложил применение «Принципа кооперации» в диалоге, во время лекции в Гарварде, и с тех пор эта теория привлекает большое внимание академического сообщества и широко используется в дискурсив-

ных исследованиях. В статье «Logic and Conversation» Пол Грайс предположил, что принципы сотрудничества, которых люди придерживаются в разговоре, включают четыре категории, каждая из которых состоит из критериев и подкритериев, и которые воплощены в следующих аспектах:

**Принцип количества.** Коммуникативный дискурс должен содержать всю коммуникативную информацию. Информация, содержащаяся в коммуникативном дискурсе, не может превышать требования к коммуникативной информации.

**Принцип качества.** Не должно быть лжи, все сказанное должно быть чем-то подкреплено.

**Принципы отношений.** Речь связана с релевантностью, то есть соответствием высказывания предмету разговора, нельзя отклоняться от темы.

**Принцип пути.** Слова должны быть ясными, а мысль краткой, при этом стараться избегать неоднозначности и непонятных выражений [2].

Принцип кооперации является основой для обеспечения беспрепятственного развития разговора, если обе стороны могут строго соблюдать принцип кооперации, они могут вести эффективную языковую коммуникацию [3].

## 2. Анализ диалогов, нарушающих принцип сотрудничества в сериале «Екатерина II»

Согласно теории диалога по Полу Грайсу, люди обычно следуют «Принципу кооперации», когда вступают в разговор, и желают его продолжить. Однако в повседневной жизни люди всегда находятся вне различных субъективных и объективных факторов, и они не строго соблюдают принцип кооперации и связанные с ним руководящие принципы. [4] Основываясь на четырех переменных «принципа кооперации», Грайс предложил концепцию, которая существует независимо от этих четырех переменных, и имеющая название «разговорный смысл». Вне зависимости от того, следует ли разговор «Принципу кооперации» или противоречит ему, в тексте существует «смысл разговора». [5] Согласно Грайсу: «Говорящий может подразумевать смысл и при этом он уверен, что слушатель поймет его». [6]

### 2.1 Количественные ориентиры

Количественные принципы требуют от обеих сторон предоставления определенной коммуникативной информации, основанной на принципе достижения коммуникативных целей. Среди них информация, используемая обеими сторонами для общения должна содержать не меньше информации, чем требуется для выполнения текущих целей диалога и высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется.

#### 2.3.1 Избыточная информация

Пример 1:

*Султан Судана: Беспokoюсь о здравии великолепной императрицы Екатерины. Первыми словами скажите об этом.*

*Российский посланец: Государыня в добром здравии.*

*Султан Судана: Миновала ли императрицу Екатерину болезнь, которую Всевышний послал на землю в наказание за грехи?*

*Российский посланец: Черная смерть не грозит ни государыне, ни России. Государыня сделала прививку и подала пример подданным. Ваш покорный слуга в их числе.*

Анализ: В Судане из-за чумы люди уже давно страдают, и война между Суданом и Российской империей вот-вот начнется. Султан Судана направил своего посла в Российскую империю под видом налаживания миротворческих отношений, но на самом деле планировал использовать его поездку для преподнесения смертельного подарка царице. Впоследствии подарок не дошел до царицы - под влиянием эмоций служанка Екатерины II соприкоснулась с «даром» и умерла от чумы. Екатерина II сделала прививку, чтобы не допустить заражения, и призвала людей по всей стране сделать вакцинацию. Этот диалог возник, после вышеописанных событий, когда русский посол был направлен в Судан. Султан спросил посла, была ли императрица заражена чумой, но посланник ответил, что императрица не заражена чумой, также указал, что все русское население не будет заражено, потому что все они были привиты. Ответ посланника нарушил принцип количества в принципе диалога, и информация, содержащаяся в разговоре, превысила потребность в коммуникативной информации. Цель ответа посланника состояла в том, чтобы:

- предупредить султана Судана, что он не в безопасности и нет необходимости тратить свое время и энергию на подобные «заразные» уловки;

- высмеивание повелителя Судана за невежество и отсутствие адаптивности. Вакцина, которая могла бы предотвратить чуму, давно появилась в Судане, но поскольку султан Судана считал, что чума - это наказание, данное народу Богом, он запретил использование этой вакцины в стране, объясняя свое решение тем, что он не пойдет против воли Бога, который ниспослал болезнь.

#### 2.3.2 Предоставлено недостаточно информации

Пример 2:

*Екатерина II: Вы там были. Вы ранены ?*

*Потемкин: Рана-лучшая награда для воина.*

*Екатерина II: Ещё один хвастается. Как вас зовут ?*

*Потемкин: Григорий, Ваше Величество.*

*Екатерина II: Ещё один.*

Анализ: Разговор состоялся, когда лейтенант Потемкин представил императрице письмо от графа Орлова. Когда императрица спросила лейтенанта Потемкина, был ли он ранен, лейтенант Потемкин не ответил прямо, что нарушило принцип количества в принципе диалога, и сказанное не дало необходимую информацию нужную обеим сторонам. Смысл сказанного Потемкиным состоит в том, чтобы показать, что он солдат, боец, защищающий Родину, людей и императрицу, – это его долг и это честь быть раненым, защищая Родину, народ и императрицу. Верный императрице, он хотел воспользоваться возможностью выразить свое восхищение Екатериной II, привлечь ее внимание к себе.

## 2.2 Критерии качества

Качество разговора требует достоверную информацию между говорящими, для обеспечения бесперебойного общения.

### 2.2.1 Предоставление неправдивой информации (ложь)

Пример 3:

*Царевич: Я заметил, как вы смотрели не фрейлину Шереметьеву.*

*Губернер: Я не вижу повода к разговору. Анна Петровна?*

*Царевич: Какая красавица. Сам бы сделал предложение, но мне жену выберет государыня. Принцессу. Скучную, злую, развратную. Будет изменять, заведет фаворита. Нет. Подумаю и решусь. Посмотрите, какая красавица.*

*Губернер: Ваше Высочество. Не к лицу вам смеяться над человеком, который не может ответить.*

Анализ: Разговор возник после отъезда Екатерины II из резиденции Павла. Очевидно, принц Павел нарушил принцип качества диалога в разговоре с наставником (мужчина). Павел знал, что сказал неправду. С помощью личной горничной Екатерины II Шереметьева запретила наставнику сотрудничать с царевичем в планировании раннего восхождения. Павел знал, что губернёр и Шереметьева влюблены, и Екатерина II может наказать Шереметьеву за это. Губернёр, по мнению царевича, постарается сделать все, чтобы не допустить этого, и он обязательно согласится сотрудничать с царевичем. Хотя князь Павел описывает возможную ситуацию с потенциальной женой, которую выберет для него Екатерина II, фактически каждое слово намекает на прошлое Екатерины II. Царевич старался очернить Екатерину II в глазах губернёра.

### 2.2.2 Предоставление информации без достаточных доказательств

Пример 4:

*Фермер 1: Они совсем не такие как мы. Истинно говорю вам, они совсем другие. Они не ведают воли Аллаха, они язычники! Женщины голов не покрывают, мужчины пьют хлебное вино, а когда не пьют-воюют, как звери, чтобы снова пить. Они хотят завоевать наш мир и сделать нас своими рабами.*

*Фермер 2: Смерть русским!*

*Фермер 3: Смерть русским!*

*Фермер 4: Записывайтесь воевать, мы сильнее их, нас не сделать рабами. Мы-армия, надо убивать русских. Султан вознаградит. Ну, кто?*

*Фермер 2: Запиши меня.*

Анализ: Российский посол в Судане был задержан по приказу султана Судана и жестоко убит, что вызвало гнев Екатерины II, была объявлена война Судану и Турецкому союзу. В ходе войны обе стороны понесли тяжелые потери. Однако до начала войны в Судане погибло большое количество людей из-за чумы, поэтому после начала войны большинство выживших людей не желали вступать в армию. Этот диалог состоялся, когда правительство призывало людей присоединиться к армии, но результаты не были удовлетворительными. То, что фермер 1 говорит другим фермерам о Российской империи, является беспочвенными слухами и явно нарушает принципы качества в принципах диалога. Слова Фермера 1 неправдивы описывая русских как «язычников» и пьяниц, которые только пьют и создают проблемы. Нетрудно понять, что он активист, который хочет присоединиться к армии, чем и объясняется сказанное им. Цель и мысль говорящего состоит в следующем: «Я хочу вызвать у людей отвращение и ненависть к русским и заставить их думать, что эта война была инициирована Российской империей для вторжения в Судан. Русские хотят оккупировать суданскую землю. Если Российская империя выиграет в этой войне, все в Судане станут рабами русских, жизнь и все что у них сейчас – будет уничтожено. Поэтому, только активное участие в обороне позволит не допустить русскую армию на территорию Судана и будут защищены дома и близкие».

## 2.3 Критерии отношений

Критерий отношений требует, чтобы информация, предоставленная двумя сторонами в разговоре, была связана с разговором, чтобы обеспечить плавный ход общения и достижение цели общения.

### 2.3.1 Нарушение правил отношений

Пример 5:

*Екатерина II: Сколько требуется на подкуп?*

*Никита Иваныч: Сто тыщ золотом.*

*Екатерина II: Всего? Вы султана собираетесь подкупать?*

*Никита Иванович: Почему, как всегда главного визиря.*

*Екатерина II: А если мой главный визирь получит большие деньги, я узнаю об этом?*

*Министр: Не извольте сомневаться, немедленно будет доложено, как только лишние десять тысяч истратит, ваше величество узнает об этом первой.*

*Екатерина II: Никита Иванович, я знаю обо всех ваших тратах.*

Анализ: Турция вовлечена в войну, и разные страны хотят получить от этого свою выгоду. В частности, Польша продолжает бросать вызов России, и намерена атаковать российский Мурманск, поддерживая Судан. Назрела необходимость в предпрятии военных действий против Судана. Рассматриваемый в качестве примера разговор состоялся, когда Екатерина II и герцог Панин спорили по вариантам выхода из сложившейся ситуации. Последняя фраза в диалоге не имеет никакого отношения к обсуждению выше, что, очевидно, является нарушением. Критерия отношений в разговоре. Екатерина II не поддерживала идею подкупа визиря Судана. Если она может узнать, был ли подкуплен министр ее страны, то и султан Судана будет знать про своих визирей это. По ее мнению визирь Судана будет принимать российские взятки с разрешения султана Судана, но повелитель Судана хотел Мурманск России, а не только 100 000 золота, поэтому предложение герцога Панина ошибочно и слишком наивно. Екатерина II предупредила герцога Панина, чтобы он ничего не скрывал от нее.

Пример 6:

*Русский телохранитель: Виноват. Вашей кареты нет в списке.*

*Советчик: Идиоты. Я камергер польского короля.*

*Русский телохранитель: Повторяю, ваше благородие, на вас список не подали.*

Анализ: Россия и Турция находятся в состоянии неизбежной войны, а польский король тайно поддерживает Судан, чтобы на фоне войны захватить земли Российской Империи. Екатерина II крайне недовольна Польшей, поэтому, когда экипаж польского короля вошел в ворота дворца, он был намеренно остановлен по приказу Екатерины. Этот диалог состоялся, когда Екатерина II пригласила польского короля встретиться во дворце, и сопровождающие его советники и охранники дворца вели спор. После того, как было сообщено о запрете въезда кареты, советник польского короля ответил: «Я - личный камергер польского короля», очевидно, нарушив правила разговорных отношений. Смысл сказанного советником польского короля был следующим: он сказал дворцовой

страже, что он приближен к польскому королю, а это означало, что польский король сидел в карете позади него. Король Польши, по мнению камергера, настолько благороден, что даже если их нет в списке, дворцовые стражники должны с уважением разрешить им въехать, вместо того, чтобы мешать их передвижению.

### 2.3.2 Обе стороны в общении нарушают критерий отношений

Пример 7:

*Орлов: Тоже досталось?*

*Потемкин: Пустяк.*

*Орлов: Ну если пустяк, скачи в Петербург.*

*Передашь депешу государыне.*

*Потемкин: Я бы хотел остаться со своим взводом.*

*Орлов: Скажешь, что Орлов здоров. Слегка поцарапан, но до свадьбы заживет. Государыня предложит должность – не отказывайся. И не говори, что спас самого графа Орлова. Держись нас, скоро все изменится. Настоящую удачу схватишь за хвост.*

*Потемкин: Я бы хотел попрощаться со взводом.*

*Орлов: Попрощайся.*

Анализ: в начале войны между Российской империей и Турцией султан, стремясь поддержать Турцию, постоянно вторгается в границы Российской империи. Цель его - проверить отношение Екатерины II к Турции; будут предложены мирные переговоры или объявлена война. Екатерина II жестко ответила на подобные выпады: когда суданские солдаты снова пересекли границу Российской империи, умышленно спровоцировали и устроили беспорядки, она поручила графу Орлову возглавить армию против оккупантов. Во время подавления беспорядков граф Орлов был ранен, лейтенант Потемкин проявил храбрость и спас жизнь графа Орлова. Этот разговор состоялся после того, как беспорядки были в значительной степени подавлены, и граф Орлов решил отправить лейтенанта Потемкина к Екатерине II. В этом разговоре между графом Орловым и лейтенантом Потемкиным оба мужчины нарушили правила разговора. Когда граф Орлов поручил Потемкину отправить письмо императрице, последний не отказался и не принял предложение, но ответил: «Я хочу быть в моем звании», указывая, что он не хочет подчиняться Орлову. Граф Орлов хотел, чтобы Потемкин покинул поле битвы, тем самым он хотел скрыть выдающиеся способности и таланты лейтенанта, т.к. Орлов понимал, что его положение, как военначальника было поставлено под угрозу, и он не хотел, чтобы лейтенант Потемкин привлек внимание императрицы.

### 2.4 Методические рекомендации

Правило стиля требует, чтобы речи была лаконичной, методичной и не расплывчатой, чтобы не вызывать двусмысленности и неясности в разговоре. При этом слушателю необходимо угадать глубокий смысл его слов. [7]

#### 2.4.1 Информация представлена небрежно и не лаконично

Пример 8:

*Царевич: Никита Иванович, скажите, я похож на своего отца?*

*Никита Иванович: Что за вопрос, ну, разумеется, Ваше Высочество, вы похожи на императора Петра Федоровича, вообще мало кто так похож на своего отца, как вы. Это вам любой подтвердит.*

Анализ: царевич Павел обвинил Екатерину II в смерти Петра III, в нелояльности к браку. Его слова раздражали Екатерину II, поэтому она приказала уничтожить все, что было связано с Петром III, включая один из немногих его портретов, который находился в покоях царевича. Этот разговор происходит в то время, когда охранник собирается уронить портрет, и Павел очень опечален. Отвечая на вопрос Павла, речь герцога Панина была полна повторами, а также видны нарушения в принципе диалога. Смысл сказанного герцогом Паниным таков: «Павел биологический сын Петра III и законный наследник престола. Павел станет таким царем, как Петр III, и внешне будет выглядеть как Петр III, и даже отрицательные черты характера (вычурность и слабость) он полностью унаследовал от Петра III».

Хотя герцог Панин был убежденным сторонником правопреемства Павла на престол, он также был очень недоволен пренебрежительным отношением Павла к сложившейся ситуации.

#### 2.4.2 Выражение информации неоднозначно

Пример 9:

*Орлов: Алексей Григорьевич, заполни-ка циркуль в арестантские роты.*

*Потемкин: Извольте ответить на вызов.*

*Орлов: Партия. Продул всухую. Смотрит волком, а хвост сучий.*

Анализ: лейтенант Потемкин вернулся во дворец, хотя он не смог показать свои таланты на поле боя, императрица похвалила лейтенанта Потемкина за его самоотверженный труд. Слуги во дворце распространяли слухи, что лейтенант Потемкин вскоре станет еще одним фаворитом Екатерины II, поэтому граф Орлов понимал, что над его чувствами и карьерой нависла угроза. Разговор состоялся, когда граф Орлов пригласил лейтенанта Потемкина сыграть в бильярд, и граф Орлов, наконец, выиграл игру. После того, как лейтенант Потемкин бросил вызов графу Орлову, дискурс графа Орлова: «Вы проиграли» – был неоднознач-

ным и явно нарушил принцип режима в принципе диалога. Орлов хотел сказать, что лейтенант Потемкин не только проиграл эту бильярдную игру, но и потерял карьеру и любовь.

#### Заключение

Значение диалогов, нарушающих принцип кооперации в сериале «Екатерина II», позволяет более точно получить предоставление и понимание образа персонажей исторической драмы, демонстрируется тонкая и великолепная психологическая линия поведения.

Принцип кооперации П. Грайса является основой языкового общения между людьми. В каком-то смысле принцип кооперации является своеобразной предпосылкой к общению. При нарушении данного принципа происходит повышение уровня выразительности языка, он становится более ярким и насыщенным. Поэтому при реальном общении две стороны в беседе могут использовать принцип кооперации, меняя и подстраивая его в соответствии с различными смысловыми нагрузками.

#### Литература

1. Цзэн Пин. Анализ юмористических диалогов у друзей с точки зрения нарушения принципа сотрудничества // Overseas English. 2019. №02. С. 78.
2. Чжао Юйванг. Анализ персонажей главных героев «Храм Нуо Сан Джу» с точки зрения нарушения принципа сотрудничества // Форум промышленности и науки. 2018. №17 (02). С. 137.
3. Дай Данни. Речевое общение, нарушающее принцип сотрудничества // Журнал Кайфэнского педагогического колледжа. 2017. №37 (04). С. 65.
4. Ли Яфан. Наблюдение за нарушением кооперативного принципа // Аньхойская литература. 2018. №12. С. 190.
5. Лиза Сью. «Разговорное значение» линий в усадьбе Даунтон с точки зрения «Принципов сотрудничества» Грайса // Журнал Политехнического университета Хэнаня (Издание по общественным наукам). 2017. №18 (01). С. 78.
6. Aarts B., Chalker S., Weiner E. Oxford dictionary of English grammar. 2nd. Oxford: Oxford University Press. 2014. 223 p.
7. Чэнь Ю. Анализ нарушения принципов кооперации в диалогических дискурсах // Хэйлунцзян: Хэйлунцзянский университет, 2017. С. 38.

## References

1. Czen Pin. Analiz yumoristicheskikh dialogov u družej s točki zreniya narusheniya principa sotrudnichestva // Overseas English. 2019. №02. S. 78.
2. CHzhao YUjvang. Analiz personazhej glavnyh geroev «Hram Nuo San Džu» s točki zreniya narusheniya principa sotrudnichestva // Forum promyshlennosti i nauki. 2018. №17 (02). S. 137.
3. Daj Danni. Rechevoe obshchenie, narushayushchee princip sotrudnichestva // ZHurnal Kajfenskogo pedagogicheskogo kolledzha. 2017. №37 (04). S. 65.
4. Li Yafan. Nablyudenie za narusheniem kooperativnogo principa // An'hojskaya literatura. 2018. №12. S. 190.
5. Liza Syuj. «Razgovornoe znachenie» linij v usad'be Daunton s točki zreniya «Principov sotrudnichestva» Grajsa // ZHurnal Politekhničeskogo universiteta Henanya (Izdanie po obshchestvennym naukam). 2017. №18 (01). S. 78.
6. Aarts B., Chalker S., Weiner E. Oxford dictionary of English grammar. 2nd. Oxford: Oxford University Press. 2014. 223 r.
7. CHen' YU. Analiz narusheniya principov kooperacii v dialogicheskikh diskursah // Hejlunczyan: Hejlunczyanskij universitet, 2017. S. 38.

\*\*\*

**STUDYING THE DIALOGUES OF THE SERIES “CATHERINE II” BASED ON THE  
“PRINCIPLE OF COOPERATION” BY PAUL GRICE**

*Sun Shengzi, Postgraduate, Master of Arts (M.A.),  
Harbin University of Science and Technology, China, Harbin*

**Abstract:** the theory of conversational implicature is a pragmatic concept proposed by the linguist Paul Grice that studies the deep meaning of a text. In 1967, Paul Grice first proposed the application of the "principle of cooperation" in dialogue, during a lecture at Harvard, and since then this theory has attracted much attention from the academic community and is widely used in discursive research. Currently, the analysis of conversational implication has become the main area of research in pragmatics. In this article, the object of research is dialogues taken from the Russian television drama "Catherine II" (season 1 and 2), which violate the principle of cooperation. In 2014, the first season of the biographical series "Catherine II" with Marina Alexandrova in the lead role was released, which received high ratings and increased audience attention. In 2017, the second season was launched, which continued the plot of the first one. The historical drama is presented with a fascinating plot close to historical events, showing the role of the famous Empress Catherine II Alekseevna in the history of the Russian Empire. The paper explores the illocutionary meaning of the characters' dialogues, makes a division of storylines, and examines the subtle psychological battles that occur between the characters. All the characters in the series have a bright personality, and use different language styles. Especially interesting to study are the dialogues played out between different Russian aristocrats, which are quite complex and rich in content. By analyzing the dialogues of the main characters of the series, this article explores the deep connotation of surface discourse, the violation of the principle of interaction in everyday discursive communication of people, and their impact. The results of the study allow to obtain characteristics of the speech behavior of characters in the series, to identify moments in the conversation that violate the principles of cooperation.

**Keywords:** Catherine II; the principle of conversation; colloquial meaning, the principle of cooperation, dialogue

## ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ

*Фокина С.П., кандидат педагогических наук,  
Владимирский юридический институт ФСИН России*

**Аннотация:** представленная статья посвящена лексическим и стилистическим аспектам профессиональной коммуникации на английском языке в вузе. Целью работы является рассмотрение педагогических и лингвистических возможностей совершенствования процесса языковой подготовки магистрантов в юридических вузах. Автор обращается к анализу стандартизированных лексем научных текстов и речевых манипулятивных технологий как эффективных средств реализации процесса иноязычного общения в рамках подготовки магистрантами устных и письменных сообщений по научным и учебным темам. В статье представлены структурные и содержательные компоненты стандартизированных научных текстов, раскрыты основные речевые стратегии и лингвостилистические особенности успешной профессиональной коммуникации магистрантов. Работа актуализирует необходимость развития культуры речевого поведения обучающихся и создания условий для «коммуникативной безопасности», зависящей от выбора языковых средств при осуществлении делового общения и межкультурного взаимодействия.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования теоретических результатов исследования и дидактических разработок автора для совершенствования системы языковой подготовки магистрантов в юридических вузах.

**Ключевые слова:** иноязычная профессиональная коммуникация, магистрант, речевые технологии, стилистические приёмы, лексически/речевые клише

Современная парадигма высшего образования определяет важность подготовки конкурентных специалистов, способных отвечать реалиям нового времени и являться полноценными участниками международных отношений. В таких условиях осуществление иноязычной межкультурной коммуникации становится обязательным требованием к выпускникам российских вузов.

Коммуникативно-ориентированный характер программы подготовки магистрантов в неязыковых высших школах определяется заявленными в ФГОС ВО общекультурными компетенциями:

- способностью свободно пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения (ОК-4);
- способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-3) [2].

Обозначенные в компетенциях целевые установки направлены на усиление коммуникативной составляющей образовательного процесса, который актуализирует следующие виды учебной деятельности:

- подготовка тезисов / докладов к студенческой научной конференции на иностранном языке;
- составление и воспроизведение иноязычных монологических высказываний по темам профессионального общения;
- участие в дискуссиях / обмене мнениями по юридической проблематике;
- опровержение и поддержание позиции оппонента с применением речевых средств иностранного языка;
- аннотирование и реферирование профессионально-ориентированных текстов;

- выдвижение гипотез (и их верификация) о содержании литературного источника;

- определение коммуникативной функции отдельных частей / абзацев аутентичного текста: изложение фактов / позиций / точек зрения / оценка результатов / событий.

- ведение деловой корреспонденции и написание эссе.

В свою очередь, осуществление иноязычного коммуникативного намерения и выполнение указанных заданий требуют на уровне магистратуры дальнейшего формирования и совершенствования навыков и умений продуктивного плана. К числу необходимых для устной коммуникации магистрантов следует отнести такие умения, как:

- использовать использование адекватных лексических средств для выполнения конкретной коммуникативной задачи;
- варьировать речевыми средствами при комментирующем высказывании;
- обращаться к различным стилистическим регистрам;
- включать в речь устойчивые стандартизированные словосочетания / фразы, типичные для определенной коммуникативной ситуации;
- адекватно использовать единицы общенаучной и терминологической лексики как в устных, так и в письменных текстах.

Следовательно, владение специализированными лексическими структурами / штампами и сохранение в речи стилистических норм выступают основополагающими условиями для успешного формирования у обучающихся навыков аннотирования, реферирования, написания эссе, а также для

содержательного анализа различных аутентичных источников профессиональной направленности.

Необходимо осознавать что, все перечисленные выше виды научных текстов (summary, report, research work, essay) представляют собой стандартизированные системы [4, с. 22]. В частности, аннотация (литературного источника), оформленная по общепринятым стандартам, должна включать следующие структурные компоненты:

1. Блок 1. Указание названия и автора книги.
2. Блок 2. Обозначение ключевой идеи / проблемы, поднимаемой автором.
3. Блок 3. Описание научной и практической значимости источника с позиции различных целей, например, идеологической значимости или переоценки моральных ценностей общества и т.д.;
4. Блок 4. Раскрытие структуры и содержания работы.
5. Блок 5. Анализ взглядов автора.
6. Блок 6. Индивидуальная оценка рассматриваемой проблематики. Изложение самостоятельных логических выводов.

Содержательной составляющей каждого из компонентов приведенной выше структуры аннотации выступают иноязычные речевые штампы. Например,

- Блок 1.  
The present work / paper is concerned with  
The book is entitled  
The title of the book is
- Блок 2.  
The present paper concentrates on  
– deals with  
- touches upon  
- is devoted to  
- focuses on  
The problem here to be studied is  
The author dwells upon the problem of  
Thus the core of the problem is  
The problem posed here is  
We are facing the problem of
- Блок 3.  
The book is of great practical / educational / theoretical / value  
The present book is aimed at  
The purpose of the paper is to represent  
This paper is aimed to reveal some of the features of
- Блок 4.  
The book is divided into ...chapters  
The paper opens with  
The first / second/ third chapter gives the description of / represents
- Блок 5  
The author assures us that  
The author pays attention to

According to the author  
The author underlines that  
Блок 6.

It is necessary to stress one basic point  
On an analogy with...it may be suggested that  
When analyzing the text it becomes evident that  
Perhaps it is most reasonable to conclude that  
It enables us to draw a conclusion that

Подобные речевые стандарты и клишированные выражения используются для придания иноязычной речи грамотности и понятности для адресата. Правильный подбор речевых средств является гарантией успешной коммуникации на иностранном языке. В аспекте устной коммуникации особое значение имеет обучение магистрантов речевым технологиям. Речевые манипулятивные технологии выступают средством оптимизации процесса иноязычной коммуникации в рамках подготовки публичных выступлений обучающихся по научным и учебным темам.

Программа обучения иностранному языку в магистратуре юридического профиля предусматривает формирование у обучающихся навыков профессионального общения, обучение приемам передачи иноязычного коммуникативного намерения и усиления экспрессивности речи. При подготовке монологических высказываний и организации дискуссий на иностранном языке приветствуется использование, например, риторических вопросов, что позволяет придать информации «личностный смысл», акцентировать внимание аудитории на наиболее важных, по мнению оратора, вещах.

Данный прием выразительности речи содержит вопрос, который понятен слушателю и не требует ответа, т.к. носит моносемантический характер.

Примеры риторических вопросов в рамках темы «Death Penalty»:

Is the death penalty acceptable in human society?  
Can we deprive a man of his life?  
Who is to judge?

Is it possible to understand human society without understanding human culture?

Ещё одним важным приемом, к которому обращаются при аргументации собственной точки зрения, является антитеза. Прием направлен на усиление экспрессивности речи за счет противопоставления понятий или идей. Например,

The efforts to prevent crime are numerous but not very successful.

Fear the law not the judge.

It is difficult to make our material condition better by the best law, but it is easy enough to ruin it by bad laws.

Рассмотренные языковые обороты и приемы обогащают речь оратора, расширяют его словар-

ный запас, позволяют корректно формулировать высказывания.

Академическая подготовка магистрантов предполагает также развитие культуры речевого этикета обучающихся и определяется функциональными особенностями профессионального общения. Данный аспект иноязычной деловой коммуникации проявляется в отборе лингвистических и стилистических средств вербального взаимодействия в позитивном и доверительном ключе. Немаловажным в таких условиях является соблюдение тактичности в оформлении речи, создание обстановки для конструктивного диалога и доверительного контакта между собеседниками.

В рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» магистранты осваивают стратегии эмпатии и позитивности посредством использования в процессе иноязычной деловой коммуникации речевых приёмов, нейтрализующих негативное сообщение. В частности, приём эвфемизации, т.е. замены слова или выражения с негативной коннотацией нейтральным по смыслу словосочетанием или лексемой, создаёт позитивный фон для продуктивного психологического и вербального контакта.

Реализация указанного выше стилистического приема возможна на примере следующих лексем: prisoners – convicted persons, insane convicts – mentally disabled persons / convicts и др.

Знание подобных стилистических приёмов и особенностей употребления лексики составляет «режим коммуникативной безопасности», который следует соблюдать, во избежание возможных вербальных конфликтов, вызванных неуместным использованием в речи общеразговорных и узкопрофильных лексических единиц.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что обучение иностранному языку в магистратуре юридического профиля предполагает обязательное формирование навыков профессиональной коммуникации в соответствии с современными требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Успешному овладению обучающимися иноязычным коммуникативным компонентом способствует целенаправленное систематизированное изучение в курсе языковой подготовки наиболее частотных лексических структур, стандартизированных общенаучных фраз, а также стилистических приёмов, активизация которых позволяет добиться правильности речи в аспекте её грамматического и лексико-стилистического выражения.

## Литература

1. Москвин В.П. Теоретические основы стилистики: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 280 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2010 г. №1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» URL: <https://rg.ru/2010/12/17/standart-site-dok.html>. (дата обращения 15.12.2019)
3. Фокина С.П. Развитие культурного интеллекта обучающихся юридических вузов средствами иностранного языка // Современный ученый. 2019. №5. С. 62 – 66.
4. Фокина С.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в магистратуре юридического профиля // Преподавание языковых дисциплин в высшей школе: традиции и инновации: сб. ст. по материалам межрегионального круглого стола. Владимир, 2017. С. 20 – 24.
5. Щавелёва Е.Н. How to make a scientific speech: практикум по развитию умений публично выступать на английском языке. М.: Проспект, 2016. 90 с.
6. Edward de Chazal English for Academic Purposes. Oxford University Press. 2014. 400 p.

## References

1. Moskvin V.P. Teoreticheskie osnovy stilistiki: monografiya. M.: FLINTA: Nauka, 2016. 280 s.
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 14 dekabrya 2010 g. №1763 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 YUrisprudenciya (kvalifikaciya (stepen') «magistr»)» URL: <https://rg.ru/2010/12/17/standart-site-dok.html>. (data obrashcheniya 15.12.2019)
3. Fokina S.P. Razvitie kul'turnogo intellekta obuchayushchihsya yuridicheskikh vuzov sredstvami inostrannogo yazyka // Sovremennyyj uchenyj. 2019. №5. S. 62 – 66.
4. Fokina S.P. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v magistrature yuridicheskogo profilya // Prepodavanie yazykovykh disciplin v vysshej shkole: tradicii i innovacii: sb. st. po materialam mezhregional'nogo kruglogo stola. Vladimir, 2017. S. 20 – 24.

5. SHCHavelyova E.N. How to make a scientific speech: praktikum po razvitiyu umenij publichnogo vystupleniya na anglijskom yazyke. M.: Prospekt, 2016. 90 s.

6. Edward de Chazal English for Academic Purposes. Oxford University Press. 2014. 400 p.

\*\*\*

### LINGUISTIC AND STYLISTIC DEVICES IN DEVELOPING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MASTER'S DEGREE STUDENTS

*Fokina S.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*

**Abstract:** the present paper is devoted to lexical and stylistic issues of professional and academic communication in English. The aim of the paper is to distinguish pedagogical and linguistic possibilities in order to improve the process of language training of master's degree students in law schools. The author analyses set expressions related to scientific texts and speech techniques/stylistic devices as an effective means for intercultural communication of master's degree students in (written and/or oral) research and subject speech practice. The paper represents structural and content-related components of standardized scientific texts, reveals basic speech strategies and linguistic and stylistic peculiarities of successful LSP communication of master's degree students. The paper actualizes the necessity to develop the culture of speech of law students and ensure the conditions for «secure communication» that depends on the choice of language means for business communication and intercultural interaction.

The practical value of the work is determined by the possibility to use the theoretical results of the research and teaching materials of the author in order to improve the system of language training of master's degree students in law schools.

**Keywords:** intercultural professional communication, Master's degree student, speech techniques, stylistic devices, speech patterns

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ АКТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ДЕТЕРМИНАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ИНГУШСКОМ ЯЗЫКАХ

*Мерешкова Х.Р., кандидат филологических наук, доцент,  
Гадаборшиева М.Ю., кандидат филологических наук, доцент,  
Ингушский государственный университет*

**Аннотация:** настоящая статья посвящена сопоставительному исследованию категории детерминации в разноструктурных языках: английском и ингушском. Здесь также рассматриваются способы определённого маркирования именных групп в артиклевом и безартиклевом языках. Впервые сопоставляются английский и ингушский языки, различные с точки зрения генетического родства и структуры, с целью установления наличия функционально-семантической категории определенности-неопределенности в ингушском языке и выявления универсальных лингвистических средств определённой детерминации имени в двух исследуемых языках. Автором анализируются способы передачи детерминативных значений, эквивалентных значениям английского артикля, в ингушском языке, что позволяет делать выводы о функционально-семантической универсальности категории детерминации в двух языках. Показаны основные случаи употребления определённого, неопределённого и нулевого артикля в современном английском языке и выявлены их функционально-семантические эквиваленты в ингушском.

В статье преимущественно анализируются лексические средства, способные передавать значение определённости именных групп в высказывании. В работе описываются и подкрепляются примерами функции следующих языковых средств: артиклей в английском языке, указательных местоимений и неопределённых местоимений, редупликации числительных в ингушском языке. В результате анализа установлено преимущественное употребление демонстративов в качестве маркеров определенности-неопределенности в ингушском языке.

**Ключевые слова:** грамматическая категория, артикль, детерминация, референция, ингушский язык, лингвистическая типология, грамматические маркеры

Одной из важнейших тенденций современных лингвистических исследований является коммуникативный подход к языковым явлениям, предусматривающий их изучение в социальном контексте и с позиций их соотносённости с экстралингвистической действительностью.

Изучение морфологического и функционально-семантического аспектов категории детерминации в современной лингвистике находится на пересечении широкого спектра проблем. Одним из новейших аспектов изучения данного вопроса является установление соответствий между способами актуализации значения определенности-неопределенности в артиклевых и безартиклевых языках.

Категория детерминации – одна из самых сложных и противоречивых категорий имени существительного. Обусловлено это тем, что само по себе вне контекста имя существительное называет некоторое множество (класс) объектов реальной действительности, обладающих определёнными свойствами, но которые в то же время недифференцированы и лишены индивидуальности. Соответственно возникает необходимость конкретизации и более точного определения объекта, дифференциации из класса подобных. Эта проблема может быть решена в рамках категории детерминации.

О том, что в языке есть грамматическая категория детерминации однозначно говорит наличие специальных грамматических маркеров, таких как аффиксы или артикли. К таким языкам относится

английский. В других языках на определенность-неопределенность семантики существительного указывают личные и указательные местоимения, маркеры притяжательности, порядок слов и иные лексические, морфологические или синтаксические средства. К языкам, в которых нет грамматически зафиксированных детерминативов, относится ингушский язык – здесь функционально-семантическая категория детерминации выражается средствами различных языковых уровней.

Категория детерминации является универсальной для всех языков, однако не во всех языках она является явной и имеет свои способы и средства выражения. Если говорить об английском языке, то здесь главным средством выражения категории определенности-неопределенности являются артикли, каждый из которых имеет свою определённую семантическую направленность. Определённый артикль указывает на конкретность семантики имени существительного, т.е. служит для обозначения существующего в поле зрения, осязаемого или видимого, специально выделенного или известного собеседникам из контекста или в силу определённой внеречевой ситуации объекта:

*The said Eliza, John, and Georgiana were now clustered round their mama in the drawing-room: she lay reclined on a sofa by the fireside, and with her darlings about her (for the time neither quarrelling nor crying) looked perfectly happy [3].*

В.Д. Аракин выделяет следующие семы в значении определённого артикля the: сема индивидуализации, выделяющая существительное из

класса однородных объектов, сема уникальности, указывающая на то, что объект, является единственным в своем роде (the moon, the earth), сема указательности, которая сближает определенный артикль с указательными местоимениями (the house round the corner – that house round the corner), сема обобщения, благодаря которой объект воспринимается как общее обозначение всех объектов данного класса (the wolf is a wild animal).

Употребление имени существительного в общем, неконкретном, генерализующем значении маркируется неопределенным или нулевым артиклем:

*A breakfast-room* adjoined the drawing-room, I slipped in there. It contained *a bookcase*: I soon possessed myself of *a volume*, taking care that it should be one stored with pictures [3].

Согласно Е.И. Волковой, неопределённый и нулевой артикли находятся в оппозиции к определенному артиклю. Так, неопределённый артикль в английском языке употребляется с исчисляемыми именами существительными в форме единственного числа (a flower, a day, a girl); нулевой артикль с именами существительными исчисляемыми в форме множественного числа (flowers, days, girls), и неисчисляемыми существительными, у которых нет формы множественного числа (friendship, childhood, happiness). Различие в семантике неопределённого и нулевого артиклей проявляется в актуализации различных характеристик объекта, выраженного именем существительным. Первый указывает на то, что сочетающееся с ним имя существительное обозначает объект, являющийся отдельной единицей из класса подобных (a flower, a day, a girl), а второй подчёркивает, что объект – это некое неопределённое множество (flowers, days, girls), либо не поддается членению (friendship, childhood, happiness) [2, с. 20]. Таким образом, выбор артикля во многом зависит от смысловой целеустановки высказывания. Однако не последнюю роль играет и конкретная речевая ситуация, раскрывающая семантическую направленность речи в целом и имен существительных в частности. Вне ситуации, например, сложно, а порой и невозможно, определить правильность высказывания, выбор артикля в котором регулируется конкретными контекстными или внеязыковыми условиями.

Неопределённое местоимение *some* считается функциональным синонимом артикля *a/an*, используемым с существительными во множественном числе и с неисчисляемыми существительными:

She waited for *some time* without hearing anything more... [3].

В отличие от английского, ингушский язык не обладает формальными маркерами категории определенности-неопределенности. Она не находит выражения в словоизменительной парадигме ингушского имени существительного и имеет преимущественно лексический характер, то есть выражается имплицитно. Основные способы актуализации референции и детерминации имени в ингушском языке следующие:

1. Указательные местоимения, которые ставятся перед именем существительным (выражение определенности):

*Из ков даьсса да.* – *Этот двор* пустой.

*Уж нах тешаме бац.* – *Этим людям* нельзя доверять.

Из (тот), уж (эти), ер (этот), ераж (эти) – указательные местоимения, которые в ингушском языке выполняют функцию детерминативов и используются в качестве определения:

*Из цла даьсса латта цхьа иттех шу даьннадар* – Прошло около десяти лет как *этот дом* пустовал

*Уж даьсса къамалаш пейдан дац* – *От этой пустой болтовни* пользы не будет.

Указательные местоимения в ингушском языке функционально аналогичны английскому определённому артиклю поскольку маркируют известные из речевой или внеречевой ситуации референты. Но в отличие от него они могут употребляться анафорично.

Местоимения формируют особый класс слов, лексическим значением которых является выражение различных типов референции. Например, местоимения типа *из, ер, уж*, не просто отсылают к определенной части высказывания или внеречевой ситуации, но и содержат в своем значении референциальную сему «известность».

2. Неопределённые местоимения в ингушском языке – это особый класс слов, «обладающий общей семантикой неопределённости» [1, с. 47]. Неопределённые местоимения несут в себе семантику неизвестности, неопределённости признаков или количества: *моллагла* – кто-нибудь, что-нибудь, *фунаьхкдаь* – какой – то, *хьаньхкарчей-то*, *цхьа* – *цхьадола* – один, некий, некоторый, *какой-либо*, *массайтта* – сколько-то, *массехк* – несколько; *цхьаццадола* – некоторый, кое-какой:

*Моллагла хабар ший вешийгар деча согат вацар из* – Он ждал хоть *каких-то известий* от своего брата.

*Фунаьхкдаь ахча а да сога, массайтта машен а я са коа яхаш, влалла соцаш вацар из.* – Он не переставая хвастался, что у него есть *сколько-то денег* и *несколько машин* во дворе.

Местоимение *цхьа* (один, какой-то), образованное от числительного *цхьаь* – один, также употребляется в значении, близком

английскому неопределенному артиклю а: *Цхъа саг* ва хьога кхайкаш. – Тебя какой-то человек зовет

3. Редупликация числительных (выражение неопределенности количественных характеристик или временных рамок)

*Пхи-ялх* сахъат даьккхар цар цунга хъежаш багаш – Они прождали его около пяти-шести часов.

*Цхъан-шин* дийнахъа кхача мег из каьхат. – Возможно письмо придет в течение одного-двух дней

4. Порядок слов в предложении, когда инвертированность становится значимой в плане актуализации категории определенности-неопределенности.

С позиций теории актуального членения предложения тема – это нечто определенное, а рема – неопределенное:

Книжка улл истола т1а. – Книга лежит на столе.

Истола т1а улл книжка. – На столе лежит книга.

Рассмотрение категории определенности-неопределенности показало существенные расхождения в этом плане в структуре обоих языков. Основная типологическая особенность безартиклевого ингушского языка заключается в преимущественном употреблении демонстрантов в качестве наиболее близких эквивалентов определённого артикля в английском языке. Однако материал исследования показывает, что основная функция ингушских указательных местоимений ещё не сократилась до лексически нейтрального маркера определённости, как у определённого артикля the в английском.

Проведённый нами сопоставительный анализ типологически и генетически различных языков

демонстрирует, что категория определённости-неопределённости является универсальной функционально-семантической категорией для обоих языков, которая реализуется на различных языковых уровнях. Отсутствие специальных маркеров детерминации типа артиклей в ингушском языке компенсируется разнообразием средств выражения артиклевых значений, относящихся к разным уровням языка. Таким образом, категория детерминации оказывается особой понятийной категорией, которая может выражать имплицитно, как в ингушском языке.

### Литература

1. Аушева Э.А. К проблеме местоимений в ингушском языке // В сб.: Актуальные вопросы филологии: теория и практика: Материалы II Международной научно-практической конференции. 2018. С. 44 – 48.

2. Волкова Е.И. Английский артикль в речевых ситуациях. М.: Просвещение, 1974. 160 с.

3. Bronte Ch. Jane Eyre. URL: <https://reader.bookmate.com/XSTRc875> (дата обращения: 15.01.2020)

### References

1. Ausheva E.A. K probleme mestoimenij v ingushskom yazyke // V sb.: Aktual'nye voprosy filologii: teoriya i praktika: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2018. S. 44 – 48.

2. Volkova E.I. Anglijskij artikl' v rechevyh situacijah. M.: Prosveshchenie, 1974. 160 s.

3. Bronte Ch. Jane Eyre. URL: <https://reader.bookmate.com/XSTRc875> (data obrashcheniya: 15.01.2020)

\*\*\*

**ON SOME ASPECTS OF ACTUALIZATION OF THE CATEGORY  
OF DETERMINATION IN THE ENGLISH AND INGUSH LANGUAGES**

*Mereshkova H.R., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Gadaborsheva M.Yu., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ingush State University*

**Abstract:** this article is devoted to a comparative study of the category of determination in different structural languages: English and Ingush. It also discusses ways to define the labeling of name groups in the article and non-article languages. For the first time, English and Ingush, which differ in terms of genetic relationship and structure, are compared in order to establish the presence of a functional and semantic category of definiteness-uncertainty in the Ingush language and to identify universal linguistic means of a certain name determination in the two languages under study. The author analyzes the ways of transmitting determinative values equivalent to the values of the English article in the Ingush language, which allows to draw conclusions about the functional and semantic universality of the category of determination in two languages. The main cases of using the definite, indefinite, and null article in modern English are described and their functional and semantic equivalents in Ingush are revealed.

The article mainly analyzes lexical tools that can convey the meaning of the definiteness of nominal groups in a statement. The paper describes and provides examples of the functions of the following language tools: articles in English, demonstrative pronouns and indefinite pronouns, and reduplication of numerals in the Ingush language. As a result of the analysis, the predominant use of demonstrators as markers of certainty and uncertainty in the Ingush language was established.

**Keywords:** grammatical category, article, determination, reference, Ingush language, linguistic typology, grammatical markers

## ИСХОДНЫЕ РЕЖИМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В НОМИНАТИВНОМ И ЭРГАТИВНОМ ЯЗЫКАХ

*Тариева Л.У., доктор филологических наук, доцент,  
Дударова Л.М., кандидат филологических наук, профессор,  
Булгучева С.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Ингушский государственный университет*

**Аннотация:** в статье исследуются два режима интерпретации, квалифицируемые в качестве исходных в генетически неродственных языках. Один из этих режимов, рефлексивный, относительно недавно введенный в технику лингвистического исследования, вскрывает в процессе самоидентификации речедеятеля три эго кряду в эргативном языке. Ранее диалогический режим считался исходным режимом толкования канонической речевой ситуации в языках различных стратегий. Синхронно для эргативных и номинативных языков функционируют различные базовые режимы интерпретации канонической речевой ситуации. Рефлексивный режим вскрывает трех эгоцентриков, указывая на наличие трех 'homo' в языках носителей эргативном мышления. Диалогический режим обнаруживает двух эгоцентриков: говорящего и слушающего, стянутых в одну прагматическую ситуацию. Эргативные языки в качестве исходного используют рефлексивный режим. Номинативные языки – диалогический. В статье сравниваются два режима в целях выявления сходств и различий прагматической ситуации прототипического представления речевого акта. Сравниваются два неоднозначных пресуппозитивных режима в целях выявления сходств и различий прагматической ситуации прототипического представления речевого акта. В целом исследование режимов интерпретации должно объяснить разницу в представлении «лица» в грамматически неродственных языках.

**Ключевые слова:** режим интерпретации, каноническая ситуация, прагматическая ситуация, номинативный язык, эргативный язык, эгоцентрический, парадигма лица, рефлексивный режим, диалогический режим

Современное языковедение антропоцентрично. Поиск в языке «человеческого фактора» обращает взор исследователя на специфику грамматического представления эгоцентрических единиц языка, сильно зависящую от режимов интерпретации. Проблема исследования эгоцентриков, связанных с различными режимами их истолкования, на сегодняшний день относится к одной из **актуальных**. Синхронно в лингвистике признаны три основных режима интерпретации, исходным из которых является речевой, или диалогический режим [7, с. 412], характерный как для номинативных, так и для эргативных языков.

**Целью** рассмотрения в статье избран относительно недавно введенный в обиход лингвистического исследования рефлексивный режим интерпретации эгоцентрических единиц в его сопоставлении с диалогическим.

Наша **задача** заключается в том, чтобы показать, насколько релевантны два режима (рефлексивный и диалогический) как исходные для номинативных и эргативных языков.

В современной теории речевой деятельности диалогический режим, являясь исходным с точки зрения толкования локутора, т.е. говорящего как основного эгоцентрика, с которым соотносятся другие эгоцентрические единицы структурно различных языков, достаточно хорошо исследован отечественными лингвистами: Ю.Д. Апресяном (1986), Е.В. Падучевой (2008, 2009, 2011, 2013), включая и находеводов: Л.У. Тариевой (2013-2019), а также и зарубежными языковедами: Дж. Лайонз (1978-1999), Б. Рассел (2001).

Согласно мнению Е.В. Падучевой эгоцентрическими признаны слова, грамматические категории, синтаксические конструкции, семантика которых подразумевает, в качестве одного из участников описываемой ситуации, говорящего [7, 4, 9].

Автор монографии «Эгоцентрические единицы языка» Е.В. Падучева отмечает, что, когда Р. Якобсон (1957) объединил дейксис с модальностью, он расширил семантическую сферу эгоцентрического [9, с. 12, 17], на наш взгляд, Р. Якобсон указал на связь двух эгоцентрических слоев в рамках антропоцентрического.

В концепции Л.У. Тариевой эгоцентрическая грамматическая категория «лицо» возникает благодаря обобщению релевантных функций (созерцания, говорения, слышания, произнесения) лица речедеятеля до статуса эгоцентрического [16, с. 38, 136, 214]. Эгоцентрик – категория, терминологически относящаяся к научной концепции Б. Рассела [10]. Антропоцентрик как термин, обозначающий различного рода *сag* 'homo', принадлежит Л.У. Тариевой [16, с. 269, 327-328].

**Научная новизна** анализируемой проблемы состоит в том, что, как полагает автор книги «Речевые компоненты парадигмы лица в языках эргативного строя», в лингвистике следует различать рефлексивный режим интерпретации, как предшествующий диалогическому [15, с. 87; 16, с. 5-6]. Оба режима объединены присутствием в них говорящего как основного эгоцентрика, с которым соотносятся все остальные эгоцентрические единицы языка [2, с. 629-630].

Рефлексивный режим рассматривается Л.У. Та-

риевой как такой способ толкования канонической речевой ситуации, при котором в акте познания *со* 'эго' раскрывается ряд неоднозначных лиц, составляющих парадигму лица эргативных языков [16, с. 345]. Сравните конструкции (примеры, приводимые в статье, извлекаются из монографии «Речевые компоненты парадигмы лица в языках эргативного строя»):

*Со (NOM) се йистхул (PRS)* 'Я сам изрекаю (обладаю способностью к речению, единожды говорю) с:

*Со (NOM) се лув* 'Я сам говорю' (поток артикуляционной речи).

*Аз (ERG) айсаоал* 'Я сам произношу', (т.е. обладаю способностью произносить единожды) с:

*Аз (ERG) айса дувц* 'Я сам рассказываю', т.е. озвучено артикулирую не единожды, экстенционально, потоком озвученной речи).

*Сона (AFF) сайна гу, со (NOM) се лув* 'Я сам вижу, что я сам говорю, т.е. обладаю способностью говорить.

*Сона (AFF) сайна хоз, аз (ERG) айса оал* 'Я сам слышу, что я сам произношу', т.е. обладаю способностью произносить.

Четыре эгоцентрика (лица: Созерцающее, Говорящее, Слышащее, Произносящее), представляющие сущностные функции лица речедеятеля (созерцание, говорение, слышание, произнесение), вскрываются в рефлексивном режиме интерпретации канонической речевой ситуации (термин каноническая используется Л.У. Тариевой так, как его понимает Дж. Лайонз [3]). Если первичные эгоцентрики ингушского языка (т.е. лица парадигмы) вскрываются в рефлексивном режиме интерпретации, то в языках номинативногостроя «первичные эгоцентрики – это такие, которые употребляются только в диалогическом режиме и ориентируются только на говорящего» [9, с. 27-30].

Дж. Лайонз определяет параметры диалогического режима, как соответствующие канонической речевой ситуации, в которой выделяется локутор первого лица: Говорящий vs. локутору второго лица, т.е. Слышающему, оба лица (первое и второе) объединены единством места и времени [4, с. 291-292]. Говорящего Е.В. Падучева, вслед за Дж. Лайонзем, квалифицирует как «... лицо, которое делает в данный момент в данном месте данное высказывание, адресованное другому лицу, предположительно находящемуся в том же месте и в зоне видимости», указывая при этом, «... что в речевом (диалогическом) дискурсе у каждого отдельного высказывания есть говорящий» [8, с. 3-4; 8, с. 38-42].

У Дж. Лайонза и Е.В. Падучевой получается, что Говорящий обнаруживается в прототипической канонической речевой ситуации (*я-ты-здесь-*

*сейчас*), несмотря на то, что этой ситуации предшествует каноническая прагматическая ситуация (*я-здесь-сейчас*), на основе которой исследуется речевой акт и языковая личность Л.У. Тариевой, назвавшей ее рефлексивной, так как в ней говорящий когнитивно маркирует сам себя [16, с. 53, 345-346].

От диалогического режима рефлексивный, отнесенный недавно введенный в теорию речевых актов, отличается тем, что локутором, к которому обращена речь, может быть и сам говорящий в ипостаси слышащего.

Лицо Слышащее, не может когнитивно не реагировать на собственную речь в прагматической ситуации. Апробация функции лица Слышащего необходима, по мнению Л.У. Тариевой, в целях эмпатического распознавания процесса сопереживания и введения лица Слышащего в диалогическую ситуацию [17, с. 159, 165].

Рефлексивный режим интерпретации в эргативных языках непосредственно связан с канонической речевой ситуацией, представляющей двух локуторов первого лица [11, с. 83; 12, с. 99]:

*со в а хланз* 'я мужчина в пространстве теперь';

*укх аз а хланз* 'тут еще я в пространстве теперь.

Речевые лица нахского языка как локуторы, как лица, ответственные за высказывание: Говорящее (грам. *со* 'я') и Произносящее (грам. *аз* 'я'), представлены каждое в своей прототипической канонической речевой ситуации. Две прототипические лингвопрагматические ситуации соотносятся отчасти с исходными прагматическими ситуациями индоевропейских языков. Первая из этих ситуаций эргативных языков (пример 7), представляющая лицо Говорящее, равна установке номинативных языков (*я здесь сейчас*), за исключением одного параметра – гендерного, достаточно подробно истолкованного в статье о словесной презентации гендерного признака в ингушском языке» [13, с. 197-198]. Вторая (пример 8), кодирующая лицо Произносящее, наблюдается только в эргативных языках. Оба локутора-эгоцентрика (Говорящее и Произносящее) в эргативном языке одинаково ответственны за высказывание, поэтому оба и претендуют на статус местоимения первого лица ед. числа (примеры 1-6). В этом и заключается, согласно концепции Л.У. Тариевой, одно из основных семантических различий между исследуемыми языками.

В отличие от Е.В. Падучевой, отмечающей, что сферой обнаружения первичных эгоцентриков, прежде всего, говорящего, является диалогический режим [4, с. 2], Л.У. Тариева считает, что две лингвопрагматические ситуации ингушского языка выступают контекстом обнаружения прототипических лиц, (Говорящего и Произносящего), за

которыми обнаруживаются неречевые лица: Созерцающее или Слышащее, тоже претендующие на статус «первое лица» [16, с. 95]. Рефлексивный режим интерпретации двух лингвопрагматических речевых установок (примеры 7-8) указывает на двух локуторов, за «спиной» которых всегда присутствуют интенциональные лица, их помыслившие.

Первой канонической прототипической коммуникативной ситуацией в языках номинативной стратегии, если следовать логике ее представления Л.У. Тариевой, должна быть пресуппозитивно охарактеризованная речевая ситуация (рус. *я здесь сейчас*; инг. *so в а х1анз* 'я мужчина в пространстве теперь' vs. *со й а х1анз* 'я женщина в пространстве теперь'), предшествующая второй: *я-ты-здесь-сейчас*. Первая, кодирующая говорящего, по ее мнению, рефлексивная, так как говорящий выделяется в ней в условиях обращения к речению собственного говорения (примеры 1-2) в языках обеих стратегий. Вторая – диалогическая, ориентирована на речевой акт двух лиц, двух локуторов, двух речедателей (я-ты), оказавшихся (или стянутых) в одну ситуацию. Значение языкового знака (рус. *я* и *ты*, инг. *со-хьо*), обозначающего локутора, подается в контексте места и времени (рус. *здесь сейчас*, инг. *указа х1анз*), языковым же знаком представленных (дейктики-наречия) и в анализируемых языках.

Е.В. Падучева квалифицирует режим интерпретации как контекст употребления и выделяет диалогический режим как исходный из основных режимов, в котором функционируют первичный (жесткий по ее терминологии) эгоцентрик лицо Говорящее, с которым соотнесены все остальные эгоцентрики [4, с. 2]. Эргативные языки ранее также исследовались на основе диалогического режима, как исходного. Ввод рефлексивного режима в технику лингвистического исследования [15] положил начало активному исследованию пресуппозитивных эгоцентриков парадигмы лица ингушского языка [16, с. 25], которые, учитывая их функции, могут быть названы «жесткими».

Поиск Ю.Д. Апресяном подразумеваемого говорящего в эгоцентрических словах, указал на категорию «Наблюдатель», которая прямо соответствует категории «лицо Созерцающее» эргативных языков. Разница между ними заключается в том, что Ю.Д. Апресян, а также и Е.В. Падучева, находят Наблюдателя в лексемах (глагол, наречие) и синтаксических конструкциях [1, 2, 4], как вторичную эгоцентричность. В ингушском языке лицо Созерцающее, независимо располагающееся за кадром лица Говорящего [11, с. 83], выступает в качестве субъекта в роли подлежащего (пример 5), квалифицируемого как компонент парадигмы ли-

ца, обладающий статусом «первое лицо».

Если исходить из понятия «именная морфология» Наблюдатель у Ю.Д. Апресяна, Е.В. Падучевой не оторван и от говорящего, который воспринимается как субъекта восприятия [1; 4, с. 5]. Лицо Созерцающее, введенное в общую теорию речевых актов нахских языков Л.У. Тариевой, автономно функционирует в качестве имени первого лица единственного числа (пример 5), на грамматическом уровне представляя понятийную категорию *хоалу саг* 'человека чувствующего'.

Суть отличия рефлексивного режима истолкования эгоцентрических единиц (Созерцающего, Говорящего, Слышащего, Произносящего) от диалогического, заключается в канонической речевой ситуации эргативных языков, представляющей в эргативных языках прототипического Говорящего и одновременно с ним Произносящего (примеры 1-4) в разных прагматических условиях. Сравните конструкции, демонстрирующие два имени первого лица ед. числа в роли локутора:

*Со (NOM) цкьа йистхул* 'Я единожды изрекаю' и *Со (NOM) сиха лув* 'Я быстро говорю' с:

*Аз (ERG) цкьа оал* 'Я единожды произношу' и *Аз (ERG) парг1атта дуви* 'Я свободно говорю (озвучено)'.

Два локутора, располагающихся в центре двух ядерных (пример 7-8) прототипических канонических речевых ситуаций, когнитивно маркируемых носителями эргативного нахского языка как первые лица, одинаково важные в акте общения.

Дж. Лайонз, Ю.Д. Апресян, Е.В. Падучева, выделяя семантическую роль говорящего, едины в квалификации его как лица, ответственного за высказывание, адресованного другому лицу, оказавшемуся в том же месте и в зоне видимости [3; 1; 2]. Л.У. Тариева называет прототипической ситуацией, в которой речевой акт направлен не только на слушающего, но также и на рефлексив-локутора, т.е. обращен и к сознанию самого говорящего как к лицу слышащему тоже [12], мышление которого эмпатически отзывается на собственную речь, чтобы осуществить акт сопереживания (эмпатии) [16, с. 42].

Эмпатия в работах Л.У. Тариевой указывает на речемыслительный процесс, который должен обнаружиться и у локутора во втором лице в другой прагматической ситуации (*я-ты здесь сейчас*) [16, с. 351]. В ситуации диалогического режима, по мнению автора, меняется семантика говорящего, и мы можем говорить об акте коммуникации в диалогическом режиме, свойственном исследуемым языкам. Говорящий отделен от Произносящего и определяется как «семантическая (глубинная) эгоцентрическая категория, которая обнаруживается лицом Созерцающим (или Наблюдателем) в про-

цессе дифференцированного освоения объекта реального мира (лица речедеятеля) в рефлексивном режиме толкования прототипического речевого акта [16, с. 338]. Две неоднозначные функции лица приобретают в ингушском языке на грамматическом уровне морфологизированную форму (примеры 9-12), с субъектной подлежащей позицией в составе предложения.

В номинативном русском языке Е.В. Падучевой говорящий интерпретируется как субъект речи, а также как субъект дейксиса, субъект восприятия, сознания в одном лице, но отражая динамику видоизменения ролевого статуса говорящего. В нахском языке говорящий (*субъект – носитель сознания*) как эгоцентрическое лицо отделен от произносящего (т.е. от *субъекта-носителя духа*) прежде всего тем, что каждый из них расслоено (шифтерно) представлен морфосинтаксически и на понятийном уровне и морфосинтаксически:

*Со (NOM) хьога (LOK) кхайк (PRS) 'Я тебя окликаю'* но:

*Аз (ERG) хьо (NOM) вех (PRS) 'Я тебя зову'*.

Интерес представляет реципиент, к которому обращена артикуляционная речь локутора, в эргативном языке объект артикуляционной речи обозначен в локативном (пример 17), в то время как акустически представленная речь (пример 18) направлена на объект в абсолютном падеже.

Следует иметь в виду, что говорение – это знаковая обобщенная в языковую категорию («морфологизированная форма первого лица») функция лица, осознаваемая *homo sapiens* 'человеком разумным', общим для номинативных и эргативных языков в качестве основной понятийной категории.

В эргативных языках созерцательная и речевая функции характеризуются как эгоцентрический посыл понятийной категории *сага* 'homo': в первую очередь, *хоалу саг* 'homo sentiens', т.е. человека воспринимающего, и *кхета саг* 'homo sapiens', т.е. человека понимающего» [14, с. 215-217], В нахском языке, как следует из примеров, таких значимых функций лица, грамматически обозначающих понятийную категорию *саг* 'homo', две: говорение (примеры 1-2) и произнесение (примеры 3-4).

Говорящий и Произносящий, исследованные в рефлексивном режиме, обнаруживаются как субъекты речи (*со* 'эго' и *аз* 'эго'), демонстрирующие на понятийном уровне различных *саг* 'homo' [11; 12]. Говорящий в диалогическом режиме меняет значение, что связано с эмпатией и интенцией аффективных лиц, располагающихся за спиной локутора.

**Вывод:** в языках различных стратегий исходным режимом толкования канонической речевой

ситуации признан диалогический режим. В эргативных языках диалогическому предшествует рефлексивный режим интерпретации канонической речевой ситуации, выступающий как условие экспонации четырех эго (Созерцающего, Говорящего, Слышащего, Произносящего), вскрывающихся в дистинкции собственного я 'эго'.

Ввод Л.У. Тариевой рефлексивного режима толкования канонической речевой ситуации в общую теорию языковой личности обосновал разницу в функции жестких эгоцентрических единиц генетически различных языков (например, нахского и русского).

Прототипической (первичной канонической) в номинативных языках является речевая ситуация экспонации жесткого эгоцентрика, т.е. говорящего (*я-ты-здесь-сейчас*), на которого сориентированы все эгоцентрические единицы. В эргативных языках (например, в нахском языке) пресуппозитивными являются две канонические установки (примеры 7-8), в пределах которых выявляются пресуппозитивные первичные (или жесткие) эгоцентрики. Первая из прототипических установок нахского языка оказывается бинарной, с точки зрения представления гендерного признака: *в – мужское произношение, й – женское произношение* [13, с. 396].

Каждая из функций лица, вскрывающаяся в канонической речевой ситуации, настолько релевантна для носителей эргативных языков, что им не просто придается статус первого лица (примеры 1-6), лица еще и субъектно интерпретируются.

В индоевропейских языках, согласно концепции Е.В. Падучевой, говорящий как первичный (или жесткий) эгоцентрик, обнаруживаемый в канонической речевой ситуации диалогического режима, может выполнять семантические роли (субъекта речи, сознания, восприятия, дейксиса) нерасчлененно, обозначаясь одной морфологизированной формой лица (*я* 'эго'). За спиной лица говорящего Ю.Д. Апресян, Е.В. Падучева разглядели еще одного эгоцентрика Наблюдателя, назвав его вторичным. На понятийном уровне, по мнению Л.У. Тариевой, в языках номинативной стратегии оба эгоцентрика представляют различные ипостаси 'homo sapiens', человека разумного.

Другое дело языки эргативной стратегии, здесь лица парадигмы эргативного нахского ингушского языка симметрично распределены в двух неоднозначных языковых установках. В каждой из этих ситуаций в центре располагается по одному речевому лицу (Говорящее и Произносящее), а за их спиной автор разглядела два аффективных эгоцентрика (Созерцающее и Слышащее) со статусом первого лица. Эгоцентрические лица парадигмы нахского языка выступают как **семантическая**

категория (разнородные эгоцентрические лица), расчлененно экспонирующие **понятийную** категорию постулированной семантики (гетерогенных антропоцентриков: *kheta sag* 'homo sapiens', *sak-kheta sag* 'homo spiritus', *хоалу sag* 'homo sentiens'), на морфологическом уровне обозначенную рядом местоимений первого лица: *со* 'я', *сона* 'я', *аз* 'я' (примеры 1-6).

В перспективе возможно типологическое обоснование первичных жестких и вторичных мягких эгоцентриков номинативных языков, функционирующих в различных режимах интерпретации, и прототипических эгоцентрических лиц парадигмы эргативных языков, обнаруженных в рефлексивном режиме интерпретации.

### Литература

1. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. М.: ВИНТИ, 1986. Вып. 28. С. 5–33.
2. Зализняк А.А., Падучева Е.В. Опыт семантического анализа русских дискурсивных слов: пожалуй, никак, все-таки // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22 (3). С. 628–652.
3. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику: пер. с англ. яз. под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1978. 543 с.
4. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка и режимы интерпретации // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: тр. Междунар. конф. «Диалог 2013». М., 2013 [Электронный ресурс]. <http://www.dialog-21.ru/media/1274/paduchevaev.pdf> (дата обращения: 02.08.2019)
5. Падучева Е.В. Дискурсивные слова и категории: режимы интерпретации // Исследования по теории грамматики. Вып. 4.: Грамматические категории в дискурсе. М.: Гнозис, 2008. С. 56–86.
6. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985.; 6-е изд., 2009.
7. Падучева Е.В. Режим интерпретации как контекст, снимающий неоднозначность // Материалы международной конференции «Диалог» 2008. ВИНТИ РАН. С. 412–418 [Электронный ресурс]. [http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf2/dialog\\_2008\\_Paducheva.pdf](http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf2/dialog_2008_Paducheva.pdf) (дата обращения: 30.07.2019)
8. Падучева Е.В. Эгоцентрические валентности и деконструкция говорящего // Вопросы языкознания. 2011. №3. С. 3–18.
9. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 440 с.
10. Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы: пер. с англ. Киев: Ника-Центр, 2001. 560 с.

11. Тариева Л.У. Размещение лица Говорящего в классической лингвопрагматической ситуации // Успехи современной науки. 2017. Т. 3. №3. С. 81–85.

12. Тариева Л.У. Размещение лица Произносящего во второй эргативной лингвопрагматической ситуации // Успехи современной науки. 2017. Т. 3. №3. С. 96–100.

13. Тариева Л.У. Вербальная презентация прототипического гендерного признака в нахском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2019. Т. 12. Вып. 6. С. 395–399.

14. Тариева Л.У. Интеракциональность лица Созерцающего и лица Говорящего // Перспективные направления развития современной науки: Материалы XXXVII международной научной конференции. М., 2018. С. 213–218.

15. Тариева Л.У. Рефлексивный режим интерпретации канонической речевой ситуации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. М., 2013. №4. С. 84–89.

16. Тариева Л.У. Речевые компоненты парадигмы лица в языках эргативного строя. Назрань. ООО «Кеп», 2017. 376 с.

17. Тариева Л.У. Языковые условия подключения лица Слушающего // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск. 2013. №12. С. 158–166.

### References

1. Apresyan YU.D. Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira // Semiotika i informatika. M.: VINITI, 1986. Vyp. 28. S. 5–33.
2. Zaliznyak A.A., Paducheva E.V. Opyt semanticheskogo analiza russkih diskursivnyh slov: pozhaluj, nikak, vse-taki // Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika. 2018. T. 22 (3). S. 628–652.
3. Lajonz Dzh. Vvedenie v teoreticheskuyu lingvistiku: per. s angl. yaz.pod red. i s predisl. V.A. Zveginceva. M.: Progress, 1978. 543 s.
4. Paducheva E.V. Egocentricheskie edinicy yazyka i rezhimy interpretacii // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: tr. Mezhdunar. konf. «Dialog 2013». M., 2013 [Elektronnyj resurs]. <http://www.dialog-21.ru/media/1274/paduchevaev.pdf> (data obrashcheniya: 02.08.2019)
5. Paducheva E.V. Diskursivnye slova i kategorii: rezhimy interpretacii // Issledovaniya po teorii grammatiki. Vyp. 4.: Grammaticheskie kategorii v diskurse. M.: Gnozis, 2008. S. 56–86.
6. Paducheva E.V. Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu. M., 1985.; 6-e izd., 2009.

7. Paducheva E.V. Rezhim interpretacii kak kontekst, snimayushchij neodnoznachnost' // Materialy mezhdunarodnoj konferencii «Dialog» 2008. VINITI RAN. S. 412 – 418 [Elektronnyj resurs].

[http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf2/dialog\\_2008\\_Paducheva.pdf](http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf2/dialog_2008_Paducheva.pdf) (data obrashcheniya: 30.07.2019)

8. Paducheva E.V. Egocentricheskie valentnosti i dekonstrukciya govoryashchego // Voprosy yazykoznanija. 2011. №3. S. 3 – 18.

9. Paducheva E.V. Egocentricheskie edinicy yazyka. M.: Izdatel'skij Dom YASK, 2018. 440 s.

10. Rassel B. CHelovecheskoe poznanie. Ego sfera i granicy: per. s angl. Kiev: Nika-Centr, 2001. 560 s.

11. Tarieva L.U. Razmeshchenie lica Govoryashchego v klassicheskoj lingvopragmaticheskoj situacii // Uspekhi sovremennoj nauki. 2017. T. 3. №3. S. 81 – 85.

12. Tarieva L.U. Razmeshchenie lica Proiznosyashchego vo vtoroj ergativnoj lingvopragmaticheskoj situacii // Uspekhi sovremennoj nauki. 2017. T. 3. №3. S. 96 – 100.

13. Tarieva L.U. Verbal'naya prezentaciya prototipicheskogo gendernogo priznaka v nahskom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 2019. T. 12. Vyp 6. S. 395 – 399.

14. Tarieva L.U. Interakcional'nost' lica Sozercayushchego i lica Govoryashchego // Perspektivnye napravleniya razvitiya sovremennoj nauki: Materialy XXXVII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. M., 2018. S. 213 – 218.

15. Tarieva L.U. Refleksivnyj rezhim interpretacii kanonicheskoj rechevoj situacii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. M., 2013. №4. S. 84 – 89.

16. Tarieva L.U. Rechevyje komponenty paradigmy lica v yazykah ergativnogo stroya. Nazran'. OOO «Kep», 2017. 376 s.

17. Tarieva L.U. YAzykovye usloviya podklyucheniya lica Slushayushchego // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. CHelyabinsk. 2013. №12. S. 158 – 166.

\*\*\*

## INITIAL MODES OF INTERPRETATION IN NOMINATIVE AND ERGATIVE LANGUAGES

*Tarieva L.U., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,  
Dudarova L.M., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Professor,  
Bulgucheva S.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ingush State University*

**Abstract:** the article investigates two interpretation modes that are qualified as initial ones in genetic unrelated languages. One of these modes, reflexive, relatively recently introduced into the technique of linguistic research, reveals three egos in a row in the process of self-identification of the speaker in ergative language. Previously, the dialogic mode was considered the initial mode of interpretation of the canonical speech situation in the languages of different strategies. Different basic modes of interpretation of the canonical speech situation function synchronously for ergative and nominative languages. The reflexive mode reveals three egocentric characters, indicating the presence of three 'homo' in the languages of ergative thinking speakers. The dialogic mode detects two egocentric characters: the speaker and the listener, drawn together in one pragmatic situation. Ergative languages use reflexive mode as their source language. Nominative languages are dialogic. The article compares the two modes in order to identify similarities and differences in the pragmatic situation of the prototypical representation of a speech act. Two ambiguous presuppositive modes are compared in order to identify similarities and differences in the pragmatic situation of the prototypical representation of a speech act. In general, the study of interpretation modes should explain the difference in the representation of the "face" in grammatically unrelated languages.

**Keywords:** interpretation mode, canonical situation, pragmatic situation, nominative language, ergative language, egocentric, face paradigm

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «УВАЖЕНИЕ» И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Хамидова М.Н., кандидат филологических наук, старший преподаватель,  
Турсунова Ш.А., старший преподаватель,  
Худжандский государственный университет им. академика  
Бабаджана Гафурова, Таджикистан*

**Аннотация:** в статье рассматривается концепт «уважение» в английском языке, которое является очень важным аспектом, и без этого межличностные отношения будут наполнены конфликтом и неудовлетворенностью. Выделяя три особых локуса (мест) языковых форм уважения в английском языке используются специальные слова адресата (такие как английский *Sir, ma'am*). Поддерживая метод косвенных ссылок учёного Шабатани, в английском языке различают изменение времени, например, *Could you...?, Would you...?*, которые выражает уважение). Кроме того, если в русском языке чтобы выразить уважение говорящий обращается к собеседнику во втором лице (вы), то в английском языке используются нейтральные существительные / именные фразы, такие как «*lady/madam*», «*gentleman/sir*» в единственном числе, «*ladies*» или «*gentlemen*» во множественном числе для обозначения адресата или адресатов. Основываясь на происхождении самого уважения, способы его выражения и ее особенности, вопрос о его грамматическом статусе, по-прежнему остается спорным.

**Ключевые слова:** уважение, культура, ситуация, место, мысль, адресат, язык, косвенная ссылка, почетный

В лексикологии существует понятие «уважение», которое является очень интерпретационной и дискуссионной темой. Оно также варьируется не только от культуры к культуре, а также от ситуации к ситуации.

Концепт «уважение» происходит от латинского слова «*respectus*», означающего внимание, отношение, соображение. Оно может быть определено как «Уважение ценности или превосходства человека, личных качеств или способностей или что-то, что рассматривается как проявление личных качеств или способностей» [3, с. 54]. Уважение является очень важным компонентом, как личности, так и межличностных отношений. Чувствовать себя уважаемым можно считать основным правом человека. Неуважение – очень важная вещь, которая может привести к распадам и даже насилию.

В других терминологических словарях слово «уважение» определяется как чувство позитива и заботы о другом человеке или же отношение человека к другому человеку с заботой, и оно демонстрируется с помощью действия [1, с. 231]. Для выяснения этого концепта, необходимо уточнить слово «уважение» и определить их особенности.

Уважение является одним из существующих языковых выражений вежливости. Оно указывает на социальное отношение говорящего (включая его знакомство) и отношение к адресату, а иногда и к третьему лицу. Наиболее широко принятым объяснением причин возникновения языковой вежливости, включая «уважение», является теория П. Брауна и С. Левинсона (1987), основанная на социально-психологическом понятии лица. По мнению П. Брауна и С. Левинсона, лицо – это «общественное представление о себе», часть личности каждого человека, которая соответствует

тому, как человек хочет, чтобы его видели и воспринимали другие в обществе [3, с. 29]. Согласно П. Брауну и С. Левинсону, лингвистическое выражения вежливости возникает потому, что существует множество типов речевых актов и высказываний, которые могут подвергаться желанию лица адресата. Например, основной функциональной мотивацией для разработки вежливых выражений, в которых используются формы множественного числа или третьего лица применительно к одному адресату, является недопущение наиболее прямой лингвистической ссылки адресату: форма единственного лица второго лица, которая является наиболее мимическим жестом. Разумно предположить, что у каждого языка есть способы выражения вежливости, но только некоторые языки имеют специальные лингвистические формы, чтобы выразить различные степени уважения к адресату или третьему лицу. Как и категория «личность», например, «уважение» является принципиально относительным понятием, поэтому, основываясь на описании почетных систем М. Шибатани [7, с. 1008], мы можем выделить три особых локуса (мест) языковых форм уважения:

**1. Мысль.** Вежливость кодируется через языковые формы, которые выражают уважение к номинальным мыслям. Система вежливости, использующие такие формы, являются наиболее распространенными, и историческое развитие некоторых систем почетности (например, японский язык) указывает на то, что эта самая основная форма почести. Формы уважения в этой категории включают в себя:

- названия (такие как почетные звания, используемые вместе с именами собственными в английском или немецком языке; или окончания

указание на почетное имя в корейском или японском именах);

- вежливые местоимения (особые местоименные формы – часто во всей парадигме личности, как в яванском (одна из групп Индонезийский язык); замещение местоимения – например, множественное число для единственного числа; или избежание местоимения и замена названия, термина рода и т.д. на местоимение);

- номинальные почести (или существительные, выражающие уважение, либо непосредственно по отношению к мысли, либо косвенно по отношению адресату упомянутого объекта; они встречаются гораздо реже, чем названия или вежливые местоимения);

- глагольные почести (иногда называемые «субъектными почтениями»): почести, выражающие уважение к мыслящему субъекта или имени субъекта и встречающиеся в глаголе; к ним относятся: глагольные аффиксы, дополнительные глагольные формы почести, как в японском, корейском и тибетском языках;

**2. Адресат.** Вежливость кодируется через языковые формы, которые выражают уважение говорящего адресату. В случае почетных местоимений второго лица ссылочная почетная функция и почетная функция адресата сходятся, но некоторые языки имеют специальные ориентированные на адресата формы почести. Они включают:

- специальные слова адресата (такие как английский *Sir*, *ma'am*),

- особые частицы (например, тагальский *po*; тайский *kha* (женский род), *khrap* (мужской род);

- специальные глагольные окончания (например, корейский (*sumni*); японский – *mas*).

Следует отметить, что поскольку уважение к мыслителю и уважение к адресату являются независимыми системами, оно может возникать независимо от другой на языке, который имеет оба (например, японский).

**3. Язык «избегания».** Вежливость кодируется с помощью использования другого языкового варианта в присутствии родственников «вышедших из табу» или вышестоящих. Примеры включают в себя так называемые 'mother-in-law' или 'brother-in-law' в языках Австралии, например У Dyuibal имеет «повседневный» языковой вариант, *Guwal*, и вариант «mother-in-law», *Dyalngu*, который должен использоваться говорящим, когда родственник-табу находится в пределах слышимости. Например, а parent-in-law противоположный пол. Языки избегания могут иметь меньше слов, более общих слов и иметь другие лингвистические особенности, характерные для языков с вежливостью.

Независимо от того, выражается ли вежливость морфологически в виде аффиксов, в дополнение или в качестве специальных слов, нужно отметить, что «... в значительной степени почетные выражения являются значимыми для соответствующих социальных и психологических расстояний: чем длиннее форма, тем вежливее выражение. В случае языков избегания и некоторых языков вежливости, физическая дистанция сопровождается почтительную речь" [7, с. 1009].

Широко принятая стратегия языковой вежливости затмевает или расфокусирует актера (особенно, если актер является адресатом), и это, кажется, достигается чаще всего через то, что М. Шибатани называет «косвенными ссылками» [7], то есть, избегая прямой ссылки. К методам косвенных ссылок относятся:

- использование локальных существительных и деиктических выражений;

- изменение лица (например, со второго на третий);

- изменение числа из единственного во множественное число (включая использование множественного числа в глаголе);

- изменение маркировки падежа обычных форм на специальные маркеры наклонения (например, М. Шибатани отмечает, что корейские частицы *k'e* и *k'eso* являются особыми почетными дативными и абляционными (архаичными) частицами, а в японском эпистолярном стиле – нормальной именительной падежной частицей *ga* для существительного заменяется дательной частицей *ni* как способ выражения уважения к мыслителю существительного);

- пассивная конструкция;

- кольцевой тип вежливости (как в японской номинализации используется с почетных и унижительных форм);

- изменение времени (например, из настоящего в прошлое. Например, на английском языке *Could you...?, Would you...?*).

Как было упомянуто выше, во многих языках уважение выражается через обычное использование некоторых других признаков, обычно числа, иногда лица или даже времени. Например, в русском языке говорящий проявляет уважение через использование формы множественного числа второго лица (Вы) даже при обращении к одному собеседнику. На английском языке, наоборот, и в формы единственного и множественного числа второго лица используется личное местоимение (You-ты, You-вы). Не один из этих лиц не выражает уважение. В английском языке чтобы выразить уважение, говорящий обращается к собеседнику в третьем лице (единственном или множественном

числе), используя нейтральные существительные / именные фразы, такие как «lady/madam», «gentleman/sir» в единственном числе, «ladies» или «gentlemen» в множественном числе для обозначения адресата или адресатов. Согласования с вежливыми местоимениями или существительными являются синтаксическими или семантическими, в зависимости от цели [4, с. 51-56; 230-233].

Такие проявления уважения не считаются морфосинтаксической особенностью. Мало того, что у него нет уникального показателя, но, что более важно, не существует независимой причины (например, результат правил принятия решений) для того, чтобы нуждаться в особенном уважения в русском языке. Кроме того, изменчивость согласования в соответствии с целью предполагает, что уважение в русском языке является скорее условием согласования, но не морфосинтаксической особенностью.

Другим выражением уважения являются слова или выражения, которые передают уважение и используются при обращении к человеку или обращении к адресату. В языках с множественными почетными знаками они иногда анализируются с точки зрения согласования, что позволяет предположить, что уважение является морфосинтаксической особенностью. Однако это не оправдано в языках, где каждый почетный член может быть определен на прагматических основаниях, и они согласны только в том смысле, что они, как правило, используются в тех же самых прагматических обстоятельствах [4, с. 137].

Говоря об особенности концепта «уважение» нельзя не упомянуть о ее ценности. Примером системы минимального уважения является система со значениями «нейтральный» и «вежливый». Большая система уважения как морфосинтаксическая особенность обнаружена в индоиранском языке, на котором говорят в Индии и Непале. Во втором лице делаются следующие различия уважения: 'non-honorific' (не почетный), 'mid-honorific' (средний почетный) и 'honorific' (почетный); и в третьем лице мы находим: 'non-honorific' (не почетный), 'honorific' (почетный) и 'high-honorific' (высокопочетный). Реализация функции уважения полностью встроена в сложную глагольную парадигму [2, с. 481-518]. Ниже приведена иллюстрация использования маркеров почетного согласования:

Your father came.

Your (mid-honorific) father (honorific) came.

I saw your son.

Your (non-honorific) son (object) saw (non-honorific)

В вышеприведённом фактическом материале налицо представлены различные виды уважения,

отражающие низкое, среднее и высокое воспроизводящие почтения. В приведённых выше примерах, слово father – отец является высокопочетным словом и согласуется со словом came – пришёл. Во втором примере, слово your – твой является не почетным словом и согласуется со словом saw – выдел, который тоже используется как непочетное слово.

Определить понятие уважение в лексикологии английского языка, можно сделать вывод, что концепт «уважение» является очень важным аспектом, которое без этого межличностные отношения будут наполнены конфликтом и неудовлетворенностью.

Выделяя три особых локуса (мест) языковых форм уважения в английском языке, используются специальные слова адресата (такие как английский Sir, ma'am).

Поддерживая метод косвенных ссылок ученого М.Шабатани в английском языке относится изменение времени, например, *Could you...?, Would you...?, которые выражает уважение*.

Кроме того, если в русском языке чтобы выразить уважение говорящий обращается к собеседнику во втором лице (вы), то в английском языке используется нейтральные существительные / именные фразы, такие как «lady/madam», «gentleman/sir» в единственном числе, «ladies» или «gentlemen» во множественном числе для обозначения адресата или адресатов. Основываясь на происхождении самого уважения, способы его выражения и её особенности, вопрос о его грамматическом статусе, по-прежнему остается спорным.

### Литература

1. Хемп Э. Словарь американской лингвистической терминологии: пер. и доп. В.В. Иванова / под ред. В.А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1964. 264 с.
2. Bickel, Balthasar, Walter Bisang & Yogendra P. Yādava. Face vs empathy: the social foundation of Maithili verb agreement. *Linguistics*. 1999. №37. P. 481 – 518.
3. Brown, Penelope & Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: CUP.
4. Corbett, Greville G. 2006. *Agreement*. Cambridge: CUP. (§4.5.1 Respect. P. 137 – 138).
5. Helmbrecht, Johannes. 2005. Politeness distinctions in pronouns. In: Haspelmath, Martin, Matthew S. Dryer, David Gil & Bernard Comrie (eds) *The World Atlas of Language Structures (WALS)*. Oxford: Oxford University Press. P. 186 – 189.

6. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Ninth edition Oxford University Press, 2015. 1820 p.

7. Shibatani, Masayoshi. 1994. Honorifics. In: Asher, R.E. (ed.) The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press. P. 1600 – 1608.

### References

1. Hemp E. Slovar' amerikanskoj lingvističeskoj terminologii: per. i dop. V.V. Ivanova / pod red. V.A. Zveginceva. M.: Progress, 1964. 264 s.

2. Bickel, Balthasar, Walter Bisang & Yogendra P. Yādava. Face vs empathy: the social foundation of Maithili verb agreement. Linguistics. 1999. №37. P. 481 – 518.

3. Brown, Penelope & Stephen C. Levinson. 1987. Politeness: Some Universals in Language Use. Cambridge: CUP.

4. Corbett, Greville G. 2006. Agreement. Cambridge: CUP. (§4.5.1 Respect. P. 137 – 138).

5. Helmbrecht, Johannes. 2005. Politeness distinctions in pronouns. In: Haspelmath, Martin, Matthew S. Dryer, David Gil & Bernard Comrie (eds) The World Atlas of Language Structures (WALS). Oxford: Oxford University Press. P. 186 – 189.

6. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Ninth edition Oxford University Press, 2015. 1820 p.

7. Shibatani, Masayoshi. 1994. Honorifics. In: Asher, R.E. (ed.) The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press. P. 1600 – 1608.

\*\*\*

## THE WAYS OF EXPRESSION OF THE CONCEPT “RESPECT” AND ITS FEATURES IN ENGLISH

*Khamidova M.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,  
Tursunova Sh.A., Senior Lecturer,  
Khujand State University named after academician Babadzhan Gafurov, Tajikistan*

**Abstract:** the article deals with the concept of respect in English, which is a very important one, and without it the interpersonal contact will be lead to conflicts and discontents. To set off three loci of special linguistic forms of respect, in the English language it is used special words of address such as Sir, ma'am. Supporting the method of oblique referencing of Shibatani, it refers shifting tense in English (*Could you...?*, *Would you...?* which expresses respect). Besides, if in Russia respect is shown by the speaker through the use of the plural form of the second person (you) that in English it is used the common nouns/nominal phrases such as 'lady/madam', 'gentleman/sir' (*pan*) in singular form, 'ladies', 'gentlemen' in plural form to refer to the addressee or addresses. Based on the origin of respect itself, its expression and features, the problem of its grammatical status is still disputable.

**Keywords:** respect, culture, situation, locus, referent, addressee, language, oblique referencing, honorific

## ВИД ГЛАГОЛОВ В КОНСТРУКЦИЯХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ (НЕОБХОДИМОСТИ) И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА ПЕРСИДСКИЙ ЯЗЫК

*Валипур Алиреза, кандидат филологических наук, профессор,  
Джафарзадех Рухоллах, аспирант,  
Тегеранский университет, Тегеран, Иран*

**Аннотация:** категория глагольного вида является одной из самых сложных тем для иностранных учащихся. В персидском языке такой категории не существует, в связи с чем иранские студенты сталкиваются с проблемой при выборе видов. В русском языке существуют совершенный и несовершенный виды глаголов. Неправильное употребление видов глаголов в некоторых случаях вызывает неточную передачу мысли. Способ выбора правильного вида является важным особенно в конструкциях с модальным значением. Модальные значения бывают разными. Долженствование является одним из видов модального значения. Значение долженствования разделяется на несколько типов. В некоторых учебниках приведены правила, которые упрощают выбор вида глаголов иностранным учащимся. На этой статье мы пытаемся указать на правила выбора вида в конструкциях с модальным значением «долженствование (необходимость)», привести дефиницию типов значения необходимости, определить соответствующий тип значения конкретных примеров и выразить способы их передачи на персидский язык.

**Ключевые слова:** долженствование, необходимость, вид глагола, русский язык, персидский язык

На этой работе мы рассмотрим правила выбора видов глаголов в конструкциях со значением долженствования (необходимости). Перед тем как приступить к вопросу правил выбора вида нам приводится разделение и дефиницию типов значения долженствования (необходимости). При работе с типами данных значений предпочтение дается слову *необходимость*. Долженствование (необходимость) по разному классифицируется, но в этой мы придерживаемся нижеследующей классификации. Долженствование можно разделить на три типа значений: алетическое, деонтическое, эпистемическое.

Под **алетическими** значениями при этом понимаются значения, при которых реализация указанной необходимости связана с объективными потенциями реального мира или с внутренними качествами и свойствами субъекта, т.е. такие значения необходимости, при которых осуществление необходимости связано с объективными потенциями реального мира или с внутренними качествами и свойствами субъекта (алетическая/ онтологическая/ объективная необходимость)<sup>1</sup>.

*Для увеличения прочности рамки ... нужно скрепить блоки между собой с помощью деревянных шпилек, а дефекты замазать шпаклевкой* данную необходимость можно понимать как логическую необходимость. Основной показатель – *должен*.

Под **деонтическими** понимается необходимость, осуществление которой обусловлено социальными, юридическими, нравственными нормами или волеизъявлением конкретного лица;

*В течение трех суток прокурор обязан рассмотреть жалобу и уведомить вас о результатах*

Показатели деонтической необходимости: *должен, обязан, необходимо, обязательно, неизбежно, непременно, требуется, следует.*

Под **эпистемическими** понимается характеристика степени уверенности говорящего в достоверности, истинности сообщаемой информации<sup>2</sup>.

*Гетман Хоткевич должен быть уже под Москвою, и если нижегородские разбойники ... и подоспеют на помощь к князю Трубецкому, то все ему несдобровать.*

Выбор правильного вида зависит от различных условий. В этой связи существуют ряд правил, которые упрощают выбор видов глагола. В конструкциях со значением долженствования возможно употребление и СВ и НСВ. Один из форм употребления глагола в данных конструкциях является инфинитивом.

Инфинитив несовершенного вида распространен в сочетаниях со словами *надо, нужно, должен, приходится* и т.п., выражающими значение долженствования. Чаще всего несовершенный вид не вытесняет совершенного, а употребляется наряду с ним. Несовершенный вид более характерен для разговорной речи [О.П. Рассудова-63].

В этой связи Соколовская пишет, что инфинитив несовершенного вида передает значение факта в такой ситуации, когда заранее известно, какое действие хотят, могут, надо, должны произвести.

*Кто-нибудь встретит Людмилу Степановну? – Да, мы должны её встречать* (1).

کسی با لودمیلا استپانف ملاقات خواهد کرد؟ - بله، ما باید او را ملاقات کنیم.

*Этот роман стоит издавать? Да, издавать надо обязательно.* (2)

آیا این رمان ارزش منتشر کردن را دارد؟ بله، حتما باید منتشر کرد.

Конструкции со значением долженствования после слов *должен, надо* и т.п. могут выражать все три вида значения необходимости. В зависимости от контекста и ситуации выражается соответствующее значение. В предложении (1) выражено

желание (волеизъявление) говорящего встречать, поэтому там выражается значение деонтической необходимости. В предложении (2) понимается уверенность говорящего в производстве работы (издавать). Исходя из этого, можно сказать что, в этом предложении выражается значение эпистемической необходимости. В предложении (3) выражается волеизъявление говорящего, и поэтому отражается значение деонтической необходимости.

Для перевода инфинитива первого предложения на персидский язык употребляется сослагательное настоящее время (مضارع التزامی). В персидском языке существует ряд форм настоящего времени. Сослагательное настоящее время глагола является одной из форм настоящего времени. Инфинитив предложения (2) переводится на персидский языкосновой прошедшего времени (بن ماضی). В персидском языке основа прошедшего времени образуется отсечением окончания (буква ن) инфинитива. Совершенный глагол *сказать* в предложении (3) можно по двум способом переводится на персидский язык. Для буквального перевода используется основа прошедшего времени ( بن گفت) (ماضی).

– *Надо сказать ему о собрании.*

– به او در باره جلسه باید گفت.

Несмотря на то что, выше сказано, после *надо* употребляется и глагол несовершенного вида. Как О.П. Рассудова отмечает, отличие между сочетанием модальных слов с инфинитивом несовершенного и совершенного вида состоит в том, что инфинитив несовершенного вида употребляется, где говорящий относит осуществление называемого им действия не к более или менее отдаленному будущему, а непосредственно к моменту речи.

*Сегодня тебе надо лечь пораньше, часов в 9.* (4)

امروز تو باید زودتر بخوابی، ساعت 9.

*Надо ложиться, уже 9 часов.* (5)

باید خوابید (بخوابی)، ساعت 9 است.

Действие (лечь) в предложении (4) может, происходит по волеизъявлению другого человека. Например отец может считать что, ребенку необходимо пораньше лечь. На основе данного толкования в предложении (4) выражается значение деонтической необходимости. Спать раньше определенного часа можно отнести к какой-нибудь норме. Например, по правилам жизни в общежитии надо ложиться не позже 9. Исходя из этого, в предложении (5) выражается значение деонтической необходимости.

Как выше было сказано, инфинитив после слова *надо* переводится на персидский язык либо основой прошедшего времени, либо сослагательным настоящим временем глагола. В зависимости от

контекста одному из вариантов дается предпочтение.

Значение долженствования может быть выражено и непосредственно инфинитивным предложением, и иногда сочетаниями инфинитива несовершенного вида со словами *надо, нужно, следует* и т.п.<sup>3</sup>.

*Что поливать?* (5)? چه چیز را آبیاری کرد  
*что надо поливать?* (6) چه چیز را باید آبیاری کرد؟

*Где мне выходить?* (7)? من کجا پیاده شوم  
*где мне следует выходить?* (8) من کجا باید پیاده شوم؟

В предложении (5) и (6) говорящий спрашивает что планирует собеседник поливать. В такой ситуации действие совершается по желанию и волеизъявлению собеседника. В предложениях (7) и (8) совершение действия зависит от ответа собеседника. Такой ответ можно осмысливать как совет, усмотрение, желание или волеизъявление. На этом основании, в предложениях (5), (6), (7) и (8) выражается значение деонтической необходимости.

Для перевода инфинитива в данных предложениях на персидский язык следует обратить внимание на то, что предложение личное или безличное. Предложения (5) и (6) являются безличными, поэтому инфинитив переводится на персидский язык основой прошедшего времени (بن ماضی). Инфинитив в личных предложениях (7) и (8) на персидский язык переводится сослагательным настоящим временем (مضارع التزامی). Наличие и отсутствие модальных слов в таких предложениях не оказывает влияние на перевод инфинитива на персидский язык.

Оттенок долженствования развивается у глаголов совершенного вида в форме будущего времени в таких контекстах, когда говорящий упрекает другое лицо в том, что он не делает то, что, по мнению говорящего, он обязательно должен был бы сделать<sup>4</sup>.

*Я кричу, кричу. Что же ты не ответишь!* [ты должен отвечать] (9)

من مدام فریاد می‌زنم. پس تو چرا جواب نمی‌دهی! [تو باید جواب دهی]

*Ну, что же вы не скажете, что мы мешаем вам.* [надо говорить] (10)

پس چرا نمی‌گویید [باید بگویید] که ما مزاحم شما هستیم.

Предложения (9) и (10) содержат риторический вопрос. Здесь они косвенно выражают значение долженствования. В этих предложениях говорящий жалуется на существующую ситуацию. Иными словами, какое-нибудь действие должно совершиться по желанию (волеизъявлению) говорящего. Поэтому, в этих предложениях выражается значение деонтической необходимости. Для передачи глаголов совершенного вида данных пред-

ложений на персидский язык используется глаголы повествовательного настоящего времени (مضارع اخباری).

Букаева Е.В. полагает что, после *надо* (нужно), *следует* употребляется глагол НСВ и СВ<sup>5</sup>. Для выражения повторяющегося действия употребляется инфинитив НСВ и для выражения однократного действия употребляется инфинитив СВ.

*Больному надо* (нужно) **принимать** лекарство (повторяющееся действие) (11).

بیمار باید(برای بیمار)[لازم است]دارو مصرف کند.

*Сейчас больному надо* (нужно) **принять** лекарство (однократное действие) (12).

الآن بیمار باید(برای بیمار)[لازم است]دارو مصرف کند.

По медицинской норме больному надо принять лекарство, чтобы выздоровел, поэтому в предложениях (11) и (12) выражается значение деонтической необходимости. Здесь перевод инфинитива НСВ на персидский язык не отличается от перевода инфинитива СВ. Оба вида на персидский язык переводятся глаголом сослагательного настоящего времени (مضارع التزامی).

Глагол несовершенного вида может быть связан с переходом от одного действия к другому, и в предложении бывает указание на то, что одно действие совершено, а к другому можно приступать.

*Повестка дня исчерпана, все желающие высказались, нужно **заканчивать** собрание.*

دستور کار به اتمام رسید، تمام علاقه‌مندان نظرات خود را بیان کردند، باید جلسه را به پایانسازند.

На собраниях, все этапы проводятся в соответствии с заранее согласованным порядком. Можно делать вывод что, в этом предложении отражается значение деонтической необходимости. Для перевода инфинитива несовершенного вида (после *нужно*) на персидский язык употребляется глагол сослагательного настоящего времени (مضارع التزامی). Инфинитив несовершенного вида после *нужно*, *будет* переводится на персидский язык тем же способом. Здесь инфинитив НСВ после *нужно* и *нужно будет* одинаково переводится (глаголом сослагательного настоящего времени (مضارع التزامی)).

*Повестка дня исчерпана, все желающие высказались, нужно **будет заканчивать** собрание.*

دستور کار به اتمام رسید، تمام علاقه‌مندان نظرات خود را بیان کردند، باید جلسه را به پایانسازند.

Для перевода инфинитива несовершенного вида после *нужно было* на персидский язык употребляется прошедшее непрерывное время (ماضی استمراری).

*Повестка дня исчерпана, все желающие высказались, нужно **было заканчивать** собрание.*

دستور کار به اتمام رسید، تمام علاقه‌مندان نظرات خود را بیان کردند، باید جلسه را به پایان می‌رسانند.

### Заключение

Таким образом подводя итоги сказанному выше, можно сделать вывод о том, что:

- В конструкциях со словами *надо*, *нужно*, *должен*, *приходится*, может употребляться инфинитив и НСВ и СВ.

- Если действие заранее известное, то употребление инфинитива НСВ является предпочтительным, а если действие еще не имевшее место, то употребляется инфинитив СВ.

- Инфинитив НСВ употребляется, когда действие относится непосредственно к моменту речи.

- Для выражения отложности и обязательности употребляется инфинитив НСВ. Со словом *вынужден* обычно сочетается инфинитив СВ.

- На основе изучения примеров, можно сделать вывод что, в конструкциях со значением долженствования (необходимости) выражаются все три типа значений, но значение деонтической необходимости больше всего выражается в данных конструкциях.

- Для перевода различных форм глагола на персидский язык употребляются разные формы персидских глаголов как основа прошедшего времени, сослагательное настоящее время, повествовательное настоящее время, прошедшее непрерывное время. Основа прошедшего времени и сослагательное настоящее время глагола больше всего употребляются для перевода на персидский язык.

Для перевода инфинитива безличных предложений на персидский язык употребляется основа прошедшего времени глагола. Для перевода инфинитива личных предложений на персидский язык употребляется сослагательное настоящее время глагола.

<sup>1</sup> Петрова М.А. Типы немодальных значений модальных предикатов (на материале славянских и германских языков-5.

<sup>2</sup> Петрова М.А. Типы немодальных значений модальных предикатов (на материале славянских и германских языков-5.

<sup>3</sup> Рассудова О.П. Употребление видов глагола в русском языке-61.

<sup>4</sup> Рассудова О.П. Употребление видов глагола в русском языке-98.

<sup>5</sup> Букаева Е.В. и др. Основные значения глаголов несовершенного и совершенного видов и их употребления-2.

## Литература

1. Аркадьева Э.В. и др. Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. Москва: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1998.; Розенталь. Д.Э. и др. Современный русский язык. Москва: АЙРИС ПРЕСС, 2014.
2. Букаева Е.В. и др. Основные значения глаголов несовершенного и совершенного видов и их употребления. 2-е изд. Минск: БГМУ, 2016.
3. Скворцова Г.Л. употребление видов глагола в русском языке: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы.
4. Караванова А.А. виды русского глагола: значение и употребление. М.: «Русский язык», 2003.
5. Корди. Е.Е. Модальные и каузативные глаголы в современном французском языке. Л.: 1989.
6. Петрова М.А. Типы немодальных значений модальных предикатов (на материале славянских и германских языков: дис ... канд. филол. Наук. 2007.
7. Петрова М. Семантическая специфика форм СВ русских глаголов со значением возможности. ИЯ РАН, АБВУ Software House, Москва.
8. Пулькина И.М. и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. М.: Русский язык. 1968.
9. Рассудова О.П. Употребление видов глагола в современном русском языке. М.: «Русский язык», 1968.
10. مشکāh al-dīnī, m (1387) دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری. مشهد: دانشگاه فردوسی

## References

1. Arkad'eva E.V. i dr. Posobie po grammatike russkogo yazyka dlya inostrannyh uchashchihsya. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina, 1998.; Rozental'. D.E i dr. Sovremennyy russkij yazyk. Moskva: AJRIS PRESS, 2014.
2. Bukaeva E.V. i dr. Osnovnye znacheniya glagolov nesovershennogo i sovershennogo vidov i ih upotrebleniya. 2-e izd. Minsk: BGMU, 2016.
3. Skvorcova G.L. upotreblenie vidov glagola v russkom yazyke: uchebnoe posobie dlya inostrancev, izuchayushchih russkij yazyk. M.: Russkij yazyk. Kursy.
4. Karavanova A.A. vidy russkogo glagola: znachenie i upotreblenie. M.: «Russkij yazyk», 2003.
5. Kordi. E.E. Modal'nye i kauzativnye glagoly v sovremennom francuzkom yazyke. L.: 1989.
6. Petrova M.A. Tipy nemodal'nyh znachenij modal'nyh predikatov (na materiale slavyanskih i germanskih yazykov: dis ... kand. filol. Nauk. 2007.
7. Petrova M. Semanticheskaya specifika form SV russkih glagolov so znacheniem vozmozhnosti. IYA RAN, ABBYY Software House, Moskva.
8. Pul'kina I.M. i dr. Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrancev. M.: Russkij yazyk. 1968.
9. Rassudova O.P. Upotreblenie vidov glagola v sovremennom russkom yazyke. M.: «Russkij yazyk», 1968.
10. فارسی زبان دان دستور (1387) م ال دینی، مشکاه. فاردوسی دان شد گاه: مشهد. گشتاری نظریه پایه بر

\*\*\*

**TYPE OF VERBS IN CONSTRUCTIONS WITH THE MEANING OF OBLIGATION (NECESSITY) AND METHODS OF THEIR TRANSFER TO THE PERSIAN LANGUAGE**

*Valipour Alireza, Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Professor,  
Jafarzadeh Ruhollah, Postgraduate,  
University of Tehran, Tehran, Iran*

**Abstract:** the category of verbal aspects is one of the most difficult themes for foreign students. In the Persian language, there is no this kind of category, therefore Iranian students are facing difficulties when choosing the aspect of verbs. In Russian there are perfective and imperfective types of verbs. Misuse of types of the verbs in some of cases causes inaccurate thought transfer. Method of selection of the true aspect is important specially meaning modal concept. Modal meanings are diverse. Obligation is one of types of the modal meanings. Obligation is divided into several types. In some of training materials rules are provided that simplify the selection of types of the verbs. In this article we try to set out rules for selection of the aspect in the construction, meaning modal concept «obligation», define the types of meanings of obligation, determine appropriate type of meaning of concrete examples and express methods of their transfer to the Persian language.

**Keywords:** obligation, verbal aspect, Russian language, Persian language

## СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ЛЕКСИКИ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ НАРОДА САХА

*Дьячковский Ф.Н., кандидат филологических наук,  
Попова Н.И., кандидат филологических наук, доцент,  
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера  
Сибирского отделения Российской академии наук,  
Трофимова С.М., доктор филологических наук, профессор,  
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова в рамках научного проекта №1095 «Сложение пласта материальной лексики в тюркских и монгольских языках» (на материале терминов одежды, обуви и украшений)»*

**Аннотация:** статья посвящена описанию способов образования наименований слов традиционной одежды народа саха с привлечением материала других языков алтайской семьи. В том объеме, которым авторы статьи располагают, языковой материал позволяет установить лексико-грамматические и структурные особенности способов образования данной группы слов. В тематическом объединении наименований одежды выделяются лексико-семантические группы, компоненты которых связаны между собой по сходству или тождеству значений, т.е. родо-видовыми или синонимическими отношениями. Проведенное исследование лексико-семантической группы (ЛСГ) «Одежда» якутского языка в сравнительно-сопоставительном аспекте позволило установить, что наиболее продуктивными способами словообразования лексики, репрезентирующей традиционную одежду, являются лексико-синтаксический и лексико-семантический. Значительная часть наименований якутской одежды является тюрко-монгольскими параллелями, так как они фиксируются всеми словарными и этнографическими источниками с тождественной семантикой, также заимствованной лексикой из русского языка.

Следует указать, что в словообразовательном процессе заимствование иноязычных слов, особенно индоевропейских, в данной тематической группе слов якутского языка происходит под влиянием русского языка. При этом заимствованные слова, широко вошедшие в обиходную речь, характеризуются полной фонетической освоенностью в соответствии звуковой системы якутского языка, но в отдельных случаях проявляется полное заимствование с русского языка в фонетическом и семантическом представлениях слов.

**Ключевые слова:** якутский язык; лексика традиционной одежды саха; способы словообразования; этимология; сравнительно-сопоставительный метод

Важнейшим источником формирования терминологической лексики материальной культуры, частью которой является традиционная одежда, является общеупотребительная лексика. Эти термины, представляющие собой отдельную лексико-семантическую группу (далее ЛСГ) языка, образуются на базе уже существующих лексем с помощью известных в языке способов словообразования.

Проблема словообразования якутского языка всегда была в сфере внимания ученых, начиная с самых первых фундаментальных трудов по грамматике О.Н. Бётлингга, Е.И. Убрятовой, Л.Н. Харитоновой, Н.К. Антонова, Н.Д. Дьячковского, Ст. Калужинского, кончая академической грамматики современного якутского литературного языка в части морфологии, и учебных пособий для студентов. Но, исследования, написанные в разное время, освещали, главным образом, синхронное состояние изучения словообразования, в основном синтетическое.

Известно, что наличие в языке слов разных ЛСГ говорит о богатстве семантической системы словарного состава языка. Под ЛСГ, мы понима-

ем, объединение лексических единиц одной части речи, в которых помимо общих грамматических признаков имеется как минимум одна общая категориальная сема лексическая. В ЛСГ «Одежда» якутского языка входят, большей частью, предметные имена существительные, в пределах которой они взаимосвязаны с лексическими и грамматическими отношениями. При этом в рамках ЛСГ встречаются характерные особенности не столько в семантике каждой единицы, входящей в одном парадигматическом объединении, не говоря о национальных особенностях лексической системы языка, но и в аспектах словообразования, в отношении морфологии и синтаксиса. Вместе с тем, одной из самых продуктивных моделей в образовании новых единиц лексики так называемых народных терминов современного якутского языка является аналитическая. К сожалению, изучение аналитической модели словообразования до сих пор остается в поле зрения исследователей-якутоведов. Этим обстоятельством обусловлен выбор темы нашего исследования. Представляется, что изучение данной тематической группы может быть значимым не только для этимологии,

истории якутского языка, но и для истории и этнографии не только якутов, но и других народов алтайской семьи языков. Следовательно, выявление древнейших продуктивных словообразовательных моделей будет способствовать установлению внутренних форм производных слов и выявлению первичных корневых морфем, что представляет собой первостепенную задачу сравнительно-исторического исследования якутского языкознания.

Целью исследования в рамках предлагаемой статьи является выявление и описание ведущих способов словообразования лексики традиционной одежды в современном якутском языке.

Рассматривая лексику одежды, мы обращаем внимание и на семантику конкретной лексической единицы, входящей в данную ЛСГ. Это позволяет выявить основные, наиболее продуктивные способы образования и структурно-семантические особенности изучаемой тематической группы лексических единиц. При этом анализируемые единицы ЛСГ, по мере возможности получают этимологические сведения из различных сравнительно-исторических источников для установления тюрко-монгольского или тунгусо-маньчжурского характера слов. В работе применялись методы сплошной выборки номинантов, сравнительно-сопоставительный, а также приемы лингвистического описания.

В целом, как и в других тюркских языках, в якутском языке исследователи выделяют следующие способы словообразования, функционирующие с различной степенью продуктивности: 1) лексический; 2) лексико-семантический; 3) фонетический; 4) морфологический с разновидностями: а) аффиксация, б) сложение слов + аффиксация, в) повторение основ, г) спаривание основ; 5) лексико-грамматический (субстантивация, адъективация, вербализация и т.д.); 6) лексико-синтаксический; 7) аббревиация [5, с. 222].

Лексико-тематическая классификация слов-наименований традиционной одежды *тангас-сан* 'одежда' в якутском языке (*тангас* 'материалы для одежды', 'одежда' – собирательное имя, которое имеет этимологическую связь с тюрк. *таң-* 'повязывать, обвязывать, заматывать' [4, с. 532] : *таңин-возвр.* от *таң-*: *er bašin tañindī* 'мужчина повязал себе голову' [4, с. 532]; *сан* 'нитька', его тюркские параллели, соответствующие др.-тюрк. *jir* и *jir* 1. 'нить, тесьма'; 2. 'веревка, пути' [4, с. 262; 16, с. 268–269]) включает в себя ряд лексико-семантических групп, которые, в свою очередь, подразделяются на отдельные подгруппы: 1) названия натальной и верхней одежды: *тас тангас* 'верхняя одежда', *ис тангас* 'натальная одежда', *сыалыйа* 'короткие штаны, сшитые из выделанной

кожи, натазники', *сабыннах* 'шуба', *сон* 'пальто (тюрк. *тон* 'платье, одежда' [4, с. 574], *дон* 'платье' [4, с. 55])' и т.д.; 2) названия головных уборов и обуви: *дыбака* 'женский головной убор', *атах тангана* 'обувь', *этэрбэс* 'торбаса' и др.; 3) названия украшений одежды: *илин кэбиһэр* 'нагрудное украшение', *бастыга* 'начальник', *туоһахта* 'круглая серебряная пластинка-украшение, которое пришивалось к рогатым головным уборам', *бөбөх* 'браслет' и др.; 4) лексика, связанная с украшательской отделкой одежды: *байбара* 'оборка', *саранынка* 'тонкая ткань в клетку или в полоску, сарпинка', *буодьу* 'узкая полоска меха, нашитая по краям одежды, меховая оторочка, опушка' и др.

В данном аспекте интерес для нашего исследования представляют статьи Л.М. Готовцевой, посвященные как принципам номинации предметов одежды и головных уборов и их элементов в якутском языке, так и общей характеристике названий лексики традиционной одежды в текстах эпического произведения – олонхо [6, с. 85; 7, с. 95]. Автором выделены наименования предметов одежды и головных уборов по 16 мотивационным признакам, а также представлена характеристика слов, обозначающих традиционную одежду на материале 5 текстов известных эпических произведений олонхо. Кластерный подход позволил автору учесть слова различной частеречной принадлежности, представляющей конкретный фрагмент фольклорной картины мира [7, с. 101].

Ниже представлена характеристика способов словообразования терминов одежды, которые являются одновременно и общеизвестными, и специальными.

В современном якутском языке одним из наиболее продуктивных способов словообразования, терминотворчества, является морфологический, при котором дериватом является аффикс. Вместе с тем для рассматриваемой ЛСГ данный способ словообразования не является производительным. Например, слово *арба+ҕас* 'облезлая ветхая доха с полинявшим мехом', как считает В.И. Рассадин, имеет в основе заимствование из монг. *арбайи* 'растрепаться, представляться растрепанным'. Это образный глагол из ряда *алчай* 'раздваиваться, раздвигать ноги', *болтой* 'выпучиваться, вспучиваться', *бөкчөй* 'гнутья, сгибаться', *бөлтөй* 'выпучиваться, вспучиваться', *дьурай* 'вытягиваться, выпрямляться', *кэдэй* 'выгибаться, выгнуть (спину)', *лаглай* 'иметь широкую и низенькую, складную фигуру, быть низеньким, широким и округленным' и т.д., которыми богат якутский язык и которые «полностью совпадают по звучанию и смыслу с таковыми монгольских языков и, следовательно, могут быть отнесены к монгольским по происхождению» [10, с. 75]. Аффикс *-ҕас* в якут-

ском языке образует, как правило, адъективы от глагольных основ. В представленном примере обнаруживается субстантивированный вариант исторического адъектива *арба(й)+яс* со значением 'растрепанный, взъерошенный'. От приведенных выше основ образных глаголов монгольского происхождения по словообразовательной модели «основа глагола + аффикс -яс» могут быть образованы именные основы, относящиеся к различным тематическим группам.

Слово *моой+торук* ' меховой ошейник (шарф)' образовано при помощи непродуктивного аффикса -торук и имеет параллель в хакасском языке, где зафиксировано слово *мой+дырых* 'воротник' от *мойын* 'шея'. Обе лексемы формально и функционально являются близкими [1, с. 9].

Среди способов словообразования лексико-синтаксический прием как по значимости, так и по продуктивности занимает одно из ведущих мест в системе образования новых слов анализируемой ЛСГ. К лексико-синтаксическому способу словообразования относятся терминологические словосочетания, сложные слова, состоящие из двух и более компонентов, служащие наименованием специального понятия: *тангас-сап* 'одежда', *баай-мал* 'имущество'. Для рассматриваемой ЛСГ данный способ образования представлен двумя классическими тюркскими моделями «сущ.+сущ.» типа: *саһыл саһыннах* 'листья шуба'; *суккун сон* 'суконное пальто', *дыибэ кэтэр халаат* 'домашний халат', *даба ырбаахы* 'рубаха из дабы', *сиидэс ырбаахы* 'ситцевое платье', *торбос ыстаан* 'штаны из шкуры телянка', *тирии бэрчээккэ* 'кожаные перчатки', *тобук сутуруо* 'наколенник'; «сущ.+сущ.+притяжательный аффикс 3 л. ед.ч.» типа: *сүүс сабыы-та / сүүс тангаһ-а* 'налобник' (на лицо), *ыстаан сото-то* 'часть штанов, надеваемая на одну ногу, штанина' (тюрк. *йода* 'голень' [4, с. 269]) и «прил.+сущ.» типа: *ис тангас* 'нателное белье' (тюрк. *ич* 'внутренность; внутренний' [4, с. 201]), *туулээх сон* 'шуба' (букв. 'меховое пальто').

Одним из средств лексико-грамматического способа образования является конверсия, которая предполагает переход одной части речи в другую, а шире использование одной части речи в функции другой. Данное явление довольно распространено и во многих тюркских языках. Наиболее типичными случаями конверсии, как способа словообразования единиц ЛСГ «Одежда» в якутском языке, являются следующие примеры: *тирии* 'наружный покров тела человека, животного, кожа // изготовленный или сшитый из выделанной шкуры, кожи животного, кожаный' (ср. *тирии тангас* 'кожаная одежда' – тюрк. *дери*); *сарыы* 'специально выделанная мягкая кожа из оленьей шкуры,

ровдуга, замша // сшитый, сделанный из ровдуги, замшевый' (*сарыы этэрбэс* 'торбаса из оленьей ровдуги' – тюрк. *чарух* 'чарыки' [4, с. 141]), *солко тангас* 'ткань из шелка, шелковая ткань', *суккун сон* 'пальто, сшитое из сукна, суконное пальто'.

Общеупотребительные слова могут использоваться не только в прямом, но и в номинативно-производных значениях в зависимости от цели высказывания. При лексико-семантическом способе образования слов-наименований одежды лексическое значение общеупотребительного слова сужается (специализируется) в результате различных видов переноса основного значения (метафоризации, метонимии): *дыбака кэтэб-э* 'задняя часть старинной якутской женской шапки' (ср. *кэтэх* 'затылок' – тюрк. *кед, кет* 'зад; конец; задняя часть' [4, с. 292, с. 303]), *ырбаахы (сон) түөһ-э* 'передняя часть, рубашки, пальто' (ср. *түөс* 'грудь' – тюрк. *төш* 'грудь, грудина' [4, с. 582]), *атах* 'обувь' (ср. *атах* 'нога'). К этому способу словообразования относится также расширение значения слов: *хаттык* 'дополнительное покрытие, слой чего-либо', которое приобрело значение 'то, что надевается под пальто, шубу'.

Следует отметить, что лексико-синтаксический и лексико-семантический способы образования в каком-то смысле дополняют друг друга. Так способы словообразования при помощи словосочетаний в процессе исторического развития языка трансформируются в устойчивые лексико-синтаксические конструкции. Они, становясь названиями одного понятия, начинают восприниматься как сложные, составные слова. В результате лексикализации словосочетаний происходит трансформация непредикативных, как правило, атрибутивных, словосочетаний в самостоятельное слово.

Путем обогащения лексического фонда якутского языка, в том числе и ЛСГ «одежда» являются проникающие в язык из тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских языков, а также в большом количестве из русского и посредством русского языка заимствования типа: *торбо* 'шелковая, простая или старинная ткань', которая имеет параллели в др.тюрк. *torqu*, алт. *торга*, тув., тоф. *торгу*, хак. *торга* «шелк», а также в стп.-м., х.-монг., бур. *торго*, калм. *торһ* «шелк; шелковый» [12, с. 5]; *ыстаан* 'штаны' (ср. др.-тюрк. *iston* из *icton* "подштанники", чагат. *istan* – то же, кыпч. *icton* из *ic* "внутренний, исподний" и *ton* "одежда, шуба" [14, Т. IV, с. 478], *сибиитэрэ* 'свитер', *сарабаар* 'летние широкие штаны, собранные у шиколоток, шаровары' (через тюрк. посредство заимств. из иран. \*saravara- "штаны" (\*scaravara-), нов.-перс. *salvar* – то же, откуда и греч. , "штаны", ср.-лат. *saraballa* [14, Т. VI, с. 410], *нэлэкэ* 'эвен-

ская одежда, обычно надеваемая как фартук, украшенная бисером' (тунг.-маньчж. *лэлли, нэлли*).

Процесс интернационализации терминов происходит не только в прямом, но и в косвенном заимствовании слов-терминов. Косвенное заимствование, по нашему мнению, обусловлено влиянием иностранных языков на якутский через русский язык в процессе словообразовательного моделирования, образования гибридо-терминов, базирующихся на возможности сочетания интернациональных и национальных элементов языка, семантических калек, полукалек: *намыаска* 'повязка, предохраняющая от холода лоб, щеки и подбородок' из русского языка 'наушка, наушник', *куонта* 'кофта', *сибиштэрэ* 'свитер' (англ. sweater от to sweat «потеть»), *бурүүкэ* 'брюки' (мн., со времени Петра I заимств. из нж.-нем. brock или голл. broek, ср. д.-в.-н. bruooh, ср.-нж.-н. brok 'штаны' [14, Т. I, с. 224]).

Таким образом, в качестве объекта описания в рамках данной статьи выбраны наименования одежды, которые являются неизменной принадлежностью и важным элементом якутской культуры. Своей выразительной формой, функциональным назначением, приемами обработки материала одежда несет информацию о культуре и мировоззрении. Наименования одежды в современном якутском языке образуют обширную ЛСГ. В тематическом объединении наименований одежды выделяются ЛСГ, компоненты которых связаны между собой по сходству или тождеству значений, т.е. родо-видовыми или синонимическими отношениями. Значительная часть наименований якутской одежды является тюрко-монгольскими параллелями, так как они фиксируются всеми словарными и этнографическими источниками с тождественной семантикой, также заимствованной лексикой из русского языка. В большинстве лексических единиц прослеживается семантическая связь с мотивировочной основой, которая непосредственно или опосредованно указывает и актуализирует дифференциальные семы.

В современном якутском языке компонентное обозрение ЛСГ «Одежда» (в частности, ее семный анализ) демонстрирует национальную особенность, что способствует раскрытию как собственно языковой, духовной, так и материальной культуры этноса.

ЛСГ «Одежда» современного якутского языка складывалась из самых различных по происхождению слов и выражений. Вместе с тем в своей основе она продолжает оставаться общетюркской, зачастую исконно якутской, возникшей на собственной почве самого якутского языка. Анализ показывает, что наиболее продуктивными способами

словообразования в ЛСГ «Одежда» являются лексико-синтаксический и лексико-семантический.

### Литература

1. Абдина Р.П. Лексика традиционной одежды в диалектах хакасского языка (в сравнении с алтайским языком: автореф. дис. ... канд. филол. н. Новосибирск, 2009. 21 с.
2. БРС – Бурятско-русский словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1973. 804 с.
3. ДСЯЯ I – Диалектологический словарь якутского языка / Сост. П.С. Афанасьев, М.С. Воронкин, М.П. Алексеев. М.: Наука, 1976. 392 с.
4. ДТС – Древнетюркский Словарь. Л.: Наука, 1969. 676 с.
5. Дьячковский Ф.Н. Способы образования народной терминологической лексики саха (на материале наименований жилых и хозяйственных построек) // Сибирский филологический журнал. Новосибирск, 2017. №1. С. 221 – 227.
6. Готовцева Л.М. Номинация названий одежды, головных уборов и их элементов в якутском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. №6 (60). Ч. 3. С. 83 – 86.
7. Готовцева Л.М. Лексика традиционной одежды саха в текстах олонхо // Северо-Восточный гуманитарный Вестник. 2016. №3. С. 95 – 102.
8. МОТ – Монгол орос толь. М., 1957. 715 с.
9. Пек. – Пекарский Э. К. Словарь якутского языка. 2-е изд. М., 1959.
10. Рассадин В.И. Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках. М.: Наука, 1980. 141 с.
11. Рассадин В.И. Очерки по истории сложения тюрко-монгольской языковой общности. Часть I. Тюркское влияние на лексику монгольских языков. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2007. 165 с.
12. Рассадин В.И. Очерки по истории сложения тюрко-монгольской языковой общности. Часть II. Монгольское влияние на лексику тюркских языков. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2008. 243 с.
13. СИГТЯ 2001 – Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика. М.: «Наука», 2001. 822 с.
14. Фасмер (I-IV) – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: пер. с нем. и дополн. чл.-корр. АН СССР О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 2-е изд., стер., 1986. Т. I; 1986. Т. II; 1987. Т. III; 1987. Т. IV. [www.slovorod.ru/etym-vasmer/\\_pdf/vasmer](http://www.slovorod.ru/etym-vasmer/_pdf/vasmer)
15. ЭСТЯ 1974 – Этимологический словарь тюркских языков. М.: 1974, 1978.

16. ЯРС – Якутско-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1972. 605 с.

17. Калужинский 1961 – Kaluzinsky St. Mongolische Elemente in der Jakutischen Sprache. Warszawa, 1961.

### References

1. Abdina R.P. Leksika tradicionnoj odezhdy v dialektah hakasskogo yazyka (v sravnenii s altajskim yazykom: avtoref. dis. ... kand.filol. n. Novosibirsk, 2009. 21 s.

2. BRS – Buryatsko-russkij slovar'. M.: Sov. Enciklopediya, 1973. 804 s.

3. DSYAYA I – Dialektologicheskij slovar' yakutskogo yazyka / Sost. P.S. Afanas'ev, M.S. Voronkin, M.P. Alekseev. M.: Nauka, 1976. 392 s.

4. DTS – Drevnetjurkskij Slovar'. L.: Nauka, 1969. 676 s.

5. D'yachkovskij F.N. Sposoby obrazovaniya narodnoj terminologicheskoy leksiki saha (na materiale naimenovaniy zhilyh i hozyajstvennyh postroek) // Sibirskij filologicheskij zhurnal. Novosibirsk, 2017. №1. S. 221 – 227.

6. Gotovceva L.M. Nominaciya nazvanij odezhdy, golovnyh uborov i ih elementov v yakutskom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2016. №6 (60). CH. 3. S. 83 – 86.

7. Gotovceva L.M. Leksika tradicionnoj odezhdy saha v tekstah olonho // Severo-Vostochnyj gumanitarnyj Vestnik. 2016. №3. S. 95 – 102.

8. MOT – Mongol oros tol'. M., 1957. 715 s.

9. Pek. – Pekarskij E. K. Slovar' yakutskogo yazyka. 2-e izd. M., 1959.

10. Rassadin V.I. Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskih yazykah. M.: Nauka, 1980. 141 s.

11. Rassadin V.I. Ocherki po istorii slozheniya tyurko-mongol'skoj yazykovej obshchnosti. CHast' I. Tyurkskoe vliyanie na leksiku mongol'skih yazykov. Elista: Izd-vo Kalm. un-ta, 2007. 165 s.

12. Rassadin V.I. Ocherki po istorii slozheniya tyurko-mongol'skoj yazykovej obshchnosti. CHast' II. Mongol'skoe vliyanie na leksiku tyurkskih yazykov. Elista: Izd-vo Kalm. un-ta, 2008. 243 s.

13. SIGTYA 2001 – Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov: Leksika. M.: «Nauka», 2001. 822 s.

14. Fasmer (I-IV) – Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: per. s nem. i dopoln. chl.-korr. AN SSSR O.N. Trubacheva. M.: Progress, 2-e izd., ster., 1986. T. I; 1986. T. II; 1987. T. III; 1987. T. IV. www.slovorod.ru/etym-vasmer/\_pdf/vasmer

15. ESTYA 1974 – Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov. M.: 1974, 1978.

16. YARS – YAkutsko-russkij slovar'. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1972. 605 s.

17. Kaluzhinskij 1961 – Kaluzinsky St. Mongolische Elemente in der Jakutischen Sprache. Warszawa, 1961

### Сокращения:

англ. – английский, алт. – алтайский, баш. – башкирский, бур. – бурятский, голл. – голландский, греч. – греческий, д.-в.-н. – древневерхне-немецкий, др.-перс. – древнеперсидский, др.-тюрк. – древнетюркский, др.-уйг. – древнеуйгурский, иран. – иранский, казах. – казахский, калм. – калмыцкий, кирг. – киргизский, кыпч. – кыпчакский, маньчж. – маньчжурский, монг. – монгольский, нж-нем. – нижненемецкий, общетюрк. – общетюркский, п.-монг. – письменно-монгольский, пратюрк. – пратюркский, русск. – русский, тоф. – тофаларский, тув. – тувинский, тунг. – тунгусский, тунг.-маньчж. – тунгусо-маньчжурские языки, тур. – турецкий, тюрк. – тюркский, узб. – узбекский, уйг. – уйгурский, хак. – хакасский, халха-монг. – халха-монгольский, хори-бур. – хори-бурятский, чагат. – чагатайский, чув. – чувашский, чул.тюрк. – чулымско-тюркский, эвен. – эвенский, эвенк. – эвенкийский, якут. – якутский.

\*\*\*

**WORD FORMATION IN THE VOCABULARY OF TRADITIONAL SAKHA CLOTHING**

*Dyachkovskiy F.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),  
Popova N.I., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Institute for Humanities Research and Problems of Indigenous Peoples of the North SB RAS,  
Trofimova S.M., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
B.B. Gorodovikov Kalmyk State University*

**Abstract:** the paper describes the main formation ways of words denoting traditional Sakha clothing, including material from other languages of the Altai family. The collected material allowed to find lexico-grammatical and structural features of ways of word formation in the given group of words. Thematically, terms of clothing are divided into lexico-semantic groups, the components of which are related based on similarity or equivalence of meaning, i.e. hyponymy and synonymy. A comparative-contrastive study of the lexico-semantic group (further, LSG) “Clothing” in the Yakut language revealed that the most productive ways of word formation in the vocabulary representing traditional clothing are lexico-syntactic and lexico-semantic. A considerable part of Yakut clothing terms are Turkic-Mongolian parallels as they are recorded in all dictionaries and ethnographical sources with equivalent semantics, including vocabulary adopted from Russian.

It should be noted foreign words, especially Indo-European, are adopted into the given group of the Yakut language under influence of Russian. In doing so, loanwords common in the everyday speech are characterized by a full phonetic assimilation according to the Yakut sound system. However, in some cases words are fully adopted from Russian, including their phonetic and semantic representation.

**Keywords:** Yakut, vocabulary of traditional Sakha clothing, ways of word formation, etymology, comparative-contrastive method

**АРАБИЗМЫ В ИСЛАМСКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ:  
ЖУРНАЛ «ИСЛАМ» И ГАЗЕТА «АС-САЛАМ»**

*Магомедова Т.И., доктор педагогических наук, профессор,  
Магомедова М.Р., магистр,  
Дагестанский государственный университет*

**Аннотация:** в статье приводится функционально-тематический анализ арабских заимствованных единиц в русском публицистическом дискурсе на материале русскоязычных дагестанских изданий «Ислам» (журнал) и «Ас-Салам» (газета). В дагестанском медиадискурсе в качестве наиболее продуктивной группы арабоязычных заимствований зафиксированы религиозные арабизмы. Выделено 10 тематических групп арабоязычных заимствований с высокой степенью маркированности. Установлено, что функционирование арабских заимствований в общественно-политических текстах исламской тематики указывает на вхождение религии в повседневную жизнь: арабизмы приобретают эмоционально-оценочную коннотацию, отражающую общественное отношение к обозначаемым ими денотатам. В этом случае кодовый смысл арабизмов заключается в том, что анализируемые с их помощью явления или события интерпретируются с позиции религии. Арабизмы, участвуя в построении религиозного хронотопа, формируют философско-религиозное и бытовое восприятие мира. Сложности перевода и толкования арабских заимствований, расхождения между контекстным и словарным значениями арабизмов актуализировали дальнейшие парадигмы исследовательского интереса в области лексикографической фиксации.

**Ключевые слова:** ислам, арабизмы, публицистический дискурс, тематическая классификация, религиозный код

**Введение**

Актуализация арабских заимствований в русскоязычных средствах массовой информации обусловлена, во-первых, политическими процессами, происходящими в мире, во-вторых, идеологической миссией конкретного печатного или вещательного издания. В региональном медиадискурсе наиболее продуктивной группой арабоязычных заимствований являются религиозные арабизмы.

«Арабизм – это слово или словосочетание, заимствованное непосредственно из арабского языка или сохранившее следы языкового контакта с арабским языком» [2, с. 195]. Возможно, что определённый пласт арабизмов проникал в русский язык еще во времена паломничества и путешествия славян в Палестину. К XIII веку усилился приток восточных слов, среди которых были и арабизмы. В XVI веке Московская Русь проявляет стратегический интерес к Оттоманской империи, в том числе поднимаются вопросы религии, быта и обычаев народов, проживающих на её территории. Конец XVII века связан с началом потока арабских заимствований в русский язык через западноевропейские языки (английский, немецкий, французский и др.). «Новая волна» арабизмов в русском языке началась в XIX веке благодаря русским переселенцам и интересу к восточной литературе. Исследование под редакцией И.И. Срезневского [16] «Материалы для сравнительного и объяснительного словаря и грамматики», вышедшее в 1854 году, поднимало вопросы заимствований из арабского языка: в его первом томе содержатся списки русских слов, сходных со словами восточных языков, с указанием возможного источника из восточного языка.

Сегодня процесс взаимовлияния и взаимообогащения русского и арабского языков не прекращается в силу интенсивного сотрудничества России с арабскими странами по всем социально-политическим и экономическим каналам.

Однако исследовательский анализ арабизмов в русском языке затруднен по целому ряду причин. Существуют сложности в определении круга заимствований, которые можно считать арабизмами, и их хронологизации; в выявлении путей и способов проникновения арабских слов в русский язык; в изучении этимологии лексических элементов арабского происхождения; в тематической классификации арабизмов в русском языке; а также в их фонетическом, семантическом и стилистическом освоении в русском языке.

Безусловно, арабско-русские языковые контакты не могли остаться вне поля зрения исследователей и находили отражение в статьях, монографиях этимологических заметках (словах, энциклопедиях, эссе, историях происхождения) в общем анализе заимствований в русском языке [5, 6, 8, 12, 13]. Непосредственно арабизмам посвящены немногочисленные работы: [9, 18].

Современные исследования обозначенной проблематики содержат комплексный анализ заимствований, включающий путь и способ проникновения арабизма, его фонетическую, словообразовательную, морфологическую адаптацию в системе русского языка, семантическую трансформацию заимствованного элемента, функционально-стилевую принадлежность и эмоционально-экспрессивную окраску [2, 3, 4, 7, 14, 20].

Не только лингвисты, занимающиеся вопросами языковых контактов, интересуются

арабизмами, но и историки, этнографы, для которых эти единицы являются фактами исторических контактов народов и их культур.

Однако анализ арабизмов, функционирующих в субкодах русского языка, современными исследователями не проводится, несмотря на то, что это необходимо для целостного представления о современных языковых процессах.

### 1. Тематическая классификация арабизмов исламского медиадискурса

Религиозно-мировоззренческая идейная направленность русскоязычных дагестанских изданий «Ислам» (журнал) и «Ас-Салам» (газета) формирует исламский публицистический дискурс, включающий несколько тематических групп арабизмов:

➤ шариатская терминология (*шариат, фикх, сунна муаккада, джахилия, баракат, джаназ, такфир, сунна, иман, тафсир меджлис, нафе, сахих, сафар, аманат, риба, ридда, харам, иджма', хиджаб, мазхаб, халляль, махрам, макрух, ваджиб, таухид, ширк, манхадж, фар дайн, фард кифая, ихсан, акыда, иджаза, идда, зина, такуа, тавфик, рия, аврат, зухд, бидъа, фиксъ, истикама, таваккуль, ифтар, сухур, дунья, сифат, нур, фитна, гъибат, ибадат, никаб, хукм, наджас, джамаат, факр, тасавуф, ислам, сура, аят, куфр, таваф, ризк, исраф, табзир, изаат, карахату танзих, ильм, хадис аль кудси, шубха, риваят, адаб, вакф, назр, хайз, нифас, джанаба, усуль, мубах, мандуб, мудд, аркан, рукн, ниямат, каза, басмала* и т.д.);

➤ названия религиозных обрядов (*дуа, саят, хутба, садака, закят, тауба, шахада, ихрам, хадж, ифтар, сухур, азкары, зикр, ракаат саджда, руку', такбир, таваф, хутба, каффарат, истигфар, рибат, ният, даават, икамат, азан, шахада, газават, джихад, такбир, салават, таяммум, удхия, махр, умра, каср, саям, гусль, хиджама, аркан, вуду, суджуд сахв, таслим, тасбих, кьям, зиярат* и т.д.);

➤ названия обязательных и дополнительных намазов (*фаджр, зухр, магриб, иша, аср, нафиль, витр, тахаджуд, истихара, зуха, ратибат, таравих* и т.д.);

➤ топонимы (*Масджид Аль Харам, Альгамбра, Андалусия, Альказаб, Масджид Аль-Акса, Замзам Кааба, Арафат, Аль Азхар, Ясриб, Бадр, Ухуд, Сафа, Марва, Мисра, Магриб, Мадьян, Марокко, Шам, Наджран, Байтуль Мукаддас, Куббат Ас-Сахра, Джидда, Ар-Рауда, Аль-Бакиа, Масджид Ан-Набави* и т.д.);

➤ календарная лексика (*Сафар, Раджаб, Мухаррам, Зульхиджа, Рабиуль Авваль, Хиджра, Ид аль-Фитр, Ид аль-Адха, Исра валь-Мирадж, Дни Таширика, Ляйлятуль Кадр* и т.д.);

➤ названия существ и явлений потустороннего мира (*Иблис, Джибриль, Микаиль, Исрафил, Даджал, шайтан, джинн, гурия, сират ахират, Ифрит, сихр, ружья, кадар, карамат, махшиар, Фирдавс, шафаат, Аль Ари, джаханнам, джаннат* и т.д.);

➤ названия священных писаний (*Таурат, Инджил, Коран*);

➤ слова, называющие статус человека с точки зрения ислама (*муъмин, саяф, имам, хафиз, сахабы, мусульманин, халиф, муджахид, алим, уляма, мухаддис, факих, табиинкурайшит, кафир, мунафик, шейх, шахид, кадий, муфтий, муширик, ансар, мушид, муджахид, валий, авлия, мюрид, фасик, ахль ас-сунна валь-Джамаа, мухаджир, асхаб, амир аль муминин, мусафир, хаджи, талиб, хатиб, ханбалит, маликит, салим, вакиль, шафиит, ханафит, хазрат, хариджит* и т.д.);

➤ этикетные формулы (*Ассаляму аляйкум, джазака Ллаху хайран, альхамдули Ллах, субхана Ллах, Аллаху Акбар*);

➤ слова, не относящиеся к определенным тематическим группам (*сивак, мечеть, ибн, умму, кафан, динар, дирхем, рияд, михраб, максура, медресе, нашид, асабия, умма, хальва, халифат, минбар*).

Высокая степень маркированности идентифицированных арабизмов объясняется тем, что данные лексемы вошли в русский язык напрямую, без участия языков-посредников; они строго подчинены тематическому критерию, то есть они заданы журналистским текстом.

Статистический анализ арабизмов, извлеченных из материалов данных печатных изданий, свидетельствует о том, что не менее 25% арабских заимствований относится к *варваризмам*, которые используются в целях предоставления информации по разным аспектам религии, по вопросам исламских догм; они называют безэквивалентные в русском языке предметы, явления и понятия.

Принципиально не переводятся *экзотизмы* исламского медиадискурса, служащие для номинации реалий других культур, отсутствующих в исконном языке: *ваххабит, моджахед, джихад, муфтий, шахид, хадж, газават, гурия, дервиш, намаз, закат (закят), минарет, мулла, муфтий, суфий, мюрид, хиджаб, Рамадан, умма, сунна, сура, ураза, факир, хадис, чалма, тюрбан, шариат, шариф* и др. [17].

### 2. Арабизмы как религиозный код исламского медиадискурса

Функционирование арабских заимствований в общественно-политических текстах исламского медиадискурса указывает на вхождение религии в повседневную жизнь. В этом случае кодовый

смысл арабизмов заключается в том, что анализируемые с их помощью явления или события интерпретируются с позиции религии. Арабизмы в текстах церковно-религиозного стиля отсылают читателя к арабскому источнику ислама, подчеркивая его единственность, истинность и святость; в тексты официально-делового стиля передают содержательно-фактуальную информацию, в текстах газетно-публицистического стиля приобретают эмоционально-оценочную коннотацию, отражающую общественное отношение к обозначаемым ими денотатам.

Экспрессивная окраска арабизмов-кодов отражает восприятие общественностью обозначаемых ими смыслов: «Этот вопрос нам часто задают разные люди, у которых есть искреннее желание понять то, что касается **хукму**, решения, принимаемые исламом в отношении митингов» (Ас-Салам, №23(396), декабрь, 2011); «Как же так, дядя! Это же **мечеть**! Как можно вносить сюда **харам**?» (Ас-Салам, №9(454), май 2014); «Ты встаешь, чуть проспав, совершаешь **салят** и спешишь на работу» (Ас-Салам, №23(468), декабрь 2014).

Арабизмы способствуют передачи сопричастности к сакральному, духовному началу: «Поэтому мы должны раскаиваться и надеяться, что наша **тауба** будет принята, а грехи – прощены» (Ас-Салам, №10(407), май 2012); «Если немусульманин захочет принять ислам, ему достаточно произнести формулу-**шахаду**, с пониманием ее смысла и верой в сказанное» (Ас-Салам, №5(450), март 2014); «О верующие, не убивайте дичь будучи в состоянии **ихрама**...» (Ас-Салам, №5(450), март 2014); «На Махшаре и в **Джаннате** пусть Аллах даст возможность быть с этими людьми» (Ас-Салам, №23(468), декабрь 2014).

Следует отметить, что указанные издания, популяризируя арабизмы, стремятся пробудить и повысить читательский интерес к арабскому языку как языку священного писания через цитирование на арабском языке и авторский комментарий к отдельным элементам медиадискурса: «Новообращённый индиец Абдуллах Ашти после принятия Ислама избрал для себя имя Абдуллах (الله عبد – **раб Аллаха**), желая подчеркнуть своими действиями, именем и всеми частями тела, что он является истинным рабом Всевышнего Аллаха. Он также заявил, что Ислам осветил его жизнь и придал ей другой смысл» (Ислам, №4 (6), 2003).

Арабизмы, участвуя в построении религиозного хронотопа, сигнализируют о связи времён, вечности и сиюминутности, иными словами, формируют философско-религиозное и бытовое восприятие мира: «Мусульманское летоисчисление ведётся от переселения Пророка Мухаммада из

Мекки в **Ясриб**, названный позже Городом Пророка» (Ас-Салам, №20(465), октябрь 2014); «Мусульманский новый год начинается с первого числа месяца **Мухаррам**» (Ас-Салам, №20(465), октябрь 2014); «Среди ночей самой значимой одни считают **Ляйлятуль-Кадр**, то есть ночь, когда был ниспослан Коран» (Ислам, №3(17), 2007).

Самоидентификация читательской аудитории по отношению к исламской религии и культуре происходит также за счет арабизмов-кодов: «Образные картины средневекового **рийяда** созданы рассказчиками «Тысячи и одной ночи» (Ислам, №2(16), 2007); «Одними из первых **рибатов** были города Куфа, Басра и Фустат» (Ислам, №4(6), 2003). Декларативность оппозиций «свой – чужой» или «посвящённый – непосвящённый» осуществляется авторами публикаций именно с помощью арабских заимствований: «Мы говорим о предопределении в соответствии с вероубеждением суннитов (**ахль ас-сунна валь-Джамаа**)» (Ислам, №27(01), 2012); «Шайтан старается поссорить язычников и верующих, сея вражду и злобу, и он преуспеет в этом, если муьмины станут уподобляться **муширикам**» (Ислам, №1(18), 2008).

В целом важнейшей смысловой доминантой мусульманских СМИ в Дагестане является воссоздание отвечающей предписаниям ислама религиозной картины мира, которая формируется единицами арабского происхождения. Незнание толкования арабизма в медиа публикациях обязательно заставит читателя обратиться к священным писаниям для постижения смысла религиозного учения: «Человек, желающий наставлять людей на правильный путь, должен повелевать всем без исключения чаще совершать **истигфар**, то есть просить у Создателя прощения грехов» (Ислам, №1(11), 2005); «Раньше было так принято: сын учителя становился учителем, сын бая-баем, а сын **хазрата** изучал науку, Коран» (Ислам, №25(01), 2011).

Также в исследуемых материалах обнаружены арабизмы, лишь косвенно связанные с религией, но употребляющиеся в медиадискурсе в качестве культурных кодов, требующих дешифровки для нецелевой аудитории: **марджья** (клик; возглас, призыв); **джаваб** (ответ); **салям** (приветствие); **зина** (внебрачная связь); **йараби** (восклицание, выражающее интерес или протест); **мамыр** (мир, тишина; спокойствие); **даура** (спорить, судиться); **никях** (брак, бракосочетание) и т.д. Так, в журнале «Ислам»: «Это считается вопросом **«иджетихада»** (вопрос, на который нет прямого ответа в Коране и Сунне), и ответ на него даётся с учетом пользы, которую может принести мусульманам это участие, или вреда, который может быть причинён мусульманам по причине их участия в

выборах»; «Желательно (суннат) жениться на девушке, соблюдающей нормы Шариата, Воистину в этих домах (живут) «авамир» – змеи, и если вы увидите что-либо подобное, то тесните ее (змею) три (дня), а не уйдёт убейте её, так как она джинн из **кафиров** (неверных)».

#### Заключение

Благодаря интенсивному развитию современных цифровых технологий в медийных пространствах различных стран языки активно взаимодействуют, что обеспечивает не только взаимопроникновение языковых единиц, но и фактов культуры, религии, социума разных этносов. В этой связи проблема функционирования в русском языке лексических заимствований расширяет границы, переходя из контекста художественной литературы и словарной фиксации в дискурсионное пространство средств массовой информации.

Арабские заимствования в русском языке представлены в различных тематических группах, однако наиболее значимый пласт арабизмов связан с религиозной и общественно-политической тематикой.

Арабизмы функционируют во всех стилях современного русского литературного языка: в научном – это термины из самых разных областей знаний, в разговорном представлены в составе фразеологизмов и отдельных лексических единиц, в официально-деловом – передают содержательно-фактуальную информацию, в публицистическом стиле они приобретают эмоционально-оценочные коннотации, актуализирующие их культурологическую функцию.

Арабские заимствования, зафиксированные в популярных среди дагестанских мусульман журнале «Ислам» и газете «Ас-Салам», были тематически систематизированы. Однако возникшие при этом сложности были связаны с переводом и толкованием тех или иных лексем, так как значительная часть проанализированных арабизмов не имела словарной и энциклопедической фиксации. В некоторых случаях наблюдались расхождения между контекстным и словарным значениями арабизмов. Необходимы новые лексикографические исследования, нацеленные на словарную фиксацию большого пласта арабских заимствований с высокой степенью маркированности в исламском публицистическом дискурсе.

#### Литература

1. Али-заде А. Исламский энциклопедический словарь. М., 2007.
2. Александрова О.И. Функционирование арабских по происхождению заимствований в современном русском языке // IV Степановские чтения.: Сб. ст. М.; 2003. С. 179 – 180.
3. Аль-Кадими Махмуд Г.Ч. Арабизмы в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2010. 21 с.
4. Аль Шаммари Маджида, Д.А. Актуальные арабизмы в русском языке: Вхождение, функционирование, потенциал: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2012. 148 с.
5. Асфандияров И.У. Восточная лексика в русском языке. М., 1991. 121 с.
6. Биржакова Е.Э. Русская лексикография XVIII в. СПб., 2010. 212 с.
7. Валиуллина Л.К. Лексика арабского происхождения в русском и татарском языках: сопоставительный аспект: дис. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2004. 163 с.
8. Войнова Л.А. Фразеологический словарь русского языка. М., 1986-1987. 528 с.
9. Гаврилова Т.П. История арабской по происхождению лексики в русском языке (на материале памятников XII-XVIII вв.): дис. ...канд. филол. наук. М., 1981. 283 с.
10. Керимов, К.А. Арабизмы в хайдакском диалекте даргинского языка: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала: ДГПУ, 2012. – 194 с.
11. Курбанова З.Г. Арабские заимствования в рутульском языке: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 1999. 187 с.
12. Кутина Л.М. Формирование языка русской науки. М.-Л., 1964. 221 с.
13. Огиенко И.И. Иноземные элементы в русском языке: История проникновения заимствованных слов в русский язык. Киев, 1915. 136 с.
14. Рахмони М.Р. Лексико-семантическая классификация арабизмов в русском и таджикском языках в сопоставительном плане: дис. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2006. 160 с.
15. Серебrenникова Е.Ф. Аспекты аксиологического лингвистического анализа текста // Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллектив. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. С. 39 – 48.
16. Срезневский И.И. Материалы для сравнительного и объяснительного словаря и грамматики. СПб., 1890-1912. С. 16 –21.
17. Халиков К.Г. Арабизмы в багвалинском языке: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2000. 190 с.

18. Халлави М.Х. Лексические арабские заимствования в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 15 с.

19. Хуссайн А.Х. Русская лексика арабского происхождения в теоретическом и прикладном рассмотрении: дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 243 с.

20. Шайхуллин Т.А. Русские и арабские паремии с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012. 19 с.

21. Юсупов Х.А., Магомедов А.Дж. Тематические группы исламской религиозной лексики в даргинских языках // Исламоведение. Махачкала: ДНЦ РАН, 2014. №1. С. 46 – 53.

22. Газета «Ас-салам». URL <https://as-salam.ru/> (дата обращения: 15.01.2018)

23. Исламский информационный портал «Ислам». URL <http://www.islam.ru/> (дата обращения: 15.01.2018)

24. Хутба. Онлайн обучение. URL <https://hutba.org/> (дата обращения: 15.03.2018)

25. Ислам. Вопрос и ответ. URL <https://islamqa.info/ru/> (дата обращения: 24.01.2018)

### References

1. Ali-zade A. Islamskij enciklopedicheskij slovar'. M., 2007.

2. Aleksandrova O.I. Funkcionirovanie arabskih po proiskhozhdeniyu zaimstvovaniy v sovremennom russkom yazyke // IV Stepanovskie chteniya.: Sb. st. M.; 2003. S. 179 – 180.

3. Al'-Kadimi Mahmud G.CH. Arabizmy v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2010. 21 s.

4. Al' SHammari Madzhida, D.A. Aktual'nye arabizmy v russkom yazyke: Vhozhenie, funkcionirovanie, potencial: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov-na-Donu: YUFU, 2012. 148 s.

5. Asfandiyarov I.U. Vostochnaya leksika v russkom yazyke. M., 1991. 121 s.

6. Birzhakova E.E. Russkaya leksikografiya XVIII v. SPb., 2010. 212 s.

7. Valiullina L.K. Leksika arabskogo proiskhozhdeniya v russkom i tatarskom yazykah: sopostavitel'nyj aspekt: dis. ... kand. filol. nauk. CHEboksary, 2004. 163 s.

8. Vojnova L.A. Frazеologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1986-1987. 528 s.

9. Gavrilova T.P. Istoriya arabskoj po proiskhozhdeniyu leksiki v russkom yazyke (na materiale pamyatnikov XII-XVIII vv.): dis. ...kand. filol. nauk. M., 1981. 283 s.

10. Kerimov, K.A. Arabizmy v hajdaskom dialekte darginskogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala: DGPU, 2012. – 194 s.

11. Kurbanova Z.G. Arabskie zaimstvovaniya v rutul'skom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala, 1999. 187 s.

12. Kutina L.M. Formirovanie yazyka russkoj nauki. M.-L., 1964. 221 s.

13. Ogienko I.I. Inozemnye elementy v russkom yazyke: Istoriya pronikoveniya zaimstvovannyh slov v russkij yazyk. Kiev, 1915. 136 s.

14. Rahmoni M.R. Leksiko-semanticheskaya klassifikaciya arabizmov v russkom i tadzhikskom yazykah v sopostavitel'nom plane: dis. ... kand. filol. nauk. Dushanbe, 2006. 160 s.

15. Serebrennikova E.F. Aspekty aksiologicheskogo lingvisticheskogo analiza teksta // Lingvistika i aksiologiya: etnosemiometriya cennostnyh smyslov: kollektiv. M.: TEZAUROS, 2011. S. 39 – 48.

16. Sreznevskij I.I. Materialy dlya sravnitel'nogo i ob'yasnitel'nogo slovarya i grammatiki. SPb., 1890-1912. S. 16 – 21.

17. Halikov K.G. Arabizmy v bagvalinskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala, 2000. 190 s.

18. Hallavi M.H. Leksicheskie arabskie zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1986. 15 s.

19. Hussajn A.H. Russkaya leksika arabskogo proiskhozhdeniya v teoreticheskom i prikladnom rassmotrenii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2001. 243 s.

20. SHajhullin T.A. Russkie i arabskie paremi s komponentom-naimenovaniem rodstvennyh otnoshenij: konceptual'no-semanticheskij i etnokul'turnyj aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2012. 19 s.

21. YUsupov H.A., Magomedov A.Dzh. Tematicheskie gruppy islamskoj religioznoj leksiki v darginskij yazykah // Islamovedenie. Mahachkala: DNC RAN, 2014. №1. S. 46 – 53.

22. Gazeta «As-salam». URL <https://as-salam.ru/> (data obrashcheniya: 15.01.2018)

23. Islamskij informacionnyj portal «Islam». URL <http://www.islam.ru/> (data obrashcheniya: 15.01.2018)

24. Hutba. Onlajn obuchenie. URL <https://hutba.org/> (data obrashcheniya: 15.03.2018)

25. Islam. Vopros i otvet. URL <https://islamqa.info/ru/> (data obrashcheniya: 24.01.2018)

\*\*\*

**ARABISM IN ISLAMIC PUBLICIST: MAGAZINE "ISLAM" AND NEWSPAPER "AS-SALAAM"**

*Magomedova T.I., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor*  
*Magomedova M.R., Master of Arts (M.A.),*  
*Dagestan State University*

**Abstract:** the article provides a functional-themed analysis of Arab borrowed units in Russian of the journalistic discourse on the material of the Russian-language Dagestan editions "Islam" (magazine) and "Al-Salaam" (newspaper). Religious Arabisms were recorded as the most productive group of Arabic-speaking borrowings in Dagestan media discourse. Ten thematic groups of Arabic-language borrowings with a high degree of marking were allocated. It was established that the functioning of Arab borrowings in the social and political texts of Islamic subjects indicates the entry of religion into everyday life: Arabisms acquire an emotional-assessment connotation that reflects the public attitude to the denotats they designate. In this case, the code meaning of Arabisms is that the phenomena or events analyzed by them are interpreted from the point of view of religion. Arabisms, participating in the construction of religious chronotop, form philosophical-religious and everyday perception of the world. The complexities of translating and interpreting Arab borrowings, the discrepancies between the contextual and dictionary meanings of Arabisms, have updated further paradigms of research interest in lexicographical fixation.

**Keywords:** Islam, arabism, journalistic discourse, thematic classification, religious code

## ФИГУРЫ КОМИЧЕСКОГО КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РУССКОГО ЯЗЫКА В ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ Е.В. ПЕТРОСЯНА

*Одекова Ф.Р., кандидат филологических наук, доцент,  
Северо-Кавказский федеральный университет*

**Аннотация:** в статье выделены и проанализированы стилистические средства русского языка, используемые в текстах Е.В. Петросяна для создания комического эффекта. В частности, антифразис используется юмористом для употребления слов в отрицательном значении, прямо противоположном первоначальному; солецизм для нарушения правильности и чистоты речи; при помощи парегменона сатирик сочетает однокоренные или этимологически родственные слова в одно лексическое пространство; парафраз используется для изменения лексического состава какого-либо устойчивого выражения; при помощи такой фигуры речи, как хиазм, происходит усиление выразительности способом зеркального отражения нескольких смежных предложений, чаще словосочетаний; использует юморист в своих текстах и каламбур как фигуру речи, включающую нарочитую или невольную (чаще в речи персонажей) двусмысленность, которая возникает благодаря использованию в одном контексте двух и более значений слова или использованию сходства в звучании разных слов. В статье отмечены и тексты, которые совмещают в себе несколько форм комического – и иронию, и юмор, и определенную долю сарказма. Автор приходит к выводу, что средствами выражения юмористического отношения к изображаемому могут быть все экспрессивные единицы языка, а также нейтральные по своей природе, но используемые в соответствующих стилистических целях языковые средства, что позволило выявить и отметить специфику стилистических приемов, определяющих своеобразие индивидуально-авторского стиля юмориста.

**Ключевые слова:** антифразис, индивидуально-авторский стиль, ирония, каламбур, комическое, парафраз, парегменон, сарказм, солецизм, стилистические фигуры, хиазм, юмор, язык, языковые средства

Социальная реальность нашего века перенасыщена трагическим содержанием, что позволяет надеяться на возврат к комическому в его основной социально-эстетической функции: быть компенсаторным противовесом и терапевтическим средством против страха жизни.

Изучение современных форм комического открывают новые аспекты национальных форм мировидения. Из истории и художественной литературы широко известны общие черты комического у разных народов: незлобивость и пуританская сдержанность англичан, искрометное острословие французов, сытый тяжеловесный смех немецких бюргеров, хитрая усмешка китайцев. Для русской культуры органичным оказался тип умного дурака, пересмешника и скомороха.

Что предлагает нам современный разговорный язык? Какие формы комического наиболее популярны? Обратимся к текстам современных сатириков и юмористов.

Материалом для анализа послужили языковые явления, взятые из записной книжки юмориста-сатирика Е.В. Петросяна, которая вышла в печать под названием «Записные хиханьки-хаханьки». Как отмечает сам артист, «большая часть этих заметок касается комического, но есть в них и записки актера, и всевозможные любопытные факты, которые так или иначе использовались в работе. Записная книжка, как и у любого художника, – это плацдарм для будущих работ, фиксатор увиденного и подслушанного, прочитанного и придуманного» [1, с. 11].

Как известно, основными формами комического являются ирония, юмор, сатира, сарказм. Лингвистические средства выражения комического очень разнообразны, и каждый человек, а тем более художник и юморист, всегда находит свои неповторимые средства выражения комического, которые и создают индивидуальный стиль писателя или артиста.

Традиционное понимание иронии сводит ее к антифразису, т.е. к употреблению слов в отрицательном смысле, прямо противоположном буквальному [2, с. 243]. Такое понимание иронии мы находим еще в античных риториках, где между иронией и антифразисом ставили знак равенства. Но само понятие иронии, как показали исследования, гораздо шире, чем простая стилистическая фигура антифразиса, а средства выражения иронии намного разнообразнее.

Суть иронии (как и более едкого и мрачного ее варианта – сарказма) заключается в том, что кому-нибудь или чему-нибудь приписывается черта, которая отсутствует, и тем самым ее отсутствие только подчеркивается.

С течением времени как понимание иронии, так и сама ее техника существенно изменились и усложнились. Ирония во многих текстах часто читается между строк, она может быть разлита по всему тексту. Ирония – это уже не только стилистический прием, сколько «способ мировоззрения», «состояние духа», «способ мышления», незаметно возникший как общая тенденция нашего времени. Некоторые исследователи даже отмечают «иронию по инерции» в современной разговорной речи

[3, с. 140]. Поэтому ирония создается лингвистическими средствами всех уровней языка: фонетическим (интонация), лексическим, семантическим, синтаксическим.

Интересный прием создания иронии мы наблюдаем в иронических фразах Е.В. Петросяна, в частности в его «Памятке для пишущих статьи»: *«Плохо зная грамматику, сложные конструкции должны употребляться с осторожностью. Если вы хотите использовать глагол, то спрягать его надо правильно, а не как того хочет автор. Не надо нигде не использовать лишних отрицаний. Между нас говоря: надеж местоимения тоже важен».*

В приведенном тексте использован такой прием, как **солецизм** – греч. (неправильная речь) – фигура, основанная на нарушении правильности и чистоты речи [2, с. 308].

Но чаще всего Е.В. Петросян в своих иронических фразах использует стилистические фигуры, образованные путем добавления созвучия и сокращения. К фигурам добавления еще с античных времен причислялись анадиплосис, градация, анафора, эпифора, плока, парегменон, полисиндетон и др. Обычно фигуры этого типа отражают сложную систему соотношений эмоционального и рационального начал в восприятии объектов действительности [4, с. 433]. Рассмотрим, например, применение Е.В. Петросяном такой фигуры, как парегменон.

**Парегменон** – сочетание однокоренных или этимологически родственных слов [4, с. 434]: *Наши пестициды – самые пестицидные в мире. И никакие их пестициды не перепестицидят наши по своей пестицидности.* Варианты фразы: *«Есть еще порох в пороховницах»*; *«Есть еще ягоды в ягодницах»*, *«Есть еще шары в шароварах...»* и т.д.

Очень часто в иронических текстах Петросяна сочетаются несколько средств создания иронии, например, парегменон, явление многозначности и устойчивые сочетания: *«Каждому свое: мотальщица отмотала срок, чесальщица почесала домой, вязальщица завязала курить, сварщик заварил кашу, плотник сколотил состояние, музыкант сыграл в ящик, паяльщик спаял коллектив».*

Устойчивые сочетания, известные строки из стихотворений, песен, прозаических произведений часто перефразируются автором записной книжки с целью создания иронического эффекта: 1. *Встретились добры молодцы и красны девицы. После двух стаканчиков они сделались красными молодцами и добрыми девицами.* 2. *Кабы я была девица ...»* – говорит одна сестрица. 3. *Мне нравится, что вы больны не от меня...4. Лучше меньше, да лучше, а еще лучше больше, да лучше.* 5. *Думаю, что не ошибусь, если ничего не скажу*

*б. Дайте мне точку опоры, и я произнесу тост. 7. А можно я вам верну долг честью?».*

Такой прием называется **парафраз** – изменение лексического состава какого-либо устойчивого выражения. Он весьма активно применяется в современных иронических и юмористических текстах, например у М.Н. Задорнова. Однако Е.В. Петросян использует в своих иронических заметках и синтаксические фигуры, которые не так часто встретишь в современных текстах, например, **хиазм**.

**Хиазм** – фигура речи или прием усиления выразительности способом зеркального отражения двух смежных сочетаний или предложений [4, с. 437]: 1. *«Тише едешь – дальше будешь. Дальше едешь – тише будешь. Будешь тише – дальше будешь.* 2. *Люди, которые думают, что они знают все на свете, раздражают нас, людей, которые действительно все на свете знают.* 3. *Лучше поехать к Петрову на Майорку, чем к майору на Петровку».*

Можно сказать, что хиазм – фигура речи, состоящая в обратном, «крестообразном» расположении элементов двух сочетаний, объединенных общим членом. Это замечательный, яркий, интересный прием, который в петросяновских текстах часто сочетается с другими приемами выразительности, например, с парафразом, как в тексте №1.

Интересно отметить, как сильно меняется смысл высказывания от простой перестановки слов или от незначительного изменения слов: поехать к другу на прекрасный остров Майорка или иметь неприятный разговор с представителем правоохранительных органов на Петровке.

Но дело в том, что и парафраз, и хиазм, и парегменон являются приемами выражения не только иронии, но и юмора. Юмор отличается от иронии характером «маски»; в иронии смешное скрывается под маской серьезности с преобладанием отрицательного, насмешливого отношения к предмету. В юморе серьезное скрывается под маской смешного, обычно с преобладанием положительного отношения. В то же время юмор близок дружеской иронии тем, что он всегда снисходителен и умиротворен, а также тем, что при юмористической позиции «смех, зачастую клонясь к универсальной «усмешке», распространяется и на смысл смеющегося» [5, с. 674]. В иронии и юморе осмеиваемое может быть положительно по своей природе или же в нем может заключаться нечто положительное. Юмор часто определяет структуру таких жанров, как пародия, эпиграмма, каламбур, парадокс, афоризмы.

Если же говорить о творчестве Е.В. Петросяна в целом, то можно с полной уверенностью сказать, что такая форма комического, как юмор является

определяющей в его работе. И наиболее популярным способом передачи юмора у Евгения Вагановича служит каламбур.

**Каламбур** – фигура речи, включающая нарочитую или невольную (в речи персонажей) двусмысленность, которая возникает благодаря использованию в одном контексте двух (или более) значений слова (любого речевого отрезка) или использованию сходства в звучании разных слов [6, с. 130]. Несмотря на существующие разногласия, связанные с происхождением термина, сущностью каламбура как фигуры речи и приемами его образования, необходимо отметить некоторые бесспорные характеристики этого средства создания юмора. Каламбур часто создается на основе многозначности. Подтверждение этому мы находим в текстах Е.В. Петросяна: 1. *«Детские вещи вяжутся только из личной шерсти родителей.* 2. *Не яйца красят человека, а человек яйца.* 3. *Где совок – там и мусор.* 4. *Прошу нас с женой послать в одно место».*

Для создания полисемантического каламбура автор нередко умело использует прием метафоризации, основанный на совмещении основного и переносного значений: *«Задета не только кора головного мозга, но и, так сказать, сама его древесина».* Возможности омонимии также применяются юмористом для создания каламбура: *«Утром больных закапывать всех. Главврач».* *«Нельзя без мата лазать по канату».* *«Сталевары! Ваша сила – в плавках!».*

Но есть в записной книжке тексты, которые совмещают в себе несколько форм комического: и иронию, и юмор, и определенную долю сарказма. Это замечания самого Е.В. Петросяна, названные жизненными наблюдениями и оформленные в жанре афоризма: 1. *«Жизнь – это болезнь, передаваемая половым путем со стопроцентным летальным исходом».* 2. *«Все, что есть хорошего в жизни, либо незаконно, либо аморально, либо ведет к ожирению»* 3. *«Истерика – это женский способ развлечься.* 4. *Сначала ищешь справедливость – а потом другую работу».*

Перечисленными приемами комического не ограничивается его проявление в языке и речи, поскольку средствами выражения юмористического отношения к изображаемому могут быть все экспрессивные единицы языка, а также нейтральные по своей природе, но используемые в соответствующих стилистических целях языковые средства.

### Литература

1. Петросян Е.В. Записные хиханьки-хаханьки. М.: Хранитель, АСТ, АСТ Москва, 2007. 672 с.
2. Москвин В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс учеб. пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 630 с.
3. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. 380 с.
4. Стилистика и литературное редактирование / Под ред. проф. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2004. 651 с.
5. Вулис З.А. Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1971. Т. 6. С. 674.
6. Приходько В.К. Выразительные средства языка. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

### References

1. Petrosyan E.V. Zapisnye hihan'ki-hahan'ki. M.: Hranitel', AST, AST Moskva, 2007. 672 s.
2. Moskvina V.P. Stilistika russkogo yazyka. Teoreticheskij kurs ucheb. posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006. 630 s.
3. Krongauz M. Russkij yazyk na grani nervnogo sryva. M.: Znak: YAzyki slavyanskih kul'tur, 2007. 380 s.
4. Stilistika i literaturnoe redaktirovanie / Pod red. prof. V.I. Maksimova. M.: Gardariki, 2004. 651 s.
5. Vulis Z.A. Kratkaya literaturnaya enciklopediya. M.: Sov. encikl., 1971. T. 6. S. 674.
6. Prihod'ko V.K. Vyrizitel'nye sredstva yazyka. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. 256 s.

\*\*\*

**COMIC FIGURES AS STYLISTIC MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE  
IN THE HUMOROUS TEXTS OF E.V. PETROSYAN**

*Odekova F.R., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
North Caucasus Federal University*

**Abstract:** the article highlights and analyzes the stylistic means of the Russian language used in the texts of E.V. Petrosyan to create a comic effect. In particular, the antiphrasis is used by a comedian to use words in a negative sense, directly opposite to the original; solecism for violation of correctness and purity of speech; with the help of paregmenon, a satirist combines single-root or etymologically related words into one lexical space; paraphrase is used to change the lexical composition of any stable expression; with the help of such a figure of speech as chiasm, expressiveness is enhanced by the method of mirror reflection of several related sentences, often phrases; a comedian uses in his texts and a pun as a figure of speech, including deliberate or involuntary (more often in characters' speech) ambiguity that arises due to the use of two or more meanings of a word in the same context or the use of similarity in the sound of different words. The article also notes texts that combine several forms of the comic – irony, humor, and a certain fraction of sarcasm. The author comes to the conclusion that the means of expressing a humorous attitude to the depicted can be all expressive units of the language, as well as language means that are neutral in nature but used for appropriate stylistic purposes, which made it possible to identify and note the specificity of stylistic devices that determine the uniqueness of an individual author's style comedian.

**Keywords:** antiphrasis, individual style, irony, pun, comic, paraphrase, paregmenon, sarcasm, solecism, stylistic figures, chiasm, humor, language, language means

# ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

## ПРИЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ МОТИВОВ РАННЕЙ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА В ПАРОДИЯХ АЛЕКСЕЯ СНИТКИНА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА «АНТОЛОГИЧЕСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ») ЧАСТЬ 1

*Целикова Е.В., кандидат филологических наук,  
Череповецкий государственный университет*

**Аннотация:** статья представляет собой первую часть цикла из двух статей, посвященных анализу формирования пародийной личности А.А. Фета в творчестве поэта сатирического журнала «Искра» Алексея Сниткина. В первой части статьи рассматривается литературная и эстетическая позиция А. Сниткина, подробно анализируется взгляд пародиста на предназначение поэта, роль поэзии в обществе. Для закрепления своей эстетической программы А. Сниткин использует ряд пародийных механизмов. В качестве объекта пародии Сниткин выбирает А.А. Фета – одного из ярчайших поэтов школы чистого искусства, выдающегося лирика своего времени. Полемизируя с Фетом через пародийное снижение его творчества, Сниткин пытается доказать, что эстетическая программа чистого искусства противоречит социальной и гражданской роли истинного поэта и назначения поэзии. В статье представлены пародийные механизмы А. Сниткина, их специфика и отличительные особенности. Предметом анализа в статье становится цикл «Антологические стихотворения» Сниткина, пародийно направленный против предмета поэзии А.А. Фета – воспевания идеала красоты, совершенным воплощением которого для поэта была античность. Именно антологические стихотворения, включенные в сборник Фета 1850 года, были наиболее высоко оценены критикой и признаны манифестом чистого искусства. В целом пародии Сниткина отличаются от последующих пародий поэтов «Искры» на А. Фета тем, что сосредоточены в основном на «снижении» его эстетической программы, которую Сниткин усматривает в лирических циклах Фета. Используя отсылки к творчеству поэта, реминисценции и прием трагедии, Сниткин создает близкую объективной художественную реальность, которая представляет собой пародийное отражение мира фетовской поэзии.

**Ключевые слова:** пародия, пародийная личность, трагедия, А.А. Фет, школа чистого искусства, сатирический журнал «Искра»

Алексей Павлович Сниткин, печатавшийся в журнале «Искра» под псевдонимом Амос Шишкин, был одним из первых пародистов, обратившихся к творчеству А. Фета как к источнику и возможности выражения своих гражданских и поэтических идеалов через полемику с наиболее ярким представителем теории чистого искусства.

Сотрудничество А.П. Сниткина с журналом «Искра» продлилось около года: с конца 1859 года и до скорострительной смерти поэта в апреле 1860 г. Часть произведений А. Сниткина была издана уже посмертно в журналах «Искра» и «Гудок» в 1861-1862 годах. Коллеги-журналисты считали А. Сниткина писателем «с замечательным сатирическим дарованием» [2, с. 23]. Н.С. Курочкин отмечал, что особенность юмора Сниткина «состояла в неожиданности оборотов, в комических сближениях и в бойкости и веселости изложения» [8, с. 368].

Разделяя устремления демократической поэзии, А. Сниткин формулирует свои убеждения через ряд пародийных текстов. Источником такого переосмысления стали поэтические манифесты наиболее ярких представителей школы «искусство для искусства» – А.А. Фета, Я.П. Полонского, Ю.В. Жадовской. Наиболее характерным примером может служить стихотворение А.П. Сниткина «Для многих» (1860), направленное против поэти-

ческой программы Я.П. Полонского – стихотворения «Для немногих» (1859).

Стихотворение А. Сниткина представляет собой поэтический манифест, через снижение эстетических идеалов Я. Полонского отрицающий в целом основные постулаты «чистой» поэзии. По способу организации поэтического материала стихотворение Сниткина «Для многих» может быть соотнесено с традиционным диалогом-манифестом. Примером такой организации являются стихотворение А.С. Пушкина «Разговор книгопродавца с поэтом», «Поэт и толпа»; М.Ю. Лермонтова «Журналист, читатель и писатель» и Н.А. Некрасова «Поэт и гражданин». В отличие от приведенных примеров, написанных в форме спора между двумя или несколькими носителями эстетических программ, стихотворение А. Сниткина «Для многих» представляет собой «псевдиалог». При такой форме организации персонифицированный оппонент редуцируется и исчезает, а вместо обмена репликами остается монолог поэта перед безмолвным обобщенным слушателем. По мнению Д.М. Магомедовой, особенность таких текстов состоит в том, что «наличие двух отдельных голосов для “разговора” перестает быть обязательным и едва ли не мешает установлению истины» [5, с. 39]. Тем не менее, следует отметить, что у Сниткина, при отсутствии реплик собеседника, монологи героя представляют собой синтез

двух «языковых» кругозоров – собственный, доминирующий и чужой, молчащего собеседника, оппонента.

А. Сниткин создает облик неравнодушного поэта («поэта для публики»), отталкиваясь от образа поэта-лирика из стихотворения Я. Полонского. У Полонского поэт говорит:

*Мне не дал бог бича сатиры:  
Моя душевная гроза  
Едва слышна в аккордах лиры –  
Едва видна моя слеза.  
Ко мне виденья прилетают,  
Мне звезды шлют немой привет;  
Но мне немногие внимают –  
И для немногих я поэт. [6, с. 133-134]*

Полонский позиционирует миссию поэта как лишенную обличительства и всяческого осуждения другого, поэт здесь – истинный, «чистый» лирик, чье дарование чуждо сатирического пафоса.

Примечательно, что образ, созданный в стихотворении, во многом отвечал внутренним убеждениям самого Полонского. Е.А. Штакеншнейдер, первый биограф и друг Я.П. Полонского так характеризует его личность: «Он смотрит поверх толпы, потому что выше ее, но и своими духовными очами он смотрит поверх толпы, он поэт. Это не все понимают и не все прощают» [6, с. 15]. Для Полонского истинный лирик тот, кто не руководствуется какой-либо политической тенденцией, не карает инакомыслие, не обличает общественные язвы. Удел такого художника быть певцом «для немногих», для узкого круга ценителей поэзии, зато только такой творец призван нести в мир созидающее начало:

*Я знаю: область есть иная,  
Там разум вечного живет –  
О жизни там живым живая  
Любовь торжественно поет.  
Я, как поэт, ей жадно внемлю,  
Как гражданин, сердцам в ответ  
Слова любви свожу на землю –  
Но – для немногих я поэт. [6, с. 134].*

Используя отсылки и реминисценции из стихотворения Полонского «Для немногих», Сниткин противопоставляет его позиции собственные взгляды:

*Господь мне не дал дарованья  
Изображать в моих стихах  
И сонных листьев трепетанье,  
И сонм созвездий в небесах.  
Стихи мои не воспевают  
Обеды знатных, высший свет –  
Зато их многие читают,  
И я для публики поэт. [7, с. 809-810].*

Смысловой творческой доминантой для Сниткина становится рефрен «я для публики поэт».

Возможность влиять на публику, направлять мысль, определять социально-значимую тематику и настроения привлекают пародиста. Полемизируя с незамутненным голосом чистого лирика, воспевающего «сонных листьев трепетанье», Сниткин снижает его поэзию до тоста, обеденного спича или стихотворного поздравления на юбилей, приравнивая поэзию к атрибутам светского мероприятия, а самого поэта низводя до уровня «карманного» сочинителя. Поэту «для публики», истинному поэту, по мнению Сниткина, должно обращать внимание на всякую несправедливость и не оставлять ее безнаказанной, не игнорировать пороки общества и не маскировать свою душевную холодность тезисами о том, что всякое социальное зло как явление находится за гранью поэтической реальности и не должно быть предметом поэзии.

В поэтическом манифесте Я. Полонского поэт отрекается от роли обличителя и карателя общественных пороков, хотя замечает и осуждает их:

*Подслушав ропот Немезиды,  
Как божеству я верю ей;  
Не мне, а ей карать обиды,  
Грехи народов и судей.  
Меня глубоко возмущает  
Все, чем гордится грязный свет...  
Но к музам грязь не прилипает,  
И – для немногих я поэт. [6, с. 134]/*

Наследуя гоголевскую традицию в литературе, Сниткин, напротив, считает себя сопричастным народу, защитником «безгласных маленьких людей» и, как пародист и гражданин, видит целью своей поэтической деятельности защиту «маленького человека»:

*Не веря в честность Немезиды  
И в бескорыстие судей,  
Я не прощаю им обиды  
Безгласных маленьких людей.  
И подвиг грязный и скандальный  
В моих стихах найдет ответ;  
И скажет не один кварталный,  
Что я для публики поэт. [7, с. 809].*

В заключении А.П. Сниткин фиксирует функцию поэта-сатирика в современную ему эпоху:

*Я знаю: люди есть иные,  
Которым правда колет глаз.  
Они не любят, чтоб другие  
Над ними тешились хоть час.  
Я как поэт их презираю, –  
Но чтоб об них проведаль свет,  
Я их печатно обличаю.  
Да, я для публики поэт! [7, с. 810].*

Таким образом, Сниткин утверждает, что творчество художников-сатириков, способных помогать обществу, оказывается востребовано едва ли

не больше, чем творчество «чистых» лириков, сосредоточенных на воспеваании чувств.

За период с 1859 по 1861 годы в журнале «Искра» был опубликован пародийный цикл А.П. Сниткина: «Антологические стихотворения» (1859; 1861). Материалом для цикла послужил одноименный цикл стихотворений А.А. Фета, включенный в поэтические сборники 1850 и 1856 годов.

В творчестве А. Фета циклизация играла особенно важную роль. Исследователь Л.Е. Ляпина отмечает по этому поводу: «для Фета тяга к контекстуальности стимулировалась стремлением передать неопределимость переживания – не сюжетно-повествовательно, даже не психологически, но в символических деталях внешнего мира, подобранных по их эмоциональной выразительности, вводящих в атмосферу нераскрытых отношений. Для читателя эти детали могли “заговорить”, лишь обретя собственный экспрессивно-эмоциональный ореол» [4, с. 70]. Таким образом, вполне объясним выбор объекта пародии – цикла как уникального способа поэтического мировидения А. Фета.

Цикл «Антологические стихотворения» Сниткина пародийно направлен против предмета поэзии А.А. Фета – воспеваания идеала красоты, совершенным воплощением которого для поэта была античность. Заметим, что именно антологические стихотворения, включенные в сборник Фета 1850 года, обратили на себя преимущественное внимание критики. «Стихотворения этого рода, вошедшие в циклы «Антологические стихотворения», частью в «Элегии» и «Вечера и ночи», единогласно признавались лучшими в сборнике 1850 г. всеми его рецензентами» [1, с. 72], – отмечает Б.Я. Бухштаб. Ряд антологических стихотворений, а в особенности «Диана» (1847) А. Фета, был признан представителями эстетической критики высшим достижением поэзии «чистого искусства».

Пародийный цикл А. Сниткина состоит из шести стихотворений: «Непонятный вопрос», «Подражание XIV идиллии Биона», «Наше время», «Поездка в Парголово», «Зловещие приметы», «Ночная мысль». В качестве источника для своих пародий Сниткин использует как отдельные стихотворения, так и целый ряд характерных мотивов поэзии А.А. Фета, именно поэтому связь текста-интерпретатора и оригинала не всегда очевидна. Многие тексты Фета, послужившие материалом пародий, до сих пор не установлены.

В первой пародии цикла «Наше время» (1859) А. Сниткин полемизирует с тематикой и содержанием поэзии А.А. Фета посредством пародийной трансформации стихотворений «Греция» (1840) и «Золотой век» (1856). В этих текстах А. Фет воспеваает Элладу, легендарную страну богов и геро-

ев, древнейшую цивилизацию и культуру, подарившую миру эталонные образцы высокого искусства. В стихотворении «Греция» звучит ностальгия художника по ушедшей красоте, исчезающему ныне земному раю:

*Там, где под оливами, близ шумного каскада,  
Где сочная трава унижена росой,  
Где радостно кричит веселая цикада  
И роза южная гордится красотой,  
Где храм оставленный подъял свой купол белый  
И по колоннам вверх кудрявый плющ бежит, –  
Мне грустно: мир богов, теперь осиротелый,  
Рука невежества забвением клеймит. [10, с. 207].*

В «Золотом веке» Фет восхищается сказочной природой Греции, и в сознании поэта воскресает мифический мир Аркадии – страны блаженства:

*Я посещал тот край обетованный,  
Где золотой блистал когда-то век,  
Где, розами и миртами венчанный,  
Под сению дерев благоуханной  
Блаженствовал незлобный человек. [10, с. 216].*

Перед внутренним взором автора предстает видение вакхической процессии – символа беспечности и блаженной неги. Люди, боги, дикие животные – все охвачены ликованием и подчинены жизнеутверждающей силе добра и любви.

А. Сниткин совершенное отвергает восхищение картинами минувшего и противопоставляет «золотому веку» античности, воспетому А. Фетом, существующую действительность, «наше время», замечая с горечью, что времена процветания Аркадии остались в далеком и невозвратном прошлом:

*Увы, давно прошли счастливые те годы,  
Когда, послушные лишь голосу природы,  
Народы мирно жизнь среди полей вели  
И реки не водой, а нектаром текли; [7, с. 798].*

Как следует из текста пародии, в те далекие времена боги и люди существовали бок о бок – «за смертными Юпитер увивался / И Бахус замертво с людьми напивался», царствовала искренность и любовь – «не привлекал Венеру денег звон», искусство было делом посвященных, а не ремесленников – «неподкупен был прекрасный Аполлон», суды были справедливыми, а судьи честными – «с Фемидою в согласьи судьи жили / И правдой правому, а злomu злом платили».

Для снижения образа Аркадии в стихотворении «Наше время» А. Сниткин использует стилистический прием травестии. Под травестией понимается «тип комической имитации, при которой автор заимствует темы, сюжетные мотивы или отдельные образы известного чужого сочинения и посредством неподходящих «низких» литературных форм трансформирует его смысл» [9, стлб. 1079].

А. Сниткин, снижая язык и образную систему оригинала («Юпитер увивался», «Бахус замертво с людьми напивался», «не привлекал Венеру денег звон»), искажает фетовский идеал красоты и переводит образ Древней Эллады и фетовский трепет перед ее духовным наследием в разряд обыденности, повседневности. Главными героями у пародиста остаются античные боги, однако их деяния резко снижены, приближены к бытовому поведению человека, через употребление в тексте разговорных, «низких», неподобающих жанру слов. Прием травестии дает возможность пародисту точнее выразить полемический пафос: он не просто снижает античные образы, он предлагает другой взгляд на «древний мир» - взгляд человека эпохи 50-60-х годов XIX века, современника. Такой человек живет проблемами настоящего, мир Древней Греции для него – мир книжный, давно ушедший, не имеющий ничего общего с действительностью.

Травестийная переработка античных мотивов фетовских стихотворений в текстах Сниткина, несомненно, является отражением процесса «размывания античного канона и покоящейся на ней почвы культуры», процесса, в целом характерного для второй и третьей четверти XIX века. По мнению Г.Б. Кнабе, ему присущ ряд особенностей, среди которых «превращение античных текстов в материал пародии и карикатур» [3, с. 86]. Пародийная интерпретация античности была во многом обусловлена тем, что в представлении молодого поколения эпохи 60-х годов XIX века образы античной культуры и ее наследие, при всем его богатстве и многообразии, не имели никакого отношения к русской жизни и к России того времени. Именно поэтому ностальгическая тоска по утраченному идеалу в первой части стихотворения А. Сниткина сменяются возвращением в реальность во второй:

*Когда... Но для чего нам попусту роптать?  
Чем век наш не хорош? Чего еще желать -  
Хоть нравы-то у нас теперь не слишком чисты,  
Хоть денег за труды не платят журналисты,  
Хоть Аполлон порой несет такую дичь,  
Которой ни богам, ни смертным не постичь, -  
Да гласность грозная повсюду процветает  
И за делами всех бессонно наблюдает... [7, с. 798]*

Обозначив ряд социальных, политических и эстетических проблем: падение нравов, безденежье, гласность, а точнее ее фактическое отсутствие и пришедшую ей на смену политическую реакцию, неприятие идей «органической» критики Ап. Григорьева, Сниткин завершает текст многоточием, выразительным молчанием. Пародист как будто обрывает себя на полуслове, замолкает и не по собственному желанию, а по принуждению, ведь

обличение его затрагивает современный политический уклада. В других стихотворениях цикла Сниткин не затрагивает общественно-политическую проблематику и сосредотачивается исключительно на пародийной переработке поэтических мотивов А. Фета.

Таким образом, пародируя фетовскую идеализацию античности, стремление поэта скрыться от современных вопросов в мир богов и мифических красавиц, А. Сниткин противопоставляет древнюю цивилизацию, ушедшую в невозвратное прошлое, и эпоху 50 – 60-х годов XIX века, позицию и роль в современном литературном процессе чистого лирика и гражданского поэта. Удачно используя стилистический прием травестии, иронизируя по поводу образности фетовских стихотворений, пародист создает художественную реальность (близкую реальности объективной), которая представляет собой пародийное отражение мира фетовской поэзии.

#### Литература

1. Бухштаб Б.Я. А.А. Фет. Очерк жизни и творчества. М.: Наука, 1990. 137 с.
2. Искра. 1861. №2. С. 23.
3. Кнабе Г.Б. Тургенев, античное наследие и истина либерализма // Вопросы литературы. 2005. №1. С. 86.
4. Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. СПб.: Наука, 1999. 279 с.
5. Магомедова Д.М. «Диалог-манифест» и типы «стилистических поединков» в русской поэзии XIX века. К вопросу об эволюции стихотворного диалога // Поэтика русской литературы: Сборник статей к 75-летию профессора Ю.В. Манна. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2006. 300 с.
6. Полонский Я.П. Стихотворения и поэмы. М.: Правда, 1986. 480 с.
7. Поэты «Искры»: в 2 т. Т. 2. Вступительная статья, подготовка текста и примечания И.Г. Ямпольского. Л.: Советский писатель, 1955. 1060 с.
8. Пр. Преображенский. Заметки // Искра. 1860. №34. С. 368.
9. Семенов В.Б. Травестия // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2001. Стлб. 1079.
10. Фет А.А. Стихотворения и поэмы // Вступительная статья, составление и прим. Б.Я. Бухштаба. М.: Гослитиздат, 1986. 380 с.

## References

1. Buhstah B.YA. A.A. Fet. Ocherk zhizni i tvorchestva. M.: Nauka, 1990. 137 s.
2. Iskra. 1861. №2. S. 23.
3. Knabe G.B. Turgenev, antichnoe nasledie i istina liberalizma // Voprosy literatury. 2005. №1. S. 86.
4. Lyapina L.E. Ciklizaciya v russskoj literature XIX veka. SPb.: Nauka, 1999. 279 s.
5. Magomedova D.M. «Dialog-manifest» i tipy «stilisticheskikh poedinkov» v russskoj poezii XIX veka. K voprosu ob evolyucii stihotvornogo dialoga // Poetika russskoj literatury: Sbornik statej k 75-letiyu professora YU.V. Manna. M.: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2006. 300 s.
6. Polonskij YA.P. Stihotvoreniya i poemy. M.: Pravda, 1986. 480 s.
7. Poety «Iskry»: v 2 t. T. 2. Vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya I.G. Yampol'skogo. L.: Sovetskij pisatel', 1955. 1060 s.
8. Pr. Preobrazhenskij. Zametki // Iskra. 1860. №34. S. 368.
9. Semenov V.B. Travestiya // Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij. M.: Intelvak, 2001. Stlb. 1079.
10. Fet A.A. Stihotvoreniya i poemy // Vstupitel'naya stat'ya, sostavlenie i prim. B.YA. Buhstaba. M.: Goslitizdat, 1986. 380 s.

\*\*\*

**MOTIF TRANSFORMATION TECHNIQUES OF A. A. FET'S EARLY LYRICS IN ALEKSEY SNITKIN'S PARODIES (BY THE SET OF WORKS «ANTHOLOGICAL POEMS»). PART I.**

*Tselikova E.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),  
Cherepovets State University*

**Abstract:** this paper is the first of a two-part series of articles that focus on the analysis of A. A. Fet's parody personality formation in the creative works of Aleksey Snitkin, a poet of satirical magazine "Iskra". The first part of the paper considers A. Snitkin's literary and aesthetic position, offers a detailed analysis of the poet's view on the destiny of the poet and the role of poetry in the society. To consolidate his aesthetic programme A. Snitkin applies some parody mechanisms. For creating parodies he chooses A. A. Fet – one of the most distinguished poets from the school of pure art, an outstanding lyricist of his time. Polemizing with A. Fet through parodic depreciation of his creative works, Snitkin tries to prove that aesthetic programme of the pure art theory contradicts the civic and social role of a true poet and purpose of poetry. The paper deals with A. Snitkin's parody mechanisms, their specific features and distinctive characteristics. The subject of analysis encompasses Snitkin's set of works «Anthological poems» that is in a parodic way against the subject of the A. A. Fet's poetry – glorifying the ideal of beauty, the perfect manifestation of which for the poet was antiquity. It was anthological poems from the Fet's collection of 1850 that were highly acclaimed by critics and declared to be a manifesto of pure art theory. Snitkin's parodies as a whole differ from other «Iskra» poets' parodies of A. Fet in that they focus mainly on depreciation of his aesthetic programme that Snitkin finds in Fet's lyrical set of works. Referring to the works of the poet, relying on reminiscences and travesty technique, Snitkin creates the art reality which is close to the objective one and is a parodic reflection of the Fet's poetry world.

**Keywords:** parody, parody personality, travesty, A.A. Fet, school of pure art, satirical magazine «Iskra»

## ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПОВЕДЕНИЕ ВЬЕТНАМСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ

*Ле Лан Нгок, магистрант,  
Российский государственный социальный университет,  
Российский университет дружбы народов*

**Аннотация:** *Актуальность темы статьи.* Поскольку с середины 80-х годов прошлого столетия руководством Коммунистической партии Вьетнама (КПВ) были проведены вполне успешные реформы, в основе которых лежал синтез элементов рыночных и плановых экономик, Вьетнаму удалось значительно поднять жизненный уровень населения, а также укрепить вооруженные силы и осуществить несколько масштабных экономических программ (полная электрификация, наращивание экспорта, реконструкция автомобильных дорог, массовое индивидуальное жилищное строительство и др.) В этой связи, особый интерес представляет «поведение вьетнамских политических лидеров в процессе реализации реформ и особенности их коммуникации, направленной на получение, использование и удержание власти» [9].

*Результаты исследования.* В статье раскрыты основные черты, присущие политическим лидерам Вьетнама, их поведение и методы политической коммуникации, начиная с правления Хо Ши Мина и заканчивая лидерами коммунистической партии нового тысячелетия.

*Научная новизна исследования.* Таким образом, проведенное автором статьи исследование поведения и образа политических лидеров Вьетнама на протяжении последних ста лет, позволяет судить об их соответствии и адекватности развитию социально-политической ситуации в регионе. Тем не менее, качественное изменение указанной ситуации развития страны детерминирует формирование новых методов коммуникации или их коррекцию в поведении лидеров.

**Ключевые слова:** власть, политическая коммуникация, политическое лидерство, пропаганда, национальные интересы, исторические традиции

Одно из наиболее полных определений политической коммуникации было предложено Р.-Ж. Шварценбергом. Он определил политическую коммуникацию как процесс передачи политической информации, благодаря которому она циркулирует от одной части политической системы к другой и между политической системой и социальной системой. При этом идет непрерывный процесс обмена информацией между индивидами и группами на всех уровнях [11].

Одной из основных причин высокой эффективности политического управления в целом является эффективная коммуникация с целевыми аудиториями [1]. Если перефразировать известное высказывание о том, что лучшей формой контроля является взаимодействие, то можно утверждать, оптимальное направление политического управления является двусторонняя коммуникация, которая активно реализовывалась в период реформации Вьетнама. В данном ключе не последнюю роль играл образ лидера в глазах вьетнамского общества.

Представления о политических лидерах Запада и Востока сильно разнятся. Так, например, в отличие от первых, образу вьетнамского политического лидера присущи черты специфических ценностей и мифологии. На Западе лидер представляет собой личность, которая привносит в общественную жизнь новшества и ведет по пути развития. Он выступает в роли творца истории, готовым направить вектор развития общества в соответствии

с собственными целями и планами. На Востоке типичный тип – лидер стабилизации [8].

В восточных культурах, в частности вьетнамской, нет идеи о богоподобии человека, которому подвластно все. Именно поэтому в представлении вьетнамского общества нет развитых мотивов преобразования мира в соответствии с волей индивида. Поскольку в религии и мифах исследуемой культуры распространено представление о цикличности движения и неизменности мира, вьетнамским лидерам не было необходимости вести общество по линии прогресса.

Тем не менее, стоит отметить, что психологический образ лидеров Вьетнама второй половины 20 века, в частности Хо Ши Мина, основателя Коммунистической партии Вьетнама, определялся усилением влияния западной экономики и культуры на Вьетнам. Лидерам того времени было присуще ориентироваться на идеи прогресса и социальной справедливости [7].

Так, в идеологии Хо Ши Мина нашли органичное сочетание восточное стратагемное мышление и западные политтехнологии, поэтому современный Вьетнам уверенно развивается на прочном духовном фундаменте, который базируется на тщательно отобранных и приспособленных к защите национальных интересов лучших идеях и политтехнологиях как Востока, так и Запада. Восточная философия в целом и стратагематика в частности была неотъемлемой частью идеологии Хо Ши Мина, которая нашла отражение в принятой в

2014 году Конституции Социалистической республики Вьетнам наряду с марксизмом-ленинизмом [2].

Своими личностными качествами, а также по характеру общественно-политической деятельности Хо Ши Мин соответствовал социально-политическим ожиданиям народа Вьетнама на своем этапе исторического развития. В период, когда стране нужны были свобода и независимость – он стал революционером и героем освободителем.

Несмотря на то, что он пребывал за границей 30 лет, политическое поведение Хо Ши Мина органично вписывалось в рамки вьетнамского общества, где крепка семейная община. В период активности названного лидера во Вьетнаме 97% населения были крестьянами и каждое село укрепляло родовые отношения. В селе, где родовые отношения сохраняются, где доброта и справедливость вызывают глубокие уважения, Хо Ши Мин был похож на любого вьетнамского крестьянина (у него простой образ жизни, он сохранил и соблюдал традиции своей нации) [7].

Наряду с Хо Ши Мином в целях настоящего исследования нельзя не упомянуть и его соратника – видного политического деятеля Фам Ван Донга, который вошел в современную историю страны и мира в качестве одного из авторов Женевских соглашений 1954 года, положивших конец французскому колониальному господству в Индокитае. Он выстраивал свою линию поведения с позиции дипломатических методов коммуникации, которые, по его мнению, гораздо более эффективны твердого напора и бескомпромиссности практически во всех политических вопросах.

Можно утверждать, что круг политических деятелей, составлявших в течение многих лет окружение Хо Ши Мина, таких как: Фам Ван Донг, Нгуен Ван Линь, Во Нгуен Зиап, Чыонг Тинь, Ле Зуан, Ле Дык Тхо и др. – представлял собой явление, в дальнейшем названное меритократией, т.е. системой, в которой поощрения (в том числе и продвижение по службе) основаны на достижениях и не зависят от других факторов, например, от родственных или дружеских связей [4].

Тем не менее, включение традиционных ценностей в политическую программу КПВ и обращение к примерам древней истории для подтверждения законности своей власти не освободило ее от социалистического компонента [6].

Основным организационным принципом построения КПВ, на котором, в свою очередь, жила и политическая коммуникация того времени, был демократический централизм. Он выражался в следующих положениях [8]:

- решения партии для члена партии обязательны к исполнению, действовал принцип большинства;

- в процессе принятия решений действовала жесткая иерархичность (нижестоящие подчиняются вышестоящим структурам);

- выборность руководящих органов партии;

- подотчетность средств массовой информации (все СМИ – печатные, электронные и др. – активно сотрудничали с партийными организациями и пропагандировали партийную идеологию, выбранный на текущий момент КПВ политический курс и политику.

Особое умение реагировать на инициативы снизу, а также внимание к совокупному опыту на местах принадлежало Нгуен Ван Линю, генеральному секретарю ЦК КПВ. Поскольку он был убежденным марксистом, в своей деятельности Нгуен Ван Линь рассматривал теоретические вопросы в рамках изменений, происходящих в социальной и политической жизни общества в целях "не впасть в эмпиризм или догматизм". Данный лидер был отличным тактиком и стратегом одновременно. По возможности он стремился соответствовать реальности, не теряя при этом стратегических перспектив [4].

80-е годы прошлого столетия характерны для Вьетнама зарождением процесса демократизации общества, в первую очередь, в различных сферах культуры и СМИ. В специализированной литературе этот период получил название "ханойской весны". Лидеры страны дали возможность обществу функционировать в более либеральном ключе. В те годы появились новые издательства, финансируемые негосударственными структурами, кроме этого во Вьетнаме стали доступны для ознакомления произведения писателей-эмигрантов из Америки и Европы.

Но уже в начале 1989 года Нгуен Ван Линь указал на необходимость контроля и управления процессом либерализации. Вслед за этим заявлением был принят новый закон о печати, который регламентировал деятельность средств массовой информации. Также изменение курса руководства коммунистической партии в области культуры и искусства на более жесткий получило свое закрепление в постановлении Секретариата ЦК КПВ в июле 1990 года.

Даже на современном этапе развития политической культуры Вьетнама, критика проводимой политики допускается лишь в том случае, если она не противоречит основам государственной идеологии и не затрагивает вопросов легитимности правящей партии. Бескомпромиссное неприятие критики вьетнамскими политическими лидерами связано с необходимостью сохранения "великого

всенародного единства". По этой причине призывы к демократизации политической системы извне жестко пресекаются, так как создают конкуренцию идеологии правящей партии [3].

Стоит особо отметить защитнические функции, присущие вьетнамским политическим лидерам. Идея непрерывности противостояния внешней угрозе постоянно воспроизводится в программах политических лидеров Вьетнама. Способность защищать государство от захватчиков и обеспечивать достойный уровень жизни своим гражданам всегда была и остается мерилом легитимности власти в стране. Элита, не справляющаяся с поставленными целями, может потерять власть.

Лозунги, как элемент политической пропаганды и культуры, также активно используются лидерами Вьетнама на протяжении многих лет. Восприимчивость вьетнамцев к лозунгам и участию в общенациональных движениях объясняется другой особенностью вьетнамской политической культуры – мифологичностью сознания. Так, популярная среди вьетнамцев идея "строительства страны" основывается на вполне определенных событиях, которые приписываются времени правления полулегендарной династии Хунг Вьонгов. Эти мифические персонажи и связанная с ними

история органично вписываются в исторически достоверную хронику [3].

Если анализировать политическое поведение лидеров нового тысячелетия, то сегодня вектор движения Вьетнама и его граждан направлен в сторону модернизации и внедрения в глобальное сообщество. Именно поэтому в последние годы коммуникация власти и народа продолжает строиться на безоговорочном сохранении самобытности культуры и традиций вьетнамского общества.

Можно утверждать, что со времен эпохи "Дой Мой", а именно с 1986 года, приход какого-либо конкретного лидера к власти не повлек за собой глобальных политических изменений. Действующая система партийного (коллективного) руководства пока не дискредитировала себя. В то же время, даже те изменения курса, которые имели место быть, не сопровождались сменой политиков. Общий политический курс, отражающий интересы всего вьетнамского общества продолжает сохраняться, и не подвергается большим изменениям. Преимущественно это связано с доверием населения к правящей партии, поскольку в стране наблюдаются стабильно высокие темпы роста экономики и уровня жизни населения [10]. Темпы прироста валового внутреннего продукта (ВВП) за последние годы указаны в табл. 1.

Таблица 1

**Темпы прироста ВВП Вьетнама в 2010-2018 гг., в постоянных ценах [11]**

Год	Темп прироста ВВП, %	Изменение
2018	7,1	3,88%
2017	6,8	9,68%
2016	6,2	-7,01%
2015	6,7	11,61%
2014	6	10,37%
2013	5,4	3,34%
2012	5,2	-15,91%
2011	6,2	-2,85%
2010	6,4	18,99%

Анализируя методы политической коммуникации во Вьетнаме, можно отметить возвращение к историческим традициям и их включение не только в политическую риторику, но и в политическую доктрину вьетнамского руководства. Давая этому явлению оценку, можно утверждать, что все увеличивающаяся тенденция со стороны вьетнамского руководства обращения к традициям дает возможность наполнять заимствованные формы собственным, новым содержанием, что делает этот идеологический прием особенно выигрышным [5].

Таким образом, исследование поведения и образа политических лидеров Вьетнама на протяжении последних ста лет, позволяет судить об их соответствии и адекватности развитию социально-политической ситуации в регионе. Тем не менее, качественное изменение указанной ситуации развития страны детерминирует формирование новых методов коммуникации или их коррекцию в поведении лидеров.

## Литература

1. Володенков С.В. Политическая коммуникация и современное политическое управление // Вестник Московского университета. Серия 12, Политические науки. 2011. №6. С. 22 – 30.
2. Колотов В.Н. Идеология Хо Ши Мина против французской стратегии молниеносной войны // Вопросы истории. 2017. №6 (Июнь). С. 39 – 52.
3. Марченко Е.А. Характерные черты политической культуры современного Вьетнама // Вьетнамские исследования. 2012. №2. С. 138 – 159.
4. Мурашева Г.Ф. Политическая элита Вьетнама в начале эпохи обновления (дой мой) [Электронный ресурс] // Вьетнамские исследования. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-elita-vietnama-v-nachale-epohi-obnovleniya-doy-moy> (дата обращения: 23.12.2019)
5. Новакова О.В. Геополитический код и национальные интересы Вьетнама – XXI в // ЮВА: актуальные проблемы развития. 2018. №3 (40). С. 142 – 157.
6. Новикова О.В. Независимый Вьетнам: демократия – versus – традиционность: 1945-1946 гг. – начало XXI века // Вьетнамские исследования. 2015. №5. С. 241 – 261
7. Фам Нгок Куонг Роль образа политического лидера Вьетнама в формировании личности молодежи: дис. ... канд. псих. наук. 2000. Москва, 2002. 189 с.
8. Фам Нгок Хунг Коммунистическая партия Вьетнама в политической системе современного вьетнамского общества: дис. ... канд. полит. Наук. Москва, 2018. 208 с.
9. Хубецова З.Ф. Политическая коммуникация. Теория, образование, опыт: учеб. пос.: в 2 ч. Ч. 1: Исследование и преподавание политической коммуникации / науч. ред. С.Г. Корконосенко. М.: Издательство "Смелый дизайнер", 2017. 142 с.
10. Цветов А. Как изменится жизнь Вьетнама после ухода лидера страны? [Электронный ресурс] // Материалы сайта Российского совета по международным делам (НП РСМД). 2018. URL: [https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/kak-izmenitsya-zhizn-vetnama-posle-ukhoda-lidera-strany/?sphrase\\_id=32782886](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/kak-izmenitsya-zhizn-vetnama-posle-ukhoda-lidera-strany/?sphrase_id=32782886) (дата обращения: 22.12.2019)
11. Шварценберг Р.-Ж. Политическая социология: в 3 ч. Ч. 1. М.: Российская академия управления, 1992. С. 180.
12. Темп прироста ВВП, в постоянных ценах [Электронный ресурс] // Данные Международного Валютного Фонда (МВФ). URL: <https://knoema.ru/IMFWEO2019Oct/imf-world-economic-outlook-weo-october-2019> (дата обращения: 22.12.2019)

economic-outlook-weo-october-2019 (дата обращения: 22.12.2019)

## References

1. Volodenkov S.V. Politicheskaya kommunikaciya i sovremennoe politicheskoe upravlenie // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12, Politicheskie nauki. 2011. №6. S. 22 – 30.
2. Kolotov V.N. Ideologiya Ho SHi Mina protiv francuzskoj strategii molnienosnoj vojny // Voprosy istorii. 2017. №6 (Iyun'). S. 39 – 52.
3. Marchenko E.A. Harakternye cherty politicheskoy kul'tury sovremennogo V'etnama // V'etnamskie issledovaniya. 2012. №2. S. 138 – 159.
4. Murasheva G.F. Politicheskaya elita V'etnama v nachale epohi obnovleniya (doj moj) [Elektronnyj resurs] // V'etnamskie issledovaniya. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-elita-vietnama-v-nachale-epohi-obnovleniya-doy-moy> (data obrashcheniya: 23.12.2019)
5. Novakova O.V. Geopoliticheskij kod i nacional'nye interesy V'etnama – XXI v // YUVA: aktual'nye problemy razvitiya. 2018. №3 (40). S. 142 – 157.
6. Novikova O.V. Nezavisimyj V'etnam: demokratiya – versus – tradicionnost': 1945-1946 gg. – nachalo XXI veka // V'etnamskie issledovaniya. 2015. №5. S. 241 – 261
7. Fam Ngok Kuong Rol' obraza politicheskogo lidera V'etnama v formirovanii lichnosti molodezhi: dis. ... kand. psih. nauk. 2000. Moskva, 2002. 189 s.
8. Fam Ngok Hung Kommunisticheskaya partiya V'etnama v politicheskoy sisteme sovremennogo v'etnamskogo obshchestva: dis. ... kand. polit. Nauk. Moskva, 2018. 208 s.
9. Hubecova Z.F. Politicheskaya kommunikaciya. Teoriya, obrazovanie, opyt: ucheb. pos.: v 2 ch. CH. 1: Issledovanie i prepodavanie politicheskoy kommunikacii / nauch. red. S.G. Koronosenko. M.: Izdatel'stvo "Smelyj dizajner", 2017. 142 s.
10. Cvetov A. Kak izmenitsya zhizn' V'etnama posle uhoda lidera strany? [Elektronnyj resurs] // Materialy sajta Rossijskogo soveta po mezhdunarodnym delam (NP RSMD). 2018. URL: [https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/kak-izmenitsya-zhizn-vetnama-posle-ukhoda-lidera-strany/?sphrase\\_id=32782886](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/kak-izmenitsya-zhizn-vetnama-posle-ukhoda-lidera-strany/?sphrase_id=32782886) (data obrashcheniya: 22.12.2019)
11. SHvarcenberg R.-ZH. Politicheskaya sociologiya: v 3 ch. CH. 1. M.: Rossijskaya akademiya upravleniya, 1992. S. 180.
12. Temp prirosta VVP, v postoyannyh cenah [Elektronnyj resurs] // Dannye Mezhdunarodnogo Valyutnogo Fonda (MVF). URL: <https://knoema.ru/IMFWEO2019Oct/imf-world-economic-outlook-weo-october-2019> (data obrashcheniya: 22.12.2019)

\*\*\*

## POLITICAL COMMUNICATION AND BEHAVIOR OF VIETNAMESE POLITICAL LEADERS

*Le Lan Ngoc, Master Student,  
Russian State Social University,  
Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract:** relevance of the topic of the article. Since the mid-80-ies of the last century, the leadership of the Communist party of Vietnam (CPV) carried out quite successful reforms, which were based on the synthesis of elements of market and planned economies, Vietnam was able to raise significantly the living standards of the population, as well as strengthen the armed forces and implement several large-scale economic programs (full electrification, increasing exports, reconstruction of roads, mass individual housing construction, etc.) In this regard, of particular interest is "the behavior of Vietnamese political leaders in the process of implementing reforms and the features of their communication aimed at obtaining, using and retaining power" [9].

Research result. The article reveals the main features inherent in the political leaders of Vietnam, their behavior and methods of political communication, starting with the rule of Ho Chi Minh and ending with the leaders of the Communist party of the new Millennium.

Scientific novelty of the research. Thus, the author's study of the behavior and image of political leaders in Vietnam over the past hundred years, allows to judge their compliance and adequacy to the development of the socio-political situation in the region. Nevertheless, a qualitative change in the specified situation of the country's development determines the formation of new methods of communication or their correction in the behavior of leaders.

**Keywords:** power, political communication, political leadership, propaganda, national interests, historical traditions

## ЭТНИЧЕСКИЕ МЕДИА В АДАПТАЦИИ ИММИГРАНТОВ В РОССИЙСКОМ МЕГАПОЛИСЕ (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

*Алсалиби Риваа Мухаммад Салем, аспирант,  
Санкт-Петербургский государственный университет*

**Аннотация:** настоящая работа посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме миграции в российском государстве. Целью данной статьи является рассмотрение этнических медиа и их влияния и роли при адаптации иммигрантов в российском сообществе (на примере Санкт-Петербурга). Поскольку с развитием общества резко возросло число миграционных процессов, то у этнокультурных сообществ, приезжающие в российские мегаполисы возникла необходимость в адаптации к условиям принимающей культуры.

В работе обосновывается идея о том, что на характер и динамику общественных отношений большое влияние оказывает такой социальный институт, как средства массовой информации: Интернет, социальные сети, пресса.

Автор подчёркивает мысль о том, что на сегодняшний день самой эффективной формой адаптации мигрантов к условиям иной культуры является использование этнических медиа, оказывающих определяющее воздействие на все стороны социальных взаимодействий, в том числе и на сферу межнациональных отношений.

В работе говорится о том, что каждое этническое сообщество формирует уникальное пространство адаптивных коммуникативных практик. В статье раскрываются процессы наиболее успешной адаптации мигрантов, протекающей в этнических сообществах, использующих адаптивные практики аккультурации и символизма, в отличие от групп, ориентированных на конформистскую ассимиляцию и агрессивность.

В качестве предмета изучения в исследовании рассматриваются функции адаптивных практик, используемые в этнических медиа, для адаптации мигрантов арабских стран в условиях российского мегаполиса.

В статье дан анализ более 40 электронных источников, посвящённых мигрантам из арабских стран, находящимся в России.

Автор делает вывод о том, что для этнического сообщества арабских мигрантов характерно сочетание бытовой, культурной, социальной и психологической адаптивных практик, реализующихся через этнические медиа.

Поэтому, социальные сети способствуют реализации внутри- и межгрупповой коммуникации, что отражается в многообразии их информационного и событийного контентов. Материалы проведенного исследования могут быть использованы в экспертировании текстов этнических масс-медиа. Рекомендацией выступает аспект по созданию текстов для этнических медиа, эффективно воздействующих на различные типы адресатов согласно их мотивам общения и интенциям этнической группы.

**Ключевые слова:** этнокультурные сообщества, социальная адаптация, адаптивные практики, этническая журналистика

### Введение

Современный Санкт-Петербург, как российский мегаполис, является пространством активного взаимодействия этнокультурных сообществ, живущих в России и участвующих в миграционных процессах.

Социально-культурному развитию этнокультурных сообществ способствуют адаптивные практики с использованием социальных сетей. Развитие общероссийской идентичности происходит вне зависимости от национальной и конфессиональной принадлежности на фоне присутствия различных этнокультурных сообществ, поддерживающих ценности, традиции и практики адаптации.

Использование адаптивных практик снимает противоречия между принимающим сообществом и этнокультурным меньшинством. Этнокультурные сообщества придерживаются своих культурных мировоззрений и отличаются национальными характерами и менталитетом. Для компенсации восприятия и передачи информации применяются адаптивные практики универсального назначения для облегчения адаптации и восприятия информа-

ции этнокультурным сообществом в преодолении барьеров коммуникации.

### Методология исследования

Цель исследования заключается в выявлении адаптивных практик при анализе содержания 40 электронных источников, посвящённых мигрантам из арабских стран, находящимся в России.

Объектом исследования выступают адаптивные практики как феномен этнокультурного взаимодействия. В качестве предмета изучения рассматриваются функции адаптивных практик, используемые в этнических медиа, для адаптации мигрантов арабских стран в условиях российского мегаполиса.

Эмпирическую базу составили материалы 40 электронных источников для мигрантов из арабских стран, выполняющих функции их адаптации в Санкт-Петербурге.

В исследовании была использована методология контекстуального анализа, методы обобщения результатов наблюдений и сравнительно-сопоставительный метод; сбор информации осуществлялся с помощью контент-анализа.

Основными понятиями в исследовании выступили следующие категории: адаптация как потребность мигрантов из арабских стран к приспособлению к условиям внешней среды; адаптивные практики как методы универсального назначения для оптимизации коммуникации и обмена информацией между мигрантами из арабских стран; этнокультурное сообщество как стихийно организованное объединение людей по этнокультурным признакам.

### **Теоретическая база**

Субъектом формирования этнического сообщества мигрантов из арабских стран в мегаполисе является их этнокультурное ядро и большинство, делегирующее функции адаптации органу управления, использующего официальные СМИ и стихийно сформированные сетевые структуры. Процесс адаптации к мегаполису контролируем, и поэтому к его анализу мы применили постулаты «конструктивизма» (Андерсон, 2001; Тишков, 2003).

В изучении адаптации к мегаполису мы опирались на положения об особом пространстве «культуры понимания» этнических медиа, изложенные С.Г. Корконосенко (Корконосенко, 2015: 1) и систематизацию адаптивных практик И.Н. Блохина (Блохин, 2013). Исследование проблем адаптации мигрантов из арабских стран с участием этнических медиа проводилось с учётом выводов отечественных исследователей проблемы (ср.: Блохин, 2013; Богатова, 2003; Гасанов, 2007; Исхаков, 2008; Корконосенко, 2015; Членов, 2010, др.), главными из которых были положения об аккультурационной специфике межэтнических коммуникаций в условиях мегаполиса, включенности этнических медиа при реализации их функций.

### **Этнические медиа в адаптации мигрантов из арабских стран**

Мигранты из арабских стран, как этническое сообщество, формируют сеть медиа пространства и собственные средства коммуникации. Этнические медиа в адаптации иностранных мигрантов выполняют функции самопознания этнического бытия, интеграции этноса, сохранения культурной самобытности, этнокультурной социализации, а так же закрепления идентичности членов такого сообщества.

Этнические медиа создаются в форме функционала, транслирующего на языке этноса (или других, нескольких языках) правила усвоения «чужих» стереотипов и способы формирования позитивного образа в инокультурном окружении. Этнические медиа интерпретируют и обоснуют контекст с позиции национальных средств массовой информации, предназначенной этнической группе.

Поэтому в современных условиях этнические медиа включают разнообразные медиа ресурсы, использующиеся в целях адаптации мигрантов (из арабских стран, например).

В настоящее время этнические медиа представляют институт культуры и средство распространения национальных ценностей с реализацией определённых функций. Этнические медиа, как сегмент прессы, распространяют новые технологии массовой коммуникации и этнические стереотипы в массовом сознании в условиях дифференциации этнических сообществ и адаптивных практик, разных способов аккультурации.

Функционирование этнических медиа в мегаполисах происходит при культурном разнообразии этнических сообществ, но согласно единых требований к порядку их поддержки и стимулирования. При поддержке этнические группы обладают возможностью создания телеканалов, а крупные сообщества выпускать малотиражные печатные издания.

Дифференциация этнических групп при успешности этнических медиа идентифицирует отношение к принимающему сообществу мегаполиса и его традиционным ценностям. Культура мегаполиса формирует собственные иерархии и процедуры идентификации других этнических сообществ на фоне рационализации подходов к адаптации иммигрантов и построения структурированной модели отношений с учётом прав человека и выбора места учёбы или работы.

В принимающей культуре и этнокультурном сообществе существует иерархия «своих», «других» и «чужих». При этнокультурной коммуникации согласуются ценности и факторы коммуникативной совместимости и «согласования политических, международных, экономических, социальных, культурных, исторических, религиозных, демографических, расово-антропологических, языковых, экологических, психологических образов «своих», «других» и «чужих».

Согласованные образы «своих», «других» и «чужих» состоят из: «расово-антропологического (облик), социально-исторического (оценивание ситуаций), этногеографического (природа, климат, образ жизни), информационного (коммуникация) и психологического (национальный характер, менталитет)» [3, с. 112].

Образы в этническом медиа пространстве выходят в социальную действительность через «адаптивные практики этнокультурного взаимодействия и социальной консолидации» [11, с. 300-320].

Группы «своих» ориентированы на аккультурацию и ассимиляцию; группы «чужих» - на сегрегацию и продуцирующих ценности, отвергае-

мые принимающей культурой. Этнические медиа мегаполиса убеждают «своих» в ценностях их собственной национальной культуры и вовлекают «чужих» в экономическую и культурную жизнь.

Этнокультурное взаимодействие и социальная консолидация «своих» предполагает согласие с культурно-социальными нормами мегаполиса и средствами их соблюдения в группах мигрантов, заинтересованных в адаптации.

Этнокультурному взаимодействию сопутствуют адаптивные практики, такие как: «демонстрация приоритета ценностей по сравнению с культурными различиями; выработка отношения к представителям иных культур; стремление превзойти других за счёт качеств культуры мегаполиса; самооценка как контроль собственного поведения; продумывание поведения в ситуациях межкультурного общения; «зеркальное» поведение в стремлении вести себя, действовать и говорить как окружающие в мегаполисе» [10, с. 191-192].

Социальная консолидация состоит в принятии «других» культурных целей благодаря средствам их достижения на базе ценностного согласия в условиях целеполагания и совместного сосуществования.

Таким образом, построение фундамента совместного сосуществования преследует выполнение задачи консенсуса и формулировку согласованных целей для дальнейшего развития.

#### **Этнокультурные медиа сегменты**

Автором были проанализированы 40 электронных источников, посвящённых мигрантам из арабских стран, находящимся в России. Посредством сплошной выборки для анализа были отобраны 11 ресурсов как самые крупные среди них.

Сообщество «Союз арабских студентов г. Санкт-Петербурга» в сети Facebook имеет открытую страницу [face book https://m.facebook.com, Alittihad](https://m.facebook.com/Alittihad) на арабском и русском языках и отражает многоаспектную деятельность арабских студентов разных вузов мегаполиса: событийный концепт мероприятий и конкурсов интеллектуального и спортивного характера; административный контент вуза принимающей стороны.

Информационное наполнение арабского сообщества носит официальный, но свободно структурированный характер, что выражается в: персонализированных сообщениях; уникальном формате стилизованных заметок и тематических фотоотчётов; специальном формате сообщений; правовом «предупреждающем» контенте.

Сообщество «Союза арабских студентов в Санкт-Петербурге» в сети ВКонтакте на открытой странице <http://video.com>.alittihad> позиционируется как социально-культурное пространство для взаимного сотрудничества и диалога. Информаци-

онное наполнение содержит многообразный контент о: тематических мероприятиях (например, День Победы, День Студента, др.), студенческий «партисипационный» формат сообщений, национальный и специальный контент (например, религиозные праздники, спортивные соревнования, конкурсы, встречи с интересными людьми арабского мира и российскими лидерами, др.).

Медиа ресурс «Русско-арабского культурного центра в Санкт-Петербурге» расположен в сети Facebook на открытой странице <http://takc.spb.ru/>, широко анонсирующий достижения детской школы арабского языка. Ресурс содержит этнический, событийный внутренний и внешний контенты (например, запуск египетского спутника, участие в этническом семинаре, др.).

Медиа ресурс «Ассоциации сирийских студентов в Санкт-Петербурге» отличается специальными репортажами (например, демонстрация в поддержку президента Сирии, участие сирийских студентов в мероприятиях и праздниках, др.); рекомендательный контент для студентов.

«Палестинское сообщество» в Facebook и WhatsApp создано для реализации миссии культурной и социальной коммуникации со всеми палестинцами, обмена, передачи знаний и опыта «обрусевших» палестинцев, а так же объединения всех ее членов. Сообщество выступает против разобщённости палестинского государства.

Особый «правительственный» контент отличается: отражение векторов взаимодействия российского и палестинского правительства, экспликация прав и свобод палестинского народа; событийный контент направлен на презентацию национальных концептов об образовании, культуре и спорте в форме фото- и видео отчётов (например, национальные церемонии, национальные Дни, мастер-классы, др.);.

Медиа портал «Египетского сообщества в России» в сети Facebook актуализирует «двусторонний» информационный и событийный контент для сравнения российских и египетских студентов, организации взаимосвязи между членами этнической группы, эмоциональной и религиозной поддержки египетского народа.

Персонализированные аккаунты египетских блогеров в России и Санкт-Петербурге в Facebook и WhatsApp привлекают такими форматами как: информационный контент этнической группы; правительственный, событийный и «экстремальный» контент видеоматериалов с возможностью комментирования (например, видео с просьбой представить информацию о событии в прямом эфире; видео египетского студента о пребывании в «чужой» стране; видео о получении российского диплома; видео о предупреждении студентов о

незаконном прохождении границы, видео об аспектах безопасности в «чужой» стране, др.).

«Иорданская община в России» представлена в Facebook с целью публикации актуальных фотоотчётов и новостных лент о направлениях своей деятельности в официально-политическом (а не студенческом) формате, включающий: «статейный» контент (например, статьи об арабских писателях, поэтах); исторический контент (например, истории успеха иорданских бизнесменов в России, др.); проблемный контент (например, взаимоотношения государств, др.); формат комментирования событий (например, комментарии к новостным лентам российских медиа, о русском участии в движениях в Судане, др.).

Медиа ресурс «Jordan cultural office in Moscow, Russian federation» в Facebook освещает национальный новостной и событийный контент в тематических и специальных фотоотчётах иорданских студентов (например, участие студентов-иорданцев в мероприятиях разного уровня).

Медиа ресурс йеменских студентов в России в Facebook и WhatsApp широко и многосторонне актуализирует новостной контент (например, недовольства по поводу невыплаты стипендий, др.).

Медиа ресурс «Ammar office for study in Russia» в Facebook создан для многосторонней поддержки этнической группы – арабов, постоянно живущих в России. Ресурс предлагает услуги по оформлению документов в вуз, на работу, на курсы по изучению русского языка, прохождению медицинской комиссии, др.

Анализ контента социальных сетей различных арабских групп выявил, что информационное наполнение этнических сообществ соприкасается по многим направлениям. Поэтому можно говорить о том, что стихийно был организован и построен единый коммуникативный процесс между этническими группами, находящимися в России и в родной стране.

Медиа ресурс «Ассоциации ливанских студентов в Санкт-Петербурге» коррелирует с медиа ресурсом ливанских выпускников российских университетов, проживающих в Ливане после окончания обучения в российском вузе.

В процессе анализа нами было установлено, что происходит обмен информацией между этническими группами арабов из г. Санкт-Петербурга с этническими сообществами из Москвы, Воронежа и Новгорода.

Медиа ресурс «Египетского сообщества в России» в Facebook ведёт информационный обмен с ассоциацией выпускников Египта из российских вузов, что, однако, не коррелирует с арабскими сообществами из других арабских стран.

Медиа ресурс «Русско-арабского культурного центра г. Санкт-Петербурга» ведёт информационный обмен между этническими сообществами из разных государств арабского мира и с известными деятелями из разных арабских стран.

Созданные стихийно этнические сообщества в социальных сетях способствуют адаптации арабским мигрантам в российском мегаполисе и позволяют проявлять личностную и общественную активность, организовывать и поддерживать на постоянной основе межкультурное общение с целью обмена опытом и информацией с представителями других этнических сообществ.

### Выводы

Анализ показал, что в этнических медиа доминирует информационный контент, и поэтому они служат для реализации регулятивной, социализирующей, психокоррекционной и социально-мобильной функций, способствующих продвижению арабских мигрантов в системе социальной стратификации на фоне реализации социокультурной формы адаптации.

Посредством построения спонтанных тематических чатов, форумов и этнических групп в социальных сетях происходит целенаправленная коммуникация с целью обмена информацией с соотечественниками и построения «бытовых» дискуссий, что способствует психологической адаптации иммигранта к новой среде; межэтническая коммуникация способствует координации стереотипов принимающего большинства и этнокультурных сообществ, формированию способов восприятия новой реальности мегаполиса.

Процесс создания этнических сообществ или этнических групп в различных социальных сетях, содержащих национальные сведения о принимающей стороне, способствует культурной адаптации иммигрантов, усвоению ими новых представлений о ценностях и стиле жизни в мегаполисе.

Адаптивные практики этнокультурных сообществ арабских стран в Санкт-Петербурге и содержание их этнических медиа ресурсов имеют выраженную взаимосвязь. Формы и проявления адаптации мигрантов из арабских стран находятся в зависимости от функций принимающей группы и этнокультурных сообществ.

Этнические медиа ресурсы представляют активное и открытое коммуникативное поле для каждой из проанализированных этнических групп с реализацией адаптивных практик на специальных «сопроводительных» сайтах и форумах.

Этнокультурные сообщества арабских мигрантов, проживающих в Санкт-Петербурге и России, в целом, высоко социально, культурно и психологически адаптированы, так как они понимают и

принимают исторические, языковые, культурные и правовые особенности принимающей стороны. Однако социализация этнической группы арабских мигрантов, требует времени и коммуникативной поддержки для освоения в новом культурном и социальном пространстве.

Этнокультурное сообщество арабских мигрантов обладает уникальным комплексом информационных запросов, и поэтому их специфика определяется личной способностью принять новые ценности и традиции, уровнем владения русским языком, целью приезда и количеством проживающих соотечественников, уже прошедших адаптацию.

Для этнического сообщества арабских мигрантов характерно сочетание бытовой, культурной, социальной и психологической адаптивных практик, реализующихся через этнические медиа.

Поэтому, социальные сети способствуют реализации внутри- и межгрупповой коммуникации, что отражается в многообразии их информационного и событийного контентов.

А значит, этнические медиа должны ориентировать на сообщества «других», сохранять собственное своеобразие при использовании адаптивных практик для вовлечения этнической аудитории к пониманию элементов культуры «чужого» мегаполиса.

Таким образом, потребность в адаптации мигрантов из арабских стран вытесняется в стихийно формируемые сегменты этнического медиа пространства, которые не подвергаются контролю и не зависят от конъюнктуры мегаполиса.

### Литература

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества: размышления об истоках и распространении национализма: пер. с англ. В.Г. Николаева; С.П. Баньковской. М.: Канон-Ц, 2001. Т. 15.
2. Баронин А.С. Этническая психология: учебное пособие / Рец.: А.М. Левочкина, Н.Л. Коломинский. Киев: Тандем, 2000. 264 с.
3. Блохин И.Н. Журналистика в этнокультурном взаимодействии. СПб.: ИД СПбГУ, 2013. 198 с.
4. Богатова О.А. «Конструирование этничности» и этническая пресса // Информационная политика в регионе: между прошлым и будущим: Материалы ВНИК в МГУ им. Н.П. Огарева 19 дек. 2002 г. / МГУ им. Н.П. Огарева; ред. П.Н. Киричека. Саранск, 2003. 215 с.
5. Век информации. Журналистика XXI века: культура понимания // матер. семинара всерос. форума с междунар. участием «Дни философии в Петербурге-2014». N2 (S2) / ред.-сост. И.Н. Блохин, С.Г. Корконосенко. СПб., 2015. 50 с.

6. Гасанов А.М. Средства массовой информации диаспор в структуре этнической журналистики (на примере средств массовой информации азербайджанской диаспоры в России): дис. ... к. филол. н. М., 2007. 20 с.

7. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. М.: РУДН, 2008. 146 с.

8. Исхаков Р.Л. Феномен этнической журналистики (к определению понятия) // Известия УГУ. 2008. №60. С. 93 – 98.

9. Корконосенко С.Г. Проблема ценностного потенциала современной отечественной журналистики. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. N1: в 3-х ч. Ч. 2. С. 318 – 325.

10. Коротких Г. Этническая ксенофобия и миграционные процессы. М.: 2004. 236 с.

11. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, Хранитель, 2006. 880 с.

12. Тишков В.А. Реквием по этносу: исследование по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003. 544 с.

13. Членов М., Мартенс Г. О национально-культурной автономии // Корни. 2010. №47. 112 с.

### References

1. Anderson B. Voobrazhaemye soobshchestva: razmyshleniya ob istokah i rasprostraneniі nacionalizma: per. s angl. V.G. Nikolaeva; S.P. Ban'kovskoj. M.: Kanon-C, 2001. T. 15.
2. Baronin A.S. Etnicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie / Rec.: A.M. Levochkina, N.L. Kolominskij. Kiev: Tandem, 2000. 264 s.
3. Blohin I.N. ZHurnalistika v etnokul'turnom vzaimodeіstvii. SPb.: ID SPbGU, 2013. 198 s.
4. Bogatova O.A. «Konstruirovaniye etnichnosti» i etnicheskaya pressa // Informacionnaya politika v regione: mezhdū proshlym i budushchim: Materialy VNPk v MGU im. N.P. Ogareva 19 dek. 2002 g. / MGU im. N.P. Ogareva; red. P.N. Kiricheka. Saransk, 2003. 215 s.
5. Vek informacii. ZHurnalistika XXI veka: kul'tura ponimaniya // mater. seminarā vseros. foruma s mezhdunar. uchastiem «Dni filosofii v Peterburge-2014». N2 (S2) / red.-sost. I.N. Blohin, S.G. Korkonosenko. SPb., 2015. 50 s.
6. Gasanov A.M. Sredstva massovoі informacii diaspor v strukture etnicheskoі zhurnalistiki (na primere sredstv massovoі informacii azerbaіdzhanskoі diasporы v Rossii): dis. ... k. filol. n. M., 2007. 20 s.
7. Social'no-kul'turnaya adaptaciya inostrannyh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii: ucheb. posobie / A.D. Gladush, G.N. Trofimova, V.M. Filippov. M.: RUDN, 2008. 146 s.

8. Iskhakov R.L. Fenomen etnicheskoy zhurnalistiki (k opredeleniyu ponyatiya) // Izvestiya UGU. 2008. №60. S. 93 – 98.

9. Korkonosenko S.G. Problema cennostnogo potenciala sovremennoj otechestvennoy zhurnalistiki. // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. N1: v 3-h ch. CH. 2. S. 318 – 325.

10. Korotkih G. Etnicheskaya ksenofobiya i migracionnye processy. M.: 2004. 236 s.

11. Merton R.K. Social'naya teoriya i social'naya struktura. M.: AST, Hranitel', 2006. 880 s.

12. Tishkov V.A. Rekvjem po etnosu: issledovaniya po social'no-kul'turnoj antropologii. M.: Nauka, 2003. 544 s.

13. CHlenov M., Martens G. O nacional'no-kul'turnoj avtonomii // Korn. 2010. №47. 112 c.

\*\*\*

## ETHNIC MEDIA IN THE ADAPTATION OF IMMIGRANTS IN THE RUSSIAN METROPOLIS (ON THE EXAMPLE OF ST. PETERSBURG)

*Alslibi Riwaa Muhammad Salem, Postgraduate,  
Saint Petersburg State University*

**Abstract:** the present work is devoted to the actual problem of migration in the Russian state. The purpose of this article is to consider ethnic media and their influence and role in the adaptation of immigrants in the Russian community (using the example of St. Petersburg). As the number of migration processes has increased dramatically with the development of society, ethno-cultural communities coming to Russian megacities need to adapt to the host culture.

The paper justifies the idea that the nature and dynamics of social relations are greatly influenced by such a social institution as the mass media: Internet, social networks, press.

The author emphasizes the idea that today the most effective form of migrants' adaptation to the conditions of another culture is the use of ethnic media, which have a determining influence on all aspects of social interaction, including the sphere of interethnic relations.

The paper argues that each ethnic community forms a unique space of adaptive communication practices. The article reveals the processes of the most successful adaptation of migrants in ethnic communities using adaptive practices of acculturation and symbolism, as opposed to groups focused on conformist assimilation and aggressiveness.

As a subject of study, the study examines the functions of adaptive practices used in ethnic media for the adaptation of Arab migrants in the Russian megapolis.

The article analyzes over 40 electronic sources devoted to migrants from Arab countries in Russia.

The author concludes that the ethnic community of Arab migrants is characterized by a combination of everyday, cultural, social and psychological adaptive practices implemented through ethnic media.

Therefore, social networks facilitate intra- and inter-group communication, which is reflected in the diversity of their information and event content. The materials of this research can be used in the examination of ethnic media texts. The recommendation is an aspect of creating texts for ethnic media that effectively influence the different types of recipients according to their communication motivations and intentions of the ethnic group.

**Keywords:** ethno-cultural communities, social adaptation, adaptive practices, ethnic journalism

## АНАЛИЗ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОЭМЕ «ДВАДЦАТЬ ШЕСТЬ И ОДНА»

*Сунь Шэньцзы, аспирант,  
Харбинский научно-технический университет, Китай*

**Аннотация:** Максим Горький, как выдающийся пролетарский писатель-реалист, разработал множество разнообразных персонажей в своих произведениях: эти персонажи яркие и не оторваны от реальности. Каждый персонаж отличается друг от друга речью, манерами и убеждениями. В данной статье рассматривается жизненный путь Максима Горького и выявляется связь между реалиями жизни писателя и их отражением в его творчестве; дается характеристика героев ранней поэмы Максима Горького «Двадцать шесть и одна». Рассматриваются исследования творчества М. Горького в отечественной и зарубежной критике XX столетия; дается интерпретация с позиции современных исследователей с объективной точки зрения без политической оценки произведений. Приводятся примеры исследований творчества автора в Китае, что стало результатом публикации более двадцати томов сочинений М. Горького в 1970 г. В этой статье выбираются несколько репрезентативных персонажей для интерпретации, а также разъясняются творческая направленность, коннотация текста, рассматривается стиль ранних реалистических произведений Горького. В данной работе проведена анализ, позволяющий провести интерпретацию персонажей ранней поэмы Горького «Двадцать шесть и одна», что помогает лучше понять основной смысл поэмы и типичные творческие приемы Горького.

**Ключевые слова:** Горький; «Двадцать шесть и одна»; образ персонажа

### Введение

Горький был основателем социалистической реалистической литературы, величайшим представителем пролетарского искусства, учителем пролетарской революционной литературы, одним из основоположников советской литературы, политическим деятелем и поэтом. С 1892 года он посвятил свою жизнь написанию и созданию множества превосходных произведений, и чтение которых поможет понять борьбу каждого героя. Горький известен как наставник человеческой души, как человек, побуждающих людей к стремлению к красоте. Павел Куллини однажды прокомментировал Горького: «Горький – зеркало России». Горький дает уникальную характеристику своим персонажам. Он считает, что характеристика должна основываться на реальности, наблюдениями за жизнью; характеристика должна отражать типичные черты каждого персонажа. По мнению автора, только таким образом герои могут ожить. Поэтому изучение персонажей в произведениях Горького имеет далеко идущее практическое значение с точки зрения литературного языка. Горький описал различных персонажей в «Двадцать шесть и один».

### 1. Жизнь Горького

Максим Горький, ранее известный как Алексей Максимов Бешков, родился в 1868 году в семье плотников в городе Нижний Новгород на Волге. Его отец умер, когда будущему писателю было в 4 года. Свое детство Максим провел с матерью в доме бабушки. С 10 лет Горький самостоятельно зарабатывал на жизнь, работал носильщиком, уборщиком и т.д. и поэтому видел страдания людей, которые стоят ниже по социальной лестнице. Мальчик активно учился, особенно изучал вопросы преобразования общества. В 1884 году Максим Горький вступил в народническую группу, читал

соответствующую литературу и активно участвовал в революционной деятельности. В 1891 году писатель отправляется в путешествие из Нижнего Новгорода до Кавказа. Впечатления, полученные от поездки, легли в основу многих произведений. В 1892 году в Тифлисе написан рассказ «Макар Чудра» и опубликован в местной газете «Кавказ» под псевдонимом «Максим Горький».

В 1905 году Горький вступает в Российскую социал-демократическую рабочую партию. В 1913 году Горький возвращается из Италии, занимается пролетарской культурной организацией и руководит литературной колонной «Правды». После Октябрьской революции 1917 года, в атмосфере хаоса, разрушения, анархистских идеологических тенденций, возникшей в результате революции, зародились конфликты между Горьким и Лениным и новым режимом. В октябре 1921 года из-за болезни и разногласий с большевистским режимом Горький уехал за границу на лечение. Вернувшись домой, Горький занялся работой для строения советской культуры. В 1934 году он был избран председателем писательского объединения. Однако проблемы Советского Союза в 1930-х годах держали его на определенном расстоянии от Сталина и реальной политики. Поэтому собственный жизненный опыт заставил Горького понять жизнь людей, находящихся на социальном «дне»; итогом становится создание множества превосходных реалистических произведений, описывающих борьбу и страдания людей.

### 2. Исследование работ

На протяжении многих лет эксперты и ученые в стране и за рубежом исследуют литературные произведения XX столетия, в результате чего выявляется большое количество научных монографий. В настоящее время с писателями постепенно снимаются политические ярлыки, поэтому их

творчество получает справедливую и объективную оценку.

### 2.1 Иностранные исследования

В 1936 году после смерти Горького в Советском Союзе сформировалась группа ученых, специализирующихся на его творчестве. Однако из-за ограничений советской литературной политики критики оценивали Горького с политической точки зрения и имели возможности объективно и справедливо оценить мысли, литературную деятельность и достижения писателя. Более влиятельным является произведение А.С. Мясникова «М. Горький: Очерк творчества». А.С. Мясников рассказывает о жизни Горького и его творчестве. А также рассматривает взгляды и убеждения писателя в широком контексте идейного и художественного движения эпохи [6, 7, 8]. Ближе к 90-ым была опубликована серия книг «Горький и его эпоха», составленная Институтом мировой литературы им. М. Горького, что позволило углубить понимание читателей об образе мышления и о творчестве великого автора. Например, в третьем и четвертом выпусках серии в другом свете рассматриваются и представлены некоторые моменты, касающиеся его творческой и общественной деятельности.

В изданных книгах можно было встретить документальные материалы из эпистолярного наследия Горького (и его корреспондентов), особо отметим, что большая часть опубликованного в этих книгах не было ранее напечатано. В изданном можно было встретить новый взгляд и иные подходы, касающиеся анализа произведений писателя «На дне» и «Жизнь Клима Самгина» [9, 10].

### 2.2 Отечественные исследования

В 1907 году произведения Горького начали распространяться в Китае. Долгое время исследования Горького были связаны с политикой, а исследования ученых сосредоточены в основном на его работах, таких как «Мать», «На дне». С начала конца 1970-х годов, после публикации двадцати томов сочинений Горького, его произведения были полностью представлены китайским читателям. В этот период появилась серия монографий о жизни Горького и его творчестве, таких как «Горький» Ли Хуэйфана (1979 г.), «Горький» Тан Делина (1982 г.) и «Горький» Чена Шупена. Проект «Эстетические мысли» (1982 г.) и «Проект творчества Горького» (1985 г.), «Исследования Горького» Ван Юаньцзе (1988 г.) и др. В то же время возникли некоторые новые тенденции в изучении произведений Горького. Например, «против привычек маленьких граждан – важная задача социалистической литературы – заслуживающая внимания точка зрения в литературной и художественной мысли Горького» (Лу Жэньхао, 1981 г.), «О

психо-реалистических особенностях романов Горького» (Ван Цзечжи, 1986 г.), «Искусство психоанализа – анализ художественных особенностей романов серии Огулова (Чжан Цзе, 1988 г.) и других статей – все работы Горького изучаются с точки зрения художественных характеристик.

Однако из-за влияния литературных критиков бывшего Советского Союза исследования отечественных ученых творчества Горького в основном сосредоточены на «Матери» (Гуаньди 2011 г., Хуиньюй 2015 г.) и автобиографической трилогии (Чжоу Чанюй 2013 г., У Чуанян 2013 г.), «Бездомная беллетристика» (Хоу Мин 2014 г.), «Хайянь» (Хань Синьпин 2013 г.), «Покаяние» (Гао Декун 2014 г.) и т.д.

### 3. Введение в поэму «Двадцать шесть и одна»

«Двадцать шесть и одна» – ранняя реалистическая работа Горького, в которой рассказывается о 26 мужчинах, работающих в пекарне по 16 часов в день. «Изо дня в день в мучной пыли, в грязи, натасканной нашими ногами со двора, в густой пахучей духоте мы рассучивали тесто и делали крендели, смачивая их нашим потом, и мы ненавидели нашу работу острой ненавистью, мы никогда не ели того, что выходило из-под наших рук, предпочитая кренделям черный хлеб» – именно так писатель описывал жизнь 26 мужчин: тяжелая работа и эмоциональная подавленность [2]. Но и в этом «темном царстве» был свой лучик: «...у нас было еще нечто хорошее, нечто любимое нами и, может быть, заменявшее нам солнце» [2]. Таня, молодая красивая девушка, приходившая каждое утро за кренделями. Ежедневная встреча с ней стала самым священным ритуалом для пекарей. Она дарила рабочим столько радости, что стала для них чем-то божественным и недостижимым. Но в реальности, Таня – всего лишь 16-летняя девушка со своими мыслями и чувствами. Позже, когда пекари увидели «святую богиню», встречающуюся с солдатом, прекрасный призрак в их сердцах был разбит. Горький описывает трагическую жизнь и депрессивность мира людей на «дне» общества и безжалостно разоблачает зло царской России, критикует презренные души эксплуататоров

### 4. Анализ главных героев поэмы

#### «Двадцать шесть и одна»

В конце 19 и начале 20 веков, Горький, как автор нового поколения писателей-реалистов, показал собственное исследование индивидуальных условий жизни и проблем человечества в своем творчестве. В рассказе «Двадцать шесть и одна» автор раскрывает эмоциональные и психологические переживания людей всех классов в состоянии отчужденного социального существования. В этой

статье анализируются две категории: социальный рабочий класс и буржуазия.

#### **4.1 Персонажи класса социальных работников**

В поэме «Двадцать шесть и одна» на нижней ступени социальной лестницы находятся 26 пекарей, солдат и Таня. Несмотря на то, что они все стоят на одной социальной ступени, персонажи различаются из-за жизненного опыта и социального окружения. Ниже приведен анализ персонажей, позволяющий прояснить различия между ними.

##### **4.1.1 Пекари**

Двадцать шесть пекарей являются главными героями поэмы «Двадцать шесть и одна». Они живут в тесной, грязной среде, сравнивают ее с клеткой, не видят ни солнечного света, ни свободы. Пекари готовят крендели. Но когда в их жизни появилась яркая девушка Таня, мирная жизнь рабочих закончилась. Таня нравилась пекарям из-за своей красоты, и каждый надеялся сделать ее своей парой. Однако, после возникших отношений между солдатом и Таней, рабочие изменили свое отношение к Тане, в их глазах она перестала быть богиней.

##### **(1) Обесчеловечивание и безразличие**

Темная мастерская, заплесневелый воздух, тяжелый труд, 26 оцепеневших душ: именно такую картину Горький рисует перед читателями. В жизни 26 пекарей нет ни солнца, ни еды, ни одежды, ни свободы, ни равенства, и ничего, связанного с красотой. Тяжелая работа изо дня в день притупляет их чувства и превращает в «живые машины», которым совершенно не о чем говорить. Иногда молчание прерывалось руганью, что тоже было редким явлением: «Но и ругались мы редко – в чем может быть виновен человек, если он полумертв, если он – как истукан, если все чувства его подавлены тяжестью труда?» [2].

##### **(2) Человеческое тепло и доброта**

Двадцать шесть рабочих усердно трудились, носили потертую одежду, страдали от болезней: кто-то болел сифилисом, кто-то страдал от ревматизма. Несмотря на тяжелые условия, в которых жили и работали пекари, человеческое в них осталось. И все их человеческое было направлено на Таню: «...хотя каторжный наш труд и делал нас тупыми волами, мы все-таки оставались людьми и, как все люди, не могли жить без того, чтобы не поклоняться чему бы то ни было. Лучше ее – никого не было у нас, и никто, кроме нее, не обращал внимания на нас, живших в подвале, – никто, хотя в доме обитали десятки людей» [2]. Таня пробуждала в рабочих самые светлые чувства, которые еще остались в их душе: пекари давали ей советы, помогали в физическом труде (наколоть дров, открыть дверь). Они по-настоящему любили Таню и считали ее божеством: «...нам нужно было что-

нибудь любить: мы нашли себе это и любили, а то, что любим мы, двадцать шесть, должно быть незбылемо для каждого, как наша святыня, и всякий, кто идет против нас в этом, – враг наш» [2].

##### **(3) Скромность и вульгарность**

Двадцать шесть рабочих живут на дне общества и живут тяжелой жизнью. Они считают себя самой скромной и самой грязной группой людей, к которой владелец пекарни не относился как к обычным работникам, поэтому они сравнивают себя и своих коллег с «живыми машинами», «грязными и уродливыми грубыми людьми». Хотя с такой тяжелой работой и трудной жизненной среде они все еще говорят о женщинах, окружающих их, но они также понимают, что их поведение неправильно: «Мы всегда говорили о женщинах так, что порой нам самим противно было слушать наши грубо бесстыдные речи, и это понятно, ибо те женщины, которых мы знали, может быть, и не стоили иных речей» [2].

##### **4.1.2 Солдат**

Солдат, нанятый владельцем, – стильный и красивый мужчина, представленный в контрасте с пекарями: крепкий, сильный, румяный, на нем великолепные карманные часы с золотой цепью, даже пуговицы на жилете [2]. Он был добрым, дружелюбным, веселым, часто заходил к рабочим, в то время как остальные булочники презирали его и обходили стороной. Солдат гордо сказал пекарям, что его бабы любят и сами лезут ему на шею. На деле так и оказалось: золотошвейки то и дело льнули к солдату, а две даже подрались из-за него [2].

Образ солдата в романе двусторонний: с одной стороны, он простой, милый и дружелюбный. Когда все смотрят на 26 рабочих свысока, он относится к ним как к друзьям без презрения. Он стал для них еще одним ярким светом в темной, безнадежной жизни. С другой стороны, он упрямый сердцеед с высокой самооценкой, которую всегда демонстрировал в разговоре с рабочими: «...он смотрел на нас таким приятно удивленным взглядом, точно и сам искренне недоумевал, почему он так счастлив в делах с женщинами. Его толстая, румяная рожа самодовольно и счастливо лоснилась, и он все смачно облизывал губы» [2]. На самом деле, солдат такой же человек со сломанной душой.

##### **4.1.3 Бейкер**

4 булочника – еще одни работники пекарни. Их работа легче и зарабатывали они больше: «Мы не любили булочников, потому что завидовали им: их работа была легче нашей, они получали больше нас, их кормили лучше...» [2]. Они живут в лучших условиях, могут носить чистую одежду каждый день, а в праздничные дни они могут надеть

пиджак и скрипящие кожаные сапоги и прогуляться по городскому парку. 26 рабочих и 4 булочника на первый взгляд принадлежат к одному классу, но качество жизни булочников оказывается выше. Поэтому 4 булочника смотрели на пекарей свысока и были высокомерны и смешны, считая, что они более благородны, чем пекари, никогда не общались с пекарями и держались на расстоянии от них: «они не ходили к нам в мастерскую, пренебрежительно подсмеивались над нами, когда встречали нас на дворе; мы тоже не ходили к ним: нам запрещал это хозяин из боязни, что мы станем красть сдобные булки» [2]. Хотя в поэме не так много описаний булочников, читателю легко увидеть их искаженные ценности и взгляды на жизнь. Они явно принадлежат дну общества, как и работники пекарни; но автор показывает, что и на «дне» есть своя иерархия: по сути, булочники в данном произведении ничем не отличаются от высшей буржуазии.

#### 4.1.4 Таня

Таня – еще одна главная героиня поэмы «Двадцать шесть и одна». Она – 16-летняя горничная, живая и красивая. Она – солнце в сердцах пекарей; все время улыбается, дружит с 26 рабочими, она не проявляет явного презрения к ним. Каждое утро она приходит за кренделями; рабочие ждут ее каждый день как чуда: «...все мы считали ее чем-то своим, чем-то таким, что существует как бы только благодаря нашим кренделям; мы вменили себе в обязанность давать ей горячие крендели, и это стало для нас ежедневной жертвой идола, это стало почти священным обрядом и с каждым днем все более прикрепляло нас к ней» [2].

Таня также является частью общества, но ее образ жизни и работа лучше по сравнению со всеми остальными. Она была любима рабочими, даже когда Таня отказалась зашить рубашку, любовь рабочих не стала меньше: «Но когда один из нас попросил ее починить ему его единственную рубашку, она, презрительно фыркнув, сказала: -Вот еще! Стану я, как же!.. Мы очень посмеялись над чудачком и – никогда ни о чем больше не просили ее. Мы ее любили, – этим все сказано» [2]. Таню не любили за что-то, ее любили за то, что она есть: так называемая безусловная любовь: «нам нужно было что-нибудь любить: мы нашли себе это и любили, а то, что любим мы, двадцать шесть, должно быть неизбежно для каждого, как наша святыня, и всякий, кто идет против нас в этом, – враг наш. Мы любим, может быть, и не то, что действительно хорошо, но ведь нас – двадцать шесть, и поэтому мы всегда хотим дорогое нам – видеть священным для других» [2].

Образ Тани также дуалистичен. С одной стороны, она нежна, красива и высокомерна. Она готова

улыбаться рабочим и тепло общаться с ними, согревая их сердца хотя бы на короткое время. С другой стороны, она также презирала их, что видно в ежедневных разговорах между рабочими и Таней: « -Прощайте, арестантики! – и исчезает быстро, как мышонок» [2].

#### 4.2 Образ буржуазного персонажа - владельца пекарни

В поэме «Двадцать шесть и одна» появляются и буржуазные персонажи, а именно владелец пекарни. В поэме не дается прямой характеристики владельцу, но читатель формирует свое мнение, глядя на жизнь и условия рабочих. А также через речевую характеристику: «Мы наперебой друг перед другом сказали ему, что хозяин наш выжига, жулик, злодей и мучитель, – все, что можно и нужно было сказать о хозяине, но нельзя написать здесь» [2]. Чтобы получить как можно больше собственной выгоды, он давал самые плохие условия для жизни и проживания, ведь это было практически незатратно: «Окна нашего подвала упирались в яму, вырытую пред ними и выложенную кирпичом, зеленым от сырости; рамы были заграждены снаружи частой железной сеткой, и свет солнца не мог пробиться к нам сквозь стекла, покрытые мучной пылью».

Хозяин оскорблял своих рабочих «Наш хозяин забил окна железом для того, чтобы мы не могли дать кусок его хлеба нищим и тем из наших товарищей, которые, живя без работы, голодали, – наш хозяин называл нас жуликами и давал нам на обед вместо мяса – тухлую требушину...» [2]. Перед нами складывается образ хозяина, который имеет все «уродливые» характеристики буржуазии: эгоизм, жадность, равнодушие.

#### Эпилог

В романе «Двадцать шесть и один» Горький критиковал ценности общества через изображение 26 «живых машин», Тани, солдата, булочников и хозяина пекарни. Горький изображает искаженные ценности и взгляды на жизнь в российском обществе через взаимоотношения между персонажами поэмы: все они принадлежат к рабочему классу и стоят на одной ступени социальной лестницы. Но их взаимоотношения не равны: и Таня, и булочники смотрят на пекарей свысока, хотя все работают на одного хозяина. Становится очевидно, что все они стали жертвами неправильных ценностей и взглядов на жизнь общества того времени. Они считали, что «внешность определяет социальный статус человека, а внешняя красота лучше, чем внутренняя красота». На их взгляды сильно влияют искаженные социальные ценности, что является своего рода «искаженной психологией». Горький выражает свое недовольство и отвращение к искаженному российскому обществу и уродливой

буржуазии того времени, глубококому сочувствует трудящимся массам, живущим на дне общества, и демонстрирует психологию этих эксплуатируемых и угнетенных людей: больных и безобразных, беспомощных и несчастных.

### Литература

1. Гао Декун. Анализ персонажей в романе Горького «Покаяние» [Дж.] // История Хэйлунцзяна, 2014. №19. С. 179.
2. Лю Ян. Спор, вызванный романом: «Двадцать шесть мужчин и девушка, чувствующая себя от Горького» // Изучение языка. 2011. №04. С. 42.
3. Тинтинг Юань. Исследование коротких рассказов Горького в средний и поздний период. Нанкин: Нанкинский педагогический университет, 2013.
4. Волков А.А. М. Горький и литературное движение конца XIXначала XX веков. 2-е изд., исправ. и доп. М.: Сов. писатель. 1954. 495 с
5. Горький М. Рассказы. Очерки. Воспоминания. Пьесы. «Библиотека Всемирной литературы». М.: Художественная литература. 1975.
6. Десницкий В.А. М. Горький: Очерки жизни и творчества. М.: Гослитиздат. 1959.
7. Дремов А.К. Проблема литературного художественного образа в эстетике социалистического реализма: автореф. дис. ... на соиск.учен.степ.канд.филол.наук. М., 1954. 16 с.
8. Ермилов В. О гуманизме Горького. М.: Гослитиздат. 1941.
9. Мясников А.С. Ранние рассказы М. Горького и их художественные особенности // Горький в школе. Сб.статей. 1960. С. 286.
10. Мясников А.С. М. Горький: Очерк творчества. Гос. изд-во худож. лит-ры, 1953.
11. Мясников А.С. Художественные особенности ранних рассказов М. Горького // Проблемы социалистического реализма. М., 1959. Т. 1. С. 41 – 108.
12. Неизвестный Горький. (К 125-летию со дня рождения) / ИМЛИ РАН. М.: Наследие, 1994. 328 с. (М. Горький. Материалы и исследования; Вып. 3).

13. Неизвестный Горький. М. Горький и его эпоха / ИМЛИ РАН. М.: Наследие, 1995. 262 с. (М. Горький. Материалы и исследования; Вып. 4).

### References

1. Gao Dekun. Analiz personazhej v romane Gor'kogo «Pokayanie» [Dzh.] // Istoriya Hejlunczyana, 2014. №19. S. 179.
2. Lyu YAn. Spor, vyzvannyj romanom: «Dvadcat' shest' muzhchin i devushka, chuvstvuyushchaya sebya ot Gor'kogo» // Izuchenie yazyka. 2011. №04. S. 42.
3. Tinting YUan'. Issledovanie korotkih rasskazov Gor'kogo v srednij i pozdnij period. Nankin: Nankinskij pedagogicheskiy universitet, 2013.
4. Volkov A.A. M. Gor'kij i literaturnoe dvizhenie konca XIXnachala XX vekov. 2-e izd., isprav. i dop. M.: Sov.pisatel'. 1954. 495 s
5. Gor'kij M. Rasskazy. Ocherki. Vospominaniya. P'esy. «Biblioteka Vsemirnoj literatury». M.: Hudozhestvennaya literatura. 1975.
6. Desnickij V.A. M. Gor'kij: Ocherki zhizni i tvorchestva. M.: Goslitizdat. 1959.
7. Dremov A.K. Problema literaturnogo hudozhestvennogo obraza v estetike socialisticheskogo realizma: avtoref. dis ... na soisk.uchen.step.kand.filol.nauk. M., 1954. 16 s.
8. Ermilov V. O gumanizme Gor'kogo. M.: Goslitizdat. 1941.
9. Myasnikov A.C. Rannie rasskazy M. Gor'kogo i ih hudozhestvennye osobennosti // Gor'kij v shkole. Sb.statej. 1960. S. 286.
10. Myasnikov A.S. M. Gor'kij: Ocherk tvorchestva. Gos. izd-vo hudozh. lit-ry, 1953.
11. Myasnikov A.S. Hudozhestvennye osobennosti rannih rasskazov M. Gor'kogo // Problemy socialisticheskogo realizma. M., 1959. T. 1. S. 41 – 108.
12. Neizvestnyj Gor'kij. (K 125-letiyu so dnya rozhdeniya) / IMLI RAN. M.: Nasledie, 1994. 328 s. (M. Gor'kij. Materialy i issledovaniya); Vyp. 3).
13. Neizvestnyj Gor'kij. M. Gor'kij i ego epoha / IMLI RAN. M.: Nasledie, 1995. 262 s. (M. Gor'kij. Materialy i issledovaniya; Vyp. 4).

\*\*\*

## **ANALYSIS OF THE CHARACTERS IN THE POEM "TWENTY-SIX AND ONE"**

*Sun Shengzi, Postgraduate,  
Harbin University of Science and Technology, Harbin, China*

**Abstract:** Maxim Gorky, as an outstanding proletarian realist writer, developed a wide variety of characters in his works: these characters are vivid and not disconnected from reality. Each character differs from each other in speech, manners, and beliefs. This article discusses the life path of Maxim Gorky and reveals the relationship between the realities of the writer's life and their reflection in his work; the characteristic of the heroes of the early poem of Maxim Gorky, "Twenty-six and one." studies of the works of M. Gorky in domestic and foreign criticism of the 20th century are examined; an interpretation is given from the perspective of modern scholars from an objective point of view without a political assessment of the works. Examples of studies of the author's work in China are given, which was the result of the publication of more than twenty volumes of the works of M. Gorky in 1970. This article selects several representative characters for interpretation, as well as explains the creative orientation, connotation of the text, considers the style of Gorky's early realistic works. In this paper, an analysis is made that allows to interpret the characters of Gorky's early poem "Twenty-Six and One," which helps to understand better the main meaning of the poem and Gorky's typical creative techniques.

**Keywords:** Gorky; "Twenty six and one"; character image

**ПРИЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ МОТИВОВ РАННЕЙ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА  
В ПАРОДИЯХ АЛЕКСЕЯ СНИТКИНА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА  
«АНТОЛОГИЧЕСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ») ЧАСТЬ 2**

*Целикова Е.В., кандидат филологических наук,  
Череповецкий государственный университет*

**Аннотация:** статья представляет собой вторую, завершающую часть цикла из двух статей, посвященных анализу формирования пародийной личности А.А. Фета в творчестве поэта сатирического журнала «Искра» Алексея Сниткина. Во второй части статьи подробно рассматриваются пародийные механизмы, которые использует А. Сниткин для формирования пародийной личности А.А. Фета. Каждая пародия цикла раскрывает ряд черт характера пародийно личности, его мировоззрение, эстетические и политические убеждения, отношение к искусству и действительности. Создание пародийного образа основывается на переосмыслении и снижении основных мотивов ранней лирики Фета: мотива красоты, ночи, ряда мотивов любовной лирики, а также доминирующих поэтических образов: девы, богини, юноши, мира Аркадии, божественной природы. Для максимального сближения оригинала и пародии А. Сниткин искусно использует биографические реалии и отсылки к событиям жизни А.А. Фета. Пародийно перерабатывая факты и образы, сближая таким образом героя пародии и личность реального поэта, А. Сниткин закладывает основы для создания пародийной личности Фета в творчестве поэтов сатирического журнала «Искра». Пародийный Фет А. Сниткина – это беспечный лирик, человек, занятый собственными ощущениями, ищущий приключений, склонный пренебрегать моральными устоями, трусоватый, но везде декларирующий о своем предназначении – быть истинным поэтом, воспевать красоту и игнорировать социальные пороки и язвы. Используя отсылки к творчеству поэта, реминисценции и прием трагедии, Сниткин создает близкую объективной художественную реальность, которая представляет собой пародийное отражение мира фетовской поэзии.

**Ключевые слова:** пародия, пародийная личность, трагедия, А.А. Фет, школа чистого искусства, сатирический журнал «Искра»

Общая тема следующих пяти пародий цикла «Антологические стихотворения» А. Сниткина «Подражание XIV идиллии Биона», «Наше время», «Поездка в Парголово», «Зловещие приметы», «Ночная мысль» – это пародийное переосмысление женских образов лирики А.А. Фета и темы любви в его антологической поэзии. Подобная трансформация позволяет пародисту создать сниженный, бытовой облик поэзии Фета.

Обозначив принципиальную разность позиций чистого лирика и гражданского поэта, А. Сниткин продолжает развенчание образа лирического поэта и сосредотачивается в пяти последующих пародиях на личной жизни такого сочинителя, пытаясь тем самым обнажить его внутренний мир, мотивы поступков и устремлений. Пародия «Непонятный вопрос» (1859) демонстрирует нам «типичную» ситуацию частной жизни чистого лирика. Герой знакомится с понравившейся ему красавицей:

*Скажи мне подруга, не сам ли Зевес,  
Спустившись на облаке светлом с небес,  
В блаженстве со смертной три ночи провел  
И дочку такую на свет произвел? [5, с. 797].*

Вопрос задан псевдовысоким слогом, он демонстрирует образованность лирика, его любовь к античности, которая, впрочем, в пародии предстает не более, чем поэтическим штампом, удобным инструментом соблазна. Реакция пародийной героини призвана подчеркнуть всю нелепость образа восторженного поэта:

*С обидной насмешкой глядя на меня,*

*Наивно сказала подруга моя:*

*«Какой тут Зевес и какая тут ночь!*

*Я просто военного писаря дочь» [5, с. 797].*

В данном комическом этюде А. Сниткин пародирует отдельные мотивы антологических стихотворений А. Фета: «Застольная песня» (1840), «Сон и Пазифая» (1842), «Питомец радости, покорный наслажденью» (1847), «Из Анакреона» (1847) и ряд других. Связующим образом указанных текстов является образ «девы хариты молодой», «богини», «грации». Каждый из этих образов становится в поэзии А.А. Фета воплощением истинной чистой красоты:

*Тут в розовом венке и Лидия была,  
И Пирра смуглая, и Цинтия живая,  
И ученица муз, Неэра молодая,  
Как Сафо страстная, пугливая как лань...  
(«Питомец радости, покорный наслажденью» [8, с. 212-213]).*

А. Сниткин пародийно снижает женский фетовский идеал. Младая дева, богиня становится дочерью военного писаря. При внешней красоте она не слишком образована и наделена практическим складом характера. Лирический идеал, таким образом, разрушается. Благодаря такому приему сам герой пародии начинает восприниматься с комической стороны. Лирический поэт, слишком увлекшись далекой от реальности поэтической мечтой, подменяет действительность эфемерным миром богов и «древних красавиц». Именно поэтому его вопрос оказывается нелепым, а чита-

тель, искусно ведомый пародистом, начинает проецировать эти качества на личность автора текста-источника, на А.А. Фета. Примечательно, что героиня пародийного текста «военного писаря дочь». Напомним, что А. Фета состоял на военной службе более десяти лет. Сниткин сознательно привносит в текст пародии реалии биографии автора прототекста, тем самым «прикрепляя» пародию именно к Фету.

Третья пародия цикла «Подражание XIV идиллии Биона» (1859) А. Сниткина строится вокруг сюжета первого свидания героя и его возлюбленной:

*Звезда прелестная Венеры нежно-страстной!  
Пока Диана лик скрывает свой прекрасный  
За ближней роцею – молю тебя: свети,  
Чтоб было через лес мне не темно идти [5, с. 797].*

Процитированная часть пародии, за исключением финальных строк, удивительно близка стихотворению А. Фета «Подражание XVI идиллии Биона» (1847):

*Прекрасная звезда Венеры светлоокой!  
Пока свое чело за роцею далекой  
Диана нежная скрывает, освети  
Кустарник тот и холм для моего пути [9, с. 589].*

Пародия и оригинал практически неразличимы, разница лишь в оттенках, но именно эти нюансы позволяют построить пародийное снижение оригинала. У А. Сниткина звезда Венера «нежно-страстная», а образ луны – лик Дианы «прекрасный». Несколько иные образы в оригинальном фетовском тексте: Венера «светлоокая», а Диана «нежная». Сопоставительный анализ позволяет сделать вывод о том, что в пародии акцент сделан на предстоящих событиях свидания – и луна и звезды – эти романтические атрибуты свидания обещают успех пародийному герою. Кроме того, сами эпитеты их характеризующие: «нежно-страстная», «прекрасный» подчеркивают не духовное, а телесное начало. Оценки образов более насыщенные, «приземленные». В то же время у А. А. Фета основной мотив стихотворения – благоговение, преклонение перед античными образами, нежное и трепетное к ним отношение. Устойчивые эпитеты «светлоокая» и «нежная», упоминающиеся еще в древних мифологических текстах [3, с. 133], создают не только узнаваемый облик богинь, но и отражают присущую им гармонию, а, следовательно, и гармонию чувств влюбленных, их чистоту и искренность:

*Я оставляю кров не для ночных хищений,  
На путников в душе не крою покушений...  
Нет, я люблю и жду возмездия забот  
От нимфы молодой, красы между красот, –*

*Как в мириаде звезд, Дианой предводимой,  
Краса ночных небес, горит твой луч любимый  
[9, с. 589].*

В пародии сюжет кардинально иной: здесь речь не идет об искренней любви, в центре сюжета хитро задуманный супружеский обман:

*Покинул я свой дом не для трудов опасных,  
И в сердце не таю я замыслов ужасных.  
Нет, мне назначила лесничего жена  
Свиданье тайное в лесу. Теперь она  
Давно, я думаю, супруга напоила,  
Так некогда и ты Вулкана проводила [5, с. 797].*

И вновь А. Сниткин использует излюбленный им стилистический прием травестии для получения комического эффекта и снижения поэтических мотивов оригинала. «Нимфа молодая, краса между красот» оказывается неверной женой лесничего, влюбленный юноша – трусоватым прохожим, ищущим мимолетных удовольствий. Совершенно обыденные пародийные герои сравниваются с божественной супружеской четой Венерой и Вулканом. И те, и другие обманывают и придаются различным порокам. И.М. Тойбин отмечает, что «в своих антологических стихотворениях Фет, с одной стороны, стремится как бы “оживить” и очеловечить древних богов и героев, а с другой – в реальных людях увидеть черты, свойственные последним» [7, с. 26]. А. Сниткин использует похожий прием: он стирает грань между богами и людьми, ставит их на одну ступень. Отождествление богини и жены лесничего создает яркий комический эффект в финале пародийного текста и искажает, «снижает» первую его часть, столь похожую на фетовский оригинал, а соответственно и сам оригинал. Пошлая житейская ситуация, созданная пародистом, оставляет за гранью пародии красоту оригинала: «мириад звезд», «красу ночных небес» Диану, ее «любимый луч», – то есть весь тот мир ночи, прелесть и таинство которого так превозносил А. Фет.

Третья пародия цикла А. Сниткина «Антологические стихотворения» «Поездка в Парголово» (1861) подробно рассмотрена в статье «Пародия А. Сниткина «Поездка в Парголово» и стихотворение А.А. Фета «Деревня» (к проблеме соотношения)» [1, с. 61-64]. В этой пародии через использование вещного мира оригинального текста и фактов биографии пародируемого автора пародист максимально сближает пародийный образ и реальную личность А.А. Фета.

Развивает цикл «Антологические стихотворения» пародия А. Сниткина «Зловещие приметы» (1861). Этот текст, вероятнее всего, пародирует стихотворения А. Фета «Какое счастье: и ночь, и мы одни!» (1854), «Над озером лебедь в тростник протянул» (1854), «На лодке» (1856). Общим для

указанных текстов является сюжетная ситуация и атмосфера: свидание лунной ночью на реке или озере и те невероятные ощущения, которые возникают в душе поэта в такие минуты.

Одним из излюбленных лирических мотивов Фета является мотив ночи. Его неудержимо манит ситуация вмешательства человека в таинственный и до конца не постижимый мир ночи, способный отразить малейшие оттенки человеческих переживаний и многократно усилить их, сделать такие мгновения неповторимыми. Во все подобные стихотворения у Фета всегда присутствует вода – река, озеро, пруд – то есть гладкая, отражающая поверхность, в которой человек видит себя «другого», неведомого и только так постигает силу и величие любви:

*Какое счастье: и ночь, и мы одни!  
Река – как зеркало и вся блестит звездами;  
А там-то... голову закинь-ка да взгляни:  
Какая глубина и чистота над нами!  
О, назови меня безумным! Назови  
Чем хочешь; в этот миг я разумом слабею  
И в сердце чувствую такой прилив любви,  
Что не могу молчать, не стану, не умею!* [8, с. 246].

А. Сниткин, с целью максимального сближения текста-оригинала и пародии, использует доминантные образы фетовских стихотворений: река, луна, подруга, волна, сумрак:

*На берегу реки, заросшем камышом,  
Я часто вечером с подругою вдвоем  
Сидел, обняв ее горячими руками,  
Любуясь, как луна со светлыми волнами  
Играла трепетным серебряным лучом.  
Как мышь летучая, скользя над камышом,  
Едва касаясь волн, крылом их задевала  
И, оставляя круг, во мраке исчезала.* [5, с. 799]

Пародист вновь обращает внимание читателя только на внешние, телесных ощущениях героя пародии: он «горячими руками» обнимает свою возлюбленную, следя за полетом летучей мыши. Однако мысли его сосредоточены отнюдь не на созерцании ночной природы. У А. Фета в стихотворении «Над озером лебедь в тростник протянул» герой остро чувствует красоту ночной природы, она дарит его умиротворение, помогает почувствовать единение с возлюбленной:

*А мы – мы на лодке сидели вдвоем,  
Я смело налег на весло,  
Ты молча покорным владела рулем,  
Нас в лодке, как в люльке, несло* [8, с. 241].

В тексте пародии «Зловещие приметы» напротив доминантным вновь становится телесное начало, а предмет описания сосредоточен не во внутреннем мире героев, а на физических ощущениях:

*И сладки были нам свиданья в тишине*

*На берегу реки, при звездах, при луне,  
Когда мы всей душой Киприде отдавались  
И ночи целые в блаженстве забывались* [5, с. 799].

У героев пародии духовного начало уходит на второй план, для них любовь – это только физическое наслаждение. Для усиления эффекта в пародии возникает образ Киприды («мы всей душой Киприде отдавались»). Киприда – одно из наименований Афродиты, распространенное на острове Кипр (Киприда – «кипророжденная»). Известно, что служение Афродите носило у древних жителей Кипра чувственный характер, граничащий со стихийной сексуальностью [4, с. 132-136].

А. Фету важно отразить глубоко внутреннее эмоциональное состояние влюбленных, их едва уловимое, зарождающееся душевное движение друг к другу. Чувственная любовь является частью и естественным продолжением любви душевной:

*Я болен, я влюблен; но, мучась и любя, –  
О, слушай! О, пойми! – я страсти не скрываю,  
И я хочу сказать, что я люблю тебя –  
Тебя, одну тебя люблю я и желаю!* («Какое счастье: и ночь, и мы одни!») [8, с. 241].

С точки зрения композиционного построения стихотворения А. Фета, послужившие прототекстами пародии, похожи: первая часть посвящена описанию очарования и таинства ночи на реке, вторая, состоящая из одной, реже двух строф, является кульминацией стихотворения – описывает апофеоз чувств влюбленных.

А. Сниткин копирует композиционную схему фетовских текстов в «Зловещих приметах». Пародия тоже делится на две части: первая описывает прелести свидания ночью на берегу реки, вторая – повествует о его последствиях. Пародирование на уровне композиции позволяет А. Сниткину развенчать те тексты Фета, в которых, по мнению пародиста, основной темой становится эротика. Именно поэтому финал пародию представлен на максимально бытовом уровне:

*Не в силах смертные судьбу преодолеть:  
Красавица моя вдруг начала полнеть,  
На гибкой тали не сходятся корсеты...  
И скоро явные, зловещие приметы,  
Следы блаженные промчавшихся ночей,  
Подвергнутся суду завистливых ханжей* [5, с. 799].

По мнению пародиста, в подобных сюжетах нет ничего, что стоило бы поэтизировать, и чем мог бы восхищаться истинный народный поэт, а вслед за ним и вдумчивый читатель.

Завершает цикл А. Сниткина «Антологические стихотворения» пародия «Ночная мысль» (1861). Прототекстом для пародии стало стихотворение А. Фета «В златом сиянии лампы полусонной»

(1843). Кроме того, автор пародии использует частные мотивы стихотворения «Как здесь свежо под липою густою» (1854), а также ритмическую структуру и стихотворный размер (гекзаметр) ряда текстов из фетовского цикла «Антологические стихотворения»: «Влажное ложе покинувши, Феб златокудрый направил» (1847), «Кусок мрамора» (1847), «Сон и Пазифая» (1842) и другие.

В стихотворение А. Фета «В златом сиянии лампы полусонной» читатель видит художественную зарисовку, этюд – юноша, объятый сладостной истомой, созерцает красоту любимой:

*В златом сиянии лампы полусонной  
И отворя окно в мой садик благовонный,  
То прохлаждаемый, то в сладостном жару,  
Следил я легкую кудрей ее игру:*

*Дыханьем полночи их тихо волновало  
И с милого чела красиво отдувало... [8, с. 213].*

Первые несколько строк пародии, имеющей подзаголовок «Идиллия», создают подобную картину:

*Что за прекрасная ночь! На небе яркие звезды  
Нежно мерцают. А в спальне светло и про-  
хладно,*

*Будто как в полдень, когда удалишься в аллею,  
Чтобы под тению лип от палящего зноя ук-  
рывается.*

*Милая возле меня разметалась, сбросив покровы.*

*Я же смотрю на нее, формы ее изучая. [5, с. 799].*

Создавая эту пародию, А. Сниткин использует уже знакомый читателю прием: слегка меняя оттенки, чуть искажая ситуацию, подбирая похожие поэтические фразы, – пародист добивается необходимого ему эффекта: снижения и огрубления оригинала. Этой же цели удачно служит и размер пародии. А. Сниткин пишет свой текст гекзаметром, который традиционно призван придавать масштабность повествованию. Однако в ситуации пародийного переосмысления выбранный размер приближает оригинальный текст к прозе, а описанные образы и чувства к рядовым бытовым событиям.

В стихотворении А. Фета любовь, пылкая и вместе с тем трепетная, раскрывается через портретную деталь: юноша наблюдает, как ветер играет с кудрями его любимой. «Милое чело» любимой, ее «легкие кудри» – предмет восторга юноши, в пародии замещаются на «формы», тем самым настраивая восприятие читателя на альковный контекст. В системе пародии образ возлюбленной трансформируются, огрубляются и низводятся до телесного и даже греховного. Герой, терзаемый угрызениями совести, замечает в двух заключительных строках пародии:

*Хочется спать мне давно, но заснуть я боюсь,  
Чтобы мне фурия, вместо подруги во сне не  
приснилась [5, с. 799].*

Подобное отождествление героини с фурией тоже пародийный прием. Фурии – древнеримские богини мести и угрызений совести, наказывающие человека за совершенные грехи. Образ фурии расширяет контекст пародии, обнажает характер и намерения персонажей. Герой пародии превращается в труса и соблазнителя: он боится заснуть и увидеть во сне вместо любимой фурию, ибо вид фурий отвратителен: «это старухи с развивающимися змеями вместо волос, с зажженными факелами в руках. Из их пасти каплет кровь» [10, с. 666-667]. В системе пародии образ фурии играет иную роль, нежели в мифологических текстах. Фурия появляется именно в заключительных строчках пародии, являющихся дополнением А. Сниткина. В стихотворении А. Фета «В златом сиянии лампы полусонной» – шесть строк, в пародии Сниткина – восемь (первые шесть из которых весьма близки к тексту-источнику). Пародийная фурия призвана только для того, чтобы разрушить идиллическую картину мира, скрупулезно воссозданную в стихотворении А. Фета. Напомним, что пародия имеет подзаголовок «Идиллия». Ф. Шиллер определял идиллию как своеобразный «способ чувствования», «характер восприятия» окружающего мира и видел цель идиллической поэзии в том, чтобы «изобразить человека в состоянии невинности, то есть в состоянии гармонии и мира с самим собой и с внешнею средой» [2, стлб. 288]. Л.В. Пумпянский характеризует идиллию как «поэзию счастливого быта, оправдание телесной реальности счастьем ее» [6, с. 263].

В лирике Фета воссоздан гармоничный мир, где человек – органичная его часть. В пародии идеальный мир – внешняя маскировка низких помыслов и намерений героя, своеобразная завеса, за которой скрывается совсем непривлекательный персонаж. Идиллия оказывается лишь иллюзией, после исчезновения которой не остается ничего, кроме адюльтера и угрызений нечистой совести.

Таким образом, снижая идиллическую картину мира, возникающую в лирике Фета, А. Сниткин дискредитирует не только сами цели и мотивы идиллической поэзии, но и сам идиллический взгляд на действительность, который, по мнению пародиста, глубоко чужд стремлениям нового времени, эпохе 50 – 60-х годов XIX века. В своих пародийных циклах, таких как «Антологические стихотворения» А.П. Сниткин обращается к раннему поэтическому творчеству А. Фета. Трансформируя, искажая и трагически перерабатывая идиллические и антологические мотивы, эмоции и настроения фетовской лирики пародист, таким

образом, полемизирует с эстетической программой А. Фета, причисляя его к наиболее ярким представителям школы «чистого искусства». Использование биографических реалий автора текста-источника, частое удачное вплетение их в ткань текста-интерпретатора, дает возможность Сниткину сблизить пародийного героя и автора прототекста, соединить мир пародии и мир действительный, и тем самым заложить основы формирования в творчестве поэтов «Искры» пародийной личности А.А. Фета.

### Литература

1. «Пародия А. Сниткина «Поездка в Парголово» и стихотворение А.А. Фета «Деревня» (к проблеме соотношения)» // Вестник Череповецкого государственного университета. Череповец, 2009. №3 (22). С. 61 – 64.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001. Стлб. 288.
3. Лосев А.Ф. Афродита // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2т. Т. 1. М., 1997. С. 133.
4. Лосев А.Ф. Греческая мифология. Афродита // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2т. Т. 1. М., 1997. С. 132 – 136.
5. Поэты «Искры»: в 2 т. Т. 2. Вступительная статья, подготовка текста и примечания И.Г. Ямпольского. Л.: Советский писатель, 1955. 1060 с.
6. Пумпянский Л.В. Классическая традиция. М., 2000. С. 263.
7. Тойбин И.М. Фет и пушкинская традиция // А.А. Фет. Традиции и проблемы изучения. Межвузовский сборник научных трудов. Курск, 1985. С. 26.
8. Фет А.А. Стихотворения и поэмы // Вступительная статья, составление и прим. Б.Я. Бухштаба. М.: Гослитиздат, 1986. 380 с.
9. Фет А.А. Стихотворения. Основной фонд, подлинные авторские редакции. Наши корни. О поэзии и искусстве. Современники о Фете / Составитель, автор вступительной статьи и примечаний В.В. Кожин. М., 2000.
10. Фурии // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М., 1997. С. 572. См. также: Лосев

А.Ф. Эринии // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М., 1997. С. 666 – 667.

11. Юрченко Т.Г. Идиллия // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001. Стлб. 288.

### References

1. «Parodiya A. Snitkina «Poezdka v Pargolovo» i stihotvorenie A.A. Feta «Derevnya» (k probleme sootnosheniya)» // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Cherepovec, 2009. №3 (22). S. 61 – 64.
2. Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij. M., 2001. Stlb. 288.
3. Losev A.F. Afrodita // Mify narodov mira: Enciklopediya: v 2t. T. 1. M., 1997. S. 133.
4. Losev A.F. Grecheskaya mifologiya. Afrodita // Mify narodov mira: Enciklopediya: v 2t. T. 1. M., 1997. S. 132 – 136.
5. Poety «Iskry»: v 2 t. T. 2. Vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya I.G. Yampol'skogo. L.: Sovetskij pisatel', 1955. 1060 s.
6. Pumpyanskij L.V. Klassicheskaya tradiciya. M., 2000. S. 263.
7. Tojbin I.M. Fet i pushkinskaya tradiciya // A.A. Fet. Tradicii i problemy izucheniya. Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Kursk, 1985. S. 26.
8. Fet A.A. Stihotvoreniya i poetry // Vstupitel'naya stat'ya, sostavlenie i prim. B.YA. Buhshtaba. M.: Goslitizdat, 1986. 380 s.
9. Fet A.A. Stihotvoreniya. Osnovnoj fond, podlinnye avtorskie redakcii. Nashi korni. O poezii i iskusstve. Sovremenniki o Fete / Sostavitel', avtor vstupitel'noj stat'i i primechanij V.V. Kozhinov. M., 2000.
10. Furiy // Mify narodov mira: Enciklopediya: v 2 t. T. 2. M., 1997. S. 572. Sm. takzhe: Losev A.F. Erinii // Mify narodov mira: Enciklopediya: v 2 t. T. 2. M., 1997. S. 666 – 667.
11. YUrchenko T.G. Idilliya // Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij. M., 2001. Stlb. 288.

\*\*\*

**MOTIF TRANSFORMATION TECHNIQUES OF A.A. FET'S EARLY LYRICS IN ALEKSEY SNITKIN'S PARODIES (BY THE SET OF WORKS «ANTHOLOGICAL POEMS»). PART II.**

*Tselikova E.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),  
Cherepovets State University*

**Abstract:** this paper is the second and final part of a two-part series of articles that focus on the analysis of A. A. Fet's parody personality formation in the creative works of Aleksey Snitkin, a poet of satirical magazine "Iskra". The second part of the paper gives detailed consideration to A. Snitkin's parody mechanisms used for the formation of the A. A. Fet's parody personality. Each parody reveals some traits of a parody personality, his worldview, aesthetic and political convictions, attitude towards art and reality. The creation of a parody image is based on the reinterpretation and depreciation of the key motifs from Fet's early lyrics: motifs of beauty, night, some motifs of love lyrics and dominant poetic images of the maiden, goddess, youth, world of Arcadia and divine nature. To harmonize perfectly the original and parody A. Snitkin skillfully uses biographic realia and refers to A. A. Fet's life events. Reconsidering facts and images in a parodic way, thereby harmonizing the parody hero and the personality of a real poet, A. Snitkin establishes the basis for the formation of the Fet's parody personality in literary works of the «Iskra» poets. A. Snitkin's parodic Fet is a nonchalant lyricist, a person concerned with his own feelings, seeking adventure, a man that can neglect moral values, he is fainthearted, but everywhere proclaims his predestination – to be a true poet, glorify beauty and ignore social evils and ills. Referring to the works of the poet, relying on reminiscences and travesty technique, Snitkin creates the art reality which is close to the objective one and is a parodic reflection of the Fet's poetry world.

**Keywords:** parody, parody personality, travesty, A.A. Fet, school of pure art, satirical magazine «Iskra»

**АРХЕТИП САМОЗВАНЦА В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
XVII-XIX ВВ. И ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ Д.Л. МОРДОВЦЕВА «ЛЖЕДИМИТРИЙ»**

*Мещерякова Л.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Пензенский государственный университет*

**Аннотация:** в статье предлагается сравнительный анализ образов Лжедмитрия I в романе Мордовцева и некоторых произведениях западноевропейской и русской литературы с целью выявления архетипических черт Самозванца как исторического персонажа. Сопоставление проведено с учетом таких специфических для данного образа-архетипа характеристик, как отношение к нему автора (настоящий царь-освободитель или самозванец), выявление сознательного или бессознательного самозванства, в какой мере и с какими целями «используется» царь-самозванец западноевропейскими и русскими политическими кругами, самозванец и православная вера, выявление отношения к царю-самозванцу народных масс и некоторые другие. Исследование позволило ответить на вопрос, почему в произведениях западноевропейских писателей Лжедмитрий подавался почти всегда как положительный герой. Исследование закономерно приводит автора к сопоставлению взглядов Мордовцева и западноевропейских писателей на изображаемые события русской истории, а также характеристику умонастроений народных масс Российского государства эпохи Смуты. В отличие от европейских писателей, акцентирующих внимание на многовековом долготерпении и равнодушии русского народа к общественно-политическим вопросам как черте национального темперамента, выработанного веками тирании, Мордовцев показывает небезразличное отношение простого народа к вопросам нравственной (законной) стороны претензий кого бы то ни было на российский престол.

**Ключевые слова:** Д.Л. Мордовцев, архетипические черты, Дмитрий Самозванец, западноевропейская литература, исторический роман, эпоха Смуты

В европейской истории не много найдется явлений, которые в такой же мере затрагивают политические, социальные, нравственные стороны жизни народов, как самозванство. Поэтому вполне объясним интерес западноевропейских и русских писателей к фигуре одного из самых знаменитых самозванцев в мировой истории – Лжедмитрию I – и связанной с ним Смуте в Российском государстве конца XVI-начала XVII столетий. По замечанию В.Е. Багно, самозванец Лжедмитрий «стал одним из мировых образов, вечных типов мировой литературы, в какой-то мере соотносимых с такими более громкими и значимыми для мировой культуры именами, как Прометей, Медея, Эдип, Каин, Иуда, Агасфер, Дон Жуан, Фауст, Дон Кихот, Гамлет» [1, с. 50]. Кроме того, Дмитрий Самозванец является первым русским архетипическим образом в европейской литературе.

В отличие от вышеприведенных героев, Лжедмитрий – лицо историческое, и именно этот факт определяет специфические черты этого архетипического образа. Задавшись целью осмыслить образ самозванца Димитрия в русской и западноевропейской литературе, нужно учитывать, что для реализации столь дерзкого замысла – взойти на Российский престол – недостаточно было усилий одного, даже самого гениального мистификатора. Такого царя играла свита, причем в равной степени те, кто лишь подыгрывал Самозванцу, и те, кто искренне верил в чудесное спасение сына Ивана Грозного.

В основу содержания западноевропейской литературы, посвященной русской Смуте, положены записки иностранных подданных, которые в те

времена находились в Российском государстве и в той или иной степени стали свидетелями развернувшихся событий: английского купца и дипломата Джерома Горсея, английского посланника Томаса Смита, немца Герарда Фридриха Миллера, пастора Мартина Бера, французского капитана Жака Маржерета, голландца Исаака Масса, Самуила Маскевича, Джильса Флетчера, Пеера Персона, саксонца Конрада Буссова и др. Таковы документальные источники пьесы Лопе де Вега «Великий князь Московский, или Преследуемый император» (1617), трагедии Шиллера «Дмитрий Самозванец» (1804), драматической хроники П. Мериме «Первые шаги авантюриста» (1852), «Лжедмитрия» (1801) Дж.Г. Кумберленда, «Царя Димитрия» (1829) Г. Галеви и некоторых других произведений зарубежной литературы.

В русской литературе образу Лжедмитрия отдали дань А. Сумароков, А.С. Пушкин, А.К. Толстой, А.А. Шишков, М.П. Погодин, А.С. Суворин, Ф.Б. Булгарин, И.Г. Гурьянов, А.Н. Островский и др. Роман Д.Л. Мордовцева (1830-1905) «Лжедмитрий» является необходимым звеном в этом ряду, так как в свое время пользовался большой популярностью у читателей. К началу работы Д.Л. Мордовцева над романом «Лжедмитрий» (1879), помимо западноевропейских источников, из отечественных исторических трудов на заданную тему писателю могли быть известны по меньшей мере следующие изыскания: описание «царствования Лжедмитрия» в XI томе «Истории государства Российского» Н.М.Карамзина, третий том «Опыта повествования о России» Н.С. Арцыбашева, посвященный царствованию Лжедмитрия-

Отрепьева, «История России с древнейших времен» С.М. Соловьева, повествующая в том числе о Смуте, и, конечно же, исторические труды Н.И. Костомарова «Кто был первый Лжедмитрий?» и «Названный Димитрий». Последние сочинения и стали главными источниками исторических фактов и гипотез, положенных в основу романа Мордовцева «Лжедмитрий».

В числе основных архетипических и нередко взаимоисключающих черт образа русского самозванца, а также самозванства как исторического явления, в той или иной мере встречающихся в произведениях русской и зарубежной литературы этой тематической группы, можно выделить следующие: 1) настоящий царь-освободитель или самозванец; 2) сознательно или бессознательно его самозванство; 3) самозванец как игрушка в руках сил, использующих его в личных интересах; 4) обещание самозванца перевести Святую Русь в католическую веру; 5) народное «уважение нравственное к сану властителей» (Н.М. Карамзин); 6) проявление в народе исконного русского легковерия и максимализма. По существу именно эти черты, вписываясь в определенные сюжетные схемы, и определяют содержание, а также авторскую позицию в западноевропейских и русских произведениях о Лжедмитрии.

Вопрос законности притязаний этого претендента на российский престол, как и то, «сознательно» или «бессознательно» было его самозванство, западноевропейскими и отечественными авторами решался по-разному. Именно на этот счет существовали наиболее противоречивые точки зрения. К примеру, Лопе де Вега – единственный автор из числа рассматриваемых нами в данной статье, кто считал Деметрио истинным царевичем, но только не сыном, а внуком Ивана Грозного. У Шиллера Деметриус – самозванец, но долгое время оставшийся обманутым. Его «породил» убийца царевича, мстящий Борису Годунову за то, что вместо благодарности решился от него избавиться. Увидев похожего мальчика, поручил его духовному лицу, передал драгоценный крест. Далее будет требовать за это у Лжедмитрия награды.

У Мериме убийцей царевича Дмитрия будет назван Герасим Евангела. Пытаясь искупить свою вину за убитого младенца, он спасает из пожара отрока Юрия, поразившего его внешним сходством с убиенным Дмитрием, отдает ему крест и деньги. Идея выдать себя за царевича пришла герою Мериме самостоятельно, так что перед нами «сознательный» самозванец. Мамка царевича Орина Жданова до конца верит, что жив царевич, признает его в Юрии, между тем как автор сомневается в том, что возможна подмена ребенка среди бела дня.

У Мордовцева, как и Шиллера, Лжедмитрий до самого конца верил в свое царское происхождение. Лишь перед смертью у него мелькнуло в голове сомнение: «А если я в самом деле не тот?.. Нет! Нет!» Между тем писатель уже в самом начале романа говорит о «непостижимо дерзком упрямстве» самозванца, думающего «завоевать великое царство, имея в своем прошлом только посох бродяги», притом что «ни капли, ни атома царской крови Грозного не текло в его жилах». Самозванство Лжедмитрия для Мордовцева бесспорно, как бесспорно и то, что Лжедмитрий и Гришка Отрепьев – не одно и то же лицо. Вопрос лишь в том, кто «двинул на этот страшный путь, на эту стезю крови и смерти» этого «бедного, не помнящего родства юношу». Но до ответа на этот вопрос писатель не доискивается, а лишь рисует трагическую, полную драматизма судьбу симпатичного автору героя.

В европейской традиции было рисовать Лжедмитрия героем исключительно положительным, носителем неоспоримых добродетелей хотя бы уже потому, что он вознамерился посягнуть на Московское царство, готов расправиться с темнотой и невежеством, принести свет и свободу «покорным рабам». У Лопе де Вега он милостив, так как не хочет походить на Бориса: «Он безвинным не прощает, я – прощаю все вины». Готов был простить даже Борису, «злодею своему»: «Безумец! Как неистово бежал он, / Как яростно он жаждал умереть /и не дал проявить мне милосердие – / Ведь я же был готов простить его».

С большим достоинством ведет себя Лжедмитрий и в драме Шиллера. Обещает вкушенную в Польше свободу «пересадить в Отчизну». Просит прощения у «земли родной» за то, что «с оружием враждебным насильственно» входит «в мирный храм».

И Мериме рисует Лжедмитрия великим человеком, героической личностью, от природы мягким и человечным – «избавителем, которого жаждут все угнетенные». Он призван был искоренить злоупотребления в своей стране, поставить ее на путь цивилизации.

Образ Лжедмитрия у Мордовцева сложнее и внешне противоречивее. Иногда он является героем романтическим, где-то даже демоническим. В портретных характеристиках нередко подчеркивается его «двойственность»: «двойная цветность», «двойной блеск» глаз на бледном лице. По мнению Гришки Отрепьева, близко знавшего его, «словно бы в нем две души было и два человека в его теле обреталось». Марина Мнишек практически сразу после знакомства начала в нем «прозревать ту темную бездну, из которой смотрели на нее другие глаза с непонятной для нее душой».

«Иногда страх напал, как ему в очи-то посмотришь так и чудится, что вот-вот из-за спины у него выглянет кто-то другой», – говорит о Дмитрие Самозванце горбачевский Офеня. Но для Мордовцева эти характеристики не столько выявляют непостижимую глубину и противоречивость героя, сколько указывают на «двойную игру», которую до поры до времени вел Лжедмитрий у пана Мнишека, а также на двойственное положение героя, который сам верит в то, что является сыном Ивана Грозного. В IV главе портрет Лжедмитрия гиперболизируется: за «львиной мощью в скулах» видится «мощь, которая в состоянии раздавить Московское царство словно гнилой орех», и от «угловатого черепа отдает упрямою, безумно самонадеянною силою». Таким образом, самозванство Лжедмитрия I (как и само явление в целом) получает у Мордовцева в каком-то смысле романтическое осмысление, связывается с дерзкими юношескими порывами и мечтами: «Без детских порывов молодости, без детской веры в свою звезду не существовало бы творчества в мире, не существовал бы гений, не существовал бы мир...»

Мордовцев на протяжении всего романа также подчеркивает положительные качества Дмитрия Самозванца. Он готов по-царски миловать своих поверженных врагов («Судите лиходеев моих, как знаете, а я их прощаю», «Сердце мое – это великое зло для страны и народа моего... У меня вместо сердца должно бы быть всеведение: только тогда я был бы истинный царь»). В прямых авторских характеристиках перед читателем является «удивительная, непостижимая личность», «изумительный человек», который «со всею страстностью своей огненной природы» отдавался и государственным делам, и развлечениям. Когда «великое здание», которое он строил, «начинала уже подтачивать червоточина», «...он не ожесточался, а становился еще великодушнее, он думал победить неведение и просветить человеческую слепоту силою своего духа и тем светочем истинного счастья, которое он надеялся дать своему народу».

Нередко Мордовцев рисует Лжедмитрия предшественником Петра Великого и в устройении «потешных» игр с взятием ледяной крепости, и в мечтах о взятии Азова, и в желании «вытащить Русь из гнилого омота старины, неподвижности, невежества», а также в намерении заложить в Москве университет. Лжедмитрий «думал о величии России: он за сто лет до Петра уже задумал прорубить окошко в Европу завоеванием Нарвы пересадить европейское образование на русскую почву». На рубеже XIX-XX столетий «в русской исторической литературе вполне уже установился взгляд, что реформы Петра Великого по своему существу не были переворотом. В сущности, весь XVII век

можно считать эпохой, подготовлявшей преобразования Петра» [3, с. 3].

При создании образа Лжедмитрия в европейской литературе немаловажное значение имеет отношение народа к «самозваной» власти. Идеалом Шиллера является «храбрый, независимый народ». Такому народу не навязать «насильственно правителя, коль он его не хочет». Поэт сравнивает «свободную» Польшу, где сам король Сигизмунд вынужден уступать «могущественной знати», с самодержавной властью русского царя: «рабы страдающие там покорны».

В уста архиепископа Иова, посетившего инокиню Марфу в одном из православных монастырей, драматург вкладывает следующие слова о «легковерных в Москве»: «...народа голос/ Разносит ветром... Перемену любят...»

В сцене третьей действие переносится в русское село. При звуках церковного набата разворачивается массовая сцена, в которой народ призывают встать на сторону царевича Дмитрия. Слова посадника, читающего грамоту, сразу и безоговорочно принимаются на веру.

*Глеб: Кто может сыну нашего царя  
Не присягнуть и в землю не пускать?*

*Тимошка: Не будьте дурачьем. Умом тряхните!*

*Да разве б мог он выдумать такое?  
Коль не царевич, стал бы так писать?*

*Глеб: ...Разве ляхи*

*Пошли бы за обманщиком?*

Думается, причины легковерия народа все же не те, на которые указал Иов. Вовсе не «непостоянство», вера в чудеса, жажда перемен или выгод увлекает простой народ, а наивная и простосердечная вера в то, что невозможно «выдумать такое». Дмитрий отклоняет от себя рабские изъявления покорности русских и выказывает намерение уничтожить с корнем низкопоклонство. В «Плане дальнейшего действия» Шиллер намеревался изобразить народное восстание в Москве, уездных городах и селах.

П. Мериме в драматической хронике «Первые шаги авантюриста» практически исключил «народную» линию как таковую, все внимание сконцентрировал на личности Дмитрия Самозванца. Представил его борцом с Московским царством – дикой страной, дикой властью и забитым народом, ни о чем, кроме водки, не помышляющим, привыкшим подчиняться лишь силе. Исконное, по мнению автора, русское легковерие демонстрирует Шубин, готовый поверить в то, что Юрий настоящий царевич лишь по родинке под глазом и по светлым волосам. И казака не волнуют обстоятельства спасения царевича, он верит, что именно он написал грамоту, так как скреплена она под-

линной царской печатью. Самые лестные слова писатель адресовал «доблестным польским панам» – цивилизованным, просвещенным, благородным. Но и они поверили, что Лжедмитрий – настоящий царевич. И их убедила печать, а также переписка Лжедмитрия с казаками, «купельный» крест и имена лекаря и мамки царевича – Орины Ждановой.

Принципиально по-другому рисует народные массы А.С.Пушкин, хотя в уста Шуйского и вкладывает привычную для европейцев характеристику:

*...бессмысленная чернь  
Изменчива, мятежна, суеверна,  
Легко пустой надежде предана,  
Мгновенному внушению послушна,  
Для истины глуха и равнодушна...*

И тем не менее автор «Бориса Годунова» показывает нравственное содержание истории, небезразличное отношение народа к тому, имеет ли власть нравственное, законное право управлять страной. Если нет – никакие благодеяния царя не будут гарантом от народных бунтов и самозванных правителей. Народ не простил Борису Годунову преступления. Вместо привычки русских людей к низкопоклонству, ставшей общим местом в рассуждениях европейцев о русском национальном характере, – «уважение нравственное к сану властителя» (Н.М. Карамзин).

В своем изображении общественно-политической ситуации в России, ставшей предпосылкой для всенародной Смуты, Мордовцев стремился быть объективным и непредвзятым. Потекли к Самозванцу «люди изо всей Русской земли: кто шел из любопытства – взглянуть на невиданное чудо да порассказать своим, кто уходил к нему от долгов, от грабежей, от царских приставов, от кнута и виселицы, от горемычной жизни да бесхлебицы». Тягостную обстановку автор связывает прежде всего с казнями, которые устраивает Борис Годунов, «шьет этими иглами свою раздражающую по швам царскую порфиру, надетую им на себя не по праву». Поэтому легко Прокопию Ляпунову поднять ополченцев против Бориса, который повинен в том, что «на Руси правда пропала... Русская земля осиротела». Достаточно лишь заявить, что «Бог спас царевича. Он идет добывать Москву...»

Исконное русское легковерие как свойство открытой и чистой души народа Мордовцев не раз показывает по мере продвижения Самозванца к Москве. Лжедмитрий знал, чем «выиграть в глазах баб – этих вечных и мировых корреспондентов»: он приказал обнести вокруг Курска чудотворную икону Божией Матери – и вот уже «сама Матушка Богородица пришла к нему...» И разве помогал бы

ему Бог, «коли б он был простой человек, вор Гришка Отрепьев».

Последние слова принадлежат Басманову, который в числе других воевод перешел на сторону Лжедмитрия, поверив, что тот не Гришка Отрепьев. Рисуя соратников Самозванца, Мордовцев показывает героев, с разной мотивацией вставших под знамена Самозванца. Тот же Басманов – из практических соображений: «...лучше теперь, пока время, покоримся ему по доброй воле и будем у него в чести». (Что не помешало ему в дальнейшем погибнуть, защищая Лжедмитрия.) Прокопий Ляпунов, «натура честная», противоречит Басманову: «Не в том честь, чтобы поближе к царю сесть, а в том, чтобы землю Российскую соблюсти и крови напрасно не проливать».

Но не весь русский народ был столь легок на подъем, готов не раздумывая следовать за Дмитрием. В глазах тысячи собравшихся на кремлевской площади, чтобы услышать грамоту Лжедмитрия, «выражалось тревожное острое опасение, а если и это обман?» Кроме того, мнение определенной части населения выразил один из плотников, сколачивающих по приказу Бориса Годунова «срубы-горенки»: «Я вот смерд – и свое смердьё дело знаю, а в царское да в боярское не суюсь». Но более всего податливость русского народа демонстрирует та легкость, с какой Шуйский, Голицын, Татищев и прочие участники заговора устроили бунт, повернули стрельцов против Лжедмитрия. Таким образом, терпелив и доверчив русский человек, так как по природе своей добросердечен, носит в своей душе образ Божий, а кроме того в массе своей чувствителен ко всякой неправде и менее всего умеет добиться «от власти выгод для себя». Тогда как в изображении западноевропейских писателей лишь легковерен, непостоянен, забит и проводит свой век в непробудном пьянстве.

Неоднородностью образов Лжедмитрия и народных масс, а также подходом к изображению польской шляхты роман Мордовцева близок к трагедии Шиллера «Дмитрий Самозванец». Шиллер – один из немногих авторов, кто постарался дать объективную оценку участия польской знати в тех событиях российской истории, желающих использовать самозванство Лжедмитрия в личных интересах. Лев Сапега обвиняет соотечественников в двуличии, притворстве, слабодушии, в том, что пошли на нарушение договора с московским царем:

*Я протестую...  
Против всего, что несогласно с миром  
Меж Польшей и московскою короной.*

Лев Сапега обвинил Мнишека в том, что это он «выдумал русского царя», чтобы возвести дочь

Марину на русский престол. Марина Мнишек признается Одоевскому в заговоре «втайне от царицы»: «...и если мы разумно/ Идем к желанной цели и успеху, / Пускай он остается в заблуждении, / Что это все ему ниспало с неба». Дмитрий при короле дает Марине обещание по брачному договору преподнести в дар «и Псков и Новый Город, / Всю пригородь их, волости, концы, / И села, и поселки, и угодья...».

Именно Марина Мнишек является в романе Мордовцева проводником идеи перевести Святую Русь в католичество. С самого детства она мечтает просвещать «неведомые царства» «светом божественного учения», пробуждать дикие народы к «новой жизни». Она видит себя «великим миссионером великого, вечного Рима, полунаместником Христовым». Воображает себя Иоанной д'Арк, ведущей легионы для спасения своей дорогой Польши «от диких турок, от схизматиков москалей-варваров».

В Лжедмитрии поначалу она видит человека, который приведет ее к реализации тщеславных замыслов. В польском Самборе, вспоминая свое детство, принятие католичества, он мечтает, как «сошьет всю Москву и Сибирь с Польшею...» И пошел по Руси слух, что Лжедмитрий хочет разорить православные церкви и «построить костелы латинские, капища люторские да жидовские...» Знал Шуйский, что нет в глазах стрельцов большего преступления, чем любовь к иноземцам, непочтение к православным традициям.

Но не безвольной игрушкой в руках Речи Посполитой нарисован в романе Мордовцева Лжедмитрий. «Конем брыкливым» назвал его пан Вишневецкий. Марине Мнишек он был так же непонятен, как «для астрономов – блеск Сириуса». А королю Сигизмунду, желающему его руками «московский жар» загребать, пообещал «жару за пазуху» наложить. Пышный въезд Димитрия в Москву сопровождался в том числе иконами Спасителя, Богородицы и московских чудотворцев. Таким образом, к детскому обещанию перевести Святую Русь в католичество герой Мордовцева в своих помыслах не возвращается, так как принятие им католичества было вынужденным политическим обещанием. Вместо этого в своей «царской грамоте» обещает «все православное христианство» содержать «в покое, тишине и благоденственном житии», желает возвеличить Россию, просветить ее «светом учения», раздвинуть ее «от моря до моря», чтобы была богатой и могучей, «царицею цариц».

Весьма символичной в этом смысле является вспыхнувшая любовь Лжедмитрия к Ксении Годуновой, которая на время вытеснила из его сердца Марину Мнишек. Тем самым Мордовцев за-

метно смягчает единственную нелицеприятную характеристику, которую дает Самозванцу Костомаров в статье «Названный Дмитрий»: Лжедмитрий «...был слишком падок до женщин и позволял себе в этом отношении грязные и отвратительные удовольствия» [4, с. 101]. Во всем остальном роман Мордовцева «Лжедмитрий» историчен и фактологически точен в той мере, в какой базировались на достоверных источниках работы Костомарова.

Мордовцев всецело опирался на исторические работы этого ученого не только в изображении Лжедмитрия, фактов его биографии, но и в оценке роли Украины и Польши в деле продвижения Самозванца на Российский престол. Запорожцы и некоторые представители донского казачества присягнули Самозванцу не потому, что поверили в его царское происхождение. Как сказал один казак, «що москали, що ляхи – одна пара чобит, да й те стоптанных. Як двое зийдутся докупы, так зараз про свое: один про свою вольность – як им вольна хлопа бити, а москали – зараз про царив: коли нема в их царя, то хоть выдумают себи або намалюють...И нам и подончикам – все одно: кого ни бити, абы бити, та чужи капшуки трусить – хочь то московськи, хочь то турецьки, хочь то й лядьски...».

С первых страниц романа казачество, по определению К.Валишевского, «гуляющий люд», «буйное воинство, которое здесь всегда было готово для смелых набегов» [2, с.110], привыкшее в «вольной волюшке», противопоставляет себя Москве. Мордовцев подчеркивает особое положение донского казачества: «Что за волюшка-свободушка в казацких юртах...Оттого и идут на Дон, как пчелы на цветущую липу, и холоп кабальный, и боярин опальный, купец проторговавшийся, и подьячий проворовавшийся, и конюх царски, и сын боярский – всех принимает тихий Дон Иванович, всех принимает, никого не обижают».

В историческом повествовании о смутном времени Мордовцев отводит большое место осмыслению отношений казачества и Московского государства рубежа XVI-XVII веков. В этом смысле идейным центром в романе «Лжедмитрий» становится глава «Пророчество старого Заруцкого». Центральным эпизодом является монолог старого атамана, рассказывающего маленьким казачатам о былых подвигах донского казачества, где звучит в том числе и обида старого вояки на московского царя: «Вспучило Москву от той славушки казацкой, разнесло Московское царствие от Сибирушки – и забыла Москва святу правдушку, надругается она над казацкой славушкой, называет казаков ворами-разбойниками...». Но когда до него долетели слова Гришки Отрепьева, который от имени царе-

вича Дмитрия призывает казаков идти на Москву, а также безумные крики казаков «- Любо! Любо!..Разнесем!..Долой Бориса!», а затем «...майдан превращается в одну громадную глотку – разгорается народная буря», старый атаман входит на середину майдана и пытается образумить горячие головы: «...видят мои старые очи то, чего не видят ваши молодые. Жить Москве вековечно, до скончания света, а тихому Дону Ивановичу служить своей матушке Московской земле верой и правдой тако же вечно». А заканчивается этот эпизод символической и полной трагизма сценой, когда маленькие казачата разоряют орлиное гнездо. Захарушка Заруцкий вытаскивает из гнезда молодых орлят и бросает их с высоты на землю, приговаривая: «-Вот вам царевич Федор Годунов! Ловите!.. Вот вам царевна Ксения Годунова... И другой орленок падает мертвым». Возмездие не заставило себя ждать: «Над дубом, распутив саженные крылья, вился громадный орел...» Сцена заканчивается трагической смертью внука старого атамана Заруцкого.

Участие Польши в событиях российской Смуты западноевропейская литература и историческая наука рассматривают главным образом как явление позитивное для отсталых москвитов, а ее притязания на Смоленские и Северские земли как само собой разумеющиеся. Самые восторженные характеристики «доблестных польских панов» читаем у Мериме, наиболее сдержанные – у Шиллера. К. Валишевский с гордостью говорит о своих соплеменниках как о «самом надежном ядре» армии Лжедмитрия, «бесподобных гусаках...вооруженных с головы до ног шляхтичах...которые своим натиском прорывали самые плотные отряды» [2, с. 111-112].

Как мы видим, наличие общих первоисточников (главным образом иностранных), доступных в равной мере отечественным и зарубежным авторам, объясняет совпадение начальных эпизодов описываемых событий, но с той оговоркой, что в западноевропейской литературе повествование редко заходило дальше пребывания Лжедмитрия в Польше. Нельзя не увидеть вполне понятного интереса европейской литературы исключительно к начальному, многообещающему периоду движения Лжедмитрия к власти. Мордовцев, напротив, создал масштабное эпическое полотно, охватившее все известные этапы деятельности Самозванца, вплоть до его гибели. Поэтому несопоставима глубина раскрытия этого образа.

Выше уже говорилось о том, почему в произведениях западноевропейских писателей Лжедмитрий подавался исключительно как положительный герой. Он воспринимался посланником западноевропейской цивилизации, проводником ее идеалов

– просвещения, гуманизма, свободы. Тогда как Россия неизменно изображалась страной невежественной, дикой и безнадежно отсталой. Общее впечатление западноевропейцев о русском народе описываемой нами эпохи может быть передано словами уже не раз нами цитируемого польского историка рубежа XIX-XX вв. Казимира Валишевского: «Терпение, равнодушие к неизбежному злу составляли основные черты темперамента, выработанные веками тирании, и того умственного склада, для которого хороший или дурной, даже ненавистный, но законный царь стал уже необходимостью» [2, с. 161]. Всем своим повествованием Мордовцев убеждает читателя как раз в обратном: в небезразличном отношении народа к вопросам нравственной (законной) стороны царствования Бориса Годунова, а также претензий на российский престол Лжедмитрия I. Симпатия Мордовцева к личности Лжедмитрия главным образом может быть объяснена светом, нисходящим на нее от фигуры Петра I, который и реализовал, по мнению писателя, многие замыслы Самозванца. Но при этом Мордовцев критически подошел к изображению многих недальновидных поступков нового царя, связанных прежде всего с предоставленными в Москве правами «вольным и счастливым» польским аристократам, что и привело к бунту.

Несколько переиначивая слова Юрия Сенчурова, заметим в заключение: Мордовцева в романе интересовала не столько личность самозванца и его место в российской истории, сколько то, какими чувствами было ознаменовано это время в жизни народа.[5, с.382]

### Литература

1. Багно В.Е. Миф – образ – мотив (Русская литература в контексте мировой). Санкт-Петербург: Издательство Пушкинского Дома, издательство «Вита Нова», 2014.
2. Валишевский К. Смутное время. Исторический очерк. М.: СП «Квадрат», 1993.
3. Галкин А. Петр Великий и отношение к нему современников. Публичная лекция. Москва, 1912.
4. Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей: в 4 т. Т. 2. М.: ТЕРРА, 1997.
5. Сенчуров Ю. Даниил Лукич Мордовцев // Мордовцев Д.Л. Лжедмитрий: Романы. М.: Современник, 1994.

**References**

1. Bagno V.E. Mif – obraz – motiv (Russkaya literatura v kontekste mirovoj). Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Pushkinskogo Doma, izdatel'stvo «Vita Nova», 2014.
2. Valishevskij K. Smutnoe vremya. Istoricheskij ocherk. M.: SP «Kvadrat», 1993.
3. Galkin A. Petr Velikij i otnoshenie k nemu sovremennikov. Publichnaya lekcija. Moskva, 1912.
4. Kostomarov N.I. Russkaya istoriya v zhizneopisaniyah ee glavnejshih deyatelej: v 4 t. T. 2. M.: TERRA, 1997.
5. Senchurov YU. Daniil Lukich Mordovcev // Mordovcev D.L. Lzhedmitrij: Romany. M.: Sovremennik, 1994.

\*\*\*

**THE ARCHETYPE OF THE IMPOSTOR IN WESTERN EUROPEAN  
LITERATURE OF THE XVII-XIX CENTURIES AND IN THE HISTORICAL  
NOVEL “LZHEDMITRY” BY D.L. MORDOVTSSEV**

*Meshcheryakova L.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Penza State University*

**Abstract:** the article offers a comparative analysis of the images of False Dmitry I in the novel by Mordovtsev and some works of Western European and Russian literature in order to identify the archetypal features of the Impostor as a historical character. The comparison was made taking into account such specific characteristics to this image-archetype as the author's attitude (the real Tsar-liberator or impostor), the identification of conscious or unconscious imposture, in what way and for what purposes the impostor Tsar is "used" by Western European and Russian political circles, the impostor and the Orthodox faith, mass attitude to the impostor Tsar and some others. The study allowed answering the question why in the works of Western European writers, false Dmitry was usually presented as a positive hero. The study naturally leads the author to compare the views of Mordovtsev and Western European writers on the depicted events of Russian history, as well as the characteristics of the mindset of the masses of the Russian state during the time of the Troubles. Unlike European writers who focus on the long suffering and indifference of the Russian people to social and political issues as a feature of the national temperament, developed by centuries of tyranny, Mordovtsev shows the indifferent attitude of the common people to the issues of the moral (legal) side of one's claims to the Russian throne.

**Keywords:** D.L. Mordovtsev, archetypal features, Dmitry Impostor, Western European literature, historical novel, the Time of Troubles