

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

№ 1 (110)
январь – март 2021 г.

Учредитель

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода –
4 номера в год

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес издателя:
428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары,
Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1582

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2021

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *М. В. Ганин*, канд. филол. наук

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

**ТРАДИЦИОННЫЕ НАРОДНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДОБРЕ И ЗЛЕ
И ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЧУВАШСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье предпринята попытка выявить национально-культурные особенности репрезентации концептов «добро» и «зло» в чувашской языковой картине мира. В работе применен антропоцентрический подход к анализу языковых явлений. Исследование выполнено на материале, отобранном из лексикографических и фольклорных источников. Моделирование одного из значимых фрагментов чувашской языковой картины мира производится на основе положений когнитивно-дискурсивного подхода к анализу языка, выдвинутых Е. С. Кубряковой. В работе использованы метод концептуального анализа, дистрибутивный анализ, метод компонентного анализа, а также оппозитивный анализ. Исследование показало, что когнитивные категории добра и зла в традиционном народном сознании функционируют как базовые элементы культурного кода нации. Они характеризуются оппозитивными семантическими отношениями, но при этом образуют единую смысловую парадигму. Эти когнитивные категории получают репрезентацию в языке и дискурсе. Исследование позволило выявить пять основных способов языковой и дискурсивной репрезентации дихотомии «добро – зло» через семантические ряды с выражаемыми обобщенными значениями. Дискурсивная репрезентация добра и зла как важных когнитивных категорий в паремиологическом фонде носит исторический характер и может в определенной степени не соответствовать современным представлениям об этих понятиях. Постулирована возможность расширения когнитивного пространства добра и зла в чувашской языковой картине мира.

Ключевые слова: *дискурс, когнитивная лингвистика, концепт «добро», концепт «зло», репрезентация, чувашская языковая картина мира.*

L. V. Borisova, E. V. Chueva

**TRADITIONAL FOLK IDEAS ON GOOD AND EVIL AND THEIR REPRESENTATION
IN THE CHUVASH LINGUISTIC WORLDVIEW**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article attempts to identify the features of national culture in the representation of the concepts of “good” and “evil” in the Chuvash linguistic worldview. The study employed an anthro-

po-centric approach to the analysis of the linguistic phenomena and is based on the material selected from lexicographic and folklore sources. Modeling of one of the most significant fragments of the Chuvash linguistic worldview is based on the provisions of the cognitive approach to language analysis put forward by E. Kubryakova. The authors used the method of conceptual analysis, distributive analysis, component analysis, and opposition analysis. The study showed that the cognitive categories of good and evil in the traditional folk ideas function as basic elements of the cultural code of the nation. They are characterized by oppositional semantic relations, but they form a single semantic paradigm. The study revealed five main ways of linguistic and discursive representation of the conceptual opposition “good – evil” through semantic series with expressed generalized meanings. The discursive representation of good and evil as important cognitive categories in the Chuvash folklore is historical in nature and may to some extent not correspond to modern ideas about these concepts. The paper states the possibility of expanding the cognitive space of good and evil in the Chuvash linguistic worldview.

Keywords: *discourse, cognitive linguistics, the concept of “good”, the concept of “evil”, representation, Chuvash linguistic worldview.*

Введение. Предметом наших изысканий стали когнитивные категории «добро» и «зло» как элементы традиционного народного сознания чувашского этноса.

Цель исследования состоит в выявлении национально-культурных особенностей репрезентации ключевых мировоззренческих категорий добра и зла в чувашской языковой картине мира путем когнитивно-дискурсивного анализа чувашских паремий.

Репрезентация когнитивных категорий морально-этической сферы в русском языке стала объектом внимания лингвистов на рубеже XX–XXI веков. Одними из первых стали исследование В. И. Харитоновой «Концептуальный анализ фольклорной лексики, характеризующей нравственный мир русского языка» [18] и работа Н. Д. Арутюновой «О стыде и совести» [2]. Семантический анализ лексики нравственно-оценочного ряда на материале древнерусских памятников XI века был выполнен В. А. Матвеевко [12].

В настоящее время интерес лингвистов к данной проблематике не угасает. На материале русского языка выполнены исследования А. Р. Ерошенко [8], У. А. Савельевой [15] и О. В. Ситниковой [16]. Репрезентация концепта «добрый» в английском языке была изучена Е. Ю. Мокрушиной [13].

В современном языкознании в связи с активным развитием когнитивной лингвистики и лингвокультурологии широкое распространение получили сопоставительные исследования когнитивных категорий морально-этической сферы, выполненные на материале различных языков. В частности, анализ концепта «добро» на материале русского и чувашского языков выполнен Л. В. Лотря [11], дискурсивная репрезентация этноспецифики французских и русских концептосфер «добро» и «зло» исследована О. Н. Георгиевой [6], концепт «совесть» в кумыкской и русской языковых картинах мира проанализирован Б. Г. Шахмановой [19], лингвокультурная специфика концептов «правда» и «ложь» в русской и кабардинской паремииологических картинах мира стала основным объектом изучения Ж. И. Апековой [1], концепт «обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира проанализирован И. Э. Федониной [17], особенности языковой концептуализации духовных ценностей социума на материале русского и испанского языков исследованы И. В. Рус-Брюшиной [14]. Сопоставительный концептуальный анализ лексем «зло» на материале русского и чувашского языков выполнен Л. В. Борисовой [4], [5].

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена применением антропоцентрического подхода к анализу языковых явлений, а также изучением национально-культурных особенностей языкового моделирования мира с позиций когнитивной лингвистики. Неспорима значимость исследования языка как средства доступа к разуму человека и к тем ментальным процессам, которые осуществляются в его мозгу, подчеркиваемая многими

авторитетными специалистами в области когнитивной лингвистики: Е. С. Кубряковой [9], Р. Келлером [24], Ж. Фоконье [23], У. Чейфом [22] и др. У последнего имеются все основания назвать язык «лучшим окном в знание» [22, с. 109]. При несомненных успехах, достигнутых современной когнитивной лингвистикой, приходится констатировать, что в настоящее время языковая картина мира чувашского этноса не реконструирована. Этот факт обуславливает не только актуальность, но и научную новизну нашей работы.

Материал и методы исследования. Исследование выполнено на материале примеров, отобранных из составленного Н. И. Ашмариним «Словаря чувашского языка» [3] и из сборников чувашских пословиц и поговорок [20], [21]. Источником русских паремий стал составленный В. И. Далем сборник «Пословицы русского народа» [7].

Методологическую основу работы составил введенный в лингвистику Е. С. Кубряковой когнитивно-дискурсивный подход к исследованию языковых явлений [9]. В работе использованы метод концептуального анализа, дистрибутивный анализ, включающий приемы сегментации и субституции, метод компонентного анализа, а также оппозитивный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Понятия «добро и зло» являются концептообразующими языковыми единицами, имеют универсальный характер и в сознании любого народа определяются как базовые элементы культурного кода нации. Они характеризуются оппозитивными семантическими отношениями, но при этом образуют единую смысловую парадигму. В зависимости от ряда условий они могут по-разному репрезентироваться как в языке, так и в тексте, что подтверждается представленным материалом. Языковая репрезентация добра и зла как значимых категорий в пословичном фонде носит исторический характер и может в определенной степени не соответствовать современным представлениям об этих понятиях. Это связано с тем, что добро и зло как семантические символы отражают особенности взаимодействия христианских представлений с дохристианскими, т. е. языческими, и обнаруживают определенные различия в русском и чувашском языках.

В русском языковом сознании «добро» и «зло» – это морально-этические категории, изначально несущие в себе нравственно-оценочный потенциал. В архетипических представлениях чувашского этноса «ыра» и «усал» мыслились в первую очередь как некие живые существа, языческие боги, т. е. рассматриваемые категории характеризовались сакральной, культовой принадлежностью.

«Ыра» дословно означает «Бог, добрый дух», а «усал» – «черт, дьявол». Ср. чувашскую пословицу *Ылтан хыçёнче усал пытанса пурънатъ* «За золотом прячется дьявол» [3, с. 92]. По этой причине перевод некоторых русских пословиц на чувашский язык может быть затруднительным. Например, в русской пословице *Добро ищи, а худо само придет* слово «худо» имеет значение «несчастье», тогда как в буквальном переводе этой пословицы на чувашский язык *Ыррине шыра, усалли хӑех килет* слово «усал» будет выступать в значении «черт, дьявол». Это означает, что в чувашском языке категории добра и зла являются результатом предметного мышления нации, тогда как в русском языке они в большей степени абстрактны.

Семантический каркас поля «добро и зло» образуют семантические группы, в которых обнаруживаются различные линии, определяющие внутренние отношения конституэнтов.

Представляется возможным выделить способы языковой репрезентации дихотомии «добро – зло» через семантические ряды с выражаемыми обобщенными значениями.

1. Способы выражения добра и зла через ассоциативно-чувственное восприятие.

Чувственное восприятие понятий «добро» и «зло» в чувашских паремиях осуществляется как через прямую, так и через вторичную номинацию, а также опосредованно при участии других понятийных единиц. Значительную долю среди них составляют

пословицы о злом взгляде, через описание которого показываются суть и характер самого зла. Сравните: *Усал куç юман йывăçне те хăртма пултараць* 'От злого взгляда и дуб может засохнуть' [21].

Важной особенностью паремиологического дискурса, по мнению исследователей, является его бессубъектность и безадресность, когда «наблюдается отражение не субъективных мнений и оценок, а некоей обобщенной точки зрения, основывающейся на усредненных представлениях членов конкретного этнокультурного социума об организации жизнедеятельности» [10, с. 123]. По этой причине в конце многих пословиц можно встретить слова *тет* 'говорит' и *теççĕ* 'говорят'. Таким способом ответственность за сказанное как бы перекаладывается на третье лицо или коллективный ум. Например: *Усал автанăн сăмси юнлă тет* 'Говорят, у злого петуха нос всегда в крови'; *Аркăпа усал пĕр йышши инкек: иккĕшĕ те урана çыхлантараççĕ, теççĕ* 'Говорят, подол платья и зло – одинаковые несчастья: оба ноги связывают' [21].

2. Способы выражения добра и зла через социально оценочное восприятие.

Как показывают результаты исследования, социально оценочное восприятие категорий добра и зла в русском и чувашском языковом сознании не совпадает. Следует подчеркнуть, что оценка категорий, моделирующих духовную жизнь, не зависит от воли или мнения отдельного субъекта, она определяется условиями жизни общества в целом и имеет социально обусловленный характер. В русских пословицах доминирует сила добра, которая может воздействовать на зло и даже побеждать его. Ср.: *Добро худо переможет; Не устоять худу против добра* [7]. В чувашских пословицах устойчиво прослеживается мысль, что добра в мире мало, оно не является доминирующей силой. Например: *Ырă килмĕ, усал каймĕ* 'Добро не придет, а зло не уйдет' [21].

В дохристианском чувашском мировосприятии доминантной силой являлись прежде всего злые духи (*Киремет, Вупър, Шуйттан* и др.), которым приносили в жертву быков и баранов и посвящали обряд *чĕк* (коллективное моление с жертвоприношением). Во время молений злых духов пытались задобрить, их просили о заступничестве, о спокойной жизни без вмешательства темных сил.

Исторически жизнь чувашского народа складывалась непросто, в разные времена люди находились под сильным внешним давлением. Возможно, именно поэтому в чувашском фольклоре зло играет более важную роль, чем добро. Оно персонифицировано и намного сильнее, быстрее, страшнее и жизнеспособнее добра. Эту мысль подтверждают многие пословицы и поговорки, например *Усал виçĕ лашапа сÿрет, ырă çуран сÿрет* 'Зло на тройке лошадей скачет, а добро пешком ходит' [20]. Это свойство обнаруживается и в русских пословицах, но единично. Ср.: *Добро не лихо: бродит по миру тихо* [7].

В русском языке лексема «бог» реализуется через смысловой компонент «высшая сила». Бог воспринимается как основатель всего сущего, самого бытия, он определяет жизненный путь человека и покровительствует ему. Сравните: *Доброму Бог помогает* [7]. Однако в чувашских пословицах можно обнаружить мысль о том, что зло абсолютно и непобедимо, более того, оно может доминировать над Богом или равняться ему. Эту мысль подтверждает следующий пример: *Усал Турăран хăватлă* 'Зло сильнее Бога' [20].

3. Категории добра и зла как средство характеристики людей.

Ценностная составляющая понятий добра и зла тесно связана с человеком, его внутренним миром, деятельностью в различных жизненных ситуациях, что подтверждается многими пословицами. Среди них можно выделить несколько семантических групп по выражаемому обобщенному значению:

1) пословицы с обобщенным значением «добрых людей любят»: *Ыр сын килсен савăнăç* 'Приход доброго человека – счастье'; *Ыр сынна пĕтĕм тĕнче тăван* 'Доброму человеку весь мир – родня' [21];

2) пословицы с обобщенным значением «добрый человек думает не только о себе» в чувашском и русском языках очень похожи: пословица *Лайăх сыншăн ют сын чир-чĕрĕ те чĕре патне пырат* [20] является прямым переводом русской пословицы *Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу* [7];

3) пословицы с обобщенным значением «доброму человеку многого не надо»: *Ыр сын сахалтах тутă пулат, усал нумайна та тăранмасть* ‘Добрый человек и малым сыт, злой и многим не наедается’ [20]; ср. русскую пословицу *Доброму и сухарь на здоровье, а злomu и мясное не впрок* [7];

4) пословицы с обобщенным значением «добрый человек всегда добрый»: *Ыр сын хуть аста та ыра* ‘Добрый человек, где бы он ни был, – добрый’ [20]; ср. русскую пословицу *Светлый человек не делает темных дел* [7].

Пословиц с компонентом «зло» в фольклорном пространстве больше, их можно объединить в следующие семантические группы:

1) пословицы с обобщенным значением «злые люди есть везде»: *Пĕрене сурăксăр мар, халăх усалсăр мар тет* ‘Бревно не без трещины, народ не без зла’ [20]; сравните русскую пословицу *В чернолесье не без зверя, в людях не без лиха* [7];

2) пословицы с обобщенным значением «злой человек страшнее всего на свете»: *Усал йытă ураран сыртать, усал сын пуца касать* ‘Злая собака за ногу укусит, злой человек голову отгрызет’; *Усала хирĕс – хĕрес, сыснана хирĕс – патак, усал сынна хирĕс ним те сук* ‘От черта крестом, от свиньи пестом, а от лихого человека – ничем’ [20]. Как видим, в чувашском языковом сознании укоренена идея о том, что злой человек более опасен в своих деяниях, нежели любое другое живое существо;

3) пословицы с обобщенным значением «злые люди дольше живут»: *Усал сын тĕнче пĕтсен те виçĕ кун пурăн* ‘Злой человек и после конца света еще три дня проживет’ [20];

4) пословицы с компонентом «влияние внешнего фактора»: *Сын ыра курсан – ыра пулат, усала курсан – усал пулат теççĕ* ‘Если человек видит добро, станет добрым, а если видит зло – злым’ [20].

4. Добро и зло как самостоятельные деятельностные субъекты.

Когнитивные категории «добро» и «зло» в чувашской языковой картине мира могут определяться как самостоятельные субъекты действия, причем зло выступает как активный деятель. Иллокутивный характер высказывания четко проявляется в таких пословицах, в которых с помощью императивной формы глагола эксплицируется значение наказа, повелевания, призыва не говорить о зле: *Усала ан асăн, усал: «Мана чĕнеççĕ», — тесе шутлама пултарать* ‘Зло не упоминай, зло может подумать, что его зовут’ [20].

Можно выделить следующие семантические группы паремий:

1) пословицы с обобщенным значением «зло везде пролезет»: *Усал ура айĕнчен тухать* ‘Зло и из-под земли вылезет’ [21];

2) пословицы с обобщенным значением «зла в мире намного больше, чем добра»: *Ырри сахал, усалли тĕнче тулли* ‘Доброго мало, а злом полон мир’ [20];

3) пословицы с обобщенным значением «к добру всегда зло липнет»: *Ырри сумне усалли явăсать* ‘К добру всегда зло липнет’ [20]; ср. русскую пословицу *За добрым делом находишься, худое само навяжется* [7];

4) пословицы с обобщенным значением «зло внешне обманчиво»: *Усал сасси чуна йăпатса шĕртет тет* ‘Говорят, у черта (зла) голос очень приятный’ [21];

5) пословицы с обобщенным значением «зло добрым не бывает, в любой ситуации оно остается злом»: *Ырăран ыра кĕт, усалтан усал кĕт* ‘От добра жди добра, от зла жди зла’ [20].

Важно отметить, что в русском языковом сознании бессмертным является добро, тогда как в чувашском – зло. Сравним: *Усала вилĕм сук* ‘Злу нет смерти’ [21]; *Добро*

не умрет, а зло пропадет [7]. В чувашских пословицах подчеркивается, что злые люди живут намного дольше добрых: *Ыр сын вилсе пётсен те усал тата виç кун пурăнĕ теççĕ* 'Если даже добрые люди все умрут, злые еще три дня жить будут' [20].

5. Характеристика добра и зла через оценочное отношение людей.

Добро и зло могут восприниматься и оцениваться через поведенческую деятельность людей. Исходя из этого, в зоне семантического поля «добро – зло» можно выделить следующие семантические группы:

1) пословицы с обобщенным значением «с добрыми людьми надо сближаться, а со злыми лучше не связываться»: *Лайăх сынна сын юратса пурăнать теççĕ* 'Доброго человека люди любят'; *Усал сынна вилтăпри те юнашар ан пултăр теççĕ* 'Говорят, чтобы и могила не была рядом с могилой злого человека' [21].

2) пословицы с обобщенным значением «зло надолго остается в памяти людей, а добро быстро забывается»: *Пулнă усал хулен-хулен асран каять* 'Былое зло медленно-медленно из памяти уходит', *Ыр туни час манăçать* 'Доброе дело быстро забывается' [20]. В русских пословицах делается акцент на том, что добрым людям не нужно помнить зло: *Тому тяжело, кто помнит зло* [7].

Необходимо отметить, что в чувашских пословицах добро и зло представлены как альтернативы нравственной работы человека над собой. Сравните: *Усала часах вĕренĕ, ыррине вĕренме часах мар* 'Злу ты быстро научишься, а доброте учиться нужно долго' [20].

Очевидно, что отношение к злу у людей всех национальностей негативное. В чувашском фольклоре ярко выделяются пословицы с идеей о том, что никогда не нужно связываться со злом, а если человек все же связался, то это предвещает ему тяжелую, безрадостную судьбу. В качестве примера приведем пословицу *Усал ёçне çурекен ырĕ ку-рас çук* 'Совершающий зло добра не увидит' [21].

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Категории добра и зла составляют определенный фрагмент концептуальной картины мира этноса, соотносимый, с одной стороны, со сферой человеческой когниции, а с другой – с особенностями национальной культуры.

2. Эти категории характеризуются оппозитивными семантическими отношениями, но при этом образуют единую смысловую парадигму.

3. Лексемы «добро и зло» являются концептообразующими языковыми единицами, имеют универсальный характер и в сознании любого народа определяются как базовые элементы культурного кода нации.

4. Языковая репрезентация добра и зла как важных категорий в пословичном фонде носит исторический характер и может в определенной степени не соответствовать современным представлениям об этих понятиях. Это связано с тем, что добро и зло как семантические символы отражают особенности взаимодействия христианских представлений с дохристианскими, т. е. языческими, и обнаруживают определенные различия в русском и чувашском языках. В русском языковом сознании «добро» и «зло» – это морально-этические категории, изначально несущие в себе нравственно-оценочный потенциал. В архетипических представлениях чувашского этноса «ырă» и «усал» мыслились в первую очередь как некие живые существа, языческие боги, т. е. рассматриваемые категории характеризовались сакральной, культовой принадлежностью.

5. В чувашской мифопоэтической картине мира категории добра и зла становятся результатом предметного мышления нации, тогда как в русском языковом сознании они в большей степени абстрактны.

6. В картине мира чувашского этноса зло представляет собой абсолютное начало, более сильное и могущественное, чем добро, что не противоречит мировым представлениям об этом категориальном понятии.

7. Ценностные ориентиры добра и зла соотносятся в сознании людей с жизненными или поведенческими ситуациями, в которых проявляются.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что применение когнитивно-дискурсивного подхода на ограниченном сегменте языковой системы (категории добра и зла) подтверждает плодотворность выбранной методики для анализа сложных когнитивных категорий, а предпринятое исследование позволит дополнить и расширить границы смыслового поля «добро – зло» в пространстве чувашской языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апекова Ж. И. Лингвокультурная специфика концептов «правда» и «ложь» в русской и кабардинской паремнологических картинах мира : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Нальчик, 2009. – 187 с.
2. Арутюнова Н. Д. О стыде и стуже // Вопросы языкознания. – 1997. – № 2. – С. 9–19.
3. Ашмарин Н. И. Словарь чувашского языка : в 17 т. Т. 3 (Е, Ы, И, У (О)). – Чебоксары : Руссика, 1994. – 364 с.
4. Борисова Л. В. О некоторых лексических значениях слова «зло», не указанных в толковых словарях современного русского языка // Чтения, посвященные Дням славянской письменности и культуры : сборник статей Международной научной конференции. – Чебоксары : Изд-во Чувашского университета, 2006. – С. 156–159.
5. Борисова Л. В. Концептуальный анализ лексемы «зло» (русско-чувашские параллели) // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2014. – № 2. – С. 88–100.
6. Георгиева О. Н. Дискурсивная репрезентация этноспецифики французских и русских концептосфер «bien» / «добро» и «mal» / «зло» : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Волгоград, 2010. – 294 с.
7. Даль В. И. Пословицы русского народа : в 2 т. Т. 1. – М. : Художественная литература, 1984. – 383 с.
8. Ерошенко А. Р. Морально-нравственная сфера как объект и результат языковой концептуализации: лингвокультурный и когнитивный аспекты : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Ставрополь, 2007. – 290 с.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
10. Кулькова М. А. Русские и немецкие паремии: когнитивно-дискурсионный подход к изучению. – Казань : Печать-Сервис – XXI век, 2012. – 214 с.
11. Лотря Л. В. К вопросу об этническом своеобразии языковой концептуализации мира (сопоставительный семантический анализ русского слова «добро» и чувашского «ырă») // Проблемы этнолингводидактики в поликультурной среде : материалы Международной научно-практической конференции. – М. ; Чебоксары : Изд-во Чувашского университета, 2004. – С. 274–279.
12. Матвеев В. А. Лексика нравственно-оценочного ряда в древнерусском памятнике XXI века // Логический анализ языка. Языки этики. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 363–372.
13. Мокрушина Е. Ю. Концепт «добрый» как этический феномен лингвокультуры: на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Кемерово, 2008. – 196 с.
14. Рус-Брюшина И. В. Особенности языковой концептуализации духовных ценностей социума: лингвокультурный и лингвострановедческий аспекты: на материале испанского и русского языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Ставрополь, 2010. – 196 с.
15. Савельева У. А. Архетипический лингвокультурный концепт «предательство» : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Астрахань, 2008. – 211 с.
16. Ситникова О. В. Лексика морально-нравственного содержания в русском языке новейшего периода и ее отражение в языковом сознании современных носителей русского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Воронеж, 2009. – 238 с.
17. Федюнина И. Э. Концепт «обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира, репрезентируемых фразеологизмами : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Белгород, 2009. – 207 с.
18. Харитонов В. И. Концептуальный анализ фольклорной лексики, характеризующей нравственный мир русского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Белгород, 1997. – 180 с.
19. Шахманова Б. Г. Морально-этический концепт «совесть» в кумыкской и русской языковых картинах мира: на материале фразеологических и паремнологических единиц : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Махачкала, 2008. – 170 с.
20. Чăваш халăх пултарулахĕ. Ваттисен сăмахĕсем / О. Н. Терентьева пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке издательстви, 2007. – 493 с.
21. Чăваш халăх сăмахлахĕ : 6 т. 5 т. Вак жанрсем / отв. ред. Г. Ф. Юмарт. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке издательстви, 1985. – 352 с.
22. Chafe W. L. Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // Preprints of the plenary session papers : XIV International Congress of linguists. – Berlin, 2017. – P. 88–110.

23. *Fauconnier G.* Methods and Generalizations // *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. – N.Y., 2009. – P. 95–124.
24. *Keller R.* A Theory of Linguistic. – Oxford : Oxford University Press, 2018. – 264 p.

Статья поступила в редакцию 10.09.2020

REFERENCES

1. *Apekova Zh. I.* Lingvokul'turnaya specifiika konceptov «pravda» i «dozh'» v russkoj i kabardinskoj paremiologicheskikh kartinah mira : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Nal'chik, 2009. – 187 s.
2. *Arutyunova N. D.* O styde i stuzhe // *Voprosy yazykoznanija*. – 1997. – № 2. – S. 9–19.
3. *Ashmarin N. I.* Slovar' chuvashskogo yazyka : v 17 t. T. 3 (E, Y, I, U (O)). – Cheboksary : Russika, 1994. – 364 s.
4. *Borisova L. V.* O nekotoryh leksicheskikh znacheniyah slova «zlo», ne ukazannyh v tolkovykh slovaryah sovremennoho russkogo yazyka // *Chteniya, posvyashchennye Dnyam slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. – Cheboksary : Izd-vo Chuvashskogo universiteta, 2006. – S. 156–159.
5. *Borisova L. V.* Konceptual'nyj analiz leksemy «zlo» (russko-chuvashskie paralleli) // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*. – 2014. – № 2. – S. 88–100.
6. *Georgieva O. N.* Diskursivnaya reprezentaciya etnospecifiki francuzskih i russkikh konceptosfer «bien» / «dobro» i «mal» / «zlo» : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Volgograd, 2010. – 294 s.
7. *Dal' V. I.* Posloviy russkogo naroda : v 2 t. T. 1. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1984. – 383 s.
8. *Eroshenko A. R.* Moral'no-nravstvennaya sfera kak ob'ekt i rezultat yazykovoj konceptualizacii: lingvokul'turnyj i kognitivnyj aspekty : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Stavropol', 2007. – 290 s.
9. *Kubryakova E. S.* Yazyk i znanie. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004. – 560 s.
10. *Kul'kova M. A.* Russkie i nemeckie paremii: kognitivno-diskursionnyj podhod k izucheniyu. – Kazan' : Pechat'-Servis – XXI vek, 2012. – 214 s.
11. *Lotrya L. V.* K voprosu ob etnicheskom svoeobrazii yazykovoj konceptualizacii mira (sopostavitel'nyj semanticheskij analiz russkogo slova «dobro» i chuvashskogo «yrä») // *Problemy etnolingvodidaktiki v polikul'turnoj srede : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. – M. ; Cheboksary : Izd-vo Chuvashskogo universiteta, 2004. – S. 274–279.
12. *Matveenko V. A.* Leksika nravstvenno-ocenochnoho ryada v drevnerusskom pamyatnike XXI veka // *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki etiki*. – M. : Yazyki russkoj kul'tury, 2000. – S. 363–372.
13. *Mokrushina E. Yu.* Koncept «dobryj» kak eticheskij fenomen lingvokul'tury: na materiale anglijskogo yazyka : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Kemerovo, 2008. – 196 s.
14. *Rus-Bryushina I. V.* Osobennosti yazykovoj konceptualizacii duhovnyh cennostej sociuma: lingvokul'turnyj i lingvostranovedcheskij aspekty: na materiale ispanskogo i russkogo yazykov : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Stavropol', 2010. – 196 s.
15. *Savel'eva U. A.* Arhetipicheskij lingvokul'turnyj koncept «predatel'stvo» : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Astrahan', 2008. – 211 s.
16. *Sitnikova O. V.* Leksika moral'no-nravstvennoho sodержaniya v russkom yazyke novejshego perioda i ee otrazhenie v yazykovom soznanii sovremennyh nositelej russkogo yazyka : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Voronezh, 2009. – 238 s.
17. *Fedyunina I. E.* Koncept «obman» v russkoj, anglijskoj i nemeckoj yazykovykh kartinah mira, reprezentiruemykh frazeologizmami : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Belgorod, 2009. – 207 s.
18. *Haritonov V. I.* Konceptual'nyj analiz fol'klornoj leksiki, harakterizuyushchej npravstvennyj mir russkogo yazyka : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Belgorod, 1997. – 180 s.
19. *Shahmanova B. G.* Moral'no-eticheskij koncept «sovest'» v kumyjskoj i russkoj yazykovykh kartinah mira: na materiale frazeologicheskikh i paremiologicheskikh edinic : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Mahachkala, 2008. – 170 s.
20. Chävash haläh pultarulähë. Vattisen sämahësem / O. N. Terent'eva puhsa hatërlenë. – Shupashkar : Chävash këneke izdatel'stvi, 2007. – 493 s.
21. Chävash haläh sämahlähë : 6 t. 5 t. Vak zhanrsem / otv. red. G. F. Yumart. – Shupashkar : Chävash këneke izdatel'stvi, 1985. – 352 s.
22. *Chafe W. L.* Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // *Preprints of the plenary session papers : XIV International Congress of linguists*. – Berlin, 2017. – P. 88–110.
23. *Fauconnier G.* Methods and Generalizations // *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. – N.Y., 2009. – P. 95–124.
24. *Keller R.* A Theory of Linguistic. – Oxford : Oxford University Press, 2018. – 264 p.

The article was contributed on September 10, 2020

Сведения об авторах

Борисова Людмила Валентиновна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ljudmila-borisova@yandex.ru

Чуева Эльвира Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 570065@mail.ru

Author information

Borisova, Lyudmila Valentinovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: ljudmila-borisova@yandex.ru

Chueva, Elvira Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: 570065@mail.ru

УДК 070:004(470.344)

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.002

Л. А. Васильева, Г. В. Хораськина, О. Р. Студенцов

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИЗДАНИЯ ЧУВАШИИ В УСЛОВИЯХ МЕДИАКОНВЕРГЕНЦИИ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности медиаконвергенции печатных изданий Чувашии на примере газет «Советская Чувашия», «Хыпар», «PRO Город». В век новых информационных технологий инструменты для визуализации информации становятся доступными для всех типов СМИ. Использование конвергентных механизмов, в том числе аудио-, видеоконтента, в печатных изданиях направлено на освещение событий информационного характера. Именно сайты региональных газет стали искать новые формы предоставления информации своим читателям и ее распространения: видео- и аудиоконтент, инфографика, мобильные версии. Благодаря цифровизации сегодня на газетных сайтах размещены анонсы свежих номеров и архивные материалы, они доступны на любом портативном устройстве, подключенном к сети Интернет. Мультимедийные элементы в газете призваны привлекать внимание аудитории, воздействовать на читателя и удерживать его внимание, разнообразить веб-ресурс, улучшать воспринимаемость информации.

Анализ медиаконвергенции ведущих печатных изданий Чувашской Республики показывает, что все они находятся в начале процесса поиска своих путей и форм развития.

Ключевые слова: *цифровизация, мультимедиа, печатные издания, конвергенция, медиаконтент, региональные издания.*

L. A. Vasilyeva, G. V. Khoraskina, O. R. Studentsov

REGIONAL PUBLICATIONS OF CHUVASHIA IN THE CONTEXT OF MEDIA CONVERGENCE

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the features of the media convergence of regional publications of Chuvashia on the example of printed publications of “Sovetskaya Chuvashia”, “Khypar” and “PRO Gorod”. In the age of new information technologies, information visualization tools are becoming available for all types of mass media. The use of convergent mechanisms including audio and video content in printed publications is aimed at covering events of an informational nature. It was the sites of regional newspapers that began to look for new forms of providing and distributing information: video and audio content, infographics, and a mobile version to their readers. Due to digitalization, today newspaper websites contain announcements of recent issues and archival material, they are available on any portable device connected to the Internet. Multimedia elements in the newspaper are designed to attract the attention of the audience, influence and retain the reader, diversify the web resource, and improve the perception of information.

The analysis of the media convergence of the leading printed publications of the Chuvash Republic shows that all of them are at the beginning of the process of finding their own ways and forms of development.

Keywords: *digitalization, multimedia, printed publications, convergence, media content, regional publications.*

Введение. В актуальном медиaprостранстве наряду с современными компетенциями журналиста краткость, капсульность, универсальность, интерактивность, мультимедийность становятся ключевыми понятиями.

Рассмотрим российский опыт исследований в области медиаконвергенции, который находится на начальном этапе развития. Исследование Е. А. Барановой является первым в российской научно-учебной литературе по конвергентной журналистике [1]; А. Г. Качаева и С. А. Шомова анализируют современные понятия в этой области; особенности, тенденции, технологии и принципы работы журналистов в цифровом мультимедийном формате [9]. Отдельные теоретические и практические аспекты процесса медиаконвергенции становились объектом исследований следующих авторов: О. Е. Коханой [8], К. Н. Тимчак [11], М. В. Вигандт [5], Н. В. Грибачевой и Н. М. Глушковой [7], А. А. Грабельникова [6], А. А. Папура [10], А. А. Боргояковой [3], Е. А. Барановой, М. Р. Желтухиной, А. А. Шнайдер [2] и других.

Сегодня перед журналистами-газетчиками стоит задача не просто собрать, обработать и распространить информацию, но и использовать новые коммуникационные техники взаимодействия с аудиторией, компоновать медиаконтент интересно и для разных платформ. Для этой цели во многих федеральных изданиях создаются мультимедийные или интернет-отделы. Журналист, работающий в мультимедийной редакции, должен иметь основную специализацию и быть в ней профессионалом, владеть навыками составления различных медиатекстов, уметь работать с визуальной информацией, а главное – учиться новому, пробовать новые инструменты.

Цель исследования – рассмотреть особенности региональных печатных изданий в условиях медиаконвергенции.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что особенности печатных изданий в условиях медиаконвергенции практически не изучены. Лишь некоторые аспекты данной проблемы (взаимодействие теле-, радиоканалов с социальными сетями, гибридизация прессы) затронуты в исследовании преподавателей кафедры журналистики ЧГУ имени И. Н. Ульянова [3], [4].

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили видео- и аудиоконтент как одна из форм медиаконвергенции; сайты печатных изданий, мобильные версии газеты, а также разнообразный медиаконтент на страницах изданий. В ходе работы использованы описательный метод, контент-анализ, сравнение.

Результаты исследования и их обсуждение.

Официальный сайт газеты «Советская Чувашия». Главное общественно-политическое издание республики имеет более чем вековую историю (основана 10 апреля 1917 г.). Печатная версия газеты издается три раза в неделю, выходит на русском языке форматом D2 и тиражом от 13500 до 15500 (выпуск по четвергам с телепрограммой).

Официальный сайт издания первой из печатных СМИ Чувашии функционирует с 3 марта 2000 г. Редакцией осуществляется экспорт собственных новостей, а также новостей «СЧ»-ленты в «Яндекс-новости» и «Rambler-новости». За счет этого количество уникальных посетителей выросло в среднем до 3000. С 2006 г. газета ежегодно удостоивается Знака отличия «Золотой фонд прессы».

«Советская Чувашия» одна из первых стала осваивать визуальный контент. Сайт издания представляет собой самостоятельный веб-ресурс. Следует отметить, что видеоконтент в редакции создается собственными силами. В январе 2019 г. появился видеотдел «СЧ: Новости 2.0». Группа из трех студентов отделения журналистики ЧГУ имени И. Н. Ульянова пробовала привлекать лояльную аудиторию через создание видеоконтента. Видеоконтент в «Советской Чувашии» фиксирует событие, цель которого – записать ключевые мнения действующих лиц. Видео – лучшее подтверждение достоверности происходящего,

оно может передать всю атмосферу события. В отличие от телевизионного сюжета, видеосюжет в конвергентной редакции не должен включать информацию, носящую факкультативный характер [11]. Команда видеотдела «Советской Чувашии» придерживается современных приемов монтажа, в сюжетах использует прием режиссерской стойки (стендап), активно использует закадровый текст. Видеосюжеты еженедельно публикуются на Youtube, по два-четыре сюжета продолжительностью от трех до пяти минут в зависимости от тематики.

Аудитория у газеты разная: люди среднего и старшего возрастов читают печатную версию, а молодежь предпочитает визуальный формат: видеоблоги с малым количеством официоза, новости с интересной подачей. На сайте издания имеется специальный значок для видеопубликаций. Газета имеет аккаунты практически во всех популярных социальных сетях. Здесь можно поделиться мнениями, оставить комментарии. Редакция осваивает и пользовательский контент, когда читатели присылают на почту редакции видеоролики, которые при необходимости могут быть опубликованы.

В настоящее время на YouTube-канале газеты представлено около 200 сюжетов разного жанра (интервью, короткие видеоиллюстрации, репортажи, отчеты, опросы и др.). Каждый сюжет начинается с фирменной заставки «СЧ: Новости 2.0». Как правило, видеосюжеты содержат общие планы (картина места происшествия), «лайф» (картинка с живым звуком, ярко характеризующая происходящее в кадре), крупные планы лиц, деталей и синхрон эксперта или участника события. Видеосюжет сопровождается также и текстовым блоком. Видеоинтервью с экспертами, например, содержит в себе элементы мультискрипта – внизу видеопроигрывателя размещается название смыслового блока. В феврале 2021 г. состоялся пилотный выпуск подкаста в прямом эфире «Ну и Ж: разговоры за жизнь», где обсуждались вопросы вакцинации от коронавируса, санкции Евросоюза к России и выбор фильмов в 2021 г. Следующий выпуск подкаста в прямом эфире был посвящен Дню святого Валентина.

Сегодня использование идей конвергенции в печатном издании связано с необходимостью идти в ногу со временем. Это атрибут современного, продвинутого онлайн-ового СМИ. Мультимедийные элементы помогают привлечь внимание аудитории, разнообразить подачу новостей, а главное – улучшить воспринимаемость информации.

Интернет-портал «PRO Город». Самое крупное печатное издание в Чувашии – газета «PRO Город» рекламного-информационного формата, общим тиражом более 230 тысяч экземпляров. Сегодня «PRO Город» – это не только газета, но и новостной портал. Издание имеет 6 групп в социальной сети ВКонтакте, аккаунт на платформе Instagram и канал на видеохостинге YouTube. Создание медиаплатформы позволяет газете расширять свои границы и использовать новые каналы распространения информации.

Интернет-версия издания не является полной и точной копией газеты, представляет собой самостоятельный мультимедийный ресурс. Интернет-портал «PRO Город» дает возможность привлекать новую аудиторию и рекламодателей, распространять оперативные новости, размещать полные версии печатных материалов, дополненных большим количеством фотографий с добавлением видео. «PRO Город» активно использует мобильную платформу, которая является одним из главных инструментов повышения доходов, а также позволяет эффективно продвигать бренд.

Журналисты газеты «PRO Город» экспериментируют и применяют различные формы: к текстовым материалам на сайте прикрепляют видеоконтент в виде небольших репортажей. Формат видео повышает доверие читателей, экономит время, помогает избежать недопонимания или искажения информации. На медиаплатформе проводятся онлайн-конференции с приглашением экспертов, которые отвечают на различные вопросы читателей в прямом эфире, записи публикуются в социальных сетях. Газетчики активно

пользуются жанром интервью, которое может проходить как в студии, так и в рабочей обстановке интервьюируемого. С целью выяснения мнения горожан о наболевших проблемах и путях их решений проводятся опросы на улице с использованием камеры.

Редакция газеты «PRO Город» активно привлекает пользовательский контент, у редакции есть свои народные корреспонденты и ньюсмейкеры. Для желающих сообщить о важном происшествии или новости есть специальная кнопка в соцсетях и на сайте, материал можно сопроводить фото или видео. За оперативное предоставление информации редакцией предусмотрено денежное вознаграждение, размер которого зависит от ценности и важности материала. Поступившие новости в обязательном порядке проходят проверку, уточняются детали, обрабатываются и публикуются в газете, на сайте и в соцсетях.

Самой многочисленной из 6 групп в социальной сети ВКонтакте является группа «Про Город Чебоксары | Новочебоксарск | Чувашия», которая насчитывает 323 тысячи подписчиков. В городском сообществе «Про Город | Новости Канаша» состоит 6,5 тысяч человек. За новостями города Алатыря следят 5,6 тысяч пользователей. И аудиторию городских сообществ Шумерли и Цивильска составляют 4,3 и 4,7 тысяч человек. Для повышения охвата новостей газета «PRO Город» активно использует формат историй в Instagramе. Процесс создания и публикации материала проходит с использованием тех же инструментов, что и при работе с постами. В историях не публикуются подробности новостей, публикуется только их название и прикрепляется прямая ссылка на статью на сайте. В целом газета «PRO Город» в сравнении с другими изданиями Чувашской Республики наиболее полно отвечает идеям конвергенции периодической печати.

Официальный сайт газеты «Хыпар». С 1906 года на языке титульной нации выходит главное региональное издание «Хыпар» (Вести), которое недавно отметило свой 115-летний юбилей. В состав одноименного Издательского дома «Хыпар» в настоящее время вошли 7 редакций газет и 2 редакции журналов разной направленности. С января 2021 г. к ИД «Хыпар» по объективным причинам присоединились еще 2 районные газеты – Мариинско-Посадского и Красноармейского районов. На официальном сайте ИД представлены все 9 изданий. Здесь можно прочитать электронные версии только основных материалов на чувашском языке и ознакомиться с архивом. С января 2017 г. на своем YouTube-канале выкладывают видеоматериалы, подготовленные журналистами ГТРК «Чувашия», сами газетчики тоже пробуют снимать видеосюжеты. В 2020 году на сайте появился значок аудиогазеты; на данный момент читатели успели ознакомиться с 24 озвученными публикациями.

Наиболее читаемы и востребованы печатная и электронная версии газеты «Самрайксен хаҫаҫё» (Молодежная газета) тиражом 11381 экземпляров. Коллектив журналистов успешно работает в социальных сетях: проводит опросы и голосования, устраивает конкурсы и розыгрыши призов. На цифровой контент аудитория реагирует положительно. Свидетельство тому – многочисленные лайки, репосты, комментарии. В официальном сообществе издания в социальной сети «ВКонтакте» – 2564 участников, в «Одноклассниках» – 328, в Instagramе – 120.

Следует отметить, что цифровую среду национальный издательский дом осваивает не столь динамично. По техническим возможностям и другим причинам сайт «Хыпар» уступает многим современным веб-ресурсам, требует переверстки основных страниц, нового дизайна интерфейса, разнообразия в наполнении контента.

Выводы. Издание «Советская Чувашия» лидирует среди региональных изданий по созданию собственного видеоконтента. Редакцией газеты «Советская Чувашия» основной акцент делается на ежедневную наполняемость веб-ресурса, работу с социальными сетями и создание собственного видеоконтента. Медиаконвергенция в «Советской Чувашии» осуществляется посредством интеграции печатной и интернет-платформ,

мобильной версии газеты, добавлением на YouTube-канал различных информационных сюжетов. Мультимедийный контент «ПРО Город» состоит из текстовых материалов, фото- и видеоматериалов. Социальные сети стали платформой для создания разнообразного медиаконтента СМИ республики.

В газетах республики идет поиск различных возможностей и путей развития печатных СМИ в условиях цифровизации. Пока сложно выделить какие-либо общие закономерности и перспективы развития в этом направлении, так как это явление новое, развивающееся, требует более детального исследования. Следует также учесть, что на развитие медиаконвергенции оказывают влияние многие объективные факторы (финансовые, экономические, производственно-технологические, кадровые и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Е. А. Конвергентная журналистика. Теория и практика : учеб. пособие. – М. : Юрайт, 2014. – 269 с.
2. Баранова Е. А., Желтухина М. Р., Шнайдер А. А. Новая философия медиабизнеса в условиях конвергенции СМИ // Online journal of communication and media technologies. – Т. 10. – Вып. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.ojcmnt.net/download/new-media-business-philosophy-in-conditions-of-mass-media-convergence-8387.pdf>.
3. Боргоякова А. А. Конвергенция как процесс современной медиареальности: соотношение понятий “конвергентная журналистика”, “масс-медиа”, “медиареальность” // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2019. – № 3(29). – С. 45–50.
4. Васильева Л. А., Гаврилов А. Д. К вопросу о гибридизации прессы Чувашии: тенденции и перспективы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – Т. 19, № 1. – С. 120–123.
5. Вигандт М. В. Конвергентная журналистика в современную эпоху // Проблемы науки. – 2019. – № 7(43). – С. 64–67.
6. Грабельников А. А. Особенности конвергентной журналистики // Вестник Университета Российской академии образования. – 2013. – № 3. – С. 79–83.
7. Грибачева Н. В., Глушкова Н. М. Конвергентная журналистика и журналистика погружения: обзор стратегий (де)легитимации // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе : сборник научных трудов. – Красноярск, 2019. – С. 44–54.
8. Коханая О. Е. Феномен конвергентной журналистики в медиакommunikационном пространстве // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 8. – С. 63–75.
9. Мультимедийная журналистика : учебник для вузов / под ред. А. Г. Качкаевой, С. А. Шомовой. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 413 с.
10. Папура А. А. Понятие и составляющие конвергентной журналистики // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-3(19). – С. 95–97.
11. Тимчак К. Н. Социальная реклама в интернете как проявление конвергентной журналистики // Социология. – 2019. – № 5. – С. 52–57.

Статья поступила в редакцию 18.02.2021

REFERENCES

1. Baranova E. A. Konvergentnaya zhurnalistika. Teoriya i praktika : ucheb. posobie. – M. : Yurajt, 2014. – 269 s.
2. Baranova E. A., Zheltuhina M. R., Shnajder A. A. Novaya filosofiya mediabiznesa v usloviyah konvergencii SMI // Online journal of communication and media technologies. – T. 10. – Vyp. 4 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.ojcmnt.net/download/new-media-business-philosophy-in-conditions-of-mass-media-convergence-8387.pdf>.
3. Borgoyakova A. A. Konvergenciya kak process sovremennoj mediareal'nosti: sootnoshenie ponyatij “konvergentnaya zhurnalistika”, “mass-media”, “mediareal'nost” // Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova. – 2019. – № 3(29). – S. 45–50.
4. Vasil'eva L. A., Gavrilov A. D. K voprosu o gibridizacii pressy Chuvashii: tendencii i perspektivy // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. – 2019. – T. 19, № 1. – S. 120–123.
5. Vigandt M. V. Konvergentnaya zhurnalistika v sovremennuyu epohu // Problemy nauki. – 2019. – № 7(43). – S. 64–67.

6. Grabel'nikov A. A. Osobennosti konvergentnoj zhurnalistiki // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2013. – № 3. – S. 79–83.
7. Gribacheva N. V., Glushkova N. M. Konvergentnaya zhurnalistika i zhurnalistika pogruzheniya: obzor strategij (de)legitimacii // Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse : sbornik nauchnyh trudov. – Krasnoyarsk, 2019. – S. 44–54.
8. Kohanaya O. E. Fenomen konvergentnoj zhurnalistiki v mediakommunikacionnom prostranstve // Social'no-gumanitarnye znaniya. – 2019. – № 8. – S. 63–75.
9. Mul'timedijnaya zhurnalistika : uchebnik dlya vuzov / pod red. A. G. Kachkaevoj, S. A. Shomovoj. – M. : Izd. dom Vysšej shkoly ekonomiki, 2017. – 413 s.
10. Papura A. A. Ponyatie i sostavlyayushchie konvergentnoj zhurnalistiki // Vestnik nauchnyh konferencij. – 2017. – № 3-3(19). – S. 95–97.
11. Timchak K. N. Social'naya reklama v internete kak proyavlenie konvergentnoj zhurnalistiki // Sociologiya. – 2019. – № 5. – S. 52–57.

The article was contributed on February 18, 2021

Сведения об авторах

Васильева Людмила Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: milavas71@mail.ru

Хораськина Галина Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ahmer_hor@mail.ru

Студенцов Олег Ростиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: studor2@yandex.ru

Author information

Vasilyeva, Lyudmila Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: milavas71@mail.ru

Khoraskina, Galina Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash University, Cheboksary, Russia; e-mail: ahmer_hor@mail.ru

Studentsov, Oleg Rostislavovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash University, Cheboksary, Russia; e-mail: studor2@yandex.ru

А. Д. Гаврилов

**ВОПРОСИТЕЛЬНАЯ КОНСТРУКЦИЯ
КАК СИНТАКСИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ
В СЕТЕВОМ ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ЧУВАШСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу экспрессивных вопросительных конструкций в позиции сетевого газетного заголовка на русском, чувашском и английском языках. На примере заголовков сетевых версий качественных изданий «Ведомости» и «Известия» (на русском языке), «Хыпар» (на чувашском языке), «The Times» и «The Guardian» (на английском языке) автор выявил лежащие в их основе шесть ключевых синтаксических моделей экспрессивных вопросительных конструкций: с вопросительным словом и без вопросительного знака; с вопросительным словом и вопросительным знаком; с двоеточием; в виде вопросно-ответной формы; с разделительным союзом «или»; с частицей «ли». Описаны особенности каждой синтаксической модели, и дана их характеристика в прагматическом аспекте. Актуальность работы обусловлена особым положением газетного заголовка в Интернете и его способностью управлять вниманием читателей, вызывать у них определенные эмоции и влиять на их отношение к различным событиям. Автор приходит к выводу, что вопросительные конструкции являются эффективным средством усиления выразительности высказывания в сетевом газетном заголовке на разных языках. Он подчеркивает, что в современных условиях активной сетевой коммуникации сопоставительные исследования экспрессивных возможностей разносистемных языков обретают не только лингвистическую, но и общесоциальную значимость.

Ключевые слова: *экспрессивный синтаксис, экспрессивная пунктуация, вопросительная конструкция, сетевой газетный заголовок.*

A. D. Gavrilov

**INTERROGATIVE CONSTRUCTION AS A SYNTACTIC MEANS
OF EXPRESSIVENESS IN AN ONLINE NEWSPAPER HEADLINE
(ON THE MATERIAL OF RUSSIAN, CHUVASH AND ENGLISH LANGUAGES)**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of expressive interrogative constructions in the position of the online newspaper headline in Russian, Chuvash and English. Using the examples of the headlines of the online versions of the broadsheets *Vedomosti* and *Izvestia* (in Russian), *Khy-par* (in Chuvash), *The Times* and *The Guardian* (in English), the author identified six key syntactic models of expressive interrogative constructions: with a question word and without a question mark; with a question word and a question mark; with a colon; in the form of a question-and-answer form; with the disjunctive conjunction *or*; with the conjunction *whether*. The features of each syntactic model are described and their characteristics are given in the pragmatic aspect. The relevance of the work is conditioned by the special position of the newspaper headline on the Internet and its ability to control readers' attention, make them feel certain emotions and to have an influence on their attitude to various events. The author comes to the conclusion that interrogative constructions are effective means of increasing the expressiveness of an utterance in the online newspaper headline in different languages. The author emphasizes that in the modern conditions of active network communication, the comparative studies

of the expressive potential of different-structured languages do not only acquire linguistic, but also general social significance.

Keywords: *expressive syntax, expressive punctuation, interrogative construction, online newspaper headline.*

Введение. Проблема выражения экспрессивности в языке средств массовой информации рассматривается современными лингвистами в стилистическом и прагматическом аспектах. В первом случае исследуются способы усиления выразительности высказывания, под которыми подразумеваются как стилистические фигуры и тропы, так и конкретные разноуровневые средства языка. Во втором случае – их потенциал эмоционально-оценочного воздействия на адресата – аудиторию СМИ. Учитывая данные лингвистические факты, мы провели сопоставительный анализ экспрессивных вопросительных конструкций в позиции сетевого газетного заголовка на русском, чувашском и английском языках. Предметом исследования выступили синтаксические модели экспрессивных вопросительных конструкций в заголовке сетевых версий качественных российских, чувашских и британских изданий на национальных языках. Цель работы – выявить и сопоставить основные синтаксические модели экспрессивных вопросительных конструкций в русско-, чуваше- и англоязычном сетевом газетном заголовке.

Актуальность исследуемой проблемы. В свете изменений медиаповедения общества, его приобщения к цифровым каналам коммуникации и сетевым средствам массовой информации роль заголовка как самой сильной позиции в тексте становится еще значительнее. Чем ярче и выразительнее сформулирован заголовок, тем выше показатель его кликабельности, а значит – и больше количество пользователей сайта, выше узнаваемость издания и, как результат, его спрос у рекламодателей. Вместе с тем лингвистический потенциал сетевого газетного заголовка для журналистов – это еще и возможность управлять читательским вниманием с целью передачи определенных оценок и мнений. На уровне языка она достигается с помощью экспрессивности, различных средств ее выражения: лексических, морфологических, синтаксических, пунктуационных и др.

Современная медиастилистика выделяет два доминирующих типа газетных заголовков: информативные и экспрессивные. Первые, стилистически нейтральные, чаще используются в новостной журналистике, вторые, стилистически маркированные, – в информационно-аналитических, публицистических медиатекстах. С учетом этих закономерностей исследование языковых средств выражения экспрессивности в сетевом газетном заголовке становится важным и актуальным как для академического сообщества, так и для журналистов-практиков.

Материал и методы исследования. Фактическим материалом послужила картотека примеров заголовков 2019–2021 гг., созданная на базе информационно-аналитических материалов сетевых версий качественных изданий: «Ведомости» и «Известия» (на русском языке), «Хыпар» (на чувашском языке), «The Times» и «The Guardian» (на английском языке). Работа проводилась методами сплошной выборки, систематизации и классификации исследуемого материала, сопоставительным и описательно-аналитическим методами.

Результаты исследования и их обсуждение. Господство антропоцентрического подхода в лингвистике обуславливает широкий интерес исследователей к языку СМИ. Сегодня активно развиваются и оформляются новые самостоятельные направления в языкознании, такие как медиалингвистика [5], [6], медиа- и интернет-стилистика [9]. Газетный заголовок признают как уникальный феномен, позволяющий установить взаимосвязи, важные для научных открытий на стыке языкознания, медиаведения, социологии и других социально-гуманитарных наук.

Лингвисты определяют газетный заголовок, указывая на его структурные, семантические и прагматические особенности. А. А. Лютая понимает его «как коммуникативную

единицу в позиции перед текстом, являющуюся его названием, имеющую синтаксическое оформление, прямо или косвенно указывающую на содержание текста и отграничивающую одно речевое произведение от другого» [10, с. 6]. При этом важно отметить, что «заголовок сетевого издания разительно отличается от печатного: во-первых, в Интернете он является гиперссылкой и предстает перед читателем, как правило, отдельно от озаглавливаемого медиатекста, а печатный – находится в реальной пространственной близости к материалу и позволяет реципиенту бегло просмотреть текст, приблизительно понять его суть; во-вторых, учитывая гиперссылочную природу, заголовок сетевого издания формулируют максимально информативно, конкретно, сжато и однозначно (в виде новости, представленной одним предложением). Это объясняется еще и тем, что в отличие от печатного выпуска Интернет не ограничен количеством полос, его лента новостей постоянно обновляется, поэтому с каждым годом значение заголовка лишь только увеличивается» [4, с. 226].

Среди основных функций газетного заголовка называют номинативную, информативную и рекламную. В качестве факультативной, но стилистически маркированной выделяется экспрессивная функция – передающая не нейтральную коннотацию, а оценку и / или эмоцию с помощью языковых средств. Чтобы конкретизировать данный тезис, важно определить понятие «экспрессивность». Исследователь экспрессивного синтаксиса Г. И. Шпарева обобщила взгляды на экспрессивность видных лингвистов Ш. Балли, О. С. Ахмановой, В. В. Виноградова, В. А. Звегинцева, Е. М. Галкиной-Федорук, В. И. Шаховского, И. В. Арнольда, Г. А. Копниной, А. П. Сковородникова, И. Б. Голуб и дала наиболее емкую дефиницию этого понятия: «экспрессивность в широком ее понимании – это лингвистическая категория, психофизиологической основой которой являются эмоции и чувства человека, заключающая в себе языковое выражение эмоций, чувств, отношения и эмоциональной оценки с целью сознательного и целенаправленного усиленного воздействия на реципиента» [16, с. 150]. «Экспрессивность изменяет эмоциональное состояние носителя языка, влияя таким образом на его целенаправленную деятельность» [11, с. 20]. Именно поэтому «экспрессивную функцию языка определяют и как функцию прагматическую» [3, с. 6].

Современный подход медиастилистики основывается на доминирующем положении заголовков информативных и экспрессивных. Нас интересуют последние – стилистически маркированные заголовки, поскольку в интернет-пространстве они, во-первых, «нацелены на создание стилистического эффекта, вызывающего интерес адресата и заставляющего его кликать, чтобы развернуть полный текст; апеллируют к эмоциям: чувству юмора, эстетическому чувству, любопытству; помогают бороться за аудиторию, увеличивать рейтинги и создавать свой особый, узнаваемый стиль, чтобы отстроиться от конкурентов» [9, с. 41–42], во-вторых, по своей природе присущи информационно-аналитическим материалам, публикуемым в качественных изданиях. Подчеркивая особый характер экспрессивности языка СМИ, Г. Я. Солганик утверждает, что «экспрессивно значимы все языковые средства, поскольку все они воплощают публицистическую идею» [13, с. 784–785]. Что касается понятия «экспрессивная синтаксическая конструкция», то под ним вслед за Л. А. Абукаевой мы подразумеваем «структуры, отражающие эмоциональные реакции и волевые усилия говорящего (пишущего), усиливающие оценочность и выразительность высказывания, способные подчеркивать, акцентировать мысль в силу их противопоставленности структурам нейтрального синтаксиса» [1, с. 52].

В качестве объекта сопоставительного исследования мы выбрали такое экспрессивное синтаксическое средство, как вопросительные конструкции. В позиции сетевого газетного заголовка они встречались нам в разных вариантах во всех рассматриваемых нами изданиях. По мнению М. А. Улановой, вопросительный заголовок является самым удачным способом вовлечения человека в коммуникацию: он «запускает основной механизм ума – поиск информации для ответа» [15, с. 96].

Прежде чем перейти к анализу практического материала, уточним способы выражения вопроса в русском, чувашском и английском языках.

В русском языке вопросительность достигается с помощью *вопросительных местоименных слов* (кто, что, какой, чей, сколько и т. д.), *вопросительных частиц* (ли, не ... ли, что, разве, неужели, что если, правда, не правда ли и т. п.) и *вопросительной интонации* (голосом выделяется главное слово в вопросе).

В чувашском языке к основным средствам выражения вопроса относятся *вопросительные местоименные слова* (мён, кам, йста, хăсан и др.), *вопросительные частицы* (-и, -ши), а также *позиционные и интонационные средства*. Вопросительные слова обычно ставятся перед сказуемым. Вопросительные частицы располагаются в постпозиции к сказуемому и пишутся через дефис.

В английском языке вопросительность выражается несколькими способами: в виде *общего вопроса* (начинается со вспомогательного или модального глагола и предполагает краткий утвердительный или отрицательный ответ), *специального вопроса* (начинается с вопросительного слова и требует развернутого ответа), *вопроса к подлежащему* (начинается со слов who или what, которые заменяют подлежащее; такая вопросительная конструкция не предполагает изменения порядка слов, как при общем или специальном видах вопроса), *альтернативного вопроса* (подразумевает выбор между двумя альтернативами) и *разделительного вопроса* (разделен запятой на две части, одна из которых представлена повествовательным предложением, а другая, следующая за ней, – кратким общим вопросом-«хвостиком»).

По мнению исследователя экспрессивной пунктуации Л. А. Будниченко, «способность экспрессивного вопроса к активному привлечению внимания слушателя и даже побуждению его к действию основана не столько на его синтаксической структуре, сколько на особенностях его интонации, что кодируется в письменной речи прежде всего вопросительным знаком» [2, с. 210]. Во всех трех разноструктурных языках вопросительная конструкция, как правило, оформляется пунктуационно: в конце предложения ставится вопросительный знак.

В современной литературе, посвященной анализу синтаксических моделей вопросительных конструкций, выдвигают несколько подходов к определению групп, видов и форм вопросительных предложений. Наиболее полную классификацию, учитывающую особенности структуры и семантики вопросительного предложения, его стилистического употребления и роли в коммуникативном акте, представил А. А. Стрельцов. Сделав обширный обзор литературы, он разделил вопросительные предложения следующим образом: «*по содержанию* (прямые и косвенные вопросы, открытые и закрытые вопросы, парафразы и суггестивные вопросы); *в зависимости от характера вопроса и типа ответа* (оценочный, он же общий, как вариант – модальный вопрос и альтернативный вопрос; определительный, он же специальный; подтвердительный, – близок к английскому разделительному и «удостоверительному» вопросам, представляет собой повествовательное предложение, произнесенное с вопросительной интонацией и оформленное знаком препинания; риторический вопрос); *относительно цели постановки вопросов* (заключительный, альтернативный, вопрос-наступление, вопрос-ответ, вопрос-приказ, встречный вопрос, начальный вопрос, контрольный вопрос, вопрос, имеющий целью выяснить мнение, денежный вопрос, вопрос, имеющий целью выяснить мотив поведения, мотивационный вопрос, вопрос о практической ценности, риторический вопрос, вопрос-масштабирование» [14, с. 39–40] и др.

В ходе исследования методом сплошной выборки мы собрали картотеку экспрессивных вопросительных заголовков информационно-аналитических материалов, размещенных на сайтах качественных изданий «Ведомости», «Известия», «Хыпар», «The Times» и «The Guardian». Затем на основе общих и отличительных особенностей разносистемных языков выделили 6 ключевых синтаксических моделей экспрессивных вопросительных

конструкций (ЭВК) в позиции сетевого газетного заголовка на русском, чувашском и английском языках. Рассмотрим каждую модель по порядку.

1. ЭВК с вопросительным словом и без вопросительного знака.

Данные вопросительные заголовки – одни из самых популярных в сетевой коммуникации за 2019–2021 гг. Их авторы придерживаются грамматических правил построения вопросительных предложений, однако не ставят на конце вопросительный знак. Такие конструкции в позиции сетевого газетного заголовка встречаются только в российских и британских изданиях. В чувашском «Хыпар» за рассматриваемый период они отсутствуют. Мы объясняем это особой традицией журналистов чувашской печати: формулировать заголовки исключительно в соответствии с нормами грамматики чувашского языка.

Верно подмечает А. С. Попов: «Даже при отсутствии вопросительного знака такие предложения легко допускают вопросительное понимание. И эта “скользящая” вопросительность придает им особую экспрессивность, которая отсутствует в предложениях с обычным указательным местоимением. Повествовательные предложения указанного типа тесным образом связаны с вопросом: они подчеркивают, что в статье дается именно ответ на возможный вопрос с тем же, но вопросительным местоимением» [12, с. 107]. Исследователь называет такие конструкции «осколочными» и считает их изолированными придаточными. На наш взгляд, их экспрессивность достигается интонационно, самой конструкцией с вопросительным словом и отсутствием вопросительного знака. Такие вопросительные сетевые заголовки выделяются в новостной ленте и / или поисковой выдаче, привлекают внимание читателей своей структурой и побуждают их ознакомиться с содержанием озаглавливаемого материала, например:

– *How Meghan sister's paparazzi plot failed.* – *Как провалился заговор папарацци сестры Меган* (The Times, 04 февраля 2021);

– *How to salvage children's wrecked education.* – *Как спасти разрушенное образование детей* (The Times, 21 января 2021);

– *Как агрохолдинги меняют сельское хозяйство* (Ведомости, 22 января 2019);

– *Какой след в истории Москвы оставил Юрий Лужков* (Ведомости, 11 декабря 2019);

– *Почему в российской аспирантуре так мало защит* (Ведомости, 14 января 2019);

– *Почему диплом юриста не стал профессиональным фильтром* (Ведомости, 24 января 2019);

– *Когда праздники убивают* (Ведомости, 09 января 2019).

Данные заголовки начинаются с вопросительных слов «как», «какой», «когда», «почему» и, как правило, содержат мнения и оценки журналистов, выраженные, как в наших примерах, лексемами «failed» (провалился), «wrecked» (разрушенное), «так мало», «убивают» и т. п. Причем вопросительные слова «как» и «какой» тоже предполагают оценочную информацию (по шкале «хороший / плохой»). Данные ЭВК могут выражать такие интенции авторов заголовков, как сомнение, пренебрежение, недовольство и т. п. Своим экспрессивным потенциалом они сосредоточивают внимание читателя на конкретной проблеме и позволяют журналисту поделиться своим взглядом на нее, обосновать свою позицию и убедить в чем-то.

2. ЭВК с вопросительным словом и вопросительным знаком.

Любопытно, что мы не обнаружили ни одной ЭВК с вопросительным словом и вопросительным знаком в заголовках российских изданий. Как правило, русскоязычные сетевые газетные заголовки представлены синтаксической моделью, рассмотренной в предыдущем пункте. Однако в чуваше- и англоязычных заголовках данные ЭВК встречаются регулярно:

– *Инстаграмри чап мёнрен килет?* – *От чего зависит известность в Инстаграме?* (Хыпар, 20 марта 2020);

– «Ясар ташиине» ташилама Каҗалсене мён хавхалантарать? – Что вдохновляет комсомольских танцевать «блудный танец»? (Хыпар, 07 февраля 2020);

– *Where are all the great thinkers of our time?* – Где все великие мыслители нашего времени? (The Times, 04 февраля 2021);

– *Why are schools across the UK reopening on different dates?* – Почему школы по всей Великобритании вновь открываются в разные даты? (The Guardian, 03 февраля 2021);

– *When will Boris Johnson stop giving Covid variants a sporting chance?* – Когда Борис Джонсон перестанет давать разновидностям ковида шанс на победу? (The Guardian, 26 января 2021).

ЭВК с вопросительным словом и вопросительным знаком используются не только в первичной функции (дать ответ на поставленный вопрос), но и во вторичной, экспрессивной. В таком случае читатель становится сомышленником автора, его воображаемым союзником или оппонентом. Данные ЭВК создают ситуацию диалогичности, сокращают дистанцию между адресантом и адресатом сообщения, передаваемым заголовком, и, конечно, эмоционально-оценочно предваряют ответ на поставленный вопрос.

3. ЭВК с двоеточием.

Рассматриваемая модель представляет собой двухчастный заголовок, состоящий из усеченных конструкций: повествовательной и вопросительной, где обе дополняют друг друга, в результате чего заголовок приобретает особый экспрессивный характер. В заголовках на чувашском и английском языках конструкция оформляется вопросительным знаком, на русском – нет.

С помощью двухчастной структуры автор заголовка интригует аудиторию. В первую часть он закладывает прецедентный феномен, вызывающий эмоциональную реакцию читателя, а во второй – в изолированном придаточном – формулирует конкретный вопрос:

– *Игра на триллион: почему букмекеров так сложно вывести из тени* (Ведомости, 14 февраля 2020);

– *Детский запрос: как будет работать фонд помощи маленьким пациентам* (Известия, 05 января 2021);

– *Песок и сено: как театры ставят классику в условиях эпидемии* (Известия, 06 января 2021);

– *Квартирный спрос: какие апартаменты признают жильем* (Известия, 07 января 2021);

– *Вера и надежда: как россияне встретили Рождество* (Известия, 07 января 2021);

– *В добром здравии: как сельское хозяйство России пережило эпидемию* (Известия, 08 января 2021);

– *Срок поджимают: зачем запускают импичмент против Трампа* (Известия, 11 января 2021);

– *A year of Covid: what have we learnt?* – Год с ковидом: чему мы научились? (The Times, 01 февраля 2021).

Кроме того, данная ЭВК используется для указания в первой части названия постоянной рубрики, а во второй – затрагиваемой в ее рамках очередной проблемы. Например, на сайте издания «The Guardian» есть рубрика «Behind the numbers» (Что говорят числа), которая раскрывает смысл цифровых значений, часто фигурирующих в СМИ. Журналисты выносят название рубрики в заголовок и после двоеточия размещают актуальный вопрос. Такая структура является подчеркнута экспрессивной:

Behind the numbers: what does it mean if a Covid vaccine has 90 % efficacy? – Что говорят числа: что это значит, если вакцина от ковида имеет 90 % эффективности? (The Guardian, 01 февраля 2021).

Аналогичным образом журналисты применяют ЭВК с двоеточием для цитирования вопросительного высказывания героя публикации по образцу «Автор высказывания: Цитата вопросительного характера». Ср. один из заголовков на сайте издания «Хыпар»:

Виталий Станьял: *Ашти тусан пирён үте хуратнă?* – Виталий Станьял: *Какая пыль наше тело запачкала?* (Хыпар, 28 февраля 2020).

О вопросах, являющихся частью чужой речи, в сетевых газетных заголовках пишет исследователь Я. Е. Каневская: «В этих случаях вопросительные конструкции передают эмоции цитируемого автора, его отношение к тому, о чем говорится. Такой заголовок выполняет одновременно функции экспрессивной вопросительной конструкции и цитаты. Вопрос, заданный экспертом, интригует аудиторию и усиливает ее интерес к публикации» [8, с. 149].

4. ЭВК в виде вопросно-ответной формы.

Экспрессивные вопросно-ответные конструкции в позиции сетевого газетного заголовка характерны исключительно для британских качественных изданий. В заголовках на русском и чувашском языках 2019–2021 гг. такие структуры не обнаружены. Они заостряют внимание пользователя благодаря тому, что состоят из двух предложений: вопросительного и повествовательного. В первом из них заключен вопрос, во втором – эмоционально-оценочный ответ с уточнением некоторых деталей:

– *What can doctors do for your back pain? Not as much as you can.* – *Что могут сделать врачи от вашей боли в спине? Не так много, как можете вы* (The Guardian, 03 февраля 2020);

– *Isn't knit amazing? Green machine that spins old clothes into new.* – *Разве вязание не удивительно? Зеленая машина, которая превращает старую одежду в новую* (The Times, 03 января 2021);

– *Will robots make doctors obsolete? Nothing could be further from the truth.* – *Роботы заменят врачей? Нет утверждения, более далекого от истины* (The Guardian, 21 января 2020);

– *How to make sense of Sunak's plans? They're about politics, not the economy.* – *Как разобраться в планах Сунака? Они касаются политики, а не экономики* (The Guardian, 25 ноября 2020).

Согласимся с А. Ю. Исаевой в том, что «газетные заголовки, состоящие из двух предложений, обладают повышенным эмоциональным воздействием на адресата. Речевое построение данных заголовков свойственно разговорному стилю. Создается впечатление, что между автором статьи и читателем складывается диалог» [7, с. 104].

5. ЭВК с разделительным союзом «или».

Вопросительные сетевые газетные заголовки, содержащие разделительный союз «или», помогают журналистам выразить разные интенции и добиться нужного им прагматического эффекта. Например, дать негативную оценку одному из двух рассматриваемых явлений или заставить читателя усомниться в своих убеждениях по конкретному вопросу:

– *Ылтăн чăх сăмарти, е Ашта йӱнӱрех тавар туйанма пулат?* – *Золотые куриные яйца, или где можно купить более дешевый товар?* (Хыпар, 18 января 2019);

– *Ертӱсӱсем ӗненӗ-и е хай яваплăха туйса тăнă-и?* – *Руководители верили или чувствовали ответственность?* (Хыпар, 18 февраля 2020);

– *Хамăрăн йăла-йӱркене пӗлменни, е Хаваслăх шыраса юттине кăмăллатпăр-и?* – *Незнание своих традиций, или в поисках радости предпочитаем чужое?* (Хыпар, 15 января 2019);

– *Is mass Covid testing a help or a hindrance?* – *Массовое тестирование на ковид – это помощь или помеха?* (The Times, 01 января 2021);

– *Stay or go? The future of UK judges in Hong Kong.* – *Остаться или уйти? Будущее британских судей в Гонконге* (The Times, 28 января 2021).

У аудитории создается ощущение противоречивости прочитанного. Автор конструирует заголовки таким образом, чтобы читатель уже в момент прочтения заголовка

согласился с его точкой зрения на проблему. Экспрессивность обеспечивается антитезой двух явлений, сочетаемых в рамках одной конструкции с помощью «или».

6. ЭВК с частицей «ли».

Такие синтаксические модели также называют «ли-вопросы». «Ли» в чувашском языке выражается вопросительными частицами «-и» или «-ши», а в английском языке – структурой разделительного вопроса. В нашей картотеке сетевых газетных заголовков, охватывающих временные рамки исследования, нет английских разделительных вопросов (видимо, пока они не востребованы среди авторов несмотря на экспрессивность структуры), однако в заглавиях на русском и чувашском языках содержится немало «ли-вопросов»:

– *Шупашкар чăваш хули пулайё-ши?* – Будут ли Чебоксары чувашским городом? (Хыпар, 29 января 2019);

– *Чăваш чĕлхи 201-мĕш пулмĕ-и?* – Не будет ли чувашский язык 201-м? (Хыпар, 10 марта 2020);

– *Тарçă тытăкан ăру çитĕнмĕ-ши?* – Не вырастет ли поколение, которое будет держать слуг? (Хыпар, 04 августа 2020);

– *Готово ли российское здравоохранение к борьбе с коронавирусом* (Ведомости, 09 апреля 2020).

Вопросительные конструкции с частицей «ли» экспрессивны благодаря структуре и заложенному в ней намерению журналиста выразить желаемый категорично утвердительный или отрицательный ответ, легко «считываемый», воспринимаемый интернет-аудиторией.

Выводы. В ходе лингвистической экспертизы практического материала за 2019–2021 гг. мы убедились, что вопросительная конструкция является эффективным средством выражения экспрессивности в сетевом газетном заголовке. В результате сбора и анализа заголовков информационно-аналитических материалов сетевых версий качественных изданий на русском, чувашском и английском языках выявлены и сопоставлены лежащие в их основе экспрессивные вопросительные конструкции. Нами определены 6 ключевых синтаксических моделей:

- 1) ЭВК с вопросительным словом и без вопросительного знака;
- 2) ЭВК с вопросительным словом и вопросительным знаком;
- 3) ЭВК с двоеточием;
- 4) ЭВК в виде вопросно-ответной формы;
- 5) ЭВК с разделительным союзом «или»;
- 6) ЭВК с частицей «ли».

Выдвинутые синтаксические модели подчеркнута экспрессивны в позиции сетевого газетного заголовка на разных языках по-своему. На сайтах русскоязычных изданий «Ведомости» и «Известия» чаще встречаются заголовки в виде ЭВК с вопросительным словом и без вопросительного знака, ЭВК с двоеточием и ЭВК с частицей «ли». Заголовки сетевой версии чувашезычной газеты «Хыпар» в основном представлены ЭВК с вопросительным словом и вопросительным знаком, ЭВК с двоеточием, ЭВК с разделительным союзом «или» и ЭВК с частицей «ли». Журналисты англоязычных изданий «The Times» и «The Guardian» в качестве сетевого газетного заголовка используют все рассмотренные синтаксические модели, кроме ЭВК с частицей «ли». Данные особенности свидетельствуют об экспрессивных ресурсах синтаксиса и пунктуации разноструктурных языков, в частности, их лингвистических традициях, которые находят отражение в современных медиатекстах.

Важно отметить, что экспрессивность сетевого газетного заголовка во всех рассматриваемых нами языках тесно связана с прагматическим эффектом медиатекстов.

Журналисты с помощью экспрессивных средств и приемов создают особый оценочный фон заголовка, закладывают в него свои интенции с целью привлечь внимание массовой аудитории к определенной проблеме, установить с ней контакт, вызвать эмоциональную реакцию, убедить в чем-то и в итоге повлиять на ее восприятие и индивидуальные позиции. Выделенные нами синтаксические модели экспрессивных вопросительных конструкций играют значительную роль в этом процессе. Таким образом, в условиях активных информационных войн и манипулирования общественным сознанием сопоставительные исследования экспрессивных возможностей разносистемных языков обретают не только лингвистическую, но общесоциальную значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абукаева Л. А.* Экспрессивные синтаксические конструкции в марийском языке : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.22. – Йошкар-Ола, 2005. – 320 с.
2. *Будниченко Л. А.* Суггестивное воздействие в публицистическом дискурсе // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 206–211.
3. *Будниченко Л. А.* Экспрессия многоточия в медиатекстах : учеб. пособие. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – 60 с.
4. *Гаврилов А. Д., Иванова А. М.* Отличительные особенности заголовка сетевого издания // Ашмаринские чтения : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2020. – С. 224–226.
5. *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: теория, методы, направления. – М. : КДУ, 2020. – 178 с.
6. *Дускаева Л. Р.* Медиалингвистика в России: становление структуры и векторы развития // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2018. – № 6. – С. 48–74.
7. *Исаева А. Ю.* Синтаксис газетного заголовка: экспрессия и прагматика // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2016. – № 4. – С. 102–108.
8. *Каневская Я. Е.* Прагматический потенциал вопросительных конструкций в заголовке публицистического текста (на материале интернет-СМИ) // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2016. – № 4 (13). – С. 148–153.
9. *Клушина Н. И., Николаева А. В.* Введение в интернет-стилистику : учебник. – М. : Флинта, 2020. – 240 с.
10. *Лютая А. А.* Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Волгоград, 2008. – 164 с.
11. *Маслова В. А.* Лингвистический анализ текста. Экспрессивность : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. У. М. Бахтиреевой. – М. : Юрайт, 2008. – 201 с.
12. *Попов А. С.* Синтаксическая структура современных газетных заголовков и ее развитие // Развитие синтаксиса современного русского языка / под ред. Н. С. Поспелова и Е. А. Иванчиковой. – М. : Наука, 1966. – С. 95–126.
13. *Солганик Г. Я.* Язык средств массовой информации // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник. Электронное издание / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Изд-во Сибирского федерального университета, 2014. – С. 784–785.
14. *Стрельцов А. А.* О типах вопросительных предложений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 3. – С. 38–51.
15. *Уланова М. А.* Интернет-журналистика: практическое руководство. – М. : Аспект Пресс, 2014. – 238 с.
16. *Шпарева Г. И.* О понятии «экспрессивный синтаксис» // Ашмаринские чтения : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2020. – С. 149–151.

Статья поступила в редакцию 18.02.2021

REFERENCES

1. *Abukaeva L. A.* Ekspressivnye sintaksicheskie konstruktсии v mariiskom yazyke : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.22. – Ioshkar-Ola, 2005. – 320 s.
2. *Budnichenko L. A.* Suggestivnoe vozdeistvie v publitsisticheskom diskurse // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 206–211.
3. *Budnichenko L. A.* Ekspressiya mnogotochiya v mediatekstakh : ucheb. posobie. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2014. – 60 s.

4. *Gavrilov A. D., Ivanova A. M.* Otlichitel'nye osobennosti zagolovka setevogo izdaniya // Ashmarinskie chteniya : sb. st. XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 20 noyabrya 2020 g.). – Cheboksary, 2020. – S. 224–226.
5. *Dobrosklonskaya T. G.* Medialingvistika: teoriya, metody, napravleniya. – M. : KDU, 2020. – 178 s.
6. *Duskaeva L. R.* Medialingvistika v Rossii: stanovlenie struktury i vektory razvitiya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika. – 2018. – № 6. – S. 48–74.
7. *Isaeva A. Yu.* Sintaksis gazetnogo zagolovka: ekspressiya i pragmatika // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. – 2016. – № 4. – S. 102–108.
8. *Kanevskaya Ya. E.* Pragmaticheskii potentsial voprositel'nykh konstruksii v zagolovke publitsisticheskogo teksta (na materiale internet-SMI) // Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. – 2016. – № 4 (13). – S. 148–153.
9. *Klushina N. I., Nikolaeva A. V.* Vvedenie v internet-stilistiku : uchebnik. – M. : FLINTA, 2020. – 240 s.
10. *Lyutaya A. A.* Sovremenniy gazetnyy zagolovok: struktura, semantika, pragmatika : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Volgograd, 2008. – 164 s.
11. *Maslova V. A.* Lingvisticheskii analiz teksta. Ekspressivnost' : ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury / pod red. U. M. Bakhtikirevoi. – M. : Izd-vo Yurait, 2008. – 201 s.
12. *Popov A. S.* Sintaksicheskaya struktura sovremennykh gazetnykh zaglavii i ee razvitie // Razvitie sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka : pod red. N. S. Pospelova i E. A. Ivanchikovi. – M. : Nauka, 1966. – S. 95–126.
13. *Solganik G. Ya.* Yazyk sredstv massovoi informatsii // Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetentsii). Slovar'-spravochnik. Elektronnoe izdanie pod red. A. P. Skovorodnikova. – Krasnoyarsk : Izd-vo Sibirskogo federal'nogo universiteta, 2014. – S. 784–785.
14. *Strel'tsov A. A.* O tipakh voprositel'nykh predlozhenii // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanii i pedagogiki. – 2016. – № 3. – S. 38–51.
15. *Ulanova M. A.* Internet-zhurnalistika: prakticheskoe rukovodstvo. – M. : Aspekt Press, 2014. – 238 s.
16. *Shpareva G. I.* O ponyatii «ekspressivnyi sintaksis» // Ashmarinskie chteniya: sb. st. XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 20 noyabrya 2020 g.). – Cheboksary, 2020. – S. 149–151.

The article was contributed on February 18, 2021

Сведения об авторе

Гаврилов Артем Дмитриевич – аспирант кафедры чувашской филологии и культуры Чувашия государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: artmaster28@rambler.ru

Author information

Gavrilov, Artem Dmitrievich – Post-graduate Student, Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: artmaster28@rambler.ru

Э. Р. Ибрагимова

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ НОМИНАЛИЗАЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

*Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия*

Аннотация. В данной статье анализируются высказывания из национальных лингвистических корпусов татарского и английского языков с точки зрения возможности их номинализации посредством наименований лица, включенных в состав данных высказываний. Рассмотрены как традиционно выделяемые типы номинализации – события, факта, пропозиции, так и номинализация посредством наименования лица как периферийный тип. Установлено, что как английское, так и татарское номинативное предложение не выполняет по отношению к называемому одушевленному лицу функции субституции и конкретное наименование лица, выражая признак, обладает лишь предикативной референцией. Выявлены сходства и различия в функционировании наименований лица как средства номинализации в английских и татарских высказываниях. Сделаны выводы о том, что в английском языке автономное функционирование наименования лица как отдельного предложения возможно только в разговорной речи. В стилистически нейтральных высказываниях английского языка всегда имеет место глагол. В татарском языке оценка может выражаться как наименованием лица, так и прилагательным. В обоих языках достаточно частотными являются наименования лица, образованные от имен прилагательных путем инверсии. И в английском, и в татарском языках исследуемые примеры довольно часто содержат сопровождающее местоимение второго лица.

Ключевые слова: *наименования лица, пространственная референция, синтаксическая функция, предикат, референциальный потенциал.*

E. R. Ibragimova

UTTERANCE NOMINALIZATION PECULIARITIES BY MEANS OF PERSON NAMES IN THE ENGLISH AND TATAR LANGUAGES

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. This article analyzes the statements from the national linguistic corpus of the Tatar and English languages from the point of view of their nominalization potential by means of the person names in these above-mentioned statements. The author considered both the traditionally distinguished types of nominalization (events, facts, propositions) and nominalization by the person name as a peripheral type. It has been established that both the English and Tatar nominative sentences do not fulfill the function of substitution in relation to the named animate person, and the specific person name expressing the feature has only a predicative reference. The similarities and differences in the functioning of the person names as the means of nominalization in English and Tatar expressions have been revealed. The author concluded that in English the autonomous functioning of the person name as a separate sentence is possible only in colloquial speech. In stylistically neutral expressions of the English language, a verb always occurs. In the Tatar language, the assessment can be expressed both by the person name and by the adjective. In both languages, the person names formed from adjectives by means of inversion are quite frequent. In both the English and Tatar languages, the studied examples quite often contain an accompanying second person pronoun.

Keywords: *person names, spatial reference, syntactic function, predicate, referential potential.*

Введение. Номинализация, как известно, представляет собой определенную трансформацию, вследствие которой протекающий в действительности процесс выражается не глаголом, а именем существительным. «Именно в номинализированных конструкциях нагляднее всего и проявляется закономерность формальных глубинных связей имени существительного и глагола» [8, с. 107]. Различают «субъектную (в роли подлежащего) и объектную (в роли дополнения) номинализацию» [3, с. 86]. Явление номинализации в языке, как известно, служит двум целям – именные словосочетания выступают в качестве средств компрессии в синтаксисе, делая возможным более экономичное построение предложения; также номинализация является источником обогащения словаря. На семантическом уровне изменения, вызванные номинализацией, способствуют реализации существенных синтаксических функций – «референтной самостоятельности обозначаемого действия (признака), оформлены номинализированной единицы в составе свернутой пропозиции, перераспределению коммуникативного ударения в предложении» и пр. [4], [10].

Выполняя коммуникативные функции, существительные как класс слов обладают определенными семантическими характеристиками, однако обнаруживают разную способность к номинализации, и в первую очередь это расхождение касается имен лица. По мнению Н. Д. Арутюновой, «распределение существительных между идентифицирующими и предикатными именами неодинаково в разных семантических разрядах. Оно, прежде всего, различно у имен лица и имен предмета» [2, с. 343].

Имена лица, обладающие широким функционалом – от удостоверения личности референта до способности к предикации, представляют особый интерес с точки зрения возможности их участия в процессе номинализации, что и определяет актуальность данного исследования.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы определяется незначительной степенью изученности наименований лица как средств номинализации, особенно в сопоставительном плане. Цель работы – исследование выражения номинализации в высказываниях английского и татарского языков, содержащих наименования лица. Задачей является рассмотрение трех традиционных типов номинализации (события, факта, пропозиции) в татарском и английском языках с последующим анализом номинализации посредством наименований лица. Объектом исследования выступают высказывания из лингвистических корпусов татарского и английского языков, включающие существительные заявленной семантики. Данная статья выполнена в русле исследований пространственной референции Е. В. Падучевой и Н. Д. Арутюновой.

Материал и методы исследования. Эмпирической базой исследования стали Письменный корпус татарского языка и British National Corpus. В рамках исследования проанализированы особенности выражения разных типов номинализации (события, факта, пропозиции, наименования лица) в татарских и английских высказываниях, содержащих наименования лица. Нами использованы методы компонентного и дистрибутивного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. В теории актуального членения получила развитие идея о том, что изменение ремы влечет за собой и принципиальные изменения в семантике темы. В соответствии с данным положением актуализация обстоятельств должна сопровождаться преобразованием конкретного субъекта в событийный. Согласно Н. Д. Арутюновой, «в русском языке сообщения о событиях часто оформляются одинаково с сообщениями о предметах, а суждения об объектах действия сохраняют структуру предложений, выражающих суждения о субъекте» [2, с. 73]. При этом коммуникативная реорганизация предложения не разрушает его грамматической структуры, новое добавляется к данному, не трансформируя его. Этот принцип коммуникативной организации предложения может быть назван аддитивным [5, с. 108]. Верен ли аддитивный принцип организации предложения для разноструктурных языков – английского и татарского, выясним, экстраполируя данные утверждения на исследуемые языки.

Традиционно выделяется несколько типов номинализации.

Номинализация-процесс, при котором предикаты обозначают способ протекания действия, его место и время. Обобщающими предикатами служат в этом случае слова *событие, процесс*.

1. The return *journey* was on the Monday morning, arriving at Victoria around 9 pm [9].

2. We arrived at the French Riviera town of Frejus after an overnight *journey* on the Motorail [9].

3. Социаль челтэрләрдә: «Бүген көн искиткеч матур булды. *Тышта йөрү* бик рэхэт булды» («Кызыл таң» газетасы) [7].

4. Улым белән *урамда йөрү* нык булышты («Элмэт таңнары» газетасы) [7].

В английском языке слово *journey* / *прогулка* соответствует по семантическому содержанию понятиям *событие, процесс*. Согласно данным British National Corpus, данное существительное имеет больше всего коллокаций с характеризующим по продолжительности прилагательным *long* / *долгий* (276 коллокаций), с глаголом *continue* / *продолжаться*. В Письменном корпусе татарского языка эквивалентное выражение *тышта /урамда йөрү* представляет собой сочетание имени действия с обстоятельством места. В приведенных примерах оно сочетается с односоставным предикатом (4) или именным составным предикатом (3).

Номинализация-факт, обозначающая факт реализации события. Обобщающим предикатом служит слово *fact* / *факт*. Они соединяются главным образом с предикатами оценочного значения и «представляют собой отглагольные имена и придаточные предложения, вводимые словами *fact that / то, что ... , тот факт, что*» [2, с. 71].

5. I just concentrate on the *fact that* Maisie is fine at the moment [9].

6. The *fact that* we failed to reach the second round is a blow in many ways and I am so disappointed for everybody [9].

7. Безнең белгечләр кайбер торақ пунктларда дунгызларның урамда йөрү *фактлары*н теркәгәннәр (Заһит Мурсиев. Елан оясы / Повесть) [7].

8. Мөфтинен эшчәнлеген түбәндәге *факт* ачык сурәтли (Заһит Мурсиев. Елан оясы / Повесть) [7].

Согласно данным British National Corpus, данное существительное имеет больше всего коллокаций с глаголами *reflect* / *отражать* (68 коллокаций), *disguise* / *раскрывать* (44 коллокации). В английском языке содержание факта раскрывается в придаточном, вводимым союзом *that*. В татарском языке слово *факт* практически не встречается с последующим изложением его сути. Слово *факт* самостоятельно фигурирует в высказывании, не сочетаясь с событием (согласно анализу первых 100 примеров из корпуса татарского языка). Иногда ему предшествует наименование действия с зависимыми словами, раскрывающее содержание факта (7).

9. Сәүбән малае түгел_дә түгел – монысы *факт* (Заһит Мурсиев. Елан оясы / Повесть) [7].

10. Тикшерү барышында Мортазинга шундый *факт* билдәле булды: былтыр, чиркәү подвалыннан иконалар югалгач, элеккеге поп сихерче дип даны чыккан Хәербар атлы кешегә барган икән (Заһит Мурсиев. Елан оясы / Повесть) [7].

11. Чөнки жанның мәнҗелек булуын бәхәссез *факт* рәвешле кабул_итү ныгый (Заһит Мурсиев. Солтаньяр / Роман 2008) [7].

Исключение составляют последние примеры, в которых суть события раскрывается в рамках первого (9) (отделенного тире) или второго (10) (присоединенного двоеточием) предложения в составе бессоюзного сложносочиненного предложения. Однако наиболее часто встречается имя действия как показатель содержания факта (11).

Номинализация-пропозиция соответствует предложению, «взятому в отвлечении от модуса, т. е. пропозиции в «чистом» виде». В этом случае задействованы предикаты

модального значения, которые оценивают «утверждение как истину, ложь или возможность» [2, с. 72].

12. The *story* was an apparently *true* one concerning a certain butler who had travelled with his employer to India and served [9].

13. In any case, it is of little importance whether or not this *story* is *true*; the significant thing is, of course, what it reveals concerning my father [9].

14. Миңа хәзер синең авылдан ничек китүең бик аңлашыла, һәм синең алай *эшләвеңне дөрес* дип табам (Абдулла Алиш. Якты күл буе / Повесть 1931–1932) [7].

15. Бу шигыр рухланган, илһамланган кешенең үзен чиксез кодрәтле итеп тоюын *дөрес сурәтли* торгандыр, бәлки (Адлер Тимергалин. Алла / Публицистик язмалар һәм мәкаләләр 2009) [7].

Согласно данным British National Corpus, прилагательное *true* / *верный* имеет больше всего коллокаций с существительным *story* / *событие* (12), (13). В татарском языке *чын* / *настоящий*, *верный* функционирует как прилагательное, поэтому в качестве оценки верности события, репрезентированного именем действия, используется прилагательное *дөрес*, которое может выступать и в роли наречия (14), (15), и в роли прилагательного.

Названные типы номинализации касаются имен, имеющих в своей семантике событийный компонент и выражающих предикативный признак. Наименования лица в контексте также приобретают способность выражать событийный компонент, вследствие чего мы выделяем номинализацию с наименованием лица и относим ее к периферии указанных выше типов номинализации.

Номинализация с наименованием лица. В данном случае мы имеем дело с субстантивированной конструкцией, которая эквивалентна предложению в семантическом плане, означает свойство или действие и может быть противопоставлена наименованию лица. Наиболее четко различия между ними обнаруживаются при сравнении наименований лица с образованными на их основе предложениями.

Назывное предложение *Insolent* / *Ахмак* / *Наглец* (*Тупица*), обращенное к собеседнику, семантически соответствует сочетаниям *твоя наглость* / *тупость*; *то, что ты нагл*, *туп*; *то, что ты наглец*, *тупица*. Это утверждение верно для любых предложений, возникших на базе конкретной лексики.

16. Are you being *insolent*? (SP:PS0GJ) [9].

17. “Don't be *insolent*”, the doctor snapped [9].

18. Are you being *insolent*? “No, Miss” [9].

19. You useless whippersnapper! You *insolent* puppy! To abuse my hospitality in such a way, take advantage of my [9].

20. You haven't changed a bit. Still as *insolent* as ever. “And you're still as arrogant as ever” [9].

21. *Башсыз* син, тиле! (Азат Вергазов. Үзеңә кайту / Роман 2005) [7].

22. Шул *башсыз* белән бәлагә юлыгасың киләме? (Аяз Гыйләжев. Сайланма эсәрләр: 5 томда. 5 том: Пьесалар 2002) [7].

23. Житте, *ахмак*! (Азат Вергазов. Үзеңә кайту / Роман 2005) [7].

24. *Ахмак* син! (Айдар Хәлим. Кыйбла: Хикәяләр, новеллалар 2005) [7].

25. Юньсез, *ахмак*! (Аяз Гыйләжев. Сайланма эсәрләр: 5 томда. 3 том: Пьесалар 2002) [7].

В английском языке автономное функционирование наименования лица с заявленным значением возможно только в стилистически сниженном варианте, нейтральное прилагательное *insolent*, встречающееся в большинстве примеров корпуса, все же рассматривается нами как вариант номинализации в примерах (16), (17) и (18), где прилагательное *insolent* является частью именного глагольного сказуемого при субъекте, представленном местоимением второго лица, или употреблено при отсутствующем субъекте. В примере (19),

на наш взгляд, словосочетание *insolent puppy* может быть воспринято как сочетание с разным значением. Хотя и здесь присутствует сопровождающее его обращение в виде местоимения второго лица.

В татарском языке слова *башсыз*, *ахмак* функционируют и как прилагательное (21), (25), и как существительное (22), (23), (24). Сопровождающее местоимение второго лица встречается довольно часто.

Таким образом, «непосредственно называя одушевленное лицо, номинативное предложение не выполняет по отношению к нему функции субституции. Оно лишено денотативного наполнения. Преобразуясь в предложение, наименование лица может обозначать только свойства его носителя. Так, конкретное наименование лица приобретает функцию классифицирующего предиката» [2, с. 74]. Следовательно, не может иметь референциального значения. Будучи выражением признака, оно обладает только предикативной референцией. В английском языке автономное функционирование наименования лица как отдельного предложения возможно только в разговорной речи. В стилистически нейтральных высказываниях всегда содержится глагол. В татарском языке оценка выражается как наименованием лица, так и прилагательным. В обоих языках наименования лица с номинализирующей функцией в исследуемых примерах образованы от прилагательных путем конверсии. Также в примерах из обоих языков довольно частотным является сопровождающее местоимение второго лица.

Прямая предикация к лицу не дает возможности наименованию лица быть его знаковым заместителем. «Однако возникшая на основе предложения номинализованная конструкция может выступать в дальнейшем тексте в качестве субститута конкретного факта. Значение предложения передвигается тем самым на денотативный уровень» [6, с. 27]. По мнению Н. Д. Арутюновой, происходит «соединение пропозитивной семантики с идентифицирующей функцией, или, иначе, абстрактного (непредметного) значения с единичной референцией» [2, с. 79]. Ср. *Твоя наглость (твоя наглая выходка) всех возмутила*.

«Пропозитивное значение вырисовывается как значение атрибута в его отнесенности или относимости к одушевленному лицу, в его иррелевантности к действительности, в его направленности на референт. Это свойство имплицитно речевой характер пропозитивной семантики, которая не может быть выделена у единиц языка, пока они не соотнесены с миром, у тех атрибутов, которые не связаны с лицом действительности» [2, с. 80]. Согласно Н. Д. Арутюновой, пропозитивная семантика всегда детерминирована носителем, ее реализация в классическом случае двучленна, как двучленно типичное предложение, к которому она восходит. Точно так же, как лицо идентифицируется через его атрибуты, свойства (атрибуты) детерминируются через указание на их носителя. Ср. *бас Шалапина* [1, с. 116].

Предложение *We met a girl / Без кызны очраттык / Мы встретили девочку* дает основания и для того, чтобы в дальнейшем повествовании детерминировать *девочку* через *встречу* (ср. *девочка, которую мы встретили*), и для того, чтобы определить *встречу* через *девочку* (*встреча с девочкой*). Таким образом, *встреча* придает определенность *девочке*, а *девочка*, со своей стороны, детерминирует *встречу* (наряду с признаками места и времени).

Выводы. Таким образом, анализ явления номинализации в татарском и английском предложениях посредством наименований лица показал достоверность для обоих исследуемых языков утверждения о том, что коммуникативная реорганизация предложения не разрушает его грамматической структуры.

Наименования лица в анализируемых английских и татарских примерах приобретают функцию классифицирующего предиката и, следовательно, обладают только предикативной референцией.

В обоих языках наименования лица, участвующие в процессе номинализации высказывания, как правило, образованы от прилагательных путем конверсии.

В синтаксической структуре анализируемых английских и татарских высказываний наименования лица в процессе номинализации зачастую сопровождаются местоимением второго лица.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арутюнова Н. Д.* Аспекты семантических исследований. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
2. *Арутюнова Н. Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – Изд. 4-ое, стереотипное. – М. : Едиториал URSS, 2005. – 384 с.
3. *Гак В. Г.* Номинализация сказуемого и устранение субъекта // Синтаксис и стилистика. – М. : Наука, 1976. – С. 85–102.
4. *Ирисханова О. К.* Лингвокреативные основания теории номинализации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. – М., 2005. – 50 с.
5. *Падучева Е. В.* Высказывание и его соотносительность с действительностью. Референциальные аспекты семантики местоимений. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 296 с.
6. *Падучева Е. В.* Денотативный статус именной группы и его отражение в семантическом представлении предложения // НТИ. Сер. 2. – 1979. – № 9. – С. 25–31.
7. Письменный корпус татарского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.corpus.tatar/>.
8. *Червоный А. М.* Субъектная номинализация и ее функции в дискурсе (на материале французского языка) // Вестник ТГПИ. Спецвыпуск. – № 1. – 2011. – С. 106–111.
9. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.english-corpora.org/bnc/>.
10. *Halliday M. A. K., Martin J. R.* Writing Science. Literacy and Discursive Power. – London ; Washington : The Falmer Press, 1993. – 149 p.

Статья поступила в редакцию 23.01.2021

REFERENCES

1. *Arutyunova N. D.* Aspekty semanticheskikh issledovaniy. – M. : Nauka, 1980. – 360 s.
2. *Arutyunova N. D.* Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problemy. – Izd. 4-oe, stereotipnoe. – M. : Editorial URSS, 2005. – 384 s.
3. *Gak V. G.* Nominalizaciya skazuemogo i ustranenie sub"ekta // Sintaksis i stilistika. – M. : Nauka, 1976. – S. 85–102.
4. *Iriskhanova O. K.* Lingvokreativnye osnovaniya teorii nominalizacii : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19. – M., 2005. – 50 s.
5. *Paducheva E. V.* Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu. Referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij. – M. : Izdatel'stvo LKI, 2010. – 296 s.
6. *Paducheva E. V.* Denotativnyj status imennoj grupy i ego otrazhenie v semanticheskom predstavlenii predlozheniya // NTI. Ser. 2. – 1979. – № 9. – S. 25–31.
7. Pis'mennyj korpus tatarskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.corpus.tatar/>.
8. *Chervonyj A. M.* Sub"ektnaya nominalizaciya i ee funkcii v diskurse (na materiale francuzskogo yazyka) // Vestnik TGPI. Specvypusk. – № 1. – 2011. – S. 106–111.
9. British National Corpus [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.english-corpora.org/bnc/>.
10. *Halliday M. A. K., Martin J. R.* Writing Science. Literacy and Discursive Power. – London ; Washington : The Falmer Press, 1993. – 149 p.

The article was contributed on January 23, 2021

Сведения об авторе

Ибрагимова Эльмира Рафаиловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского государственного энергического университета, г. Казань, Россия; e-mail: zamelma@list.ru

Author information

Ibragimova, Elmira Rafailovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia; e-mail: zamelma@list.ru

УДК 821.111.091(410)

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.005

А. А. Илунина

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ РОМАНА ДЖЕНЕТ УИНТЕРСОН
“FRANKISSSTEIN” И РОМАНА МЕРИ ШЕЛЛИ «ФРАНКЕНШТЕЙН,
ИЛИ СОВРЕМЕННЫЙ ПРОМЕТЕЙ»**

*Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г. Ф. Морозова,
г. Воронеж, Россия*

Аннотация. Постмодернистский роман Дж. Уинтерсон “Frankissstein” балансирует между жанрами, являя собой причудливый сплав научной фантастики, сатирического памфлета, готического, любовного романа; психологического романа о трудностях взросления. В диалоге с претекстом, романом «Франкенштейн, или Современный Прометей» (1818) авторства Мэри Шелли, современная писательница размышляет о возможности и оправданности человеческого вмешательства в природу, в том числе половую, уже на новом витке развития цивилизации, в разгар очередной научно-технической революции. Действие романа “Frankissstein” разворачивается в двух временных и пространственных плоскостях, связанных системой героев-двойников. Первая отсылает к истории создания романа «Франкенштейн, или Современный Прометей» и биографии его автора Мэри Шелли. Второй пласт повествования рассказывает о мире, похожем на современный, где доктор Виктор Штейн задействован в долгосрочном научном проекте, связанном с сохранением в замороженном виде тел добровольцев, с целью их дальнейшего воскрешения силами науки, а также делает опыты по восстановлению, в автономии от тела, интеллекта умерших. Феминистская проблематика представлена в романе в оригинальном ключе. Протест против гендерной стереотипизации в романе соседствует с раздумьями о гендерной и сексуальной идентичности и сопряженной с ними дискриминации.

Ключевые слова: *интертекстуальность, роман, современная британская литература, феминизм, гендер.*

А. А. Ilunina

**INTERTEXTUAL CONNECTIONS OF JEANETTE WINTERSON’S “FRANKISSSTEIN”
AND MARY SHELLEY’S “FRANKENSTEIN: OR THE MODERN PROMETHEUS”**

*Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov,
Voronezh, Russia*

Abstract. The postmodernist novel “Frankissstein” by Jeanette Winterson balances between genres, presenting a fusion of science fiction, satirical pamphlet, gothic, romance novel; psychological novel about growing up, coupled with trauma. In a dialogue with the pretext, “Frankenstein, or Modern Prometheus” (1818) by Mary Shelley, Winterson reflects on the possibility and justification of human intervention in nature, including sexual, already at a new stage of development of civilization, in the midst of another scientific and technological revolution. The novel “Frankissstein” takes place in two temporal and spatial planes, connected by a system of double heroes. The first refers to the history of the creation of the novel “Frankenstein, or Modern Prometheus” and the biography of its author Mary Shelley. The second layer of the narrative tells about a world similar to the modern, where Dr. Victor Stein is involved in long-term research project related to preserving frozen bodies of volunteers, with a view to their future resurrection of the forces of science and doing experiments on the restoration of the autonomy of the body, the intellect of the dead. Feminist issues are presented in the novel in an original way. The protest against gender stereotyping in the novel is juxtaposed with reflections on gender and sexual identity and the discrimination associated with them.

Keywords: *intertextuality, contemporary British literature, novel, feminism, gender.*

Введение. Дженет Уинтерсон / Jeanette Winterson (род. 1959) – одна из самых ярких представительниц британской литературы конца XX – начала XXI вв. Она дебютировала в 1985 г. с полуавтобиографическим романом о трудностях взросления девочки, протестующей против традиционных ценностей, «Апельсины – не единственные фрукты» / “Oranges Are Not the Only Fruit”, который был удостоен премии Уитбрета (Whitbread Prize). Романы «Страсть» / “The Passion” (1987); «Определение пола» / “Sexing the Cherry” (1989); «Гайнопись плоти» / “Written on the Body” (1992); «Симметрия пола» / “Gut Geometries” (1997); «Хозяйство света» / “Lighthousekeeping” (2004); «Каменные боги» / “The Stone Gods” (2007); «Искусный» / “Ingenious” (2009); сборники рассказов («Весь мир и другие страны» / “The World and the Other Places” (1998)), детские повести принесли писательнице широкую известность. Художественный вклад Дж. Уинтерсон высоко оценен в ее родной стране и за рубежом: она является лауреатом нескольких премий в области литературы (John Llewellyn Rhys Prize, E. M. Forster Prize, BAFTA Award for Best Drama, Lambda Literary Award, St. Louis Literary Award) и офицером Ордена Британской Империи.

Актуальность исследуемой проблемы. Творчество Дж. Уинтерсон неоднократно становилось предметом исследования как в зарубежной науке [11], [12], [13], так и в отечественном литературоведении. В диссертациях, посвященных творчеству Дж. Уинтерсон, анализируются воплощение инаковости [10] и мифологизация [9] в романах писательницы 1985–2005 гг. Интертекстуальная наполненность творчества Дж. Уинтерсон настолько велика и бесспорна, что большинство статей так или иначе касаются проблем интертекста, взаимопроникновения дискурсов в романах писательницы; особое внимание при этом уделено роли и функциям аллюзий на библейские и античные претексты [1], [2], [3], [6], [5], [8]. Репрезентация категории интертекстуальности в творчестве Дж. Уинтерсон последних десятилетий пока не получила научного осмысления, что обуславливает новизну нашего исследования.

Материал и методы исследования. В качестве материала нами был избран последний на данный момент роман Дж. Уинтерсон “Frankissstein”, который пока не переведен на русский язык. Изданный в 2019 г., он был благосклонно принят критикой и номинирован на премию «Букер». В процессе литературоведческого анализа нами были использованы культурно-исторический, сравнительный, интертекстуальный, биографический методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Действие романа “Frankissstein” разворачивается в двух временных и пространственных плоскостях. Первая отсылает к истории создания романа «Франкенштейн, или Современный Прометей» / «Frankenstein: or The Modern Prometheus» (1818). Его автор, Мэри Шелли / Mary Shelley (1797–1851), вместе с возлюбленным, поэтом Перси Биши Шелли, лордом Байроном, его спутницей, сводной сестрой Мэри, Клэр Клэрмон и доктором Полидори проводят лето 1816 г. на вилле Диодати на берегу Женевского озера. На предложение Байрона каждому из присутствующих написать роман о сверхъестественном охотнее всего откликнулись Полидори, создавший рассказ «Вампир», и Мери, написавшая новеллу об ученом Викторе Франкенштейне, которому удалось создать и оживить искусственного человека. Эта ставшая уже хрестоматийной история, описанная самой Шелли в предисловии к переизданию книги в 1831 г., оживает на страницах романа Дж. Уинтерсон, становясь поводом для разговора о возможности человеческого вмешательства в природу уже на новом витке развития цивилизации. Внимая повествованию от лица Мэри Шелли, читатель становится свидетелем «одержимости» Мэри романом и своим героем, а также ее бесед с Байроном и Шелли о роли мужчины и женщины в обществе, о чувствах и поэзии. Темы любви и смерти

тесно переплетаются в рассказе о сложных коллизиях личной жизни Мэри, потерявшей за несколько лет двоих детей и пережившей несколько выкидышей, самоубийство первой, официальной жены Перси Биши Шелли Хэрриет, его многочисленные измены, а затем и его смерть в 1822 г.

Второй пласт повествования рассказывает о мире, похожем на современный, где есть айфоны и твиттер, Дональд Трамп и Илон Маск, Брексит и сериал «Дневники служанки», Бенедикт Камбербетч и «Код да Винчи» Дэна Брауна. В качестве рассказчика здесь выступает врач-патологоанатом и трансгендер Ри (Мэри) Шелли. На научной конференции, посвященной искусственному разуму и робототехнике, в городе с говорящим названием Мемфис («город фараонов») Ри встречает доктора Виктора Штейна, местного предпринимателя Рона Лорда, дотошную журналистку Полли Д (намек на «вампиризм» современных средств массовой информации) и набожную афроамериканку Клэр. Шелли узнает о долгосрочном научном проекте, связанном с сохранением в замороженном виде тел добровольцев с целью их дальнейшего воскрешения силами науки. Ри увлекается доктором Виктором Штейном и начинает помогать ему в научных исследованиях. Вместе они возвращаются в Англию, в Манчестер, где Шелли узнает о проекте Виктора по восстановлению, автономно от тела, интеллекта умерших.

Как видно, роман Дж. Уинтерсон «Frankissstein» в диалоге с классическим претекстом исследует отношения человека и новых технологий, сущность и цену научно-технических революций. Такой подход имеет свою традицию в литературе XX и XXI вв. (К. Саймак «Мозг Донована» (1953); Г. Харрисон «Наконец-то, настоящая история Франкенштейна» (1965); Б. Олдисс «Освобожденный Франкенштейн» (1973); Р. Майерс «Крест Франкенштейна» (1975) и «Рабы Франкенштейна» (1976); О. Ноулен и У. Лэрнинг «Франкенштейн. Человек, который стал Богом» (1976)) [4, с. 114], [7]. Как справедливо утверждает Т. Г. Струкова в монографии «Мери Шелли, или Незнакомая знаменитость» (2001), роман «Франкенштейн» для литературы «выступает в качестве богатейшей авантекстовой основы, позволяющей использовать легко узнаваемый сюжет для изображения современности <...>, передаточного звена между древними социально-культурными стереотипами, в глубинных основах которых укоренен экзистенциальный страх перед машинами и культурой XX века, в которой мощно резонирует проблема утраченного контроля людей над техникой» (цит. по [4, с. 114–115]).

Виктор Штейн мечтает о сращении компьютера и человеческого сознания и рождении «нового человека», лишённого тела: *We ... create various kinds of artificial intelligence, from robots to supercomputers, and we learn to live with newly created life forms. Life forms that might, eventually, phase out the bio-element altogether <...>. I wonder if you know that when Turing first used the word, the term, computer he wasn't referring to a machine at all – but to a person. The person would be the computer <...>. Alternatively, because biology is limited, we abolish death, at least for some people, by uploading our minds out of their biological beginnings. I interrupted him, but then we're just a computer programme. He frowned. Why do you say 'just'? Do you think that Stephen Hawking, whose body was useless to him, was 'just' a mind? He was a mind, certainly, and the closest thing we have seen to an exceptional and fully conscious human mind trapped in a body. What if we had been able to free his mind? What would he have chosen, do you think?* [15, с. 8]. («Мы создаем различные типы искусственного интеллекта, от роботов до суперкомпьютеров, и мы учимся жить рядом с этими вновь созданными формами жизни. Формами жизни, которые, в конце концов, сведут на нет биологические <...>. Не знаю, известно ли вам, что Тьюринг впервые использовал слово, термин “компьютер” не по отношению к машине, а по отношению к человеку. Человек будет компьютером <...>. Таким образом, поскольку биология ограничена, мы сможем отменить смерть, по крайней мере, для избранных, помещая сознание вне биологической

сущности». Я прервал его: «Но тогда мы будем просто компьютерной программой». Он нахмурился: «Почему “только”? Подумай о Стивене Хокинге, чье тело было бесполезно, существовал только разум? Он являл собой чистый разум, исключительный и совершенный человеческий мозг, заключенный в тюрьме тела. Что если бы мы могли освободить его разум? Что бы он выбрал, как думаешь?») (Здесь и далее перевод наш – И. А.). В этом «прекрасном новом мире» грань между человеком и искусственным интеллектом практически исчезнет, однако Виктор считает это закономерным: *But if you are talking embodied artificial intelligence – I am not sure we will be able to tell who or what is human and who or what is not. The more interesting point is, will AI be able to tell?* [15, с. 10]. (Если мы говорим про внедренный искусственный интеллект – я не уверен, что мы сможем определить, кто человек, а кто – нет. Еще интереснее, сможет ли это сделать искусственный интеллект). *We haven't been wonderful as Masters of the Universe, have we? Climate change, mass extinction of fauna and flora, destruction of habitat and wilderness, atmospheric pollution, failure to control population, extraordinary brutality, the daily stupidity of our childish feelings ... If we are reaching the end of Project Human, don't blame the geeks* [15, с. 6] (Мы не были совершенными хозяевами Вселенной, не так ли? Изменения климата, массовое уничтожение флоры и фауны, уничтожение природы, загрязнение атмосферы, неконтролируемый рост населения, беспрецедентная жестокость, каждодневная бессмысленность наших ребяческих переживаний ... Если мы пришли к концу проекта «Человек», не вините в этом гиков).

Ри, в отличие от Виктора, страшит утрата исконной человеческой сущности, будущее человека в постчеловеческую эпоху («*The Future of Humans in a Post-Human World*» – название лекции Виктора Штейна): *Where does kindness come from? I said to Victor. Evolutionary cooperation, he said. Competition alone would have wiped us out. – Can you programme kindness? – Yes, he said* [15, с. 8]. («Откуда берется доброта? – я спросил у Виктора. – Это эволюционная склонность к кооперации. Конкуренция бы нас уничтожила». – «Можно ли запрограммировать доброту?» – «Конечно», – ответил он). Само название романа, на наш взгляд, указывает на то, что телесность, в том числе, лежит в основе человеческой сущности и его взаимоотношений (англ. «kiss» – «поцелуй»). *Have we ever been ready? said Victor. Progress is a series of accidents, of mistakes made in a hurry, of unforeseen consequences. So what? None of us know what will happen to us when we leave home in the morning. Simply, we go* [15, с. 18]. («А когда мы были готовы? – воскликнул Виктор. – Прогресс – это серия случайностей, ошибок, сделанных в спешке, непредвиденных совпадений. Ну и что? Никто из нас даже не знает, что случится, когда мы выйдем на улицу утром. Но мы все равно идем»).

В романе также ставится вопрос о цене научно-технического развития и о том, применимо ли вообще, в этом отношении, понятие прогресса: *He said, Medical ethics don't allow any experiments on the human brain; the scanning technology is so invasive it results in death – but what if the person will die in any case? The terminally ill making a sacrifice for humanity. Why can't I work on that brain? The killer on Death Row could be offered the chance of a final act of reparation. I could scan his brain. What loss to the world is a serial killer? Victor! Stop it! He said, There is always loss, always failure. Don't you think these experiments are going on in secret, in other parts of the world? Where human life is cheap? And if a hostile power were to achieve this ... Jesus – they have already modified an embryo in China. Without any oversight This is madness, I said. What is sanity? he said. Can you tell me? Poverty, disease, global warming, terrorism, despotism, nuclear weapons, gross inequality, misogyny, hatred of the stranger* [15, с. 14]. (Он сказал: «Медицинская этика не позволяет нам проводить эксперименты на человеческом мозге; технологии сканирования так инвазивны, что заканчиваются смертью пациента – ну и что, если человек все равно смертен? Больные

в терминальной стадии могли бы принести пользу человечеству. Я мог бы использовать их мозг. Серийный убийца мог бы получить шанс заглядеть свою вину. Я мог бы сканировать его мозг. Что мир потеряет, если погибнет маньяк?» – «Виктор! Прекрати!» – «Без потерь, падений не обойтись. Думаешь, эти эксперименты секретно не проводятся в других частях света? Где цена человеческой жизни ниже? И если ее заполучат в свои руки наши противники ... Господи – они же уже модифицировали эмбрион в Китае без нашего ведома. – «Это безумие, – сказал я. – А что тогда здравый смысл? Бедность, болезни, глобальное потепление, терроризм, деспотизм, ядерное оружие, экономическое неравенство, мизогиния, ненависть к чужакам?»).

В романе Шелли Виктор Франкенштейн тоже только постфактум начинает понимать, что созданный им монстр угрожает не только ему, но и всему человечеству. *Are you mad my friend? said he; or whither does your senseless curiosity lead you? Would you also create for yourself and the world a demonical enemy?* [14, с. 31]. («Ты сошел с ума, мой друг? – молвил он. – Куда приведет тебя твое бессмысленное любопытство? Ты тоже создашь себе и миру демонического врага?»). Так Виктор обращается к исследователю Уолтону в романе Шелли.

В “Frankissstein”, как, впрочем, и в претексте, подчеркнута ответственность ученого Виктора, за то, что его создание может в потенции принести зло: *You have appeared in the pages of a novel, she said. You and the monster you created. I am the monster you created, said Victor Frankenstein* [15, с. 14]. («Вы появлялись на страницах моего романа, – сказала я. – Вы и монстр, которого вы создали»). – «Я – монстр, которого вы создали»).

Манчестер не случайно выбран Уинтерсон в качестве места, где Виктор Штейн проводит свои эксперименты. Промышленная революция в Англии, колыбелью которой в начале XIX в. стал Манчестер, привела к тому, что машины стали вытеснять людей из производства. Технологическая безработица, совпавшая с блокадой острова Наполеоном, неурожаями, ростом цен на зерно, спровоцировала бунты луддитов, которые разрушали машины, лишавшие их рабочих мест. Исторические Перси Биши Шелли, Байрон были возмущены правительственной расправой над луддитами. В романе “Frankissstein” упоминание луддистского движения помогает поставить вопрос о цене научно-технических изменений (*Mary, yes, it is my opinion that every advance of thought or invention must be paid for. It is the same with revolution*) [15, с. 10]. (Мэри, да, по моему мнению, каждое достижение мысли или изобретение имеет свою цену. Как и революция)), разумности платы этой цены и роли правительств и политиков в предотвращении негативных последствий.

В романе “Frankissstein” подчеркивается вечность образа исследователя, цикличность попыток человека познать тайны природы и выйти за рамки предначертанного: *He looks like a time traveller, said Claire* [15, с. 18]. («Он похож на путешественника во времени», – сказала Клэр).

Трактовка интертекстуальной связи романа Дж. Уинтерсон с романом Мэри Шелли в контексте научно-технического развития цивилизации, его цены, возможных негативных последствий в романе представляется нам достаточно традиционной для произведений XX и XXI вв. В то же время в романе современной писательницы звучит мысль о том, что стремление к знанию, неизведанному неизбежно, оно заложено в самой сущности человека. *Eve ate the apple. Pandora opened the box. Had they not done so humankind is what? Automata. Bovine. Contented pig* [15, с. 9]. (Ева съела яблоко. Пандора открыла ящик. Кем бы было человечество без этого. Автоматами. Скотом. Самодовольными свиньями). По мысли Дж. Уинтерсон, рабство тела так же пагубно, как рабство мозга, ибо человек есть сплав телесного и духовного, мысли и чувства, забвение каждой из сторон равно губительно.

Намного более оригинально, на наш взгляд, то, как в романе “Frankissstein”, в контексте диалога с претекстом, представлена феминистская проблематика.

Для Мэри Шелли, дочери знаменитой «феминистки до феминизма» Мэри Уоллстонкрафт, проводником патриархально-мизогинистического типа мышления в романе выступает лорд Байрон. *Male children are conscious earlier than female children, said Byron. I asked him what caused him to think so. He replied, The male principle is readier and more active than the female principle. This we observe in life. We observe that men subjugate women, I said. I have a daughter of my own, said Byron. She is docile and passive. Ada is but six months old! And you have not seen her at all since shortly after she was born! ... That is not their sex; it is their biology!* [15, с. 1]. («Мальчики сообразительнее девочек», – сказал Байрон. Я спросила его, почему он так думает. «Мужчины активнее, чем женщины. Это мы наблюдаем в жизни». – «Мужчины держат женщин в подчинении», – сказала я. «У меня есть дочь, она покорна и пассивна». – «Но Аде шесть месяцев. И ты не видел ее с момента рождения! ... Дело не в поле, а в биологии»).

Впоследствии, собираясь на прием, устроенный взрослой дочерью Байрона, Мэри Шелли вспоминает этот эпизод: *And I recalled our locked-in days on Lake Geneva, impounded by rain, and Byron and Polidori explaining to me why the male principle is more active than the female principle. Neither man seemed to consider that being refused an education, being legally the property of a male relative, whether father, husband or brother, having no rights to vote, and no money of her own once married, and being barred from every profession except governess or nurse, and refused every employment except mother, wife or skivvy, and wearing a costume that makes walking or riding impossible, might limit the active principle of a female* [15, с. 20]. (Я вспоминала те дни в заточении на берегу Женевского озера, отгороженные от мира пеленой дождя, когда Байрон и Полидори объясняли мне, почему мужчины активнее женщин. Кажется, ни один мужчина не в состоянии понять, что, если тебе отказывают в праве на образование и возможности голосовать, считая юридически собственностью родственника мужского пола, будь то отец, супруг или брат, и лишая с момента замужества права распоряжаться деньгами, получить профессию, за исключением гувернантки и няни, и найти занятие, кроме занятия матери, жены или служанки, заставляют носить костюм, который делает долгую прогулку или езду на лошади невозможными, то все это может ограничить активность женщины). Напомним, что Ада Лавлейс / Ada Lovelace (1815–1852), которая, как уже было сказано, тоже появляется на страницах романа “Frankissstein”, дочь Байрона, талантливый математик, составила первую в мире программу для вычислительной машины, проект которой был разработан Чарльзом Бэббиджем, благодаря чему осталась в истории как пионер программирования, так повлиявшего на жизнь человечества на рубеже XX–XXI вв.

Двойником Лорда Байрона в мире современных технологий является Рон Лорд, хозяин целой фабрики по производству «невест Франкенштейна», имитирующих женщин-роботов (sex-bot), выполняющих функции не только сексуальной игрушки, но и, по мысли Рона, в будущем имеющих все перспективы полностью заменить жен и женщин. Дж. Уинтерсон тут задействует языковую игру (англ. «Lord» – «Господь, Бог»). *Women aren't at home all the time like they used to be. I don't blame them; women aren't goldfish. They've evolved. But, like my mum says, emancipation can be a problem for a man* [15, с. 3]. (Женщины теперь не всегда сидят дома, как было раньше. Я их не виню. Они развиваются. Но, как говорит моя мама, эмансипация может стать проблемой для мужчины). Сексботы лишены всех «женских недостатков»: *XX-BOTs make a great travel choice. No nagging about stopping for lunch or needing the toilet. No sulking about the Holiday Inn you've booked. She's next to you, long hair, long legs, you choose the music, beautiful woman in the passenger seat* [15, с. 3]. (XX-боты прекрасны в путешествии. Не нудят, что надо

сделать остановку, чтобы пообедать или попудрить носик. Не дуются, что ты заказал номер в плохой гостинице. Они просто рядом: длинные волосы, длинные ноги, выбранная тобой музыка и прекрасная женщина на пассажирском сидении). *Deluxe has a big vocabulary. About 200 words. Deluxe will listen to what you want to talk about – football, politics or whatever. She waits till you're finished, of course, no interrupting, even if you waffle a bit* [15, с. 4]. (В эксклюзивной комплектации у нее большой словарный запас. Около 200 слов. Она будет слушать все, что ты ей скажешь, – про футбол, политику, что угодно. Она не перебивает тебя, даже если глупишь). Предприятие Рона Лорда торгует суррогатом интимности для мужчин, которые не готовы принять, что традиционные гендерные роли уходят в прошлое: *A sexbot is not a human being! said Claire. That's right! said Ron. And neither is a dog or a cat. We wouldn't be without them, though, would we? Even tropical fish! People can feel close to fish. They come home from work and sit next to the aquarium. We all need something. That's life. So why not a robot? ... I saw armies of lonely men walking along a ruined road. Men with their heads bowed and their hands in their pockets. Nobody was talking. Each one walked alone. Then, coming towards the men, suddenly, down the same ruined road, were all these beautiful girls. Girls who would never get old or ill. Girls who would always be saying yes and never saying no. And in the sky there was the moon, big as a Bitcoin, and I knew I had to put myself at the service of humankind* [15, с. 16]. («Но сексбот это не человек!» – воскликнула Клэр. «Правильно, – согласился Рон. – Как и собака или кошка. Но мы же без них не можем, так? Возьми тропическую рыбку. Она тоже может стать близкой. Люди приходят домой с работы и садятся у аквариума. Всем нам кто-то нужен. Почему не робот? ... Я увидел армию одиноких мужчин, которые шли по разбитой дороге, их спины сгорблены, руки в карманах, не говорят друг с другом. Они были одни. И потом я увидел прекрасных девушек, которые шли им на встречу. Девушек, которые не постареют и не умрут. Которые всегда будут говорить «да» и никогда «нет». А на небе светила луна, огромная, как биткойн, и я знал, что нашел то, чем сослужу службу человечеству»).

Сама Дж. Уинтерсон придерживается феминистических убеждений, однако текст ее романа полон остроумных парадоксов и силлогизмов, в которых сексистские установки переосмысляются, при этом ирония направлена не только на мужскую мизогинию, но и, как нам кажется, собственно на излишнюю радикализацию феминистских позиций, в частности, в сфере так называемого доброжелательного сексизма (восприятия женщины как прекрасного, слабого, и в этом отличного от мужчины существа, которое надо защищать; проявления «джентльменского» поведения, в которых видится намек на неспособность женщины поддерживать независимость): *You were one of the birds at the show? said Ron. The sexpo? Don't call me a bird, said Polly. Sorry kitten, said Ron* [15, с. 18]. («Ты же была одной из птишек на той выставке? Секспо?» – «Не называй меня птичкой». – «Прости, котенок», – улыбнулся Рон); *Is there not more to life than marriage? I asked. For a woman? said Byron. Not at all. For a man, love is of his life, a thing apart. For a woman, it is her whole existence. My mother, Mary Wollstonecraft, would not agree with you, I said. And yet she tried to kill herself for love, said Byron* [15, с. 1]. («А, кроме брака, другого ничего в жизни женщины нет?» – спросила я. «Для женщины? Нет. Для мужчины любовь – это лишь часть жизни. Для женщины – это все ее существование». – «Моя мать, Мэри Уоллстонкрафт, не согласилась бы с тобой». – «Тем не менее она пыталась покончить с собой из-за любви», – парировал Байрон).

Дж. Уинтерсон в романе “Frankissstein” однозначно выступает против всех форм дискриминации (по национальному, половому признаку, признаку гендерной и сексуальной идентичности), сопряженной с насилием. После изнасилования Ри подавлена, но не хочет обращаться в полицию, объясняя это нежеланием столкнуться с травлей: *This isn't the first time. It won't be the last. And I don't report it because I can't stand the leers and the*

jeers and fears of the police. And I can't stand the assumption that somehow I am the one at fault. And if I am not at fault, then why didn't I put up a fight? And I don't say, try working on the Accident and Emergency unit for a few nights and see where putting up a fight gets you. And I don't say the quickest way is to get it over with. And I don't say, is this the price I have to pay for ... ? [15, с. 16]. (Это не первый раз и не последний. Я не обращаюсь в полицию, потому что терпеть не могу их сальные шуточки, их насмешки, их страх. Я терпеть не могу слушать, что это была моя вина. А если это не так, то почему нет следов сопротивления? Я же не говорю: «Попробуйте отработать несколько смен на скорой и увидите, к чему приводит сопротивление». Не говорю, что самый быстрый способ – просто это пере-терпеть. Что это цена за то, что я такой (ая) ... ?). Борьба с травлей жертв изнасилования, слатшейминг – это, как известно, один из актуальных вопросов в повестке современного феминизма. При этом с учетом гендерной принадлежности Ри Шелли в «современной» части романа встает вопрос, не произвела ли Мэри (неслучайно, что Мэри тоже доктор) в очередной раз на свет того самого «монстра», который, как и в романе «Франкенштейн», обречен на одиночество, насмешки, неприятие окружающих.

Выводы. Таким образом, интертекстуальный диалог с «Франкенштейном, или Современным Прометеем» М. Шелли позволяет Дж. Уинтерсон обратиться в романе “Frankissstein” к актуальным проблемам современного общества. Прежде всего, – и в этом отношении, на наш взгляд, писательница демонстрирует вполне традиционный для литературы второй половины XX – начала XXI вв. подход к осмыслению истории Виктора Франкенштейна – Уинтерсон вновь, уже на новом историческом витке, в условиях активного развития и распространения в последние десятилетия искусственного разума, информационных и компьютерных технологий, процедур клонирования и операций по смене пола, ставит вопрос о сущности и угрозах научно-технического прогресса и о противостоянии человека и технократического общества. С другой стороны, интертекстуальная насыщенность романа “Frankissstein” позволяет достаточно оригинально представить в произведении феминистскую проблематику, сопряженную с протестом против сексуального насилия и гендерной дискриминации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велого О. А. Дискурс любви в современной английской прозе (Дж. Барнс, Д. Лодж, И. Макьюэн, А де Боттон, Дж. Уинтерсон) // Веснік БГУ. Серія 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 23–26.
2. Владимирова Н. Г. Метафоризация памяти (роман Дж. Уинтерсон «Хозяйство цвета») // Память разума и память сердца. – Воронеж : Наука Юнипресс, 2011. – С. 91–100.
3. Куприянова Е. С. Интердискурсивность романа Дж. Уинтерсон «Хозяйство света» // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 2. – С. 114–122.
4. Моховикова Н. В., Кондратенко Н. В. «Мери Шелли, или незнакомая знаменитость» Т. Г. Струковой // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2002. – № 4(28). – С. 114–116.
5. Мусатова Е. В. Поэтика цвета и света в романе Джанет Уинтерсон «Art and Lies» // Вестник Новгородского государственного университета. – 2009. – № 51. – С. 77–80.
6. Поваляева Н. С. Дженет Уинтерсон, или Возрождение искусства лжи. – Минск : РИВШ, 2006. – 281 с.
7. Разумовская О. В. Ремейки романа Мэри Шейли «Франкенштейн» в англоязычной прозе последних десятилетий // Вестник Университета Российской академии образования. – 2014. – № 1. – С. 119–123.
8. Тега Е. В. Диалектика тьмы и света в романе Джанет Уинтерсон «Хозяйство света» // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2017. – № 1(54). – С. 154–163.
9. Тега Е. В. Мифологизация в романах Джанет Уинтерсон : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03. – М., 2016. – 203 с.
10. Хацкевич Т. М. Своеобразие художественного воплощения инаковости в творчестве Дж. Уинтерсон : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03. – Казань, 2016. – 172 с.
11. Ganteau J.-M. Heart Objects: Jeanette Winterson and the Ethics of Absolutist Romance. 2004 // Refracting the Canon in Contemporary British. – Amsterdam : Rodopi, 2004. – P. 165–185.

12. *Onega S. Jeanette Winterson // The Wiley Blackwell Companion to Contemporary British and Irish Literature.* – London : Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 2020. – P. 395–405.
13. *Preda A. Crossing the Boundaries between Modernist and Postmodernist Poetics: The Critical Reception of Jeanette Winterson's Novels // Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory.* – № 5. – 2019. – P. 22–39.
14. *Shelley, Wollstonecraft M. Frankenstein: or The Modern Prometheus* London A&R Spottiswoode, New-Street-Square 2018. – URL : https://celz.ru/mary-wollstonecraft/4215-frankenstein;_or_the_modern_prometheus.html.
15. *Winterson J. Frankissstein: The Love Story* Vintage 2019. – URL : <https://celz.ru/jeanette-winterson/493345-frankissstein.html>.

Статья поступила в редакцию 06.02.2021

REFERENCES

1. *Velyuga O. A. Diskurs lyubvi v sovremennoj anglijskoj proze (Dzh. Barns, D. Lodzh, I. Mak'yuen, A de Botton, Dzh. Uinterson) // Vestnik BGU. Seriya 4: Filologiya. Zhurnalistyka. Pedagogika.* – 2011. – № 3. – S. 23–26.
2. *Vladimirova N. G. Metaforizaciya pamyati (roman Dzh. Uinterson «Hozyajstvo cveta») // Pamyat' razuma i pamyat' serdca.* – Voronezh : Nauka Yunipress, 2011. – S. 91–100.
3. *Kupriyanova E. S. Interdiskursivnost' romana Dzh. Uinterson «Hozyajstvo sveta» // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki.* – 2017. – № 2. – S. 114–122.
4. *Mohovikova N. V., Kondratenko N. V. «Meri Shelli, ili neznakomaya znamenitost'» T. G. Strukovoj // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* – 2002. – № 4(28). – S. 114–116.
5. *Musatova E. V. Poetika cveta i sveta v romane Dzhanelt Uinterson «Art and Lies» // Vestnik Novogorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* – 2009. – № 51. – S. 77–80.
6. *Povalyaeva N. S. Dzhanelt Uinterson, ili Vozrozhdenie iskusstva lzhi.* – Minsk : RIVSh, 2006. – 281 s.
7. *Razumovskaya O. V. Remejki romana Meri Shejli «Frankenshtejn» v angloyazychnoj proze poslednih desyatiletij // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya.* – 2014. – № 1. – S. 119–123.
8. *Tega E. V. Dialektika t'my i sveta v romane Dzhanelt Uinterson «Hozyajstvo sveta» // Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S. A. Esenina.* – 2017. – № 1(54). – S. 154–163.
9. *Tega E. V. Mifologizaciya v romanah Dzhanelt Uinterson : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03.* – M., 2016. – 203 s.
10. *Hackevich T. M. Svoeobrazie hudozhestvennogo voploshcheniya inakovosti v tvorchestve Dzh. Uinterson : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03.* – Kazan', 2016. – 172 s.
11. *Ganteau J.-M. Heart Objects: Jeanette Winterson and the Ethics of Absolutist Romance. 2004 // Refracting the Canon in Contemporary British.* – Amsterdam : Rodopi, 2004. – P. 165–185.
12. *Onega S. Jeanette Winterson // The Wiley Blackwell Companion to Contemporary British and Irish Literature.* – London : Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 2020. – P. 395–405.
13. *Preda A. Crossing the Boundaries between Modernist and Postmodernist Poetics: The Critical Reception of Jeanette Winterson's Novels // Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory.* – № 5. – 2019. – P. 22–39.
14. *Shelley, Wollstonecraft M. Frankenstein: or The Modern Prometheus* London A&R Spottiswoode, New-Street-Square 2018. – URL : https://celz.ru/mary-wollstonecraft/4215-frankenstein;_or_the_modern_prometheus.html.
15. *Winterson J. Frankissstein: The Love Story* Vintage 2019. – URL : <https://celz.ru/jeanette-winterson/493345-frankissstein.html>.

The article was contributed on February 6, 2021

Сведения об авторе

Илунина Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета имени Г. Ф. Морозова, г. Воронеж, Россия; e-mail: ailunina@yandex.ru

Author's information

Ihunina, Anna Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G. F. Morozov, Voronezh, Russia; e-mail: ailunina@yandex.ru

А. Ш. Кошева

**ДИСКУРСИВНЫЙ МАРКЕР *СОРА*: СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА
(НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)***Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, Россия*

Аннотация. Предлагаемая работа выполняется в рамках текущего исследовательского проекта, направленного на описание феномена эвиденциальности в карачаево-балкарском языке. Актуальность обусловлена отсутствием исследований дискурсивных маркеров как одного из распространенных средств выражения категории эвиденциальности в карачаево-балкарском языке. Цель исследования – определение семантики и функционального потенциала отдельно взятого дискурсивного маркера карачаево-балкарского языка. Объектом выступает многофункциональный дискурсив *sora*. Задачи исследования – выявить особенности семантики и синтаксического употребления данного дискурсивного маркера и описать его функции в предложении и тексте. Материалом послужил корпус примеров, содержащих языковые единицы исследуемого феномена, отобранные методом сплошной выборки. Установлено, что функциональный потенциал значений маркера *sora* гораздо шире его словарных дефиниций. Являясь транскатегориальной единицей языка, дискурсив *sora* демонстрирует следующие функциональные возможности: актуализация высказывания; выражение коммуникативных намерений говорящего; регулирование интеракции между коммуникантами; способность изменять первичные значения и функции в дискурсе; обеспечение когерентности дискурса в целом и демонстрация различных смысловых отношений, возникающих между компонентами текста. Анализ языкового материала также свидетельствует, что исследуемая лексема является средством выражения предположительной инференциальной семантики, основанной на логическом умозаключении.

Ключевые слова: *дискурс, дискурсивный маркер, дискурсивные слова, эвиденциальность, прагматика, полифункциональность, карачаево-балкарский язык.*

A. Sh. Kosheva

**SEMANTICS AND FUNCTIONING OF DISCOURSE MARKER *SORA*
IN KARACHAY-BALKAR LANGUAGE***North-Caucasian State Academy, Cherkessk, Russia*

Abstract. The proposed work is performed as a part of an on-going research project aimed at description of evidentiality in Karachay-Balkhar language. The paper represents the study of semantics and functional variability of the most widely used discourse marker *SORA*. The functional properties of this marker are mentioned in dictionaries, grammars and number of specific studies, but they were not subjected to special analysis. The paper aims at bridging this gap. We identify that discourse marker *sora* is highly polyfunctional. Being a discourse marker with an expressive, conative or discourse structuring function *sora* presents a more increased pragmatic scope than those with a textual function operating at a more profound level of the discourse. The experimentally obtained data prove that *sora* is capable to perform a variety of communicative and pragmatic functions: reflecting the process of interaction between the author and the reader, conveying the author's attitude to what has been said, expressing inferential meaning, based on logical reasoning and ensuring the text coherence. The results have shown that the topic is characterized by rich empirical detail and intriguing theoretical issues. The summarization of these issues can serve as a start for further reading and exploration. The study also contributes to the general theory of evidentiality.

Keywords: *discourse, discourse marker, discursive words, evidentiality, pragmatics, textual function, polyfunctionality, Karachay-Balkar language.*

Введение. В данной работе впервые предложено описание семантики и особенностей употребления отдельно взятого дискурсивного маркера карачаево-балкарского языка. В рамках нашего исследования стояла задача исследовать семантику и особенности функционирования дискурсивного маркера *сopa* в предложении и тексте.

Незнаменательные слова или дискурсивы находятся в поле пристального внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей. Теоретической основой работы послужили исследования А. В. Авериной, В. Д. Иванова [1]; С. В. Шустовой, Н. М. Царенко [14]; И. М. Кобозевой [9]; А. Н. Васильевой [2]; D. Schiffrin [20]; K. Fischer [17], [18]; V. Fraser [19]; G. Brown, G. Yule [16].

Размытость границ дискурсивных единиц проявляется в их терминологическом многообразии: дискурсивы, дискурсивные частицы, дискурсивные операторы, прагматические маркеры и др. [6, с. 19].

В зарубежной лингвистике пользуется популярностью термин «дискурсивный маркер», в то время как российские лингвисты чаще употребляют термины «дискурсивные слова» или «дискурсивы». Такая терминологическая вариативность незнаменательной лексики отражает различные подходы к пониманию и интерпретации семантики дискурсивов, их роли, значений и функций в коммуникации.

Анализ работ по теме исследования позволяет говорить о существовании различных исследовательских подходов к дискурсивным единицам. Так, Б. Фрейзер [19] отмечает прагматический характер дискурсивных маркеров и рассматривает их роль в обеспечении когерентности дискурса. Ч. Бауэр Рамазани за основу классификации маркеров берет их синтаксическую роль в предложении [15]. Дж. Браун и Дж. Юл выделяют характерные грамматические особенности маркеров дискурса [16, с. 106]. Д. Шифрин рассматривает дискурсивные маркеры с позиций функционального подхода и характеризует их «как единицы дейксиса, которые выступают связующим элементом между говорящим, слушающим, местом и временем» [20, с. 323–333]. В [14] авторы характеризуют дискурсивный маркер как языковой феномен, который «организует дискурс, выполняет определенные функции и осуществляет своего рода маркирование определенных смыслов, передает дополнительную информацию интенциональной направленности» [там же, с. 45]. К. Фишер отмечает полифункциональный характер дискурсивов и описывает их функции как в устном, так и в письменном дискурсе [17, с. 277–278].

Отсутствие единого подхода к рассмотрению незнаменательных слов объясняется, с одной стороны, многомерностью самого понятия «дискурсивный маркер», с другой, транскатегориальным характером данного класса языковых единиц, имеющих разную структуру, начиная со слова, словосочетания и заканчивая целыми предложениями [4], [5].

Таким образом, анализ литературы по теме позволяет констатировать, что в силу своей многозначности и зависимости от контекста дискурсивные маркеры все еще представляют проблему для исследователей, поэтому единственным критерием, позволяющим объединить дискурсивные маркеры в один класс, является функциональный [20], [3, с. 18–22].

Дискурсивные слова весьма значимы для правильного понимания смысла текста и играют важную роль в обеспечении успешности коммуникации. Лишенная частиц речь воспринимается «как грубость, жесткость, невежливость» [12, с. 63].

Несмотря на такое разнообразие мнений и характеристик, большинство ученых признают следующие характерные функции дискурсивов: а) установление смысловых связей между отдельными элементами высказываний или между высказываниями; б) установление взаимоотношений между говорящим и адресатом; в) выражение отношения говорящего к тому, о чем идет речь» [11, с. 10].

Актуальность исследуемой проблемы. Известно, что в каждом языке свой набор незначительных слов, употребление которых тесно связано с прагматикой дискурса и отражает специфические принципы функционирования национального языка. В большинстве тюркских языков «данная категория представлена в основном лишь разделами в грамматиках» [12, с. 64], по отдельным языкам имеются статьи и монографические исследования, а в вопросе классификации незначительных слов наблюдается значительный терминологический разнобой и отсутствие единых принципов и критериев.

В карачаево-балкарском языкознании незначительные слова также не были объектом отдельного исследования. Современный карачаево-балкарско-русский словарь [8] включает описания отдельных дискурсивов, словарные дефиниции которых, как правило, не дают полного описания их функций.

Таким образом, определение частеречного статуса дискурсивов в карачаево-балкарском языке, как и в большинстве тюркских языков, их классификация, типологизация, выявления их прототипических и непрототипических функций все еще остается открытым вопросом. Этим фактом и обусловлена актуальность нашего исследования. Результаты исследования могут быть использованы при составлении теоретических курсов по отдельным аспектам исследуемого языка, в преподавании теоретических курсов по общему языкознанию, а также в процессе подготовки специалистов лингвистического профиля.

Материал и методы исследования. В качестве источников фактического материала были использованы произведения карачаево-балкарской художественной прозы. Выбор произведений обусловлен тем, что они содержат фрагменты спонтанной разговорной речи. Перевод первоисточников дается в авторской редакции.

В качестве методов исследования были применены контекстуальный и описательный, позволившие рассмотреть семантику и особенности синтаксического употребления исследуемого дискурсивного маркера.

Результаты исследования и их обсуждение. Полифункциональный дискурсивный маркер *sora* имеет несколько стандартных значений, зафиксированных в словаре (*после того как, значит, а, разве*) [8, с. 566–567], и может иметь грамматический статус союза, вводного слова, частицы. Однако результаты нашего исследования демонстрируют, что семантика *sora* контекстно-зависима, в связи с чем лексикографические данные не дают исчерпывающую и адекватную информацию о семантико-синтаксических свойствах и функциях данного дискурсива. Было выявлено, что маркер *sora* может выражать согласие, удивление, недовольство, служит ответным сигналом со стороны слушателя, а также способствует завершению высказывания. Подтвердим сказанное примерами из художественного текста.

По нашим наблюдениям, семантические и функциональные особенности дискурсивного маркера *sora* зависят от его местоположения в предложении. Так, занимая инициальную позицию, он может служить для образования встречного вопроса (1); образования сигнала обратной связи (2); выражения согласия / недовольства с предыдущим высказыванием (3); маркирования размышления адресанта (4).

1) – *Автобус сабий басса, ким джууаб берликди?*

– *Сора автобус сабийни нек басады? Теблетууге кълса, кенг автотрассада да теблеталлыкды. Тар орамда адам теблемей, сакъ джюрюрге болмаймыды? Баиша машинала джюрюйле да? Автобусчу сокъурмуду? – деб илинди Анзор.* (Л. С., с. 165).

‘– *А если автобус соьвет ребенка, кто будет за это отвечать?*

– *А почему это автобус должен сбить ребенка? Уж если дошло до этого, так и на широкой автостраде сбивают людей. И почему по узкой улице нельзя ездить осторожно, не сбивая никого? Машины же ходят? Водитель автобуса слепой что ли?*

В начале вопросительного предложения маркер усиливает выразительность высказывания и «подчеркивает недоумение говорящего» [1, с. 276].

2) – *Ала кеслери чегетде айланганлыкъга, кёзлери, къулакълары элдеди, бизни хар атламыбыз алагъа билдиргенлей турадыла...*

– Да, **сора** алайланы да къоратыргъа керекди.

– Мен айтханда олду, бу элдегилени биз джанлата башлагъанбыз.

‘– И хотя они скитаются по лесам, их глаза и уши находятся здесь, в ауле. Им сообщают о каждом нашем шаге ...

– **Ну, тогда** и этих надо убрать.

– И я о том же говорю. Мы уже взяли за этих в ауле’.

В приведенном фрагменте маркер является ответным сигналом на предыдущее предложение и позволяет выразить понимание.

3) – **Сора** келигиз былай этейик. ‘**Тогда** давайте поступим следующим образом’. (К. Д., с. 275); Да **сора** сиз да ишигизге къарагъыз, мени да Аксаутха джетдиригиз, дели Алибек. ‘**Хорошо**, вы тогда займитесь своими делами и меня заодно подбросьте до Аксаута, – сказал Алибек’. (А. Б., с. 220).

В данном употреблении дискурсив *сора* проявляет функциональную и семантическую гибкость, употребляется как маркер согласия, положительного ответа и синонимично словам *хорошо*, *так*, т. е. является сигналом восприятия информации и перехода к новой теме.

Занимая начальную позицию в предложении, *сора* позволяет выразить упрек, недовольство [18, р. 149]:

– Эшикни ачыкъ къоюбму кетдинг? ‘– Дверь оставил открытой?’

– **Сора** нек ачыкъ къояма? Этген эдим... ‘– **Почему же**, закрыл ...’

– Къалай этдинг? Ачхыч бламы этдинг? ‘– А как закрыл? – Ключом?’

– Огъай, эшикни ары тебергенimde, этилди да къалды ... ‘– Нет, толкнул, она и закрылась’.

– Да **сора** нек алдайса? ‘– **Зачем же** ты тогда врешь?’

– Мени орнумда болсанг, кёрюр эдим. Гюнахым болмагъанлай, бу артыкълыкъга джаным къыйналгъандан, неми да унутханма ... ‘А я бы посмотрел, чтобы ты сделал на моем месте. Подвергнуть человека без вины такому испытанию, поневоле все забудешь...’ (А. Б., с. 224);

Сора алай къалай болду да? ‘**Как же** это могло произойти?’ (А. Б., с. 312).

В данных высказываниях маркер *сора*, являясь фатическим сигналом восприятия информации, одновременно позволяет выразить негативное отношение говорящего к сказанному. Следует также отметить, что в составе вопроса *сора* берет на себя основное фразовое ударение и позволяет усилить выразительность высказывания.

4) Адам аллай кюнюн къалай унутады? Адам аллай кюнюн унутмайды. Джашауунда аллай джангыз бир кюню болады. **Сора** аны калай унутур? ‘Как можно забыть такой день? Человек не может забыть такой день из своей жизни. Только раз в жизни выпадает такой день. **Разве можно** забыть такое?’ (А. Б., с. 17).

Наши наблюдения свидетельствуют, что дискурсив *сора* встречается и в монологических высказываниях в ситуации, когда говорящий подчеркивает ошибочность своего предыдущего высказывания, ср.: *Тохта, андан сора* уа не джазады? *Къалай? Огъай, алай болургъа мадары джокъду. Ол джол баргъанымда, сау эди да ... Осман ауушханды. ... Османны тырнагъына джетмеген къаллай бир адам барды. Сора Осман нек къораргъа керекди? Хо, ёлюм адамгъа хакъды. Аны барыбызда билебиз. Сора асламысына игилени нек чёблеб барады? ‘Постой, **что еще** он пишет? Как? Этого не может быть. Когда я был у него прошлый раз, он был жив ... Османа больше нет. Сколько вокруг людей, которые и ногтя Османа не стоят. **Почему же** Осман должен был уйти? Да, все мы смертны. Все это знают. **Только почему** смерть забирает в основном достойных?’ (А. Б., с. 27).*

Функциональный аспект связан не только с семантикой, но и с прагматикой, поскольку функционирование многих дискурсивов связано с выполнением ими определенных коммуникативных установок в составе высказывания, где «они играют большую роль, создавая особый колорит непосредственности, оживления и выразительности» [2, с. 3]. Известно, что многие дискурсивы обладают субъективно-модальным значением [4], которое исключительно зависит от контекста, и «поэтому их можно анализировать только в контексте» [13, с. 121]. Так, дискурсив *сора* при поддержке интонации может выполнять функцию эмотивного сигнала и выражать «восхищение – *Барады уа дейсе сора!* ‘А идет-то как!’; удивление – *Сора уа? ‘И что дальше?’*; удивление с оттенком упрека / сожаление – *Сора къалай эшитмегенса?! / Сора къалай этиб кьойдунг алай?! ‘Разве ты об этом не слышал?! / Как же ты такое мог сделать?!’*; радость – *Сора къачан келеди дейсе? ‘И когда же он, говоришь, приезжает?’*; пренебрежение – *Барсын сора! ‘Пусть себе идет!’*; уверенность в справедливости своего суждения – *Сора ол сез табмаймы кьаллыкьды! ‘Да что там он, он найдет что сказать!’*; призыв к согласию – *Сора насыбы тутуп да кьалгъанды! ‘Ну и везет же некоторым, не так ли? / да / правда?’*; уступки – *Бар сора, амма ауруйду. ‘Ну ладно, иди, бабушка болеет’*» [10, с. 149].

Исследованный языковой материал свидетельствует о том, что дискурсив *сора* способен также передавать инференциальную семантику, основанную на предположении или логическом рассуждении. Это позволяет отнести *сора* не только к сфере эпистемической, но и эвиденциальной семантики.

Къанамат къараб къарагъынчы къаяны башына ёрледи.

– Не болгъанды, не кёресе?

– Ма алайда айланчдан джыйырмагъа джууукъ атлы отряд бери бурулгъан джол бла чегетге ташайдыла.

– Да *сора* Ибрахимден бошагъанбыз, аны тутуб болгъан джерибизни айтдырыб кьойгъандыла! Былдан кьораргъа керекбиз!

– Алай деген неди? Ибрагим алагъа ёлгюнчу джукъ айтырыкъ тюлдю, мени аны билеме. Тутхан эселе да ол джукъ айтмагъанды!

– *Сора* билгичлери болубму келдиле бери таяныб?

‘Канамат быстро взобрался на скалу.

– Ну что там? Что ты видишь?

– Отряд примерно из двадцати всадников появился из-за поворота, свернул на дорожку, ведущую к нам, и скрылся в лесу.

‘– Ну, тогда мы потеряли Ибрагима! Они его схватили и пытали наше местоположение у него! Надо немедленно покинуть это место!

– Да ты что? Ибрагим скорее умрет, чем выдаст нас. Я в нем уверен. Даже если его схватили, он нас не выдаст!

– Как же тогда они нас обнаружили?’ (К. Д., с. 297).

Совершенно очевидно, что наряду с отрицанием передается и модальная семантика, т. е. *сора* выступает в роли дискурсивного маркера эпистемической оценки.

Дискурсивные маркеры обладают общими специфическими функциями. Так, «дискурсивные слова обладают способностью создания когерентности текста. Они позволяют сохранить структурную целостность и смысловое единство текста» [7, с. 16]. В фатическом употреблении *сора* структурирует дискурс, делит его на части, и, как правило, является ударным и выделяется паузами. Рассмотрим это на следующем примере:

Андан сора, Дадаш, Данияллары, ата-бабаларындан бери да ёбкелеринден къарыусуз тукъумдыла, къандан чехотдала. Данияллы Немелада эгечин кёрмеймисе-эки юч сабий табханындан бери кьобханындан джатханы кёбдю. Татаркъанлада гитче эгечин кёрмеймисе – эки-юч сабий табханлай эрине джюк болуб тургъанын? Андан сора, Данияллы

кесин кӗрмеймисе кӑаура болуб тургъанын? Ёлюб кетген кӑарнашы да алай эди, гюнахы кӑурурукъ. Андан **сора**, Дадаш, Даниялы юдегисинде сабийлери гитчеликден джилик-джилик эдиле ... Ол ёбке ауру кӑыйынлыкъ кӑайсыларында да барды – уллусунда, гитчесинде да барыб турады. **Сора**, Даниялы кӑзын джаш кӑре келсе, сӑлеше тургъанлай, джаш кетиб калады. Кӑзыны халиси аманды. Шо, Дадаш, иги киши, кӑаш бла кӑз болгъан ол Солтанчыкӑга ма ол кӑзыны алсанг, сени башынг джожӑду (Л. С., с. 170). **‘И, кроме того, Дадаш, весь род Данияла страдает чахоткой. Посмотри на его сестру – родила двух детей и большую часть жизни проводит в постели. А его младшая сестра? Родила трех детей и висит теперь ярмом на шее у мужа. Да что там, посмотри на него самого, высох, как щепка. И брат его покойный был точно такой же. И вообще, Дадаш, все представители рода Данияла такие болезненные. Болезнь легких у них передается по наследству. И еще, если кто-то приходит свататься к дочери Данияла, она может в середине разговора встать и уйти. У нее ужасный характер. Ради бога, Дадаш, если ты позволишь своему красавцу сыну жениться на ней, у тебя не все в порядке с головой’.**

В данном отрывке зарегистрированы многочисленные сигналы, которые способствуют логическому выстраиванию дискурса. Фрагмент ярко иллюстрирует многофункциональный характер исследуемого маркера, который реализуется только в контексте. Дискурсивное слово может иметь разные переводные эквиваленты, поэтому «не зная, в каком из своих значений выступает полифункциональный маркер в данном контексте, нельзя дать его правильный его перевод» [9, с. 250]. Варианты перевода *сора* с помощью различных дискурсивных слов в данном отрывке служат подтверждением этой неоднозначности.

Как отмечает Д. Фишер, многократное повторение дискурсивных частиц используется для создания цельности текста и способствует установлению связи в дискурсе [17, с. 278]. Данную особенность дискурсивной частицы *сора* можно проследить на следующем примере, представляющем собой диалог между участковым и подозреваемым в ограблении, где исследуемая лексема служит сигналом последовательности действий:

– Мен? Джангыласыз, мен алайда болмагъанма.

– Да, ма, кӑара, сени аяк ызларынгъы сураты. Экспертни кӑагъыты. Сен терезбла тюшген сагъатда кӑалгъандыла ызла ... Анга джуаб бералмайса, не? **Сора** меннге тынгыла ... Сен аракы ишианы талай кюнню алгъа алгъанса. Аны башын ачыб, джукълатхан дарман кӑуйгъанса. Юсуфге ичиргенсе, кесинг а Юсуфну аракысындан уртлагъанса. Сагъат чакълы бирден Юсуф джукълагъанды. Сен андан **сора** эшикни ачмагъанса, терезеден секириб джанлагъанса. Алайдан юйге джетиб, баиша туфлийле кийгенсе, сакъал салгъанса, джолгъа чыгыб, такси тохтатханса ...

– Тохтатмагъанма мен таксини ...

– Бара барыб тенглеринги миндириб, рабкопну тонаргъа кетгенсиз ...

– Алай бир ачха сеннге кӑайдан чыкканды да?

– Мени джанымда ачха табдыгызмы ?

– Огъай ...

– **Сора** биреуню амалыгъын меннге нек кюрейсиз? (Л. С., с. 170).

– Я? Ошибаетесь, меня там не было.

– Вот, смотри, отпечатки твоих ног. Данные эксперта. Оставил следы, когда перелезал через окно. На это возразить не можешь, так? **А дальше вот что** ... Водку ты приобрел заранее. Вскрыв бутылку, добавил снотворное. Напил этой водкой Юсуфа, а сам выпил из его бутылки. Приблизительно через час Юсуф уснул. **После этого** ты дверь не открывал, вылез через окно. Добрался домой, сменил обувь, приклеил бороду, вышел на улицу и взял такси ...

– Да не брал я такси ...

– **Потом** подобрал по дороге своих дружков и вы отправились грабить рабкоп ... Откуда такая большая сумма?

– *А разве при мне нашли деньги?*

– *Нет ...*

– *Тогда почему вы вешаете на меня чужие грехи?'*

В данном контексте *sora* выступает не только в роли организующего сигнала, но и акцентирует внимание читателя на дополнительной информации, т. е. демонстрирует предположительную инференциальную семантику.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) интерпретация функций дискурсивного маркера *sora* зависит от его места в структуре высказывания, от интонации, общего контекста и смысла высказывания;

2) как единица функционально-прагматического уровня, исследуемый маркер служит для обеспечения когезии текста;

3) *sora* имеют динамическую природу и, в зависимости от контекста, может выполнять несколько функций: выражать различные реакции говорящего и регулировать интеракцию между коммуникантами, выступать в роли маркера десемантизированной оценки (*пусть, хорошо, ну хорошо, ну ладно*) и акцентива, передавать предположительную инференциальную семантику, изменять первичные значения и функции в процессе реализации.

Дальнейший анализ незначительных слов карачаево-балкарского языка позволит установить, какие функциональные свойства являются общими для всех дискурсивов и в какой мере они характерны для каждого из них. Перспективной, на наш взгляд, является типологизация дискурсивов в исследуемом языке, выявление их прототипических функций, а также анализ контекстов, в которых данные языковые единицы функционируют.

В ближайшей перспективе находятся проблемы разработки электронного корпуса карачаево-балкарского языка. Мы полагаем, что методы корпусной лингвистики, в частности создание конкордансов для каждого дискурсивного маркера, дадут возможность проиллюстрировать функционирование интересующих нас языковых единиц в различных сферах коммуникации.

МАТЕРИАЛЫ И ИСТОЧНИКИ

А. Б. – Аппаев Б. Д. Первая любовь. – Черкесск : Ставропольское книжное издательство, Карачаево-Черкесское отделение, 1989. – 360 с.

К. Н. – Кагиева Н. М. Къарча. – Черкесск : Карачаево-Черкесское книжное издательство, 1994. – 240 с.

К. Д. – Кубанов Д. Х.-А. Голос в горах. – Черкесск : Ставропольское книжное издательство, Карачаево-Черкесское отделение, 1989. – 328 с.

Л. С. – Лайпанов С. З. Песня Бермамыта. – Черкесск : Ставропольское книжное издательство, Карачаево-Черкесское отделение, 1987. – 280 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина А. В., Иванов В. Д. Немецкие дискурсивные частицы в структуре поля модальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2(80). Ч. 2. – С. 274–277.

2. Васильева А. Н. Частицы разговорной речи. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1964. – 187 с.

3. Викторова Е. Ю. Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов // Вестник Воронежского университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 2. – С. 18–22.

4. Викторова Е. Ю. Синкретизм дискурсивных слов // Известия Саратовского университета. Сер. Филология. Журналистика. – 2014. – Т. 14, вып. 3. – С. 14–21.

5. Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое описание / сост. К. Киселева, Д. Пайяр. – М. : Азбуковник, 2003. – 207 с.

6. Журавлева Е. Р., Шустова С. В. Функциональный потенциал дискурсивных маркеров в немецком языке // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2018. – № 4 (3). – С. 18–31.

7. Иванов В. Д. Функции дискурсивных частиц в немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – Мытищи, 2019. – 24 с.

8. Карачаево-балкарско-русский словарь / С. А. Гочияева, Х. И. Суюнчев; под ред. Э. Р. Тенишева и Х. И. Суюнчева. – М. : Русский язык, 1989. – 832 с.

9. *Кобозева И. М.* Полисемия дискурсивных слов и попытка ее разрешения в контексте предложения (на примере слова *vot*) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды Международной конференции. – М., 2007. – С. 250–255.
10. *Косева А. Ш.* Функционально-семантическое поле модальности в разносистемных языках (на материале английского и карачаево-балкарского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Нальчик, 2006. – 192 с.
11. *Смирнова В. В.* Формирование дискурсивных маркеров проблемной достоверности с исходной семантикой зрительного восприятия : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Воронеж, 2018. – 23 с.
12. *Талигина А. Р., Соловар В. Н.* Семантика и функционирование частиц в хантыйском языке (на материале шурышкарского и казымского диалектов) // Вестник угроведения. – 2014. – № 1(16). – С. 63–87.
13. *Шилихина К. М.* Изучение дискурсивных маркеров методами корпусной лингвистики // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 3. – С. 120–125.
14. *Шустова С. В., Царенко Н. М.* Дискурсивные маркеры как средство формирования прагмалингвистической компетенции // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2018. – Т. 4, № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-markery-kak-sredstvo-formirovaniya-pragmalingvisticheskoj-kompetentsii>.
15. *Bauer Ramazani Ch.* English Discourse Markers. – URL : <http://academics.smcvt.edu/cbauerramazani/AEP/BU113/English/discmarkers.ht/>.
16. *Brown G., Yule G.* Discourse Analysis. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 288 p.
17. *Fischer K.* Discourse Markers // Pragmatics of discourse K. P. Schneider. Serie: Handbooks of pragmatics. – 2014. – Vol. 3. – P. 271–294.
18. *Fischer K.* From cognitive semantics to lexical pragmatics: the functional polysemy of discourse particles. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2000a. – 374 p.
19. *Fraser B.* What are discourse markers? // Journal of Pragmatics. – 1999. – Vol. 31. – P. 931–952.
20. *Schiffirin D.* Discourse Markers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 364 p.

Статья поступила в редакцию 06.01.2021

REFERENCES

1. *Averina A. V., Ivanov V. D.* Nemeckie diskursivnye chasticy v strukture polya modal'nosti // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2018. – № 2(80). Ch. 2. – S. 274–277.
2. *Vasil'eva A. N.* Chasticy razgovornoj rechi. – М. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1964. – 187 s.
3. *Viktorova E. Yu.* Pragmatische polifunkcional'nost' diskursivnyh slov // Vestnik Voronezhskogo universiteta. Ser. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2014. – № 2. – S. 18–22.
4. *Viktorova E. Yu.* Sinkretizm diskursivnyh slov // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Filologiya. Zhurnalistika. – 2014. – Т. 14, вып. 3. – S. 14–21.
5. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: kontekstnoe var'irovanie i semanticheskoe opisanie / sost. K. Kiseleva, D. Pajar.* – М. : Azbukovnik, 2003. – 207 s.
6. *Zhuravleva E. R., Shustova S. V.* Funkcional'nyj potencial diskursivnyh markerov v nemeckom yazyke // Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. – 2018. – № 4 (3). – S. 18–31.
7. *Ivanov V. D.* Funkcii diskursivnyh chastic v nemeckom yazyke : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – Mytishchi, 2019. – 24 s.
8. *Karachaev-balkarsko-russkij slovar' / S. A. Gochiyaeva, H. I. Suyunchev; pod red. E. R. Tenisheva i H. I. Suyuncheva.* – М. : Russkij yazyk, 1989. – 832 s.
9. *Kobozeva I. M.* Polisemiya diskursivnyh slov i popytka ee razresheniya v kontekste predlozheniya (na primere slova *vot*) // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii : trudy Mezhdunarodnoj konferencii. – М., 2007. – С. 250–255.
10. *Kosheva A. Sh.* Funkcional'no-semanticheskoe pole modal'nosti v raznosistemnyh yazykah (na materiale anglijskogo i karachaev-balkarskogo yazykov) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Nal'chik, 2006. – 192 s.
11. *Smirnova V. V.* Formirovanie diskursivnyh markerov problemnoj dostovernosti s iskhodnoj semantikoj zritel'nogo vospriyatiya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Voronezh, 2018. – 23 s.
12. *Taligina A. R., Solovar V. N.* Semantika i funkcionirovanie chastic v hantyskom yazyke (na materiale shuryshkarskogo i kazym'skogo dialektov) // Vestnik ugrovedeniya. – 2014. – № 1(16). – S. 63–87.
13. *Shilikhina K. M.* Izuchenie diskursivnyh markerov metodami korpusnoj lingvistiki // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2015. – № 3. – S. 120–125.
14. *Shustova S. V., Carenko N. M.* Diskursivnye markery kak sredstvo formirovaniya pragmalingvisticheskoj kompetentsii // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. – 2018. – Т. 4, № 2 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-markery-kak-sredstvo-formirovaniya-pragmalingvisticheskoj-kompetentsii>.

15. *Bauer Ramazani Ch.* English Discourse Markers. – URL : <http://academics.smcvt.edu/cbauerramazani/AEP/BU113/English/discmarkers.ht/>.
16. *Brown G., Yule G.* Discourse Analysis. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 288 p.
17. *Fischer K.* Discourse Markers // Pragmatics of discourse K. P. Schneider. Serie: Handbooks of pragmatics. – 2014. – Vol. 3. – P. 271–294.
18. *Fischer K.* From cognitive semantics to lexical pragmatics: the functional polysemy of discourse particles. – Berlin : Mouton de Grouter, 2000a. – 374 p.
19. *Fraser B.* What are discourse markers? // Journal of Pragmatics. – 1999. – Vol. 31. – P. 931–952.
20. *Schiffrin D.* Discourse Markers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 364 p.

The article was contributed on January 6, 2021

Сведения об авторе

Косхева Астра Шагабановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Северо-Кавказской государственной академии, г. Черкесск, Россия; e-mail: kosheva57@bk.ru

Author information

Kosheva, Astra Shagabanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages, North-Caucasian State Academy, Cherkessk, Russia; e-mail: kosheva57@bk.ru

УДК 81'255:[=161.1=03.111]

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.007

Е. Н. Мозжегорова, Е. Н. Засецкова

СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ СЛЕНГА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. КОУЛ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей использования способов адаптации сленговых единиц в художественном переводе на русский язык следующих романов английской писательницы Мартины Коул: «Две женщины», «Леди киллер», «Опасная леди». В общей сложности было проанализировано 115 сленговых единиц из вышеназванных произведений.

В работе были рассмотрены примеры перевода сленга и идентифицированы приемы передачи сленговой лексики на русский язык.

Предметом настоящего исследования выступает адаптация сленга в художественном переводе на русский язык произведений Мартины Коул. Целью исследования являются изучение особенностей адаптации сленговых единиц при переводе художественной литературы на русский язык на материале произведений вышеуказанного автора. Для достижения поставленной цели исследования авторами были привлечены следующие методы: анализа и синтеза, сопоставительный и описательный, сравнения, метод контекстуального анализа и целостной интерпретации.

В результате исследования было установлено, что в подавляющем большинстве случаев сленговые единицы удалось адаптировать к русскому языку. Самыми востребованными переводческими трансформациями для передачи сленговой лексики на русский язык явились подбор функционального аналога (в 50 случаях), дисфемистический перевод (в 34 случаях), эвфемистический перевод (в 21 случае), опущение (в 7 случаях) и прочие приемы перевода (калькирование, транслитерация).

Ключевые слова: *художественный перевод, Мартина Коул, сленговая лексика, переводческие трансформации.*

Е. Н. Mozzhegorova, E. N. Zasetzkova

METHODS OF ADAPTATION OF SLANG UNITS INTO RUSSIAN IN THE LITERARY TRANSLATION OF M. COLE' NOVELS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the features of the use of methods of adaptation of slang units into Russian in the literary translation of the novels of the English writer Martina Cole ("Two Women", "The Ladykiller", "Dangerous Lady"). The article considers the examples of slang translation and identifies the methods of translation of slang vocabulary into Russian. A total of 115 slang items from the above works were analyzed.

The subject of this research is the adaptation of slang in the literary translation of the works of Martina Cole into Russian. The goal of the study is to study the features of adaptation of slang units when translating fiction into Russian based on the works of the above-mentioned author. To achieve the set goal of the study, the authors used the following methods: the method of analysis and synthesis, comparative and descriptive methods, the method of comparison, the method of contextual analysis and holistic interpretation.

The study revealed that in the overwhelming majority of the cases considered, the translators managed to adopt the slang units into Russian. The most popular translation transformations for slang vocabulary into Russian are a functional analogue (50 cases), dysphemistic translation (34 cases), euphemistic translation (21 cases), omission (7 cases) and other translation techniques (tracing, transliteration, omission).

Keywords: *literary translation, Martina Cole, slang vocabulary, translation transformations.*

Введение. Роль художественного перевода переоценить невозможно. Художественный перевод менял свой характер в зависимости от эпохи. В современном мире с появлением интернета и переводческих инструментов, облегчающих процесс перевода, художественный перевод не потерял свою актуальность.

Между тем при осуществлении перевода художественных текстов специалист сталкивается с рядом трудностей. Одной из них выступает проблема перевода сленговых единиц: сленговые выражения одного языка не всегда имеют адекватные соответствия в других языках.

Несколько десятилетий назад явление сленга не имело такого широкого распространения, однако в произведениях современной литературы сленг не является столь редким явлением, вследствие чего на сегодняшний день существует достаточное количество материала для исследования данного вопроса.

Важнейшие исследования сленга выполняли как отечественные, так и зарубежные лингвисты: И. В. Арнольд, Л. Блумфилд, И. Р. Гальперин, В. Г. Вилюман, Н. Вебстер, В. А. Винник, М. А. Грачев, М. М. Маковский, Э. Партридж, С. Робертсон, Ю. М. Скребнев, Т. А. Соловьева, А. И. Смирницкий, Г. А. Судзиловский, В. А. Хомяков [1], [3], [4], [5], [6], [11], [13], [14], [16], [17], [18].

Предметом исследования выступает адаптация сленга в художественном переводе на русский язык произведений Мартины Коул.

Целью данного исследования является изучение особенностей адаптации сленговых единиц при переводе художественной литературы на русский язык на материале произведений вышеуказанного автора.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данной темы заключается в потребности адекватного перевода современной зарубежной литературы на русский язык. Современная проза развивается и обретает свои характерные черты, что должно получить отражение в адекватном переводе художественного произведения на русский язык. Сленг в художественном произведении, несомненно, выполняет стилистическую функцию и в этом смысле представляет отдельную проблему перевода. Возникает вопрос о необходимости и возможности адаптации сленга при переводе.

На сегодняшний день проблему адаптации сленга в художественном переводе на русский язык нельзя назвать достаточно разработанной, так как в России углубленным изучением сленга как явления исследователи занялись лишь в 80-х гг. прошлого столетия.

Материал и методы исследования. Материалом для практического исследования послужили романы английской писательницы Мартины Коул: “The Ladykiller” («Леди киллер»), “Two Women” («Две женщины») и “Dangerous Lady” («Опасная леди»). В них автор описывает криминальную жизнь Англии 50-х гг. XX века. Главными героями произведений являются представители криминального мира данного периода. Как правило, в их речи встречается множество сленговых выражений, которые могут быть непонятны иностранному читателю при их некорректной адаптации.

В общей сложности было проанализировано 115 сленговых единиц из вышеназванных произведений.

Для достижения поставленной цели исследования были привлечены следующие методы: анализа и синтеза, сопоставительный и описательный, сравнения, метод контекстуального анализа и целостной интерпретации.

Результаты исследования и их обсуждение. Процесс адаптации сленговых единиц должен быть обусловлен ролью сленговой лексики в оригинальном произведении, так как сленгу могут быть отведены разные функции. В одних случаях авторы стараются

разбавить литературную лексику, внедряя сленг, в других – сленг играет важную роль для характеристики эмоционального состояния героев.

Первостепенной задачей переводчика при адаптации сленга на переводящий язык является поиск сленговых эквивалентов, что обосновывается разным сленговым составом отдельных языков [15]. Для определения наличия сленговых эквивалентов двух языков необходимо обращаться к специальным сленговым словарям, которые предлагают большое количество вариантов перевода сленговых слов, устойчивых выражений и даже целых предложений.

Следует отметить неоднозначное отношение лингвистов к адаптации сленговых единиц при переводе литературного произведения и невозможность выделить конкретную последовательность действий. При этом жанр произведения, подлежащего переводу, и аудитория, которой адресовано произведение, играют определяющую роль в выборе модели работы переводчика.

В данной работе в фокусе внимания находятся приемы и способы адаптации сленга при переводе произведений М. Коул на русский язык, применяемые исходя из жанра произведения, особенностей языка оригинала и особенностей речевой культуры Англии и России. Опираясь на классификацию способов перевода сленга С. Г. Бархударова [2], цитируя примеры сленга из вышеуказанных романов М. Коул, приступим к анализу способов адаптации сленговых единиц.

Наиболее востребованным способом перевода сленговой лексики с английского на русский язык является подбор эквивалента, а именно сленгового эквивалента. Способ подбора эквивалента или **функционального аналога** в языке перевода часто используется переводчиками при переводе разных жанров литературы [7], [12]. Популярность данного способа обусловлена тем, что некоторые словосочетания содержат в себе компоненты, смысл употребления которых будет неясен иностранному читателю в силу того, что на его языке эквивалентом является только одно слово. Подбор функционального аналога сленговой единицы переводящего языка является адаптационным процессом при переводе сленга. Большая часть рассмотренных в процессе исследования примеров английской сленговой лексики имеет эквиваленты в русском языке.

Рассмотрим несколько примеров из романа “The Lady Killer”, имеющих функциональные аналоги в русском языке.

У существительного *a do* существуют только неформальные варианты перевода, и как существительное оно относится либо к просторечию, либо к сленгу в зависимости от контекста. Значение у него одно – «вечеринка», но ввиду своей сленговой природы данное существительное соответствует таким вариантам, как *тусса*, *впуска*, *тусня*, *тусич*, *рейв*. Стоит отметить, что подобные варианты больше относятся к молодежному сленгу, старшему поколению будет сложнее идентифицировать подобные понятия. Данную трудность перевода можно отнести к проблеме адаптации, ведь даже при наличии сленговых эквивалентов среди читателей могут встретиться люди, не владеющие сленговой лексикой.

“*Coming where?*” *He peered at Renshaw. “To the do, Georgie. The bloody leaving do – for Jonesy.” “Oh, yes. Jonesy’s leaving do. Of course, of course. Yes, I’ll be going”* [20, с. 10]. – «Ты о чем?» – уставился он на Реншо. «О **пирушке**, о чем же еще? Об этой чертовой **пирушке** ... по случаю ухода Джонси!» «Ах да ... Джонси **дает отвальную**. Разумеется, пойду! Непременно!» [9, с. 7].

Если бы в примере использовалось только сленговое *do*, то было бы трудно определить, о какого рода мероприятия идет речь, герундий *leaving* проясняет ситуацию: вечеринка приурочена к увольнению человека с работы. Переводчик верно вычленяет сленговую единицу и подбирает ей корректный аналог в русском языке, а именно – *пирушка*. Стоит отметить, что у многих сленговых единиц существует ряд взаимозаменяемых

синонимов, одни могут иметь узкий смысл, другие – более широкий, что мы и можем наблюдать в переводе диалога. Помимо использования существительного *пирушка*, переводчик использует более конкретный сленговый эквивалент *отвальная* (от глагола *отваливать* – отваливать с работы, т. е. увольняться). Оба варианта перевода являются функциональными аналогами *a leaving do*, однако *отвальная* является более узким вариантом перевода и наряду с *пирушкой* хорошо понимается в контексте. Более того, *a do* и *a leaving do* считаются разными сленговыми единицами, несмотря на их общий смысл (торжественное мероприятие). Адаптация в данных двух примерах была достигнута при помощи доступных русскоязычному читателю вариантов.

Популярный лондонский сленг *Old Bill* можно встретить на страницах многих произведений английских и американских писателей, произведения Мартины Коул не стали исключением. У сленгового понятия *Old Bill* существует всего два функциональных аналога: *полиция* и *эклетиический стул*, в первом варианте оно встречается намного чаще.

Now I don't know about you, but Old Bill will be sniffing around soon and I don't want to be implicated in anything [21, с. 59]. – *Не знаю, как ты, но, когда полиция тут будет все перетряхивать, я не хочу вляпаться в нехорошие дела* [8, с. 39].

В случае с *Old Bill* иной адаптации, кроме перевода при помощи функционального аналога, не существует.

Далее рассмотрим несколько вариантов из группы сленга, имеющего оскорбительный характер. Такие существительные, как *a nutter*, *a bastard*, *a numbskull*, *a bag*, *a nonce*, *a bugger*, *thick* и т. д., имеют сугубо назывательный характер и в нашем случае реализованы в отрицательном значении. Все вышеуказанные слова имеют сленговые аналоги в русском языке и описывают человека с негативной стороны. Рассмотрим более подробно существительное *a bastard* и сленговое значение прилагательного *thick*.

Bastard приобретает сленговое значение оскорбительного характера только в роли существительного, как прилагательное оно нейтрально по значению (означает *побочный, поддельный*). Все варианты перевода *a bastard* характеризуются грубым характером и являются серьезным оскорблением. Обратимся к вариантам перевода существительного в двух фрагментах романа “The Lady Killer”.

Come on, Trev. Let's trounce the bastard [20, с. 17]. – *Двигай сюда, Трев! Проучим ублюдка!* [9, с. 13].

“You cheeky little bastard!” Willis grinned. “And you're a miserable old bastard. Know your trouble, Spenser? You never got further than DS, did you?” [20, с. 55]. – *«Ах ты сопляк!» Уиллис ухмыльнулся: «А ты – жалкий старый говнюк! Так и подохнешь сержантом. Ни на ступеньку не поднимешься!»* [9, с. 41].

В данном случае переводчик не стал придерживаться строго одного варианта. Разные варианты перевода одной и той же сленговой единицы в корне меняют смысл высказывания. В первом примере переводчик остановился на грубом существительном *ублюдок*, это было связано с тем, что говорящий относится крайне негативно к человеку, в адрес которого было использовано данное слово; переводчик постарался максимально точно передать эмоциональное состояние говорящего. Во втором примере было использовано существительное *сопляк*. Такое переводческое решение обусловлено контекстом: собеседниками являются знакомые друг другу люди (сержант полиции и молодой парень). Поскольку сержант относится к парню с небольшим пренебрежением, но без агрессии, хорошим вариантом для перевода *bastard* в этом случае является именно *сопляк*. Молодой парень, в свою очередь демонстрируя неуважение к взрослому сержанту, обращается к нему в более грубой форме (переводчиком избран вариант *говнюк*).

Процесс адаптации во всех трех вышеуказанных вариантах перевода проведен корректно: если бы переводчик строго придерживался только одного варианта перевода,

то читателю не удалось бы прочувствовать отношение собеседников друг к другу. Способ адаптации во всех случаях – подбор функционального аналога.

Обратимся к следующей сленговой единице – *rave*. Современные подростки употребляют транслитерированный вариант данной единицы – *рейв*. *Рейв* означает вечеринку, однако еще пару десятков лет назад единица переводилось при помощи сленгового эквивалента: *It's raves, Dad. Raves* [20, с. 165]. – *Я о тусовках, папа! О ту-сов-ках!* [9, с. 117].

В качестве следующего примера обратимся к сленговому прилагательному *thick*, которое обладает как общепринятым значением (толстый / жирный), так и несколькими сленговыми значениями. Здесь мы наблюдаем один из тех случаев, когда слово с общепринятым значением приобретает сленговую семантику. Существует несколько сленговых вариантов перевода для *thick*: *сочная* (о женщине с округлыми формами); *бухой* (пьяный); *тупорылый* или *тупой*. При употреблении последнего варианта наблюдается следующий нюанс: в Англии прилагательное *thick* означает, что человек глуп. Например, *One plus four is not six, don't be thick*. – *Один плюс четыре это не 10, не будь таким тупым*. Изначально такое значение получилось от двух сленговых словосочетаний *thick head* или *fat head*, но *thick* звучит лучше и предпочтение отдается *thick*, а не *fat*. В американском и британском сленге *thick* имеет разные сленговые значения: амер. – *сочная* (позитивное значение, воспринимается как комплимент), брит. – *тупая* (оскорбление). Следовательно, при переводе такой сленговой единицы в художественном произведении необходимо учесть, что в разных культурных контекстах у слова могут существовать противоположные значения, что является важным обстоятельством для корректной адаптации оригинального произведения.

Рассмотрим вариант перевода в романе Мартины Коул “The Ladykiller”: *All I asked you to do was take off your muddy shoes. For Christ's sake, George, are you thick or something? Can't you even take in the most simple thing?* [20, с. 3]. – *Сколько раз тебе говорила: не лезь в дом в грязных башмаках! Ох, Джордж, Бога ради, ты что, бухой? Или крыша поехала? Ни черта не понимаешь!* [9, с. 3].

Данный пример особенно интересен с точки зрения адаптации сленга по причине того, что переводчику было необходимо выбрать вариант сленгового перевода самостоятельно, не опираясь на оригинал: фраза *or something?* дословно переводится – *или что?* Определившись с эквивалентом слова *thick* (в нашем случае – *бухой*), автор позволяет переводчику самостоятельно подобрать еще одно сленговое слово либо оставить все как есть в оригинале (*ты бухой или что?*). Переводчик принял решение воспользоваться многозначностью сленгового прилагательного *thick* и добавить еще один вариант перевода. В результате получилось *бухой или крыша поехала?* Оба варианта перевода являются полными функциональными аналогами прилагательного *thick* в русском языке.

В качестве заключительного примера подбора функционального аналога рассмотрим перевод существительного *bag*. Сленговый вариант перевода невозможно угадать, так как он не имеет никакого отношения к элементам одежды или аксессуарам:

He smiled to himself. Three Mogadons to knock the old bag out, but it was worth it [20, с. 20]. – *Джордж улыбнулся: потребовалось целых три таблетки снотворного «Могадон», чтобы вырубить эту старую развалину* [9, с. 15].

Исходя из контекста, выделить в предложении сленговую единицу достаточно просто: речь идет о мужчине, который старается помочь своей жене уснуть. Становится очевидным, что *bag* относится к женщине. В русском языке есть грубый сленговый эквивалент *old bag*, связанный с обувью, а именно «старая калоша». С точки зрения адаптации, такие варианты, как *старая развалина* и *старая калоша*, органично встраиваются в текст перевода, но если выбирать наиболее точное сленговое соответствие, то *калоша* кажется более удачным.

Существуют сленговые слова или словосочетания, значение и перевод которых легко понять. Связано это с тем, что дословный перевод указывает на сленговое значение. Так, к примеру, дословный перевод *dead meat* звучал бы как *мертвое мясо*, что дает понять, что сленговое выражение в каком-то смысле будет связано со смертью: *You're dead meat, boy. Dead meat* [20, с. 96]. – *Считай себя труном, ублюдок. Труном! Усек?* [9, с. 70]. Так, *to be dead meat* – это сленговая форма угрозы в случаях, когда человек попал в неприятности и его пытаются напугать.

Вторым способом адаптации сленга в романах Мартины Коул является **прием дисфемизации**, который заключается в том, что изначально нейтральному понятию придается грубое или непристойное значение с целью усиления экспрессивности высказывания или придания ему негативной смысловой нагрузки.

Рассмотрим пример из романа “The Ladykiller”: *Look, they're films with birds in ... getting the business like. But they ain't pretend, see?* [20, с. 16]. – *Ну да, «деловые». Там куколки «делом» занимаются. Понял? Все в натуре, не понарошку, усек?* [9, с. 16].

В данном примере наблюдаем сразу три сленговые единицы, одна из которых (*birds*) переводится при помощи функционального аналога (*куколки*), другие два сленговых слова переведены при помощи приема дисфемизации (*в натуре, усек*). Глаголы *pretend* (*притворяться*) и *see* (*видеть, понимать*) являются общепринятыми литературными словами, однако, как и многие другие нейтральные единицы, имеют сленговые варианты перевода. **Дисфемистический перевод** *pretend* и *see* обусловлен тем, что в данном контексте переводчик старался подчеркнуть своеобразный уровень общения собеседников: один из героев романа раскрывает другому страшную тайну, делая разнообразные намеки. Такой вариант перевода с точки зрения адаптации на русский язык является довольно органичным и хорошо вписывается в контекст.

Следующим примером использования приема дисфемизации является вариант адаптации выражений *to walk around, make up, young girls*, у которых так же, как и у предыдущих примеров, существуют сленговые эквиваленты: *This is what they all wanted. Walking around, covered in make up and perfume. Even the very young girls* [20, с. 53]. – *Они сами этого хотят! Еще как хотят! Шлендрают повсюду, намазанные, надушенные! Сопливые девчонки и те туда же* [9, с. 40].

В указанном отрывке мы видим, как три выражения с нейтральным значением были переданы при помощи сленга для усиления экспрессивности высказывания. Вместо дословного перевода *прогуливаться* было использовано *шлендрать*. Отметим, что в современном русскоязычном сленге данный глагол потерял свою актуальность и его место занял глагол *шляться*, но так как перевод датируется 1995-м годом, то данное переводческое решение выглядит вполне адекватным.

Разнообразные варианты сленгового перевода существительного *boy* также являются примером того, как может быть реализовано сленговое значение единицы:

No wonder the old boy was so against Jenny pulling his trousers off [20, с. 8]. – *Недаром этот старый ходок по части женского пола не дал Джени стащить с него штаны* [9, с. 6];

Hello there, Georgie boy! [20, с. 28]. – *Приветик, Джорджи, дорогуша* [9, с. 20].

В обоих случаях переводчик имел возможность придерживаться классического перевода – *мальчик / парень* (данные варианты перевода также присутствуют в произведении), однако при помощи привлечения сленговой лексики ему удалось подчеркнуть характер высказывания и настроение героя.

Следующий фрагмент являет собой пример дисфемизации глагола *to lift*. У М. Коул он обычно используется в значении *красть*:

You're one of the best lifters, Vi. You can lift a wallet better than anyone I've ever known [19, с. 160]. – *Ведь ты, Вай, любого «щипача» переплюнешь, если надо притырить бу-мажник* [10, с. 113].

Переводчик реализовал сленговое значение единицы и таким образом придал высказыванию более сниженный характер.

В качестве следующего примера рассмотрим дисфемизм при переводе глагола *to know*:

“If you pay me enough I’ll fix up anything, but I **knew** that there was something wrong with all this and that’s why I’m telling you.” [20, с. 485] – «И за хорошую плату готов устроить все что угодно. Но я сразу **усек**, что с паспортом что-то не так, и решил сообщить вам» [9, с. 344].

В данном примере речь идет о серьезной криминальной сделке между двумя преступными группировками, вместо стандартного перевода *to know* (знать / уметь) переводчик стилистически упростил глагол, и получилась форма *усек*.

Во фрагменте *Should have **got your hands on** his dewberries before you had him **topped*** [21, с. 61] нет сленговых единиц, но при переводе встречаются три сленговых слова: Тебе надо было **подиустричь** заранее и **наложить лапу** на его сокровища до того, как его **замочили** [8, с. 40]. У идиомы *to put one’s hands on something* (завладеть чем-либо) существует несколько сленговых вариантов перевода: *заграбастать*, *хапнуть*, *прищучить*, *прибрать*, *зажулить*, *схapatь*, *пригрести*. В данном случае переводчик выбрал вариант *наложить лапу*, что с точки зрения семантики очень похоже на *to put hands on* (дословно *положить руки на*), соответственно, вариант перевода *наложить лапу* относится к приему калькирования. А вот варианты *подиустричь* и *замочить* относятся к дисфемизации в связи с тем, что в оригинале слова не имеют сленгового значения.

Необходимо подчеркнуть, что способ подбора функционального аналога и прием дисфемизации следует применять корректно. Главным отличием является то, что при подбore сленгового эквивалента базовое и сленговое значения различаются (*bag* – сумка – *калоша / развалина* (о женщине)), в то время как при переводе путем дисфемизации базовое и сленговое значения совпадают, отличается лишь форма слова (*see?* – *понял?* – *усек?*).

Эвфемизация – это прием, противоположный дисфемизации, также нередко используется для адаптации сленга на русский язык при переводе романов М. Коул.

Так, при переводе существительного *bugger* мы наблюдаем как раз эвфемизацию, иными словами, грубое сленговое выражение или слово, не подходящее для данной ситуации, заменяется на более мягкое или нейтральное слово или выражение.

С английского языка существительное *bugger* переводится как *мужеложец* либо *мудак*. Использовать данное наименование по отношению к мальчику восьми лет было бы некорректно со стороны медработника, ввиду чего переводчик смягчает значение, представив в переводе вариант *таракан*.

К эвфемизации можно отнести перевод сленгового *fanny* в романе “Dangerous Lady”: *Cover yourself up, girl. Before you get frostbite of the **fanny!*** [19, с. 16]. – *Запахни пальто, красотка! А то отморозишь все свои **прелести!*** [10, с. 14]. Очевидно, что в приведенном отрывке диалога молодой человек заигрывает с девушкой, и ему нет нужды обижать ее грубым словом, поэтому переводчик выбирает мягкий сленговый вариант перевода (*прелести*).

Далее рассмотрим некоторые способы перевода сленга в произведениях М. Коул, которые редко используются для адаптации сленга к русскому языку.

К таким способам можно отнести *калькирование*. При помощи калькирования в романах М. Коул переводится в первую очередь сленг кокни.

Ярким примером рифмованного сленга кокни является словосочетание *brown bread*, означающее мертвого человека:

Brown bread? Are you delirious, child?

He means is it dead? **Brown bread** ... dead. Get it? [19, с. 10]. –

Бурый хлеб? Да у тебя горячка, что ли, малыш?

Он спрашивает: не мертвый ли младенец. **Бурый хлеб** ... мертвый. Поняли? [10, с. 13].

В кокни существует несколько сленговых единиц, связанных с *bread*, одна из них означает голову человека (*loaf of bread – head*). Переводчик сохраняет данное сложное сленговое выражение, поскольку замена его эквивалентом русского языка нарушило бы структуру и задумку диалога. По этой причине словосочетание *brown bread* было передано при помощи калькирования.

В следующем примере мы встречаем сленговую единицу “*cuppa*”, также являющуюся примером сленга кокни, которая была образована путем словосложения и сокращения от *cup+of+tea* и имеет перевод «чашечка чая»:

Fancy a cuppa? [19, с. 11]. – *Желаете чашечку чая?* [10, с. 15].

Перевод *cuppa* как *чашечки чая* осуществлен при помощи калькирования.

Следует отметить, что калькирование является достаточно редким способом адаптации сленга в произведениях М. Коул. Связано это с тем, что дословный перевод редко является доступным для иностранного читателя. К калькированию прибегают лишь в случаях, когда в переводящем языке отсутствует сленговый эквивалент.

В произведениях М. Коул довольно редко, но все же встречаются сленговые единицы, которые либо невозможно, либо непозволительно переводить на иностранный язык в силу ряда причин. В подобных случаях переводчики прибегают к *приему опущения*.

Адаптацию сленга ошибочно путают с подбором эквивалента в иностранном языке (простой перевод), в свою очередь, адаптация сленга тесно связана с процессом межкультурной коммуникации. Адаптацией считается корректная интерпретация сленговых единиц на иностранный язык с учетом лингвокультурологических аспектов переводящего языка.

Выводы. Согласно результатам исследования адаптации сленга при переводе романов М. Коул, 88 % (102 единицы) было адаптировано в процессе перевода на русский язык, 12 % (13 единиц) не удалось адаптировать, ввиду чего они были переданы на русский язык при помощи калькирования, транслитерации и опущения.

Несмотря на то что большая часть сленговой лексики М. Коул была адаптирована в переводах произведений, мы встречали случаи, когда адаптация сленга была затруднена по причине отсутствия эквивалентных понятий в русском языке и в силу культурных особенностей, цензурирующих некоторые сленговые единицы при переводе на русский язык. Маленький процент опущения обусловлен тем, что произведения автора строятся на сленговой лексике и нейтрализация ключевого элемента при переводе произведения считалась бы грубой ошибкой.

Адаптация сленга в переводе произведений М. Коул состоит в преобразовании сленговых единиц таким образом, чтобы они были понятны иностранному читателю. При их некорректной адаптации перевод произведения рискует остаться неверно интерпретированным и, как следствие, непонятым аудиторией.

Таким образом, на основе анализа перевода сленга (115 единиц) в произведениях Мартини Коул можно сделать вывод о том, что основными трансформациями, которыми воспользовались переводчики при передаче сленга на русский язык, явились следующие: подбор функционального аналога – в 50 случаях, дисфемистический перевод – в 34 случаях, эвфемистический перевод – в 21 случае, опущение – в 7 случаях и другие приемы перевода (калькирование, транслитерация, опущение) – в 3 случаях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – Л. : Просвещение, 1981. – 295 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Блумфильд Л. Язык. – М. : Прогресс, 1968. – 608 с.
4. Вилюман В. Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке // Ученые записки ЛГПИ им А.И. Герцена, 1955. – № 11. – С. 237–240.
5. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 457 с.

6. *Грачев М. А.* Интервенция криминального языка // Наука и жизнь. – 2009. – № 4. – С. 128–132.
7. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
8. *Коул М.* Две женщины. – М. : АСТ-Пресс, 2006. – 448 с.
9. *Коул М.* Леди-киллер. – М. : Центрполиграф, 1995. – 462 с.
10. *Коул М.* Опасная леди. – М. : Центрполиграф, 1994. – 436 с.
11. *Маковский М. М.* Языковая сущность современного английского сленга // Иностранные языки в школе. – 1962. – № 4. – С. 102–113.
12. *Сдобников В. В.* Теория перевода. – М. : Восток – Запад, 2006. – 444 с.
13. *Соловьева Т. А.* К вопросу об образовании сленгизмов на базе английского литературного словаря // Романо-германская филология. – Иваново : [б. и.], 1966. – С. 3–27.
14. *Судзиловский Г. А.* Сленг – что это такое? – М. : Воениздат, 1973. – 182 с.
15. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : для ин-тов и фак. иностр. яз. : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1983. – 303 с.
16. *Хомяков В. А.* Введение в изучение сленга – основного компонента английского языка. – Вологда : Областная типография, 1971. – 103 с.
17. *Хомяков В. А.* Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. – Л., 1980. – 217 с.
18. *Хомяков В. А.* Три лекции о сленге. – Вологда : Б. и., 1970. – 64 с.
19. *Cole M.* Dangerous lady. – London : Headline Book Publishing, 1992. – 504 p.
20. *Cole M.* The Ladykiller. – London : Headline Book Publishing, 1993. – 629 p.
21. *Cole M.* Two Women. – London : Headline Book Publishing, 1999. – 663 p.
22. *Mozzhegorova E. N., Lashkova E. S.* Translation of slang words in books by Martina Cole from English into Russian // Proceedings of the International Conference “Process Management and Scientific Developments”. – Birmingham, 2020. – P. 67–74.
23. *Partridge E.* Slang today and yesterday: With a short historical sketch; and. vocabularies of English, American, and Australian slang. – London : Routledge & Kegan Paul, 1979. – 476 p.

Статья поступила в редакцию 01.02.2021

REFERENCES

1. *Arnol'd I. V.* Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka. – L. : Prosveshchenie, 1981. – 295 s.
2. *Barhudarov L. S.* Yazyk i perevod. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240 s.
3. *Blumfil'd L.* Yazyk. – M. : Progress, 1968. – 608 s.
4. *Vilyuman V. G.* O sposobah obrazovaniya slov slenga v sovremennom anglijskom yazyke // Uchenye zapiski LGPI im A.I. Gercena, 1955. – № 11. – S. 237–240.
5. *Gal'perin I. R.* Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka. – M. : Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1958. – 457 s.
6. *Grachev M. A.* Intervenciya kriminal'nogo yazyka // Nauka i zhizn'. – 2009. – № 4. – S. 128–132.
7. *Komissarov V. N.* Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) : ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 253 s.
8. *Koul M.* Dve zhenshchiny. – M. : AST-Press, 2006. – 448 s.
9. *Koul M.* Ledi-killer. – M. : Centrpoligraf, 1995. – 462 s.
10. *Koul M.* Opasnaya ledi. – M. : Centrpoligraf, 1994. – 436 s.
11. *Makovskij M. M.* Yazykovaya sushchnost' sovremennogo anglijskogo slenga // Inostrannye yazyki v shkole. – 1962. – № 4. – S. 102–113.
12. *Sdobnikov V. V.* Teoriya perevoda. – M. : Vostok – Zapad, 2006. – 444 s.
13. *Solov'eva T. A.* K voprosu ob obrazovanii slengizmov na baze anglijskogo literaturnogo slovarya // Romano-germanskaya filologiya. – Ivanovo : [b. i.], 1966. – S. 3–27.
14. *Sudzilovskij G. A.* Sleng – chto eto takoe? – M. : Voenizdat, 1973. – 182 s.
15. *Fedorov A. V.* Osnovy obshchej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy) : dlya in-tov i fak. inostr. yaz. : uchebnoe posobie. – M. : Vysshaya shkola, 1983. – 303 s.
16. *Homyakov V. A.* Vvedenie v izuchenie slenga – osnovnogo komponenta anglijskogo yazyka. – Vologda : Oblastnaya tipografiya, 1971. – 103 s.
17. *Homyakov V. A.* Nestandartnaya leksika v strukture anglijskogo yazyka nacional'nogo perioda : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.04. – L., 1980. – 217 s.
18. *Homyakov V. A.* Tri lekcii o slenge. – Vologda : B. i., 1970. – 64 s.
19. *Cole M.* Dangerous lady. – London : Headline Book Publishing, 1992. – 504 p.

20. *Cole M.* The Ladykiller. – London : Headline Book Publishing, 1993. – 629 p.
21. *Cole M.* Two Women. – London : Headline Book Publishing, 1999. – 663 p.
22. *Mozzhegorova E. N., Lashkova E. S.* Translation of slang words in books by Martina Cole from English into Russian // Proceedings of the International Conference “Process Management and Scientific Developments”. – Birmingham, 2020. – P. 67–74.
23. *Partridge E.* Slang today and yesterday: With a short historical sketch; and. vocabularies of English, American, and Australian slang. – London : Routledge & Kegan Paul, 1979. – 476 p.

The article was contributed on February 1, 2021

Сведения об авторах

Мозжегорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elenavanilla@mail.ru

Засецкова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smilecamp@yandex.ru

Author information

Mozzhegorova, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: elenavanilla@mail.ru

Zasetskova, Elena Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: smilecamp@yandex.ru

УДК 811.161.1'37:82-1

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.008

Е. Ю. Муратова

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье анализируются стихи в модусе связи лингвистики и поэзии. Современную поэзию отличают не только новые темы и видение мира, но и во многом иной поэтический язык. Анализируются разные взгляды ученых на поэтический язык. Заметной особенностью современных поэтических текстов является употребление лингвистических терминов, названий частей речи, синтаксических конструкций и под. в качестве полноправных художественных элементов стихотворения. На материале стихов М. Цветаевой, А. Вознесенского, Б. Ахмадулиной, Д. Бурого и др. доказывается, что лингвистические термины могут выражать филологическое мышление поэта, становясь живой частью его стихотворений, и способны специфически отражать картину мира, мировоззрение и человеческие эмоции. Приводится подробный филологический анализ стихотворения А. Вознесенского «Плач по двум нерожденным поэмам».

Ключевые слова: *творчество, филологическое мышление, лингвистические термины, поэма, языковые средства.*

Е. Yu. Muratova

ARTISTIC EXPRESSION OF PHILOLOGICAL THINKING IN POETIC TEXTS

*Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
Vitebsk, Republic of Belarus*

Abstract. The article analyzes poems in the mode of communication between linguistics and poetry. Modern poetry is distinguished not only by new themes and visions of the world, but also by a largely different poetic language. The paper also analyzes different views of scientists on the poetic language. A notable feature of modern poetic texts is the use of linguistic terms, names of parts of speech, syntactic constructions as full artistic elements of the poem. Basing on the material of poems by M. Tsvetaeva, A. Voznesensky, B. Akhmadulina, D. Burago, etc. it is proved that linguistic terms can express the poet's philological thinking, becoming a living part of his poems, and are able to specifically reflect the picture of the world, worldview and human emotions. Moreover, the article provides a detailed philological analysis of A. Voznesensky's poem "Lament for Two Unborn Poems".

Keywords: *creativity, philological thinking, linguistic terms, poem, language means.*

Введение. Мышление – это способность человека думать, анализировать, сопоставлять, выявлять и связывать образы, представления, понятия. Существует философское, мифологическое, религиозное и другие типы мышления, каждое из которых представляет собой определенную систему взглядов, обусловленную особым мировоззрением и специфической картиной мира [10]. Сложно точно определить, что значит выражение «филологическое мышление», которое сейчас активно употребляется в научных исследованиях, но на уровне лингвистической интуиции каждый филолог понимает его особенность

и специфику. Находит ли такое мышление отражение в поэзии? Цель данной статьи – попытаться ответить на этот вопрос.

Актуальность исследуемой проблемы. Современную поэзию отличают не только новые темы и видение мира, но и во многом иной поэтический язык [8]. Творчество многих современных поэтов, таких как Б. Ахмадулина, А. Вознесенский, Е. Евтушенко, И. Бродский, Д. Пригов, А. Левин, Л. Лосев и др., ориентировано на активный языковой поиск и языковые преобразования, которые открывают глубинные свойства русского языка. Современный поэтический язык часто реализуется как сложное отражение действительности и самовыражение творящего сознания. Статья касается одной из актуальных и интересных проблем современной поэзии – специфики ряда текстов, которые пишутся филологами и для филологов.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили тексты и поэтические цитаты Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко, М. Цветаевой, Б. Пастернака, Д. Бураго. Использовались описательный метод и метод филологического анализа поэтического текста

Результаты исследования и их обсуждение. Любой настоящий поэт, как нам представляется, является и филологом в его изначальном значении «любящий слово», а поэты – самые внимательные к языку люди. «Они не просто пользуются словами, они изображают слова – забавляясь и философствуя, выражая удивление, неприязнь, или радуясь новому слову как открытию» [7].

Но и сам поэтический язык – это язык особого рода. Дискуссия об особенностях поэтического языка и его «соположении» по отношению к литературному языку не окончена до сих пор. В. В. Виноградов утверждал, что особой системы поэтической речи не существует [4, с. 141]. С ним соглашался Г. О. Винокур: «... нет такого факта поэтического языка, каковой факт не был бы известен и вне поэтического контекста, как явление языка вообще. Но в этом новом, поэтическом качестве каждая языковая дата приобретает особые свойства ...» [5, с. 391]. Такой взгляд на поэтический язык не разделял Б. В. Томашевский, который был убежден в том, что в языке действительно есть все, что есть в поэзии – кроме самой поэзии [11].

В. П. Григорьев утверждал: «Поэзия нужна не как демонстрация норм литературного языка, а для проникновения в особо важное, сложное и неясное для человека, в то, что иными средствами, чем средства поэтического языка, и не может быть полноценно названо» [6, с. 63, 66]. Кроме того, поэзия, как считал И. Бродский, «колоссальный ускоритель сознания, мышления, мироощущения» [3, с. 16].

Заметной особенностью современных текстов является употребление лингвистических терминов, названий частей речи, синтаксических конструкций и под. в качестве полноценных художественных элементов стихотворения. Приведем отдельные короткие примеры: *Юлит глагол, накрапывал пунктир строки, бесчинствует мой почерк и срамится, неграмотная кровь, пунктир тысячелетий. Люблю, что слова чистого глоток, как у скворца, поигрывает в горле* (Б. Ахмадулина). *Я тоскую по сильным глаголам* (А. Вознесенский). *Великий читатель поймет / и прелесть отсутствия вкуса, / и великолепье длиннот* (Е. Евтушенко). *1. Я прощаю сверстникам двуличье / в двуязыком омуте хлопот. 2. Наше братство гинет за столами, / образуя речевую сыпь. 3. Впереди сплошные междометья. / Позади предательство и блеф. 4. Страну, в которой выжили, / кириллицей отмерили. 5. И из этого почти что, / как сюжет из рукава, / выбегает к вам мальчишка, / спотыкаясь о слова. 6. Цветочная тропа ведет по залу, / Выводит иероглифы вокала. 7. Был месяц-снегопад. Дорога от дороги / в первичный звукоряд сбивается в итоге* (Д. Бураго).

Само слово *стих*, *стихотворение*, входящее в канву произведения, отражает особый тип литературной ментальности у поэтов: *1. Стих занимался и старел. 2. Стих обещал.*

3. Я нырну за стихом. 4. Опасен свободно гуляющий в небе / упущенный и неприкаянный стих (Б. Ахмадулина). Как детский поцелуй, / спокойно дышит стих (Б. Пастернак). И гасишь желтые мишени / на перепадах ударений, / на перепутьях горловых. / И повторяешься до Блока / в глухом отчаянье порока, / петлей закручивая стих (Д. Бурого). Стихи не пишутся – случаются, / как чувства или же закат. / Душа – слепая соучастница. / Не написал – случилось так. (А. Вознесенский).

Поэты как интуитивные лингвисты часто сами дают характеристики отдельным словам, при этом возникает ощущение, что поэт воспринимает слово как живое существо. В этом плане уникальны характеристики слов у М. Цветаевой, которая может *любить, обожать, ненавидеть, презирать* конкретное слово: «Чиновничество. Какое жуткое слово. Какая – от Акакия Акакиевича до министра его же ведомства – вычеркнутость из живых ... А какие унылые наименования: коллежский асессор, титулярный советник, надворный советник, статский, действительный статский» [12, V, с. 255]. «Не ищите в этой книге “интимности”. Это, вообще, низкое слово» [12, V, с. 247]. «Написав слово “цензор”, вдруг осознала: до чего само римское звучание соответствовало Брюсову! Цензор, ментор, диктатор, директор, цербер ...» [12, IV, с. 30]. «Была бы я в России, все было бы иначе, но – *России* (звука) нет, есть буквы: СССР, – не могу же я ехать в *глухое*, без гласных, в свистящую гущу» [12, VI, с. 366].

Филологическое мышление ярко проявляется в стихотворении А. Вознесенского «Плач по двум нерожденным поэмам»:

Аминь.

Убил я поэму. Убил, не родивши. К Харонам!

Хороним.

Хороним поэмы. Вход всем посторонним.

Хороним.

*На черной Вселенной любовниками
отравленными
лежат две поэмы,
как белый бинокль театральный.
Две жизни прижались судьбой половинной –
две самых поэмы моих
соловьиных!*

*Вы, люди,
вы, звери,
пруды, где они зарождались
в Останкине, –
встаньте!
Вы, липы ночные,
как лапы в ветвях хиромантии, –
встаньте,
дороги, убитые горем,
довольно валяться в асфальте,
как волосы дыбом над городом,
вы встаньте.*

*Раскройте, гробы,
как складные ножи гиганта,*

вы встаньте –

Сервантес, Борис Леонидович,
Браманте,

вы б их полюбили, теперь они тоже останки,
встаньте.

И Вы, Член Президиума Верховного Совета
товарищ Гамзатов,

встаньте,

погибло искусство, незаменимо это,

и это не менее важно,

чем речь

на торжественной дате,

встаньте.

Их гибель – судилище. Мы – арестанты.

Встаньте.

О, как ты хотела, чтоб сын твой шел чисто
и прямо,

встань, мама.

Вы встаньте в Сибири,

в Москве,

в городишках,

мы столько убили

в себе,

не родивши,

встаньте,

Ландау, погибший в косом лаборанте,

встаньте,

Коперник, погибший в Ландау галантном,

встаньте,

вы, девка в джаз-банде,

вы помните школьные банты?

встаньте,

геройские мальчики вышли в герои, но в анти,

встаньте,

(я не о кастратах – о самоубийцах,

кто саморастратил

святые крупицы),

встаньте.

Погибли поэмы. Друзья мои в радостной
панике –

«Вечная память!»

Министр, вы мечтали, чтоб юнгой

в Атлантике плавать,

Вечная память,

громовый Ливанов, ну, где ваш несыгранный

Гамлет?
вечная память,
где принц ваш, бабуся? А девственность
можно хоть в рамку обрамить,
вечная память,
зеленые замыслы, встаньте как пламень,
вечная память,
мечта и надежда, ты вышла на паперть?
вечная память!..

Аминь.

Минута молчанья. Минута – как годы.
Себя промолчали – все ждали погоды.
Сегодня не скажешь, а завтра уже
не поправить.
Вечная память.

И памяти нашей, ушедшей как мамонт,
вечная память.

Аминь.

Тому же, кто вынес огонь сквозь
потраву, –
Вечная слава!
Вечная слава!

Ю. М. Лотман рассматривает язык искусства как художественный код, который подлежит расшифровке адресатом. В поэтическом тексте поэт как бы создает свою модель реальности [9].

Своеобразна модель реальности у А. Вознесенского. В данном стихотворении поэт рассматривает жизнь людей через призму не написанных им поэм. Символика лексемы *поэма* – это человеческий Космос, его духовные ценности и духовная нищета, его сила и бессилие.

В стихотворении проявляются два основных хронотопа. Одно пространство – ирреальное с застывшим временем: *На черной Вселенной любовниками отравленными лежат две поэмы, как белый бинокль театральный.* Черная Вселенная – это все несовершенное, нескладанное, непрочувствованное – такая Вселенная есть у каждого человека, разница только в ее объеме.

Другой хронотоп – реальность прошлого и настоящего, который очерчивается разными лексическими средствами. Как писал М. М. Бахтин, «приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [1, с. 235].

Историческое время и настоящее время проявляются на уровне личных имен: *Сервантес, Борис Леонидович (Пастернак), Браманте, товарищ Гамзатов, Коперник, Ландау.* Это пространство *Сибири, Москвы, Атлантики, городишек,* в котором находятся *люди, звери, пруды и липы, убитые горем дороги.* Нерожденные поэмы задумывались и зарождались в реальном пространстве, и конкретно – в Останкине, но остались в черной Вселенной. Это осознает и об этом печалится лирический герой.

Сегодня у него действительно несчастье – у него похороны двух самых «соловьиных» его поэм: *Хороним. Хороним поэмы. Вход всем посторонним. Хороним.* Вообще все стихотворение буквально «пропитано» лексикой похорон: *убил, убили, хороним,*

отравленные, убитые горем, гробы, останки, гибель, самоубийцы, погibli, вечная память (это сочетание употреблено в стихотворении 8 раз).

Их гибель – судилище. Мы – арестанты. Мы – обвиняемые в гибели поэм на этом великом суде. Почему? Потому что именно *мы столько убили в себе, не родивши*, не совершили, не преодолели, не смогли, не захотели, не справились. Сколько в черных Вселенных похоронено надежд, замыслов, первоисточков своей натуры; какие мечты, грандиозные планы и намерения лежат там мертвыми. И суд этот праведный, человек получает в жизни то, что заслужил. У А. Блока в письме к З. Гиппиус об этом сказано гениально просто: «Все, что человек хочет, непременно сбудется. А если не сбудется, то и желания не было. А если сбудется не то, разочарование только кажущееся – сбылось именно то» [2].

Но на такие похороны, на такой внутренний беспощадный суд над собой способен далеко не каждый. Всегда можно найти убедительные оправдания всем своим душевным, духовным, творческим, жизненным «бездельям». Лирический же герой нашел в себе силы это осознать, прямо посмотреть в свою душу, все проанализировать, возмутиться и осудить себя, потому что ему стала «мала» его прежняя жизнь. Именно недовольство собой дает человеку силы духовно «вращивать» самого себя, находить свое настоящее «Я», не становиться безмолвной частью безликой массы, не остаться на периферии своей собственной жизни.

Знаменательно, что глагол *Встаньте* в повелительной форме повторяется в стихотворении 15 раз, он звучит как призыв-приказ-просьба всем: не промолчите себя, сумейте пронести огонь сквозь любую потраву в жизни, судьбе, обстоятельствах.

Рассмотрим еще небольшое стихотворение Дмитрия Бураго:

*Я из ливня, из восстанья
перейду на сочетанья,
перейду на третий берег,
где дыханье вяжет вереск,
где степные сухоцветы
останавливают лето,
где царица Сон-трава
раскрывает покрыва
и в глубинах горизонта
плещут невода оконца.*

Как известно, человеческое мышление метафорично, но создавать яркие образные метафоры в художественном произведении – это все-таки, на наш взгляд, элемент мышления филологического. У данного стихотворения свой метафорический код, оно является интересным примером, доказывающим важность контекста для понимания (или приближения к пониманию) смысла стихотворения.

Если рассматривать начальные две строки *Я из ливня, из восстанья / перейду на сочетанья*, сразу возникает философский вопрос лирического героя: что такое мое внутреннее «Я»? Р. Декарт говорил, что тот, кто сможет все рассказать о себе, тот опишет всю Вселенную. Д. Бураго метафорически касается внутреннего «Я»: *ливень* или *сухостой*, *Я – восстание* (за себя, свою личность, свое достоинство, друзей, детей, родителей, Родину) или безмолвное рабство.

Возможность ухода от себя настоящего поэт определяет лексемой *сочетанье*. По сравнению с предложением, фразой, художественной повестью мельче бывает только словосочетание и слово (которые могут быть великими и вечными), но в данном контексте *словосочетание* – это символ мелочности, разменности собственной жизни, которая была

ливнем и восстанием, а оказалась сейчас на пороге всего лишь сочетаний. Но пока этого в жизни лирического героя не случилось. Глагол *перейти* употреблен в будущем времени, лирический герой только собирается на них перейти, но, как кажется, не перейдет, потому что внутренний анализ, критика себя – это верный и главный путь собственного роста, углубления и творческого изменения своего внутреннего мира.

Но если дочитать стихотворение до конца, то его смысл, как нам видится, оказывается совсем другим. Во-первых, о каких сочетаниях говорит поэт? В самом общем плане сочетание – это соединение, расположение чего-нибудь, образующее единство, целое.

Лирический герой хочет перейти на сочетания и на третий берег, которого в жизни не бывает, но в него хочется верить, потому что там *вереск, степные сухоцветы, Сон-трава*. На третьем берегу простор (*глубины горизонта*), свежий воздух с запахами трав (*дыханье вяжет вереск*), т. е. там физическая и духовная свобода, все проблемы уходят куда-то за горизонт. В таком контексте смысл, какой вкладывает лирический герой в лексему сочетание, как нам кажется, – это даже не соединение, а единение себя с природой, с миром, с самим собой. В таком контексте лексемы *ливень* и *восстание* выражают не философскую рефлексию лирического героя, а огромное желание избавиться от всех бывших в его жизни ливней и восстаний и обрести долгожданную душевную гармонию.

Филологический образ мыслей в поэзии может проявляться по-разному. Затронем еще одну особенность поэтических текстов, в которых поэты пытаются передать муки творчества, муки рождения слова. Такие стихи или хотя бы отдельные строки есть почти у всех поэтов. Об этом М. Цветаева писала в «Искусстве при свете совести»: «На сто строк десять – данных, девяносто – заданных: недавшихся, давшихся, как крепость – сдавшихся, которых я добилась, то есть дослушалась» [12, V, с. 47].

Выводы. Филологическое мышление активно проявляется в современной поэзии. Это доказывает особое отношение к слову у многих поэтов, которые наполняют его новыми оттенками смысла, выявляют его ретроспективные и перспективные художественные возможности, открывают потенциальные глубинные смыслы слова. Заметной особенностью современных текстов является употребление лингвистических терминов, названий частей речи, синтаксических конструкций и под. в качестве полноправных художественных элементов стихотворения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
2. Блок А. А. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 8. – М. : Гослитиздат, 1962. – 771 с.
3. Бродский И. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 1. – СПб. : Пушкинский фонд, 1998. – 119 с.
4. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
5. Винокур Г. О. Понятие поэтического языка // Избранные работы по русскому языку. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1959. – С. 388–393.
6. Григорьев В. П. Поэтика слова: на материале русской советской поэзии. – М. : Наука, 1979. – 343 с.
7. Зубова Л. В. Новые слова в поэтическом восприятии // Архив Петербургской русистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruthenia.ru/apr/index.htm>.
8. Колларова Э., Кутина Н. А. Русская поэтическая речь сегодня. – Филологический класс. – 2018. – № 3(53) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://filclass.ru/archive/2018/3-53/russkaya-poeticheskaya-rech-segodnya>.
9. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления. – СПб. : Искусство, 1996. – 848 с.
10. Словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Русский язык ; Полиграфресурсы, 1999.
11. Томашевский Б. В. Писатель и книга. Очерк текстологии. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1959. – 279 с.
12. Цветаева М. И. Собрание сочинений : в 7 т. – М. : Эллис Лак, 1994–1995.

Статья поступила в редакцию 17.01.2021

REFERENCES

1. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. – M. : Iskusstvo, 1986. – 444 s.
2. *Blok A. A.* Sobranie sochinenij : v 8 t. T. 8. – M. : Goslitizdat, 1962. – 771 s.
3. *Brodskij I.* Sobranie sochinenij : v 8 t. T. 1. – SPb. : Pushkinskij fond, 1998. – 119 s.
4. *Vinogradov V. V.* Stilistika. Teoriya poeticheskoy rechi. Poetika. – M. : Izd-vo AN SSSR, 1963. – 255 s.
5. *Vinokur G. O.* Ponyatie poeticheskogo yazyka // Izbrannye raboty po russkomu yazyku. – M. : Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1959. – S. 388–393.
6. *Grigor'ev V. P.* Poetika slova: na materiale russkoj sovetskoj poezii. – M. : Nauka, 1979. – 343 s.
7. *Zubova L. V.* Novye slova v poeticheskom vospriyatii // Arhiv Peterburgskoj rusistiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.ruthenia.ru/apr./index.htm>.
8. *Kollarova E., Kupina N. A.* Russkaya poeticheskaya rech' segodnya. – Filologicheskij klass. – 2018. – № 3(53) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://filclass.ru/archive/2018/3-53/russkaya-poeticheskaya-rech-segodnya>.
9. *Lotman Yu. M.* O poetah i poezii: analiz poeticheskogo teksta. Stat'i i issledovaniya. Zametki. Recenzii. Vystupleniya. – SPb. : Iskusstvo, 1996. – 848 s.
10. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. / pod red. A. P. Evgen'evoj. – 4-e izd., ster. – M. : Russkij yazyk ; Poligrafresursy, 1999.
11. *Tomashevskij B. V.* Pisatel' i kniga. Oчерk tekstologii. – 2-e izd. – M. : Iskusstvo, 1959. – 279 s.
12. *Cvetaeva M. I.* Sobranie sochinenij : v 7 t. – M. : Ellis Lak, 1994–1995.

The article was contributed on January 17, 2021

Сведения об авторе

Муратова Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь; e-mail: mouratova@tut.by

Author information

Muratova, Elena Yuryevna – Doctor of Philology, Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus; e-mail: mouratova@tut.by

Е. М. Напольнова

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВКЛЮЧЕНИЯ ОКРУЖАЮЩИХ В ЛИЧНУЮ СФЕРУ ГОВОРЯЩЕГО В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Институт стран Азии и Африки
Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Каждый язык обладает системой средств, отражающих взаимные позиции коммуникантов и характеризующих социальную дистанцию между собеседниками. Цель исследования, проведенного на материале примеров из разговорного турецкого языка (ТЯ), зафиксированных автором, состоит в определении набора языковых средств включения собеседника в личную сферу говорящего в ТЯ. Теоретически значимой задачей является включение соответствующих данных в лингво-типологические исследования. В качестве обращений в ТЯ используются личные имена, аппеллятивы и (псевдо)термины родства. В рамках системы языковых средств эгоцентрического структурирования окружающего социального пространства основным средством включения присутствующего в сферу говорящего в ТЯ является использование в обращениях посессивного показателя 1 л. ед. ч. (*мой*). Обращения к младшим состоят из их личного имени или (псевдо)термина родства и посессивного показателя 1 л. ед. ч. Использование посессивного показателя 1 л. ед. ч. при обращении к старшим возможно при условии использования уменьшительного показателя. Обращение к старшим по возрасту с использованием только личного имени невозможно. Местоимение *ты* используется в отношении широкого круга лиц и не может считаться средством включения собеседника в личную сферу говорящего. Инструментом сознательного исключения присутствующих из личной сферы говорящего является использование в отношении них указательного местоимения 3 л. *ш*. Несмотря на специфику набора языковых средств включения окружающих в личную сферу говорящего в ТЯ, общая ситуация полностью соответствует ее определению, предложенному Ю. Д. Апресяном.

Ключевые слова: *формы обращений в турецком языке, личная сфера говорящего, турецкие личные местоимения, языковые средства структурирования социального пространства.*

Е. М. Napolnova

LANGUAGE TOOLS TO INCLUDE OTHERS INTO PERSONAL SPHERE OF THE SPEAKER IN TURKISH

*Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia*

Abstract. Each language has a culturally specific system of tools that reflect the mutual positions of communicants, including tools that characterize the social distance between interlocutors. This investigation was conducted on the example material from conversational Turkish Language recorded by the author. Its purpose is to determine a set of linguistic tools that allows the inclusion of the interlocutor in the speaker's personal sphere in Turkish. Theoretically, it is important to include relevant data in linguistic and typological studies. Personal names, appellatives, and (pseudo) kinship terms are used as addresses in Turkish. Within the system of language tools of egocentric structuring of the surrounding social space, the main tool of including of a person into the sphere of the speaker is the possessive suffix of 1 Pers. Sing. ("my") in various types of addresses. For younger recipients the suffix "my" is used with their personal name or (pseudo) kinship term. The inclusion of senior recipients in the personal sphere of the speaker using

the possessive suffix “my” is possible with the preliminary use of the diminutive suffix. Addressing senior recipients through the usage of their personal names is not possible. The pronoun *sen* “you” (Sing.) cannot be considered as a tool of including the interlocutor in the personal sphere of the speaker, since it is used in relation to a wide range of people. The tool for deliberately excluding those present from the speaker’s personal sphere is the use of the demonstrative pronoun of 3 Pers. *şu*. Despite the specific set of language tools of incorporating other persons into a personal field of speaker in Turkish, the overall situation is in line with the definition proposed by Yu. Апресян.

Keywords: *address forms in Turkish, personal sphere of the speaker, personal pronouns in Turkish, language tools of structuring of social space.*

Введение. Каждый язык обладает специфическим набором средств структуризации окружающего пространства, понятных всем носителям этого языка и формирующих в их сознании единую картину мира, необходимую для адекватной коммуникации внутри культурно-языкового сообщества. Важную часть этой системы составляют средства, характеризующие социальную дистанцию между собеседниками, представленные разнообразными моделями поведения и языковыми клише, которые отражают свойственные для этой культуры правила и нормы и касаются, среди прочего, формы обращений, титулований, поздравлений и т. д. Их присутствие в языке связано с «оценочной интерпретацией», которая «предполагает схематизацию опыта познания объектов и событий в соответствии с коллективной и индивидуальной системами норм, идеалов, стереотипов, ценностей, на основе определенных оценочных шкал, принятых в рамках той или иной культуры» [2, с. 5–12].

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возросшим интересом к анализу речевого поведения носителей разных культур, необходимостью выявления специфики тюркских языков и включения результатов в типологические исследования.

Материал и методы исследования. Исследование основано на более чем 20-летних наблюдениях автора за повседневным языковым поведением носителей турецкого языка (ТЯ). Основным методом исследования является контрастивно-прагматический анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Ввиду неизбежной эгоцентричности восприятия индивидуумом окружающей действительности важным с точки зрения степени дистанцированности собеседников фактором являются представления о личной сфере человека. Как показывают многочисленные психологические, социологические, когнитивные исследования, размеры такой зоны существенно различаются в разных культурах. Такая зона именуется «пространством действия индивида» [11, с. 146], «пространством говорящего» [12, с. 28], [4, с. 115], «перцептуальным пространством говорящего» [8], «сферой обладания или контроля [13, с. 317]. Ю. Д. Апресян обращает внимание на подвижность границ личной сферы говорящего: «в эту сферу входит говорящий и все, что ему близко физически, морально, эмоционально или интеллектуально; некоторые люди; плоды труда человека, его неотъемлемые атрибуты и постоянно окружающие его предметы; природа, поскольку он образует с ней единое целое; дети и животные, поскольку они требуют его покровительства и защиты; боги, поскольку он пользуется их покровительством, а также все, что находится в момент высказывания в его сознании. Личная сфера говорящего подвижна – она может включать большее или меньшее количество объектов в зависимости от ситуации. В частности, в некоторых случаях она расширяется настолько, что в нее входят и незнакомые говорящему люди ...» [1, с. 645–646]. Среди средств включения окружающих в личную сферу говорящего в русском языке Ю. Д. Апресян рассматривает местоимение *ты*, звательные формы (*Маш, Коль, мам*), псевдоинклюзивные глагольные формы 1 л. мн. ч. (например, ребенку: *Почему мы не кушаем?*).

Формирование культурно-специфических систем включения окружающих в личную сферу говорящего определяется культурными и социально-историческими факторами.

Наличие во многих современных языках двух личных местоимений 2 л. – *ты* и *вы*, используемых по отношению к собеседнику, восходит к латинскому языку [6, с. 55]. Несмотря на близость культур многих современных европейских народов, соотношение фамильярности и уважительности в местоимениях *ты* и *вы* может в них существенно различаться: в немецком *ты* используется в качестве обращения к людям, с которыми говорящий хочет обращаться как с людьми, которых он хорошо знает [3, с. 687]; в испанском условия выбора *ты* и *вы* различны даже в европейском и латиноамериканском вариантах языка; английский полностью утратил древнее *thou* ‘ты’; в шведском *ты* стало нормой даже в формальном и официальном стиле и в качестве стратегии позитивной вежливости [6, с. 57].

Распространенность обращений с использованием личного имени адресата в европейской культуре связана с христианскими традициями имянаречения. В восточных культурах обращения отражают собственную, исторически обусловленную специфику социальной структуры общества [5, с. 115–117].

В ТЯ основным средством включения любого объекта в сферу любого лица являются *личные посессивные показатели*, использование которых обязательно во многих случаях, когда, например, в русском «обладание» может определяться контекстуально, например:

(1) *Baba-n yarın gel-ecek* (устн.)
отец-POSS2SG завтра приезжать-FUT
Paşa gelecek (букв. ‘твой папа’).

С помощью посессивных показателей может выражаться и отношение человека к различным сущностям, например к Богу, «покровительством которого пользуется человек»:

(2) *Allah-ım ne-dir günah-ım?* (песня)
Аллах-POSS1SG что-IND грех-POSS1SG
‘Аллах, в чем мой грех?’

(3) *Tanrı-m ben-i baştan yarat* (песня)
Бог-POSS1SG я-ACC заново создавать
Hocum, benim için yeniden yarat!

Посессивные показатели 1 л. ед. ч., как это показано ниже, могут использоваться также в обращениях.

Личное имя для турок на протяжении всей истории заключало в себе особый смысл: существовали имена-пожелания, имена-обереги, прозвища, которые присваивались в процессе обрядов имянаречения и инициации [9, с. 233–242]. Древние тюркские верования и традиции имянаречения предписывали скрывать данное при рождении личное имя человека во избежание влияния злых духов. В современной Турции эти древние традиции отчасти утрачены, однако, обладая «памятью», язык на коммуникативном уровне в определенной степени сохраняет древние подходы. При огромном количестве турецких личных имен (в [14] зафиксировано 3612 женских и 7230 мужских) в качестве обращений они несут меньшую коммуникативную нагрузку, чем это имеет место, например, в русском, и обладают также меньшим количеством форм: усеченная форма используется крайне редко. Общепринятый сокращенный вариант имеет ограниченное количество имен: *Fiko* от *Fikret*, *İbo* от *İbrahim*, *Apo* от *Abdullah*. Источником такой модели сокращения турецкого личного имени являются личные имена некоторых национальных меньшинств имен с ауслатным *-o* (*Niso* (муж., еврейское), *Yorgo* (муж., греческое), *Apo* (муж., курд. ‘дядя’). В языке молодежи наблюдается вызывающая много критики [10] тенденция к использованию усеченных форм имени (в том числе и при самопредставлении), подавляющее большинство которых, однако, не является общепризнанным, иногда с трудом соотносится с полным именем и функционально сопоставимо с русскими кличками.

Главным образом в фамильярно-жеманной женской речи можно наблюдать тенденцию к обращению к лицам из близкого окружения с использованием личных имен

с показателем *-ış/-iş/-oş/-uş/-üş*, присоединяемым к усеченной основе (*Feriş* от *Feriha*) и сопоставимым с русскими уменьшительными суффиксами *-чка, -енька*.

Таким образом, использование модифицированных личных имен в качестве обращений в ТЯ представляет собой достаточно новое языковое явление и носит выборочный характер. Они могут носить не уменьшительно-ласкательный, а фамильярный, вульгарный, иногда уничижительный характер и имеют этно- или социально дифференцирующую окраску. Тем не менее использование видоизмененных форм личного имени позволяет рассматривать их как одно из средств включения их обладателей в личную сферу говорящего.

Стандартные экспрессивные формы личных имен могут образовываться с помощью уменьшительного показателя *-cik/-çik/-çik/-çik* в обязательном сочетании с посессивным показателем 1 л. ед. ч.: *Mehmet-çiğ-im* (Мехмет-DMN-POSS1SG) букв. 'Мехмед-ушка-мой'. Частотность их употребления в речи достаточно низка и полностью соответствует формуле, предложенной А. Вежибской: «я хочу говорить с тобой так, как говорят с ...» [3, с. 89–200]. Например, высказывание

(4) *Aslı-cığ-im ben-i yanlış*

Аслы-DMN-POSS1SG я-ACC неправильно

anla-dı-n galiba (устн.)

понимать-PST-2SG наверное

Дорогая моя Аслы, ты меня, наверное, неправильно поняла

может выражать симпатию, непонимание, недовольство, извинение, сожаление, желание привлечь внимание и другие эмоции, т. е. присутствует интенция говорящего, направленная на сближение с адресатом ради решения собственной прагматической задачи.

Кроме этого, важно, что обращение, состоящее только из личного имени, стандартно может быть адресовано только лицам младше обращающегося и только в сочетании с личным местоимением *ты*. Например, мы зафиксировали недовольство обращением по имени к старшему по возрасту, выраженное им словами «Ты что, видел, как я родился?».

Кроме личного имени широко распространено обращение к родственникам с использованием терминов родства, что обусловлено поздним началом процесса урбанизации в Турции. Обращение к младшим родственникам возможно вне зависимости от фактической степени родства с использованием ограниченной группы терминов родства в сочетании с показателем посессивности 1 л. ед. ч., например: *oğl-um* (сын-POSS1SG) – при обращении к значительно более младшему по возрасту родственнику, *kardeş-im* (младший. брат / младшая. сестра-POSS1SG) – при обращении к адресату, несколько младшему обращающегося.

В качестве обращений к старшим родственникам используется более широкий спектр терминов родства, но в основной форме и, при необходимости, в сочетании с именем родственника: *abla* 'старшая сестра' или *Fatma abla* – обращение к старшей сестре или старшей родственнице по имени Фатма; *amca* 'дядя по отцу' или *Mehmet amca* – обращение к брату отца или старшему родственнику по имени Мехмет. Использование термина родства с показателем посессивности при обращении к старшим родственникам также возможно, но, что важно, *только* после показателя уменьшительности: *abla-cığ-m* (старшая. сестра-DMN-POSS1SG) букв. 'старшая сестр-ичка-моя'.

По той же схеме, что и к родственникам, осуществляется наиболее распространенное на бытовом уровне обращение к незнакомым лицам. Наиболее коммуникативно действенным из такого рода обращений является *abi*, сокращенное от *ağabey* 'старший брат', по отношению к любому лицу мужского пола старше говорящего. Значимо, что все обращения с использованием терминов родства стандартно сочетаются с местоимением *ты*.

Причины использования разных моделей обращения к старшим и младшим родственникам и лицам из бытового окружения хорошо объяснимы исходя из определения

личной сферы говорящего Ю. Д. Апресяна: «требующие покровительства и защиты» младшие родственники «присваиваются» автоматически путем присоединения посессивного показателя непосредственно к основе слова, а для «присвоения» старших родственников соответствующие термины родства должны сначала присоединить показатель уменьшительности, за счет чего достигается эффект их «уменьшения» и включения в категорию «защищаемых» [1].

В отношении незнакомых лиц из бытового окружения в сочетании с терминами родства посессивный показатель используется в этом случае значительно реже, но в определенных ситуациях личная сфера расширяется настолько, «что в нее входят и незнакомые говорящему люди». Это, как и в (4), имеет прагматическую направленность, например, в обращении за милостыней к прохожему:

(5) *Abi-ciğ-im* *ne-ol-ur* *ban-a*
 старший. брат-DMN-POSS1SG что-быть-AOR я-DAT
yardım AUX (устн.)
 помощь et

Дяденька, помоги, ну что тебе стоит!

Исторически существовавшие ограничения на использование личного имени в качестве обращения привели к формированию в ТЯ значительного количества специальных слов-обращений: *can-im* (жизненная сила-POSS1SG), *hayat-im* (жизнь-POSS1SG), *güzel-im* (красивый-POSS1SG) (только к женщине), *gül-üm* (роза-POSS1SG) (только к женщине) и др. Для языка женщин характерно использование в качестве обращений названий сладостей: *şeker-im* (сахар-POSS1SG), *tatlı-m* (сладкий-POSS1SG). Существует значительное количество слов-обращений к друзьям и подругам: *arkadaş-im* (товарищ-POSS1SG), *dost-um* (друг-POSS1SG), *kanka* ‘кореш, близкий друг’ (редко: ‘близкая подруга’), *aga* ‘друг’ (древне-тюрк. ‘отец, дядя, старший родственник’ [9, с. 545] отмечено также из уст женщины в форме с посессивным показателем 1 л. ед. ч. как обращение к сыну – *aga-m*), *moruk* ‘старик’ (зафиксировано из уст мужчины при обращении к близкому другу также с уменьшительным и посессивным показателями – *moruk-çığ-um*), *birader* ‘брат’ (от перс.). Имеется ряд стандартных обращений к представителям отдельных профессий: *öğretmen-im* или *hoca-m* (учитель-POSS1SG), *usta* ‘мастер’, *kapitan* ‘капитан’ (обращение к водителям общественного транспорта). Слова-обращения с посессивным показателем 1 л. ед. ч. значительно более характерны для женщин (ср., например, *aga* и *aga-m*). Ввиду значительной дистанцированности человека от животных в турецкой культуре из названий животных стандартно использование по отношению к детям *kuzu-m* (ягненок-POSS1SG) – обычно ласкательно и, соответственно, с посессивным показателем; редко – *sıra* ‘ослеенок’ – обычно иронично и без посессивного показателя. За исключением обращений к учителю использование слов-обращений предопределяет употребление местоимения *ты*.

Можно услышать обращение к знакомому или незнакомому лицу с использованием посессивного показателя 3 л.: *anne-si* (мама-POSS3SG) ‘его мама’ – в качестве обращения к матери какого-либо ребенка (сравнимо с русск. обращениями *мамочка*, *мамаша*, возможными по отношению к матерям чужих детей), *abla-sı* (старшая.сестра-POSS3SG) ‘его старшая сестра’ – по отношению к незнакомым женщинам, несколько более старшим обращающегося. За счет этого приема адресат обращения, очевидно, выводится за пределы личного пространства обращающегося.

Условием использования местоимения *вы* является сочетание с официальными обращениями *bay*, *bey*, *bey-efendi* (от греч. ευγενής ‘благородный’) ‘господин’, *bayan*, *hanım*, *hanım-efendi* ‘госпожа’ и *sayın* ‘уважаемый/-ая’. Османские обращения к незнакомым людям *bey-efendi* ‘господин’ и *hanım-efendi* ‘госпожа’ адресуются незнакомым лицам и, соответственно, используются изолированно. Наиболее употребительные в повседневной

речи обращения *bey* ‘господин’ и *hanım* ‘госпожа’ этимологически являются тюркскими лексемами и стандартно используются в постпозиции к личному имени или профессии: *Ahmet bey* ‘господин Ахмет’, *Ayşe hanım* ‘госпожа Айше’, *şoför bey* ‘господин шофер’, *doktor hanım* ‘госпожа врач’. В противоположность им наиболее формальные обращения *bay* ‘господин’, *bayan* ‘госпожа’ и *sayın* ‘уважаемый’ используются в препозиции к фамилии или имени и фамилии (*Bay (Ahmet) Demir*, *Sayın (Ahmet) Demir*), являются неологизмами, которые были искусственно созданы в 20-х гг. прошлого века в связи с введением в Турции института фамилии и адресуются лицам в официальной обстановке. По нашим наблюдениям, еще в начале XXI в. иностранные личные имена, в противоположность тюркским, при обращении использовались исключительно в сочетании с «официальными» *bay* и *bayan*.

Таким образом, местоимение *ты* в ТЯ не носит уничижительного или фамильярного характера, а также не включает адресата в личную сферу говорящего. Его использование является языковым указанием на принадлежность коммуникантов к единой социальной среде. Ситуация с использованием *ты* в ТЯ близка к описанной выше шведской в том смысле, что обращение на *ты* допускается даже в формальной ситуации и «сближает» коммуникантов, однако продиктована она иными культурными причинами.

Средством включения собеседника в личную сферу говорящего в ТЯ следует считать посессивный показатель 1 л. ед. ч., при необходимости – в сочетании с уменьшительным показателем. Сюда же попадают и стандартные экспрессивные формы личных имен, так как в их состав обязательно входят уменьшительный и посессивный показатели. Можно также утверждать, что причиной наблюдаемого активного развития модифицированных личных имен является потребность в новом языковом средстве, которое исполняло бы функцию сближения коммуникантов в условиях прогрессирующих изменений социальной структуры общества под влиянием глобальных внешних факторов.

Языковые средства включения говорящим окружающих в личную сферу в ТЯ являются частью системы структуризации социального пространства, в рамках которой говорящий позиционирует себя через выбор личных местоимений 2 л. *ты* и *вы* в совокупности с привязанным к ним формам обращения. Важно, что за счет использования разных форм обращений по отношению к старшим и младшим адресатам в бытовом окружении говорящего присутствует не только «горизонтальное», но и «вертикальное» членение, исходя из относительного возраста говорящего и адресата обращения.

Как отмечает Ю. Д. Апресян, «естественный язык располагает, конечно, и средствами исключения объектов из личной сферы говорящего» [1, с. 294], в связи с чем в ТЯ следует рассматривать роль указательных местоимений. В ТЯ имеется три указательных местоимения – *bi*, *şu*, *o*. В дейктической ситуации в отношении неодушевленных объектов *bi* указывает на расположение объекта в «личной сфере говорящего и в поле его зрения – «этот»; *şu* указывает на расположение объекта вне личной сферы говорящего, несмотря на относительную близость объекта к говорящему (Я), что полностью соответствует указанию Ю. Д. Апресяна о подвижности границ личной сферы говорящего – «этот» / «вот этот» / «тот»; *o* указывает на расположение объекта вне личной сферы говорящего и на относительную удаленность объекта от говорящего или на расположение его в пространстве собеседника – «тот». *O* является также стандартным местоимением 3 л. ед. ч. в отношении лиц обоего пола и неодушевленных объектов. Специфика местоимения *şu* заключается в том, что с его помощью может подчеркиваться отрицательное отношение говорящего к объекту, который находится у него в руках или на нем, что наглядно выражается невербально: *şu* часто сопровождается жестом, в том числе отстраняющим объект от говорящего [7, с. 69].

Использование указательных местоимений *bi* и *şu* возможно также в отношении присутствующих лиц, младших по возрасту или низших по социальному положению. При этом

bi содержит лишь указание на более низкий статус лица, находящегося в непосредственной близости к говорящему, а *ʒi* используется для выражения иной интенции говорящего в отношении присутствующего, например, как при положительной, так и при отрицательной оценке действий или внешнего вида младшего по возрасту или социальному статусу адресата, от которого говорящий как бы отстраняется, несмотря на пространственную близость:

(6) *ʒu-na bak-ar tu-sin!* (устн.)
этот/тот-DAT смотреть-AOR Q-2SG

Ты только посмотри на него! (например, о ребенке: *какой он красивый, умный!* и т.д. или *какой он безобразник!*; в отношении взрослого: *ты только послушай, что он говорит!*).

Таким образом, *ʒi* является специфическим языковым инструментом выражения отстраненности говорящего от неодушевленного объекта или лица, находящегося в непосредственной близости, т. е. выводит их из личной сферы говорящего.

Выводы.

1. В ТЯ имеется система языковых средств эгоцентрического структурирования окружающего социального пространства, фиксирующая позицию говорящего по отношению к адресату обращения, в том числе с учетом соотношения их возрастов.

2. Основным средством включения присутствующего в сферу говорящего является использование посессивного показателя 1 л. ед. ч. в обращениях разного типа. В отношении младших адресатов, требующих «покровительства и защиты» говорящего, посессивный показатель 1 л. ед. ч. используется с их личным именем или (псевдо)термином родства. Включение старших адресатов в личную сферу говорящего с использованием посессивного показателя 1 л. ед. ч. требует использования уменьшительного показателя.

3. Использование посессивного показателя 1 л. ед. ч. при обращении к Богу продиктовано тем, что говорящий подчеркивает собственную зависимость от защиты и поддержки высших сил.

4. Местоимение *ты* не может считаться средством включения собеседника в личную сферу говорящего, так как используется в отношении широкого круга лиц.

5. Инструментом сознательного исключения присутствующих из личной сферы говорящего является использование в отношении них указательного местоимения 3 л. *ʒi*.

6. Несмотря на специфику набора языковых средств включения окружающих в личную сферу говорящего в ТЯ, общая ситуация полностью соответствует ее определению, предложенному Ю. Д. Апресяном.

ГЛОССЫ

ACC – винительный падеж (аккузатив); AOR – аорист (настоящее-будущее время); AUX – вспомогательный глагол; DAT – дательный падеж (датель); DMN – показатель уменьшительности; FUT – будущее время; IND – изъявительное наклонение; PL – множественное число; POSS – посессивный показатель; PST – прошедшее время; SG – единственное число; 1 – первое лицо; 2 – второе лицо; 3 – третье лицо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 629–650.
2. Болдырев Н. Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1 (042). – С. 5–12.
3. Вейсбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1996. – 411 с.
4. Кравченко А. В. Язык и восприятие: когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1996. – 160 с.
5. Кронгауз М. А. Семантика. – М. : Академия, 2005. – 398 с.
6. Линевиц Н. Ю. Местоименные обращения в шведском и английском языках // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2009. – Вып. 2. – С. 54–58.

7. *Напольнова Е. М.* Указательные местоимения в турецком языке // Урало-алтайские исследования. – 2014. – № 1(12). – С. 67–74.
8. *Попова М. И.* Языковые средства включения/исключения объекта описания из перцептуального пространства говорящего // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 40–48.
9. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка / под ред. Э. Р. Тенишева, А. В. Дыбо. – М. : Наука, 2006. – 557 с.
10. *Atkaya K.* İsim kısaltmaları kaşındırıyor. – URL : <http://www.hurriyet.com.tr/isim-kisaltmalari-kaşindiriyor-10844765>.
11. *Boesch E.* Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. – Berlin : Springer-Verlag, 1991. – 380 p.
12. *Clark H.* Space, time, semantics, and the child // Cognitive development and the acquisition of language / Ed. by T. E. Moore. – N. Y. ; London : Academic Press, 1973. – P. 27–63.
13. *Newman J.* The linguistics of giving. – Amsterdam : Benjamins, 1997. – 373 p.
14. Türk Dil Kurumu. – URL : <http://www.tdk.gov.tr>.

Статья поступила в редакцию 15.02.2021

REFERENCES

1. *Apresyan Yu. D.* Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira // Izbrannye trudy. T. 2. Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. – M. : Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1995. – S. 629–650.
2. *Boldyrev N. N.* Antropocentricheskaya sushchnost' yazyka v ego funkciyah, edinichah i kategoriyah // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2015. – № 1 (042). – S. 5–12.
3. *Vezhbickaya A.* Yazyk. Kul'tura. Poznanie. – M. : Russkie slovari, 1996. – 411 s.
4. *Kravchenko A. V.* Yazyk i vospriyatie: kognitivnye aspekty yazykovoj kategorizacii. – Irkutsk : Izd-vo Irkut. un-ta, 1996. – 160 s.
5. *Krongauz M. A.* Semantika. – M. : Akademiya, 2005. – 398 s.
6. *Linevich N. Yu.* Mestoimennye obrashcheniya v shvedskom i anglijskom yazykah // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. – 2009. – Vyp. 2. – S. 54–58.
7. *Napol'nova E. M.* Ukazatel'nye mestoimeniya v tureckom yazyke // Uralo-altajskie issledovaniya. – 2014. – № 1(12). – S. 67–74.
8. *Popova M. I.* Yazykovye sredstva vkl'yucheniya/isklyucheniya ob'ekta opisaniya iz perceptual'nogo prostranstva govoryashchego // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 40–48.
9. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Pratyurkskij yazyk-osnova. Kartina mira pratyurkskogo etnosa po dannym yazyka / pod red. E. R. Tenisheva, A. V. Dybo. – M. : Nauka, 2006. – 557 s.
10. *Atkaya K.* İsim kısaltmaları kaşındırıyor. – URL : <http://www.hurriyet.com.tr/isim-kisaltmalari-kaşindiriyor-10844765>.
11. *Boesch E.* Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. – Berlin : Springer-Verlag, 1991. – 380 p.
12. *Clark H.* Space, time, semantics, and the child // Cognitive development and the acquisition of language / Ed. by T. E. Moore. – N. Y. ; London : Academic Press, 1973. – P. 27–63.
13. *Newman J.* The linguistics of giving. – Amsterdam : Benjamins, 1997. – 373 p.
14. Türk Dil Kurumu. – URL : <http://www.tdk.gov.tr>.

The article was contributed on February 15, 2021

Сведения об авторе

Напольнова Елена Марковна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры тюркской филологии Института стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: elenapolnova142@mail.ru

Author information

Napolnova, Elena Markovna – Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of Turkic Philology, Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: elenapolnova142@mail.ru

Л. А. Слепцова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ИМЕНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

*Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского,
г. Брянск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена лингвокультурологическому анализу средств именования процесса дистанционного обучения в русскоязычных и англоязычных текстах онлайн-версий средств массовой информации (СМИ) с целью выявления общих и специфических черт обозначенного фрагмента языковой картины мира у носителей разных языков, определения совпадения / несовпадения границ их лингвокультурного пространства. Пандемия COVID-19 затронула все сферы жизни общества, в том числе образование, под ее влияние попали более полутора миллиардов обучающихся. Все это нашло отражение в многочисленных текстах СМИ, которые активно освещали, в частности, проблемы дистанционного обучения, используя большое разнообразие именований этого феномена. Анализ текстов СМИ (57 русскоязычных и англоязычных статей интернет-версий 10 центральных газет России, Великобритании и США), одной из самых распространенных форм современного существования языка, позволяет наблюдать динамику языковых изменений. Исследование позволило обнаружить 31 вариант именования процесса дистанционного обучения в русскоязычных текстах, наиболее распространенными из которых являются *дистанционное обучение*, *онлайн-обучение* и *дистанционное образование*. Изучение англоязычных источников позволило зафиксировать 21 именование процесса дистанционного обучения, где самыми частотными выступают *online learning*, *remote learning* и *distance learning*. Выбор определенных лексических единиц и включение их в состав именований процесса дистанционного обучения обусловлены экстралингвистическими факторами, сложностью и многоаспектностью рассматриваемой деятельности, которые находят свое отражение в языке. Проведенное исследование дает возможность увидеть значительный научный потенциал в изучении языковых средств репрезентации процесса дистанционного обучения.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, тексты СМИ, языковая картина мира, лингвокультурологический анализ.*

L. A. Sleptsova

LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF NAMING UNITS OF THE DISTANCE LEARNING PROCESS IN RUSSIAN AND ENGLISH MASS MEDIA

I. G. Petrovsky Bryansk State University, Bryansk, Russia

Abstract. This article is devoted to the linguoculturological analysis of the naming units of the distance learning process in Russian and English mass media texts. It is aimed at identifying universal and specific features of the naming units of the given fragment of the linguistic view of the world of Russian and English speakers. The COVID-19 pandemic shocked all the spheres of society, including education. Mass media actively covered the problems of education, distance learning in particular, using an extensive repertoire of naming units for this phenomenon. The analysis of mass media texts (57 articles from 10 newspapers in Russia, Great Britain and the USA) makes it possible to observe the dynamics of language changes. There are 31 options revealed for naming the process of distance learning in Russian texts,

the most common among them are *дистанционное обучение (distance learning)*, *онлайн-обучение (online learning)* and *дистанционное образование (distance education)*. The study of English texts made it possible to reveal 21 names of the distance learning process, the most frequent ones are *online learning, remote learning* and *distance learning*. The choice of certain lexical units for naming the distance learning process is conditioned by extralinguistic factors which are reflected in the language. The study proves the significant scientific potential of naming units representing the process of distance learning.

Keywords: *distance learning, mass media texts, linguistic view of the world, linguoculturological analysis.*

Введение. Данная работа посвящена лингвокультурологическому анализу средств именования процесса дистанционного обучения в русскоязычных и англоязычных текстах онлайн-версий СМИ. Цель исследования – выявление общих и специфических черт обозначенного фрагмента языковой картины мира у носителей разных языков, определение совпадения / несовпадения границ их лингвокультурного пространства.

Лингвокультурологический взгляд на языковые явления (Э. Сепир, Б. Уорф, В. Н. Телия, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. В. Воробьев, В. А. Маслова, А. Д. Шмелев, Е. С. Кубрякова, В. И. Карасик, С. Г. Воркачев и многие другие), исследование «человеческого фактора в языке» сегодня определяется высокими темпами глобализации, необходимостью учитывать универсальное и национальное в процессе межкультурного общения, стремлением изучить взаимное влияние языка и культуры [6, с. 9–10]. Нахождение человека в нынешней сложной и динамичной многоплановой реальности не может не находить отражение в языке. Фиксация в языке результатов осмысления окружающей действительности ведет к созданию определенных стереотипов в сознании людей, в соответствии с которыми они вынуждены организовывать свое существование [10, с. 70–74].

Возникновение пандемии COVID-19 явилось серьезным испытанием для всех сфер жизни, и образование не явилось исключением. Сейчас, чтобы избежать возможных последствий, ученые разных направлений обсуждают, например, такие явления, как «образование при COVID-19», «новые реалии образования (пост-Covid-19)», а также исследуют COVID-19 как лингвистическое явление [7, с. 51–57]. Как можем видеть, изменение окружающей действительности ведет к появлению новых понятий, неких универсальных обобщенных абстрактных признаков предметов реальности, которые, в свою очередь, обретают уникальное словесное выражение в каждом языке, поскольку «Путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов» [12, с. 40].

Актуальность исследуемой проблемы определяется двумя факторами. С одной стороны, мы имеем возможность в динамике, «в режиме реального времени» наблюдать за процессом формирования фрагмента языковой картины мира «дистанционное обучение», его наполнением. Тема образования активно обсуждается в мировых СМИ буквально с первых дней пандемии, поскольку этот вопрос затронул огромное количество людей по всему земному шару. Так, в начале апреля 2020 года в 194 странах были закрыты все учебные заведения, что коснулось порядка 1,6 млрд обучающихся (91,3 %) [20]. Самой обсуждаемой при этом была и остается проблема организации дистанционного режима обучения. Многочисленные статьи в СМИ раскрывают сущность этого понятия, описывают разновидности этого процесса, обсуждают трудности повсеместного внедрения данной формы обучения, рассуждают о ее плюсах и минусах. Однако в рамках данного исследования интерес представляет именно широкий спектр языковых средств, используемых для именования этого вида деятельности в разных языках.

С другой стороны, актуальность исследования определяется типом исследуемого языкового материала (тексты СМИ). Именно тексты СМИ сегодня считаются одной из самых распространенных форм современного существования языка, поскольку их

совокупная протяженность намного превышает общий объем речи в прочих сферах человеческой деятельности [5, с. 38–40]. Именно анализ данных текстов можно считать ключевым для понимания динамики языковых изменений.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили тексты 57 русскоязычных и англоязычных статей интернет-версий 10 центральных газет России («Аргументы и факты», «Ведомости», «Известия», «Коммерсантъ», «Российская газета»), Великобритании (“The Guardian”, “Daily Mail”, “Daily Mirror”) и США (“USA Today”, “The New York Times”), опубликованных в период с марта по июль 2020 года. Методологической базой исследования выступают основные положения теории лингвистической относительности Сепира-Уорфа, концепция языковой картины мира Г. А. Брутяна, Н. Д. Арутюновой и др., теории и методы лингвокультурологии В. В. Воробьева и В. А. Масловой. В работе использовались следующие методы: описательный, компонентный, сопоставительного анализа, контекстуальный метод лингвистического анализа, квантитативный метод.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование интернет-версий русскоязычных и англоязычных статей по проблеме дистанционного обучения позволило обнаружить десятки разнообразных именовании этого процесса. Прежде чем приступить к их анализу, необходимо обратиться к определениям закрепленных базовых понятий, используемых в сфере дистанционного обучения в русскоязычном и англоязычном образовательных пространствах.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [14] содержит трактовку только двух из них: 1) *электронного обучения*, которое понимается как «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников», и 2) *дистанционных образовательных технологий*, под которыми понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». «Педагогический энциклопедический словарь» предлагает определение *дистанционного обучения* – это технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра [2, с. 73].

Закрепленными ключевыми понятиями сферы дистанционного обучения в англоязычном секторе образовательного пространства, по нашему мнению, можно считать понятия, используемые ЮНЕСКО (по материалам глоссария Международного центра ЮНЕСКО-ЮНЕВКИ [21]):

Distance learning – Also known as e-learning or online learning, it is a form of education in which teachers and students are physically separated (*Дистанционное обучение*, также известное как электронное обучение или онлайн-обучение, – форма обучения, при которой учителя и ученики физически удалены друг от друга (здесь и далее перевод автора статьи)).

Virtual education – Includes aspects of both online and e-learning but goes somewhat further. While it is largely web-centric it does not necessarily limit itself to learners outside a conventional classroom. It uses multimedia and, besides delivering content, also enables a high level of interaction among learners, content, teachers, peers and administration both synchronously and asynchronously (*Виртуальное образование* включает аспекты как онлайн, так и электронного образования, но идет немного дальше. Поскольку оно в основном веб-ориентированное,

оно не обязательно ограничивается нахождением обучающихся за пределами классной комнаты. Оно использует мультимедиа и, помимо подачи информации, обеспечивает высокий уровень взаимодействия обучающихся, содержания, учителей, сотрудников и администрации как синхронно, так и асинхронно).

eLearning is an umbrella term that refers to the use of any digital device for teaching and learning, especially for delivery or accessing of content (Электронное обучение – собирательный термин, который относится к использованию любого цифрового устройства для преподавания и обучения, особенно для подачи информации и обеспечения доступа к ней).

Online learning is e-learning with a mandatory involvement of a digital network which a learner needs in order to access at least part of the learning materials and services (Онлайн-обучение – электронное обучение с обязательным использованием цифровой сети, которая необходима обучающемуся для того, чтобы получить доступ по крайней мере к части учебных материалов и образовательных услуг).

Как мы можем видеть, понятийное поле процесса дистанционного обучения английского языка охватывает больше закрепленных единиц, чем соответствующее понятийное поле русского языка. Максимальные совпадения содержания понятия наблюдаются в случае с *дистанционным обучением / distance learning*. При этом русское понятие «электронное обучение» имеет очень широкий охват, соответствующий объему нескольких зафиксированных понятий в английском языке – *virtual education, eLearning, online learning*.

Однако применяемые на практике понятия, включенные в сферу дистанционного обучения, оказываются гораздо более многочисленными. Члены образовательного сообщества предпринимают попытки четко определить границы каждого из них и обозначить сферы их употребления [3], [8], [11], поскольку они в значительной степени отличаются друг от друга, часто некорректно используются, замещая друг друга. При этом на сегодняшний день в текстах СМИ именование процесса дистанционного обучения осуществляется посредством большого набора языковых единиц, соответствующих разным понятиям, но попадающих таким образом в один синонимический ряд.

Изученные тексты русскоязычных онлайн-версий СМИ насчитывают 31 вариант именованного процесса (244 употребления), при этом **дистанционное обучение** (120 употреблений, 49,2 %) – наиболее частотный случай именованного феномена в рассматриваемых русскоязычных источниках. Он встречается в текстах практически всех проанализированных статей русскоязычной прессы:

Более 80 % родителей оказались вовлечены в процесс дистанционного обучения в период карантина (Ведомости, 01.06.2020).

В понедельник ректоры большинства крупных вузов России подписали приказы, разрешающие студентам перейти на дистанционное обучение (Коммерсантъ, 17.03.2020).

На втором месте по частоте употреблений находится **онлайн-обучение** (31 употребление, 12,7 %) (от англ. **online**), где смысловой акцент делается не на расстоянии, разделяющем учащихся и образовательный центр, а на способе получения знаний и связи преподавателя с обучающимися:

В минобре республики рассказали «РГ», что подготовка к переходу на онлайн-обучение велась в течение нескольких недель (Российская газета, 29.04.2020).

Третье место занимает **дистанционное образование** (20 употреблений, 8,2 %). **Образование** в этом значении можно считать синонимичным **обучению**: «Образование – 1. Процесс усвоения знаний; обучение, просвещение» [7]. «Образование – 3. обучение, просвещение» [1, с. 277].

Министерство просвещения, в свою очередь, предлагает включить в дистанционное образование телеуроки (Известия, 3.04.2020).

Довольно популярными именованными являются **дистант** (14 употреблений, 5,7 %) и **дистанционка** (13 употреблений, 5,3 %), которые, являясь продуктами определенных

словообразовательных процессов (они могут стать предметом самостоятельно научного исследования), имеют сниженную стилистическую окраску: «Дистанционка – разг. дистанционное обучение» [13, с. 464].

В дистанте контроль снижен, невозможно проследить, что дети решают самостоятельно, а где им помогают родители (Российская газета, 27.04.2020).

Труд детей на дистанционке оценили и выставили оценки с учетом работы детей и в удаленном формате (Аргументы и факты, 28.05.2020).

Следует отметить, что, хотя **дистант** и **дистанционка** имеют довольно высокий процент употреблений в рассмотренном материале, их вряд ли можно отнести к наиболее распространенным именованиям дистанционного обучения в прессе, поскольку, например, 6 из 14 употреблений слова «дистант» приходится на текст одной статьи (Российская газета, 30.04.2020). Аналогичным образом в другой статье 6 раз (из 13) употребляется **дистанционка** (Российская газета, 30.04.2020). Скорее всего, эти случаи употребления обусловлены авторским выбором или предпочтением, стремлением приблизиться к определенной категории читателей, достичь экспрессивности, отражающей эмоциональное состояние людей, их неудовлетворенность, одобрение или неодобрение ими происходящего.

Онлайн-образование насчитывает 12 употреблений (4,9 %). В этом именовании, как и в случае с **онлайн-обучением**, на первый план выходит способ осуществления связи и получения знаний:

В России онлайн-образование набирает популярность и становится привычным форматом (Ведомости, 03.04.2020).

В текстах русскоязычных СМИ было обнаружено большое разнообразие единичных употреблений (от 1 до 5) иных именовании процесса дистанционного обучения. Их можно представить в виде нижеперечисленных групп.

1) Группа именовании, в состав которых входит компонент **дистанционный**: *дистанционный формат обучения, дистанционный режим обучения / дистанционный режим, учебный процесс в дистанционном формате, дистанционный формат, дистанционная модель, обучение с применением дистанционных технологий, дистанционная учеба, обучение в дистанционном формате*. Во всех этих случаях смысловой акцент делается на нахождении обучающегося на расстоянии от образовательного центра:

Из тех, кто и ранее сталкивался с дистанционным обучением, 50 % не видят разницы между очными и онлайн-уроками, 34 % считают, что заниматься стало сложнее и 14 % заявили, что дистанционная учеба дается им проще (Известия, 3.04.2020).

Мы развернули службу технической и методической поддержки, создали информационные ресурсы с рекомендациями, ссылками, видеоинструкциями, реализовали серию вебинаров в формате мастер-классов, провели онлайн-марафон решений по организации обучения с применением дистанционных технологий (Коммерсантъ, 29.06.2020).

2) Группа, состоящая из именовании, в составе которых присутствует компонент **удаленный** (от праслав. *dаль) – «2. в знач. прил. Находящийся, расположенный на большом расстоянии» [9]: *удаленное обучение, удаленное образование, удаленный режим учебы, удаленная учеба, учеба «на удаленке», удаленка*. Несмотря на сходство значений слов «дистанционный» и «удаленный», последнее подчеркивает степень удаленности – находящийся на большом расстоянии:

Участники нового формата учебного процесса страдают и от технических проблем, и от отсутствия опыта учебы «на удаленке» (Известия, 3.04.2020).

3) Группа, объединяющая именовании с компонентом **онлайн**: *обучение в режиме онлайн, учеба онлайн, обучение в онлайн-формате, обучение в онлайн, онлайн-формат обучения, онлайн*. «Онлайн – I. м. Режим непосредственного подключения компьютера или др. устройства к сети, при котором связь между взаимодействующими системами

не прерывается. П. нареч. В режиме “онлайн” (см. I.), Э. англ. online, on-line букв. ‘на линии, подключенный; соединенный’» [15, с. 373–374]. Используется как первая составная часть сложных слов, при этом обозначает отнесенность к онлайн. Следовательно, для этой группы именовании важно наличие подключения к сети:

По всему миру наблюдаются похожие тренды, связанные с закрытием образовательных учреждений и переходом на онлайн-форматы обучения (Коммерсантъ, 26.03.2020).

4) Группа именовании с компонентом **цифровой**: *цифровое образование, цифровое обучение*. «“Цифровой”, прил., употр. нечасто – цифровые технологии в информатике, а также цифровые устройства (камеры, телевизоры и т. п.) основаны на том, что информация (данные, сигнал и т. п.) записывается в виде последовательности значений 0 или 1» [4]. Использование этих выражений акцентирует внимание на способе преобразования информации:

COVID-19 сподвиг российские вузы развивать цифровое образование (Известия, 14.06.2020).

5) Группа именовании с компонентом **электронный**: *электронное обучение, электронное образование*. «“Электронный” – прил., употр. сравн. часто 8. Если какая-то информация хранится в памяти компьютера (в цифровой форме), то она называется электронной» [4]. Очевидно, что данные именовании сообщают о процессе обучения с использованием информации, хранимой в компьютере:

Все существующие на сегодняшний день системы электронного обучения оказались настроены на выборочное обучение мотивированных детей (Ведомости, 04.04.2020).

Интересно отметить, что среди именовании дистанционного обучения встречаются языковые единицы широкой семантики, такие как **дистанционка, удаленка, онлайн** и пр., которые получают контекстуальное сужение значений:

В старшей школе, мне кажется, было бы здорово ввести комбинированную форму работы и часть уроков перевести на удаленку (Аргументы и факты, 05.05.2020).

Но почему учителя должны разбираться, где был ребенок во время онлайн? (Аргументы и факты, 22.04.2020).

Изучение англоязычных текстов СМИ позволило обнаружить 21 именовании процесса дистанционного обучения (всего 128 употреблений). Первые четыре места по частотности занимают именовании с компонентом **learning** – ‘the activity of obtaining knowledge’ [16] или 1. ‘EDUCATION – the process of gaining knowledge and experience, for example by studying’ [18]:

1) **online learning** (38 употреблений, 30 %). Компонент **online** транслирует значение способа выполнения действия: ‘available or done on the internet’ [16]. Интересно отметить, что, несмотря на то что эта комбинация является самой употребляемой в анализируемых текстах СМИ, ни один из используемых нами словарей английского языка (Cambridge Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Macmillan Dictionary, Oxford Learner’s Dictionary) не регистрирует это сочетание как устойчивое в отличие, например, от **distance learning**, которое мы рассмотрим ниже:

NYC Department of Education bans students and teachers from using Zoom over privacy concerns and will shift online learning to Microsoft Teams (Департамент образования Нью-Йорка запрещает ученикам и учителям использовать Zoom из соображений конфиденциальности и переведет онлайн-обучение на платформу Microsoft Teams) (Daily Mail, 6.04.2020).

However, moving to online learning will help limit exposure to Covid-19 by reducing group activities (Однако, переход на онлайн-обучение поможет ограничить распространение Covid-19 благодаря уменьшению групповой деятельности) (The Guardian, 12.03.2020);

2) **remote learning** (32 употребления, 25 %). Компонент **remote** передает значение удаленности по расстоянию – ‘far away in distance’ [16]:

Remote learning options will be available for students unable to return to Ithaca (Для студентов, которые не смогут вернуться в Итаку, будут доступны варианты удаленного обучения) (Daily Mail, 30.06.2020).

A spokesperson for Thomas's London Day Schools told The Sun: "Due to the increasing numbers of children and staff being absent from school due to the Coronavirus situation, Thomas's London Day Schools have decided to move to remote learning from Friday 20 March" (Представитель Лондонских дневных школ Томаса сказал газете The Sun: «Ввиду роста числа детей и персонала, отсутствующих в школе из-за ситуации с коронавирусом, Лондонские дневные школы Томаса решили перейти к удаленному обучению с пятницы 20 марта») (Daily Mirror, 18.03.2020);

3) **distance learning** (17 употреблений, 13 %) – ‘a method of study that involves working at home and sending your work to your teacher’ [17]; ‘a system of education in which people study at home with the help of special Internet sites and television and radio programs, and send or e-mail work to their teachers’ [19]; ‘a system in which students learn using online resources, television and radio broadcasts, and books, and send work to their teachers online or by post’ [18]. Как видим, это сочетание регистрируется в словарях как устойчивое, а его дефиниции отражают такие аспекты процесса, как обучение на дому, использование разнообразных ресурсов (интернет, телевидение, радио и т. д.), а также представление результатов своего труда учителю по почте:

That's a huge problem in distance learning (Это является огромной проблемой дистанционного обучения) (USA Today, 29.06.20).

I have been doing distance learning since March 23 and find that I am learning more, and with greater ease, than when I attended regular classes (Я нахожусь на дистанционном обучении с 23 марта и считаю, что учусь больше и с большей легкостью, чем когда посещала обычные занятия) (NY Times, 05.05.2020);

4) **virtual learning** (12 употреблений, 9 %). Компонент **virtual** имеет следующее значение: ‘2. made, done, seen etc on the Internet or on a computer, rather than in the real world’ [17], т. е. указывает на использование компьютера в процессе обучения. **Virtual learning** фиксируется в используемых нами словарях только как часть словосочетания **virtual learning environment** – ‘a system for learning and teaching using the internet and special software’ [16]:

Its crime fiction MA, for example, is delivered primarily through virtual learning but includes intensive "residencies" on campus to meet industry professionals and participate in a national crime fiction festival (Учеба в магистратуре по курсу детективного жанра, например, осуществляется в основном посредством виртуального обучения, но включает периоды «интенсивной работы» на территории кампуса для встречи с профессионалами в этой отрасли и участия в национальном фестивале детективного жанра) (The Guardian, 27.05.2020).

Все остальные обнаруженные именованные рассматриваемого процесса имеют единичные употребления (от 1 до 5). Среди них еще одно именование процесса дистанционного обучения с компонентом **learning** – **at-home learning** (2 употребления), например:

However, a USA Today poll in late May found 6 in 10 parents said they were more likely to pursue at-home learning options and nearly a third of parents said they were "very likely" to do so (Тем не менее опрос газеты USA Today в конце мая показал, что 6 из 10 родителей заявили, что они с большей вероятностью будут использовать варианты обучения на дому, а почти треть родителей заявили, что они «скорее всего» это сделают) (USA Today, 03.07.2020).

Прочие именованные можно представить в виде следующих групп.

1) Группа именованных, в состав которых входит компонент **online**: **online education**, **online instruction**, **online-only education**, **online schooling**, **online tutoring**, например:

Some of them are parents who have seen their children struggle with online education (Некоторые из них – это родители, которые видели, как их дети страдают от онлайн-обучения) (Daily Mail, 9.07.2020).

It's tempting to turn for help to America's longest-running experiment with online schooling: virtual charter schools, which have been around since the 1990s and can be run by districts or private management companies (Заманчиво было бы обратиться за помощью к самому длительному эксперименту Америки с онлайн-обучением – виртуальным чартерным школам, которые существуют с 1990-х годов и могут управляться округами или частными управляющими компаниями) (USA Today, 29.06.2020).

2) Группа именованний, в состав которых входит компонент **remote**: *remote education, remote instruction*:

And I really do worry about families who don't have the ability to be involved with their kids' education at the level that remote education requires (И я действительно беспокоюсь о семьях, которые не имеют возможности участвовать в образовании своих детей на том уровне, которого требует удаленное обучение) (Daily Mail, 09.07.2020).

Nationwide, only one in three districts expected teachers to provide remote instruction and monitor students' academic engagement this spring, according to a study that tracked 477 districts (Согласно исследованию, которое охватывало 477 округов, по всей стране только в каждом третьем из них ожидалось, что учителя будут обеспечивать удаленное обучение и следить за работой обучающихся этой весной) (USA Today, 29.06.2020).

3) Группа именованний, в состав которых входит компонент **virtual**: *virtual education, virtual instruction, virtual schooling*:

For other students, particularly those with a committed parent in the home, virtual schooling can be highly tailored and effective, said Mickey Revenaugh, co-founder of Connections (Как сказал Микки Ревено, соучредитель «Академии подключений», для других учащихся, особенно тех, у кого дома есть ответственный родитель, виртуальное школьное обучение может быть очень индивидуализированным и эффективным) (USA Today, 29.06.2020).

But if the evidence thus far is any guide, virtual education will depend for its success on old-school principles: creative, attentive teaching and patient support from parents (Но если руководствоваться очевидным, успех виртуального образования будет зависеть от принципов старой школы: творческого, внимательного преподавания и терпеливой поддержки со стороны родителей) (NY Times, 13.06.2020).

Также единично встречались такие именованния процесса дистанционного обучения, как **elearning, digital delivery**.

Выводы. Таким образом, наиболее частотными в русскоязычных и англоязычных текстах СМИ оказались именованния процесса дистанционного обучения с базовыми сопоставимыми компонентами **обучение / образование – learning**. Можно предположить, что поскольку именно эти варианты чаще всего используются для именованния занятий в прямом контакте с преподавателем, т. е. являются наиболее привычными, происходит их перенос на сферу обучения в дистанционном формате. Другие компоненты именованний в русском и английском языках также можно считать сопоставимыми. Наиболее часто используемыми в русском тексте оказываются именованния с компонентами **дистанционный, онлайн и удаленный**. В англоязычных текстах самые распространенные именованния включают компоненты **online, remote, distance** и **virtual**. Наименее используемыми компонентами выступают **цифровой – digital** и **электронный – elearning**. Выбор определенных лексических единиц и включение их в состав именованний процесса дистанционного обучения обусловлен экстралингвистическими факторами (сложностью и многоаспектностью рассматриваемой деятельности, а именно физической удаленностью

ученика и учителя, их опосредованным (на расстоянии) взаимодействием через информационно-телекоммуникационные сети, применением информационных технологий, технических средств, цифровых устройств для подачи информации и обеспечения доступа к ней, использованием мультимедиа и т. д.), которые находят свое отражение в языке и могут влиять на процесс создания систем терминов.

Гораздо более широкий спектр средств, используемых в русском языке для номинации дистанционного обучения, является следствием интенсивного заимствования из английского языка (фонозаимствования, экзотизмы, гибриды и т. д.). Сегодня мы наблюдаем частое использование англицизмов в различных профессиональных сферах, особенно в сфере информационных технологий, которая теперь очень тесно переплетается со сферой образования.

Необходимо также заметить, что рассматриваемый языковой материал обладает гораздо более широким потенциалом с точки зрения лингвистических исследований. Анализ языковых средств репрезентации процесса дистанционного обучения представляет значительный интерес, поскольку он может вывести исследователя в широкий круг актуальных научных вопросов, связанных со словообразованием, оценочностью, метафоризацией, стратегиями и тактиками полемического дискурса и т. п.

МАТЕРИАЛЫ И ИСТОЧНИКИ

- Аргументы и факты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://aif.ru/>
Ведомости [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.vedomosti.ru/>
Известия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://iz.ru/>
Коммерсантъ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.kommersant.ru/>
Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/>
Daily Mail. – URL : <https://www.dailymail.co.uk/>
Daily Mirror. – URL : <https://www.mirror.co.uk/>
The Guardian. – URL : <https://www.theguardian.com/>
The New York Times. – URL : <https://www.nytimes.com/>
USA Today. – URL : <https://www.usatoday.com/>

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка : практический справочник : ок. 11 000 синоним. рядов. – 11-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 2001. – 568 с.
2. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
3. *Вербицкий А. А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – № 1(6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
4. *Дмитриев Д. В.* Толковый словарь русского языка. – М. : АСТ, 2003. – 1582 с.
5. *Добросклонская Т. Г.* Роль СМИ в динамике языковых процессов // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 3. – С. 38–54.
6. *Зиновьева Е. И.* Лингвокультурология: от теории к практике : учебник. – СПб. : СПбГУ ; Нестор-История, 2016. – 182 с.
7. *Катермина В. В., Яченко Е. А.* COVID-19 как лингвистическое явление (на материале текстов англоязычных СМИ) // Вестник Чувашского педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 3(108). – С. 51–57.
8. *Кузнецов Н. В.* Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия // Электронный менеджмент в отраслях. – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 19–25.
9. *Малый академический словарь / под ред. А. П. Евгеньевой* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/index.htm>.
10. *Нестерцова С. Г.* Язык и мир: проблемы взаимодействия // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 19 (374). Философия. Социология. Культурология, вып. 37. – С. 70–74.
11. *Терелянский П. П., Кузнецов Н. В., Екимова К. В., Лукьянов С. А.* Трансформация образования в цифровую эпоху. Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 22(6). – С. 36–43.

12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
13. Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 1. А–И / отв. ред. Л. П. Крысин. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 776 с.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
15. Шагалова Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов. – М. : АСТ : Астрель, 2012. – 766 с.
16. Cambridge Dictionary. – URL : <https://dictionary.cambridge.org>.
17. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL : <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>.
18. Macmillan Dictionary. – URL : <https://www.macmillandictionary.com>.
19. Oxford Learner's Dictionaries. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
20. UNESCO. COVID-19 Impact on Education. – URL : <https://en.unesco.org/covid19/>.
21. UNESCO. UNEVOC. TVETipedia Glossary. – URL : <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary>.

Статья поступила в редакцию 14.01.2021

LIST OF SOURCES

Argumenty i fakty [Arguments and Facts]. URL: <https://aif.ru/>
Vedomosti [Bulletin]. URL: <https://www.vedomosti.ru/>
Izvestiya [News]. URL: <https://iz.ru/>
Kommersant [Businessman]. URL: <https://www.kommersant.ru/>
Rossiyskaya gazeta [Russian newspaper]. URL: <https://rg.ru/>
Daily Mail. URL: <https://www.dailymail.co.uk/>
Daily Mirror. URL: <https://www.mirror.co.uk/>
The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/>
The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/>
USA Today. URL: <https://www.usatoday.com/>

REFERENCES

1. Aleksandrova Z. E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka : prakticheskij spravocnik : ok. 11 000 sinonim. ryadov. – 11-e izd., pererab. i dop. – М. : Russkij yazyk, 2001. – 568 s.
2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. – М. : Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 2002. – 528 s.
3. Verbitskiy A. A. Cifrovoye obuchenie: problemy, riski i perspektivy // Elektronnyj nauchno-publichicheskij zhurnal «Homo Cyberus». – 2019. – № 1(6) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
4. Dmitriev D. V. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. – М. : AST, 2003. – 1582 s.
5. Dobrosklonskaya T. G. Rol' SMI v dinamike yazykovykh processov // Vestnik MGU. Ser 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2005. – № 3. – S. 38–54.
6. Zinov'eva E. I. Lingvokul'turologiya: ot teorii k praktike : uchebnik. – SPb. : SPbGU ; Nestor-Istoriya, 2016. – 182 s.
7. Katermina V. V., Yachenko E. A. COVID-19 kak lingvisticheskoe yavlenie (na materiale tekstov angloyazychnyh SMI) // Vestnik Chuvashskogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 3(108). – S. 51–57.
8. Kuznecov N. V. Onlajn-obrazovanie: klyucheveye trendy i prep'yatstviya // Elektronnyj menedzhment v otraslyah. – 2019. – T. 2, № 1. – S. 19–25.
9. Malyy akademicheskij slovar' / pod red. A. P. Evgen'evoy [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/index.htm>.
10. Nesterova S. G. Yazyk i mir: problemy vzaimodeystviya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 19 (374). Filosofiya. Sociologiya. Kul'turologiya, vyp. 37. – S. 70–74.
11. Terelyanskij P. P., Kuznecov N. V., Ekimova K. V., Luk'yanov S. A. Transformaciya obrazovaniya v cifrovuyu epohu. Universitetskoye upravlenie: praktika i analiz. – 2018. – № 22(6). – S. 36–43.
12. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – М. : Slovo / Slovo, 2000. – 624 s.
13. Tolkovyj slovar' russkoj razgovornoj rechi. Vyp. 1. А–И / отв. ред. Л. П. Крысин. – М. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2014. – 776 s.
14. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2020 goda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
15. Shagalova E. N. Samyj novejsij tolkovyj slovar' russkogo yazyka XXI veka: ok. 1500 slov. – М. : AST : Astrel', 2012. – 766 s.

16. Cambridge Dictionary. – URL : <https://dictionary.cambridge.org>.
17. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL : <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>.
18. Macmillan Dictionary. – URL : <https://www.macmillandictionary.com>.
19. Oxford Learner's Dictionaries. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
20. UNESCO. COVID-19 Impact on Education. – URL : <https://en.unesco.org/covid19/>.
21. UNESCO. UNEVOC. TVETipedia Glossary. – URL : <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary>.

The article was contributed on January 14, 2021

Сведения об авторе

Слепцова Лариса Аркадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия; e-mail: l.sleptsova@gmail.com

Author information

Sleptsova, Larisa Arkadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Language and English Teaching Methodology, I. G. Petrovsky Bryansk State University, Bryansk, Russia; e-mail: l.sleptsova@gmail.com

Н. В. Черникова, Н. Ю. Рассказов, И. А. Орлова

ЛИНГВОМЕНТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ АКТУАЛЬНОСТИ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

*Мичуринский государственный аграрный университет,
г. Мичуринск, Россия*

Аннотация. В статье доказана правомерность выделения лингвоментальных категорий как совокупностей концептов и вербализующих их знаков (языковых единиц), которые характеризуются однородностью на основе общности определенного признака, фиксирующего результаты когнитивной деятельности человека. Обосновано выделение лингвоментальной категории актуальности, аккумулирующей социально значимые на конкретном историческом этапе концепты (ментальные знаки), которые репрезентированы языковыми единицами, образующими активный словарь носителей языка. Сформулировано определение актуалема – ментального знака, объективирующего категорию актуальности; охарактеризованы ее признаки, в числе которых хронологическая детерминированность, социокультурная маркированность, смысловая разносторонность, динамичность. Рассмотрен состав актуальной лексики современного русского языка, включающий лексические и семантические неологизмы, внешние и внутренние заимствования, актуализированную и номинативно переориентированную лексику. Установлено, что состав корпуса актуалем и репрезентирующих их языковых знаков детерминирован внешними (политическими, экономическими, социокультурными) факторами. Актуальность исследования обусловлена отсутствием системного изучения динамических процессов актуализации на русском языковом материале.

Ключевые слова: *категоризация, концептуализация, лингвоментальная категория актуальности, актуалема, лексические средства, актуальная лексика.*

N. V. Chernikova, N. Yu. Rasskazov, I. A. Orlova

LINGUOMENTAL CATEGORY OF RELEVANCE AND LEXICAL MEANS OF ITS REPRESENTATION

Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia

Abstract. The article proves the legitimacy of identifying linguoamental categories as sets of concepts and their verbalizing signs (linguistic units). Concepts and their verbalizing signs are characterized by homogeneity based on the commonality of a certain feature. Certain feature fixes the results of human cognitive activity. The allocation of the linguoamental category of relevance is substantiated. The linguoamental category of relevance accumulates concepts (mental signs) that are socially significant at a particular historical stage, which are represented by linguistic units that form an active layer of native speakers. The definition of actualema is formulated. Actualema is a mental sign that objectifies the category of relevance; its features are characterized, including chronological determinism, sociocultural marking, semantic versatility, dynamism. The composition of the actual vocabulary of the modern Russian language is considered. The composition of the actual vocabulary includes lexical and semantic neologisms, external and internal borrowings, updated and nominatively reoriented vocabulary. It has been established that the composition of the corpus of the actual and the linguistic signs representing them is determined by external (political, economic, socio-cultural) factors. The relevance of the research is due to the lack of a systematic study of the dynamic processes of actualization in Russian language material.

Keywords: *categorization, conceptualization, lingo-mental category of relevance, actualema, lexical means, relevant vocabulary.*

Введение. Познавательные приемы, которые позволяют упорядочить, систематизировать знания о внешнем мире, имеют первостепенное значение для разных наук – как для естественных, так и для гуманитарных. Категоризация и концептуализация, будучи разными видами когнитивной деятельности человеческого разума, выполняют здесь особо значимые функции. Концептуализация по отношению к категоризации первична, так как концепты служат основой формирования разного рода обобщений (категорий). Концепты выступают в качестве некоего эталона сравнения, сопоставления и в конечном счете категоризации познаваемых объектов, которые в процессе такого сопоставления идентифицируются либо как элементы данной категории (класса, разряда), либо как представители иной категории (класса, разряда) [3], [4], [9], [10], [12].

Согласимся с мнением Е. С. Кубряковой, утверждающей, что вопросы, связанные с категоризацией и концептуализацией познаваемого мира и поступающей к человеку информации, относятся к числу ключевых проблем когнитивизма [10]. Формирование когнитивизма как направления современной науки позволило по-новому осмыслить язык, его функции, природу и происходящие в нем процессы и прийти к выводу, что язык выполняет две важнейшие функции – коммуникативную и когнитивно-репрезентативную [12]. Взаимодействие двух процессов – когниции и коммуникации – дает возможность в новом ракурсе рассмотреть языковые единицы и категории, а также признать существование лингвоментальных категорий, которые отражают ментальные процессы и когнитивные способности человека, закрепленные в единицах языка.

Исходя из общенаучной [11] и лингвистической [5] трактовки понятия «категория» лингвоментальную категорию, с нашей точки зрения, следует определять как совокупность концептов (информативных, ментальных единиц) и вербализующих их знаков (языковых единиц), которые характеризуются однородностью на основе общности определенного признака, фиксирующего результаты когнитивной деятельности человека.

Выделение лингвоментальных категорий, наряду с категориями мысли и категориями языка, существование которых с античных времен безусловно признается философами и лингвистами, считаем вполне обоснованным. Именно лингвоментальные категории, к числу которых, на наш взгляд, следует отнести категорию оценки, категорию градуальности и др., отражают теснейшую связь мышления и языка, на что неоднократно обращал внимание Э. Бенвенист, подчеркивая целостность речемыслительного процесса [2]. Следовательно, лингвоментальные категории – это результат познавательной деятельности человеческого сознания, фиксированный в единицах языка. Одной из важнейших лингвоментальных категорий, как нам представляется, является категория актуальности.

Системных научных исследований категории актуальности в отечественной науке, в частности в русистике, мы не обнаружили. Вместе с тем отметим, что отечественные исследователи, изучающие лексический состав русского языка и других языков, а также происходящие в них инновационные процессы, оперируют такими терминами, как *лексика актуальная*, *лексика актуализированная*, *актуальные лексические единицы*, *лексические актуализаторы* [1], [6], [7], [8]. В работах О. И. Титковой нам встретились термины *лингвосоциальная категория актуальности* и *актуальный концепт*, с помощью которых автор объясняет понятие «концептуальное поле рекуррентности» [15], [16], [17], [18].

Предметом наших изысканий является лингвоментальная категория актуальности и лексические средства ее репрезентации. Цель исследования состоит в обосновании правомерности выделения актуалемы как ментального знака, объективирующего категорию актуальности, и описании дифференциальных признаков актуалемы.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена социальной значимостью, востребованностью смыслов и средств их языкового воплощения, адекватных культурно-ценностной системе современного социума. Изучение

интерпретации актуальных концептов (атуалем) сквозь призму семантико-прагматических языковых процессов позволяет с позиций лингвистики описать динамику общественного сознания и эволюцию национальной концептосферы.

Материал и методы исследования. Материалом нашего исследования являются репрезентанты лингвоментальной категории актуальности – актуалемы (актуальные концепты) и средства их вербального выражения – актуальные лексические единицы (актуальная лексика). Источниками материала исследования послужили толковые и неологические словари, законодательная и научная литература, научно-теоретические и научно-практические периодические издания, массовая периодика XX–XXI веков. В работе использованы методы лингвоконцептуального и структурно-семантического анализа метальных и языковых единиц, метод сопоставления, описательный метод.

Результаты исследования и их обсуждение. Выделение той или иной категории – логической, языковой, лингвоментальной и прочих – предполагает определение категориального признака (общекатегориального значения), лежащего в основе данной категории, и знаков, служащих ее воплощением.

Считаем, что категориальным для лингвоментальной категории актуальности является признак социальной значимости тех или иных ментальных и языковых единиц, их актуальности для конкретного общества в определенный исторический период.

Категория актуальности – лингвоментальная категория, аккумулирующая «социально значимые, т. е. актуальные для общества, на определенном культурно-историческом этапе концепты (актуалемы), которые объективированы языковыми знаками, образующими активный лексикон социума» [20, с. 30]. Назовем значимые признаки категории:

- хронологическая предопределенность (неоднозначная наполняемость категории актуальными знаками в разные исторические периоды);
- социокультурная маркированность (адекватность внешнему миру и системе жизненных ценностей социума);
- смысловая разносторонность (фиксация и репрезентация разнообразных сфер жизнедеятельности социума – политической, экономической, идеологической, социальной, культурной, духовно-нравственной и др.);
- динамический, эволюционный характер (качественно-количественное изменение состава актуальных смыслов и объективирующих их вербальных знаков).

В русистике традиционными являются термины *активный словарь* (*словарный запас / состав лексики*) и *пассивный словарь* (*словарный запас / состав лексики*), *активная лексика* и *пассивная лексика*. Основным критерием отнесения лексических единиц к разряду активного либо пассивного словаря считается частота их использования в современной речи носителями языка.

Нами выявлено, что репрезентанты категории актуальности в русистике конца XX – первой четверти XXI века регистрируются и описываются в лексикографических источниках. Составители современных толковых, неологических словарей оперируют такими терминами, как *актуальная лексика*, *актуализация слова*, *актуализация значения*. Причем лексикографические источники не только фиксируют тот или иной языковой знак, но и маркируют его соответствующей пометой или графическим знаком, указывающими на актуализацию слова (значения), возвращение слова в актив из пассивного запаса и т. п. Кроме того, в предисловии ряда словарей подробно охарактеризованы объекты лексикографического исследования, представлен его терминологический аппарат.

Обратимся, например, к «Толковому словарю русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» [19]. К актуальной лексике современного русского языка составители словаря относят лексические единицы, которые демонстрируют изменения во всех сферах жизни российского социума конца XX – начала XXI столетия, отражают явные и значимые

процессы, протекающие в языке и оказывающие существенное влияние на язык, его лексико-семантическую систему и российский социум, его ментальность и языковое сознание [19, с. 6].

Названные векторы исследования также подчеркивают, что содержанием лингвоментальной категории актуальности, ее категориальным смыслом (общекатегориальным значением) является актуальность, адекватность внешнему миру и в более узком понимании – социокультурной действительности конкретного общества. Общекатегориальное значение не сводится к индивидуальной семантике языковых знаков. Оно формируется той степенью абстракции и обобщения, которая осуществляется на прагматическом уровне и определяется культурно-ценностной системой общества.

Как известно, категории, например языковые, имеют конкретные способы выражения (лексический, морфологический, синтаксический), которые противопоставлены друг другу в пределах общекатегориального значения и нередко соотнесены между собой как сильные и слабые члены оппозиции. В отличие от языковых категорий, лингвоментальную категорию актуальности не стоит рассматривать в таких заданных параметрах. Средствами репрезентации данной категории, как нам представляется, выступают ментальные знаки, которые мы называем актуалемами, и их вербальные корреляты – актуальные лексические единицы.

Актуалемы – это актуальные концепты, т. е. информативные (ментальные) знаки, находящиеся на определенном историческом этапе в зоне пристального внимания конкретного этноса, отражающие важные для него жизненные процессы, обладающие актуальным содержанием и по этим причинам входящие в состав ключевых ментальных единиц, которые формируют национальную концептосферу.

Языковые знаки, вербализующие актуалемы, характеризуются высокой речевой частотностью. Например, в советское время к числу актуалем относились концепты *Советы, социализм, коммунизм, КПСС, комсомол, пионерия, равенство, коллективизм, пятилетка* и многие другие. Их лексические репрезентанты – слова *Советы, советский, по-советски, социализм, социалистический, коммунизм, коммунист* и др. – активно употреблялись в официальном и неофициальном дискурсах. В настоящее время данные ментальные и языковые знаки утратили свою прежнюю социальную значимость. В фокусе внимания современного российского общества уже другие актуалемы – *капитализм, рынок, индивидуализм, успех, деньги, комфорт* и пр. Следовательно, воплощающие их лексические единицы *капитализм, капиталистический, рынок, рыночный, рыночник* и др. активно употребляются в русской речи.

Таким образом, актуалемы – это разновидность концептов, образующих на определенном историческом этапе концептосферу этноса. К числу наиболее важных признаков актуалем относим следующие:

- отражение референтов (объектов, явлений внешнего мира), находящихся в зоне повышенного внимания социума в определенный синхронный срез;
- принадлежность концептосфере всего социума, а не отдельных его представителей;
- наличие не только ядерной зоны, в которой заключен основной смысловой компонент, но и мощной интерпретационной зоны, содержащей оценочные мнения, суждения, разного рода интерпретации, актуальные приращения ядерной зоны ментального знака;
- вербализация языковыми знаками, образующими в своей совокупности корпус (разряд) актуальной лексики.

Состав актуальной лексики последних десятилетий разнообразен [20]. Группы современной актуальной лексики представлены в таблице 1.

Актуальная лексика современного русского языка

№	Вид новаций	Примеры
1.	Лексические неологизмы (новые слова, образованные по имеющимся в языке словообразовательным моделям)	<i>Внутрипарламентский, внепарламентский, рыночник, антирыночник, коммерциализировать, коммерциализация, ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, ЕГЭ, коронавирусный, ковидоноситель, ковид-больной, дистант, дистанционка, удаленка</i>
2.	Семантические неологизмы (новые значения слов)	<i>Криминальный</i> в значении «предназначенный для борьбы с уголовной преступностью» (ср. первоначально: «уголовный, преступный»), <i>зумер</i> в значении «тот, кто проводит много времени на платформе Zoom, участвуя в видеоконференциях» (ср. первоначально: «человек, относящийся к поколению Z, т. е. родившийся в начале XXI в.»), <i>корона</i> в значении «коронавирус»
3.	Внешние заимствования (слова, пришедшие в русский язык из других языков)	<i>Брэнд, гламур, граффити, пиар, рейв, ремикс, холдинг, чарт, брексит, хайп, фейк, коронавирус, ковид, локдаун</i>
4.	Внутренние заимствования (слова, перешедшие из просторечия, жаргонов, арго и т. п. в состав общеупотребительной лексики)	<i>Беспредел, крутой, разборка, наезд, наехать, экстремал, маргинал, гомосексуал</i>
5.	Актуализированная лексика (слова высокой речевой активности, претерпевшие семантические, стилистические, оценочные и др. изменения)	<i>Гуманизм, демократия, милосердие, независимость, реформа, суверенитет, свобода, пандемия, карантин, самоизоляция</i>
6.	Номинативно переориентированная лексика (слова, перешедшие из пассивного словаря в активный)	<i>Дума, губернатор, бизнес, банкир, безработица, забастовка, лицей, гимназия</i>

Описание смыслового содержания и структуры актуалемы предполагает выявление репрезентирующих ее языковых единиц, интерпретацию их семантических и коннотативных составляющих, внутренней формы, ассоциативного поля, парадигматических, синтагматических и эпидигматических связей, специфики дискурса [21].

В качестве примера проанализируем актуалему *собственность*, которая относится к числу базовых в ментальной картине любого этноса, так как экономическая категория «собственность» является главным элементом производственных отношений. Научные знания констатируют наличие пяти сегментов, которые образуют смысловую структуру актуалемы и определяют тип производственных отношений в конкретном социуме: *собственность первобытнообщинная (родовая), рабовладельческая, феодальная, капиталистическая, социалистическая* [14]. Актуальность той или иной формы собственности, социокультурная значимость соответствующего ей концептуального сегмента детерминированы характером существующего в социуме общественно-экономического строя.

В России советского периода существовавшая идеология определяла различие между амбивалентными формами собственности в зависимости от наличия / отсутствия в содержательной структуре сегментов концепта смыслового элемента «частный» (*частная собственность*). Ассоциативное поле лексической единицы *частный* в советскую эпоху включало такие реакции на стимул *частная собственность*, как «власть меньшинства», «имущественное неравенство», «антагонистические классы», «эксплуатация», «классовая непримиримость», «наемный труд» и т. п., которые представляли собой реалии капиталистического мира (дореволюционного российского и зарубежного). Данные явления были чужды социалистическому строю и советской идеологии, что отражалось

в языковой картине мира. Идеологема *частная собственность* обладала отрицательными оценочными коннотациями. Одним из свидетельств этого являются материалы советской прессы, содержавшие идеологизированные контексты, в которых осуждались частная собственность и враждебный Советскому государству капиталистический мир. Прочитав газету «Правда»: «Индивидуализм и эгоизм, хищническая жажда наживы, способность пойти на все ради денег, прибыли – такие черты прививает мир буржуазии с его частной собственностью» (Правда, 1970. 15 марта). В число ключевых ментальных знаков, формировавших концептосферу и идеологическую картину мира того периода, входил концептуальный сегмент *социалистическая собственность*.

В эпоху «перестройки» (90-е годы XX века) ментальный знак *собственность* вновь попал в фокус повышенного внимания общества, так как формировавшаяся рыночная экономика детерминировала изменение базового типа и форм собственности в новой России. Эти процессы способствовали развитию содержания актуалемы и изменению прагматической зоны значения вербализующих ее языковых знаков. Словосочетание *социалистическая собственность*, ставшее неактуальным, переместилось в корпус пассивной лексики, а номинация *частная собственность*, отражающая социально-экономическое устройство современной России, вошло в состав активного словаря. Внешние по отношению к языку факторы обусловили изменение прагматики слова *частный*. Имплицитные смыслы «власть меньшинства», «имущественное неравенство», «наемный труд», «эксплуатация» и т. п., которые в советский период входили в ассоциативное поле данного языкового знака, редуцировались. Лексема *частный* утратила отрицательные оценочные коннотации, лишилась «ярлыка “чуждости”» [13], идеологически нейтрализовалась. Следовательно, в постсоветский период произошла деидеологизация (идеологическая нейтрализация) актуалемы *собственность* и ее лексического репрезентанта. Главная причина этого – изменение одного из ценностных модусов ментальной картины мира социума – идеологии.

Выводы. Считаю, что лингвоментальная категория актуальности занимает важное место в концептуальной и языковой картинах мира. В когнитивном аспекте основой выделения данной категории является признак социальной значимости, актуальности смыслов в культурно-ценностной системе социума. В функционально-семантическом аспекте категория актуальности концентрирует языковые средства, служащие для репрезентации актуальных смыслов (актуалем) и в связи с этим широко употребляющиеся в речевой практике. Состав корпуса актуалем и репрезентирующих их языковых знаков обусловлен внешними (политическими, экономическими, идеологическими, социокультурными) факторами. Изучение неоднозначной интерпретации актуалем сквозь призму семантико-прагматических процессов и синхронно-диахронических изменений в языке позволяет с позиций лингвистики проследить динамику общественного сознания и эволюцию национальной концептосферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова О. А. Лексические актуализаторы темпорального дейксиса в белорусском языке : семантико-типологический аспект // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2017. – Т. 3. № 2. – С. 23–31.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М. : URSS, 2010. – 448 с.
3. Болдырев Н. Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1. – С. 5–12.
4. Болдырев Н. Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 4. – С. 10–20.
5. Гизатуллин Д. Э. Общенаучные и философские аспекты термина «категория» в лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12(78) : в 4 ч. Ч. 2. – С. 90–93.

6. *Зайцева Л. А.* Актуальная лексика образовательной сферы современной России : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Орел, 2015. – 24 с.
7. *Зайцева Л. А.* Композиты в составе актуальной лексики образовательного пространства современной России // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2(32) : в 2 ч. Ч. 1. – С. 90–93.
8. *Зайцева Л. А.* Суффиксальные неологизмы в корпусе актуальной лексики образовательной сферы современной России // Рациональное и эмоциональное в русском языке : сборник трудов Международной научной конференции (к 200-летию М. Ю. Лермонтова). – М., 2014. – С. 74–80.
9. *Ирисханова О. К.* Проблемы естественной категоризации в языке // Проблемы функциональной грамматики. Принцип естественной классификации. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – С. 38–56.
10. *Кубрякова Е. С.* О месте когнитивной лингвистики среди других наук когнитивного цикла и о ее роли в исследовании процессов категоризации и концептуализации мира // Когнитивные исследования языка. Типы категорий в языке. – Вып. VII. – М. ; Тамбов : ТГУ, 2010. – С. 13–18.
11. *Куликов Е. А.* Философские категории в правовой науке и правовые категории : проблемы теории и методологии // Юридические исследования. – 2017. – № 10. – С. 59–77.
12. *Микешина Л. А.* Социология и эпистемология : необходимость взаимодействия // Социологические исследования. – 2018. – № 10. – С. 3–13.
13. *Скляревская Г. Н.* Прагматика и лексикография // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сборник статей. – М. : Институт русского языка РАН, 1995. – С. 63–71.
14. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 1600 с.
15. *Титкова О. И.* Время, актуальность, мода : проблемы вербальной коммуникации (на материале немецкого языка) // Филологические науки. – 2001. – № 4. – С. 91–98.
16. *Титкова О. И.* Лингводидактические основы моделирования современного коммуникационного пространства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 2015. – 45 с.
17. *Титкова О. И.* Рекуррентные лингвистические единицы как механизм управления социальной значимостью информации в масс-медиа // Магия ИИНО : новые измерения в лингвистике и лингводидактике : сборник научных трудов : в 2 т. Т. 1. – М., 2017. – С. 514–519.
18. *Титкова О. И.* Рекуррентные языковые единицы в институциональной коммуникации // Актуальные проблемы литературного перевода. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 173–182.
19. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Скляревской. – М. : Эксмо, 2007. – 1136 с.
20. *Черникова Н. В.* Лексико-семантическая актуализация как средство отражения изменений в русской концептосфере (1985–2008 гг.). – М. : МГОУ ; Мичуринск : МГПИ, 2008. – 395 с.
21. *Chernikova N. V., Sidorova I. V., Shvetsova V. M.* Linguo-conceptual analysis as an effective technology for organizing scientific and educational activities / 1st International Scientific Conference “ASEDU-2020 : Advances in Science, Engineering and Digital Education” // Journal of Physics : Conference Series. – 2020. – Vol. 1691. – P. 121–192.

Статья поступила в редакцию 09.02.2021

REFERENCES

1. *Artemova O. A.* Leksicheskie aktualizatory temporal'nogo dejksisa v belorusskom yazyke : semantiko-tipologicheskij aspekt // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. – 2017. – Т. 3. № 2. – С. 23–31.
2. *Benvenist E.* Obshchaya lingvistika. – М. : URSS, 2010. – 448 s.
3. *Boldyrev N. N.* Antropocentricheskaya sushchnost' yazyka v ego funkciyah, edinicah i kategoriayah // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2015. – № 1. – С. 5–12.
4. *Boldyrev N. N.* Kognitivnye skhemy yazykovoj interpretacii // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2016. – № 4. – С. 10–20.
5. *Gizatullin D. E.* Obshchenauchnye i filosofskie aspekty termina «kategoriya» v lingvistike // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 12(78) : в 4 ч. Ч. 2. – С. 90–93.
6. *Zajceva L. A.* Aktual'naya leksika obrazovatel'noj sfery sovremennoj Rossii : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Орел, 2015. – 24 с.
7. *Zajceva L. A.* Kompozity v sostave aktual'noj leksiki obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoj Rossii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2014. – № 2(32) : в 2 ч. Ч. 1. – С. 90–93.
8. *Zajceva L. A.* Suffiksalye neologizmy v korpuse aktual'noj leksiki obrazovatel'noj sfery sovremennoj Rossii // Racional'noe i emocional'noe v russkom yazyke : sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (k 200-letiyu M. Yu. Lermontova). – М., 2014. – С. 74–80.
9. *Iriskhanova O. K.* Problemy estestvennoj kategorizacii v yazyke // Problemy funkcional'noj grammatiki. Princip estestvennoj klassifikacii. – М. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2013. – С. 38–56.

10. *Kubryakova E. S.* O meste kognitivnoj lingvistiki sredi drugih nauk kognitivnogo cikla i o ee roli v issledovanii processov kategorizacii i konceptualizacii mira // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Tipy kategorij v yazyke. – Vyp. VII. – M. ; Tambov : TGU, 2010. – S. 13–18.
11. *Kulikov E. A.* Filosofskie kategorii v pravovoj nauke i pravovye kategorii : problemy teorii i metodologii // Yuridicheskie issledovaniya. – 2017. – № 10. – S. 59–77.
12. *Mikeshina L. A.* Sociologiya i epistemologiya : neobходimost' vzaimodejstviya // Sociologicheskie issledovaniya. – 2018. – № 10. – S. 3–13.
13. *Sklyarevskaya G. N.* Pragmatika i leksikografiya // Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost': sbornik statej. – M. : Institut russkogo yazyka RAN, 1995. – S. 63–71.
14. Sovetskij enciklopedicheskiy slovar'. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1979. – 1600 s.
15. *Titkova O. I.* Vremya, aktual'nost', moda : problemy verbal'noj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka) // Filologicheskie nauki. – 2001. – № 4. – S. 91–98.
16. *Titkova O. I.* Lingvodidakticheskie osnovy modelirovaniya sovremennogo kommunikacionnogo prost-ranstva : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – M., 2015. – 45 s.
17. *Titkova O. I.* Rekurrentnye lingvisticheskie edinicy kak mekhanizm upravleniya social'noj znachimost'yu informacii v mass-media // Magiya INNO : novye izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike : sbornik nauchnyh trudov : v 2 t. T. 1. – M., 2017. – S. 514–519.
18. *Titkova O. I.* Rekurrentnye yazykovye edinicy v institucional'noj kommunikacii // Aktual'nye problemy literaturnogo perevoda. – M. : FGBOU VPO MGLU, 2014. – S. 173–182.
19. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika / pod red. G. N. Sklyarevskoj. – M. : Eksmo, 2007. – 1136 s.
20. *Chernikova N. V.* Leksiko-semanticheskaya aktualizaciya kak sredstvo otrazheniya izmenenij v russkoj konceptosfere (1985–2008 gg.). – M. : MGOU ; Michurinsk : MGPI, 2008. – 395 s.
21. *Chernikova N. V., Sidorova I. V., Shvetsova V. M.* Linguo-conceptual analysis as an effective technology for organizing scientific and educational activities / 1st International Scientific Conference “ASEDU-2020 : Advances in Science, Engineering and Digital Education” // Journal of Physics : Conference Series. – 2020. – Vol. 1691. – P. 121–192.

The article was contributed on February 09, 2021

Сведения об авторах

Черникова Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: chernikovanat@mail.ru

Рассказов Николай Юрьевич – аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: rasskazov.nickola@yandex.ru

Орлова Ирина Александровна – аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: irina_orlova77@list.ru

Author information

Chernikova, Natalia Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: chernikovanat@mail.ru

Rasskazov, Nikolay Yuryevich – Post-graduate Student, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: rasskazov.nickola@yandex.ru

Orlova, Irina Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: irina_orlova77@list.ru

УДК 378.016:[811.112.2'243:316.7]

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.012

М. Г. Алексеева, В. А. Фролова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения эффективности новых организационно-методических приемов и технологий по совершенствованию языковой подготовки студентов-лингвистов на младших курсах. В современных условиях образовательного процесса для достижения студентами высокого уровня владения коммуникативной межкультурной компетенцией, предусмотренной ФГОС нового поколения, необходимо уделять особое внимание культурно-дидактическим и социально-психологическим аспектам. Проведенный анализ научных источников позволил доказать важность применения в образовательном процессе нестандартных методов обучения, содержащих элементы творческого подхода к усвоению нового языка, позволяющих качественно формировать профессиональные компетенции студентов. В статье предлагается комплексный анализ эффективности использования таких методов, авторы статьи дают подробные рекомендации по применению этих элементов на уроках немецкого языка при обучении студентов-лингвистов на младших курсах и иллюстрируют их наглядными примерами. В статье уделяется внимание анализу словообразовательных средств и словообразовательных моделей как способу не только систематизации языкового материала, но и усвоения концептуальной модели мира немецкого социума. Работа с немецкими аудиотекстами, овладение интонационными образцами, знакомство с темпоритмикой немецкой речи, использование видеоматериалов также рассматриваются в исследовании как эффективные средства формирования межкультурной компетенции. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных учреждений, исследователей, магистрантов и студентов.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, иностранный язык, межкультурная коммуникация, аудиотекст, обучение.*

M. G. Alekseeva, V. A. Frolova

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN THE JUNIOR YEARS OF STUDYING AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the effectiveness of new organizational and methodological techniques and technologies for improving the language training of junior students. Nowadays, it is necessary to pay special attention to the cultural-didactic and social-psychological aspects of the educational process when mastering this competence to achieve a high level of knowledge of students' possession of the communicative cross-cultural competence provided by the new FSES. The analysis of literary sources made it possible to prove the importance of using non-standard teaching methods containing elements of creative continuation in language acquisition that allow students to form professional competencies qualitatively. The article offers an integrated analysis of the effectiveness of the use of such methods. The authors of the article give detailed recommendations on the use of these elements at German lessons with junior students and illustrate them with examples. The article focuses on the analysis of means and models of word-formation as a way of systematizing the language material and mastering the conceptual worldview of German society. Working with German audio texts, mastering intonation patterns, the tempo and rhythm of German speech and the use of different videos are considered as effective means of forming cross-cultural competence. The article is intended for education workers, heads of educational institutions, researchers, graduate and undergraduate students.

Keywords: *intercultural competence, foreign language, intercultural communication, audiotext, training.*

Введение. Обучение межкультурному взаимодействию на первом курсе языкового факультета является важным компонентом в профессиональной подготовке студентов. В условиях поликультурного мира возникает острая необходимость предложить студентам эффективные методы и приемы овладения иностранным языком, позволяющие за кратчайшие сроки (vs. в условиях сокращения времени проведения контактной работы) выйти на качественный уровень сформированности коммуникативной межкультурной компетенции.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью исследования эмпирических методов обучения иностранным языкам на младших курсах языковых факультетов (использование анализа словообразовательных моделей, прослушивание аутентичных текстов), остающихся до настоящего времени практически вне лингводидактического рассмотрения. Однако без овладения такими значимыми умениями межкультурного взаимодействия, как вступать в диалог, реагировать на вопросы и пр., невозможно говорить о целостном формировании межкультурной компетенции студентов.

В данной работе предпринята попытка расширить содержание обучения межкультурной компетенции студентов на младших курсах, включив в него ряд умений в ходе формирования межкультурной компетенции. В связи с этим авторы данной научной работы ставят перед собой цель, которая заключается в систематизации и обобщении многолетнего опыта работы по формированию коммуникативной межкультурной компетенции у студентов на младших курсах обучения.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных (Е. М. Ананьева, Л. М. Андрюхина, Н. Ю. Фадеева, Н. В. Барышников, В. Л. Бернштейн, А. В. Корнеева, И. Л. Малова, О. В. Редькина, П. В. Сысоев, А. Н. Шаповалов и др.) и зарубежных исследователей (А. Fischer, G. Storch и др.), занимающихся вопросами формирования межкультурной компетенции на уроках иностранного языка. С опорой на труды этих ученых

в статье анализируется актуальный вопрос изучения средств (условий) формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе образования.

Результаты данного исследования могут быть использованы на занятиях по методике обучения иностранному языку, а также применены в преподавании теоретических дисциплин в вузе.

Материал и методы исследования. Материалом данного исследования, составляющим эмпирическую основу для анализа, послужил педагогический опыт использования в течение нескольких лет авторской методики обучения немецкому языку на начальном этапе (младших курсах языкового факультета), включающей в себя разнообразные формы работы.

Методологической базой для рассмотрения вопроса формирования межкультурной компетенции является совокупность теоретического и практического методов исследования: проведен теоретический и эмпирический анализ отечественных и зарубежных исследований, использован метод наблюдения.

Результаты исследования и их обсуждение. В основной профессиональной образовательной программе подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык» значительную (базовую) часть как аудиторной, так и самостоятельной работы составляют две дисциплины: «Практический курс иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения на иностранном языке» (с дублирующей дисциплиной по выбору «Практикум по межкультурной коммуникации»). Освоение этих курсов предполагает формирование у студентов навыков межкультурной коммуникации в ее различных формах (языковой, предметной и деятельностной), при этом особую роль играют стереотипы мышления и поведения в культурах стран изучаемого языка. Как отмечает Е. М. Ананьева, межкультурная коммуникация по своей сути близка к практике, «предлагая набор практических рекомендаций, но под так называемой «деловой коммуникацией» предполагает прежде всего статусно маркированные, элитные формы взаимодействия» [1, с. 51].

Формирование коммуникативной межкультурной компетенции у студентов-лингвистов происходит в процессе обучения на базе как традиционных (выполнение упражнений, прослушивание фонетических текстов, обучение письму и чтению и др.), так и инновационных методов и приемов, включая современные информационно-коммуникационные технологии (в том числе и в формате дистанционного преподавания). Совершенствование процесса формирования коммуникативной межкультурной компетенции у обучающихся оказывает, по мнению многих исследователей, «положительное воздействие на процесс формирования иноязычных компетенций, вносит элементы новизны в стандартное взаимодействие» в системе «студент – преподаватель» [3, с. 137], так как изучение языка предполагает не только освоение фонетического и лексического минимума и овладение фундаментальной базой в области грамматики, словообразования, но и умение ориентироваться в культурном многообразии страны изучаемого языка. При этом формирование межкультурной компетенции способствует развитию когнитивных процессов у студентов, поскольку язык играет значительную роль в накоплении знаний и их хранении в памяти, обеспечивая познавательную деятельность человека [4, с. 81].

В последнее время традиционная методика обучения иностранным языкам, когда студенты осваивают «диалог культур», т. е. учатся, как справедливо подчеркивает П. В. Сысоев, «инициировать межкультурный контакт, выступать представителями родной культуры, поддерживать межкультурное общение в духе мира» [8, с. 261], активно дополняется другими аспектами современного поликультурного мира: студентам необходимо предоставить возможность овладения жизненно важными умениями межкультурного взаимодействия в ситуациях культурных конфликтов (или «не-диалога культур») [8, с. 261–281], что, несомненно, приводит к обновлению и расширению содержания обучения межкультурной компетенции.

Организация процесса обучения межкультурному взаимодействию на первом курсе языкового факультета требует от преподавателя определенных усилий, особенно если студенты первого курса ранее не изучали немецкий язык. За первый год обучения студенты должны не только приобрести знание основ немецкой грамматики, фонетики, овладеть определенным лексическим материалом, но и получить представление о межкультурной коммуникации.

На начальном этапе обучения производные и сложные лексические единицы могут не только заучиваться, но и объясняться, анализироваться преподавателем, что позволит обучающимся приблизиться к особенностям немецкой картины мира. Ведь слово, по В. Гумбольдту, – это эквивалент того, как обозначаемый предмет был осмыслен речетворческим актом в конкретный момент изобретения [цит. по 6, с. 34].

Словообразовательные средства активно категоризируют явления и становятся тем самым частью концептуальной модели мира [9, с. 216–217]. Так, особое значение на начальном этапе обучения приобретают словообразовательные деривационные средства. Мотивированность деривата, как отмечает А. Н. Шапов, позволяет соединить новый и старый опыт, определить что-то новое через уже известное. Это обстоятельство способствует включению новых сведений в картину мира изучаемого языка. Производные лексические единицы преобразуют и обогащают тезаурус учащихся, упорядочивают языковой материал. Благодаря мотивированности значения дериваты аккумулируют опыт человека, зафиксированный внутренней формой слова. Последняя же является, по В. Гумбольдту, составной частью структуры национальных концептов, в ней ярче всего проступает национальная самобытность духа [цит. по 6, с. 35–37].

Как правило, уже с первых уроков студенты знакомятся с основными видами словообразования и базовыми словообразовательными моделями, в основном – имен существительных и прилагательных. Словообразование имеет непосредственное отношение к речетворчеству, к увлекательному процессу «потенциально возможного словотворчества». Так, обладая знаниями, например, о правилах субстантивации частей речи в немецком языке, обучающийся может без затруднений образовать необходимые для определенной коммуникативной ситуации лексические единицы.

На начальном этапе обучения словообразовательным моделям преподавателю нужно очень тщательно подбирать примеры, иллюстрирующие то или иное правило. Например, модель «основа прилагательного + основа существительного» при образовании сложных слов вызывает некоторые трудности при презентации ее студентам. В данном случае можно, как предлагает Г. Шторх, использовать наряду с морфологическим анализом также семантический анализ слова, так как только последний обеспечивает четкое различие мотивированного и немотивированного словообразования. Мотивированное словообразование подразумевает сведение значения композита к сумме значений его компонентов, например, *der Frühherbst* (*früh* + *Herbst*), в отличие от *Junggeselle*, где значение композита не равно сумме значений его непосредственных составляющих, т. е. не мотивировано [15, с. 91].

Следующая трудность при использовании словообразовательных средств на начальном этапе обучения состоит как в полифункциональности, так и в синонимичности некоторых средств, что также нужно учитывать в процессе презентации учебного материала.

Для овладения и закрепления основных сведений из немецкого словопроизводства и словосложения можно использовать, например, экспликативные упражнения, базирующиеся на отношении к парафразе, посредством чего становится явной связь между конститuentами: ... *trinkbar* → *man kann trinken* (ответ студента) и, наоборот, *Fahrt nach Italien* → *Italienfahrt* (ответ студента), и неэкспликативные упражнения (подразумевающие изолированное композитообразование и деривацию, например, образование сложных слов из двух столбцов *Reise – Studien, Geschäft, Urlaub, Leben, Ferien; Schuh – Abend*,

Sport, Turnen, Hand) [13, с. 91–99]. Следует отметить, что прием, основанный на парафразе, сам по себе представляет дидактическую ценность, поскольку способствует развитию коммуникативных навыков, требует от обучающегося определенных усилий, например, *das Fenster vergittern* → *das Fenster mit einem Gitter sichern, versehen*.

Словообразование обнаруживает еще одно важное свойство, оно служит структурной организации текста, ведь семантические взаимосвязи достигаются в тексте в том числе и словообразовательными средствами: *ruhig* – *Ruhe* – *beruhigen*; таким образом, используется известный стилистический прием – повтор.

Через прослушивание несложных аудиотекстов из немецкоязычных учебников (типа *Delfin* [11], *Aussichten* [10]) обучаемые также получают значимые сведения о культурных особенностях, конвенциональных установках страны изучаемого языка, например, о бытовом социально-речевом поведении немцев: в супермаркете, в общении между членами семьи и соседями, на приеме у врача, между прохожими и пр. По истечении некоторого времени в процесс обучения могут вводиться также более сложные в языковом отношении аудиотексты, содержащиеся в интернет-ресурсе *Deutsche Welle* (рубрика *Das sagt man so*), где фразеологические обороты, являющиеся одним из вербальных средств выражения того или иного национального концепта, красочно иллюстрируются на примере несложных ситуаций («*Etwas durch die Blume sagen*», «*Eine Kuh vom Eis holen*», «*Schwein haben*» и др.) [12].

Согласно В. Гумбольдту, национальное своеобразие духа и характера оказывает влияние и на построение речи [цит. по 6, с. 36]. У каждого языка неповторимый интонационный рисунок, усвоение которого очень важно при изучении иностранного языка. Ошибки в произношении являются помехами при восприятии и понимании речи, осложняют коммуникацию. С точки зрения И. Л. Маловой, несоблюдение метрических признаков ритма затрудняет перцепцию речи в большей степени, чем неправильная артикуляция звуков. Таким образом, темпоритмика квалифицируется И. Л. Маловой как наиболее важный интонационный феномен [5, с. 64]. На начальном этапе обучения немецкому языку можно заучивать в соответствии с принципом «от легкого к сложному» детские скороговорки, четверостишия и двустишия, считалочки, сопровождая их подходящими жестами и телодвижениями (см. также методику А. Фишера) [14], затем поэтические и прозаические произведения немецкой классики, например, «*Gefunden*», «*Lorelei*», «*Erlkönig*», «*Handschuh*», «*Harzreise*». Многократное прослушивание декламаций поэтических произведений в исполнении носителей языка оказывает, на наш взгляд, положительное влияние на формирование интонационной базы немецкого языка у студентов. Кроме того, оно помогает студентам понять структуру немецкой ритмической группы, сильно отличающейся от русской [5, с. 66–67]. Знакомство с художественными произведениями, историей их создания может быть полезным для обучающихся и при изучении теоретического курса истории немецкой литературы на среднем этапе обучения.

Еще одним эффективным средством, позволяющим быстро и непринужденно обогатить свой словарный запас, является работа с видеоматериалами (чаще всего это просмотр учебных фильмов с отработкой лексики по определенной теме). На младших курсах студентам, изучающим немецкий язык, можно предложить серию учебных фильмов *Extra* – это серия коротких фильмов о жизни студентов в Германии [13]. Им можно предложить самостоятельно посмотреть (как правило, два раза) фильм, а в ходе контактной работы закрепить новый материал и провести контроль сформированности компетенции. При этом можно начать с культурных ссылок, которые есть в каждой из серий в небольшом количестве (это культурные явления, некоторые из которых повторяются несколько раз для лучшего запоминания).

Все упражнения, которые целесообразно использовать при работе с указанным фильмом, можно разделить на следующие группы:

а) выбрать правильный ответ из предложенных альтернатив:

	A oder B
1. Was findet Sascha verrückt: A Anrufe, Namen und FBI B oder Filme, Kleider und Blumen?	
2. Was hat Anna gern: A Schoko-Eis B oder Schoko-Kaffee?	
3. Wer erzählt den Wetterbericht im Fernsehen: A Russell Crowe B oder Kurt Knall?	

б) определить, соответствует ли сказанное содержанию фильма:

	Richtig	Falsch
1. Saftige Happen mit Kaninchen und mit Huhn sind Katzenfutter, stimmt das?		
2. Nic sagt: „Im Süden ist es sehr kalt“. Stimmt das?		
3. Die Fernseharbeit muss für Nic leicht sein, stimmt das?		

в) ответить на специальные вопросы по фильму:

- Bei welcher Firma sucht Nic einen Job?
- Wer will Eier kochen?
- Sascha sagt: “Wir brauchen mehr Geld”. Wofür braucht sie Geld? Was will sie?
- Welchen Job wählen die Mädchen für Sam?
- Wer ruft Sascha an?
- Worüber will Stephan mit Sascha sprechen?
- Was bekommen Sascha und Anna in einem Korb?

г) ответить на вопросы для развития речетворчества:

- Wie finden Sie diese Episode?
- Was meinen Sie: wer hat Recht?

Выполнение подобного рода упражнений способствует многократному повторению и закреплению лексического минимума по данной серии фильма, а молодежная тематика еще больше мотивирует студентов на освоение нового материала, тем самым эффективно воздействуя на формирование коммуникативной межкультурной компетенции.

Следует также отметить, что в условиях современного поликультурного мира формирование межкультурной коммуникативной компетенции происходит не только в процессе аудиторного обучения иностранным языкам, но и во внеучебное время и в ходе самостоятельной работы студентов. Активно внедряются т. н. «креативные платформы (или практики)», когда обучающиеся принимают участие в «деятельности различных ассоциаций, общественных организаций, ориентированных на поддержку и развитие межкультурного диалога» [2, с. 325].

Межкультурное взаимодействие может быть интегрировано во все виды аудиторной и внеаудиторной работы, будь то анализ немецких пословиц и поиск русских эквивалентов, использование на уроках аудио- (песенного) и видеоматериала [7] или подготовку студентами докладов о стране изучаемого языка.

Выводы. В системе современного высшего профессионального образования, которая подразумевает компетентностный подход к обучению студентов, особое внимание уделяется формированию межкультурной компетенции уже на младших курсах обучения. Эффективные пути формирования этой значимой компетенции являются объектом многих исследований. Глубокий анализ словообразовательных средств, активное использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, раннее усвоение интонационных образцов могут способствовать успешному развитию межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьева Е. М.* Исследовательская программа теории межкультурной коммуникации и границы ее применимости // *Международный журнал исследований культуры*. – 2017. – № 2(27). – С. 45–53.
2. *Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю.* Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // *Интеграция образования*. – 2016. – № 3(84), т. 20. – С. 320–330.
3. *Барышников Н. В., Бернштейн В. Л.* Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // *Язык и культура : научные исследования*. – 2018. – № 43. – С. 136–147.
4. *Корнеева А. В.* Коммуникативное поведение и коммуникативное сознание как механизмы межкультурного взаимодействия // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2017. – № 4, т. 15. – С. 78–86.
5. *Малова И. Л.* Темпоритмика в межкультурной коммуникации // *Человек и языковое пространство. Аспекты взаимодействия : межвузовский сборник научных трудов*. – Н. Новгород, 2004. – С. 63–69.
6. *Межкультурная коммуникация. Практикум. Часть I / сост. А. Е. Бочкарев, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе*. – Н. Новгород : НГЛУ, 2002. – 230 с.
7. *Редькина О. В.* Использование песни в качестве дидактического средства при обучении русскому языку как иностранному // *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы современного гуманитарного знания : межвузовский сборник статей. Выпуск. 6*. – Киров, 2014. – С. 190–193.
8. *Сысоев П. В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции : обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура : научные исследования*. – 2018. – № 43. – С. 261–281.
9. *Шамов А. Н.* Словопроизводство как когнитивный процесс и как способ формирования языковой картины мира // *Человек и языковое пространство. Аспекты взаимодействия : межвузовский сборник научных трудов*. – Н. Новгород, 2004. – С. 216–222.
10. *Aussichten B1. Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD*. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2011. – 214 S.
11. *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. – München : Max Hueber Verlag, 2005. – 256 S.
12. *Deutsche Welle*. – URL : www.deutschewelle.de.
13. *Extr@ Deutsch*. – URL : www.de-online.ru/Extr@Deutsch.
14. *Fischer A.* Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*. – Leipzig : Schubert-Verlag, 2007. – 168 S.
15. *Storch G.* *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. – München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. – 367 S.

Статья поступила в редакцию 14.12. 2020

REFERENCES

1. *Anan'eva E. M.* Issledovatel'skaya programma teorii mezhkul'turnoj kommunikacii i granicy ee primenimosti // *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*. – 2017. – № 2(27). – S. 45–53.
2. *Andryuhina L. M., Fadeeva N. Yu.* Kreativnye praktiki formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti // *Integraciya obrazovaniya*. – 2016. – № 3(84), t. 20. – S. 320–330.
3. *Baryshnikov N. V., Bernshtejn V. L.* Formirovanie professional'noj kommunikativnoj mezhkul'turnoj kompetencii: obobshchenie opyta, poisk metodicheskikh reshenij // *Yazyk i kul'tura : nauchnye issledovaniya*. – 2018. – № 43. – S. 136–147.
4. *Korneeva A. V.* Kommunikativnoe povedenie i kommunikativnoe soznanie kak mekhanizmy mezhkul'turnogo vzaimodejstviya // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. – 2017. – № 4, t. 15. – S. 78–86.

5. Malova I. L. Temporitmika v mezhkul'turnoj kommunikacii // Chelovek i yazykovoe prostranstvo. Aspekty vzaimodejstviya : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. – N. Novgorod, 2004. – S. 63–69.
6. Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Praktikum. Cast' I / sost. A. E. Bochkarev, V. G. Zusman, Z. I. Kirnoze. – N. Novgorod : NGLU, 2002. – 230 s.
7. Red'kina O. V. Ispol'zovanie pesni v kachestve didakticheskogo sredstva pri obuchenii russskomu yazyku kak inostrannomu // Na peresehenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy sovremennogo gumanitarnogo znaniya : mezhvuzovskij sbornik statej. Vypusk. 6. – Kirov, 2014. – S. 190–193.
8. Sysoev P. V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii : obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur» // Yazyk i kul'tura : nauchnye issledovaniya. – 2018. – № 43. – S. 261–281.
9. Shamov A. N. Slovoizvodstvo kak kognitivnyj process i kak sposob formirovaniya yazykovoj kartiny mira // Chelovek i yazykovoe prostranstvo. Aspekty vzaimodejstviya : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. – N. Novgorod, 2004. – S. 216–222.
10. Aussichten B1. Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2011. – 214 S.
11. Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – München : Max Hueber Verlag, 2005. – 256 S.
12. Deutsche Welle. – URL : www.deutschewelle.de.
13. Extr@ Deutsch. – URL : www.de-online.ru Extr@Deutsch.
14. Fischer A. Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Un-terricht. Deutsch als Fremdsprache. – Leipzig : Schubert-Verlag, 2007. – 168 S.
15. Storch G. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. – 367 S.

The article was contributed on December 14, 2020

Сведения об авторах

Алексеева Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувацкого государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: margennal@yandex.ru

Фролова Вера Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувацкого государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: frvera@yandex.ru

Author information

Alekseeva, Marina Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: margennal@yandex.ru

Frolova, Vera Alexandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: frvera@yandex.ru

ОТНОШЕНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ВУЗЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Благодарность

Исследование проводилось в рамках предоставленного целевого финансирования на проведение научно-исследовательской работы по проекту «Формирование универсальных компетенций студентов при реализации элективной дисциплины по физической культуре и спорту в вузе», поддержанному конкурсом внутривузовских грантов 2020 года Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Аннотация. Новое поколение Z (молодые люди, родившиеся в начале XXI века), еще недостаточно изученное, имеет определенные отличия от предшествующих поколений Y и X. Исходя из специфики современной молодежи как поколения виртуального общения, полагаем, что ее интерес к занятиям физкультурой и спортом также имеет свои отличительные черты. Цель данного исследования – изучить отношение поколения Z к физической культуре и спорту. На основании проведенного социологического опроса нами были выявлены те моменты, которые позволяют формировать интерес к занятиям физкультурой у представителей поколения Z.

Поступление в университет и обучение в нем предполагает процесс активного приспособления индивидуума к меняющимся условиям действительности и эмоционально стрессовым ситуациям. В этом плане роль физического воспитания и обучения в условиях социальной адаптации чрезвычайно важна, так как в процессе занятий физическими упражнениями могут успешно решаться вопросы самореализации поколения Z.

Для выявления отношения представителей поколения Z к физической культуре и спорту нами был проведен социологический опрос, в результате которого было выявлено несомненно положительное отношение студентов к занятиям физическими упражнениями, но при условии большего их разнообразия, наличия необходимого инвентаря и индивидуального подхода.

Поскольку быстро меняющееся положение дел в экономике требует от общества подготовки конкурентоспособных специалистов, преподавателям необходимо переосмыслить цели и задачи физического воспитания в вузах, создающие предпосылки к внедрению новых способов развития интереса к физической культуре и спорту.

Ключевые слова: *физическая культура, спорт, поколение Z, студент, здоровье, социализация.*

N. V. Vasilyeva, N. A. Matveeva

ATTITUDE OF REPRESENTATIVES OF GENERATION Z TO PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AT UNIVERSITY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Acknowledgement

The research was carried out within the framework of the provided target funding for research work on the project “Formation of universal competences of students in the implementation of elective discipline in physical culture and sports at university”, supported by the competition within the University grant 2020 of I. Yakovlev CHSPU.

Abstract. The new generation Z (born at the beginning of the 21st century) has not been sufficiently studied, has a certain difference from the previous generations Y and X. Basing on the specifics of the modern young people as a generation of virtual communication, the authors suggest that they should have their specific interest in physical education and sports. Therefore, the purpose of this paper is to study the attitude of generation Z to physical culture and sports. According to the conducted sociological survey, there have been identified the moments that contribute to the formation of an interest in physical education activities at the representatives of generation Z.

Entering and studying at the university involves the process of active adaptation of the individual to changing conditions of reality and emotional and stressful situations. In this regard, the role of physical education and training in the context of social adaptation is extremely important, since in the process of doing physical exercises, the issues of self-realization of generation Z can be successfully solved.

To identify the attitude of representatives of generation Z to physical culture and sports, the authors conducted a sociological survey, which revealed an undeniable positive attitude of students to physical exercise, but under conditions of greater diversity, sufficient availability of necessary equipment and individual approach.

Since rapidly changing economic conditions require the training of competitive specialists, university physical education teachers need to rethink the goals and objectives of physical education, creating the prerequisites for the introduction of new ways to develop interest in physical culture and sports.

Keywords: *physical education, sports, generation Z, student, health, socialization.*

Введение. В наше время при обучении нового поколения стало необходимым нахождение новых, современных методов преподавания, с помощью которых потенциал учеников, студентов сможет раскрыться максимально. Дело в том, что сегодняшняя молодежь поколений Y и Z во многом отличается от прошлого поколения X; перед ними ставятся совершенно другие задачи, они имеют другое восприятие и мотивацию. Итак, именно представители поколений Y и Z представляют для нас особенный интерес как действующие абитуриенты и студенты вузов, поскольку, чтобы эффективно работать с ними, надо понять, как они мыслят [1], [3], [6]. Рассмотрим особенности этих поколений более подробно.

Поколения сменяют друг друга в среднем каждые 20 лет. Таким образом, поколение Y в России – это люди, родившиеся с начала 80-х годов XX века до начала 2000-х годов, поэтому их называют миллениалами. В настоящий момент именно они составляют категорию так называемых «молодых людей», и определенная часть их все еще обучается в вузах. Характерной особенностью этого поколения является то, что им еще присущи некоторые черты предшествующего поколения, но они уже имеют ряд отличных от родителей моделей жизни и поведения. Это объясняется тем, что люди поколения Y выросли в быстро меняющемся мире, в условиях высокой конкуренции, поэтому мы можем утверждать, что миллениалы сформированы новыми технологиями и ориентированы на жизнь в рамках интернета. Вместе с тем они в той или иной мере вовлечены в физическое воспитание, отдают предпочтение здоровому образу жизни и считают физическую культуру и спорт неотъемлемой его частью.

Новое поколение XXI века (Z) еще недостаточно изучено, но, несомненно, является собой одно из самых интересных, но и сложных поколений, в первую очередь во взаимодействии со старшим поколением X. Если поколение Y «взросло» параллельно с меняющейся реальностью, то поколение Z уже родилось в информационном обществе, в среде мультимедийных технологий. Дети, молодежь чуть ли не с момента своего появления на свет погружены в интернет, который заменяет им и телевидение, и подвижные игры, и сверстников, и родителей. Иначе говоря, это поколение виртуального общения [9]. Исходя из обзора литературных и интернет-источников, заинтересованность такой молодежи в физической культуре и спорте также находится на очень низком уровне, и это обстоятельство является весьма значимой проблемой как для самого человека, так и для спорта как социального института в целом.

Разрешение данного противоречия определяет актуальность проблемы исследования, которая сформулирована следующим образом: каково отношение представителей поколения Z к физической культуре и спорту в вузе? Решение данной проблемы выступает целью нашего исследования.

Актуальность исследуемой проблемы. В нашей стране физическое воспитание подрастающего поколения, начиная с самого раннего детства, всегда являлось зоной повышенного внимания, так как именно в детском, подростковом и юношеском возрасте формируется жизненно необходимый двигательный опыт, совершенствуются динамические способности человека, его физическая природа. В последнее время спорт стал также важным социальным институтом, который сопровождает и поддерживает усвоение индивидуумом определенных норм, принятых в обществе, помогает ему успешно адаптироваться к окружающей среде.

Вследствие постоянного развития различных сфер жизни для каждого последующего поколения характерна смена социальных интересов, в том числе это касается отношения человека к физическому воспитанию и спорту. Тем не менее в научной литературе мы не находим исследований данной проблемы применительно к представителям поколения Y и Z. Таким образом, в ходе данной работы мы, исходя из данных проведенного нами социального опроса, попытались выявить те моменты, на которые нужно обратить внимание на пути эффективного формирования интереса к физической культуре и спорту у представителей Y и Z.

Социальная адаптация – это процесс взаимодействия личности с социальной средой, для которой характерен процесс активного приспособления индивидуума к условиям этой среды. Такое приспособление осуществляется только при наличии необходимых условий, главным из которых является умение анализировать текущие социальные ситуации, осознавать свои возможности в складывающейся социальной обстановке, контролировать свое поведение сообразно целям деятельности [7], [8], [10]. В свете вышесказанного поступление в университет и обучение в нем для многих является эмоционально стрессовой ситуацией: отрыв от семьи, переезд в другой город, изменение режима, новый коллектив, педагоги, требования и обязанности. И в данном случае адаптация сводится к приспособлению к новым условиям, а в дальнейшем и к формированию новых способов преодоления трудностей для того, чтобы без конфликтов и ощущения внутреннего дискомфорта осуществлять дальнейшую успешную учебную деятельность.

Роль физического воспитания в формировании и развитии социально активной личности достаточно высока, так как адаптация в сфере физкультурной деятельности оказывает воздействие и на адаптацию к вышеперечисленным новым требованиям.

Физкультурная деятельность вовлекает студентов во множество социальных отношений, создает запас социально одобренных моделей поведения в вузовской среде. Исследованиями установлено, что между успехами студента в области физической культуры и его социальным статусом существует прямая связь, приводящая к укреплению авторитета студента [4], [5].

В свою очередь, люди с низким уровнем физической культуры склонны к приобретению негативных привычек: злоупотреблению курением, алкоголем, наркотическими веществами, вплоть до совершения противоправных действий. В эпоху глобализации и компьютеризации актуальной становится проблема выживания человека вследствие катастрофических изменений пропорций его психической и двигательной напряженности в процессе трудовой деятельности.

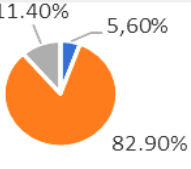
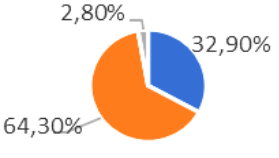
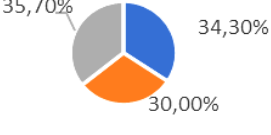
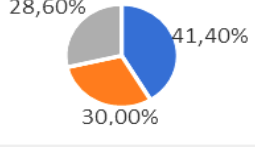
Материал и методы исследования. Комплексный подход с использованием всех основных форм работы в процессе семейного, внеурочного, учебного, дополнительного образования входит в сложный педагогический процесс физического воспитания молодого поколения.

Основными методами исследования явились следующие: анализ и обобщение содержания научно-методической литературы, социологический опрос, методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. Нами был проведен опрос для выявления отношения представителей поколения Z к физической культуре и спорту, состоящий из 12 вопросов. В нем приняли участие 70 студентов 1 курса ЧГПУ им. И. Я. Яковлева.

Таблица 1

Отношение студентов поколения Z к физической культуре и спорту

1. Занимаетесь ли вы спортом?			
5,6 % Занимаюсь профессионально	82,9 % Занимаюсь для себя	11,4 % Не занимаюсь	
2. Как часто проходят ваши занятия?			
32,9 % Регулярно (несколько раз в неделю)	64,3 % Время от времени	2,8 % Не занимаюсь	
3. Вы предпочитаете заниматься:			
48,6 % Один	34,3 % В компании	17,1 % С тренером	
4. Какие виды спорта вы предпочитаете?			
34,3 % Индивидуальные	30 % Командные	35,7 % Главное – заниматься	
5. Сколько длится ваша тренировка?			
41,4 % 20–40 мин	30 % 40–60 мин	28,6 % Более 60 мин	

6. Тяжело ли вам расстаться с телефоном во время занятий?			
12,9 % Да	75,7 % Нет	11,4 % Для тренировки он необходим	<p>11,40% 12,90% 75,70%</p>
7. Что для вас спорт?			
81,4 % Образ жизни	10 % Интересен, но только как болельщику	8,6 % Он мне не интересен	<p>10,00% 8,60% 81,40%</p>
8. Что подтолкнуло вас к занятиям?			
68,6 % Хочу самореализоваться	11,4 % Нравится общение в спор- тивной среде	20 % Проблемы со здоровьем	<p>20,00% 11,40% 68,60%</p>
9. Какой девиз вам ближе?			
60 % Движение – это жизнь	11,4 % «Нет на свете прекрасней оде- жи, чем бронза мускулов и све- жесть кожи!» (В. Маяковский)	28,6 % НХНД (Не хочешь – не делай)	<p>28,60% 11,40% 60,00%</p>
10. Нравятся ли вам занятия по физическому воспитанию, проводимые в учебных заведениях?			
80 % Да	20 % Нет		<p>20,00% 80,00%</p>
11. Влияет ли подача предмета (физическая культура) со стороны преподавателя на ваше отношение к спорту?			
72,9 % Да	27,1 % Нет		<p>27,10% 72,90%</p>
12. Что вам необходимо для занятия по физической культуре в вузе?			
38,6 % Разнообразие в разминочной части	44,3 % Инвентарь	17,1 % Индивидуальный подход	<p>17,10% 38,60% 44,30%</p>

Пронализировав результаты опроса (таблица 1), мы пришли к следующему: во-первых, в массе своей студенты уверены, что занятия физкультурой и спортом необходимы им для будущей успешной карьеры (68,6 %), что находит подтверждение в ответах на первый и второй вопросы. Во-вторых, даже несмотря на зависимость от гаджетов в повседневной жизни, студенты готовы отказаться от использования телефонов в пользу продуктивных тренировок (75,7 % против 12,9 %). В-третьих, проблема самореализации в процессе занятий имеет гораздо большее значение, нежели строительство идеальных форм тела (60 % / 11,4%) и в-четвертых, студенты в большинстве своем настроены на самостоятельные занятия (48,6 %), что вполне логично, так как данное поколение, живя в виртуальном мире, испытывает сложности в непосредственном общении.

Следовательно, несмотря на множественные проблемные стороны поколения Z, такие как инфантилизм, «клиповое» мышление, склонность к аутизации, синдрому дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), преподаватель может и должен опираться на положительные характеристики нового поколения, позволяющие нивелировать отрицательные черты. К числу таких относятся амбициозность, стремление к самореализации, быстрое включение в интересующую их проблематику, нацеленность на результат [2].

Реализация своего «я» поколением Z может успешно осуществляться в процессе занятий физическими упражнениями. В отношении саморазвития и личностного роста спорт позволяет приобрести многое: формировать необходимые для жизни двигательные умения и навыки, нарабатывать опыт взаимодействия с другими людьми, преодолевать трудности, культивировать в себе привычку ставить и достигать цели. Физическое воспитание не только способствует улучшению здоровья молодого человека, но и активизирует нравственное развитие личности: он учится сочувствию, честности, порядочности, стремлению оказать дружескую поддержку, развивает чувство справедливости.

Выводы. Опрос первокурсников показал наличие потребности в занятиях физической культурой и спортом у поколения Z. Это именно та область, где студент имеет возможность проявить все свойства своей личности, а навыки общественной и профессиональной деятельности, приобретенные благодаря занятиям физической культурой, перенести на будущие социальные функции взрослого человека.

Таким образом, программа учебного процесса по физической культуре должна включать в себе отчетливые параметры описания того, что студент будет знать и уметь «на выходе», т. е. предполагать компетентный подход, который подразумевает не только передачу студенту совокупности знаний, умений и навыков в сфере физической культуры и спорта, но и развитие кругозора, способность принимать индивидуальные креативные решения, стремление к постоянному самообразованию и самообучению, формированию гуманистических ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Н. В., Кожанова М. Б. Формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в процессе физического воспитания // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1(73). – Ч. 1. – С. 15–19.
2. Дубков Д. М. Поколение Z в образовательном процессе // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке : материалы республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Минск, 2018. – Ч. 1. – С. 31–33.
3. Как учить поколение Z, чтобы школьные годы не прошли даром [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rb.ru/opinion/uchit-pokolenie-z/>.
4. Краснов И. С. Пути формирования здорового образа жизни студентов // Вопросы физического воспитания студентов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. – 231 с.
5. Матвеева Н. А., Васильева Н. В., Тимина В. А., Никитина К. Б. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом у студентов не физкультурных факультетов // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и здоровья: пути их реализации : мат-лы науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2019. – С. 88–94.
6. Сана А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos>.

7. *Сорокоумова С. Н., Протасов А. Б.* Методы и технологии изучения психологических особенностей личности современных подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-i-tehnologiiizucheniya-psihologicheskikh-osobennostey-lichnosti-sovremennyh-podrostkov>.

8. *Стилманн Д.* Поколение Z на работе: как его понять и найти с ним общий язык. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.

9. *Темнова Л. В., Пучкова Е. Б., Суховершина Ю. В.* О вовлеченности поколения зет в виртуальную реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=26318855>.

10. *Черногоров А. А.* Годное образование: как научить поколение Z думать и идти к успеху // Forbes. – 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.forbes.ru/tehnologii/349855-godnoe-obrazovanie-kak-nauchit-pokoleniez-dumat-i-idti-k-uspehu>.

Статья поступила в редакцию 10.11.2020

REFERENCES

1. *Vasil'eva N. V., Kozhanova M. B.* Formirovanie motivacionno-cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u studentov v processe fizicheskogo vospitaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2012. – № 1(73). – Ch. 1. – S. 15–19.

2. *Dubkov D. M.* Pokolenie Z v obrazovatel'nom processe // Inzhenerno-pedagogicheskoe obrazovanie v XXI veke : materialy respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh i studentov. – Minsk, 2018. – Ch. 1. – S. 31–33.

3. Kak uchit' pokolenie Z, chtoby shkol'nye gody ne proshli darom [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rb.ru/opinion/uchit-pokolenie-z/>.

4. *Krasnov I. S.* Puti formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov // Voprosy fizicheskogo vospitaniya studentov. – SPb. : Izd-vo SPbGU, 2003. – 231 s.

5. *Matveeva N. A., Vasil'eva N. V., Timina V. A., Nikitina K. B.* Formirovanie motivacii k zanyatijam fizicheskoy kul'turoj i sportom u studentov ne fizkul'turnyh fakul'tetov // Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury, sporta i zdorov'ya: puti ih realizacii : mat-ly nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2019. – S. 88–94.

6. *Sapa A. V.* Pokolenie Z – pokolenie epohi FGOS [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/v/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos>.

7. *Sorokoumova S. N., Protasov A. B.* Metody i tehnologii izucheniya psihologicheskikh osobennostej lichnosti sovremennyh podrostkov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-i-tehnologiiizucheniya-psihologicheskikh-osobennostey-lichnosti-sovremennyh-podrostkov>.

8. *Stilman D.* Pokolenie Z na rabote: kak ego ponyat' i najti s nim obshchij yazyk. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2018. – 272 s.

9. *Temnova L. V., Puchkova E. B., Suhovershina Yu. V.* O вовлеченности поколения зет в virtual'nyu real'nost' [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://elibrary.ru/item.asp?id=26318855>.

10. *Chernogorov A. A.* Godnoe obrazovanie: kak nauchit' pokolenie Z dumat' i idti k uspekhu // Forbes. – 2017 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.forbes.ru/tehnologii/349855-godnoe-obrazovanie-kak-nauchit-pokoleniez-dumat-i-idti-k-uspehu>.

The article was contributed on November 10, 2020

Сведения об авторах

Васильева Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары; Россия; e-mail: koolmama@mail.ru

Матвеева Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kluchnad@mail.ru

Author information

Vasilyeva, Natalya Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: koolmama@mail.ru

Matveeva, Nadezhda Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: kluchnad@mail.ru

УДК 373.5.016:811.111'243

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.014

Е. Н. Григорьева¹, А. Г. Абрамова², Т. Ю. Гурьянова²

ОБУЧЕНИЕ УСЛОВНОМУ ДИАЛОГУ-РАСППРОСУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ

¹ *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

² *Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Обучение диалогической речи на иностранном языке является одной из ключевых проблем иноязычного образования в силу доминирования данного вида речевой деятельности в ходе иноязычной коммуникации.

Авторы статьи анализируют современное состояние вопроса обучения диалогу на английском языке, основные теоретические и практические аспекты обучения диалогической речи: особенности диалога как вида речевой деятельности, систему упражнений для обучения диалогу-расспросу на английском языке. Материалом исследования послужили труды по методике обучения устной речи на иностранном языке (В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова, М. Л. Вайсбурд, И. Л. Бим, М. В. Гайлит, Я. Яноушек, Г. В. Рогова, Н. П. Грачева).

В ходе исследования на основе анализа экзаменационных ответов выпускников 9 и 11 классов на основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ) авторы статьи выявляют наиболее типичные ошибки и затруднения учеников в заданиях, предполагающих ведение условного диалога-расспроса на английском языке и ответы на вопросы коммуникатора.

В статье также приводятся практические результаты проведенного эксперимента по апробации разработанного авторами комплекса упражнений для обучения условному диалогу-расспросу на английском языке в школе, основанного на применении визуальных опор и сочетании индуктивного и дедуктивного подходов к обучению диалогу.

Ключевые слова: *обучение диалогической речи, обучение иностранным языкам, диалог-расспрос, визуальные опоры в обучении диалогу-расспросу.*

Е. N. Grigoryeva¹, A. G. Abramova², T. Yu. Guryanova²

TEACHING A DIALOGUE AT ENGLISH LESSONS IN SCHOOL

¹ *I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

² *I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. Teaching a dialogical speech in a foreign language is one of the key problems of foreign language education due to the dominance of this type of speech activity in the course of foreign language communication.

The authors of the article analyze the current state of the issue, the main theoretical and practical aspects of the problem of teaching a dialogue: features of dialogical speech, system of exercises for teaching dialogue in English. The research material is based on the works on methodology of teaching oral speech in a foreign language (V. L. Skalkin, E. N. Solovova, M. L. Weisburd, I. L. Bim, M. V. Gailit, Ya. Yanoushek, G. V. Rogova, N. P. Gracheva).

In the course of the study, basing on the analysis of the Basic State Exam and Unified State Exam results, the authors identify the most typical mistakes when making a dialogue in English.

The article also presents the practical results of experimental work on testing the set of exercises for teaching dialogical speech in English at school, based on the use of visual aids and a combination of inductive and deductive approaches to teaching a dialogue.

Keywords: *teaching dialogical speech, teaching foreign languages, dialogue, visual aids when teaching a dialogue.*

Введение. Для учителя иностранного языка обучение диалогу представляет собой сложную методическую задачу. Это связано с тем, что диалогическая речь ситуативно обусловлена, а спонтанный характер этого вида речевой деятельности подразумевает использование различных клише и разговорных формул на изучаемом языке. Кроме того, постоянная смена вида деятельности с роли говорящего на роль слушающего в ходе диалога требует от учащихся большого напряжения и внимания, в связи с чем обучение диалогической речи требует со стороны учителя больших временных затрат и усилий.

Методисты и психологи выделяют также следующие психологические особенности диалога как вида речевой деятельности: сочетание рецепции и продукции в рамках одного речевого акта, участие в конструировании речевого целого как минимум двух собеседников, наложение актов восприятия речи собеседника и внутреннего проговаривания предстоящего ответа и как следствие этого – раздвоение внимания и усиление работы артикуляционных органов, активизация внутренней речи.

Цель данного исследования: разработать и апробировать комплекс упражнений для обучения диалогу-расспросу на английском языке на материале действующих отечественных учебно-методических комплектов по английскому языку для средней школы.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули следующее утверждение: развитие умений и навыков ведения диалога-расспроса на английском языке у учащихся будет более эффективным, если:

1) использовать комплекс упражнений, основанный на дифференцированном подходе обучения диалогу;

2) активно применять опоры при обучении диалогу-расспросу.

Задачи исследования:

1) дать общую характеристику диалогической речи;

2) изучить виды диалогической речи и особенности диалога-расспроса;

3) изучить методику обучения диалогу-расспросу на английском языке;

4) определить место опор в формировании и развитии навыков диалога-расспроса у учащихся;

5) провести анализ УМК по английскому языку для средней школы на предмет обучения диалогу-расспросу;

6) выявить основные трудности у учеников при ведении условного диалога-расспроса на основе анализа типичных ошибок в ЕГЭ и ОГЭ по английскому языку, а также в ходе учебного процесса;

7) разработать и апробировать комплекс упражнений для обучения диалогу-расспросу на основе специальных визуальных опор.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблеме формирования умений и навыков диалогической речи посвящены труды М. Л. Вайсбурда, И. Л. Бим, М. В. Гайлит [4], [5], Я. Яноушека [10], Г. В. Роговой, Н. П. Грачевой, М. А. Ариян [2] и других методистов. Вопрос обучения различным видам диалога затрагивается, в частности, в трудах В. Л. Скалкина, Е. Н. Солововой, Е. Н. Панова [7]. Психологические особенности диалога как вида речевой деятельности рассматриваются в трудах Т. О. Илмаз-Леденеевой [6], Е. И. Перехода [8] и др. Но, несмотря на наличие в психологической, педагогической и методической литературе трудов по смежной тематике, проблема обучения диалогу, и, в частности, диалогу-расспросу на английском языке в школе остается актуальной.

Актуальность темы исследования обусловлена также наличием в едином государственном экзамене и основном государственном экзамене задания на определение уровня сформированности у учащихся навыков ведения условного диалога-расспроса (задание № 2).

Как показал проведенный нами анализ ответов учеников на данное задание в ЕГЭ и ОГЭ по английскому языку, значительная часть школьников, а именно 64 % выборки, которую составили 25 выпускников девятого класса и 20 выпускников одиннадцатого класса различных школ г. Чебоксары, сделала ошибки в этом задании. Анализ ошибок показал, что при выполнении данного задания ученики главным образом совершают грамматические ошибки (трудности в использовании вспомогательных глаголов, в порядке слов в английском вопросительном предложении); испытывают лексические трудности, связанные с нехваткой словарного запаса при ведении диалога, а также демонстрируют недостаточное владение репликами-клише, необходимыми для ведения условного диалога-расспроса.

Материал и методы исследования. В ходе исследования нами был использован комплекс взаимодополняющих методов психолого-педагогического исследования:

- теоретические (анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ положений ФГОС, образовательных программ и УМК по английскому языку для средней школы, анализ ошибок учеников в заданиях ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку, анализ результатов экспериментальной работы, обобщение и синтез);
- эмпирические (наблюдение, опрос, анкетирование, опыт);
- методы статистической обработки информации.

Результаты исследования и их обсуждение. В. Л. Скалкин определяет диалог как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения» [9, с. 16].

Диалогическая речь как продуктивный вид речевой деятельности обладает следующими характеристиками: наличие диалогического единства (микродиалога), эллипсы и дислокации (перестановки слов или частей фразы), использование так называемых «клише», устойчивых выражений и фраз, конструирование речевого целого двумя или более собеседниками, что предполагает обладание быстрой реакцией [4].

В отечественной методике выделяют несколько разновидностей диалогической речи. В частности, И. Л. Бим выделяет диалог-расспрос, диалог-обмен сообщениями, побудительный диалог [3, с. 142].

Уровень сформированности навыков ведения условного диалога-расспроса оценивается в разделе «Устная часть» ОГЭ и ЕГЭ. Именно поэтому, по нашему мнению, при обучении диалогической речи в средней школе важно обращать особое внимание на обучение данному виду диалога.

Диалог-расспрос строится по принципу интервью, когда один собеседник задает различные вопросы, а второй отвечает на них. Методист В. Д. Аракин выделяет следующие базовые речевые умения, необходимые для ведения диалога-расспроса в 8–9 классах: умение отвечать на вопросы, поставленные не к прочитанным текстам, а по поводу прочитанных текстов; умение составлять диалоги по прочитанному тексту; давать развернутые ответы на все основные типы вопросов [1, с. 173].

«Устная часть» ОГЭ предлагает экзаменуемому принять участие в телефонном опросе, ответив на 6 последовательных вопросов по той или иной теме. Для получения 1 балла (максимальный балл) за каждый вопрос от экзаменуемого требуется дать полный ответ на поставленный вопрос, допуская погрешности, не затрудняющие понимания. Быстрая реактивность, знание тематических слов, выражений и некоторых реплик-клише (таких как, например, *In my opinion..., I prefer..., You'd better...*) способствуют успешному решению поставленной задачи.

При обучении диалогу-расспросу особое внимание уделяется умениям задавать вопросы разных типов и отвечать на них. Согласно В. Л. Скалкину, вопросно-ответные упражнения являются наиболее популярными в методике обучения диалогу-расспросу [9, с. 97].

Одним из способов повышения эффективности процесса формирования навыков диалога-расспроса является, на наш взгляд, использование опор. Опоры оказывают помощь в стимулировании речи ученика и правильного оформления мысли. По мере усвоения изучаемого материала необходимо сокращать использование опор, а затем снимать их, при этом выбор того или иного вида опор зависит от потребностей конкретного класса.

В ходе исследования мы изучили различные виды опор, предлагаемые отечественными и зарубежными методистами, и предположили, что наиболее эффективными для обучения диалогу-расспросу на английском языке в школе будут являться следующие опоры: лексические таблицы, логико-синтаксические схемы (ЛСС), “story pyramids”, лексико-грамматические таблицы (ЛГТ). На дальнейших этапах исследования мы разработали комплекс упражнений для обучения англоязычному диалогу-расспросу на основе данных опор.

Экспериментальная работа также включала в себя опрос учителей, анализ УМК, разработку диагностического материала, проведение диагностики на констатирующем этапе работы, разработку и апробацию упражнений на формирующем этапе экспериментальной работы, проведение повторной диагностики, подведение итогов исследования и анализ результатов.

На констатирующем этапе экспериментальной работы нами был проведен анализ учебно-методических комплектов по английскому языку на предмет обучения диалогу. Мы проанализировали следующие учебно-методические комплекты: “Starlight 8” К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой и др., “Spotlight 8” Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс и “Enjoy English 8” М. З. Биболетовой, Н. Н. Трубаневой

Проведенный анализ учебно-методических комплектов выявил проблему недостаточного количества упражнений на обучение диалогу-расспросу. На наш взгляд, наиболее полным в плане наличия упражнений на обучение диалогу-расспросу является учебно-методический комплект “Starlight 8”. Авторы данного УМК предлагают разнообразные упражнения: на имитацию, на дифференциацию, на соотнесение реплик диалога с говорящим, условно-речевые и речевые упражнения.

Однако для получения более высоких результатов, как мы полагаем, учителю следует разработать дополнительные подготовительные упражнения с применением опор. Кроме того, работа над диалогом-расспросом в проанализированных УМК ведется в основном согласно дедуктивному подходу, имеется недостаток упражнений на обучение диалогу-расспросу индуктивно.

С целью определения современного состояния проблемы обучения диалогу-расспросу на среднем этапе в школе мы также провели опрос учителей английского языка. В опросе участвовало 10 учителей английского языка МБОУ «Гимназия 4» города Чебоксары. Результаты проведенного нами опроса свидетельствуют о том, что при обучении диалогу-расспросу на английском языке в средней школе 90 % опрошенных учителей ощущают нехватку упражнений в УМК, в результате чего испытывают затруднения при формировании навыков диалогической речи. Так, 40 % респондентов отметили, что вынуждены составлять дополнительные упражнения для обучения диалогу-расспросу, что занимает большое количество времени и усилий.

Для проведения экспериментальной работы нами были выделены контрольная и экспериментальная группы на базе учащихся 8 «В» и 8 «Б» классов. В качестве экспериментальной площадки выступала Гимназия № 4 г. Чебоксары. Эксперимент длился в течение первого учебного полугодия.

На констатирующем этапе нами была проведена диагностика уровня сформированности навыков ведения диалога на английском языке. За основу диагностического

материала были взяты задания из учебника “Starlight 8”, Module 2. Учащимся было предложено ответить на 4 вопроса по ситуации. На выполнение задания отводилось 10–15 минут.

Нами были выделены следующие критерии оценки уровня сформированности умений и навыков диалогической речи у учащихся средней школы: решение коммуникативной задачи, взаимодействие в ходе общения, лексическое оформление речи, грамматическое оформление речи, фонематическое оформление речи.

Средний балл в экспериментальной группе составил 4, а в контрольной группе – 3,67 балла.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы мы провели 34 урока, на которых апробировали разработанный нами комплекс упражнений для обучения англоязычному диалогу на основе визуальных опор. Учащиеся выполняли тренировочные, условно-речевые и речевые упражнения. В “Module 2. Consumer society” мы опирались на дедуктивный путь обучения (путь «сверху вниз»), тогда как в “Module 1. Breaking news” и “Module 3. Doing the right thing” обучение диалогу велось по дифференцированному пути, включающему в себя сильные стороны дедуктивного и индуктивного способов обучения диалогической речи.

В ходе экспериментальной работы в системе упражнений к каждому занятию мы использовали различные опоры, а именно таблицы, картинки, логико-синтаксические и функциональные схемы диалога.

Мы использовали условно-речевые и речевые упражнения, предполагающие применение в качестве опор ключевых слов и реплик, например:

Tell your partner what you think of: talk shows, soap operas, documentaries, police dramas, cooking shows, cartoons.

Use the adjectives: boring, interesting, educational, funny, relaxing, exciting, thought-provoking, silly, predictable, etc.

- Follow the schemes:*
- I really like*
- I happen to find them*
- That's why*
- I don't enjoy watching*
- In my opinion,*
- That's why*

Упражнения на расширение также предлагались с опорами:

Read the questions below and complete the sentences using phrases from the text:

- 1) What are common reasons for homelessness? – In my opinion, ...*
- 2) Why can't the homeless get a job? – As far as I can say, ...*
- 3) How did people treat Tracy as an elderly lady? – Well, in general ...*
- 4) What can you say about Tracy's experience? – I'd say that ...*

Использованные нами функциональные схемы диалога значительно способствовали снятию трудностей у учеников при составлении и ведении диалога-расспроса. Например: *Imagine your friend invited you to a birthday party. You are in a clothes shop looking for an appropriate suit or dress. Ask the sales assistant for help. Follow the plan.*

A	B
<i>Ask if B needs any help</i>	<i>Say what you are looking for</i>
<i>Ask what size B is</i>	<i>Say what size. Ask to try it on</i>
<i>Tell A where fitting room is</i>	<i>Say you like the clothes. Ask to pay by credit card</i>
<i>Agree and say the price</i>	<i>Thank A</i>
<i>Reply</i>	

В ходе апробации разработанного нами комплекса упражнений мы столкнулись с рядом трудностей. Прежде всего, некоторым учащимся было сложно построить диалоги без опоры на функциональные схемы диалога, таблицы или картинки. Решением данной ситуации являлось предъявление опоры «слабым» учащимся. Неумение задавать наводящие вопросы, способствующие поддержанию диалога, затрудняло решение коммуникативной задачи. С целью решения данной проблемы мы воспользовались вопросно-ответным упражнением, где на реплику-ответ необходимо дать реплику-реакцию в форме вопроса, способствующего продолжению диалога.

Определенные трудности вызывал также недостаточный словарный запас у учеников. Часто учащиеся не могли достаточно верно сформулировать свои мысли и идеи на английском языке, что вызывало неуверенность в себе, боязнь сделать ошибки. Чтобы избежать повторения подобных ситуаций, перед составлением диалога мы рекомендовали учащимся просматривать список слов по определенной тематике и грамматические конструкции, необходимые для решения поставленной коммуникативной задачи.

У некоторых учащихся мы заметили отсутствие осознанности при воспроизведении неподготовленной речи. Учащиеся не могли среагировать на реплики, терялись, услышав незапланированные вопросы. Для устранения данной проблемы мы прибегали к упражнениям, направленным на совершенствование умений вероятностного прогнозирования, повторяли набор реплик реагирования.

Апробация разработанного нами комплекса упражнений для обучения англоязычному диалогу на основе опор показала положительные результаты у учащихся. Сочетание сильных сторон дедуктивного и индуктивного подходов к обучению диалогу в комплексе упражнений позволило повысить у учеников уровень умения быстро и разнообразно реагировать на реплики собеседника. Таким образом, применение разработанного нами дополнительного комплекса упражнений способствовало формированию навыков ведения диалога, достижению поставленных целей в обучении иностранному языку и повышению интереса учащихся к изучаемому языку.

На заключительном этапе опытной работы мы провели итоговую диагностику, цель которой заключалась в констатации изменения сформированности навыков ведения диалога у испытуемых. Анализ результатов свидетельствует о положительной динамике в экспериментальной группе, где средний балл увеличился с 4 до 4,5. Таким образом, навык ведения диалога повысился на 0,5 балла. В контрольной же группе уровень сформированности умений и навыков диалогической речи увеличился лишь на 0,22 балла.

Выводы. Сравнительный анализ результатов обеих групп к концу апробации показывает, что динамика уровня сформированности навыков ведения диалога в экспериментальной группе носит более ярко выраженный характер, чем в контрольной группе. Мы можем предположить, что данный результат был получен благодаря включению в систему упражнений различных опор для обучения диалогу, а также благодаря оптимальному сочетанию дедуктивного и индуктивного подходов в обучении диалогу.

Результаты итоговой диагностики доказали эффективность разработанного нами комплекса упражнений. Гипотеза исследования подтверждена: развитие умений и навыков ведения диалога на английском языке у учащихся будет более эффективным, если использовать комплекс упражнений для обучения диалогической речи, основанный на дифференцированном подходе обучения диалогу с помощью визуальных опор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В. Д. Методика преподавания английского языка в старших классах. – М. : Академия педагогических наук, 1958. – 372 с.
2. Ариян М. А., Оберемко О. Г., Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков : общ. курс. – 2-е изд., перераб. и доп. – Н. Новгород : НГЛУ, 2019. – 190 с.

3. *Бим И. Л.* Некоторые проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 5. – С. 20–22.
4. *Гайлит М. В.* Диалог как обязательное условие эффективного формирования произносительных навыков // Современные методы и технологии обучения иностранным языкам : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2012. – С. 56–60.
5. *Гайлит М. В.* Специфика совершенствования диалогических речевых умений на занятиях по устной практике // Общие вопросы методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. по материалам Международ. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2010. – С. 83–87.
6. *Илмаз-Леденева Т. О.* Диалог в групповых аккаунтах (на материале социальных сетей Facebook, Instagram, VK) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 1(106). – С. 39–50.
7. *Панов Е. Н.* Эволюция диалога. Коммуникация в развитии : от микроорганизмов до человека. – М. : Языки славянской культуры, 2015. – 400 с.
8. *Перехода Е. И.* Особенности стилистически маркированных грамматических конструкций в современной английской диалогической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 6(17). – С. 117–121.
9. *Скалкин В. Л.* Обучение диалогической речи (на материале англ. яз.) : пособие для учителей. – Киев : Радянська школа, 1989. – 156 с.
10. *Яноушек Я.* Коммуникация трех участников совместной деятельности // Проблема общения в психологии. – М. : Просвещение, 1981. – С. 168–177.

Статья поступила в редакцию 14.09.2020.

REFERENCES

1. *Arakin V. D.* Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v starshih klassah. – M. : Akademiya pedagogicheskikh nauk, 1958. – 372 s.
2. *Ariyan M. A., Oberemko O. G., Shamov A. N.* Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov : obshch. kurs. – 2-e izd., pererab. i dop. – N. Novgorod : NGLU, 2019. – 190 s.
3. *Bim I. L.* Nekotorye problemy obucheniya dialogicheskoy rechi // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1979. – № 5. – С. 20–22.
4. *Gajlit M. V.* Dialog kak obyazatel'noe uslovie effektivnogo formirovaniya proiznositel'nykh navykov // Sovremennyye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2012. – С. 56–60.
5. *Gajlit M. V.* Specifika sovershenstvovaniya dialogicheskikh rechevykh umeniy na zanyatiyah po ustnoy praktike // Obshchie voprosy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov : sb. nauch. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2010. – С. 83–87.
6. *Илмаз-Леденева Т. О.* Dialog v gruppovykh akkauntah (na materiale social'nykh setey Facebook, Instagram, VK) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 1(106). – С. 39–50.
7. *Panov E. N.* Evolyuciya dialoga. Kommunikaciya v razvitii : ot mikroorganizmov do cheloveka. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2015. – 400 s.
8. *Perekhoda E. I.* Osobennosti stilisticheski markirovannykh grammaticheskikh konstrukcij v sovremennoj anglijskoj dialogicheskoy rechi // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2012. – № 6(17). – С. 117–121.
9. *Skalkin V. L.* Obuchenie dialogicheskoy rechi (na materiale angl. yaz.) : posobie dlya uchitelej. – Kiev : Radyans'ka shkola, 1989. – 156 s.
10. *Yanoushek Ya.* Kommunikaciya trekh uchastnikov sovmestnoj deyatel'nosti // Problema obshcheniya v psihologii. – M. : Prosveshchenie, 1981. – С. 168–177.

The article was contributed on September 14, 2020

Сведения об авторах

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elnic82@rambler.ru

Абрамова Анжелика Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: foreign-languages-department@mail.ru

Гурьянова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Author information

Grigoryeva, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the English Language Department, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: elnic82@rambler.ru

Abramova, Anzhelika Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Theory of Translation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: foreign-languages-department@mail.ru

Guryanova, Tatyana Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 1, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: vgurtat@yandex.ru

УДК 373.5.016:811.161.1'367

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.015

Е. А. Данилова, Л. Б. Пастухова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНЫМ ОДНОСОСТАВНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Работа посвящена лингвометодической проблеме изучения глагольных односоставных предложений на уроках русского языка в 8 классе общеобразовательной школы. Цель предпринятого исследования – познакомить с результатами анализа учебно-методических комплексов по русскому языку, а также разработать дополнительный дидактический материал, которым можно воспользоваться в практике обучения русскому языку в школе. Выбор темы исследования предопределен сложностью самой природы названного языкового явления, многообразием взглядов на типологию односоставных предложений, что находит свое отражение в лингвистической литературе, а также поиском дальнейших путей совершенствования методики обучения односоставным предложениям на уроках русского языка в школе. Особое внимание уделено анализу учебно-методических комплексов под ред. С. И. Львовой, Р. Н. Бунеева, Л. А. Тростенцовой, Л. М. Рыбченковой, С. Г. Бархударова.

Представленный в статье аналитический обзор действующих учебников по русскому языку на предмет обучения глагольным односоставным предложениям разных видов в школе позволил выявить типичную методику преподнесения теоретического материала по заявленной теме, выявить проблемные вопросы целесообразности введения в школьный курс понятий «обобщенно-личное предложение» и «инфинитивное предложение», а также разработать и представить собственную систему упражнений на закрепление темы «Односоставное предложение». Данный материал может быть использован в практике преподавания русского языка в 8–9 классах в школе. Статья в первую очередь предназначена учителям русской словесности, а также студентам филологических направлений, магистрантам и аспирантам.

Ключевые слова: *глагольные односоставные предложения, русский язык, двусоставное предложение, методика обучения, школьные учебники.*

E. A. Danilova, L. B. Pastukhova

FEATURES OF TEACHING VERBAL ONE-MEMBER SENTENCES AT SCHOOL

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The paper is devoted to the linguistic-methodological problem of studying verbal one-member sentences at Russian Language lessons in the 8th grade of a secondary school. The aim of undertaken study is to introduce the results of the analysis of teaching materials on Russian Language, and to develop additional teaching material, which can be used in the practice of teaching Russian Language at school. The choice of the research topic is predetermined by the complexity of the nature of the named language phenomenon, the variety of views on the typology of one-member sentences, which is reflected in the linguistic literature, as well as the search for further ways to improve the methodology of teaching one-member sentences at Russian Language lessons at school. Special attention is paid to the analysis of educational and methodological complexes by S. I. Lvova, R. N. Buneev, L. A. Trostentsova, L. M. Rybchenkova, S. G. Barkhudarov.

Presented in the article analytical review of existing school textbooks in Russian language for training to one-member sentences of different types helped to identify the typical method of presenting theoretical material on the topic, to identify the problem questions of the need of introducing into the school

curriculum the concepts of generalized-personal sentence and infinitive sentence, and also to develop and present their own system of exercises to revise the topic one-member sentences. This material can be used in the practice of teaching Russian in the 8th and 9th grades at school. The article is primarily intended for teachers of Russian literature, as well as philological students, undergraduates and postgraduates.

Keywords: *verbal one-member sentences, Russian language, two-member sentence, teaching methods, school textbooks.*

Введение. Односоставные предложения – это особый структурно-семантический тип простого предложения. В отличие от двусоставных, они имеют один главный член, который является единственным организующим центром предложения [5].

Вопрос о сущности односоставного предложения, его грамматической природе решался по-разному. Представители логического направления (А. Х. Востоков, Ф. И. Буслаяв) рассматривали односоставные предложения как неполные двусоставные. Лингвисты психологического направления признавали основой предложения сказуемое (А. А. Потемня, Д. Н. Овсянко-Куликовский) и считали неполными предложения с существительным в именительном падеже в качестве главного члена (номинативные предложения). Другие ученые вовсе отрицают понятие «односоставное предложение» и защищают идею «принципиальной двусоставности предложения» (Г. А. Золотова, М. Ивич, Г. П. Дручинина, Н. К. Онопенко). В современной синтаксической науке признается реальность существования односоставных конструкций в грамматическом строе русского языка (В. В. Бабайцева, П. А. Лекант, Е. С. Скобликова) [2], [5], [11].

В своем исследовании мы опирались на известные труды В. В. Бабайцевой, в которых односоставные предложения классифицируются на глагольные (определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные и инфинитивные) и именные (номинативные, генитивные и вокативные) предложения [1], [2]. В данной статье внимание уделено глагольному классу односоставных предложений. Но основной задачей стало не просто описание структурно-семантических особенностей каждого вида названных конструкций, а методика обучения им в школе. Как в самой лингвистической литературе до сих пор существуют разногласия относительно статуса односоставных предложений в синтаксисе, их типологии, так и в методике обучения им в школе нет единого подхода. В связи с этим нами был проведен подробный анализ действующих школьных учебников по русскому языку на предмет изучения названных конструкций.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена трудностями, возникающими у учителей русского языка при обучении односоставным предложениям в школе. В лингвистической литературе до сих пор существуют разногласия по поводу определения статуса односоставных предложений, их классификации, в частности, вопрос о необходимости выделять обобщенно-личные и инфинитивные предложения в отдельные разряды, членимости / нечленимости подобных конструкций. Одним из сложных остается вопрос о разграничении неполных двусоставных (с пропуском одного из главных членов) и односоставных предложений, который, несомненно, находит отражение и в методике преподавания данного материала в школе.

Материал и методы исследования. В ходе исследования нами были использованы такие методы, как описательно-аналитический, контекстуально-логический, а также элементы трансформационного и контекстного анализа. Материалом для исследования послужили учебники по русскому языку для 8 класса под редакцией С. И. Львовой, В. В. Львова; Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой; Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской; Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой; С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова.

Результаты исследования и их обсуждение. В 5–7-м классах учащиеся активно знакомятся с морфологическим строем русского языка. В 8-м же классе основным предметом

изучения является синтаксис простого предложения, в частности, подробно изучаются односоставные предложения разных типов.

Так, в учебнике русского языка под редакцией С. И. Львовой, В. В. Львова тема «Односоставные предложения» вынесена в отдельную главу после повторения и расширения знаний о строении предложения, о его членах и т. д. Определение односоставного предложения представлено наиболее полно: данные конструкции характеризуются как со структурной («*грамматическая основа состоит из одного главного члена*»), так и с содержательной стороны («... *которого достаточно для полного словесного выражения мысли*») [10, с. 157]. Большое преимущество данного учебного пособия, на наш взгляд, состоит в том, что описание односоставных предложений проводится в сравнении с двусоставными, в том числе неполными: *Мне пришло письмо от мамы* (двусоставное полное предложение). *А мне – от друга* (двусоставное неполное: пропущена грамматическая основа *пришло письмо*). *Вот письмо* (назывное односоставное полное предложение, так как в нем есть все необходимые члены предложения для выражения смысла высказывания).

В учебнике представлено традиционное деление односоставных предложений на глагольные и именные. Глагольные односоставные предложения С. И. Львова делит на 4 типа: определенно-личное, неопределенно-личное, обобщенно-личное, безличное.

Также к несомненным достоинствам данного учебника можно отнести решение некоторых спорных вопросов относительно глагольных односоставных предложений:

1) обозначены различия синтаксических синонимов – двусоставных предложений и односоставных определенно-личных: «*двусоставные предложения делают акцент на деятеле, поэтому они особенно уместны при противопоставлении действующих лиц*», «*отсутствие подлежащего в них (определенно-личных предложениях) позволяет все внимание собеседника сосредоточить на действии*» [10, с. 167];

2) обобщенно-личные предложения, которые не имеют специфических глагольных форм выражения главного члена, определяются по смысловому признаку: «*выражение обобщенного действия, которое в равной мере относится к любому, всякому лицу, к группе лиц*» [10, с. 172];

3) инфинитивные предложения хоть и рассматриваются в составе безличных, но заявлены как их разновидность: «*главный член безличного предложения может быть выражен инфинитивом (Не курить! Быть грозе.); такие предложения называют инфинитивными*» [10, с. 159].

Для усвоения и закрепления теоретического материала по глагольным односоставным предложениям учащимся предлагаются задания различного характера:

- упражнения на определение типа глагольных односоставных предложений в тексте;
- упражнения, направленные на анализ форм главного члена глагольных односоставных предложений:
- упражнения на определение художественной роли и стилистических особенностей глагольных предложений;
- творческие упражнения на составление текстов с использованием разных типов глагольных односоставных предложений.

Особенность подачи материала в учебнике русского языка для 8-го класса под редакцией Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой [6] заключается в том, что нет общего определения односоставных предложений: предполагается, что учащиеся знакомы с данным понятием. Изучение начинается с предложений с главным членом-сказуемым, среди которых выделяются определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные. Инфинитивные предложения в данном учебнике не выделены в самостоятельную разновидность глагольных односоставных предложений.

Описание глагольных типов предложений дается не сразу: учащимся предлагается рассмотреть односоставные предложения, определить форму главного члена и таким образом самостоятельно сформулировать характеристику синтаксических единиц. Следует

отметить, что в теоретическом материале данного учебника особо говорится о грамматических средствах выражения главного члена глагольного односоставного предложения. Например, о том, что *«в определенно-личных предложениях значение конкретного лица передается личным окончанием глагола, поэтому глагол-сказуемое не нуждается в наличии подлежащего»* [6]. После определения грамматических особенностей учащиеся пытаются определить сферу употребления тех или иных типов глагольных предложений, их семантические и стилистические особенности. Большую часть заданий составляют различного вида диктанты (предупредительный, свободный, выборочный, объяснительный) и упражнения на поиск и определение глагольных односоставных конструкций.

Неполные предложения в данном учебнике изучаются после односоставных, поэтому нет сформулированного критерия различения глагольных односоставных и двусоставных неполных предложений. Однако учащимся предлагаются задания типа *«Выпишите неполные предложения; есть ли среди них односоставные»* [6], что подводит к неизбежному решению вопроса об их различении.

В учебнике под редакцией Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской односоставные предложения показаны в противопоставлении двусоставным по количеству главных членов. Особо следует отметить, что в данном учебнике очень грамотное представление главного члена односоставного предложения, который *«нельзя назвать ни подлежащим, ни сказуемым»* [7, с. 99], поэтому при синтаксическом разборе такой член подчеркивается тремя линиями. Авторами выделяются следующие типы глагольных односоставных предложений: определенно-личные, неопределенно-личные и безличные. Инфинитивные предложения не выделяются в отдельную группу.

В целом теоретический материал представлен достаточно сжато: мало примеров, не рассмотрены различные оттенки значений безличных предложений (частично встречаются в некоторых упражнениях: *«выпишите безличные предложения, которые обозначают состояние природы <...> состояние человека»* [7, с. 111]). В данном учебнике также не сформулировано такое понятие, как обобщенное значение, но при изучении глагольных предложений упоминается активное использование односоставных конструкций в качестве пословиц и поговорок, а также выделение обобщающего лица в некоторых типах односоставных предложений [12].

Скучно представлена характеристика явления неполноты предложения: вскользь упоминается, что оно встречается как в односоставных, так и в двусоставных предложениях, но не уделяется должного внимания названной проблеме, и, соответственно, не содержится описание приема разграничения, который мог бы помочь охарактеризовать разнотипные конструкции и установить их структуру.

Традиционно каждый тип глагольного односоставного предложения соотносится и сравнивается с двусоставными конструкциями, близкими по содержанию. Учащимся самим предлагается самостоятельно сформулировать тонкие различия данных синтаксических единиц. Другие задания в целом направлены на отработку умений различать типы односоставных предложений посредством определения глагольной формы.

В учебном издании под редакцией Л. М. Рыбченковой и др. дается наиболее точное, на наш взгляд, и содержательное определение односоставных предложений: *«... имеют законченный смысл, так что в них второй главный член или не нужен, или невозможен»*. Подробно рассмотрен и вопрос об их отличии от неполных двусоставных предложений: *«В неполных предложениях отсутствующие члены восстанавливаются из контекста или из ситуации; смысл односоставных понятен без контекста или ситуации»* [8, с. 85].

Авторы выделяют следующие виды глагольных односоставных предложений: «определенно-личные (форма сказуемого указывает на определенное лицо), неопределенно-личные (форма сказуемого указывает на каких-то неопределенных лиц), обобщенно-

личные (сказуемое соотносится с любым лицом), безличные (инфинитивные в составе (форма сказуемого вообще не соотносится с каким-либо лицом)» [8].

Отличием от других учебных пособий является то, что в данном учебнике дается полная характеристика каждой глагольной односоставной конструкции:

- отсутствие подлежащего-местоимения в определенно-личных предложениях объясняется особенностями исторического развития грамматического строя русского языка, также названы все функции этих конструкций (помогают избежать повторов, придают речи краткость и лаконичность, динамизм, создают интонацию доверительности и т. д.);
- дается алгоритм для правильного определения неопределенно-личных предложений;
- перечислены особенности употребления обобщенно-личных предложений в речи (придают речи народно-поэтический оттенок, афористичны и придают высказыванию назидательный смысл, усиливают воздействие художественной речи на читателя и др.);
- действующее лицо в безличном предложении может быть выражено дополнением; безличные глаголы не спрягаются, не изменяются по родам и числам, но могут изменяться по временам.

Огромное преимущество этого учебника состоит в том, что теоретический материал представлен в виде схем и таблиц, что облегчает восприятие учащимися информации.

После изучения темы даются задания для повторения и закрепления пройденного материала:

- развернуто описать способы выражения главного члена в безличном предложении;
- выписать тот или иной тип односоставного предложения группами в зависимости от способа выражения главного члена;
- найти в тексте односоставные предложения и сделать синтаксический разбор;
- определить модальные оттенки односоставных предложений.

В учебнике русского языка под редакцией С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и др. понятие односоставных предложений также раскрывается путем их сопоставления с двусоставными: «*В двусоставных предложениях грамматическая основа состоит из двух главных членов – подлежащего и сказуемого. В односоставных <...> из одного главного члена (подлежащего или сказуемого)*» [9, с. 102]. Следует отметить, что дальнейшее деление односоставных предложений проводится не по части речи слова, представленного главным членом, а по его функции: подлежащные и сказуемостные. Сказуемостные включают в себя определенно-личные, неопределенно-личные и безличные.

В данном учебнике обобщенно-личные предложения не образуют отдельный тип односоставных предложений, но обобщенное значение выражается посредством определенно-личных (*Бездонную бочку водой не наполнишь* – глагол в форме ед. числа 2 лица) и неопределенно-личных конструкций (*Цыплят по осени считают* – глагол в форме мн. числа 3 лица), то есть «*действие в них производится всеми, любым лицом*» [9, с. 106]. Глагол-сказуемое в безличном предложении может быть выражен простым глагольным (безличный глагол, безличный форма личного глагола, *быть* в отрицательных предложениях, инфинитив) и составным глагольным (безличный вспомогательный глагол + инфинитив, категория состояния + инфинитив, глагол связка в безличной форме + краткое страдательное причастие). Инфинитивные предложения, как и в остальных учебных пособиях, не представлены самостоятельно, форма инфинитива – способ реализации безличного предложения.

Задания направлены на анализ и определение общих семантических особенностей каждого из типов глагольных односоставных предложений, на различение этих типов, определение формы глагола-сказуемого, а также на различение односоставных и двусоставных неполных предложений, хотя в представленном теоретическом материале этот вопрос не рассматривается.

Таким образом, рассмотрев и проанализировав основные учебники русского языка для 8-го класса, мы пришли к выводу, что проблема обучения глагольным односоставным предложениям не имеет однозначного решения.

Упражнения – это одно из самых действенных средств в закреплении изученного теоретического материала, способствующих развитию навыков анализа, самостоятельной работы. Проанализировав типологию представленных в УМК упражнений, мы разработали собственный комплекс заданий, направленных на уяснение структурно-семантических особенностей глагольных односоставных предложений и на выявление их стилистического потенциала.

1. Выделите грамматические основы предложений. Обозначьте окончания глагола, укажите его лицо и наклонение. Докажите, что перед вами определенно-личные предложения и в них не обязательно употреблять подлежащее.

- 1) Как соломинкой, пьешь мою душу. Знаю, вкус ее горек и хмелен (А. Ахматова).
- 2) Дайте руку! Вот грудная клетка. Слушайте, уже не стук, а стон (В. Маяковский).
- 3) Слышу ли голос твой звонкий и ласковый (М. Лермонтов).
- 4) Пойдем, поэт, воспоем у мира в сером храме (В. Маяковский).
- 5) Пристегнитесь ремнями! – сказала миловидная молодая женщина. – Идем на посадку (В. Шукшин).

2. Проанализируйте образцы современной рекламы. Какой вид глагольных односоставных предложений использован в слоганах? Как вы это определили? Вспомните, что вы знаете о правописании глаголов в форме повелительного наклонения и безударных личных окончаний глаголов.

1. Не тормози – сникерсни! (батончик «Snickers»).
2. Вливайся! (газированный напиток «Fanta»).
3. Не кисни – на радуге зависни! (драже «Skittles»).
4. Заряжай мозги! (батончик «Nuts»).
5. Бери от жизни все! (газированный напиток «Pepsi»).
6. Управляй мечтой (автомобиль «Toyota»).
7. Почувствуй себя принцессой (чай «Принцесса Нури»).
8. Почувствуй нашу любовь (телеканал ТНТ).
9. Измени жизнь к лучшему (бытовая техника «Philips»).
10. Дай волю воображению (автомобиль «Opel Astra»).

Как вы думаете, почему в рекламе так уместны односоставные определенно-личные предложения? На какие две группы можно разделить данные предложения?

3. Прочитайте и объясните, к одному лицу или ко всем людям обращены данные высказывания. Сделайте вывод: какие односоставные предложения называются обобщенно-личными. Определите виды других односоставных предложений и способ выражения глагола-сказуемого в них. Спишите предложения, вставляя пропущенные буквы.

- 1) В запахе одной только чер_мухи соед_няешься со _сем прошлым (М. Пришвин).
- 2) Наше _астье, что вода в бр_вне: тян_шь – надулось, а вытян_шь – ничего нету (Л. Н. Толстой).
- 3) Есть много сло_, которые пр_износишь по привыч_ке, не думая о том, что скрыто за ними (М. Горький).
- 4) Он законы знает: чужо_о – не трогай, свое – береги; не все жри сам, дай кусок и псам; потеплее оден_ся, тогда и на Бога надейся – вот он что знает (М. Горький).
- 5) Как вспомнишь нелю_ские муки, какие пришлось вынести там, в Германии, как вспомнишь всех друзей-товарищей – сер_це уже не в груди, а в глотке б_ется, и трудно становит_ся дышать (М. Шолохов).

Объясните, какие функции выполняют обобщенно-личные предложения в художественном тексте.

4. Прочитайте и определите, какой вид глагольных односоставных предложений используется. Разделите примеры на 5 групп и заполните таблицу. Назовите способы выражения главного члена каждого предложения.

1. От воды тянуло сыростью, трепкой горечью гниющей ольхи (М. Шолохов). 2) В глаза у меня потемнело (М. Ю. Лермонтов). 3) Под сердцем даже как-то зазвенело от горя (В. Шукшин). 4) В эту недобрую пору мне пришлось ехать в станицу (М. Шолохов). 5) После короткого совещания решено было идти обратно (М. Шолохов). 6) Темнеет, в воздухе свежо (М. Цветаева). 7) Сильно, до духоты пахло тушью и красками (А. П. Чехов). 8) Маму бомбой убило в поезде (М. Шолохов). 9) Всю грудь обдало холодком, залило чувством радости, восторга (А. П. Чехов). 10) Весь день стояла пасмурная погода, но часам к пяти похолодало (Ю. Коваль).

Обозначение	Примеры
Состояние природы, окружающей среды:	
Физическое и психическое состояния живого существа:	
Долженствование необходимость и другие модальные оттенки:	
Чувственные восприятия, ощущения:	
Действие, производимое косвенным субъектом:	

5. Выберите одну ситуацию и составьте полноценный диалог. Подчеркните главные члены и обозначьте грамматические признаки глаголов-сказуемых. Какие глагольные односоставные предложения вы использовали в своей речи?

1) (Перед экзаменом) – Дай воды, в горле пересохло. – У тебя и руки вспотели. Волнуешься? – Очень волнуюсь. 2) (В магазине) – Что скажешь? Мне идет? – Вроде, неплохо, но мне не нравится этот цвет. 3) (В поход с классом) – На красный свет не переходить. В 14:00 всем быть около школы. 4) (Прием у врача) – Что-то мне нездоровится. В ушах звенит. 5) (Разговор о погоде) – На улице заметно похолодало. – Не видать нам теплых дней.

В каком стиле употребляются данные предложения? Чем характеризуется этот стиль речи?

6. Запишите безличные предложения с неопределенной формой глагола (инфинитивом). В чем своеобразие этих форм? Какое значение передается в примерах?

1) Он как тополь между нами: только не расти, не цвести ему в нашем саду. (М. Ю. Лермонтов). 2) Преодолеть без утешенья, Все пережить и все принять. И в сердце даже на забвенья Надежды тайной не питать (З. Гиппиус). 3) Спешиться!.. Построиться в одну шеренгу! (А. А. Фадеев). 4) Известить ли Елену о болезни? Подождать ли? (И. Тургенев). 5) Не бывать тебе в живых, Со снегу не вставать (А. Ахматова). 6) Только бы до лесу дойти прежде, чем месяц совсем выйдет (Л. Н. Толстой). 7) И закладывать косы коронкой, И взволнованным голосом петь (А. Ахматова). 8) Стать бы снова приморской девчонкой, Туфли на босу ногу надеть (А. Ахматова).

7. Прочитайте данные высказывания. Определите, какой вид глагольных односоставных предложений представлен в каждой группе. Подчеркните в них главный член. В каком стиле речи функционируют данные предложения? В чем особенность их употребления в данном стиле?

1. Предлагается оставлять сумки и портфели в гардеробе. Запрещается выносить книги из зала библиотеки. Купаться разрешается только на пляже. Преподавателям запрещается самовольно переносить время и место учебных занятий. Обучающимся запрещается находиться в помещении в верхней одежде, головных уборах.

2. Провожающих просят освободить вагоны. Пассажиров приглашают на посадку. Владельца автомобиля просят подойти к стоянке. Здесь продают билеты на футбол. Предлагают начать совещание.

8. Прочитайте предложения. Выделите в них грамматическую основу. Как вы полагаете, что важнее в этих предложениях: само действие или лицо, его производящее? Как мыслятся лица, которые производят действие? Дайте определение неопределенно-личного предложения. Проанализируйте, как функционируют данные конструкции в речи.

1) Там, на южном рынке, такую вкусную клубнику продают (разг. речь). 2) Смесь взбалтывают и подогревают. Полученную массу охлаждают (учебник химии). 3) На другой день к завтраку подавали очень вкусные пирожки, раков и бараньи котлеты (А. П. Чехов). 4) В Чебоксарах установили памятник первому царю всея Руси (газета «ProГород»). 5) По отношению к воде различают следующие группы: водные <...>, влаголюбивые <...>, живущие в местах умеренного увлажнения, обитатели сухих мест (учебник биологии). 6) В Ореанде сидели на скамье, недалеко от церкви, смотрели вниз на море и молчали (А. П. Чехов). 7) При выборе вида транспорта обычно учитывают себестоимость и скорость транспортировки, грузоподъемность и влияние природных условий на его работу (учебник географии). 8) Пассажира просят подойти к кассе (объявление). 9) Во дают, скидки убрали, цены подняли. Бесчеловещина! (газета «Автоновости»). 10) Блинами, понятно, не встретят ... Вздернут еще ... Жгут и вешают народ (М. Бубеннов).

9. Прочитайте стандартные (канцелярские) выражения, свойственные официально-деловому стилю. Попробуйте определить жанр каждого из них. Чем характеризуется этот стиль? Спишите, вставляя пропущенные буквы. Какие глагольные односоставные предложения встретились в упражнении? Выделите в них грамматическую основу и укажите способ выражения главного члена.

1) Обучающимся запрещается находить_ся в помещен_ в верхней одежде, г_ловных уборах. 2) У реки сильн_ течение. Без ло_ки не переплывать! 3) Приказываю деканам факультетов, заведу_щим кафедрами обеспечить реализацию образовательных программ в полном об_еме, учебно-методическому управлению осуществлять еж_дневный мониторинг проведенн_ учебных занятий согласно установлен_ому ра_писанию. Контроль за исполнением приказа оставляю за собой. 4) _десь продают билеты на фу_бол. 5) Предлага_ется _ставляя сумки и п_ртфели в гардеробе. 6) Прошу Вас дать раз_яснения по поводу прав_мерности включения в счет за услуги связи. 7) Вину свою признаю. Постараюсь _предь и _бегать таких ситуаций. 8) Пассажира просят подойти к ка_се. 9) Закрывать за собой дверь! 10) По дан_ому факту могу пояснить, что в установленное для _бхода время почу_ствовала себя плохо.

10. Прочитайте газетные заголовки и выберите один для написания небольшой статьи. Запишите сначала свою мысль в виде плана, а затем подготовьте небольшое выступление в публицистическом стиле.

1. И не забудем языка родного! («Литературная газета»).
2. Прикасаюсь к памяти – прикасаюсь к жизни («Литературная газета»).
3. Творите улыбаясь! («Литературная газета»).
4. Погрязли в чистоте (газета «Аргументы и факты»).
5. Надо не бояться экспериментировать! («Учительская газета»).
6. Идти к мечте («Учительская газета»).
7. Слово надо любить («Литературная газета»).
8. О войне нельзя лгать («Литературная газета»).
9. Сбереечь наследие предков! (газета «Русский вестник»).
10. Сохранить память («Литературная газета»).

Какие глагольные односоставные предложения вы использовали в своей статье? Подчеркните в них сказуемое и укажите способ его выражения. Какую функцию выполняют эти предложения в публицистическом стиле?

Выводы. Проведенный нами анализ школьных учебников по русскому языку для 8-го класса привел к следующим выводам:

1) инфинитивные предложения не выделяются в отдельный вид, а включаются в ряд безличных. Лишь в учебнике С. И. Львова, В. В. Львова встречается сам термин «инфинитивное предложение»;

2) статус обобщенно-личных предложений остается самым «проблемным» вопросом, над которым спорят лингвисты [12]. Каждый из рассмотренных нами учебников называет обобщенное значение лица, но не все (учебники С. Г. Бархударовой, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской) признают конструкции с таким значением самостоятельным видом глагольных односоставных предложений;

3) вопрос разграничения односоставных и двусоставных неполных предложений затронут лишь в учебниках под редакцией С. И. Львовой, В. В. Львова и Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой. В них дается развернутое объяснение и пример сравнения этих конструкций. В учебном пособии Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой встречается ряд упражнений, в которых перед учащимися также встает этот вопрос;

4) задания во всех данных учебных пособиях в основном направлены на закрепление грамматических показателей каждого типа односоставных предложений. И только в некоторых учебниках учащимся предлагается построить тексты разных стилей с использованием данных конструкций, что приводит к выявлению особенностей функционирования глагольных односоставных предложений в речи и их стилистического потенциала [3].

Таким образом, при обучении глагольным односоставным предложениям в школе учителю следует знать и историю изучения подобных конструкций в лингвистике, учитывать противоречивые взгляды на их статус и классификацию в современной синтаксической науке, выявлять проблемные случаи смешения неполных двусоставных предложений и односоставных, а также в работе по анализу главных членов названных конструкций не упускать из виду особенности их функционирования в текстах разных стилей, что позволит формировать у учащихся и стилистическое чутье. На наш взгляд, в содержание обучения стоит включить понятие «обобщенно-личные предложения», поскольку у предложения (в том числе и односоставного) есть и структурная схема, и семантическая структура. Выделение данного типа предложения будет способствовать анализу учащимися не только формы выражения главного члена, но и коммуникативно-семантической стороны предложения-высказывания: при сходстве структурных схем обобщенно-личных со схемами определенно-личных и неопределенно-личных предложений наблюдается особая семантика представления обобщенного характера действия и его лица-производителя. Именно эту особенность учащиеся могут наблюдать при анализе пословичных высказываний.

Возможность введения понятия «инфинитивное предложение» в школьную практику может быть обусловлена целью научить выявлять функции инфинитива: если в безличных предложениях он выступает в зависимой позиции, то в инфинитивных – абсолютно независим. А это, в свою очередь, опять-таки способствует выражению особых семантических оттенков высказывания, чему следует обучать школьников.

Решение проблемы разграничения неполных двусоставных и полных односоставных предложений должно опираться на способ выражения основного грамматического значения предложения – предикативности. Учитель, не вводя самого сложного для восприятия учащимися термина, должен учитывать этот факт при объяснении данного материала: в односоставном глагольном предложении одного главного члена достаточно для выражения всех компонентов его грамматического значения (модальности / синтаксического наклонения, времени, лица); в двусоставном же предложении при пропуске подлежащего для понимания смысла высказывания возникает необходимость его восстановления из контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабайцева В. В.* Система односоставных предложений в современном русском языке. – М. : Дрофа, 2004. – 512 с.
2. *Бабайцева В. В.* Современный русский язык : учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» : в 3 ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 256 с.
3. *Данилова Е. А.* Специфика функционирования глагольных односоставных предложений в рекламном слогане // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1. – С. 55–60.
4. *Калинин А. Ф.* Инфинитивные предложения в системе типов простого предложения // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 77–82.
5. *Лекант П. А.* Противопоставление односоставных и двусоставных предложений в русском языке // Очерк по грамматике русского языка. – М. : МГОУ, 2002. – С. 159–166.
6. Русский язык : учебник для 8-го класса основной школы / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова и др. ; под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2010. – 304 с.
7. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова ; под науч. ред. Н. М. Шанского. – М. : Просвещение, 2014. – 271 с.
8. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александров, О. В. Загоровская, А. Г. Нарушевич. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2017. – 223 с.
9. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. – 34-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 239 с.
10. Русский язык. 8 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 1 / С. И. Львова, В. В. Львов. – 8-е изд., перераб. – М. : Мнемозина, 2012. – 285 с.
11. *Скобликова Е. С.* Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (теоретический курс) : учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 320 с.
12. *Тарланов З. К.* Есть ли в русском языке обобщенно-личные предложения? // Филологические науки. – 1972. – № 3. – С. 86–91.

Статья поступила в редакцию 13.01.2021

REFERENCES

1. *Babajceva V. V.* Sistema odnosostavnyh predlozhenij v sovremennom russkom yazyke. – M. : Drofa, 2004. – 512 s.
2. *Babajceva V. V.* Sovremennyy russkij yazyk : ucheb. dlya studentov ped. in-tov po spec. № 2101 «Рус. яз. и лит.» : в 3 ч. Ч. 3. Sintaksis. Puntuacija. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Prosveshchenie, 1987. – 256 s.
3. *Danilova E. A.* Specifika funkcionirovaniya glagol'nyh odnosostavnyh predlozhenij v reklamnom slogane // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 1. – S. 55–60.
4. *Kalinin A. F.* Infinitivnye predlozheniya v sisteme tipov prostogo predlozheniya // Russkij yazyk v shkole. – 2001. – № 4. – S. 77–82.
5. *Lekant P. A.* Protivopostavlenie odnosostavnyh i dvusostavnyh predlozhenij v russkom yazyke // Oчерk po grammatike russkogo yazyka. – M. : MGOU, 2002. – S. 159–166.
6. Russkij yazyk : uchebnik dlya 8-go klassa osnovnoj shkoly / R. N. Buneev, E. V. Buneeva, L. Yu. Komissarova i dr. ; pod nauch. red. A. A. Leont'eva. – M. : Balass, 2010. – 304 s.
7. Russkij yazyk. 8 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizacij / L. A. Trostencova, T. A. Ladyzhenskaya, A. D. Dejkina, O. M. Aleksandrova ; pod nauch. red. N. M. Shanskogo. – M. : Prosveshchenie, 2014. – 271 s.
8. Russkij yazyk. 8 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizacij / L. M. Rybchenkova, O. M. Aleksandrov, O. V. Zagorovskaya, A. G. Narushevich. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2017. – 223 s.
9. Russkij yazyk. 8 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenij / S. G. Barhudarov, S. E. Kryuchkov, L. Yu. Maksimov, L. A. Cheshko. – 34-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 239 s.
10. Russkij yazyk. 8 klass : uchebnik dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenij : v 2 ch. Ch. 1 / S. I. L'vova, V. V. L'vov. – 8-e izd., pererab. – M. : Mnemozina, 2012. – 285 s.
11. *Skoblikova E. S.* Sovremennyy russkij yazyk. Sintaksis prostogo predlozheniya (teoreticheskij kurs) : ucheb. posobie. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Flinta: Nauka, 2006. – 320 s.
12. *Tarlanov Z. K.* Est' li v russkom yazyke obobshchenno-lichnye predlozheniya? // Filologicheskie nauki. – 1972. – № 3. – S. 86–91.

The article was contributed on January 13, 2021

Сведения об авторах

Данилова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

Пастухова Людмила Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lydmila.pastukhova.57@mail.ru

Author information

Danilova, Elena Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

Pastukhova, Lyudmila Borisovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: lydmila.pastukhova.57@mail.ru

З. Ю. Дипломатова, В. Н. Иванов, Г. А. Александрова

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ КАРЬЕРНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье описывается организация наставничества в общеобразовательных школах муниципалитета, расположенного в сельской местности, как условие профессионального становления молодого специалиста с последующим выстраиванием карьерного роста. Современная образовательная организация нуждается в пополнении новыми кадрами, соответствующими требованиям профессиональных стандартов «Педагог», «Учитель», «Воспитатель». Для определения реальной ситуации с наставничеством проведено перекрестное анкетирование среди молодых специалистов и администрации общеобразовательной школы, которое позволило выявить проблемы учителей на начальном этапе профессиональной деятельности.

Результаты исследования среди молодых специалистов помогут администрации школы проанализировать свою работу по организации наставничества, принимать управленческие решения по успешной адаптации молодых учителей и разработать рекомендации по эффективной организации наставничества. Стоит обратить внимание на результаты анкетирования высшим и средним профессиональным образовательным организациям в плане пересмотра программы подготовки специалистов. Процесс становления будущего учителя начинается в стенах учебных заведений, профессиональный опыт формируется в ходе взаимодействия с участниками образовательного процесса. Значимая роль в формировании будущего учителя и выстраивании карьерного роста принадлежит наставнику. Взаимодействие между наставником и стажером может быть взаимовыгодным, так как современная молодежь более прогрессивна в применении цифровых ресурсов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог, молодой специалист, наставничество, наставник, карьерный рост.

Z. Yu. Diplomatova, V. N. Ivanov, G. A. Aleksandrova

MENTORING IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A CONDITION FOR A TEACHER'S CAREER GROWTH

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article describes the organization of mentoring in secondary schools of a municipality located in rural areas as a condition for the professional development of a young specialist with the subsequent building of career growth. A modern educational organization needs to be replenished with new personnel that meet the requirements of the professional standard "Educator", "Teacher", "Mentor". To determine the real situation of mentoring, a cross-questioning was carried out among young specialists and the administration of a general education school, which made it possible to identify the problems of teachers at the initial stage of professional activity.

The results of the study of the young specialists will help school administrators to analyze their work on mentoring, make management decisions for successful adaptation of young teachers and to develop recommendations for effective mentoring. It is worth paying attention to the results of the questionnaire survey for higher and secondary professional educational organizations in terms of revising the training program for specialists. The process of becoming a future teacher begins within the walls of educational

institutions, professional experience is formed in the course of interaction with participants in the educational process. A mentor plays a significant role in shaping the future teacher and building career growth. The interaction between a mentor and a trainee can be mutually beneficial, since modern youth are more progressive in the use of digital resources in their professional activities.

Keywords: *educator, young specialist, mentoring, mentor, career growth.*

Введение. Успешная адаптация молодых специалистов в общеобразовательных школах во многом зависит от организации наставничества. Освоение профессиональных навыков позволит им качественно выполнять должностные обязанности, выстраивать дальнейшую карьеру. Целью исследования является изучение современной ситуации наставничества в общеобразовательных школах сельской местности. Объект исследования – общеобразовательные школы, расположенные в сельской местности, предмет – организация наставничества как условие карьерного роста. Проблемой исследования является определение факторов, влияющих на эффективность организации наставничества в общеобразовательных школах.

Актуальность исследуемой проблемы. Система образования государства нуждается в обновлении молодыми кадрами. Часто молодые специалисты на начальном этапе своей профессиональной деятельности сталкиваются с трудностями, которые в последующем влияют на профессиональное развитие педагога, его карьерный рост. Своевременная помощь, оказанная со стороны администрации школы по подбору опытного наставника, позволит учителям успешно решать проблемы в начальный период профессионального становления. Любой молодой специалист при поступлении на работу испытывает эмоциональное напряжение, требующее максимального использования внутренних ресурсов. Гибкая и мобильная система наставничества позволяет оптимизировать процесс профессионального становления молодого специалиста и сформировать у него навыки саморазвития, самосовершенствования и самореализации. Поддержка наставником молодого учителя заключается в оказании теоретической и практической помощи на рабочем месте, направленной на повышение профессиональной компетентности и планирование карьеры. Практика наставничества в общеобразовательных школах, расположенных в сельской местности, имеет свои особенности, которые, однако, в настоящее время остаются недостаточно изученными. Целью исследования является изучение современной ситуации с наставничеством в общеобразовательных школах сельской местности.

Материал и методы исследования. Для решения поставленной цели использовались общенаучные методы теоретического исследования: анализ, синтез полученной информации, сравнение, обобщение.

Методом эмпирического исследования является анонимное анкетирование администрации школ и молодых специалистов с педагогическим стажем до пяти лет. В исследовании приняли участие 28 молодых учителей и 21 представитель администрации школы (директора, заместители) Моргаушского района Чувашской Республики.

Материалом для исследования послужили публикации по данной тематике. Теоретические аспекты организации наставничества, его роли в профессиональном развитии педагога, методы исследования, формы работы получили отражение в исследованиях многих ученых, в частности, Я. А. Коменского о роли наставника в образовании молодого человека; Н. Н. Булич, Н. А. Корфа, Л. Н. Модзалевского, С. А. Рачинского, Д. И. Тихомирова о проблемах, возникающих у молодых специалистов в период профессионального развития; Ю. В. Кричевского, О. Е. Лебедева, Ю. Л. Львовой, А. А. Мезенцева, Н. В. Немовой, В. А. Сухомлинского о роли наставника в профессиональной деятельности молодого педагога.

В своем исследовании мы опирались на труды С. Я. Батышева, С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной, В. Г. Сухобской, в которых рассматривается сущность наставничества;

работы С. Н. Силина, И. Г. Столяр и др. о методах изучения значимости наставника в адаптации молодого учителя. В процессе изучения научных исследований было выявлено, что психолого-педагогические условия наставничества раскрыты в работах И. С. Гичан, С. Н. Иконниковой, Е. М. Павлютенкова, Н. М. Таланчука, А. И. Ходакова, В. М. Шепеля и др. Было установлено, что необходимые условия оказания своевременной помощи молодому учителю описаны в работах Т. Г. Браже, В. М. Лизинского, Л. В. Масловой, И. В. Крупиной, Ю. Н. Кулюткина, А. П. Ситник, Т. В. Шадринной и др.

Наставничество как элемент профессионально-педагогического образования рассматривалось в трудах О. А. Абдуллиной, В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина и др.

Е. М. Борисова, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Слободчиков и др. разработали теоретическую основу педагогической поддержки молодого специалиста. В работах С. С. Амировой, О. С. Газман, Л. Н. Куликовой, Н. Е. Мажар, А. Г. Мороз, Н. Г. Никандрова, В. Г. Онушкина, В. А. Сластенина, Ю. И. Турчаниновой, И. Г. Шамсутдиновой и др. отражены результаты исследования процессов личностного и профессионального самоопределения и саморазвития молодого педагога.

Результаты исследования и их обсуждение. В процессе изучения данного вопроса нами было установлено, что наставничество возникло на самых ранних этапах человеческого развития. Взаимодействия, возникающие между старшим и младшим поколениями, были направлены на передачу накопленного опыта и сохранение существующего жизненного уклада.

Исследование показало, что наставничество в отечественной педагогике имеет давнюю историю. В 1950 годах в Советском Союзе оно имело массовый характер. В средних школах к молодому специалисту прикрепляли опытного учителя для оказания ему помощи. Масштабные реформы, касающиеся социально-экономического развития страны, в период перестройки отразились на работе с молодыми специалистами в школе. Наступил период, когда лучшие кадры уходили из профессиональной педагогической деятельности, освобождая места для молодых неопытных учителей. Налаженная ранее работа по наставничеству перестала осуществляться систематически.

При трудоустройстве в образовательные организации педагогические кадры испытывают трудности, некоторые из них не справляются с ними. Практика показывает, что молодые педагоги уходят из школы по ряду причин: сложные взаимоотношения с администрацией и коллегами, родителями и детьми; не устраивает заработная плата; высокая ответственность, отсутствие жилья по месту работы и др. Конфликтные межличностные отношения с участниками образовательного процесса часто становятся причиной ухода молодых учителей из образовательной организации. Своевременная помощь, оказанная стажеру администрацией школы или наставником, безусловно, позволит решить возникающие проблемы.

В настоящее время в Российской Федерации наметился курс на возрождение наставничества. В стране создаются условия для эффективной работы педагогов, в том числе молодых. В 2018 году в России приняты новые национальные проекты федерального масштаба, которые включают в себя три направления: «Человеческий капитал», «Комфортная среда для жизни» и «Экономический рост». Национальный проект «Образование» входит в состав направления «Человеческий капитал». Для успешной реализации поставленных целей и задач запланировано создание условий для развития наставничества.

С 01 декабря 2008 года введена новая система оплаты труда педагогических работников. Согласно данному документу заработная плата учителя складывается из трех частей: оклад, компенсационные выплаты, стимулирующие надбавки. Ставка учителя составляет 18 часов в неделю. В ряде регионов существуют меры государственной поддержки

молодых учителей общеобразовательных учреждений. Например, в Чувашской Республике в течение трех лет молодому учителю устанавливается повышающий коэффициент к размерам окладов за выслугу лет. За этот период он должен овладеть необходимыми практическими навыками организации учебной деятельности, чтобы показатели качества обученности учащихся находились на базовом уровне. Это позволит молодому учителю претендовать на первую квалификационную категорию.

Быстро меняющиеся в последнее время условия жизни и профессиональной деятельности обуславливают потребность в постоянном повышении уровня компетентности молодых специалистов [1]. Так, в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» говорится, что целью наставничества является повышение качества квалификации персонала. Оно осуществляется на рабочем месте и в рабочее время, когда опытные специалисты взаимодействуют с начинающими работниками. Результатом такого взаимодействия становится рост профессиональной компетенции молодого специалиста [10]. Наставничество нужно рассматривать как форму дополнительного профессионального образования [7].

Понятие «молодой специалист» закреплено в законодательных актах. Так, в Законе Чувашской Республики «О государственной молодежной политике» молодым специалистом считается гражданин Российской Федерации в возрасте до 30 лет, имеющий среднее профессиональное или высшее образование, принятый на работу по трудовому договору в соответствии с уровнем профессионального образования и квалификацией [5]. Для присвоения статуса молодого специалиста необходимо соблюдать два обязательных признака: дневная форма обучения за счет государственных или региональных средств и направление на работу по распределению в порядке, установленном специальным законодательством. В сфере образования молодым специалистом считают сотрудника, стаж которого менее пяти лет.

В педагогическом энциклопедическом словаре наставничество определяется как процесс передачи опыта и знаний от старших членов общества к младшим. В обязанности наставника входит не только обучение молодого человека по специальности, но и его политическое и нравственное воспитание [8].

В большом толковом словаре русского языка наставничество трактуется как руководство молодыми работниками, осуществляемое опытным специалистом [4]. Наставником считают высококвалифицированного специалиста, профессионала своего дела, опытного работника, от которого сотрудники могут получить совет, поддержку, рекомендацию.

С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, П. Н. Осипов и др. считают, что наставничество – это форма обучения и воспитания начинающих специалистов, осуществляемая опытными людьми на рабочем месте в рабочее время [2], [6], [9].

В западной традиции наставника называют ментором, а молодого специалиста – протеже. Менторство является синонимом понятия «наставничество» [3]. Менторство – это неформальная передача знаний, психологическая поддержка. Оно предполагает длительное неформальное общение между профессионалом и молодым специалистом.

Таким образом, применительно к педагогической деятельности наставничество можно рассматривать как форму дополнительного профессионального образования молодых учителей, осуществляемую опытными педагогами в школе. Наставником является опытный высококвалифицированный педагог, от которого другие учителя могут получить поддержку, профессиональную рекомендацию.

В процессе проведенного нами исследования было установлено, что в Чувашской Республике создана система наставничества и тьюторского сопровождения профессионального становления молодых педагогов. Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики совместно с подведомственным учреждением «Чувашский

республиканский институт образования» разработало методические рекомендации по развитию наставничества в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Чувашской Республики, а также методические рекомендации по разработке Положения о наставничестве в образовательных организациях. Органы местного самоуправления, ответственные за управление в сфере образования, разработали локальные документы по развитию наставничества в образовательных организациях муниципалитета.

Проведенный нами ретроспективный анализ движения педагогических кадров показал, что за последние пять лет в системе образования Моргаушского муниципалитета были трудоустроены 28 молодых учителей.

Надо подчеркнуть, что комплектование школ педагогическими работниками осуществлялось в основном за счет высвобождения учителей в рамках оптимизации сети образовательных учреждений. Директора и их заместители заинтересованы в комплектовании школ компетентными педагогическими кадрами, в формировании творческого коллектива, соответствующего современным требованиям общества.

За последние годы материально-техническая база школ улучшилась благодаря их участию в различных инновационных и инвестиционных проектах, что в значительной степени позволило улучшить условия работы учителей.

В общеобразовательных школах администрациями учреждений подготовлены нормативно-правовые документы, локальные акты, которые помогают молодым специалистам в начальный период адаптации. Однако ежегодно текучесть молодых учителей наблюдается. За последние пять лет из системы образования муниципалитета в другую сферу деятельности ушли 5 молодых специалистов.

Для определения современной ситуации с наставничеством в общеобразовательных школах сельской местности нами было проведено анкетирование молодых специалистов и членов администрации общеобразовательных школ Моргаушского района Чувашской Республики.

Исследование показало, что в сельских районах доля молодых специалистов составляет 10–15 % от общего количества педагогов. Преобладающее большинство педагогов имеют стаж работы от 25 лет и больше. Они составляют 55–65 % от общего числа педагогических кадров.

Нами было установлено, что во всех школах муниципалитета практикуется наставничество. Данная форма работы закреплена локальными актами образовательных организаций.

В ходе анкетирования было выявлено, что в общеобразовательных школах преобладает индивидуальная форма наставничества, что составляет 86 % от всех образовательных организаций Моргаушского района. В 14 % образовательных организаций существует коллективная форма наставничества. Особенность данной формы заключается в том, что за одним наставником закрепляется несколько молодых специалистов. Это обусловлено особенностями педагогических коллективов.

В процессе анкетирования изучались основания для отбора кандидатур наставников в образовательных организациях. В анкете были предложены варианты ответов на поставленный вопрос. При этом респонденты могли выбрать несколько вариантов одновременно. Отвечая на данный вопрос, 81 % представителей администраций школ ответили, что выбор наставников осуществляется на основе способности и готовности учителя делиться профессиональным опытом. На необходимость отбора по высокому уровню профессиональной подготовки указали 52 % респондентов. Считают, что отбор должен осуществляться по наличию общепризнанных личных достижений и результатов, 43 % опрошенных. Необходимость выбора наставников по стажу профессиональной деятельности в организации

не менее пяти лет отметили 24 % респондентов. Критерий «развитые коммуникативные навыки и гибкость в общении» для возложения на учителя обязанностей наставника выбрали 14 % представителей администраций школ, принявших участие в анкетировании.

В процессе исследования изучалась организация материального и морального стимулирования наставников в школах. В локальных нормативных актах образовательных организаций отмечается, что наставник имеет право на вознаграждение в пределах стимулирующей части фонда оплаты труда. Нами установлено, что 52 % педагогов-наставников получают выплаты разовых премиальных или ежемесячные выплаты из стимулирующей части фонда оплаты труда, 43 % наставников были морально простимулированы в форме представления к ведомственным наградам. Только 5 % учителей, осуществляющих наставничество, не получают никаких вознаграждений.

Как известно, в начальный период профессиональной деятельности молодые учителя сталкиваются с трудностями. По оценкам 52 % представителей администраций школ, молодые специалисты имеют проблемы при организации и проведении учебных занятий и родительских собраний; 48 % опрошенных считают, что у них имеются затруднения с поддержанием дисциплины в классе. По мнению 14 % респондентов, у молодых педагогов часто возникают проблемы с родителями обучающихся. Только 9 % анкетированных отметили, что у молодых учителей возникают затруднения в процессе проведения внеклассных и внеурочных мероприятий, а также в отношениях с коллегами.

В ходе исследования нами было выявлено, что во всех школах руководитель приказом закрепляет наставника за молодым специалистом. Организация работы по наставничеству возлагается на заместителя руководителя. Наставник и молодой педагог разрабатывают индивидуальный план профессионального развития.

На основе анкетирования среди представителей администраций школ было установлено, что эффективность работы наставника зависит от срока сопровождения им молодого специалиста. Наставничество сроком менее одного года организовано в 29 % образовательных организаций района, от 1 до 3 лет – в 66 % школ, более 3 лет – в 5 % образовательных организаций.

В процессе анкетирования изучались способы контроля над процессом наставничества. Из предложенных вариантов ответов на вопрос «Каким образом ведется контроль за деятельностью наставника?» 38 % респондентов отметили, что отчеты наставников заслушиваются на школьном методическом объединении; 24 % – на педагогическом совете; 19 % отчитываются перед администрацией школы; в 14 % школ оформляется портфолио молодого специалиста; в 5 % школ все идет самотеком.

На основе анкетирования изучались результаты, достигнутые молодыми специалистами за период профессиональной деятельности под руководством наставника. В итоге были получены следующие ответы:

- имеются значимые личные достижения на районном уровне;
- установлена квалификационная категория;
- участвовали в различных общешкольных, районных мероприятиях профессиональной направленности,
- улучшена дисциплина в классе;
- преодолены трудности в заполнении школьной документации;
- получены значимые результаты среди учеников на предметных олимпиадах и различных конкурсах;
- достигнут педагогический рост качества открытых уроков и внеклассных мероприятий;
- выступали на заседаниях методических объединений;
- участвовали в районном семинаре-практикуме «Клуб молодого учителя»;
- стали лауреатами республиканского профессионального конкурса «Педагогический дебют».

Таким образом, можно сделать вывод, что в сельском муниципалитете ведется работа по наставничеству. Однако следует отметить, что качество работы наставников не всегда соответствует желаемому результату. Причинами являются большая педагогическая нагрузка у учителей-наставников в школе, классное руководство, выполнение общественной работы на селе и в районе и т. д. Все это занимает у педагога-наставника много сил и времени.

В целях изучения отношения молодых специалистов к организации наставничества в школах района нами была разработана анкета из 13 вопросов. В анкетировании приняли участие 28 учителей, из них со стажем менее 1 года – 5 человек, от 1 до 3 лет – 19 человек, от 3 до 5 лет – 4 человека.

На вопрос: «Были ли за Вами закреплены наставники в начальный период профессиональной деятельности?» 82 % участников анкетирования ответили «да»; 3,5 % – «нет»; 14,5 % – «не знаю». Шесть учителей со стажем менее 5 лет проходили адаптацию к педагогической деятельности самостоятельно.

Удовлетворены уровнем профессиональной педагогической подготовки 78,5 % молодых учителей, 21,5 % – удовлетворены частично.

Очень важно знать, что профессиональная деятельность прописана в соответствующих регламентах, которые необходимо четко соблюдать, чтобы повысить ответственность за выполнение работы и предотвратить конфликтные ситуации между участниками образовательного процесса. В ходе анкетирования выявлено, что 96 % молодых учителей ознакомлены со своими должностными обязанностями, 93 % – с учебной нагрузкой, положением об оплате труда, мерами государственной поддержки молодых специалистов, 85 % – с правилами внутреннего трудового распорядка школы, 78,5 % – с уставом учреждения, 71 % – с кодексом профессиональной этики педагога, 68 % – со структурой управления в школе, историей и традициями педагогического коллектива, 46 % – с кодексами, федеральными и региональными законами.

Важное значение для успешной адаптации молодых специалистов имеет создание комфортных условий. Исходя из предложенных вариантов ответов на вопрос: «Какие условия созданы Вам в школе для комфортной работы?», мы получили следующие ответы: 86 % указали четкое определение полномочий, должностных обязанностей, 78,5 % – выделен учебный кабинет, 75 % – доброжелательная атмосфера в коллективе, 64 % – выделена рабочая зона, и материально-техническая база школы соответствует учебной программе, 39 % – гибкий режим работы.

На шестой вопрос: «Какова Ваша педагогическая нагрузка?» 8 молодых учителей ответили, что учебная нагрузка составляет более 18 часов, 8 – учебная нагрузка более 18 часов и классное руководство, 5 – учебная нагрузка менее 18 часов, 3 – учебная нагрузка более 27 часов, 2 – учебная нагрузка 36 часов, 1 – учебная нагрузка более 18 часов и совместительство в другой образовательной организации, 1 – учебная нагрузка более 18 часов, классное руководство и др.

Любой начинающий специалист сталкивается с определенными трудностями в начальный период профессионального становления. В ходе анкетирования было выявлено, что 68 % молодых учителей испытывают трудности с ведением школьной документации, 36 % – с установлением дисциплины в классе, 28,5 % – при организации и проведении учебных занятий, 21 % – при проведении родительских собраний, 18 % – при организации внеурочной деятельности, 14 % – в отношениях с родителями, 3,5 % – в отношениях с коллегами и в проведении классных мероприятий.

В решении профессиональных трудностей, это был следующий вопрос анкеты, помогают заместители руководителей (89 %), директор (71 %), коллеги (68 %), наставник (61 %), друзья по педагогическому университету (14 %), преподаватели педагогического универси-

тета (0 %). Таким образом, реальная ситуация заключается в том, что административные работники школы оказывают помощь молодым учителям в большей степени, чем наставники.

Весьма значимым для молодых учителей является развитие потребности в проектировании профессионального карьерного роста, в совершенствовании профессиональной компетентности. Наставник и администрация школы должны информировать их о возможных перспективах горизонтальной и вертикальной карьеры. В первую очередь рассматривается горизонтальный карьерный рост учителя. Анкетирование показало, что 71 % молодых учителей знают о возможности карьерного роста в образовательной организации, 11 % – не знают, 18 % – догадываются.

Между наставником и обучаемым в процессе взаимодействия складывается межличностное общение, которое позволяет проанализировать сильные и слабые стороны профессиональных качеств молодого учителя, проконтролировать его практическую деятельность, отслеживать его профессиональный рост и коммуникативные навыки. Очень важно, чтобы профессионал вошел в доверие к молодому педагогу, наладил контакт и предложил конструктивные формы и методы взаимодействия.

Регулярность встреч с наставником оценивается молодыми учителями следующим образом: 64 % встречаются ежедневно, 21 % – один раз в неделю, 11 % вообще не встречаются, 4 % – один раз в четверть, 0 % – один раз в месяц. Оценивая продолжительность встреч молодого учителя с наставником, 50 % респондентов указали продолжительность до 1 часа, 28,5 % – до 30 мин, 7 % – до 2 часов, 11 % – более 3 часов, 4 % – до 3 часов.

Так, 79 % молодых учителей указали, что наставник оказывает им методическую помощь, 75 % – консультирует их по просьбе, 43 % – посещает их занятия с последующим анализом и помогает им заполнять школьную документацию, 21 % – помогает им участвовать в конкурсах профессионального мастерства, и они посещают занятия наставников с последующим анализом урока, 7 % считают, что с наставником не взаимодействуют.

Для улучшения работы по организации наставничества и эффективности работы с молодыми специалистами нами был проведен опрос молодых специалистов. Среди пожеланий были следующие варианты: консультация компетентного психолога, обучение навыкам ведения школьной документации, доброжелательные отношения с наставником и коллегами, районные семинары по предметам, увеличение заработной платы, знакомство с коллективом, закрепление наставника за молодым специалистом, разработка графика встреч с наставником. Исходя из указанных предложений, видим, что в ряде общеобразовательных школ наставничество организовано грамотно и содержательно, в некоторых оно носит формальный характер.

Выводы. Вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, в настоящее время в России наставничество является одной из приоритетных задач общественного и экономического развития страны. На государственном уровне принят ряд законодательных актов, направленных на развитие наставничества. Реализуются национальные проекты, в которых наставничество рассматривается как условие их успешного осуществления. В стране создаются условия для эффективной адаптации молодых специалистов на рабочих местах.

Во-вторых, молодым специалистом считается человек в возрасте до 30 лет, принятый на работу по трудовому договору в соответствии с уровнем профессионального образования и квалификацией. Статус молодого специалиста подтверждается двумя показателями: дневная форма обучения за счет государственных или региональных средств и направление на работу по распределению в порядке, установленном законодательством. В сфере образования молодым специалистом считают сотрудника, стаж которого менее пяти лет.

В-третьих, наставником является опытный высококвалифицированный педагог, у которого другие учителя могут получить поддержку, профессиональную рекомендацию. Применительно к педагогической деятельности наставничество можно рассматривать как

форму дополнительного профессионального образования молодых учителей, осуществляемую опытными педагогами в школе.

В-четвертых, в сельских районах доля молодых специалистов составляет 10–15 % от общего количества педагогов. Исследование показало, что большинство из них нуждается в профессиональной поддержке. Молодые специалисты испытывают затруднения в проведении уроков и внеклассных мероприятий, родительских собраний и общении с родителями. Установлено, что во всех школах муниципалитета практикуется наставничество. Преобладает индивидуальная форма наставничества, однако существует и коллективная форма. Выбор наставников осуществляется на основе опыта работы и готовности делиться профессиональным опытом. Нами установлено, что не все наставники получают материальное и моральное поощрение. Следовательно, образовательным организациям необходимо продумать эффективную систему материального и морального стимулирования наставников.

В большинстве школ наставничество длится от 1 до 3 лет.

Установлено, что администрация школ в недостаточной степени осуществляет контроль над наставничеством. Причинами недостаточно эффективной работы по наставничеству являются большая педагогическая нагрузка у учителей-наставников, классное руководство, выполнение общественной работы на селе и в районе и т. д. Все это занимает у педагога-наставника много сил и времени.

В-пятых, большинство из молодых педагогов ознакомлены с нормативными актами, регламентирующими их профессиональные обязанности. Они знают о возможности карьерного роста в образовательной организации. Педагогическая нагрузка молодых учителей является оптимальной. Не все молодые педагоги имеют наставников. Исследование показало, что только 82 % из них имеют наставников. Установлено, что представители администраций школ оказывают помощь молодым учителям в большей степени, чем наставники. Имеют место случаи формального отношения наставников к своим обязанностям. Только 64 % наставников встречаются ежедневно со своими подопечными, а 21 % – еженедельно. Только 79% опрошенных указали, что получили реальную поддержку от наставника.

В-шестых, проведенное нами исследование показало, что существует потребность в определении условий эффективности наставничества в образовательных организациях, в разработке рекомендаций для администраций школ по организации наставничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балагурова С. Я. Наставничество как условие профессионального становления начинающих педагогов // *Инновационные педагогические технологии : материалы VII Междунар. науч. конф.* – Казань, 2017. – С. 38–40.
2. Батышев С. Я. *Производственная педагогика.* – М. : Машиностроение, 1985. – 672 с.
3. *Большой словарь иностранных слов : 35 тыс. слов.* – М. : Мартин, 2006. – 704 с.
4. *Большой толковый словарь русского языка : А–Я / сост., гл. ред. С. А. Кузнецов.* – СПб. : Норинт, 1998. – 1534 с.
5. Закон Чувашской Республики от 18.04.2016 № 19 «О государственной молодежной политике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/424074533>.
6. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как объект научных исследований // *Профессиональное образование и рынок труда.* – 2020. – № 2. – С. 109–115.
7. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как форма дополнительного профессионального образования // *Казанский педагогический журнал.* – 2020. – № 4(141). – С. 52–57.
8. *Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад.* – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
9. *Технология наставничества: опыт использования вариативных моделей наставничества : сб. метод. рек. / сост. Н. А. Криволапова, В. Д. Ячменев, О. Т. Кулешова.* – Курган, 2019. – 56 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/70170942>.

Статья поступила в редакцию 22.01.2021

REFERENCES

1. *Balagurova S. Ya.* Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya nachinayushchih pedagogov // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii : materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. – Kazan', 2017. – S. 38–40.
2. *Batyshev S. Ya.* Proizvodstvennaya pedagogika. – M. : Mashinostroenie, 1985. – 672 s.
3. Bol'shoj slovar' inostrannyh slov : 35 tys. slov. – M. : Martin, 2006. – 704 s.
4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka : A–Ya / sost., gl. red. S. A. Kuznecov. – SPb. : Norint, 1998. – 1534 s.
5. Zakon Chuvashskoj Respubliki ot 18.04.2016 № 19 «O gosudarstvennoj molodezhnoj politike» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://docs.cntd.ru/document/424074533>.
6. *Osipov P. N., Irismetova I. I.* Nastavnichestvo kak ob"ekt nauchnyh issledovanij // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2020. – № 2. – S. 109–115.
7. *Osipov P. N., Irismetova I. I.* Nastavnichestvo kak forma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2020. – № 4(141). – S. 52–57.
8. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. – M. : Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 2002. – 528 s.
9. Tekhnologiya nastavnichestva: opyt ispol'zovaniya variativnyh modelej nastavnichestva : sb. metod. rek. / sost. N. A. Krivolapova, V. D. Yachmenev, O. T. Kuleshova. – Kurgan, 2019. – 56 s.
10. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2012 g. № 601 «Ob osnovnyh napravleniyah sovershenstvovaniya sistemy gosudarstvennogo upravleniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://base.garant.ru/70170942>.

The article was contributed on 22 January, 2021

Сведения об авторах

Дипломатова Зоя Юрьевна – аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: diplomatoval.zoya@yandex.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, ректор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ivn57@mail.ru

Александрова Галина Александровна – кандидат технических наук, начальник научного отдела Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nochgpru@mail.ru

Author information

Diplomatova, Zoya Yurievna – Post-graduate Student, Department of Humanitarian Disciplines, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: diplomatoval.zoya@yandex.ru

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Humanitarian Disciplines, Rector of I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: ivn57@mail.ru

Aleksandrova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Technical Sciences, Head of the Scientific Department, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: nochgpru@mail.ru

С. Ю. Канина, Ю. В. Пурскалова, М. А. Семак

**КИБЕРСПОРТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования метапредметных связей у обучающихся старших классов через их увлечение киберспортом. Во введении авторы поясняют, что современный мир невозможно представить без цифровых технологий. Киберспорт становится все более популярным, и его невозможно не использовать в образовательных целях. Актуальность темы обусловлена требованиями федерального государственного стандарта, в котором говорится о необходимости формирования метапредметных компетенций. В статье дается анализ образовательных учреждений, которые активно внедряют программу киберспорта, и приводятся примеры университетов США, Норвегии, Швеции и России. Материалом исследования стали нормативные документы, регламентирующие киберспорт в школьном образовании, публикации в СМИ на образовательных порталах. Методами исследования являлись анкетирование, анализ, синтез, моделирование. Результаты исследования показали, что увлеченность киберспортом все более возрастает и в рамках образовательного процесса позволяет формировать универсальные учебные действия с учетом интересов подростков и способствует развитию метапредметных связей и коммуникативных навыков. Авторы пришли к выводу, что развитие киберспортивного направления в школах необходимо, так как подобная цифровая образовательная среда может выступить площадкой для формирования метапредметных компетенций у детей старшего школьного возраста, в том числе и в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: *киберспорт, метапредметные компетенции, старший школьный возраст, интеграция образовательных дисциплин, коммуникативная компетенция, социальная компетентность.*

S. Yu. Kanina, Yu. V. Purskalova, M. A. Semak

**CYBERSPORT AS THE FACTOR OF FORMATION
OF INTERDISCIPLINARY COMPETENCES
AT SENIOR SCHOOL CHILDREN**

Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. This article considers the formation of interdisciplinary links at senior schoolchildren through their interest in cybersport. In the introduction the authors explain that it is impossible to imagine modern life without digital technologies. Cybersport is becoming more and more popular and it is hardly possible to ignore this interest in educational purposes. The relevance of the subject is defined by the requirement of the Federal State Standard which writes that it is necessary to form interdisciplinary competences. The article gives the analysis of educational institutions which are introducing the program of cybersport and provides some examples of the universities in the USA, Norway, Sweden and Russia. The material of the investigation is the regulations restricting cybersport in school education, articles on educational website. The methods employed are the following: analysis, synthesis, modeling. The results of the investigation show that great interest in cybersport within education lets us form universal learning actions taking into consideration senior schoolchildren' interest and help to develop interdisciplinary

and communicative skills. The authors come to the conclusion that the development of cybersport at schools is necessary because such digital educational environment can be means of formation of interdisciplinary ability of senior schoolchildren under the conditions of online studying.

Keywords: *cybersport, interdisciplinary competences, senior schoolchildren, integration of educational disciplines, communicative competence, social competence.*

Введение. Современный мир – это мир цифровых технологий, с которыми за последние месяцы познакомились не только учащиеся, но и учителя школ и преподаватели вузов. Совсем недавно мы не могли представить, что уроки можно давать дистанционно, посредством цифровых технологий. Сегодня каждый педагог знает об обучающих платформах и использует их не только как дополнительный компонент в учебном процессе, но и как одно из основных средств осуществления образовательного процесса. Это значит, что цифровые технологии стали частью образовательной среды и педагогам нужно искать новые решения и способы применения компьютерных технологий на уроках и во внеурочной деятельности. С элемента «кибер» начинается множество слов в нашей реальности. Киберспорт стремительно ворвался в школьную и студенческую среду и получил признание общества как нечто большее, чем просто досуговая деятельность [4]. Ведется огромное количество дискуссий о достоинствах и недостатках киберспорта, данная проблематика актуальна [11]. Существует мнение, что видеоигры ни к чему значимому не приведут, и лучше провести свободное время за учебой [5]. Но отношение к играм изменилось, и все больше учебных заведений по всему миру внедрили программы обучения киберспорту [7], [14].

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность киберспорта обозначена основным документом, на который ориентируются учителя школ. Это федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного и среднего образования. Согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, ФГОС устанавливает следующие результаты: личностные, метапредметные и предметные. «Метапредметные результаты должны отражать:

– умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

– умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

– формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции); развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами» [9].

С нашей точки зрения, киберспорт может выступить одним из механизмов для достижения цели по формированию необходимых компетенций будущего, уже сегодня основываясь на его ярко выраженной метапредметности [1]. Цель данной статьи – проанализировать состояние проблемы существования киберспорта в условиях образовательной организации и разработать технологию преемственности на основе дисциплин «Информатика» и «Иностранный язык», формирующую метапредметные компетенции у обучающихся старшего школьного возраста.

Материал и методы исследования. Объектом исследования стала цифровая образовательная среда школы, а предметом – киберспорт как средство формирования метапредметных компетенций у обучающихся старшего школьного возраста. Материалом послужили нормативные документы, регламентирующие киберспорт в школьном образовании, соревновательная инфраструктура, публикации в СМИ на образовательных порталах. Методами исследования являлись анкетирование, анализ, синтез, моделирование.

Результаты исследования и их обсуждение. Мировой опыт показывает, что университеты США, Норвегии и Швеции не только запустили программу «A League of Legends eSports» для повышения интереса к киберспорту, но и выделяют средства на профессиональное обучение [12], [13]. Примером таких университетов может служить University of California (Калифорнийский университет), Robert Morris University (Университет Роберта Морриса), Columbia College (Университет Колумбии), Games Vidaregaande Skule (Высшая школа Гарнеса) и Arlanda Gymnasiet School (Гимназия Арланда).

Киберспорт – это целая постоянно растущая индустрия и в России. В настоящее время киберспорт представлен не только игроками, но и тренерами, организаторами турниров, зрителями. Некоторые образовательные организации предлагают услуги по обучению данному виду спорта. Так, Российский государственный университет физического воспитания, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) один из первых запустил программу «Теория и методология компьютерного спорта». Данная программа реализуется на уровне бакалавриата и магистратуры и предлагает изучение базовых и профильных дисциплин. К базовым относятся биохимия, психология, анатомия, философия. К профильным – организация соревнований, менеджмент киберспорта, история компьютерного спорта, теория и методика киберспорта и др. После ее освоения обучающиеся могут работать в качестве организаторов турниров, судей, тренеров. Всем известный НИУ ВШЭ предлагает программу профессиональной переподготовки «Менеджмент киберспорта». Срок обучения – шесть месяцев. В 2018 году состоялся первый выпуск специалистов, которые имеют возможность работать руководителями клуба или отдела, менеджерами в индустрии киберспорта. В Томске функционирует частная киберспортивная школа «White Crow», возраст обучающихся – от 10 до 18 лет. Также изучать киберспорт возможно онлайн. Платформа MoreMMR предлагает задания и видеоматериалы для обучения. Более того, создаются каналы на сайте YouTube, где наглядно показывается прохождение серий игр.

Киберспорт активно развивается и в средних школах. Современный мир невозможно представить без увлеченности подростков компьютерными играми, которые дают возможность оказаться в том или ином игровом пространстве. Согласно системно-деятельностному подходу, который лежит в основе ФГОС, необходимо учитывать индивидуальные возрастные особенности обучающихся. Виртуальная реальность позволяет формировать универсальные учебные действия с учетом интересов подростков. При правильно организованной обучающей составляющей возможно добиться хороших результатов в формировании метапредметных компетенций [8].

Проведенный среди школьников, учителей и родителей г. Ульяновска опрос продемонстрировал, что киберспорт является интересной темой, которая вызывает разногласия среди этих категорий респондентов. Всего было опрошено 1104 родителя учеников 9–11 классов, 1098 учащихся 9–11 классов, 185 учителей (57 учителей информатики, 68 учителей иностранного языка (английского), 60 учителей физкультуры). Всего в опросе приняли участие представители 51 школы г. Ульяновска из 78 школ (65,4 %), отобранных для его проведения.

В первом блоке анкеты были представлены следующие общие вопросы, касающиеся степени знакомства с киберспортом: *Что такое киберспорт? Какие игры относятся к киберспорту? В какие компьютерные игры ты играешь? Для чего играют в компьютерные игры? Сколько часов в день ты уделяешь компьютерным играм? С кем обычно ты играешь? Смотришь ли ты стримы соревнований по киберспорту?* Второй блок строился согласно принадлежности респондента к определенной категории. Для учителей и родителей помимо вопросов, касающихся понятия о киберспорте, были включены вопросы о возможности использования киберспорта в образовательном процессе: *Киберспорт – это вред или польза? Возможно ли использование киберспорта в обучении? Готовы ли Вы использовать киберспорт в обучении? Знаете ли Вы, в какие игры играют подростки?*

В результате получили следующие данные. О том, что такое киберспорт, знают 100 % учащихся, 84 % родителей и 65 % учителей. Самый низкий показатель продемонстрировали учителя иностранного языка (41 %) и физической культуры (45 %). Ученики в основном проводят за играми более 12 часов в неделю (36 %) и по 5–7 часов в неделю (15 %) играют ежедневно. Из киберспортивных дисциплин больше нравится Dota 2, CS:GO; менее популярны (но о них знают) следующие игры: Hearthstone, World of Tanks, League of Legends, Tekken 7, Clash Royale, Valorant. Следует особо отметить, что соревнования проводятся по различным игровым дисциплинам.

Среди родителей и учеников более половины наблюдают за киберспортивными соревнованиями, учителя в 89 % ответили, что не следят за таковыми. По данным проведенного опроса можно сделать вывод о том, что для родителей киберспорт перестает быть «абсолютным злом», все чаще они обсуждают игры, смотрят стримы. Примечательно, что эта тема для общения становится популярной среди родителей обучающихся. Вероятно, это связано с увлечением их детей, необходимостью поддержки и участия в данной сфере их жизни.

Для учеников игры и их обсуждение становится обязательной частью общения, и не быть в курсе означает выпадение из круга сверстников. Ученики поддерживают идею о киберспорте в школе, родители более сдержанны в своих оценках, расценивают его прежде всего как досуговую деятельность детей. А вот учителя не видят места киберспорту в школе, считая его навязанным, вмененным как дополнительную нагрузку.

Так или иначе, киберспорт активно продвигается и поддерживается по линии региональных министерств просвещения и воспитания, спорта. Соревнования в регионе организуются федерацией, университетами региона. Свою инфраструктуру предоставляют «Дом Интернета» УлГТУ, центры детского творчества, точки роста [10].

Исследования ведущих методистов (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов, Е. Б. Евладова, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, Г. В. Рогова и др.) показывают, что участие школьников старшего возраста в игровой деятельности повышает мотивацию и улучшает успеваемость. Есть мнение, что современные школьники и так много времени проводят перед компьютером, так зачем и спорт делать цифровым? Мы считаем, что киберспорт использует увлеченность цифровыми технологиями для формирования необходимых компетенций. Занятия киберспортом в школах могут перенести учащихся из уединенного мира цифровых игр в общее пространство школьной компьютерной лаборатории или библиотеки. Учащиеся, редко посещающие различные внеклассные мероприятия, пополняют ряды своих успешно вовлеченных сверстников [2, с. 21–22]. Киберспорт требует знаний как в области использования информационно-коммуникационных технологий, так и иностранных языков [6]. Подростки с большим вниманием начинают относиться к образованию, так как понимают необходимость знаний, которые даются на уроках.

Киберспорт – это пространство, где «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе» [9] является главным условием успеха. Учитывая, что киберспорт известен во всем мире и соревнования проводятся в США, Норвегии и других странах, у учащихся появляется желание овладевать новыми знаниями и видами деятельности, а также понимание значимости дальнейшего самообразования. Именно во время соревнований «формируется коммуникативная компетентность и способность осуществления межличностного и межкультурного общения на иностранном языке» [3]. Путем вовлечения обучающихся в игровой процесс решаются вопросы посещаемости занятий, улучшается успеваемость, у школьников появляется стремление к поступлению в высшие учебные заведения. Более того, ощущение себя членом группы, команды, а также осознание того, что другие нуждаются в тебе, способствует психологическому комфорту и улучшению физического здоровья. Устанавливаются метапредметные связи и повышается увлеченность

учащихся школьной жизнью. На рисунке 1 представлена схема формирования метапредметных компетенций у обучающихся старшего школьного возраста посредством интеграции информатики, иностранного языка (английского) на платформе киберспорта.

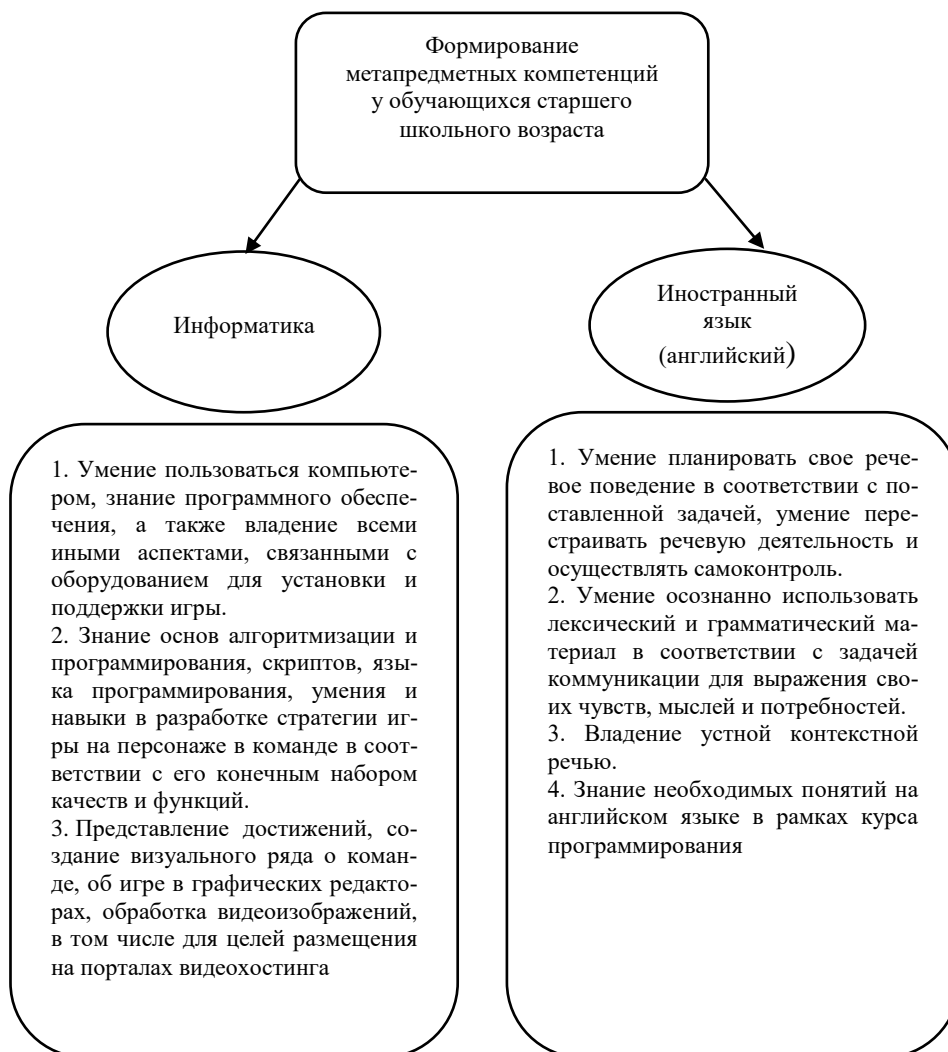


Рис. 1. Формирование метапредметных компетенций у детей старшего школьного возраста посредством интеграции информатики и иностранного языка (английского)

Данная схема позволяет рассмотреть интегративные блоки, представляющие важную составляющую при организации мероприятий на площадке киберспорта. При грамотной методической организации и сопровождении процесса участия обучающихся в киберспортивных турнирах происходит формирование важных метапредметных компетенций, предусмотренных ФГОС. Данные блоки могут быть положены в основу программы курса по формированию метапредметных компетенций у обучающихся старшей школы. Киберспорт в данной программе становится площадкой для реализации, совершенствования умений и навыков обучающихся. Для реализации программы мы предлагаем 3 обучающих блока:

1) языковой блок, направленный на овладение необходимой лексикой, речевыми клише и грамматическим материалом;

2) блок по основам программирования, который позволит овладеть навыками, необходимыми для игровой деятельности;

3) блок «Киберспорт: история и современность», в котором происходит непосредственная реализация и совершенствование метапредметных компетенций.

Данные блоки реализуются в непосредственной взаимосвязи через коллективные, групповые и индивидуальные формы работы с использованием соответствующих аудио- и видеоматериалов, а также обучающих методических разработок, приложений и симуляторов.

Выводы. О важности развития киберспорта говорит и Президент РФ В. В. Путин. Он поддерживает идеи по развитию киберспорта в школьной среде и подчеркивает необходимость модернизации оборудования для обеспечения качества процесса. Проведенное исследование продемонстрировало значимость развития киберспортивного направления в школах региона, поскольку подобная цифровая образовательная среда школы может выступить площадкой для формирования метапредметных компетенций у детей старшего школьного возраста, в том числе и в условиях дистанционного обучения. Особую значимость приобретает практическая апробация группы ИКТ-компетенций, языковых, коммуникационных и навыков работы в команде.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воровщиков С. Г., Гольдберг В. А., Виноградова С. С.* и др. Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем. – М. : 5 за знания, 2017. – 364 с.
2. *Григорьев Д. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Знакомимся с ФГОСом по английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://englishfull.ru/znat/fgos.html>.
4. Как киберспорт становится частью школьной жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2020/06/04/kak-kibersport-stanovitsia-chastiu-shkolnoj-zhizni.html>.
5. *Паныч Р. Б., Петровский С. С., Огурцов Д. А.* Формирование положительного отношения к киберспорту как спортивной дисциплине // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 36–41.
6. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
7. *Солодников В. В., Тимофеева В. И.* Киберспорт в России как объект маркетинга и социальный феномен // Социологическая наука и социальная практика. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 167–187.
8. *Суходимцева А. П.* Киберспорт и метапредметность как фактор готовности выпускников школ к будущей профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kibersport-i-metapredmetnost-kak-faktor-gotovnosti-vypusknikov-shkol-k-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti>.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgos.ru/>.
10. Федерация компьютерного спорта России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://resf.ru/>.
11. Esports in K-12 Education. – URL : <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/transforming-education/educational-gaming/esports.html>.
12. *Jason G. R., Maria J. A., Wu M., Lee J. S., Steinkuehler C.* Esports Research: A Literature Review // Games and Culture. – 2020. – Vol. 15(1). – P. 32–50.
13. HITS students will pass their test at a cybersport championship. – URL : <http://en.tsu.ru/news/hits-students-will-pass-their-test-at-a-cybersport-championship/>.
14. 7 Schools that offer eSports Programmes. – URL : <https://www.redbull.com/sg-en/7-schools-that-offer-esports-programmes>.

Статья поступила в редакцию 29.11.2020

REFERENCES

1. *Vorovshchikov S. G., Gol'dberg V. A., Vinogradova S. S. i dr.* Teoriya i praktika metapredmetnogo obrazovaniya: poiski resheniya problem. – M. : 5 za znaniya, 2017. – 364 s.

2. *Grigor'ev D. V.* Vneurochnaya deyatelnost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 223 s.
3. Znakomimsya s FGOSom po anglijskomu yazyku [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://englishfull.ru/znat/fgos.html>.
4. Kak kibersport stanovitsya chast'yu shkol'noj zhizni [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rg.ru/2020/06/04/kak-kibersport-stanovitsya-chastiu-shkolnoj-zhizni.html>.
5. *Panych R. B., Petrovskij S. S., Ogurcov D. A.* Formirovanie polozhitel'nogo otnosheniya k kibersportu kak sportivnoj discipline // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2019. – T. 4. – Vyp. 1. – S. 36–41.
6. *Passov E. I., Kuzovleva N. E.* Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya : metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. – M. : Russkij yazyk. Kursy, 2010. – 568 s.
7. *Solodnikov V. V., Timofeeva V. I.* Kibersport v Rossii kak ob"ekt marketinga i social'nyj fenomen // Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika. – 2020. – T. 8. – № 1. – S. 167–187.
8. *Suhodimceva A. P.* Kibersport i metapredmetnost' kak faktor gotovnosti vypusknikov shkol k budushchej professional'noj deyatelnosti // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2017. – № 3 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/kibersport-i-metapredmetnost-kak-faktor-gotovnosti-vypusknikov-shkol-k-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti>.
9. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://fgos.ru/>.
10. Federaciya komp'yuternogo sporta Rossii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://resf.ru/>.
11. Esports in K-12 Education. – URL : <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/transforming-education/educational-gaming/esports.html>.
12. *Jason G. R., Maria J. A., Wu M., Lee J. S., Steinkuehler C.* Esports Research: A Literature Review // Games and Culture. – 2020. – Vol. 15(1). – P. 32–50.
13. HITs students will pass their test at a cybersport championship. – URL : <http://en.tsu.ru/news/hits-students-will-pass-their-test-at-a-cybersport-championship/>.
14. 7 Schools that offer eSports Programmes. – URL : <https://www.redbull.com/sg-en/7-schools-that-offer-esports-programmes>.

The article was contributed on November 29, 2020

Сведения об авторах

Канина Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия; e-mail: kmasu@yandex.ru

Пурскалова Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия; e-mail: julia-purskalova@mail.ru

Семак Мария Андреевна – учитель математики Губернаторского лицея № 101; e-mail: Masha_14.95@mail.ru

Author information

Kanina, Svetlana Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Russia; e-mail: kmasu@yandex.ru

Purskalova, Yulia Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Russia; e-mail: julia-purskalova@mail.ru

Semak, Maria Andreevna – Teacher of Mathematics, Governor's Lyceum № 101, Ulyanovsk, Russia; e-mail: Masha_14.95@mail.ru

УДК 378.016:74.012

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.018

Е. А. Кузина¹, А. И. Петрова²

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТОРСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

¹ *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

² *Мебельный салон «Италия», г. Бийск, Алтайский край, Россия;*

Аннотация. В статье раскрываются исторические и экономические предпосылки формирования конструкторских навыков у студентов – будущих дизайнеров. Современные требования к специалистам дизайнерского профиля подготовки описываются согласно ФГОС высшего образования и среднего профессионального образования. Теоретической базой исследования стали работы российских ученых в области истории дизайна, образования, дизайн-образования, словари профессиональных терминов. Кроме того, был изучен классификатор рабочих профессий на предмет востребованности конструкторских навыков в профессии дизайнера. В статье рассмотрены исторические данные о формировании конструкторских навыков в мировых школах дизайна – советском ВХУТЕМАС–ВХУТЕИИ и немецком «Баухаузе», которые определили принципиальные позиции дизайн-образования. Развитие конструкторских навыков входило в фундаментальную подготовку специалистов в этих известных учебных заведениях. Проведен анализ рынка труда и перспектив развития экономики в двух регионах Российской Федерации – Чувашской Республике и Алтайском крае, который показал, что востребованность специалистов с конструкторскими навыками, обладающих технической компетенцией, будет расти. Производство, промышленность и строительство стабильно развиваются. Следовательно, востребованность дизайнеров в студиях дизайна и интерьера, на мебельных производствах и мебельных салонах-магазинах будет расти. На основании контент-анализа педагогической литературы и словарей профессиональных терминов нами сформулировано обобщенное определение понятия «конструкторские навыки». Обосновывается актуальность овладения конструкторскими навыками для студентов дизайнерского профиля подготовки. Разнообразие трактовок понятий «конструировать», «конструирование» и «навык», обобщенная собственная формулировка понятия «конструкторские навыки» позволит продолжить исследование, выявить в дальнейшем дескрипторы, описать их и предложить педагогические условия для успешного формирования этих навыков.

Ключевые слова: *дизайн, школы дизайна, конструирование, востребованность специалистов, рынок труда, конструкторские навыки.*

Е. А. Kuzina¹, A. I. Petrova²

HISTORICAL AND ECONOMIC PRECONDITIONS OF FORMATION OF DESIGN SKILLS AT STUDENTS OF DESIGN EDUCATIONAL PROGRAM SPECIALIZATION

¹ *I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

² *Furniture Store “Italia”, Biysk, Russia*

Abstract. The article considers the historical and economic preconditions for the formation of design skills at students majoring in design. Modern requirements for students of design educational program specialization are described in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher

Education and Secondary Professional Education. The theoretical basis of the study is the works of Russian researchers in the field of the history of design, education, design education, as well the vocabularies of professional terms. The authors studied the classifier of occupations for the relevance of design skills in design professions. The article examines some historical data on the formation of design skills in the world design schools (the Soviet VKHUTEMAS-VKHUTEIN and the German Bauhaus), which determined the fundamental positions of design education. The development of design skills was part of the fundamental training of specialists in these renowned educational institutions. The article also provides the analysis of the labour market and the prospects for economic development in two regions of the Russian Federation (the Chuvash Republic and the Altai Territory). It showed that the demand for designers will grow. Manufacturing, industry and construction are developing steadily. Consequently, the demand for designers in design and interior studios, in furniture production and furniture showrooms will grow. Based on the content analysis of pedagogical literature and vocabulary of professional terms, the authors formulated a generalized definition of the concept of design skills. The urgency of mastering design skills for design students is substantiated. A variety of interpretations of the concepts of design, construction and skill, a generalized authors' definition of the concept of design skills makes it possible to continue this study, identify descriptors in the future, describe them and suggest some pedagogical conditions for successful formation of the above-mentioned skills.

Keywords: *design, design schools, construction, specialists being in demand, labour market, design skills.*

Введение. Актуальность и значимость формирования конструкторских навыков у студентов дизайнерского профиля обусловлены требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. У выпускника вуза должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые оформляются на основе стандартов профессиональной деятельности выпускников, их востребованности на рынке труда, требований работодателей. Целью исследования является изучение исторических и экономических предпосылок формирования конструкторских навыков у студентов дизайнерского профиля подготовки.

Актуальность исследуемой проблемы. Согласно ФГОС высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), «область профессиональной деятельности выпускников, включает подготовку обучающихся по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих». К «видам профессиональной деятельности» выпускников относится, среди прочих, «обучение по рабочей профессии». Будущий педагог профессионального обучения должен решать задачу «формирования профессиональной компетентности рабочего соответствующего уровня», самостоятельно овладеть определенными профессиональными компетенциями, «быть способным выполнять работы соответствующего квалификационного уровня» и готовым к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня, к производительному труду [9].

Специалистов, рабочих определенных квалификационных уровней готовят в системе среднего профессионального образования. Согласно общероссийскому классификатору профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов, средние профессиональные учреждения образования готовят следующих специалистов: код профессии 20743 – Главный дизайнер проекта (руководители подразделений (управляющие) в строительстве), мастера бригады в строительстве, код профессии 27439 – Художник-конструктор (дизайнер), код профессии 27440 – Художник-конструктор (дизайнер) (средней квалификации) («дизайнеры товаров и одежды, графические и мультимедийные дизайнеры, художники-декораторы и оформители, средний специальный персонал художественных галерей, музеев и библиотек, средний персонал культуры и кулинарного искусства») [3].

Согласно ФГОС среднего профессионального образования «54.02.01 Дизайн (по отраслям) дизайнер (базовой подготовки) должен обладать определенными профессиональными компетенциями, соответствующими видам деятельности, один из которых – разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов» [10]. Специалист среднего звена должен уметь разрабатывать конструкцию изделия с учетом технологии изготовления, выполнять технические чертежи. Подготовка специалиста среднего звена строится путем овладения профессиональными модулями. По завершении изучения профессионального модуля «Техническое исполнение художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов в материале» обучающийся должен знать правила разработки и оформления конструкторской и технологической документации, уметь выполнять технические чертежи проекта для разработки конструкции изделия с учетом особенностей технологии [10].

Описанные в стандартах подготовки компетенции предполагают формирование конструкторских навыков. Поскольку формирование навыков изначально сложный и многогранный процесс, а конструирование в дизайне относят к творческой деятельности, предположим, что для выработки определенного навыка необходимо выбрать подходящую именно для него систему обучения.

Материал и методы исследования. Теоретической базой исследования стали работы российских ученых в области истории дизайна, образования, дизайн-образования, словари профессиональных терминов. Кроме того, были изучены нормативные документы (ФГОС ВО и СПО), классификатор рабочих профессий, официальные статистические публикации на предмет необходимости формирования конструкторских навыков. Методика исследования заключалась в применении описательного анализа, контент-анализа, сравнения, сопоставления, синтеза, аналогии, обобщения.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к истории дизайн-образования. Рубеж XVIII–XIX вв. стал переломным историческим моментом в переходе от мануфактурного производства к промышленному. Ручной мануфактурный труд постепенно вытеснялся массовым фабричным заводским производством. Возникла необходимость в подготовке художественно-профессиональных кадров, которые бы работали на растущую индустрию. Для этого были открыты специализированные учебные заведения – школы. Самые известные из них – это советский ВХУТЕМАС и немецкий «Баухауз».

Появление в Советской России школы художественного конструирования было вызвано не только необходимостью развития промышленного производства, но и стоящей перед молодой советской республикой задачей создания нового быта для трудящегося человека, освобождение его от повседневной рутины для созидательного творческого труда. В 1920 году на базе ранее созданной Рисовальной школы в отношении к искусствам и ремеслам (1825), затем переименованной в Строгановское училище технического образования (1860), возникли Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС). Позднее ВХУТЕМАС были переименованы во ВХУТЕИИ – Высший художественно-технический институт. Подготовка в нем велась по двум направлениям – художественному и техническому. Процесс обучения носил экспериментальный характер. Например, в макетных мастерских студенты эскизировали в объеме, доводили форму до совершенства, а затем переводили ее в плоскостное изображение. В обучении использовались новые методы преподавания – принципы кубизма, супрематизма и конструктивизма. В классической системе преподавания обучение начиналось со штудирования классических образцов. Во ВХУТЕМАС-ВХУТЕИИ обучение шло от абстрактного к конкретному. Главной задачей в обучении было развитие пространственного мышления у студентов. На базе института были построены производственные мастерские по разным направлениям подготовки. В них студенты создавали и совершенствовали разнообразные макеты и модели, изготавливали промышленные образцы на заказ. Позднее на базе этих производственных мастерских были образованы самостоятельные институты.

Немецкая Школа прикладного искусства «Баухауз» возникла в 1919 году как следствие деятельности объединения немецких промышленников и художников «Веркбунд» (1907) для завоевания немецкими товарами промышленного производства рынков сбыта. Обучение студентов разделялось на техническую и художественную составляющие. Техническая составляющая включала овладение определенным ремеслом. Изготавливая какой-то образец, обучающийся изучал его как некую целостность, которая под воздействием определенных технологий и технических новшеств преобразуется и меняет свою форму. Изготавливая эталонный образец для промышленного производства, студент «Баухауза» самостоятельно проходил весь путь от зарождения замысла, эскиза, макета, подбора обоснованного материала для изготовления, технологий и технических приспособлений для его обработки. В условиях промышленного производства такой путь был невозможен вследствие расчлененности производственного процесса на отдельные разобщенные операции. Художественная составляющая процесса обучения реализовывалась теоретически и практически, а также экспериментально закреплялась при изготовлении промышленного образца. Преподаватели «Баухауза» работали в тесной взаимосвязи с промышленными производителями. Образовательный процесс в немецком «Баухаузе» являлся экспериментальной площадкой, научной лабораторией художественного конструирования и стал примером организации обучения дизайнеров.

После закрытия этих школ дизайна в силу определенных исторических причин, преподаватели и выпускники разъехались по всему миру, где стали пропагандировать идеи художественного конструирования, методы и принципы обучения дизайнеров-специалистов. «Советский ВХУТЕМАС-ВХУТЕИИ и немецкий «Баухауз» и оказали основополагающее влияние на развитие дизайна, становление дизайнерского образования и развития художественного конструирования» [5].

Студент, обучающийся конструкторским навыкам в сфере дизайна, должен обладать определенными качествами, такими как творческие способности, художественное восприятие, должен владеть практическими умениями в сфере своей профессии, которые отличали бы его от выпускников инженерно-конструкторских и технических вузов. Эти отличия состоят в сути дизайнерской деятельности, синтезе конструкции и художественной формы.

«Обращение к опыту дизайн-образования показало, что формирование конструкторских навыков эффективно, если выстраивается в соответствии с особенностями деятельности дизайнера-специалиста. Рассмотренные школы определили принципиальные позиции дизайн-образования в формировании конструкторских навыков, которые заключаются в следующем.

1. Дизайнер должен владеть общехудожественными и конструкторскими навыками графического и объемного выражения замысла.
2. Дизайнер должен знать технологию и методику проектирования и промышленного изготовления объекта дизайна.
3. Дизайнер должен создавать новые объекты промышленного, графического, среднего и интерьерного дизайна для потребителя.
4. Обучение дизайнера должно строиться на соединении новаторского и традиционалистского подходов в дизайн-проектировании.
5. Обучение дизайнера должно проходить в процессе выполнения реальных заказов промышленности, организаций, частных лиц» [5].

Насколько востребованы специалисты со средним образованием, владеющие конструкторскими навыками, показывает анализ рынка труда и развития промышленности. Нами были изучены данные о рынках труда в двух регионах – Чувашской Республике (г. Чебоксары) и Алтайском крае (г. Бийск).

Город Чебоксары занимает первое место по численности населения в Чувашской Республике. По данным официальной статистики, в 2017–2018 годах в сфере обрабатывающих производств, в строительстве работали 31–35 % от общего количества занятого

населения республики. Эти виды экономической деятельности стабильно развиваются, и имеется тенденция к их дальнейшей интенсификации. Уровень занятости населения Чувашии в строительстве с 2005 года по 2018 год вырос с 9,4 до 14,3 %. По данным Чувашстата, занятость населения в профессиональной, научной и технической деятельности выросла с 2,6 % в 2005 году до 3,9 % в 2018 году.

По итогам обследования в среднем за декабрь 2019 и январь-февраль 2020 гг. численность рабочей силы составила 600,1 тыс. человек, из которых 572,7 тыс. человек были заняты в экономике. В частности, в производстве мебели были заняты в 2019 г. 879 человек, а в 2020-м – 845 человек. В строительстве в 2019 г. были заняты 15089 человек, в 2020-м – 15018 человек. Отмечен некоторый спад, который специалисты объясняют пандемией коронавируса. Индекс промышленного производства в январе 2020 года составил 108,9 %, в том числе по обрабатывающим производствам – 112,2 %. Объем работ по виду деятельности «строительство» в январе 2020 года составил 1,1 млрд рублей, или 108,8 % по отношению к январю 2019 года [8].

Кроме того, нами был изучен портал Chev.ru, чебоксарский городской сайт, благодаря которому мы получили официальную информацию о деятельности на территории Чувашии 105 мебельных фирм, 55 проектных бюро, 77 студий дизайна интерьера и 150 фирм по ремонту и отделке помещений [12]. Эта статистика позволяет предположить, что выпускники с конструкторскими навыками будут востребованы на вышеперечисленных предприятиях и в организациях [11].

Город Бийск по численности населения занимает второе место в Алтайском крае. Являясь крупной промышленной и научно-образовательной единицей, имеет статус наукограда. По данным официального сайта муниципального образования по городу Бийск за первое полугодие 2020 г., ситуация на рынке труда оставалась стабильной, уровень безработицы не увеличивался в течение последних двух лет. Несмотря на то что индекс промышленного производства в наукограде может быть ниже краевого, по Алтайскому краю в 2017 г. он оценивался на уровне 105 %, в городе Бийске – 102,5 %. С учетом эпидемиологической ситуации в стране «индекс промышленного производства за январь – июнь 2020 г. составил 100 % (соответствующий период прошлого года – 107,8 %). За январь – июнь 2020 г. в городе введено 590 новых рабочих мест (97,5 % по отношению к аналогичному периоду прошлого года), в том числе в обрабатывающих производствах – 71 место, в организациях торговли – 150 мест» [6].

Изучив электронные ресурсы, мы выявили, что в городе Бийске функционирует более 30 компаний по серийному производству мебели, пять мебельных фабрик, 23 проектных бюро, 103 студии дизайна интерьеров, 91 салон и магазин по продаже мебели [6].

Таблица 1

Социально-экономические показатели двух субъектов РФ (2018–2020 гг.)

Населенный пункт	Население	Мебельные фабрики	Студии дизайна и интерьера	Мебельные салоны
Алтайский край	2 317 153 чел.	26	166	536
Чувашская Республика	1 223 395 чел.	6	65	46
Чебоксары	505 800 чел.	5	61	15
Бийск	200 629 чел.	5	103	91

Анализ рынка труда (см. таблицу 1) и перспектив развития экономики регионов позволяют предположить, что востребованность специалистов с конструкторскими навыками, обладающих технической компетенцией, будет расти. Поэтому для студентов, получивших знания в средних и высших учебных заведениях по профилю подготовки «Дизайн», очень важно владеть конструкторскими навыками.

Получение знаний и умений обучающимися является значимым этапом по отношению к общетрудовым навыкам, которые необходимы для выполнения конкретных задач на производстве. Для успешной работы в сфере мебельного производства важно знать не только программы, но и используемые материалы и основы их производства. Такие специалисты всегда будут востребованы как в производственной отрасли, так и в сфере торговли мебелью. Мебель для оборудования интерьеров производится как типовая, так и на заказ. Для конструирования любого продукта с целью оборудования интерьера нужно не только создать и продать красивую картинку интерьера, но и воплотить идею в жизнь. Дизайнеру потребуются знания как в конструировании и эксплуатации, так и в сфере материалов для производства корпусной и фасадной частей мебели, фурнитуры.

Таким образом, мы можем утверждать, что для студентов по итогам дизайнерской подготовки очень важно владеть конструкторскими навыками. В учебных учреждениях следует активизировать процесс формирования конструкторских навыков и сделать его более эффективным.

Ключевым для исследования является понятие «конструкторские навыки», поэтому необходимо определить содержание данного понятия. Для начала обратимся к определению понятий «конструировать», «конструирование». Словарь русского языка С. И. Ожегова дает нам следующее определение понятия: «Конструировать – создавать конструкцию чего-нибудь, строить, создавать что-нибудь». В педагогическом энциклопедическом словаре Б. М. Бим-Бада отмечается, что понятие «конструирование» произошло от латинского слова «construo» – строю, создаю [1]. Под ним понимается процесс создания чего-либо с применением технологии выполнения проектов и расчетов. Конструирование развивает творческие способности, оно способствует углублению и расширению теоретических знаний. Различают конструирование умственное (как систему мыслительных операций), графическое и предметно-манипуляционное. Последние два вида связаны с предметной областью дизайна, потому что под графическим конструированием подразумевается выполнение эскизов, проектов, а под предметно-манипуляционным – создание моделей, опытных образцов изделий для усовершенствования практического использования изделия.

Понятие «навык» в словарях трактуется как «определенное умение, созданное упражнениями, привычкой» (С. И. Ожегов), «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементарной сознательной регуляции и контроля» [4], «умение, доведенное до автоматизма, компонент практической деятельности, проявляющейся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного повторения» [2].

В педагогической литературе ученые дают следующие толкования понятию «навык»: «умение, доведенное до автоматизма, высокой степени совершенства» [7], «сформированное, автоматически осуществляемое действие. Формируется в процессе многократных повторений (упражнений)» [13].

Контент-анализ понятий «конструировать», «конструирование» в области дизайна показал следующее:

- 1) данное понятие описывает процесс создания, строительства;
 - 2) подразумевает использование технологий выполнения проекта, расчёта;
 - 3) расширяет теоретические знания, развивает творческие способности;
 - 4) относится к умственной, графической и предметно-манипуляционной деятельности.
- Анализ определений понятия «навык» позволил констатировать, что:
- 1) данный термин используется для описания действия и умения;
 - 2) подразумевает повторение упражнений, доведенное до автоматизма, совершенства;
 - 3) не требует волевых усилий;
 - 4) не предполагает сознательного контроля.

Разнообразие трактовок понятий «конструировать», «конструирование» и «навык» позволило наиболее полно раскрыть их и ввести в контексте данной работы собственную формулировку.

Итак, конструкторские навыки – это доведенные до автоматизма и совершенства действия и умения создавать проекты, модели и опытные образцы в области дизайна. Конструкторские навыки формируются путем выполнения упражнений и закрепляются при систематическом повторении.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование подтвердило исторические предпосылки необходимости формирования конструкторских навыков. Развитие данных навыков входило в фундаментальную подготовку дизайнеров в самых первых и известных школах дизайна ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН и «Баухауз». Тогда, в 20-х годах XX века, появилось понятие «художественно-конструкторская» деятельность, которое, с одной стороны, отражало понятие дизайна, с другой – специфику деятельности дизайнера. Она заключается в соединении конструкторской (создание конструкторского проекта) и художественной (создание эстетического, художественно-творческого проекта) деятельности дизайнера над объектом дизайна. Дизайнеры целостно понимают форму предмета с позиций формообразования, обусловленного его конструкцией, функцией и эстетикой.

Обучение студентов дизайнерских профилей подготовки, формирование у них конструкторских навыков должны подготовить их к реализации запросов современного производства, промышленности и строительства. Последний вид деятельности, как показал анализ экономической ситуации в двух регионах, стабильно развивается. Это значит, что занятость дизайнеров в студиях дизайна и интерьера, на мебельных производствах и мебельных салонах-магазинах или будет расти, или останется стабильной.

Наиболее важно было описать конструкторские навыки с точки зрения современной педагогики, чтобы в дальнейшем выявить, описать дескрипторы и предложить педагогические условия для их успешного формирования. Это позволит повысить компетентность выпускников, подготовить их к выполнению реальных заказов промышленности и созданию реальных проектов для дальнейшей их реализации.

В данной статье предпринята попытка детального изучения исторических и экономических предпосылок формирования одной из составляющих профессиональной подготовки будущих дизайнеров – конструкторских навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 460 с.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
3. Дизайнер / Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. Постановление Госстандарта РФ от 26.12.1994 № 367 (ред. от 19.06.2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://okpdr.ru>.
4. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Р. н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
5. Кузина Е. А. Формирование специальных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2010. – 222 с.
6. Официальные статистические публикации. Каталог статистических публикаций и информационных услуг по Алтайскому краю / Управление Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://akstat.gks.ru>.
7. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
8. Рынок труда и занятость населения : Чувашистат // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Чувашской Республике : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://chuvash.old.gks.ru>.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты / Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru>.

10. Федеральные государственные образовательные стандарты / Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgos.ru>.

11. Хайтбаев Д. Д., Таганов Р. А., Рuzметов К. Ш. Развитие художественно-конструкторских навыков у студентов вузов // Теория и практика образования в современном мире : сб. науч. тр. по материалам X Межд. науч. конференции. – Казань, 2018. – С. 123–126.

12. Чебоксарский городской портал : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cheb.ru>.

13. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. – СПб. : ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2021

REFERENCES

1. *Bim-Bad B. M.* Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. – М. : Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 2002. – 460 s.

2. *Voronin A. S.* Slovar' terminov po obshchej i social'noj pedagogike. – Ekaterinburg : Izd-vo GOU VPO UGTU-UPI, 2006. – 135 s.

3. Dizajner / Obshcherossijskij klassifikator professij rabochih, dolzhnostej sluzhashchih i tarifnyh razryadov. Postanovlenie Gosstandarta RF ot 26.12.1994 № 367 (red. ot 19.06.2012) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://okpdtr.ru>.

4. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – R. n/D : Feniks, 1998. – 512 s.

5. *Kuzina E. A.* Formirovanie special'nyh kompetencij u budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya v oblasti dizajna : dis ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – CHEBOKSARY, 2010. – 222 s.

6. Oficial'nye statisticheskie publikacii. Katalog statisticheskikh publikacij i informacionnyh uslug po Altajskomu krayu / Upravlenie Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Altajskomu krayu i Respublike Altaj [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://akstat.gks.ru>.

7. Podlasyj I. P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov : ucheb. posobie dlya vuzov. – М. : VLADOSpress, 2004. – 365 s.

8. Rynok truda i zanyatost' naseleniya : Chuvashstat // Territorial'nyj organ Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Chuvashskoj Respublike : oficial'nyj sajt [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://chuvash.old.gks.ru>.

9. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty / Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.04 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru>.

10. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty / Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 54.02.01 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://fgos.ru>.

11. *Hajitbaev D. D., Taganov R. A., Ruzmetov K. Sh.* Razvitie hudozhestvenno-konstruktorskih navykov u studentov vuzov // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : sb. nauch. tr. po materialam X Mezhd. nauch. konferencii. – Kazan', 2018. – S. 123–126.

12. Cheboksarskij gorodskoj portal : oficial'nyj sajt [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cheb.ru>.

13. *Yunackevich R. I.* Teoriya obrazovaniya vzroslyh: stanovlenie, problemy, zadachi. – SPb. : IOV PANI, 2009. – 90 s.

The article was contributed on February 01, 2021

Сведения об авторах

Кузина Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и методики профессионального обучения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kuzina_elena_a.a@mail.ru

Петрова Анастасия Игоревна – дизайнер-конструктор мебельного салона «Италия», г. Бийск, Россия; e-mail: petrovans94@mail.ru

Author information

Kuzina, Elena Alekseevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Design and Methods of Vocational Training, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: kuzina_elena_a.a@mail.ru

Petrova, Anastasia Igorevna – Designer in the Furniture Store “Italia”, Biysk, Russia; e-mail: petrovans94@mail.ru

УДК 378.018.4:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.019

Т. А. Лавина¹, Н. И. Степанов²

АНАЛИЗ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

¹ *Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

² *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию систем дистанционного обучения в вузах Чувашской Республики, определению основных функций систем управления дистанционным обучением. Проведен анализ систем дистанционного взаимодействия со студентами в федеральных вузах Чувашской Республики. С целью формирования требований к функциям современной единой универсальной платформы дистанционного взаимодействия в университете проведен анализ корпоративной платформы, объединяющей в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения MS Teams, позволяющей организовывать дистанционное обучение. На примере веб-ресурсов для поддержки организации дистанционного обучения государственных университетов Чувашской Республики, таких как система управления курсами, использующая лицензию GNU GPL Moodle, системы видеоконференций Big Blue Button, рассматриваются их функциональные возможности и недостатки, выявляются ключевые особенности построения единого информационного пространства вуза на основе идеи использования инструментов образовательных платформ в обеспечении электронной поддержки дистанционного обучения. Представлены преимущества интеграции систем LMS Moodle и MS Teams для построения интерактивного формата обучения на примере построения единой образовательной среды в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Рассмотрено внедрение единой учетной записи для организации принципа единой точки доступа к информационным системам дистанционного обучения для построения единой электронной образовательной среды университета на базе технологии OpenID Connect.

Ключевые слова: *ЭИОС в университете, информационные системы дистанционного обучения, функции систем дистанционного обучения, MS Teams, дистанционное взаимодействие, информатизация образования, LMS Moodle, интеграция систем дистанционного образования, технология OpenID Connect, единая учетная запись во взаимодействии систем ЭИОС.*

Т. А. Lavina¹, N. I. Stepanov²

ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING SYSTEMS ON THE EXAMPLE OF STATE UNIVERSITIES IN THE CHUVASH REPUBLIC

¹ *I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

² *I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

Abstract. This article is devoted to the study of distance learning systems in universities of the Chuvash Republic, the definition of the main functions of distance learning systems. It presents the analysis of systems of distance learning interaction with students in federal universities of the Chuvash Republic. In order to form the requirements for the functions of a modern unified universal platform for distance learning interaction at the university, the authors analysed the corporate platform that combines chat, meetings, notes and attachments of MS Teams in the workspace. Using the example of web resources to support the organization of distance learning of state universities of the Chuvash Republic, such as the

course management system using the GNU GPL Moodle license, the Big Blue Button video conferencing systems, their functionality and shortcomings are considered, the key features of building a unified information space of the university based on the idea of using the tools of educational platforms in providing electronic support for distance learning are identified. The advantages of integrating the LMS Moodle and MS Teams systems for building an interactive learning format are presented on the example of building a unified educational environment at I. Yakovlev CHSPU. The introduction of a single account for the organization of a single point of access to information systems of distance learning for the construction of a single electronic educational environment of the university based on OpenID Connect technology is considered.

Keywords: *unified information and educational environment at the University, distance learning information systems, functions of distance learning systems, MS Teams, distance learning interaction, informatization of education, LMS Moodle, integration of distance education systems, OpenID Connect technology, a single account in the interaction of unified information and educational environment.*

Введение. Предметом исследования являются функции систем управления дистанционным обучением в составе электронной образовательной среды и специфика использования данных систем для организации дистанционного обучения. Цель исследования – анализ систем управления дистанционным обучением входящих в электронную образовательную среду университетов на примере федеральных учреждений высшего образования Чувашской Республики.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена наличием разнообразных систем управления дистанционным обучением в университетах. Для эффективного применения систем дистанционного обучения необходим анализ функций и практик их использования.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили научные труды в области применения систем дистанционного обучения [1], [2], [3], [6], [17] и др. Так, в диссертационном исследовании А. Г. Абросимова исследуется проблема развития информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий, статья О. Г. Смоловой и Н. А. Иванова посвящена обзору практик обеспечения электронной поддержки образовательного процесса средствами LMS Moodle, в ней рассматривается опыт российских вузов в области применения наиболее часто используемой платформы LMS Moodle. В исследовании Б. Е. Стариченко приводится подробный анализ синхронной и асинхронной организации учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения. Исследования Т. А. Лавиной и Е. Ю. Грабко [3] посвящены развитию мотивации преподавателей вузов к организации дистанционного обучения. В работе использованы следующие методы: описательный, трансформации, сравнения.

Результаты исследования и их обсуждение. Современные условия, в том числе эпидемиологическая ситуация в мире [5], [20], [21], а также информатизация всех уровней образования, устанавливают новые требования к функциям интерактивности систем дистанционного обучения в системе высшего образования. Необходимы новые подходы, современные инструменты, интегрированные в единую образовательную среду университета, такие как видео- и аудио-конференц-связь, интегрированные с системой управления обучением, а также высокая производительность для обеспечения одновременного подключения большого количества пользователей таких систем. Указанные инструменты позволяют осуществлять коммуникацию на качественно новом уровне: более оперативно и эффективно позволяют идти в ногу со временем, сохранять конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Основной правовой основой дистанционного обучения является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных

образовательных технологий [18]. Исходя из данного федерального закона, в вузе формируется электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС). Она представляет собой интегрированную среду информационно-образовательных ресурсов, программно-технических и телекоммуникационных средств, правил ее поддержки, администрирования и использования, обеспечивающих едиными технологическими средствами информационную поддержку, организацию и управление учебным процессом, научными исследованиями и профессиональное консультирование. Все это в совокупности способствует повышению качества обучения и научных исследований и их интенсификации [1]. Системы, включенные в ЭИОС университета, предоставляют возможности для дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентом [11], [12].

Рассматривая дистанционное обучение, стоит упомянуть ученых, внесших значительный вклад в дистанционное образование: А. А. Андреева, Е. С. Полат, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, Н. В. Софронову, В. И. Солдаткина и др.

Развитие ИКТ связано с интенсивным процессом формирования новых информационных технологий, ресурсов, а также предоставления новых сервисов, в том числе сетевых [4]. Одним из таких типов сервисов являются сервисы дистанционного обучения, объединяющие не только дистанционное обучение, но и активное использование дистанционных образовательных технологий, в частности аудио- и видеозвонки студентов и преподавателей, совместное редактирование документов в реальном времени, чаты, демонстрации контента совместного доступа к файлам.

Дистанционное обучение – это новая форма обучения, несколько отличная от привычных форм очного или заочного обучения. Она предполагает иные средства, методы, организационные формы обучения, иную форму взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой. Процесс обучения же характеризуется в первую очередь тем, что он интерактивен в своей организации, т. е. во взаимодействии учителя и ученика, а также учащихся между собой [10]. В связи с этим необходимо проанализировать системы дистанционного обучения для построения единой образовательной среды, удовлетворяющей потребностям субъектов образовательного процесса, в том числе в области интерактивности.

Проанализируем практику применения и функции систем дистанционного взаимодействия, включенных в ЭИОС трех федеральных государственных университетов Чувашской Республики:

- Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова;
- Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева;
- Чувашский государственный аграрный университет.

Рассматривая системы дистанционного обучения, важно заметить, что дистанционные платформы можно разделить на два типа: организующие синхронное и асинхронное обучение, а также смешанный формат [17]. Синхронное обучение подразумевает способ доставки материала во время его демонстрации с требованием присутствия субъектов обучения, асинхронное позволяет размещать материал и предоставлять доступ к нему в любое время. Традиционное обучение в университете организовано по принципу синхронного обучения, когда преподаватели и студенты занимаются в аудиториях, записывают лекции, практические занятия проводятся в стенах университета. Рассматривая опыт дистанционного обучения, можем сказать, что изначально системы управления дистанционным обучением рассчитаны на асинхронную модель, когда преподаватели размещают материал в собственный курс и студент может самостоятельно получить к нему доступ в удобное время.

Синхронное обучение строится на использовании средств аудио-, видео-конференц-связи, позволяющих непосредственно общаться со студентами в режиме реального времени. Систематическое применение ИКТ в учебном процессе на основном уровне позволяет говорить об изменении структуры образовательного пространства. Меняется положение учителя на уроке. Он становится наставником, консультантом учащихся [7]. Коллаборация данных

систем дает реализовать такую возможность построения формата обучения, где роль преподавателя изменяется в сторону тьюторства и наставничества; наблюдается отход от традиционной формы передачи информации от преподавателя к студенту. Студентам предоставляются разнообразные пути освоения материала в интерактивной форме, преподаватель получает возможность включать в свою рабочую программу больше практических занятий и исследовательскую работу. При использовании интеграции и тесной связи данных систем появляется перспектива построения единой информационной образовательной среды, где переходы между системами незаметны или сведены к минимуму, а управление всеми субъектами ведется централизованно через единую систему, выбранную как основную для управления обучением.

Анализируя системы дистанционного взаимодействия в представленных университетах, можем выделить сходство в выборе систем управления дистанционного (электронного) обучения на базе системы с открытым исходным кодом «Moodle» [9], [14], [15]. Каждый из трех основных университетов Чувашской Республики строит свою ЭИОС, где особое место занимает система управления дистанционным обучением «Moodle».

LMS Moodle можно считать общепризнанным инструментом обеспечения электронной поддержки образовательного процесса [16]. Moodle предоставляет технологию совместного обучения – позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями. Проанализировав основные преимущества построения процесса обучения с использованием системы Moodle, можем выделить следующие ключевые особенности:

- открытость платформы позволяет модифицировать ее исходный код; существует большое сообщество и значительное количество информации по работе в данной системе;
- возможность построить дистанционный и (или) онлайн-курс любой сложности с использованием расширений и плагинов.

Система создавалась изначально для поддержки управления дистанционным обучением, что дает полный цикл инструментов от создания курса до проведения итоговой аттестации. Интеграция данной системы с другими позволяет расширить ее функциональность и добавить, например, возможность видео-конференц-связи, систем онлайн-защиты от списывания (прокторинг).

В плане повседневного применения данной системы для организации дистанционного обучения можно выделить следующие проблемы.

1. Несмотря на низкие системные требования, по мере увеличения количества тестов, оценок, файлов, пользователей производительность системы падает достаточно сильно, что приводит к дополнительным затратам на обслуживание.

2. Нет возможности организации кластера с распределенным доступом без дополнительных доработок.

3. Так как система открытая, требуются дополнительные затраты на техническое обслуживание, обусловленные необходимостью настраивать систему, устанавливать ее на сервер или хостинг, в случае повышенной нагрузки требуется переносить систему на более производительный сервер. Модификация данной системы и интеграция с внутренними системами университета требует либо привлечения в штат профессиональных программистов, либо аутсорсинговых компаний по разработке.

Итак, система Moodle позволяет управлять процессом дистанционного или онлайн-обучения с использованием базовых возможностей самой системы в асинхронном формате, когда все материалы доступны без привязки ко времени их получения в рамках доступных курсов для конкретных групп студентов. С использованием расширений систему можно превратить в систему планирования видеоконференций, но для этого требуется отдельный сервер; таким примером может служить бесплатная вебинарная платформа с открытым исходным кодом BigBlueButton. К сожалению, интеграция данных систем

управления обучением, расписанием занятий и сервером видеоконференций представляет собой нетривиальную задачу, требующую штат программистов для создания такой инфраструктуры, ее поддержки и развития. Примером развития такой платформы может служить деятельность Управления информатизации, структурного подразделения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, которое создано на базе Информационно-вычислительного центра (ИВЦ) и Университетского центра Интернет (УЦИ) [13].

Высокая квалификация и значительный численный состав ИТ-специалистов ЧГУ имени И. Н. Ульянова позволяют строить подобные сервисы собственными силами. Интеграция системы расписания занятий, разработанной специалистами ЧГУ имени И. Н. Ульянова с открытой платформой BigBlueButton для проведения аудио- и видеоконференций требует достаточно высоких навыков разработки и проектирования; пример такой интеграции показан на рис. 1.

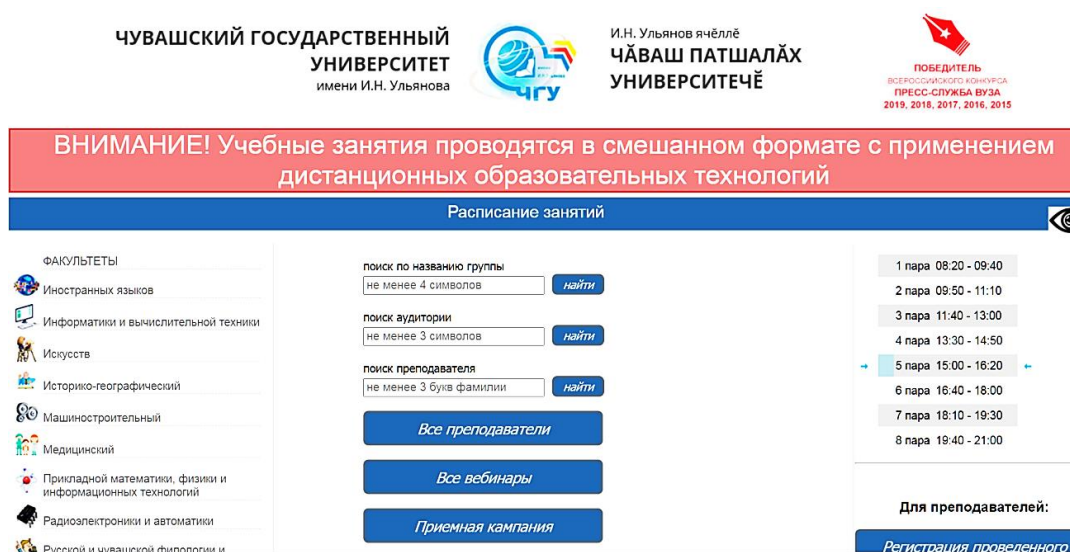


Рис. 1. Интеграции собственной системы и системы с открытым кодом на примере ЧГУ имени И. Н. Ульянова

Рассматривая два других государственных вуза Чувашской Республики, стоит отметить, что они не обладают большим штатом программистов. В управлениях информатизации Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и Чувашского государственного аграрного университета работают не более 10 человек, у них нет собственных программистов для создания информационной структуры и интеграции ее в единую сеть дистанционного обучения собственными силами. Данные университеты подходят к информатизации с другой стороны, покупая готовые сервисы, такие как MS Teams [19], используя программное обеспечение с открытым исходным кодом, привлекая аутсорсинговые компании для интеграции и масштабирования собственных платформ.

Во время эпидемии коронавируса с марта по август 2020 г. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и ЧГАУ использовали различные платформы видео-конференц-связи для решения задач синхронного обучения. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева для решения задач синхронного обучения использует платформы с открытым исходным кодом BigBlueButton и OpenMeetings, ЧГАУ – платформы Google Hangouts и другие аналоги. Но данные решение сложно встраивать в инфраструктуру своего университета, не обладая штатом квалифицированных разработчиков программного обеспечения, а поддержка и масштабирование системы становится непосильной задачей. Стандартный интерфейс системы открытым исходным кодом BigBlueButton, используемый ЧГПУ им. И. Я. Яковлева для проведения собраний и вебинаров, показан на рис. 2.

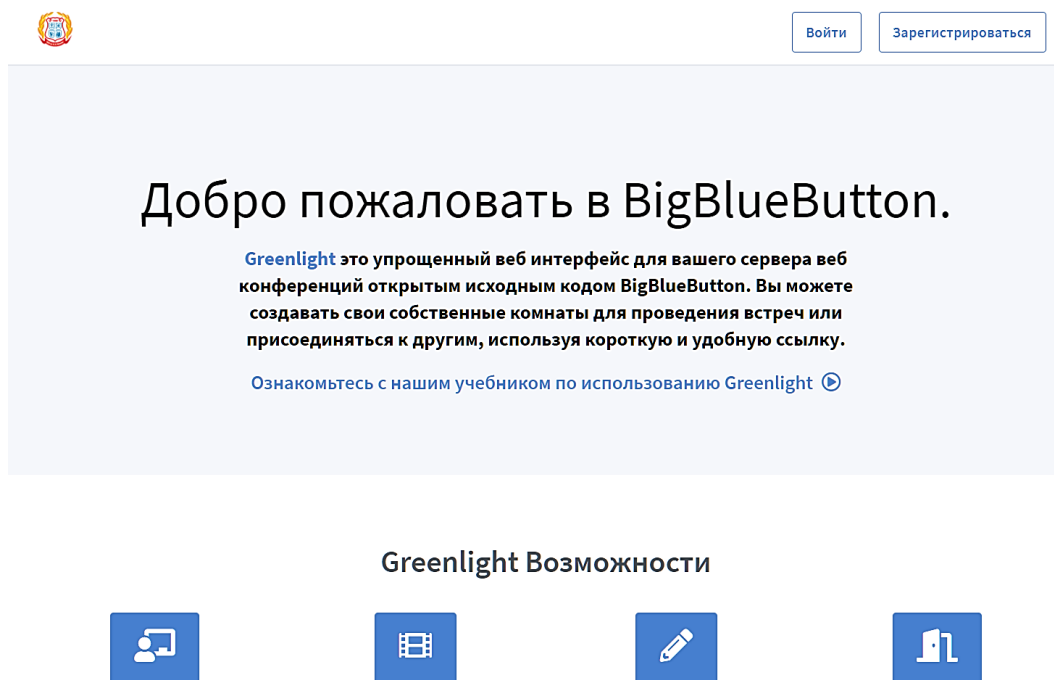


Рис. 2. Интерфейс вебинарной системы BigBlueButton ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

С целью комплексного решения задач синхронного взаимодействия со студентами в формате дистанционного обучения Чувашский государственный аграрный университет для решения задач синхронного обучения впервые внедрил систему продуктов MS Teams с нового 2020–2021 учебного года [19]. Затем ЧГПУ им. И. Я. Яковлева приступил к комплексному внедрению продуктов Office 365, в том числе встраивая MS Teams в свою ЭИОС, расширяя границы возможностей субъектов в области обмена, совместным редактированием документов и общим хранилищем информации.

MS Teams – это программный продукт, входящий в экосистему Microsoft под названием Office 365. Office 365 – это совокупность облачных инструментов для редактирования документов, презентаций, таблиц, заметок и облачного хранилища (Word, Excel, PowerPoint, OneNote, OneDrive и т. д.), в том числе и для проведения вебинаров с применением приложения Microsoft Teams.

В основе решений от компании Microsoft лежит облачный центр администрирования Azure Active Directory, позволяющий создавать гибкую инфраструктуру для управления пользователями и группами пользователей; интерфейс системы показан на рис. 3.

MS Teams работает с доменами образовательных учреждений. Для этого университеты создают корпоративную почту для сотрудников, преподавателей и студентов в доменах своих учебных учреждений, например, @chgru.edu.ru, @edu.academy21.ru, @chuvsu.ru. Используя данные логин и пароль, студенты могут авторизоваться во всех приложениях, входящих в состав Office 365. Это позволяет строить систему единого входа по принципу единой системы идентификации и аутентификации портала Госуслуг, где студент и преподаватель имеют один логин и пароль, а также доступ ко всем информационным сервисам вуза. В таком случае центр администрирования Azure Active Directory выступает в роли провайдера данных о пользователях между продуктами Office 365 и собственными информационными системами университета. Такая технология единой авторизации в Microsoft Azure Active Directory называется OpenID Connect.

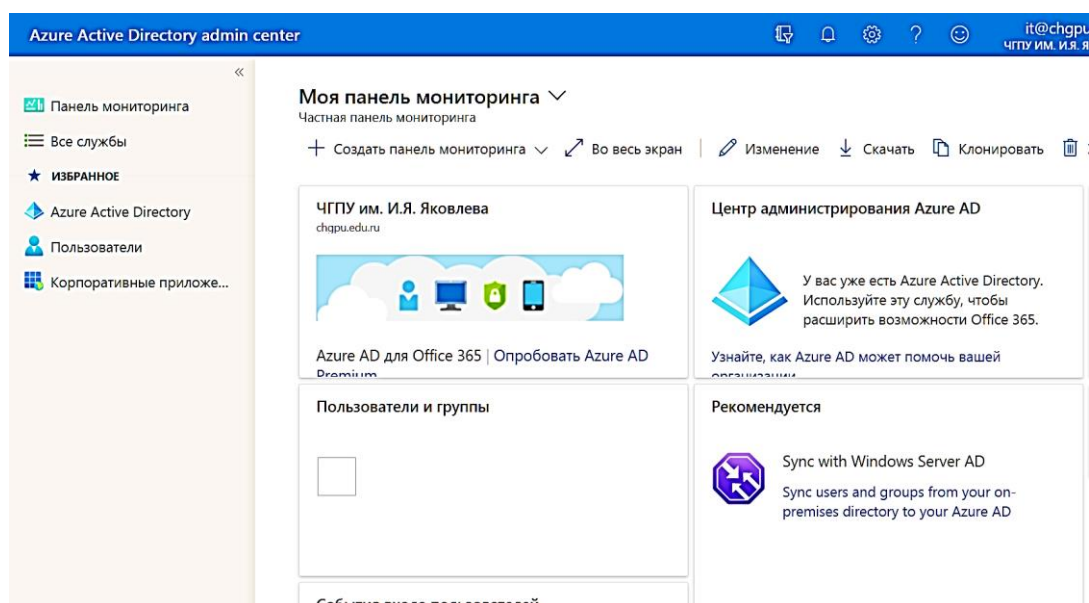


Рис. 3. Интерфейс облачной системы управления пользователями и инфраструктурой предприятия Azure Active Directory

OpenID Connect – это протокол проверки подлинности на основе OAuth 2.0, который может использоваться для безопасного входа пользователей в веб-приложения. Используя реализацию OpenID Connect в Azure Active Directory B2C (Azure AD B2C), можно передать Azure Active Directory (Azure AD) регистрацию, вход в систему и другие действия по управлению пользователями в веб-приложениях [8]. Данная технология в совокупности с тем, что MS Teams имеет технологию расширений за счет сторонних приложений независимых разработчиков и облачных технологий, дает возможность университетам строить и масштабировать инфраструктуру по управлению процессами дистанционного обучением простым и понятным способом вне зависимости от численного контингента студентов, количества преподавателей и собственной технологической инфраструктуры. А расширяемость приложениями позволяет интегрировать MS Teams в собственные учетные системы университетов, а также с системой управления дистанционным обучением Moodle, которая является опорным программным продуктом системы дистанционного обучения в ЭИОС университетов Чувашской Республики. Реализация технологии OpenID Connect на примере интеграции MS Teams и Moodle в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева показана на рис. 4.

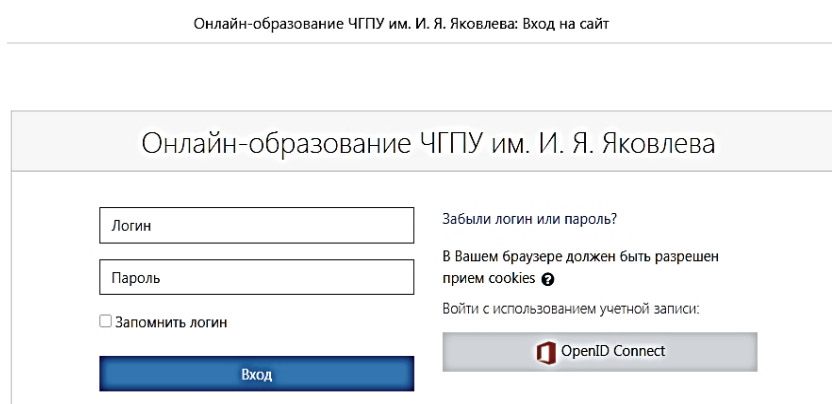


Рис. 4. Реализация идеи сквозной авторизации на базе технологии OpenID Connect

В основе MS Teams лежат команды, которые представляют собой академические группы вузов (рис. 5). Множественные академические группы разбиваются на команды, которыми управляет преподаватель в разрезе курсов, предметов и академических групп. Преподаватель может размещать в данной группе курс лекций, создавать простые тесты, контрольные задания со сроком выполнения, устраивать совещания со студентами, такие как лекции, практические занятия, семинары, подключать формы опросов и строить процесс взаимодействия в виде традиционного синхронного обучения с элементами асинхронного в области размещения курса лекций внутри системы MS Teams.

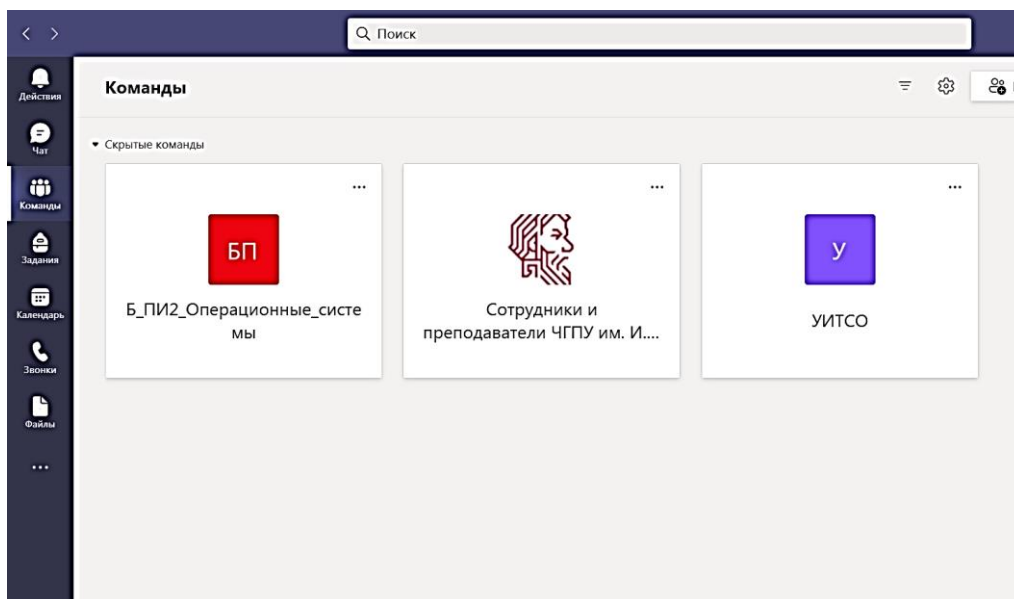


Рис. 5. Интерфейс системы команд MS Teams

Основные преимущества MS Teams: система позволяет организовать аналог синхронного обучения, которое является традиционным в системе высшего образования, простым и понятным способом для преподавателей, студентов и сотрудников управлений информатизации благодаря тому, что в основе MS Teams лежит система видео-конференц-связи.

Единая инфраструктура, входящая в состав Office 365, позволяет встраивать в систему MS Teams элементы совместного редактирования документов, презентаций, создания форм, заметок и тестов в облачной инфраструктуре, избавляя участников от установки программных продуктов у себя на компьютере, что снижает требования к персональным компьютерам, а также обмену информацией между участниками образовательного процесса. Интерфейс рабочего пространства в MS Teams показан на рис. 6.

Расширяемость плагинами от сторонних разработчиков позволяет интегрировать MS Teams с другими программными продуктами, в том числе с системой управления дистанционным обучением LMS Moodle.

Облачные технологии дают инструменты масштабирования вне зависимости от количества участников и технологических возможностей университета, что снижает затраты на управление и поддержание системы в актуальном состоянии и ее расширение за счет покупки новых серверов.

Единая система авторизации и аутентификации на основе Azure Active Directory позволяет строить систему единого входа по принципу Единой системы идентификации и аутентификации пользователей.

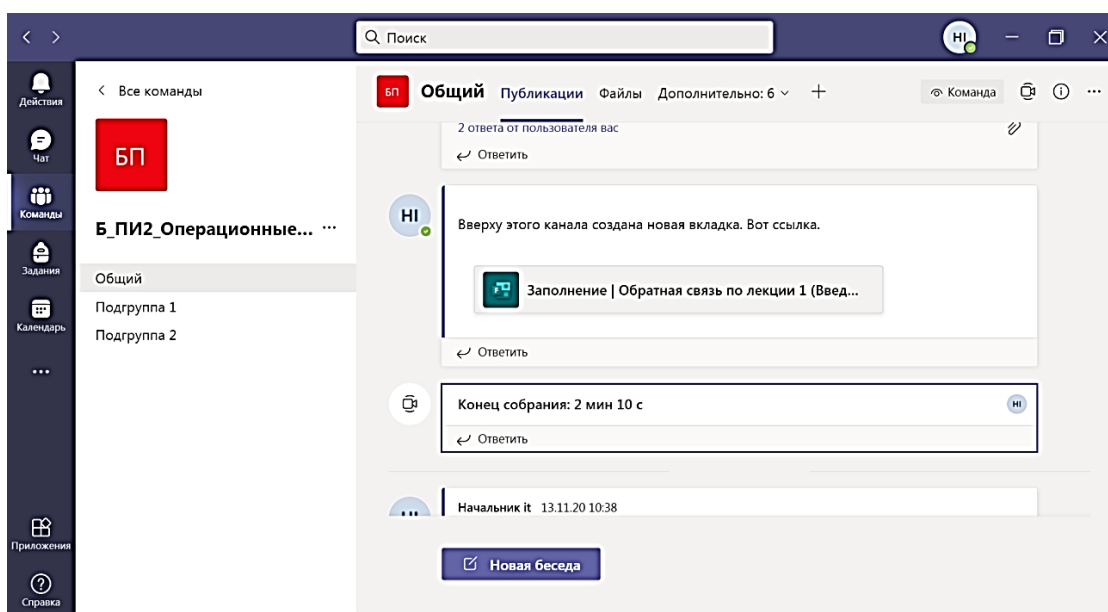


Рис. 6. Интерфейс системы управления дистанционным обучением команд MS Teams для преподавателя в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

На текущий момент в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева завершена интеграция между системой LMS Moodle и MS Teams, позволяющая встраивать собственные курсы в команды системы MS Teams, объединяя основные преимущества, представленные двумя системами, в информационное пространство для обеспечения процесса дистанционного обучения.

Microsoft Teams прежде всего платформа для онлайн-коммуникаций, которая, по сути, переводит очное общение преподавателей с обучающимися в дистанционный формат. Она включает функции аудио- и видеозвонков, демонстрации контента, чата, совместного доступа к файлам и их удаленному хранению. Интеграция с LMS Moodle позволяет получить все преимущества как той, так и другой систем.

Выводы. Необходимо отметить, что комплексный подход, облачные технологии и расширяемость продуктов дают возможность вывести систему управления дистанционным обучением на качественно новый уровень ввиду легкой масштабируемости благодаря облачным технологиям. Благодаря интеграции можно создать уникальную образовательную среду для взаимодействия с обучающимися, общаться с ними, размещать учебные материалы, разрабатывать и проверять контрольные задания, используя все преимущества электронного обучения и дистанционных технологий.

Расширяемость системы играет ключевую роль, позволяет снизить штат технических специалистов для поддержания работоспособности системы, а также позволяет эффективно распоряжаться ресурсами технических специалистов, разработчиков и руководителей управлений информатизации для решения задач трансформации вузов в новое поколение цифровых университетов, в которых информационное расстояние между участниками процессов стремится к нулю, а информационное расстояние показывает меру времени, необходимого для получения информации субъектом об объекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимов А. Г.* Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/>.
2. *Андреева Т. Ю., Лавина Т. А.* Педагогические условия подготовки будущих учителей иностранного языка к организации дистанционного обучения // *Глобальный научный потенциал.* – 2012. – № 2. – С. 55–57.

3. *Габко Е. Ю., Лавина Т. А.* Мотивация преподавателей вузов к организации дистанционного обучения // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 2. – С. 159–159.
4. *Зверева Е. А., Лавина Т. А.* Производственная практика как условие формирования ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* – 2017. – № 4(96). – С. 125–132.
5. *Карпинская Е.* COVID-19: эффект для высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://clck.ru/Ry7sT>.
6. *Лавина Т. А., Яруськина Е. Т.* Подготовка преподавателей специальных дисциплин к использованию возможностей дистанционных технологий в процессе обучения менеджеров по персоналу (на примере LMS «Moodle») // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 3. – С. 244–249.
7. *Софронова Н. В.* Теория и методика обучения информатике. – М. : Высшая школа, 2004. – 223 с.
8. *Редкар Т., Гвидичи Т.* Платформа Windows Azure [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.litres.ru/tedzhasvi-redkar/platforma-windows-azure-6106694/>.
9. Образовательный портал ЧГПУ им. И. Я. Яковлева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.moodle21.ru/>.
10. *Полат Е. С.* Дистанционное обучение // *Педагогические и информационные технологии в образовании.* – 2001. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://journals.susu.ru/pit-edu/issue/view/28>.
11. Положение о структуре, содержании, функционировании и применении электронной информационно-образовательной среды ЧГПУ им. И. Я. Яковлева при реализации основных профессиональных образовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.chgpu.edu.ru/uploads/files/1526017216_pologenie_struktura_eios27042018.pdf.
12. Положение об электронной информационно-образовательной среде в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://umu.chuvsu.ru/ed/Docs/polozh/inf_obr_sred.pdf.
13. Положение об Управлении информатизации федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ui.chuvsu.ru/images/docs/po-lojenie_ob_UI.pdf.
14. Система дистанционного обучения ЧГУ имени И. Н. Ульянова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moodle.chuvsu.ru/>.
15. Система дистанционного обучения Чувашский ГАУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sdo.academy21.ru/>.
16. *Смолянинова О. Г., Иванов Н. А.* Обзор практик обеспечения электронной поддержки образовательного процесса средствами LMS Moodle: опыт российских вузов // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 228–232.
17. *Стариченко Б. Е.* Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // *Педагогическое образование в России.* – 2013. – № 3. – С. 23–31.
18. Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/docu-ment/cons_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/.
19. Студенты и преподаватели Чувашского ГАУ используют пакет программ Office 365 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://academy21.ru/novosti/12647-studenty-i-prepodavately-chuvashskogo-gau-ispolzuyut-paket-programm-office-365.html>.
20. Эпидемиологическая ситуация в связи с новой коронавирусной инфекцией COVID-19 в Российской Федерации на 24.03.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pulmonology-russia.ru/informatsiya-pocovid-19/epidemiologicheskaya-situatsiya-v-svyazi-s-novoy-koronovirusnoy-infektsiyey-covid-19-v-rossiyskoy-fed/>.
21. The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses. – URL : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

Статья поступила в редакцию 20.01.2021

REFERENCES

1. *Abrosimov A. G.* Razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya na osnove informacionnyh i telekommunikacionnyh tekhnologij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/>.
2. *Andreeva T. Yu., Lavina T. A.* Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchih uchitelej inostrannogo yazyka k organizacii distancionnogo obucheniya // *Global'nyj nauchnyj potencial.* – 2012. – № 2. – С. 55–57.
3. *Grabko E. Yu., Lavina T. A.* Motivaciya prepodavatelej vuzov k organizacii distancionnogo obucheniya // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2014. – № 2. – С. 159–159.
4. *Zvereva E. A., Lavina T. A.* Proizvodstvennaya praktika kak uslovie formirovaniya IKT-kompetentnosti bakalavrov napravleniya «Priborostroenie» // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2017. – № 4(96). – С. 125–132.

5. Karpinskaya E. COVID-19: эффект для выssшего образования [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://clck.ru/Ry7sT>.
6. Lavina T. A., Yarus'kina E. T. Podgotovka prepodavatelej special'nyh disciplin k ispol'zovaniyu vozmozhnostej distancionnyh tekhnologij v processe obucheniya menedzherov po personalu (na primere LMS «Moodle») // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 3. – S. 244–249.
7. Sofronova N. V. Teoriya i metodika obucheniya informatike. – M. : Vysshaya shkola, 2004. – 223 s.
8. Redkar T., Gvidichi T. Platforma Windows Azure [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.litres.ru/tedzhasvi-redkar/platforma-windows-azure-6106694/>.
9. Obrazovatel'nyj portal ChGPU im. I. Ya. Yakovleva [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.moodle21.ru/>.
10. Polat E. S. Distancionnoe obuchenie // Pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v obrazovanii. – 2001. – № 4 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://journals.susu.ru/pit-edu/issue/view/28>.
11. Polozhenie o strukture, soderzhanii, funkcionirovanii i primenenii elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy ChGPU im. I. Ya. Yakovleva pri realizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.chgpu.edu.ru/uploads/files/1526017216_pologenie_struktura_eios27042018.pdf.
12. Polozhenie ob elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede v federal'nom gosudarstvennom byudzhethnom obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya «Chuvashskij gosudarstvennyj universitet imeni I. N. Ulyanova» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://umu.chuvsu.ru/ed/Docs/polozh/inf_obr_sred.pdf.
13. Polozhenie ob Upravlenii informatizacii federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Chuvashskij gosudarstvennyj universitet imeni I. N. Ulyanova» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://ui.chuvsu.ru/images/docs/po-lojenie_ob_UI.pdf.
14. Sistema distancionnogo obucheniya ChGU imeni I. N. Ulyanova [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://moodle.chuvsu.ru/>.
15. Sistema distancionnogo obucheniya Chuvashskij GAU [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://sdo.academy21.ru/>.
16. Smolyaninova O. G., Ivanov N. A. Obzor praktik obespecheniya elektronnoj podderzhki obrazovatel'nogo processa sredstvami LMS Moodle: opyt rossijskih vuzov // Azimut nauchnyh issledovanij: pedago-gika i psihologiya. – 2019. – T. 8. – № 2 (27). – S. 228–232.
17. Starichenko B. E. Sinhronnaya i asinhronnaya organizaciya uchebnogo processa v vuze na osnove informacionno-tekhnologicheskoj modeli obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3. – S. 23–31.
18. Stat'ya 16. Realizaciya obrazovatel'nyh programm s primeneniem elektronno obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij, Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 31.07.2020) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2020) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/docu-ment/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/.
19. Studenty i prepodavately Chuvashskogo GAU ispol'zuyut paket programm Office 365 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://academy21.ru/novosti/12647-studenty-i-prepodavately-chuvashskogo-gau-ispolzuyut-paket-programm-office-365.html>.
20. Epidemiologicheskaya situaciya v svyazi s novoj koronavirusnoj infekciej COVID-19 v Rossijskoj Federacii na 24.03.2020 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://pulmonology-russia.ru/informatsiya-po-covid-19/epidemiologicheskaya-situatsiya-v-svyazi-s-novoy-koronavirusnoj-infektsiey-covid-19-v-rossijskoj-fed/>.
21. The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses. – URL : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

The article was contributed on January 20, 2021

Сведения об авторах

Лавина Татьяна Ароновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой компьютерных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tlavina@mail.ru

Степанов Николай Игоревич – аспирант, начальник управления информационно-технологического сопровождения образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: p0102183@yandex.ru

Author information

Lavina, Tatyana Aronovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: tlavina@mail.ru

Stepanov, Nikolay Igorevich – Post-graduate Student, Head of the Department of Information and Technological Support of Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: p0102183@yandex.ru

А. В. Медведев, Н. А. Гончарова

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ
НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА**

*Мичуринский государственный аграрный университет,
г. Мичуринск, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрена значимость междисциплинарного проекта в процессе формирования знаний, умений, навыков владения студентами учреждений среднего профессионального образования (далее СПО) иноязычной профессионально ориентированной лексикой. Междисциплинарный проект предполагает согласованную подачу учебного материала на русском языке в ходе изучения студентами профессии в рамках специальных дисциплин и учебного материала, касающегося овладения профессионально ориентированной лексикой иностранного языка. Трудности в освоении студентами СПО иноязычной профессионально ориентированной лексики связаны с рядом проблем, среди которых выделяются следующие: общий низкий уровень владения иностранным языком в целом, низкий уровень мотивации к овладению языком профессии, недостаточный уровень знаний в области употребления специальной, касающейся будущей профессии, терминологии на русском языке. Решение обозначенных проблем возможно в рамках реализации междисциплинарного проекта в процессе обучения студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексики. Именно метод проектов дает возможность студентам не только интегрировать знания из области специальных дисциплин в иноязычную коммуникативную деятельность, но и усовершенствовать знание и понимание профессиональной лексики на русском языке. На примере профессии «автомеханик» в статье предложен фрагмент проекта, иллюстрирующего междисциплинарность в обучении студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексики.

Ключевые слова: *междисциплинарный проект, среднее профессиональное образование, иностранный язык, профессионально ориентированная лексика, метод проектов, междисциплинарность обучения студентов СПО, интеграция.*

A. V. Medvedev, N. A. Goncharova

**TRAINING OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
A FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY
BASING ON AN INTERDISCIPLINARY PROJECT**

Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia

Abstract. The article considers the importance of an interdisciplinary project in the process of formation of knowledge, skills, and proficiency of students of secondary vocational education in a foreign language professionally oriented vocabulary. The interdisciplinary project involves the coordinated presentation of educational material in Russian in the course of the profession studied by students within the framework of special disciplines and educational material related to mastering the professionally oriented vocabulary of a foreign language. The difficulty in mastering a foreign language professionally oriented vocabulary by students of secondary vocational education is associated with a number of problems, among which are the following: students' poor command of a foreign language in general, low level of motivation to master the language, insufficient level of knowledge in the use of special terminology related to the future profession. The solution of these problems is possible within the framework of an interdisciplinary project implemented in the process of teaching a foreign language professionally oriented vocabulary to students of secondary vocational education. To the greatest extent, interdisciplinarity in training

is revealed through the project method. It is the project method that allows students not only to integrate knowledge from the field of special disciplines into foreign language communication activities, but also to improve their knowledge and understanding of professional vocabulary in Russian. On the example of the vocation “Automobile Mechanic”, the article offers a fragment of the project illustrating the interdisciplinarity in teaching a foreign language professionally oriented vocabulary to students of secondary vocational education.

Keywords: *interdisciplinary project, secondary vocational education, foreign language, professionally oriented vocabulary, project method, interdisciplinarity of teaching students of secondary vocational education, integration.*

Введение. Неоспоримым является тот факт, что представители современного поколения, к которым относятся студенты СПО, живут в глобальном мире, характеризующемся унифицированностью восприятия окружающей действительности, проводят время в едином интернет-пространстве, стирающем языковые границы между представителями разных стран. Обозначенное объективное обстоятельство потребовало от каждого индивидуума определенных умений и навыков находить общий язык с коммуникантами в пределах глобального мира и зоны данного пространства. И можно с уверенностью говорить о том, что знание иностранного языка студентами СПО не только является важным элементом в развитии личности обучающегося, в повышении уровня общей культуры и в формировании высокой степени толерантности к представителям иноязычных культур, но и оказывает успешное влияние на будущую профессию, карьерный рост студента и на профессиональные достижения, которые в большей степени стали зависеть как от наличия у обучающихся профессиональных знаний, так и от уровня сформированности навыков владения студентами СПО иностранным языком в целом и иноязычной профессионально ориентированной лексикой в частности.

Целью настоящего исследования является обоснование эффективности применения междисциплинарного проекта в процессе обучения студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексике и анализ динамики уровня сформированности знаний, умений, навыков владения студентами СПО основными видами иноязычной речевой деятельности на основе профессиональной направленности обучения.

Актуальность исследуемой проблемы. Заметим, что требования, предъявляемые ФГОС к уровню владения студентами СПО иностранным языком, достаточно высоки, что продиктовано потребностями государства и темпом развития жизни. В современном мире выпускнику СПО необходимо постоянно применять знание иностранного языка при ознакомлении с работой тех или иных механизмов, машин и т. д., инструкциями по эксплуатации, которые даются производителем на иностранном языке без перевода на русский язык. Зачастую необходимую информацию о работе тех или иных приборов, машин, об использовании деталей можно найти на зарубежных сайтах, не имеющих русскоязычных аналогов.

Естественно предположить, что для каждой сферы профессиональной деятельности студента знание иностранного языка будет очерчено, помимо повседневного общения, сферой употребления языка для профессиональных целей, т. е. областью употребления иноязычной профессионально ориентированной лексики [6]. Можно с уверенностью утверждать, что знание студентами СПО профессиональной лексики на иностранном языке позволит выпускнику в будущем стать востребованным профессионалом в выбранной области.

Изучение специальной литературы по теме исследования [1], [2] позволяет нам констатировать, что обучение студентов СПО профессионально ориентированной лексике на иностранном языке в основном ограничивается чтением и переводом текстов по специальности, формированием профессионально ориентированных лексических навыков, в то время как комплексное формирование коммуникативных знаний, умений, навыков у студентов СПО в области владения основными видами иноязычной речевой деятельности

для осуществления полноценной коммуникации на изучаемом языке с учетом профессиональной направленности общения осталось за пределами внимания исследователей. Также недостаточно изучены вопросы, касающиеся реализации междисциплинарного проекта, ориентирующего преподавателей на интеграцию учебного материала из области специальных дисциплин, преподаваемых на русском языке, и учебного материала, направленного на овладение иноязычной профессионально ориентированной лексикой, изучаемой на занятиях по иностранному языку. Решение обозначенных выше вопросов составило актуальность настоящего исследования.

Материал и методы исследования. Нами был осуществлен анализ научной литературы из области педагогики, психологии, филологии по теме исследования; произведены обобщение и систематизация полученной научной информации. При разработке междисциплинарного проекта для обучающихся СПО мы использовали метод интеграции и описательный метод. Экспериментальная часть исследования базируется на методе ранжирования полученных данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Организация процесса обучения студентов СПО иностранному языку в целом и профессиональной лексике в частности связана с теми специальными предметами из учебного плана, изучение которых призвано подготовить специалистов, востребованных на рынке труда. Очевидно, что формирование знаний, умений и навыков владения студентами иноязычной профессионально ориентированной лексикой тесно связано с процессом вхождения студента в будущую профессию в рамках целостного образовательного процесса в СПО. Данным фактом подчеркивается междисциплинарный аспект и наличие межпредметных связей в формировании навыков владения студентами иноязычной профессионально ориентированной лексикой [7], [8], поскольку именно при освоении предметов специального цикла студенты постигают значение профессиональных терминов, профессионализмов, изучают работу механизмов, машин, узнают назначение и функции различных деталей. Только усвоив названия механизмов, деталей и пр. на русском языке, студент может адекватно применять эти знания для изучения профессиональной лексики на английском.

К профессиональной лексике традиционно относятся слова, словосочетания и выражения, не ставшие общеупотребительными, но используемые людьми в различных сферах деятельности [10]. Замечено, что слова, принадлежащие к профессиональной лексике, т. е. профессионализмы, служат для обозначения различных производственных процессов, орудий производства, сырья [3]. Мы, в свою очередь, полагаем, что знание студентами СПО профессиональной лексики как на русском, так и на иностранном языке очень важно, поскольку людям одной профессии легче пользоваться одинаковыми понятиями и не тратить время на описание этих понятий общеупотребительными словами. Подобным образом люди одной профессии могут обмениваться большим количеством информации за короткий промежуток времени, что диктуется требованиями современного уклада жизни, где приветствуются не только скорость и качество выполнения работы, но и уровень сформированности коммуникативных знаний, умений и навыков, в том числе и в рамках иноязычного общения. Так, возможность быстро найти и адекватно воспринять будущими выпускниками СПО нужную информацию в интернет-пространстве, зачастую предоставляемую сайтами на иностранном языке, дает возможность обучающимся оперативно реагировать на изменения и пользоваться достижениями современной науки и техники не только в рамках российского пространства, но и перенимать опыт зарубежных коллег по схожей специальности.

Попутно заметим, что существует мнение об уместности использования профессиональной лексики именно в рамках определенной специальности, при этом в большинстве случаев формирование языка специальности происходит искусственно, по своим нормам

и критериям. Подобную лексику нельзя назвать общенациональной, главной особенностью которой является то, что она образуется в ходе естественного человеческого общения. Также отмечено, что формирование общенациональной лексики занимает достаточно длительный временной период в сравнении с образованием лексических единиц, имеющих профессиональную направленность. Исследователи сходятся во мнении, что профессиональная лексика, имея свою специфику и характеристики, тем не менее находится за пределами литературного языка. В специальной литературе проводится четкое разграничение профессиональной лексики и терминологии на основе исторического развития данных пластов лексики [3]. Мы не вдаемся в дискуссионную сторону вопроса относительно схожести или различия термина и профессиональной лексики. В рамках настоящей работы данные пласты лексики объединены термином «профессионально ориентированная лексика».

Полагаем, что в ходе профессионально ориентированного обучения студентов СПО иноязычной лексике необходимо проводить отбор лексического материала с учетом специализации, выбранной обучающимся. Знание профессионально ориентированной лексики необходимо студентам СПО для чтения и понимания текстов по специальности, для осуществления коммуникации в письменной и устной формах с представителями выбранной профессии из других стран. Однако в ходе образовательного процесса в рамках СПО студентами осознается сложность освоения профессионально ориентированной лексики на русском языке, что автоматически переносится и на изучение указанной лексики на иностранном языке. Отчетливо понимая всю сложность ситуации с обучением студентов СПО обозначенному пласту лексики, мы уверены, что данный процесс надо сделать максимально интересным и мотивированным. Безусловно, основным фактором успешного обучения студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексике является мотивация, под которой в специальной литературе понимается положительное отношение студентов к иностранному языку как к учебной дисциплине и как осознанная потребность овладения знаниями в конкретной области [5], т. е. в области владения иностранным языком с учетом профессиональной направленности. Мы полагаем, что значимую роль в формировании мотивации студентов к овладению профессионально ориентированной лексикой играет метод проектов, отражающий интеграцию иностранного языка и специальных дисциплин.

В специальных источниках утверждается [4], что использование метода проектов позволяет обучающимся раскрывать творческие способности, овладевать необходимым минимумом учебного материала, учиться самостоятельно решать коммуникативные задачи, приобретать способность к самообразованию, стремиться к познанию в области будущей профессиональной деятельности. Мы, в свою очередь, уверены, что метод проектов позволяет сочетать подачу теоретических знаний об иностранном языке, об особенностях образования и функционирования лексических единиц, имеющих профессиональную направленность, с практическим воплощением полученных знаний, т. е. в речевой деятельности на иностранном языке.

Далее мы приведем пример проекта, реализуемого на занятиях по иностранному языку и интегрирующего знания студентов, полученных при изучении специальных дисциплин. Нами была выбрана группа студентов, получающих профессию «автослесарь». Так, в настоящее время профессия автомеханика очень популярна в силу того, что автомобиль является самым распространенным механическим транспортным средством в современном мире. Естественно, что происходит постоянное совершенствование конструкций, повышение надежности и производительности транспортных средств, наблюдается тенденция к снижению эксплуатационных затрат и повышению всех видов безопасности водителя. В нашей стране выпускается большое количество моделей автомобилей под брендами зарубежных фирм, вследствие чего информация о тех или иных деталях автомобиля,

о принципиальных схемах работы узловых элементов двигателей разных марок автомобилей, о причинах возникновения, способах обнаружения и устранения возможных технических неисправностей дается на иностранном языке с обязательным использованием специальной терминологии и лексики, которую в рамках настоящей статьи мы называем профессионально-ориентированной. Пример фрагмента проекта, нацеленного на овладение студентами иноязычной профессионально ориентированной лексикой автослесаря и основанного на интеграции предметов «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта» и предмета «Иностранный язык», представлен ниже.

Тема проекта: Знакомство с автомобилями / *Acquaintance with cars* (задания к проекту готовят два преподавателя: преподаватель иностранного языка (№ 1) и преподаватель специальных дисциплин (№ 2)).

Цель: ознакомление обучающихся со строением автомобиля на русском и английском языках.

Задачи: изучить значение профессионально ориентированной лексики на русском языке; сделать перевод данной лексики на английский язык; сформировать умения и навыки употребления профессионально ориентированной лексики в основных видах иноязычной речевой деятельности; познакомить обучающихся с работой узловых механизмов автомобиля.

Ход проекта (этапы):

1. Изучить литературу по теме проекта.
2. Получить на русском языке основные сведения о строении автомобиля (может быть представлено студентами в виде докладов, рефератов, презентаций).
3. Выявить на русском языке профессионально ориентированную лексику, касающуюся строения автомобиля (выписать профессионально ориентированную лексику в рабочую тетрадь; при помощи соответствующих словарей определить семантику выписанных слов).
4. Перевести профессионально ориентированную лексику на английский язык (записать в соответствующую рабочую тетрадь, т. е. в англо-русский/русско-английский словарь студента).
5. Изложить основную информацию на английском языке о строении автомобиля (устный диалог/монолог).
6. Написать по предложенному плану сообщение на английском языке о строении автомобиля (письменная работа в рабочей тетради).
7. Подведение итогов проекта (анализ сообщений, анализ возможных выявленных ошибок).

Реализация проекта (принимается двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем специальных дисциплин).

1. (№ 2) Какая литература по теме исследования вами изучена? (Ответы обучающихся).
2. (№ 2) Теперь заслушаем основные сведения о строении автомобиля.

Устройство автомобиля (фрагмент доклада студента)

Автомобиль, приводимый в движение двигателем внутреннего сгорания с помощью ряда механизмов, является современным быстроходным транспортным средством для перевозки грузов и пассажиров по сухопутным безрельсовым дорогам, а также для выполнения различных специальных работ. По своему назначению автомобили делятся на легковые, грузовые, автобусы и специальные. У большинства автомобилей различают три основные части: двигатель, шасси и кузов. Двигатель служит источником силы, приводящей автомобиль в движение. В шасси автомобиля входят агрегаты и механизмы, передающие усилия от двигателя к ведущим колесам и служащие для передвижения автомобиля и управления им [9].

Профессионально ориентированная лексика подчеркнута.

3. (№ 2) Задание для всей группы студентов: во время прослушивания доклада записывать в тетрадь профессионально ориентированную лексику, касающуюся строения автомобиля. Дать определение выписанным терминам и словам (используйте технический словарь): *двигатель внутреннего сгорания, шасси, кузов, агрегат, механизм*.

На слайде (слайдах) наглядно представлены детали и основные механизмы автомобиля. Соотнесите названия деталей и механизмов, определения к которым вы выписали в тетрадь, с изображениями этих деталей на слайде (слайдах).

4. (№ 1) Translate professionally oriented vocabulary into English. Write down the translation of these words in the dictionary. (Переведите профессионально ориентированную лексику на английский язык. Запишите перевод слов в словарь): *internal combustion engine, chassis, body, unit, mechanism*.

5. (№ 1) Make a monologue on the topic «The structure of the car». Make a dialogue on the topic «The structure of the car». (Составьте монолог на тему «Устройство автомобиля». Составьте диалог на тему «Устройство автомобиля»).

6. (№ 1) Open your copybooks and write a composition in English about the structure of the car according to the proposed plan. (Откройте тетради и напишите по предложенному плану сообщение на английском языке о строении автомобиля).

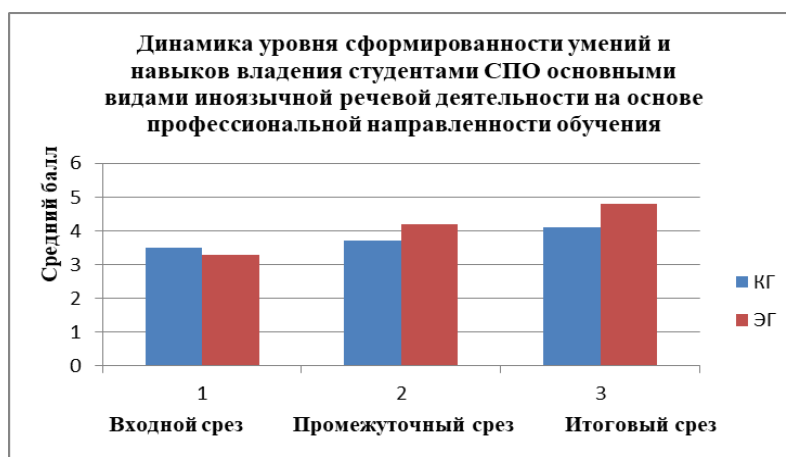
7. (№ 1) Let's discuss your compositions. (Давайте обсудим ваши сообщения). Подведение итогов проекта (анализ сообщений, анализ возможных выявленных ошибок).

Экспериментальная проверка эффективности процесса обучения студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта проходила в Промышленно-технологическом колледже г. Мичуринска Тамбовской области в 2019/2020 учебном году. В рамках проводимого эксперимента мы выбрали две группы студентов 3 курса, изучающих иностранный язык согласно учебному плану. Возрастной, гендерный, численный состав, уровень успеваемости студентов выбранных групп был примерно одинаковым. Экспериментальная группа (ЭГ) студентов, получающих профессию «автомеханик», изучала иноязычную профессионально ориентированную лексику на основе серии междисциплинарных проектов, разработанных преподавателем иностранного языка в сотрудничестве с преподавателями специальных дисциплин («Слесарное дело и технические измерения», «Устройство, техническое обслуживание и ремонт автомобилей», «Теоретическая подготовка водителей автомобилей категории “В” и “С”», «Оборудование и эксплуатация заправочных станций» и др.). Попутно заметим, что к реализации междисциплинарных проектов, учитывая психологические и познавательные особенности студенческой аудитории СПО, мы обращались не чаще одного раза в месяц. Контрольная группа (КГ) студентов, осваивающих специальность «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», изучала профессионально ориентированную лексику по традиционной методике (чтение и перевод текстов по специальности; работа со словарем; выполнение лексических упражнений).

Мы придерживались принятого в методической науке хода экспериментального обучения и проводили входной, промежуточный и итоговый срезы в КГ и ЭГ на основе разработанных нами заданий, направленных на проверку уровня сформированности навыков и умений употребления обучающимися профессионально ориентированной лексики в основных видах иноязычной речевой деятельности. Попутно заметим, что мы выставляли студентам традиционные оценки в рамках пятибалльной шкалы, поскольку данный вид оценивания наиболее понятен для обучающихся. Средний балл по результатам входного тестирования студентов КГ и ЭГ, проведенного в конце сентября 2019 учебного года, был 3,5 баллов и 3,3 балла соответственно. Очевидно, что студенты в двух группах обладают умениями и навыками владения иноязычной профессионально ориентированной лексикой примерно на одном уровне. После внедрения серии междисциплинарных проектов

в учебный процесс ЭГ мы провели промежуточное тестирование студентов обеих групп. Результаты промежуточного тестирования, проведенного в конце февраля 2020 учебного года, оказались следующими: средний балл в КГ – 3,7, средний балл в ЭГ – 4,2. Далее, в конце апреля 2020 учебного года мы провели итоговое тестирование студентов и получили следующие результаты: средний балл в КГ – 4,1, средний балл в ЭГ – 4,8. Представленная ниже диаграмма 1 позволяет наглядно проследить динамику уровня сформированности знаний, умений, навыков употребления профессионально ориентированной лексики в основных видах иноязычной речевой деятельности студентов в КГ и ЭГ.

Диаграмма 1



Очевидно, что обучение студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта является эффективным, о чем свидетельствуют результаты экспериментального обучения, проводимого в ЭГ студентов. Попутно укажем, что преподаватели специальных дисциплин также отметили повышение успеваемости студентов в ЭГ по сравнению со студентами КГ, обратили внимание на большую заинтересованность студентов в изучении устройства автомобиля, отметили проявленный интерес студентов к практической работе с деталями машин.

Выводы. Таким образом, овладение обучающимися иноязычной профессионально ориентированной лексикой является необходимым условием подготовки квалифицированного специалиста в системе СПО с учетом современных требований. Процесс овладения данным пластом иноязычной лексики является достаточно трудоемким для студентов и требует определенных знаний из области специальных дисциплин. Междисциплинарность в обучении студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексике предполагает интеграцию профессиональных знаний студентов в области специальных дисциплин, знаний о специфике употребления и понимания профессиональной лексики в процесс обучения профессионально ориентированной лексике иностранного языка. Процесс обучения студентов СПО иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта в большей степени соответствует познавательным и мотивационным потребностям студентов. Обращение к методу проектов в процессе обучения данному пласту лексики в системе СПО в полном объеме раскрывает потенциал интеграции предметов специального цикла и предмета «Иностранный язык». Результаты проведенного экспериментального обучения подтверждают эффективность использования междисциплинарного проекта в ходе формирования навыков и умений владения студентами иноязычной профессионально ориентированной лексикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булатов Ю. Н. Иностранный язык при изучении технологии машиностроения у студентов-конструкторов // Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Ч. 2. – Стерлитамак, 2016. – С. 188–191.
2. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2012. – 25 с.
3. Голуб И. Б. Стилистика русского языка : учебник для вузов. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 484 с.
4. Дмитриева Е. В. Проектная технология при преподавании английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/02/04/metodicheskaya-gazrabotka-proektnaya-0>.
5. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Научный аспект. – 2013. – № 2. – С. 104–113.
6. Медведев А. В., Гончарова Н. А. К вопросу об актуальности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения студентов СПО иностранному языку (на примере профессионально-ориентированной иноязычной лексики) // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары, 2020. – С. 174–178.
7. Панова Т. М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2007. – 23 с.
8. Пригорнева Т. Н. Роль и место межпредметных связей на современном этапе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2013/08/31/rol-i-mesto-mezh-predmetnykh-svyazey-na>.
9. Строй-Техника.ру. Общее устройство автомобиля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://stroy-technics.ru/article/obshchee-ustroystvo-avtomobilya>.
10. Терминологическая лексика, правила и примеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fio.ru/pravila/leksika/termino-logicheskaya-leksika/>.

Статья поступила в редакцию 13.01.2021

REFERENCES

1. Bulatov Yu. N. Inostrannyj yazyk pri izuchenii tekhnologii mashinostroeniya u studentov-konstruktorov // Mezhdunarodnoe nauchnoe periodicheskoe izdanie po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii : v 2 ch. Ch. 2. – Sterlitamak, 2016. – S. 188–191.
2. Vepreva T. B. Obuchenie professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj leksike studentov neyazykovykh special'nostej na osnove integrirovannogo kursa : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2012. – 25 s.
3. Golub I. B. Stilistika russkogo yazyka : uchebnik dlya vuzov. – 6-e izd., ispr. i dop. – M. : Yurajt, 2020. – 484 s.
4. Dmitrieva E. V. Proektnaya tekhnologiya pri prepodavanii anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/02/04/metodicheskaya-gazrabotka-proektnaya-0>.
5. Zajceva S. E. Formirovanie motivacii izucheniya inostrannogo yazyka u studentov neyazykovykh special'nostej // Nauchnyj aspekt. – 2013. – № 2. – S. 104–113.
6. Medvedev A. V., Goncharova N. A. K voprosu ob aktual'nosti ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij v processe obucheniya studentov SPO inostrannomu yazyku (na primere professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj leksiki) // Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov : sb. nauch. st. / отв. red. N. V. Kormilina, N. Yu. Shugaeva. – Cheboksary, 2020. – S. 174–178.
7. Panova T. M. Obuchenie inoyazychnoj professional'no orientirovannoj leksike studentov estestvennykh fakul'tetov na osnove integrirovannogo kursa : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2007. – 23 s.
8. Prigorneva T. N. Rol' i mesto mezhpredmetnykh svyazey na sovremennom etape obucheniya inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2013/08/31/rol-i-mesto-mezh-predmetnykh-svyazey-na>.
9. Stroj-Tekhnika.ru. Obshee ustrojstvo avtomobilya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://stroy-technics.ru/article/obshchee-ustroystvo-avtomobilya>.
10. Terminologicheskaya leksika, pravila i primery [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.fio.ru/pravila/leksika/termino-logicheskaya-leksika/>.

The article was contributed on January 13, 2021

Сведения об авторах

Медведев Алексей Викторович – аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: lesha.bear@yandex.ru

Гончарова Наталья Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: nata-alexa@mail.ru

Author information

Medvedev, Aleksey Viktorovich – Post-graduate Student, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: lesha.bear@yandex.ru

Goncharova, Natalia Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: nata-alexa@mail.ru

УДК 378.172

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.021

Э. Р. Мугаттарова, Р. С. Сафин

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

*Казанский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы здоровьесбережения студенческой молодежи в техническом университете; устанавливаются, разбираются успехи, проблемы и пути их решения в здоровьесберегающей среде вуза. Для получения информации был проведен SWOT-анализ организации данной среды, определены степень профилактики, поддержания и сохранения здоровья студенческой молодежи в техническом университете в процессе подготовки будущих специалистов в рамках очного обучения, а также дистанционного в условия пандемии. Был использован метод PSDM (Решения проблем и принятия решений): были установлены возможные решения проблем развития синдромов хронической усталости и эмоционального выгорания у студентов-архитекторов в процессе очного обучения и ухудшения состояния здоровья студентов вуза в процессе дистанционного обучения. Был применен метод психолого-педагогической диагностики – тестирование в онлайн-формате, в результате которого были выявлены проблемы здоровьесбережения в процессе дистанционного обучения. Установлены и применены способы решения данных проблем (использованы универсальные упражнения в условиях ограниченного пространства), определены методы использования дистанционного обучения как средства здоровьесбережения в условиях карантина, а также как средства инклюзивного образования для студентов с временными нарушениями здоровья, рассмотрены перспективные варианты здоровьесбережения студентов в гармоничном сочетании дистанционной и традиционной форм обучения в будущем.

Ключевые слова: *студенты, физическая культура, здоровье, здоровьесбережение, проблемы, обучение.*

E. R. Mugattarova, R. S. Safin

FORMATION OF HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN A TECHNICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Russia

Abstract. The article deals with health-saving issues of students at the technical university; identifies and analyzes the progress and problems in health-saving environment of the university. To obtain information, the authors conducted a SWOT analysis of the organization of this environment, determined the degree of prevention, maintenance and preservation of the health of students at the technical university in the process of training of future specialists in full-time education, as well as distance learning in the context of the pandemic. The authors also employed the PSDM method (“Problem Solving and Decision-Making”), during which possible solutions to the problems of the development of chronic fatigue syndromes and emotional burnout in architecture students in the course of full-time training and health deterioration of the university students in the process of distance learning were identified. Moreover, the authors employed the method of psychological and pedagogical diagnostics, as a result of which the problems of health saving in the process were identified. Methods for solving these problems were established and applied (universal exercises were used in conditions of limited space), methods of using distance learning as a means of saving health in quarantine conditions, as well as a means of inclusive education for students with temporary health problems, were considered, promising options for health preservation of students in a harmonious combination of distance and traditional forms of education in the future were considered.

Keywords: *students, physical education, health, saving health, problems, training.*

Введение. В современном обществе устанавливаются высокие требования к уровню владения профессиональными умениями, знаниями, навыками, к интеллектуальному, личностному, физическому развитию будущих специалистов; в совокупности они являются основными задачами современной системы образования [10, с. 767]. Вследствие этого в подготовке современного специалиста актуальной становится целостность, выражающаяся в следующих объективных показателях: активная работоспособность, социализация (профессионально-трудова), высокие морально-нравственные качества, а также осознание необходимости в сохранении здоровья. Существенным фактором, определяющим состояние здоровья, является поддержание оптимальной физической активности и здоровьесбережения в течение всей жизни [4, с. 51]. Здоровьесбережение – это существенная динамическая характеристика процесса жизнедеятельности индивидуума, которая характеризуется наличием знаний, умений и навыков, нужных для реализации здоровьесберегающей деятельности и определяющая в образовательном социуме приоритеты личности [2, с. 154].

Национальная доктрина образования в РФ четко определяет, что государство в образовании обязано установить приоритетной задачей и наивысшей социальной ценностью обеспечение всесторонней заботы о здоровье учащихся и студентов, воспитание в молодых людях ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих [5], [8].

Актуальность исследуемой проблемы. В вузе процесс формирования здоровьесберегающей среды сформирован на взаимосвязанной практической деятельности всех участников образовательного процесса (руководства ↔ преподавателей ↔ студентов):

1. Работа руководства вуза сосредоточена на следующих шагах: а) организация результативного функционирования всех субъектов образовательного процесса; б) формирование предельно комфортных условий для совместной деятельности преподавателей и студентов; в) осуществление контроля и корректирования вопросов по здоровьесберегающей работе в вузе;

2. Деятельность научно-педагогических работников (преподавателей) сконцентрирована на адаптации и внедрении здоровьесберегающих технологий в свой учебный предмет.

3. В здоровьесберегающей образовательной среде работа студентов сосредоточена на сбережении собственного здоровья, развитие ценностных ориентаций, направленных на поддержание здоровьесбережения в процессе учебы.

Структуру и сущность здоровьесберегающей образовательной среды вуза можно рассматривать как совокупность факторов (материальных, педагогических, психологических), функционально связанных, упорядоченных компонентов деятельности ее субъектов, взаимодействующих друг с другом с целью достижения определенных результатов по здоровьесбережению в вузе.

Цель исследования – выделить факторы формирования здоровьесберегающей среды технического вуза в условиях традиционного (контакта преподавателя и студента на занятиях) и дистанционного обучения для сохранения здоровья студенческой молодежи. Задачи исследования: выявить уровень (сильные и слабые стороны) сформированности здоровьесберегающей среды технического вуза; определить практические действия по решению проблем организации учебного процесса при очном и дистанционном обучении (ДО).

Материал и методы исследования. Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методы исследования: SWOT-анализ организации данной среды, метод PSDM (Решения проблем и принятия решений), метод психолого-педагогической диагностики – тестирование в онлайн-формате.

Результаты исследования и их обсуждение. Главную роль в организации учебного процесса играет грамотно организованная здоровьесберегающая среда университета. В процессе исследования данной среды были получены следующие результаты с использованием указанных методов.

1. SWOT-анализ. Для определения уровня сформированности здоровьесберегающей среды университета в 2018–2019 уч. г. мы использовали универсальный, удобный метод стратегического планирования (SWOT-анализ – определение сильных, слабых направлений развития, внешних угроз) [9, с. 96] и установили следующее:

а) сильное направление университета – активное применение здоровьесберегающих технологий в учебном процессе: медико-гигиенические технологии, мероприятия по обеспечению безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающие образовательные технологии, организация экологически безопасной внешней среды вуза, а также активное проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий (вузу присвоены следующие звания: 2015 г. – «Самая спортивная организация в республиканской отрасли образования»; 2017 г. – «Лучший вуз РТ по постановке массовой физкультурно-оздоровительной и спортивной работы»; 2018 г. – победитель всероссийского смотра-конкурса «На лучшую организацию физкультурно-оздоровительной работы среди образовательных организаций высшего образования») [5, с. 22];

б) слабой стороной является следствие влияния внешних факторов (внешних угроз) и усугубление данных проблем в период обучения студентов в Институте архитектуры и дизайна (ИАиД): постоянное стрессовое состояние в период сессии и сплошного проектирования, что, в свою очередь, вызывает ухудшение в состоянии здоровья и развитие синдрома хронической усталости (СХУ) – заболевания, которое проявляется при психоэмоциональном напряжении в процессе многозадачности и выражается в постоянном переутомлении, не прекращающимся после продолжительного отдыха, усугубляется провоцирующими факторами (несбалансированной интеллектуальной, эмоциональной нагрузкой в ущерб физической деятельности) [1], [5]. На фоне физического и психического истощения может развиваться синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это состояние, характеризующееся нарастающим эмоциональным истощением [11, с. 141], проявляющееся в безразличии ко всему вокруг, в дегуманизации, в неудовлетворенности своей учебой, будущей профессией, что вызывает развитие различных заболеваний, обусловленных психосоматикой.

2. Метод PSDM (Problem Solving & Decision Making). Для решения уже имеющихся и, возможно, будущих проблем в формировании здоровьесберегающей среды вуза в условиях пандемии и дистанционного обучения мы применили метод PSDM, в процессе которого были установлены возможные решения проблем развития синдромов хронической усталости и эмоционального выгорания у студентов-архитекторов в процессе очного обучения; ухудшения состояния здоровья студентов вуза в процессе ДО.

Для профилактики развития СХУ и СЭВ у студентов-архитекторов в процессе очного обучения, проделана работа по сбору материалов для методического пособия, в котором были установлены методы и принципы использования здоровьесберегающих технологий в учебном процессе, а также определены правила здорового образа жизни (ЗОЖ). Для более мягкого преодоления несбалансированной учебной нагрузки в процессе интеллектуальной деятельности, а также физического воспитания на занятиях по физической культуре студентам-архитекторам предлагали изучать комплексы оздоровительных систем, состоящие из адаптированных упражнений ментального фитнеса для выполнения на учебном месте.

В 2019–2020 уч. г. в весеннем семестре на фоне пандемии, мы определили, что еще одной слабой стороной в здоровьесберегающей среде вуза в условиях дистанционного обучения является профилактика ухудшения состояния здоровья и сохранение здоровья студентов вуза в процессе ДО.

Для предупреждения распространения COVID-19 в российских вузах Министерством науки и высшего образования РФ, предписаны новые правила организации образовательной деятельности (приказ от 14.03.2020 года): ввести индивидуальные каникулы для студентов, осуществлять дистанционное обучение до улучшения эпидемиологической обстановки [7]. В этих условиях остро встал вопрос организации и проведения самостоятельных занятий физической культурой студентов вуза во время самоизоляции [3, с. 27].

Для преодоления проблем, возникших со здоровьем у студентов всех институтов КГАСУ на ДО в условиях изоляции, мы применили практику преодоления синдромов хронической усталости и эмоционального выгорания для студентов ИАиД:

– было дополнено методическое пособие, ранее готовившееся для студентов-архитекторов, в котором помимо принципов, правил, методов поддержания ЗОЖ в период учебного процесса были добавлены комплексы ментального фитнеса, упражнения различных фитнес-программ на развитие выносливости, силы, гибкости в условиях самоизоляции и ограниченного пространства;

– на дистанционных занятиях по физической культуре для преодоления несбалансированной интеллектуальной, эмоциональной, физической нагрузки все студенты обучались специальным комплексам упражнений из оздоровительных систем на учебном месте за компьютером и в условиях ограниченного пространства квартиры для более эффективной проработки всего мышечного корсета и снятия психоэмоционального напряжения [6, с. 55].

3. Метод психолого-педагогической диагностики – тестирование. Для определения проблем здоровьесбережения в процессе очного и дистанционного обучения было проведено онлайн-тестирование студентов КГАСУ с применением Google Forms. Всего участвовали 1066 человек, из них по гендерному признаку: девушек – 57,6 % (614), юношей – 42,4 % (452); по курсам обучения: 1 – 31,9 % (340), 2 – 35,6 % (380), 3 – 30,1 % (321), 4 – 2,4 % (25); по группам здоровья: основная – 81,5 % (869), подготовительная – 4,9 % (52), специальная медицинская – 8,9 % (95), ЛФК – 4,7 % (50); по институтам: строительства – 31,1 % (332), архитектуры и дизайна – 36,4 % (388), транспортных сооружений – 15,3 % (163), экономики и управления в строительстве – 9,9 % (105), строительных технологий и инженерно-экологических систем – 7,3 % (78).

На вопрос «Посещаете ли вы занятия по физической культуре (ФК) в вузе?» ответили «да» 89,9 % (958 чел.), из них большинство составили девушки – 56,7 % (605) и 33,2 % (353) – юноши; ответили «нет» 10,1 % (108): юноши – 5,9 % (63), девушки – 4,2 % (45).

«Для чего вы посещаете занятия ФК?» – 43,8 % (467 чел.) ответили «для получения зачета»: юноши – 18,7 % (199) и девушки – 25,1 % (268); «для поддержания и развития физической формы» ответили 39,5 % (421), из них юноши – 18,7 % (199) и девушки – 20,8 % (222); «для переключения с интеллектуальной деятельности на физическую» ответили 16,7 % (178): юноши – 4,6 % (49) и девушки – 12,1 % (129), т. е. большинство студентов ходят на занятия ФК осознанно с определенной целью.

На вопрос «Нравятся ли вам занятия ФК в вузе?» 34,2 % (365) ответили «очень интересно», из них юноши – 14,5 % (155) и девушки – 19,7 % (210); «да» ответили 52,2 % (556): юноши – 19,3 % (206) и девушки – 32,8 % (350); «нет» ответили 13,6 % (145): юноши – 8 % (85) и 5,6 % (60) – девушки. В итоге 86,4 % (921) респондентов нравятся занятия ФК в вузе.

На вопрос «Участвуете ли вы в физкультурно-массовых мероприятиях, проводимых в вузе?» ответили «да» 12,4 % (132) студентов, из них юноши – 8,3 % (88) и девушки – 4,1 % (44); «стараюсь по возможности» ответили 16,8 % (179): юноши – 9,3 % (99) и девушки – 7,5 % (80); «нет свободного времени» у 33,2 % (354): юноши – 10,8 % (115) и девушки – 22,4 % (239); ответили «нет» 37,6 % (401), из них юноши – 13,3 % (142) и девушки – 24,3 % (259), итого 29,2 % (311) студентов участвуют в мероприятиях вуза, но большинство, 70,8 % (755 чел.), отдают предпочтение учебе.

На вопрос «Занимаетесь ли вы спортом в свободное от занятий время?» – 10,2 % (109) ответили «нет»: юноши – 4,2 % (45) и девушки – 6 % (64); «занимаются самостоятельно» 51,3 % (547): юноши – 17,3 % (184) и девушки – 34 % (364); «тренируются в фитнес клубе, оздоровительном центре, бассейне и т. д.» 25,1 % (267): юноши – 7,5 % (80) и девушки – 17,6 % (187); «тренируются в сборных университета» 13,4 % (143): юноши – 1,6 % (17) и девушки – 11,8 % (126), т. е. многие студенты, 89,8 % (957), занимаются спортом, но в связи карантином (самоизоляцией) временно были вынуждены перейти на самостоятельные занятия дома.

На вопрос «Можно ли проводить занятия физической культурой в вузе ДО на постоянной основе?» отвечали, что «необходим личный контакт с преподавателем», 19,5 % (208): юноши – 3,8 % (41) и девушки – 15,7 % (167); согласились применять ДО «только в период карантина, в условиях острой необходимости» 44,9 % (479): юноши – 15,1 % (161) и девушки – 29,8 % (318); в итоге 64,4 % (858) студентов не хотели бы заниматься ФК дистанционно постоянно, но 35,6 % (379) из них, юноши – 11,8 % (126) и девушки – 23,7 % (253) могли бы заниматься ФК дистанционно.

Отвечая на вопрос «Какие физические проблемы возникли в период карантина (самоизоляции) в процессе дистанционного обучения?», отметили «ухудшение состояния здоровья» 3,3 % (35): юноши – 1,9 % (20) и девушки – 1,4 % (15); «появилась острая необходимость в движении, в физических нагрузках» у 12,8 % (137) студентов: юноши – 4,7 % (50) и девушки – 8,1 % (87); «испытывали психоэмоциональную нагрузку» 23 % (245): юноши – 8,9 % (95) и девушки – 14,1 % (150); «возникли все вышеперечисленные проблемы» у 20,9 % (223) студентов: юноши – 5,7 % (61) и девушки – 15,2 % (162), в итоге у 60 % (640) студентов появились какие-либо проблемы со здоровьем, у 40 % (426) не возникло значительных проблем в процессе ДО на самоизоляции.

Выводы. Проведенное исследование помогло определить с помощью SWOT-анализа сильные и слабые стороны в системе здоровьесбережения университета (развитие синдромов хронической усталости и эмоционального выгорания не только у будущих архитекторов, но и у студентов всех институтов в процессе принудительного дистанционного обучения). С использованием метода PSDM были установлены возможные решения данных проблем (применили практику преодоления СХУ И СЭВ для студентов всех институтов в процессе ДО). Проведенное анкетирование позволило установить положительную статистику, большинство студентов очной формы обучения осознанно посещают занятия ФК для поддержания физической формы и переключения с интеллектуальной деятельности на физическую, что, в свою очередь, позволяет сохранять здоровье (физическое и психическое). Из-за высокой загруженности в техническом вузе многие студенты не участвуют в физкультурно-массовых мероприятиях, а отдают предпочтение учебе, но в то же время активно занимаются спортом самостоятельно (дома, в студенческом спортклубе университета, фитнес-клубах и т. д.). Также данное исследование выявило основные проблемы студентов, возникшие в процессе ДО: у большинства респондентов возникли проблемы со здоровьем, увеличилось психоэмоциональное напряжение на фоне гиподинамии, многие студенты не захотели заниматься ФК дистанционно на постоянной основе, предпочли использовать ДО только в условиях острой необходимости.

После полученного опыта ДО в условиях изоляции обучение студентов уже не будет прежним, для формирования здоровьесберегающей среды в университете необходимо сделать следующие шаги.

1. Обеспечить безопасность процесса традиционного обучения и ДО, т. е. соблюдение режима труда и отдыха, ограничение периодов работы за ПК, правил использования персональных компьютеров, грамотного расписания занятий и распределения учебного материала в процессе занятий.

2. Использовать онлайн-технологии как средство здоровьесбережения в период карантина (пандемии) в условиях изоляции (разделение коллективов педагогов и обучающихся позволяет предотвратить вероятность распространения инфекции, обеспечивая безопасность и сохранение здоровья).

3. Применять ДО индивидуально как средство инклюзивного образования в процессе обучения студентов с временными нарушениями здоровья (сезонные заболевания, различные травмы, беременность), а также студентов, относящихся к маломобильным группам населения), тем самым оказывать образовательные услуги в полном объеме.

4. Уделять особое внимание изучению здоровьесберегающих технологий в процессе ДО на курсах повышения квалификации научно-педагогических работников.

5. Комбинировать модели образовательного процесса, в которых традиционное взаимодействие студентов и преподавателей, практическая, научная и социальная деятельность будут сочетаться с использованием онлайн-курсов, а также с синхронным обучением в дистанционном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белик С. Н., Дорохова И. М., Османова У. Ш., Сайпулаева М. М. Синдром хронической усталости как основной признак дезадаптации у студентов первого курса медицинского университета : сб. конф. НИЦ Социосфера. – 2014. – № 43. – С. 201–206.

2. Быков В. С., Викторов Д. В. Здоровьесбережение студенческой молодежи технического вуза в условиях поиска новой образовательной парадигмы // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 154–156.

3. Воронов Н. А., Новожилова С. В., Игнатова Е. В., Авдеева С. Н. Самостоятельные занятия физической культурой студентов вуза во время самоизоляции с элементами дистанционного контроля в рамках дисциплины «прикладная физическая культура» // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://science-education.ru/pdf/2020/5/30131.pdf>.

4. Драндров Г. Л., Бурцев В. А., Кудяшев М. Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 2. – С. 51–57.

5. Мугаттарова Э. Р. Формирование здоровьесберегающей среды технического вуза с использованием метода стратегического планирования // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1(132). – С. 20–24.

6. Насибуллина Д. М., Насибуллин Т. Р., Красулина Н. А. Коррекция физической подготовленности студентов специальной медицинской группы с использованием индивидуальных программ // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 4. – С. 54–56.

7. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 №7 51 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/.

8. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» от 16 марта 2020 г. № 635-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1064.

9. Решетников А. М. Swot-анализ как инструмент экономической диагностики // Modern Science. – 2019. – № 9-1. – С. 95–97.

10. Скиба И. А., Евсеева А. Р., Корнев О. А. Теоретико-методические и психолого-педагогические аспекты физического воспитания в высшем учебном заведении // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры : материалы всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. – Казань, 2018. – С. 767–770.

11. Стебловская А. А. Теоретическое представление понятия «синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – S1. – С. 140–146.

Статья поступила в редакцию 08.02.2021

REFERENCES

1. *Belik S. N., Dorohova I. M., Osmanova U. Sh., Sajpulaeva M. M.* Sindrom hronicheskoj ustalosti kak osnovnoj priznak dezadaptacii u studentov pervogo kursa medicinskogo universiteta : sb. konf. NIC Sociosfera. – 2014. – № 43. – S. 201–206.
2. *Bykov V. S., Viktorov D. V.* Zdorov'esberezhenie studencheskoj molodezhi tekhnicheskogo vuza v usloviyah poiska novej obrazovatel'noj paradigmy // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2010. – № 9. – S. 154–156.
3. *Voronov N. A., Novozhilova S. V., Ignatova E. V., Avdeeva S. N.* Samostoyatel'nye zanyatiya fizicheskoy kul'turoj studentov vuza vo vremya samoizolyacii s elementami distancionnogo kontrolya v ramkah discipliny «prikladnaya fizicheskaya kul'tura» // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2020. – № 5 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://science-education.ru/pdf/2020/5/30131.pdf>.
4. *Drandrov G. L., Burcev V. A., Kudyashev M. N.* Formirovanie motivacii k zanyatijam fizicheskoy kul'turoj u vzroslogo naseleniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2013. – № 1(77), ch. 2. – S. 51–57.
5. *Mugattarova E. R.* Formirovanie zdorov'esberegayushchej sredy tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem metoda strategicheskogo planirovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – № 1(132). – S. 20–24.
6. *Nasibullina D. M., Nasibullin T. R., Krasulina N. A.* Korrekciya fizicheskoy podgotovlennosti studentov special'noj medicinskoj grupy s ispol'zovaniem individual'nyh programm // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2019. – № 4. – S. 54–56.
7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 04.10.2000 №7 51 «O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/.
8. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 14 marta 2020 g. № 397 «Ob organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v organizacijah, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya i sootvetstvuyushchie dopolnitel'nye professional'nye programmy, v usloviyah preduprezhdeniya rasprostraneniya novej koronavirusnoj infekcii na territorii Rossijskoj Federacii» ot 16 marta 2020 g. № 635-r. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1064.
9. *Reshetnikov A. M.* Swot-analiz kak instrument ekonomicheskoy diagnostiki // Modern Science. – 2019. – № 9-1. – S. 95–97.
10. *Skiba I. A., Evseeva A. R., Kornev O. A.* Teoretiko-metodicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty fizicheskogo vospitaniya v vysshem uchebnom zavedenii // Problemy i perspektivy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoj trenirovki i adaptivnoj fizicheskoy kul'tury : materialy vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf. – Kazan', 2018. – S. 767–770.
11. *Steblovskaya A. A.* Teoreticheskoe predstavlenie ponyatiya «sindrom emocional'nogo vygoraniya» v psihologo-pedagogicheskoy literature // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. – 2017. – S1. – S. 140–146.

The article was contributed on February 8, 2021

Сведения об авторах

Мугаттарова Эльвира Рифовна – аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и социологии Казанского государственного архитектурно-строительного университета, г. Казань, Россия; e-mail: asan611@yandex.ru

Сафин Раис Семигулович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии Казанского государственного архитектурно-строительного университета, г. Казань, Россия; e-mail: safin@kgasu.ru

Author information

Mugattarova, Elvira Rifovna – Post-graduate Student, Department of Professional Training, Pedagogy and Sociology, Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Russia; e-mail: asan611@yandex.ru

Safin, Rais Semigullovich – Doctor of Pedagogics, Head of the Department of Professional Training, Pedagogy and Sociology, Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Russia; e-mail: safin@kgasu.ru

И. О. Петрищев

ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Стремительное развитие современного рынка образовательных услуг обуславливает необходимость детального исследования тенденций и закономерностей обучения на основе средств цифровой педагогики. Система создания и предоставления образовательных услуг определяется потребностью реализации оценки их качества. Актуальность проблемы обосновывается тем, что качество данных услуг обуславливает уровень интеллектуального потенциала государства, становится одной из важнейших предпосылок его экономической и политической стабильности, залогом конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг. В статье проведен анализ цифрового обучения, его сущности, особенностей, преимуществ и потенциала в контексте образования, реализуемого в условиях цифровой экономики и информационного общества. Создание и развитие оптимальной системы сбора и обработки информации о качестве образования является на сегодняшний день одной из самых актуальных задач образовательной сферы. Обучение, построенное на основе применения средств цифровой педагогики, определяется как фактор модернизации образования и повышения качества образовательных услуг. Обращение к методам и формам цифровой педагогики, наряду с общепедагогическими подходами к обучению, позволяет оптимизировать учебно-воспитательный процесс и повысить качество предоставляемых образовательных услуг.

Ключевые слова: *информационное общество, киберсоциальность, информатизация образования, цифровизация образования, цифровое обучение, средства цифровой педагогики, цифровые технологии, модернизация образования, повышение качества образовательных услуг.*

I. O. Petrishchev

TRAINING BASED ON DIGITAL PEDAGOGY AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES AND MODERNIZATION OF EDUCATION

*I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,
Ulyanovsk, Russia*

Abstract. The rapid development of the modern market of educational services necessitates a detailed study of trends and patterns of learning based on digital pedagogy. The system of creation and provision of educational services provides for the need to implement a systematic assessment of the quality of services provided by educational institutions. The relevance of this problem is justified by the fact that the quality of services determines the level of intellectual potential of the state, becomes one of the most important prerequisites for its economic and political stability, and guarantees competitiveness in the world market of educational services. The article analyzes digital learning, its essence, features, advantages and potential in the context of education implemented in the digital economy and information society. Creating and developing an optimal system for collecting and processing information about the state of the quality of education is one of the most urgent tasks of the educational sphere today. Training based on the use of digital pedagogy is justified as a factor in modernizing education and improving the quality of educational services. Using the methods and forms of digital pedagogy, along with general pedagogical approaches to learning, allows one to optimize the educational process and improve the quality of educational services provided.

Keywords: *information society, cybersociality, informatization of education, digitalization of education, digital training, means of digital pedagogy, digital technologies, modernization of education, improving the quality of educational services.*

Введение. В современном социокультурном пространстве происходит становление постиндустриального (информационного) общества, ведущей единицей и ценностью которого является информация. Современный этап общественного развития во многом определяют такие процессы, как информатизация, стандартизация, автоматизация, технологизация, цифровизация, неизменно влекущие за собой широкое внедрение информационных и цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека [9]. Целью статьи является изучение сущности обучения, построенного на основе средств цифровой педагогики, обоснование его потенциала в качестве фактора модернизации образования и повышения качества образовательных услуг.

Актуальность исследуемой проблемы. В эпоху киберсоциализации нас окружает виртуальная сфера, основанная на всецелом вхождении компьютера и сети Интернет в жизнь человека (О. И. Воинова, В. А. Плешаков) [4], [5]. «Киберсоциальность» трактуется учеными как «совокупность приобретенных человеком качеств, обеспечивающих его способность организовывать жизнедеятельность в киберпространстве в контексте выполнения различных социальных функций как субъекта сетевых сообществ» [5, с. 120].

Интенсивное социокультурное развитие, а также цифровизация экономики задают новые условия для функционирования системы образования. В рамках киберсоциализации общества возрастает потребность в модернизации образования. По мнению А. А. Вербицкого, указанная потребность продиктована необходимостью перехода к практико-ориентированному типу непрерывного образования [3].

Основными процессами, регламентирующими современное образование, являются его информатизация и цифровизация, а основными средствами повышения качества образовательных услуг – средства цифровой педагогики.

Цифровая педагогика представляет собой актуальное направление современной образовательной среды. Несмотря на то что в последнее десятилетие проблема цифровой педагогики является предметом активных научных обсуждений, ученым еще не удалось выработать единого подхода к определению ее сущности [1]; [9]. Как правило, общим во всех определениях является актуализация того, что традиционная педагогика столкнулась с новой реальностью, для которой характерна «конвергенция физического и виртуального (созданного с помощью ИКТ) учебных пространств (сред)» [2, с. 1]. Е. В. Борисова подчеркивает, что «старые педагогические теории» уже не могут объяснить явления, рожденные в новых условиях: «Формируется новая, цифровая педагогика, и никто толком не понимает, как она должна быть устроена. Ясно только, что нужно пробовать, экспериментировать и искать новые работающие модели» [1, с. 87].

Изучение самой возможности обучения на основе средств цифровой педагогики, а также использование обучения как фактора повышения качества образовательных услуг и модернизации образования является актуальной задачей для современной педагогической науки.

Материал и методы исследования. В работе применены междисциплинарный подход к изучению современного состояния цифровизации российского образования, на основании которого представлены результаты критического осмысления уже имеющегося опыта внедрения средств цифровой педагогики в образовательный процесс в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова; метод научного прогнозирования, благодаря которому с учетом основных достижений отечественной педагогики автор обосновывает необходимость использования средств цифровой педагогики для повышения качества предоставляемых образовательных услуг, а также для организа-

ции и развития инклюзивной образовательной среды в разных регионах страны; описательный метод, в рамках которого стало возможным определить степень изученности вопроса об обучении на основании средств цифровой педагогики.

Результаты исследования и их обсуждение. Среди стратегических задач федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» можно выделить следующие:

- модернизацию профессиональной подготовки;
- создание информационной образовательной среды с внедрением цифрового инструментария учебной деятельности;
- обеспечение возможности обучения на протяжении всей жизни [11].

Как показывает анализ концепции вышеуказанного проекта, цифровизация образования рассматривается сегодня как одно из действенных средств повышения качества образовательных услуг.

В 2018 году Фонд «Национальные ресурсы образования» совместно с обществом «Знание» провел опрос 1276 родителей несовершеннолетних школьников и студентов. Родители со своей точки зрения оценили влияние цифровизации на повышение качества образования. Данные, полученные в результате опроса, являются показательными и должны быть учтены при дальнейшем внедрении цифрового обучения в образовательных организациях разных регионов.

Опрос показал высокую вовлеченность детей в мир цифровых технологий (например, более 50 % опрошенных обращаются к социальным сетям более 9 раз в день), результаты опроса родителей разнятся. Так, большинство из них (около 70 % от общего числа опрошенных) сошлись во мнении о том, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс должно происходить на основе гармоничного симбиоза с традиционными, не исключая их, а грамотно вовлекая в современный образовательный процесс [12]. Этой же позиции придерживается О. С. Крюкова, которая считает, что «цифровые технологии должны занять определенную нишу в образовательном процессе, но не подменять собой традиционные формы обучения» [8].

Цифровизация – закономерный этап общественного развития и ключевое поле для развития цифровой педагогики, которая включает систему цифровых средств, инструментов и условий для осуществления эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся. Внедрение цифровой педагогики в современный образовательный процесс связано с появлением гаджетов и компьютерных технологий, существенным образом предопределивших изменения в коммуникации, в том числе и на образовательном уровне. Качество образования, по нашему мнению, напрямую зависит от уровня владения учащимися комплексом современных технологий, умения ориентироваться в них и адаптации к современным условиям. Образование – полное отражение социокультурной ситуации и положения государства в общемировом образовательном поле. В связи с этим правительством регулярно принимаются меры по обеспечению высокого уровня образования. Именно поэтому, на наш взгляд, справедливо говорить о цифровой педагогике в контексте повышения качества образования.

Использование в образовательном процессе средств цифровой педагогики повлекло за собой изменение понятийно-теоретического аппарата и появление новых явлений, требующих научного осмысления и четкого обоснования их содержания. Научный плюрализм, порожаемый отсутствием единого подхода к определению содержания понятий «информатизация», «цифровизация образования», «цифровые технологии обучения», «цифровое обучение», «средства цифровой педагогики» и др., создает очевидные трудности в исследовательской работе и потому требует оперативного устранения. Научное обоснование явлений, вызванных информатизацией общества и, в частности, цифровизацией

обучения, создаст предпосылки для дальнейших разработок в этом направлении и позволит на должном уровне изучить возможность применения средств цифровой педагогики, во-первых, для повышения качества предоставляемых образовательных услуг, а во-вторых, для организации дистанционной работы в условиях инклюзивной образовательной среды.

Информатизация образования – одно из основных направлений процесса реформирования образования, которое продиктовано потребностями современного общества, где главным двигателем прогресса является индивидуальное развитие личности.

В широком смысле под цифровизацией принято понимать внедрение цифровых технологий в сферу образования. Как справедливо отмечает А. А. Вербицкий, в современной педагогической науке понятия «цифровое обучение» и «цифровое образование» воспринимаются как синонимичные, однако, в сущности, это не так. Более того, академик подчеркивает, что понятие «цифровое образование» само по себе противоречиво, и считает целесообразным применение дефиниций «цифровая система образования» и «цифровое обучение», которые, по мнению ученого, представляют собой «совокупность закономерностей, принципов и механизмов усвоения обучающимися предметных знаний, умений, навыков, компетенций, в том числе с использованием компьютера» [3].

Политика цифровизации существенно повышает роль качественного образования, ставит в центр образовательного процесса человека, его интеллект, естественное стремление создавать и порождать новые знания и навыки. Так, цифровая система образования характеризуется рядом закономерностей:

- позволяет обучающемуся участвовать в формировании индивидуальной образовательной траектории;
- предусматривает возможность перехода от традиционной линейной модели непрерывного образования (от дошкольного образования до последиplomного) к матричной модели получения образования на протяжении всей жизни;
- стимулирует саморазвитие и самоактуализацию обучающегося;
- способствует появлению нового формата самоидентификации личности – онлайн-новой идентичности [7].

Согласно М. С. Цветковой и Е. В. Якушиной, обучение, построенное на основе средств цифровой педагогики, – это такая система обучения, в основе которой лежит применение современных информационных технологий и электронных образовательных ресурсов. При этом цифровое образование позволяет:

- организовать самостоятельную работу с использованием ПК, планшета или смартфона;
- обеспечить возможность дистанционного взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- создавать в социальных сетях образовательные сообщества для обучающихся;
- обеспечить круглосуточный доступ к электронным образовательным ресурсам (ЭОР);
- повышать уровень информационной культуры обучающихся;
- обеспечить доступность высшего образования лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [13].

В связи со сложной эпидемиологической ситуацией в стране и мире, вынужденным переходом образовательных организаций на дистанционное обучение в марте 2020 года использование цифровых средств оказалось единственной возможностью для сохранения и продолжения контактных видов работы с обучающимися в удаленном формате. Сегодня с учетом полученного опыта дистанционной работы мы можем говорить о трудностях, с которыми пришлось столкнуться всем участникам образовательного процесса. Представляется, что именно должный научный анализ применяемых в период дистанционного обучения методов и форм работы позволит в дальнейшем создать конструктивную основу для активного внедрения средств цифровой педагогики в образовательный процесс с целью

повышения его качества и создания приемлемых условия для получения образования лицам с ОВЗ.

Данный вопрос важен в масштабах не только российского, но и мирового образования и рассматривается ведущими образовательными организациями всех стран. С этой точки зрения показателен эксперимент НИУ «Высшая школа экономики» совместно с коллегами из университетов США по изучению эффективности дистанционного обучения в сравнении с традиционными аудиторными формами работы.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что цифровая педагогика, реализуемая в условиях дистанционного обучения, по качеству и результату приравнивается к традиционной, но при этом позволяет обучить на 15–18 % студентов больше. Согласно статистическим данным, 80 % обучающихся-респондентов показали высокие результаты после вовлечения в образовательный процесс с использованием средств цифровой педагогики [14].

Проведенный эксперимент стал маркером успешного применения средств цифровой педагогики, подтвердив необходимость дальнейших методических разработок в этом направлении.

Создание условий для внедрения к 2024 году безопасной цифровой образовательной среды стало главной целью федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [11]. В рамках проекта предусмотрено внедрение уже к концу 2022 года целевой модели цифровой образовательной среды не менее чем в 50 субъектах Российской Федерации [11, с. 16].

Важным этапом на пути цифровизации образования в нашей стране стало создание федерального центра информационно-образовательных ресурсов (<http://fcior.edu.ru/>) с целью распространения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и сервисов для всех уровней образования. ЭОР призваны решить ряд проблем в сфере образования, обеспечив равный доступ к образовательной среде всем участникам образовательного процесса.

В российских образовательных организациях ЭОР широко используются при подготовке обучающихся разных направлений. Опыт применения ЭОР в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова свидетельствует о существенных трудностях в вопросах профессиональной готовности кадров к применению средств цифровой педагогики. Данная проблема кадрового соответствия, в свою очередь, проанализирована Е. В. Павловой, которая отмечает, что «активное использование информационно-образовательной среды вуза, тем более создание ЭОР, требует достаточно высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей в сфере информационно-коммуникационных технологий, а также постоянного совершенствования знаний и умений в данной области» [10, с. 193].

Таким образом, исходя из практики функционирования ЭОР, можно охарактеризовать процесс использования средств цифровой педагогики в федеральных и региональных образовательных организациях высшего образования как многоуровневый – реализуемый как на материально-техническом уровне, так и уровне кадрового обеспечения.

Одна из задач, которая стоит перед современным образованием, – подготовка компетентных кадров, что возможно при условии внедрения цифровых инструментов, а также приведения образовательных программ в соответствие с нуждами цифровой экономики.

В результате анализа современных отечественных работ были выделены следующие важнейшие принципы обучения, построенного на основе применения средств цифровой педагогики.

1. Дифференцированный подход к использованию информационно-коммуникационных технологий как обязательных для обеспечения технических параметров образовательного процесса и электронных образовательных ресурсов – для научно-методического обеспечения.

2. Корреляция цифровой дидактики с системой непрерывного образования. Реализация на практике модели непрерывного образования обосновывает необходимость формирования и совершенствования основ цифровой грамотности в зависимости от специфики профессиональной деятельности человека. Цифровое обучение способствует формированию непрерывной мотивации людей к получению новых, наиболее объективных знаний, актуальных навыков и умений.

3. Индивидуализация обучения в условиях применения средств цифровой педагогики, реализуемая посредством следующего:

- удовлетворения образовательных потребностей разных групп обучающихся, в том числе лиц с ОВЗ;

- учета индивидуальных особенностей обучающихся при проектировании, отборе и осуществлении соответствующей образовательной деятельности;

- разнообразных способов представления результатов учебной деятельности обучающихся;

- разработки и внедрения индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов.

4. Организация активного и интерактивного обучения. Цифровые сервисы позволяют обучающимся получить доступ к необходимым учебным ресурсам в удобное время и в удобном месте.

В области инклюзивного образования применение цифровых сервисов позволяет реализовывать:

- обеспечение равного доступа обучающихся к цифровым ресурсам;

- отбор и использование педагогических технологий, учитывающих учебный цифровой контекст, а также педагогических технологий, предназначенных для поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями;

- учет проблем доступности при выборе, модификации или создании цифровых ресурсов и обеспечения альтернативными или компенсаторными инструментами или подходами к обучающимся с особыми образовательными потребностями;

- учет принципов универсального проектирования для повышения доступности к цифровым ресурсам и цифровым средам, которые используются в образовательном процессе;

- постоянный мониторинг и анализ эффективности мер, используемых с целью повышения доступности цифровых ресурсов для обучающихся с особыми образовательными потребностями и с целью адаптации методов обучения [6], [7].

Эффективность образовательного процесса во многом зависит от уместности и актуальности средств цифровой педагогики, использованных при обучении. Следует помнить, что методы традиционной педагогики и традиционного обучения не должны быть полностью исключены из практики преподавания и заменяться исключительно на цифровые. Принцип рационального сочетания инновационных форм с традиционными формами отечественного образования должен стать основополагающим при проектировании образовательной деятельности.

Выводы. Вопрос о возможности использования средств цифровой педагогики в организации образовательного процесса отвечает поставленной на государственном уровне задаче обеспечения условий функционирования безопасной цифровой образовательной среды. Обучение, организованное на основе использования инновационных цифровых технологий и внедрения в образовательную систему средств цифровой педагогики, способствует значительному повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Анализ современного состояния цифровизации российского образования с учетом опыта региональных вузов свидетельствует о ряде трудностей, связанных в первую очередь с проблемами кадрового соответствия и профессиональной готовности специалистов к применению средств цифровой педагогики. Повышение квалификационного уровня преподавателей позволит значительно повысить качество образования, ориентировать учащихся

не только на формирование фундаментальных знаний, но и на овладение прикладными компетенциями, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности.

Вместе с тем только при условии развитых цифровых навыков у обучающихся и педагогов возможно обеспечение качественного образования в гибких и новаторских формах. Это, с одной стороны, отвечает ожиданиям и потребностям обучающихся, с другой – расширяет возможности их дальнейшего трудоустройства за счет осведомленности в аспектах цифровой экономики.

Решение актуальных для образовательных организаций проблем материально-технического обеспечения представляется обязательным условием для эффективного использования средств цифровой педагогики как фактора повышения качества предоставляемых образовательных услуг и модернизации образования, призванной обеспечить равный доступ к образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова Е. В.* Современный тренд образовательной среды – искусственный интеллект и цифровая педагогика // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь, 2018. – С. 84–87.
2. *Быков В. Ю., Лещенко М. П.* Цифровая гуманистическая педагогика: актуальные проблемы педагогических исследований в области использования ИКТ в образовании // Информационные технологии и среда обучения. – 2016. – Т. 53, № 3. – С. 1–17.
3. *Вербицкий А. А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – № 1 (6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
4. *Воинова О. И., Плешаков В. А.* Киберонтологический подход в образовании / под ред. В. А. Плешакова. – Норильск : Норильский индустриальный институт, 2012. – 244 с.
5. *Воинова О. И., Плешаков В. А.* Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2018. – № 1 (4) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafety_and_classific.
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под ред. Б. Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
7. *Кондаков А. М.* Цифровое образование: становление и особенности реализации // Традиции и инновации в образовании. : сборник статей юбилейной XX Международной научно-практической конференции. – СПб., 2017. – С. 86–98.
8. *Крюкова О. С.* Традиционная и «Цифровая» педагогика в современном образовательном пространстве // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2018. – № 13–1. – С. 310–316.
9. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
10. *Павлова Е. В.* Электронные информационные ресурсы в контексте развития открытого образовательного пространства России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 3(108). – С. 189–197.
11. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» / Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://togirro.ru/assets/files/2019/proekty/cos/1.TSifrovaya_obrazovatel'naya_sreda.pdf.
12. Фонд «Национальные ресурсы образования» совместно с Российским обществом «Знание» запустил проект «Безопасная интернет-среда – детям» // Фонд «Национальные ресурсы образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nro.center/news/fond-nacionalnye-resursy-obrazovaniya-sovmestno-s-rossijskim-obshhestvom-znanie-zapustil-proekt-bezopasnaja-internet-sreda-detjam/>.
13. *Цветкова М. С., Якушина Е. В.* «RUSERE – Русскоязычные электронные ресурсы в образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusere.ru/>.
14. *Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec R.* Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost // Science Advances. – Vol. 6, № 15. – URL : <https://advances.sciencemag.org/content/6/15/eaay5324>.

Статья поступила в редакцию 08.12.2020

REFERENCES

1. *Borisova E. V.* Sovremennyy trend obrazovatel'noj sredy – iskusstvennyj intellekt i cifrovaya pedagogika // Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatelnosti pedagoga : sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Tver', 2018. – S. 84–87.
2. *Bykov V. Yu., Leshchenko M. P.* Cifrovaya gumanisticheskaya pedagogika: aktual'nye problemy pedagogicheskikh issledovaniy v oblasti ispol'zovaniya IKT v obrazovanii // Informacionnye tekhnologii i sreda obucheniya. – 2016. – T. 53, № 3. – S. 1–17.
3. *Verbickij A. A.* Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy // Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». – 2019. – № 1 (6) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
4. *Voinova O. I., Pleshakov V. A.* Kiberontologicheskij podhod v obrazovanii / pod red. V. A. Pleshakova. – Noril'sk : Noril'skij industrial'nyj institut, 2012. – 244 s.
5. *Voinova O. I., Pleshakov V. A.* Lichnost' i kibernatsionnyy obshchestvo: stanovlenie kibersotsial'nosti i klassifikatsiya lyudej po stepeni integrirovannosti v kibersotsium // Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». – 2018. – № 1 (4) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersaftey_and_classific.
6. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii / Pod red. B. Dendeveva – M. : ITO YuNESKO, 2013. – 320 s.
7. *Kondakov A. M.* Cifrovoe obrazovanie: stanovlenie i osobennosti realizatsii // Tradicii i innovatsii v obrazovanii. : sbornik statej yubilejnoy XX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb., 2017. – S. 86–98.
8. *Kryukova O. S.* Traditsionnaya i «Cifrovaya» pedagogika v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya. – 2018. – № 13–1. – S. 310–316.
9. *Novikov A. M.* Postindustrial'noe obrazovanie. – M. : Egves, 2008. – 136 s.
10. *Pavlova E. V.* Elektronnye informacionnye resursy v kontekste razvitiya otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva Rossii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 3(108). – S. 189–197.
11. Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» / Prilozhenie k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu «Obrazovanie» ot 07 dekabrya 2018 g. – № 3 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://togirro.ru/assets/files/2019/proekty/cos/1.TSifrovaya_obrazovatel'naya_sreda.pdf.
12. Fond «Nacional'nye resursy obrazovaniya» sovmestno s Rossijskim obshchestvom «Znanie» zapustil proekt «Bezopasnaya internet-sreda – detyam» // Fond «Nacional'nye resursy obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://nro.center/news/fond-nacionalnye-resursy-obrazovaniya-sovmestno-s-rossijskim-obshchestvom-znanie-zapustil-proekt-bezopasnaya-internet-sreda-detjam/>.
13. *Cvetkova M. S., Yakushina E. V.* «RUSERE – Russkoyazychnye elektronnye resursy v obrazovanii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rusere.ru/>.
14. *Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec R.* Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost // Science Advances. – Vol. 6, № 15. – URL : <https://advances.sciencemag.org/content/6/15/eaay5324>.

The article was contributed on 8 December, 2020

Сведения об авторе

Петрищев Игорь Олегович – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия; e-mail: pi3@mail.ru

Author information

Petrishchev, Igor Olegovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science, I. Ulyanov Ulyanovsk state pedagogical University, Ulyanovsk, Russia; e-mail: pi3@mail.ru

А. И. Пьянзин¹, Н. Н. Пьянзина²

АНАЛИЗ ВЫСТУПЛЕНИЙ СПОРТСМЕНОВ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ НА ОЛИМПИЙСКИХ ИГРАХ 1952–2016 гг.

¹ *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

² *Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. На сегодняшний день имеет место противоречие между большим объемом эмпирического и статистического материала по достижениям чувашских спортсменов в крупнейших международных соревнованиях и недостаточно глубоким их анализом, лежащим в основе выявления закономерностей и перспектив развития спорта в республике. Целью исследования является выявление динамики и закономерностей участия спортсменов Чувашской Республики в составе сборной команды страны на Олимпийских играх 1952–2016 гг. Методы исследования: теоретический анализ исторической и справочной литературы по теме исследования, анализ документальных материалов, методы математической статистики. В советский период наибольшее число участников Олимпийских игр среди спортсменов Чувашской Республики (по 4 человека) приходится на игры 1972 и 1976 гг. Самыми успешными можно признать выступления спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх 1968, 1976 и 1980 гг. Наиболее высокое среднее место приходится на бокс, фехтование, командную велогонку, борьбу классическую. В постсоветский период представительство спортсменов Чувашской Республики в составе Олимпийской сборной России заметно увеличилось и составило по 10 человек на играх в 2000 и 2004 гг., 9 человек на играх в 2008 г. Можно выделить 20-летний период успешного выступления спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх – с 1992 по 2012 гг. Наиболее высокое среднее место приходится на спортивную гимнастику, бег 3000 м с препятствиями.

Ключевые слова: *Олимпийские игры, Чувашская Республика, спортсмены, достижения.*

А. И. Pyanzin¹, N. N. Pyanzina²

ANALYSIS OF THE CHUVASH ATHLETES' PERFORMANCES AT THE OLYMPIC GAMES FROM 1952 TO 2016

¹ *I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

² *I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. Today, there is a contradiction between a large volume of empirical and statistical material on the achievements of athletes of the Chuvash Republic in major international competitions and insufficient analysis, which is the basis for identifying the regularities and prospects for the development of sports in the republic. The aim of the study is to identify the dynamics and patterns of participation of athletes of the Chuvash Republic in the national team at the Olympic Games of 1952–2016. The research methods are theoretical analysis of historical and reference literature on the research topic, analysis of documentary materials, methods of mathematical statistics. In the Soviet period, the largest number of participants in the Olympic Games among athletes of the Chuvash Republic (4 people) was in the 1972 and 1976 Games. The performances of the Chuvash athletes at the Olympic Games of 1968, 1976 and 1980 can be considered the most successful. The most striking results were achieved in boxing, fencing, team

cycling, and Greco-Roman wrestling. In the post-Soviet period, the representation of athletes of the Chuvash Republic in the Russian Olympic team has noticeably increased and amounted to 10 people at the games in 2000 and 2004, 9 people – at the games in 2008. A 20-year period from 1992 to 2012 can be considered most successful. The greatest results were achieved in gymnastics and steeplechase.

Keywords: *Olympic Games, Chuvash Republic, athletes, achievements.*

Введение. Олимпийские игры являются значительным событием в жизни международного сообщества. Они отражают многие тенденции в развитии современного мира. Со времен древних Олимпиад спорт всегда содействовал прекращению войн, взаимопониманию между народами, честному и открытому общению. Проведение Олимпийских игр внесло свой позитивный вклад в развитие и укрепление общечеловеческих ценностей.

Советские и российские спортсмены достойно выступают на Олимпийских играх, занимая неизменно высокие места по количеству медалей в неофициальном командном зачете. Опубликован значительный объем статистических данных по выступлениям спортсменов-олимпийцев [1, с. 1–8, 25–32], [2], [3], [6], [7], [8], [9, с. 33–44], [10], [11], но по большей части в этих источниках содержатся лишь результаты и занятые места без какого-либо анализа с выявлением динамики и тенденций развития того или иного вида спорта (спортивной дисциплины), что и отражает на сегодняшний день недостаточный уровень информации, которая могла бы помочь представителям государственных и общественных органов управления спортом организовать работу по отбору спортсменов в состав национальных сборных команд по видам спорта.

Целенаправленная и согласованная работа Минспорта Чувашии совместно с федерациями видов спорта и Олимпийским комитетом России, успешное выступление спортсменов на всероссийских и международных соревнованиях [4, с. 198–202], [5, с. 129–135] позволили Чувашской Республике войти в число ведущих регионов России, подготовивших кандидатов в сборные команды для участия в Олимпийских играх.

Актуальность исследуемой проблемы. Наблюдается противоречие между большим объемом эмпирического и статистического материала по достижениям спортсменов Чувашской Республики в крупнейших международных соревнованиях и недостаточно глубоким их анализом, лежащим в основе выявления закономерностей и перспектив развития спорта в республике.

Наличие противоречия определяет проблему исследования: каковы динамика и закономерности участия спортсменов Чувашской Республики в составе сборной команды страны на Олимпийских играх 1952–2016 гг.?

Решение этой проблемы отражает высокую степень актуальности исследования.

Объект исследования – Олимпийские игры современности.

Предметом исследования являются достижения спортсменов Чувашской Республики в составе сборной команды страны на Олимпийских играх 1952–2016 гг.

Цель настоящего исследования – выявление динамики и закономерностей участия спортсменов Чувашской Республики в составе сборной команды страны на Олимпийских играх 1952–2016 гг.

Материал и методы исследования. Методы исследования: теоретический анализ исторической и справочной литературы по теме исследования, анализ документальных материалов, методы математической статистики.

Решение поставленной цели предполагало сравнительный анализ соревновательной деятельности спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх за 64-летний период с 1952 по 2016 гг.

В этом временном промежутке можно условно выделить два периода: советский период (1952–1992), постсоветский период (начиная с 1996 года в Атланте по настоящее

время). В 1992 году Россия существовала уже как независимое государство, однако после распада СССР в 1991 г. национальный олимпийский комитет принял решение выступать на Олимпийских играх в Барселоне объединенной командой стран Содружества Независимых Государств. По этой причине участие спортсменов-олимпийцев в играх 1992 года отнесено к советскому периоду.

Результаты исследования и их обсуждение. Первым спортсменом, представлявшим Чувашскую Республику в составе Олимпийской сборной команды СССР, стал А. В. Игнатьев, который в 1952 году на Олимпийских играх в Хельсинки принял участие в беге на 400 м.

В советский период наибольшее число участников Олимпийских игр среди спортсменов Чувашской Республики (по 4 человека) приходится на 1972 г. (Мюнхен) и 1976 г. (Монреаль) (рис. 1).

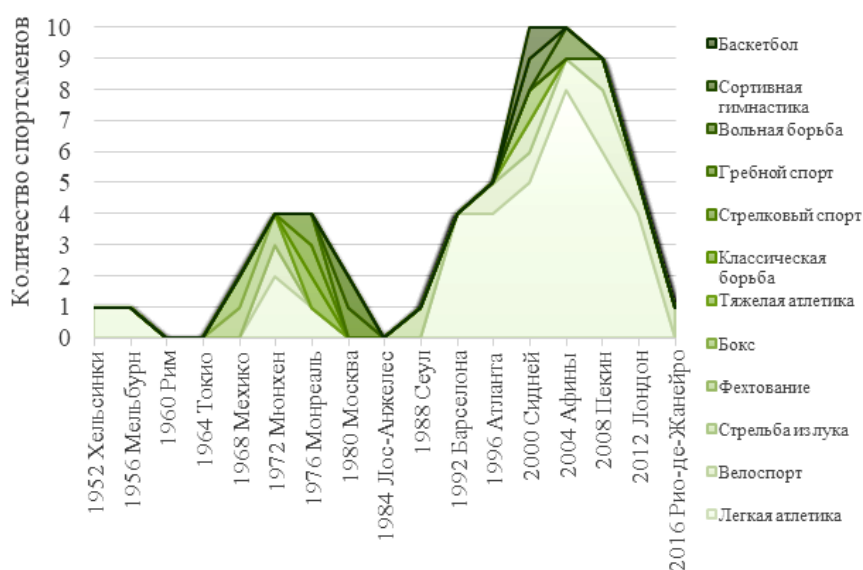


Рис. 1. Представительство спортсменов Чувашской Республики в составе национальной сборной команды на Олимпийских играх 1952–2016 гг.

В постсоветский период представительство спортсменов Чувашской Республики в составе Олимпийской сборной России заметно увеличилось до 10 человек на играх в Сиднее (2000) и Афинах (2004) и до 9 человек на играх в Пекине (2008).

В Риме (1960) и Токио (1964) спортсмены из Чувашии не были представлены в составе Олимпийской сборной СССР. В 1984 году СССР объявил бойкот на участие советских олимпийцев на играх в Лос-Анджелесе. Спад показателя представительства спортсменов Чувашской Республики в 2016 году связан с коллективной дисквалификацией российских легкоатлетов со стороны международного антидопингового агентства и международного олимпийского комитета из-за допинговых скандалов. Между тем именно легкоатлеты всегда составляли основную долю олимпийцев, представляющих республику.

Если достижения спортсменов оценивать по занятому ими месту в соревновании, то наиболее успешными для спортсменов Чувашской Республики в составе сборной команды СССР были игры в Мельбурне (1956), Мехико (1968) и Москве (1980) (рис. 2), на которых среднее место представителей республики не опускалось ниже 3-го, а игры в Мюнхене являются наименее успешными (среднее место – 11,8). В целом за этот период представители Чувашии держатся на уровне 5,0 места.

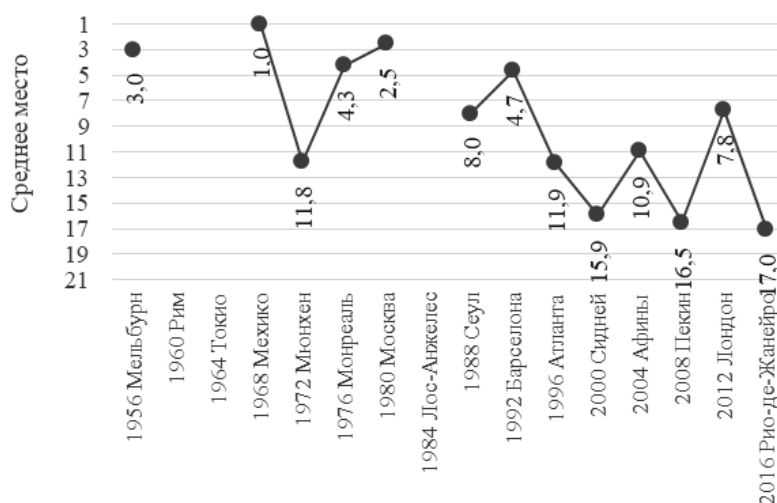


Рис. 2. Среднее место, занятое спортсменами Чувашской Республики в составе национальной сборной команды на Олимпийских играх 1956–2016 гг.

В постсоветский период среднее место на Олимпийских играх у спортсменов Чувашской Республики в целом ниже, чем в более ранний период. Так, наиболее высокое среднее место (7,8) приходится на игры в Лондоне (2012). В целом за этот период представители Чувашии находятся на уровне 13,3 места. Однако этот показатель не учитывает количество принимавших участие в играх спортсменов. В постсоветский период их было в среднем почти в 3 раза больше: 6,7 участников в среднем за период с 1996 по 2016 гг. против 2,4 участников за период с 1956 по 1992 гг., что, естественно, повлияло на снижение среднего места.

Более объективным показателем, на наш взгляд, является не столько среднее место, сколько среднее место в расчете на одного условного спортсмена, который вычисляется путем деления среднего места на количество участников и является, таким образом, интегральным показателем, объединяющим в себе как количественный (число участников), так и качественный (среднее место) показатели (рис. 3). В целом, как видно на графике, советский и постсоветский периоды вполне сопоставимы по интегральному показателю, отражающему успешность выступлений олимпийцев из Чувашии.

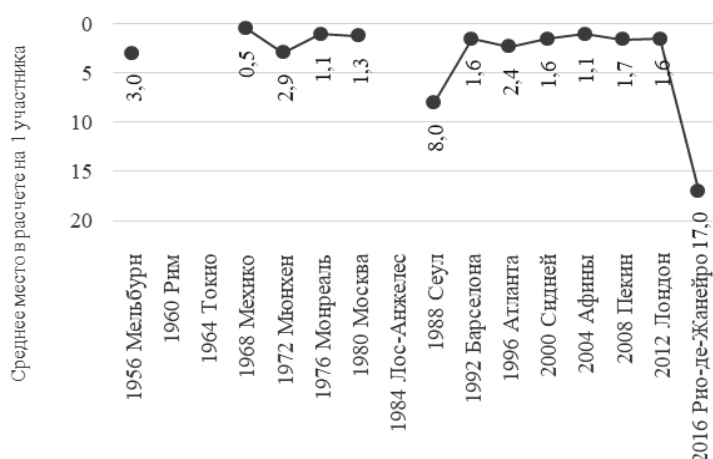


Рис. 3. Среднее место, занятое спортсменами Чувашской Республики в составе национальной сборной команды на Олимпийских играх 1956–2016 гг., в расчете на одного условного участника

Так, в советский период наиболее успешными можно признать выступления спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх 1968 г. в Мехико (0,5 место), 1976 г. в Мельбурне (1,1 место) и 1980 г. в Москве (1,3 место). Наименее успешными для спортсменов республики стали игры 1988 г. в Сеуле (8,0 место). В среднем за весь советский период спортсмены из Чувашии выступали на уровне 2,62 места.

Таблица 1

**Места по отдельным дисциплинам, занятые олимпийцами
из Чувашской Республики на играх 1956–2016 гг.**

Виды спорта, представленные олимпийцами Чувашской Республики	Олимпийские игры													Среднее место
	1956 Мельбурн	1968 Мехико	1972 Мюнхен	1976 Монреаль	1980 Москва	1988 Сеул	1992 Барселона	1996 Атланта	2000 Сидней	2004 Афины	2008 Пекин	2012 Лондон	2016 Рио-де-Жанейро	
Бокс		1												1,0
Фехтование (командное)		1	1											1,0
Велоспорт 100 км (командное)			1											1,0
Борьба классическая				1										1,0
Стрелковый спорт				2										2,0
Гребной спорт (байдарка 4)					2									2,0
Бег 400 м муж.	3													3,0
Борьба вольная муж.					3									3,0
Спортивная гимнастика								3						3,0
Бег 3000 м с/п жен.										3,5				3,5
Ходьба 10 км жен.						2	5,5							3,8
Баскетбол								6						6,0
Стрельба из лука (муж. командное)						8		4		8				6,7
Тяжелая атлетика			1					13						7,0
Семиборье											8			8,0
Ходьба 20 км муж.				13			11		3	7				8,5
Борьба вольная жен.										9				9,0
Бег 100 м с барьерами								9						9,0
Бег 5000 м жен.								8				13		10,5
Ходьба 20 км жен.										9,5	12			10,8
Бег 1500 м жен.										11				11,0
Бег 10000 м жен.			11					13	9	8	19			12,0
Маунтинбайк жен.								27		13	12,5	4	17	14,7
Марафон жен.						1	2			19	22	6		16,7
Стрельба из лука (муж. личное)									34		25			29,5
Бег 10000 м муж.											30			30,0
Бег 5000 м муж.			34											34,0
Велоспорт (групповая велогонка 224 км)									36					36,0

В постсоветское время наиболее успешным можем считать довольно продолжительный период выступления спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх с 1992 по 2012 гг.: Афины-2004 (1,1), Лондон-2012 (1,55), Барселона-1992 (1,56), Сидней-2000 (1,59), Пекин-2008 (1,7), Атланта-1996 (2,4 место). Наименее успешными для спортсменов

республики стали игры 2016 г. в Рио-де-Жанейро (17,0 место). В среднем за весь постсоветский период спортсмены из Чувашии выступали на уровне 4,21 места, а если не брать в расчет игры 2016 года, на которых наша сборная выступала в сильно усеченном составе, то на уровне 1,65 места. Все это говорит о высочайшем уровне выступлений спортсменов из Чувашии в составе национальной сборной на Олимпийских играх.

Еще одним важным показателем является уровень успешности выступлений спортсменов в отдельных спортивных дисциплинах (табл. 1).

Оценка этого показателя дает нам возможность выделить наиболее перспективные дисциплины и виды спорта и учесть это при формировании стратегии подготовки к следующим Олимпийским играм. Успешность в данном случае мы оценивали по среднему месту, занятому всеми представителями спортивной дисциплины на всех Олимпиадах.

В советский период наиболее высокое среднее место (1,0) приходится на следующие дисциплины: бокс (В. Соколов, 1968), фехтование в командном зачете (С. Чиркова, 1968, 1972), командная велогонка 100 км (В. Я. Ярды, 1972), борьба классическая (В. Константинов, 1976). Второе место (2,0) приходится на стрелковый спорт (А. Кедяров, 1976), греблю на байдарке-четверке (Г. Мохнев, 1980), ходьбу 10 км (Е. Николаева, 1992). Третье место (3,0) – на бег 400 м (А. Игнатъев, 1956), борьбу вольную (С. Корнилаев, 1980).

На современном, постсоветском этапе среднее место в целом стало ниже. Наиболее высокие значения этого показателя приходятся на следующие дисциплины: спортивная гимнастика (3,0 – Д. Древин, 2000), бег 3000 м с препятствиями (3,5 – Т. Архипова, Т. Петрова, 2008). Меньшее среднее место связано прежде всего с увеличением числа спортсменов и дисциплин, в которых они принимали участие.

Выводы. В советский период наибольшее число участников Олимпийских игр среди спортсменов Чувашской Республики (по 4 человека) приходится на игры 1972 и 1976 гг. Наиболее успешными можно признать выступления спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх 1968, 1976 и 1980 гг. Наиболее высокое среднее место приходится на бокс, фехтование, командную велогонку, борьбу классическую.

В постсоветский период представительство спортсменов Чувашской Республики в составе Олимпийской сборной России заметно увеличилось и составило по 10 человек на играх в 2000 и 2004 гг., 9 человек – на играх в 2008 г. Можно выделить 20-летний период успешного выступления спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх – с 1992 по 2012 гг. Наиболее высокое среднее место приходится на спортивную гимнастику, бег 3000 м с препятствиями.

Таким образом, все приведенные выше данные позволяют нам оценить выступление спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх как в целом успешное и с оптимизмом ожидать следующих Олимпийских игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырев Е. Г., Козлова Т. В., Родиченко В. С., Чен Е. Олимпийские репортажи // Легкая атлетика. – 1972. – № 9. – С. 1–8; 25–32.
2. Летние Олимпийские игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://olympic.ru/team/olympic-games/last-games/summer/>.
3. Никишев В. К. История физической культуры и спорта в Чувашии (1920–1964 гг.). К. Никишев – патриарх спорта Чувашии. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2017. – 295 с.
4. Пьянзин А. И., Бутов М. Я., Баринов А. С., Пьянзина Н. Н. Спортивные достижения легкоатлетов Чувашской Республики в 2016–2018 гг. // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 198–202.
5. Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н., Петрова Т. Н., Шилленко О. В. Легкоатлетические традиции и достижения спортсменов Чувашской Республики // Вестник Чувашского университета. – 2018. – № 2. – С. 129–135.
6. Рейтинги и топ-листы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusathletics.info/docs?category=6698>.
7. Скородумов Н. Г. Чувашская спортивная энциклопедия. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2012. – 446 с.
8. Спортивные звезды Чувашии : справочник / сост. И. Кириллов. – Чебоксары : Б. и., 1973. – 104 с.

9. Табло Олимпиады-2000 // Легкая атлетика. – 2000. – № 9–10. – С. 33–44.
10. Участие спортсменов Чувашии в летних Олимпийских играх [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sport.cap.ru/sport/olimpijskoe-dvizhenie/uchastie-sportsmenov-chuvashii-v-letnih-olimpijski>.
11. International Olympic Committee Official Site [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.olympic.org/>.

Статья поступила в редакцию 20.10.2020

REFERENCES

1. Bogatyrev E. G., Kozlova T. V., Rodichenko V. S., Chen E. Olimpijskie reportazhi // Legkaya atletika. – 1972. – № 9. – С. 1–8; 25–32.
2. Letnie Olimpijskie igry [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://olympic.ru/team/olympic-games/last-games/summer/>.
3. Nikishev V. K. Istoriya fizicheskoy kul'tury i sporta v Chuvashii (1920–1964 gg.). K. Nikishev – patriarh sporta Chuvashii. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2017. – 295 s.
4. P'yanzin A. I., Butov M. Ya., Barinov A. S., P'yanzina N. N. Sportivnye dostizheniya legkoatletov Chuvashskoj Respubliki v 2016–2018 gg. // Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta : materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – С. 198–202.
5. P'yanzin A. I., P'yanzina N. N., Petrova T. N., Shilenko O. V. Legkoatleticheskie tradicii i dostizheniya sportsmenov Chuvashskoj Respubliki // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2018. – № 2. – С. 129–135.
6. Rejtingi i top-listy [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rusathletics.info/docs?category=6698>.
7. Skorodumov N. G. Chuvashskaya sportivnaya enciklopediya. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2012. – 446 s.
8. Sportivnye zvezdy Chuvashii : spravochnik / sost. I. Kirillov. – Cheboksary : B. i, 1973. – 104 s.
9. Табло Олимпиады-2000 // Легкая атлетика. – 2000. – № 9–10. – С. 33–44.
10. Uchastie sportsmenov Chuvashii v letnih Olimpijskih igrah [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://sport.cap.ru/sport/olimpijskoe-dvizhenie/uchastie-sportsmenov-chuvashii-v-letnih-olimpijski>.
11. International Olympic Committee Official Site [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.olympic.org/>.

The article was contributed on October 20, 2020

Сведения об авторах

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Чувашии государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: pianzin@mail.ru

Пьянзина Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Чувашии государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: npianzina@mail.ru

Author information

Pyanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theoretical Basics of Physical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: pianzin@mail.ru

Pyanzina, Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Culture and Sports, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: npianzina@mail.ru

Л. Ф. Рахуба

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

*Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет,
г. Омск, Россия*

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью обеспечить соответствие качества вузовской подготовки выпускников современным требованиям к профессиональной деятельности в условиях рыночного социально-экономического пространства. Потребность сферы переводческих услуг в конкурентоспособных специалистах диктует постановку соответствующих задач перед вузами. Одной из таких задач является развитие у студентов качеств конкурентоспособной личности в учебной деятельности. В данной статье рассматривается процесс освоения письменного перевода как будущей профессиональной деятельности и условия, способствующие развитию конкурентоспособной личности студента в процессе обучения письменному переводу. Традиционный подход к изучению и формированию конкурентоспособного специалиста имеет определенные недостатки, один из которых состоит в несоответствии категориального аппарата, заимствованного из экономической науки, современной гуманистической парадигме высшего профессионального образования. В качестве решения соответствующей проблемы автором предлагаются и описываются организационно-педагогические условия развития комплекса качеств конкурентоспособной личности студента в обучении письменному переводу, разработанные на основе положений теории конкуренции, более адекватных с точки зрения гуманистических принципов. В качестве инструмента реализации данных условий в процессе обучения автором предлагается комплекс дидактических средств развития конкурентоспособной личности студента в учебной деятельности. Приведены результаты экспериментальной работы по внедрению данного комплекса в процесс обучения письменному переводу в рамках дополнительного образования. Результаты свидетельствуют о положительном влиянии представленных педагогических мер на обучающихся.

Ключевые слова: конкурентоспособный, переводчик, письменный перевод, обучение, дидактические средства.

L. F. Rakhuba

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING COMPETITIVE TRANSLATORS IN THE PROCESS OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION

Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russia

Abstract. The urgency of the article is due to the need to provide correspondence between the quality of professional training at universities and the requirements for professional occupation in current social and economical conditions. There is a high demand for translation services for specialists able to work successfully in competitive professional environment which is a social mandate for universities. This results in the need to develop student's personal qualities peculiar for a competitive specialist in the learning process. We focus on learning written translation as future profession and on the conditions facilitating development of student's competitive personality in the learning process. There are some weaknesses in the traditional approach to investigating and training competitive specialists, in particular, lack of correspondence between the concepts derived from economical science and the humanistic paradigm of the modern professional education at universities. To solve the problem concerned some organizational and pedagogical conditions

have been developed and described in this article aimed at developing a combination of qualities specific for student's competitive personality on the basis of more adequate, in terms of humanistic principles, competition theories. These conditions apply to the use in the learning process with a combination of teaching tools aimed at developing student's competitive personality in the learning process. Some results of experimental work to use these tools in teaching written translation under supplementary programme are presented. The results obtained prove the positive impact of the proposed techniques on students.

Keywords: *competitive, translator, written translation, teaching, teaching tools.*

Введение. Проблема обеспечения соответствия качества вузовского образования современным требованиям профессиональной действительности в настоящее время широко исследуется в разных направлениях. Одним из важнейших направлений научного поиска является изучение путей формирования личности будущего профессионала как конкурентоспособного специалиста. Это связано с развитием экономики и деятельности организаций России в условиях рынка, конкурентных отношений.

Объектом данного исследования стал процесс подготовки переводчиков как будущих конкурентоспособных специалистов, готовых к решению профессиональных задач в конкурентной профессиональной среде. Предмет исследования – организация процесса обучения переводу, направленная на решение соответствующей образовательной задачи. Целью исследования стало обоснование целесообразности применения комплекса дидактических средств обучения письменному переводу с целью развития у студентов качеств конкурентоспособной личности.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время становление конкурентоспособной личности студента является одной из актуальных задач и критерием оценки качества вузовского образования. По мнению ученых, конкурентоспособность страны определяется конкурентоспособностью организаций, которая, в свою очередь, зависит от конкурентоспособности отдельного человека, личности. Конкурентоспособность личности специалиста детерминирована его профессионально-личностными качествами и определяет в целом успешность его профессиональной деятельности. Однако в современных исследованиях показано, что в настоящее время у выпускников вузов недостаточно развиты личностные качества, обеспечивающие на практике их конкурентоспособность. С этим связан интерес ученых к проблеме изучения качеств конкурентоспособной личности и их формирования в процессе вузовской подготовки.

Как показал анализ практики вузовского обучения, в настоящее время имеется недостаток практических инструментов, дидактических средств целенаправленного развития качеств конкурентоспособной личности студента в учебной деятельности в рамках процесса обучения в целом и в процессе обучения отдельным дисциплинам в частности. В области переводческой деятельности следствием этого является дефицит конкурентоспособных специалистов на рынке перевода. Данные современных исследований текущей практики подготовки переводчиков свидетельствуют об отсутствии системного подхода, направленного на развитие конкурентоспособной личности студента в процессе реализации образовательных программ [6], [11] и др. Отмеченный недостаток относится, в частности, к практике подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, реализуемой в области дополнительного профессионального образования. Между тем именно дополнительное образование в силу своей специфики служит «демпфером» между новыми проблемами и потребностями общества и традиционным образованием, усиливая, компенсируя и корректируя последнее [17, с. 22].

Материал и методы исследования. Теоретической основой исследования явились положения теории деятельности, теории развития личности, актуальные аспекты исследований проблемы развития конкурентоспособной личности, идеи задачной организации

обучения. Основной опытно-поисковой базой исследования стал Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ). В исследовании приняли участие 63 студента, обучающихся в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В работе использованы теоретические и эмпирические методы исследования (анализ теоретической литературы, наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности и др.).

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время в педагогических исследованиях широко распространены представления о конкурентоспособности личности, основанные на положениях экономической теории конкуренции без учета их адекватности гуманистической сущности педагогического подхода. Утверждение принципа «превосходства качества личности» как фактора ее конкурентоспособности имеет определенные «экономические» основания, поскольку специалист олицетворяет на рынке труда предложение и является «продавцом» своих профессиональных знаний, умений, навыков [15]. Однако в итоге закономерно возникает вопрос о нравственных аспектах формирования конкурентоспособного специалиста, в частности, вопрос об устойчивости нравственного выбора в «условиях противоборства». Данный аспект пока не нашел должного внимания исследователей и требует дальнейшего изучения.

С целью преодоления отмеченного ограничения было проведено исследование и определен комплекс качеств конкурентоспособной личности с учетом принципа гуманизма и на основе соответствующих теорий конкуренции, исследований структуры деятельности и личности, а также положений об их развитии [1], [10], [19], [21], [23] и др. В результате было установлено, что комплекс качеств конкурентоспособной личности включает две группы качеств: 1) качества, обеспечивающие адекватное межличностное взаимодействие в конкурентной среде (социальная направленность в деятельности, способность эффективно действовать «относительно других»); 2) качества, обеспечивающие профессиональное саморазвитие личности в конкурентной среде (рефлексивность, целеустремленность, стремление и способность к саморазвитию, способность к самоорганизации деятельности) [14].

В ходе исследования была разработана и экспериментально проверена модель процесса развития качеств конкурентоспособной личности студента в учебной деятельности. Опытно-экспериментальная работа, подтвердившая эффективность предложенной педагогической модели, проводилась на примере дисциплины «иностранный язык» в условиях неязыкового вуза. С целью внедрения данной модели в процесс обучения была проведена работа по проектированию и применению комплекса дидактических средств развития конкурентоспособной личности студента в процессе обучения будущих переводчиков в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Разработка дидактических средств развития качеств конкурентоспособной личности студентов – будущих переводчиков – осуществлялась в соответствии со следующими организационно-педагогическими условиями развития конкурентоспособной личности студента. Во-первых, в процессе обучения должна быть создана образовательная среда, моделирующая деятельность конкурентоспособной личности и ее социальный контекст [13]. При этом развитие у студентов качеств конкурентоспособной личности происходит в процессе становления студента как субъекта учебной деятельности за счет рефлексии ее условий (условий межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – студент»), а также процесса и результата. Обеспечение рефлексии учебной деятельности создает возможность формирования у студента определенного отношения к различным ситуациям и моделей поведения в них, личностных смыслов, установок.

Моделирование условий и деятельности конкурентоспособного специалиста в обучении переводчиков происходит за счет специальной организации процесса решения учебных задач. Моделирование условий деятельности конкурентоспособного специали-

ста обеспечивается созданием специальных ситуаций межличностного взаимодействия субъектов постановки и решения задач (преподавателя и студента соответственно). В данных ситуациях студент функционально выступает в роли «исполнителя», а преподаватель – в роли «заказчика» результата деятельности. При этом межличностное учебное взаимодействие в этих учебных ситуациях происходит в условиях, которые предполагают самостоятельное проявление студентом активности по ориентации в данных ситуациях. Содержание и постановка соответствующих учебных задач в данных учебных ситуациях должны обеспечивать для студента возможность свободно и самостоятельно осуществлять учебную деятельность по достижению разноуровневых (стратегических, тактических, оперативных) социально и личностно значимых целей / результатов «деятельностно-ориентированного» характера.

Во-вторых, поскольку конкурентоспособность личности определяется в сравнении с «другими», целесообразно использовать в обучении возможности уровневой дифференциации, в частности организации обучения будущих переводчиков в рамках модульно-рейтинговой системы. Данная система позволяет наглядно сравнивать результаты обучения, их динамику на разных уровнях (на уровне одной группы, разных групп, потока).

В-третьих, моделирование роли педагога в ситуациях учебного взаимодействия состоит в дополнении функций педагога в обучении (консультанта, партнера и др.) функцией «заказчика», т. е. носителя «социальной ценности» результата учебной деятельности [14]. Это означает, что педагог «должен выступать перед обучающимся в качестве личности, субъекта педагогической деятельности, ставящего учебную задачу и при этом имеющего свою индивидуальную “прозрачную” личностно значимую цель, “учебную” цель, связанную с самоизменением обучающегося. Достижение этой цели в значительной степени зависит от результата учебной деятельности обучающегося» [14]. Для развития качеств конкурентоспособной личности студента необходимо обеспечить условия, поддерживающие самостоятельные целеобразовательные действия обучающихся, а также действия по «социально направленному ориентированию» в соответствующих ситуациях постановки и решения учебных задач.

В-четвертых, организация процесса обучения должна быть основана на структурировании разноуровневых целей обучения и соответствующих видов учебных ситуаций и задач. Результат такого обучения – студент, личность которого можно охарактеризовать следующими проявлениями в учебном межличностном взаимодействии: осознанность своих действий в учебных ситуациях, своих возможностей и результатов учебной деятельности, «здоровая самооценка» (Г. А. Цукерман); стремление глубже понять ситуации межличностного учебного взаимодействия; владение инструментами достижения разноуровневых образовательных целей, способность к самоорганизации процесса их достижения [14].

Цели и задачи обучения письменному переводу связаны с овладением обучающимся рядом компетенций, необходимых в профессиональной деятельности переводчика и обеспечивающих ему возможность осуществлять эффективную опосредованную межкультурную и межъязыковую коммуникацию. В современной исследовательской литературе предлагаются методы, алгоритмы работы с текстом [2], [9], [12] и др., способы организации процесса развития у студентов отдельных компетенций современного переводчика [3], [5], [8], [18], [20], [22] и др., методические приемы обучения специальному переводу и переводу текстов разных жанров [4], [7], [16] и др., а также изучаются разные аспекты подготовки переводчиков.

Рабочие программы по курсу письменного перевода в российских вузах направлены на развитие у студентов знаний, умений и навыков решения различных переводческих задач, переводческого анализа текста, перевода текстов разных типов, умений пользоваться современными инструментами перевода и т. д. В рамках решения данных образовательных задач

представляется целесообразным обеспечить организацию процесса обучения на основе специальных учебных задач / ситуаций, которая будет способствовать развитию у студентов качеств конкурентоспособной личности при освоении письменного перевода. Для разработки соответствующего комплекса дидактических средств требуется насыщение программы обучения письменному переводу содержанием, предполагающим достижение студентами разноуровневых деятельностно-ориентированных целей обучения (табл. 1).

Таблица 1

Программа обучения письменному переводу (фрагмент)

Стратегические учебные цели		
Научиться:	Сроки исполнения	Контроль
осуществлять полный письменный перевод источников современной научно-технической и иной информации с иностранного языка на русский язык	Семестры 3–6	Экзамен (6 семестр): 1) в форме рейтингового контроля (по накопительной системе) или 2) в традиционной форме
↓		
Тактические учебные цели		
Научиться:	Сроки исполнения	Контроль
оценивать качество перевода в зависимости от разных критериев	Семестр 3 Модуль 1 5 недель (10 ауд. занятий)	Зачет по модулю (занятие 10)
↓		
Оперативные учебные цели		
Знать:	Уметь:	Сроки исполнения
<ul style="list-style-type: none"> - требования к профессиональному переводчику (профессиограмма); - индивидуальный уровень владения исходным языком и языком перевода; - направление и способы саморазвития компетенций в области письменного перевода; - определения научного понятия «перевод»; - критерии оценки качества перевода; - виды переводческих ошибок 	<ul style="list-style-type: none"> - адекватно оценивать свои знания, умения и личностные качества, необходимые для профессиональной деятельности; - давать характеристики качества перевода; - оценивать качество перевода и обосновывать свою оценку; - анализировать качество перевода с точки зрения разных критериев оценивания; - редактировать перевод на основе комплексной оценки его качества 	Занятия 1–9
Контроль:		Занятие 10

Цель разработки программы – создание условий для развития у студентов следующих умений в учебной деятельности: «анализа учебной ситуации; адекватного межличностного взаимодействия в учебных ситуациях; самоконтроля процесса и результатов учебного взаимодействия; самоорганизации процесса достижения разноуровневых целей обучения» [14]. В данной программе выделены и распределены поэтапно на весь период обучения общие и частные цели/задачи обучения. Их формулировка связана с умениями решать реальные практические задачи. В данном виде программа может использоваться непосредственно в работе со студентами для того, чтобы обеспечить их целеполагание в учебной деятельности.

Комплекс дидактических средств обучения письменному переводу, направленный на развитие у студентов качеств конкурентоспособной личности, предполагает использование в процессе обучения метода анализа конкретной (учебной) ситуации. Он включает три вида учебных ситуаций (коммуникативные, проблемные и контрольные), три вида учебных задач (оперативные, тактические и стратегические), средства контроля процесса

и результата решения данных задач. Организация специальных учебных ситуаций происходит в процессе педагогического общения, в естественных коммуникативных ситуациях, создаваемых педагогом в рамках учебного межличностного взаимодействия со студентами. Организация анализа студентами данных учебных ситуаций создает условия для формирования в сознании обучающихся модели поведения, модели ориентирования в подобных ситуациях взаимодействия.

Данный комплекс дидактических средств применялся при изучении дисциплин «Практика перевода» и «Практика профессионально ориентированного перевода». В частности, педагог на занятиях регулярно в процессе «обычного», естественного общения со студентами «незаметно» ставил учебную задачу, требующую применения студентами осваиваемых знаний и умений, соответствующих целям и задачам обучения. Например, преподаватель в начале занятия в ходе приветствия студентов и / или обсуждения каких-либо событий «незаметно», в русле логики разговора сообщал: «Вчера я читала книгу Д. Брауна, где было сказано ...». И далее следовала некая информация по теме предыдущего разговора, но с использованием, к примеру, переводческой ошибки, которую преподаватель не исправлял, а использовал в речи как норму и побуждал студентов к тому же. В результате обучающиеся попадали в ситуацию решения не учебной, а коммуникативной задачи, т. е. их внимание было направлено не на «самоизменение» с учетом учебных целей, а на достижение чисто коммуникативного эффекта. В этом случае обучающиеся могут совершать речевые действия, не соответствующие актуальным учебным целям. Таким образом, организуя данные «коммуникативные» учебные ситуации, преподаватель как бы провоцирует неадекватные учебные действия студентов. В то же время у них появляется возможность самостоятельно совершить осознанные и адекватные действия с учетом учебных целей. После обмена мнениями (т. е. завершения коммуникативной ситуации) должен следовать анализ данной ситуации общения, в ходе которого студенты при помощи преподавателя осознают ошибки в своих действиях, делают выводы относительно алгоритма оптимального поведения в подобных учебных, а также профессиональных ситуациях постановки задач с неясной целевой установкой.

Для создания условий, способствующих развитию у студентов таких качеств конкурентоспособной личности, как целеустремленность, способность к самоорганизации учебной деятельности с учетом оперативных и долгосрочных целей, стремление и способность к саморазвитию, в процессе обучения письменному переводу создавались контрольные и проблемные учебные ситуации. В контрольных учебных ситуациях осуществлялись а) текущий контроль процесса и результатов обучения (оперативные учебные задачи) и б) контроль результатов за определенный учебный модуль (тактические учебные задачи). Примером подобных учебных задач были задания типа «проверить умение описывать качество перевода», «оценить умение понять имплицитно выраженную информацию» и т. п.

Проблемные учебные ситуации организовывались преподавателем в начале каждого учебного модуля. В них осуществлялся предварительный контроль, в ходе которого выявлялась информация об имеющихся у студентов возможностях решать учебные задачи предстоящего учебного модуля. Данные учебные ситуации организовывались для того, чтобы студент обнаружил индивидуальную проблему, несоответствие между имеющимися у него возможностями и новой тактической учебной задачей / целью. Для этого преподаватель давал задание, требующее от студентов применения знаний и умений, являющихся ближайшими учебными целями, и после решения задачи следовал анализ ее процесса, результата, а также выводы относительно индивидуальной «зоны ближайшего развития» каждого обучающегося.

Результативность применения данного комплекса дидактических средств обучения письменному переводу оценивалась в соответствии с мотивационно-ценностным и операционально-деятельностным критериями. Нами были получены следующие результаты:

– у студентов значительно повысился уровень личностной значимости саморазвития качеств конкурентоспособной личности за счет более осознанного отношения к ситуациям межличностного взаимодействия, относящихся в том числе к будущей профессиональной деятельности;

– у подавляющего большинства обучающихся мотивация к изучению указанных дисциплин оказалась выраженной на среднем и высоком уровнях;

– все обучающиеся продемонстрировали положительное отношение к рейтингу успеваемости, у них отсутствовало психологическое напряжение в этой связи, поскольку они начали использовать рейтинг в учебной деятельности осознанно и целенаправленно;

– высокая вовлеченность студентов в процесс планирования и достижения образовательных целей стала реальной благодаря ориентации студентов на преподавателя как на партнера по учебному взаимодействию;

– самоорганизация студентами учебной деятельности стала носить более целенаправленный и адекватный реальным целям характер.

Выводы. В ходе исследования был разработан комплекс дидактических средств обучения письменному переводу, направленный на реализацию в учебной деятельности педагогических условий развития студента как конкурентоспособной личности. В результате применения данного комплекса в обучении переводу были получены данные, свидетельствующие о том, что в процессе обучения были созданы необходимые условия для развития конкурентоспособной личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. *Алексеева Л. М.* Методика обучения письменному переводу специального текста // Вестник Пермского университета. – 2010. – № 2(8). – С. 77–84.
3. *Белякова И. Е.* Из опыта разработки курса профессионально-ориентированного перевода // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2012. – № 4. – С. 22–35.
4. *Васильева Е. Н., Семенова Е. С.* Профессионально-ориентированный перевод в подготовке будущих переводчиков // Вестник Чувашского государственного университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 156–162.
5. *Волкова Т. А.* Комментарий к письменному переводу в обучении переводчиков: обзор подходов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 4. – С. 84–97.
6. *Каирова Э. М.* Развитие предпринимательского мышления как фактор обеспечения карьерного успеха переводчика: опыт проекта «протранслейшн» // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 29. – С. 81–92.
7. *Киндеркнехт А. С., Раскопина Л. П.* Текст инструкции в практике письменного перевода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1(22). – С. 102–105.
8. *Кондрашова Е. В., Дрыгина И. В.* Интеграция метода проектов в процесс обучения письменному переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7. – № 25. – С. 39–46.
9. *Королькова С. А.* Когнитивная структура письменного перевода // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 319–328.
10. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
11. *Нечаева Н. В., Степанова М. М.* Студенческие проекты в вузе: ключ к практико-ориентированной подготовке переводчиков // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 5(72). – С. 96–101.
12. *Пластилина Н. А.* Метакоммуникативная деятельность переводчика как переводческая стратегия // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 50–60.
13. *Рахуба Л. Ф.* Деятельность конкурентоспособного специалиста // Вестник ИрГТУ. – 2012. – № 8(67). – С. 336–342.
14. *Рахуба Л. Ф.* Педагогические условия развития качеств конкурентоспособной личности студента технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Омск, 2017. – 237 с.

15. *Хазова С. А.* Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/61>.
16. *Христолюбова А. А.* Проблема обучения студентов-переводчиков письменному переводу текстов экономической тематики (французский язык) // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19, № 3. – С. 110–113.
17. *Шановалов В. И.* Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования. – Сочи : СГУТиКД, 2008. – 190 с.
18. *Шовгенина Е. А., Новожилова А. А.* Обучение студентов-переводчиков работе с электронными ресурсами как основа их будущей конкурентоспособности и успешности // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. – 2013. – № 14. – С. 70–76.
19. *Abolafia M., Biggart N. W.* Competition and Markets: An Institutional Perspective // *Socio-Economics: Toward a New Synthesis*. Armonk. – 1991. – N. Y. : M. E. Sharpe. – P. 221–232.
20. *Federici F. M., Sharou K. Al.* Moses, time, and crisis translation // *Translation and Interpreting Studies*. – 2018. – Vol. 13, № 3. – P. 486–508.
21. *Hedtker R.* Die Sozialität der sozioökonomischen Bildung. – 2019. – Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. – Wiesbaden : Springer VS. – P. 27–47.
22. *Inoue I., Candlin Ch. N.* Applying Task-Based Learning to translator education: Assisting the development of novice translators' problem-solving expertise // *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*. – 2015. – Vol. 10, Iss. 1. – P. 58–86.
23. *Jackson W. A.* Markets. Perspectives from economic and social theory. – New York : Routledge, 2019. – 249 p.

Статья поступила в редакцию 10.01.2021

REFERENCES

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. – M. : Nauka, 1980. – 335 s.
2. *Alekseeva L. M.* Metodika obucheniya pis'mennomu perevodu special'nogo teksta // *Vestnik Permskogo universiteta*. – 2010. – № 2(8). – S. 77–84.
3. *Belyakova I. E.* Iz opyta razrabotki kursa pis'mennogo professional'no-orientirovannogo perevoda // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda*. – 2012. – № 4. – S. 22–35.
4. *Vasil'eva E. N., Semenova E. S.* Professional'no-orientirovannyj perevod v podgotovke budushchih perevodchikov // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2018. – № 2(98). – S. 156–162.
5. *Volkova T. A.* Kommentarij k pis'mennomu perevodu v obuchenii perevodchikov: obzor podhodov // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. – 2019. – № 4. – S. 84–97.
6. *Kairova E. M.* Razvitie predprinimatel'skogo myshleniya kak faktor obespecheniya kar'ernogo uspekha perevodchika: opyt proekta «protranslejšn» // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. – 2019. – Т. 8, № 29. – S. 81–92.
7. *Kindernekht A. S., Raskopina L. P.* Tekst instrukcii v praktike pis'mennogo perevoda // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. – 2018. – Т. 7, № 1(22). – S. 102–105.
8. *Kondrashova E. V., Drygina I. V.* Integraciya metoda proektov v process obucheniya pis'mennomu perevodu // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. – 2018. – Т. 7. – № 25. – S. 39–46.
9. *Korol'kova S. A.* Kognitivnaya struktura pis'mennogo perevoda // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. – 2014. – № 3. – S. 319–328.
10. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
11. *Nechaeva N. V., Stepanova M. M.* Studencheskie proekty v vuze: klyuch k praktiko-orientirovannoj podgotovke perevodchikov // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. – 2017. – № 5(72). – S. 96–101.
12. *Plastinina N. A.* Metakommunikativnaya deyatel'nost' perevodchika kak perevodcheskaya strategiya // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. – 2016. – № 1. – S. 50–60.
13. *Rahuba L. F.* Deyatel'nost' konkurentosposobnogo specialista // *Vestnik IrGTU*. – 2012. – № 8(67). – S. 336–342.
14. *Rahuba L. F.* Pedagogicheskie usloviya razvitiya kachestv konkurentosposobnoj lichnosti studenta tekhnicheskogo vuza v processe izucheniya gumanitarnyh disciplin : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Omsk, 2017. – 237 s.
15. *Hazova S. A.* Kompetentnost' konkurentosposobnogo specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.rae.ru/monographs/61>.
16. *Hristolyubova A. A.* Problema obucheniya studentov-perevodchikov pis'mennomu perevodu tekstov ekonomicheskoj tematiki (francuzskij yazyk) // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. – 2013. – Т. 19, № 3. – S. 110–113.
17. *Shapovalov V. I.* Formirovanie konkurentosposobnoj lichnosti v usloviyah shkol'nogo dopolnitel'nogo obrazovaniya. – Sochi : SGUTiKD, 2008. – 190 s.

18. *Shovgenina E. A., Novozhilova A. A.* Obuchenie studentov-perevodchikov rabote s elektronnyimi resursami kak osnova ih budushchej konkurentosposobnosti i uspešnosti // *Vestnik VolGU. Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie.* – 2013. – № 14. – S. 70–76.

19. *Abolafia M., Biggart N. W.* Competition and Markets: An Institutional Perspective // *Socio-Economics: Toward a New Synthesis.* Armonk. – 1991. – N. Y. : M. E. Sharpe. – P. 221–232.

20. *Federici F. M., Sharou K. Al.* Moses, time, and crisis translation // *Translation and Interpreting Studies.* – 2018. – Vol. 13, № 3. – P. 486–508.

21. *Hedtke R.* Die Sozialität der sozioökonomischen Bildung. – 2019. – Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft.* – Wiesbaden : Springer VS. – P. 27–47.

22. *Inoue I., Candlin Ch. N.* Applying Task-Based Learning to translator education: Assisting the development of novice translators' problem-solving expertise // *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association.* – 2015. – Vol. 10, Iss. 1. – P. 58–86.

23. *Jackson W. A.* Markets. Perspectives from economic and social theory. – New York : Routledge, 2019. – 249 p.

The article was contributed on January 10, 2021

Сведения об авторе

Рахуба Лилия Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета, г. Омск, Россия; e-mail: lira_omsib@mail.ru

Author information

Rakhuba, Lilia Fedorovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russia; e-mail: lira_omsib@mail.ru

В. П. Симень

МОДЕЛЬ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ГИРЕВИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары*

Благодарность

Исследование проводилось в рамках предоставленного целевого финансирования на проведение научно-исследовательской работы по проекту «Формирование универсальной компетенции студентов при реализации элективной дисциплины по физической культуре и спорту в вузе», поддержанному в рамках конкурса внутривузовских грантов 2020 года Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Аннотация. На основе аналитического обзора научно-методической литературы, анализа и обобщения собственного опыта спортивной и педагогической деятельности с позиций системного и деятельностного подходов в статье представлена модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе. Концептуальные положения теории деятельности позволили построить модель в соответствии с сущностью и содержанием гиревого спорта как вида деятельности. Системный анализ и системный синтез привели к идее выявления целевой, содержательной, технологической и управляющей составляющих модели. Цель спортивной подготовки – сформировать мастерство гиревика-спортсмена на основе рационального планирования и организации процесса тренировки как интегральной характеристики, обуславливающей готовность к демонстрации наивысших спортивных результатов. Содержательный компонент состоит из теоретических, практических и методических знаний, умений и навыков (знаний-знакомств, знаний-копий, знаний-творений). В процессуальный компонент включены теоретические знания основ гиревого спорта, методические знания, умения и навыки эффективного планирования, рациональной организации и продуктивного проведения тренировочных занятий, судейства соревнований и инструкторской деятельности. В процессуальном компоненте также содержатся практические знания, умения и навыки, выражающиеся в овладении способностью подготовиться технически, физически, тактически и психологически к результативному участию в соревнованиях. Внедрение модели спортивной подготовки в отделениях гиревого спорта спортивных школ позволит эффективно планировать и организовывать тренировочные занятия по формированию готовности к демонстрации высоких спортивных результатов.

Ключевые слова: *гиревой спорт, формирование спортивного мастерства, модель спортивной подготовки, деятельностный подход, готовность к демонстрации наивысших спортивных результатов.*

V. P. Simen

MODEL OF SPORTS TRAINING OF KETTLEBELL-LIFTERS AT A SPORTS SCHOOL

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Acknowledgement

The study was conducted within the framework of targeted funding to conduct research work on the project “Development of Universal Competence in the Implementation of Elective Subjects of Physical Culture and Sports in Universities” and supported by the 2020 University grant competition in I. Yakovlev CHSPU.

Abstract. The article presents a model of sports training for kettlebell-lifters at a sports school, basing on the analytical review of scientific and methodological literature, analysis and generalization of the author's experience in sports and pedagogical activities from the standpoint of systemic and activity approaches. Conceptual provisions of the theory of activity made it possible to construct a model in accordance with the essence and content of kettlebell-lifting. System analysis and system synthesis led to the idea of identifying the target, meaningful, technological and control components of the model. The goal of sports training is to form the skill of a kettlebell-lifter on the basis of rational planning and organization of the training process as an integral characteristic that determines the readiness to demonstrate the highest sports results. The content component consists of theoretical, practical and methodological knowledge, skills and abilities (knowledge-acquaintance, knowledge-copy, knowledge-creation). The procedure component includes theoretical knowledge of the basics of kettlebell-lifting, methodological knowledge, skills and abilities of effective planning, rational organization and productive conduct of training sessions, judging competitions and coach activities. The procedure component also contains practical knowledge, abilities and skills expressed in mastering the ability to prepare technically, physically, tactically and psychologically for effective participation in competitions. The introduction of a model of sports training in the kettlebell-lifting departments of sports schools will effectively plan and organize training sessions to form readiness to demonstrate high sports results.

Keywords: *kettlebell-lifting, formation of sports skills, model of sports training, activity-based approach, readiness to demonstrate the highest sports results.*

Введение. Предметом наших изысканий стал процесс спортивной подготовки гиревиков в ходе обучения в спортивной школе.

Разработка теоретических аспектов проблемы спортивной подготовки в теории и методике гиревого спорта способствовала активному обращению к исследованиям отечественных и зарубежных ученых в этой области.

В научно-методической литературе в меньшей степени представлена модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе в связи с определенными этапами многолетней спортивной тренировки и с учетом деятельностного подхода. Это создает своеобразные сложности планирования и организации занятий по формированию готовности гиревиков-спортсменов к спортивной деятельности.

С учетом этого противоречия проблема исследования сформулирована следующим образом: какова модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе?

Таким образом, цель исследования – выявить и обосновать теоретическую модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе.

Актуальность исследуемой проблемы. Решение проблемы повышения результативности соревновательной деятельности гиревиков косвенно связано с вовлечением населения в занятия гиревым спортом и с совершенствованием системы спортивной подготовки.

На сегодняшний день в теории и методике гиревого спорта существуют объективные противоречия:

– на социальном уровне – между усилением глобальной конкуренции в спорте высших достижений, с одной стороны, и предотвращением потери сохранности лидирующих позиций во всех видах упражнений и возрастных группах соревновательной программы на международных соревнованиях по гиревому спорту, с другой;

– на практическом уровне – между высоким потенциалом построения тренировочного процесса, основанного на теоретическом моделировании гиревой подготовки в процессе обучения в спортивной школе, с одной стороны, и готовностью специалистов и тренеров проводить его на интуитивном уровне, с другой;

– на научно-методическом уровне – между возникшей необходимостью совершенствования системы спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе с учетом теории деятельности, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью организационно-методических основ решения этой задачи, с другой.

Разрешение этих противоречий представляет как социально-практический, так и научно-методический интерес.

Материал и методы исследования. Для разработки теоретической модели спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе применялись следующие методы исследования: анализ и обобщение специальной научно-методической литературы, собственного опыта спортивной и педагогической деятельности; системный анализ и синтез; моделирование.

Анализ литературы и опыта спортивно-педагогической деятельности применялся для выявления степени разработанности выбранной нами темы, определения цели исследования, поиска путей совершенствования теории и методики многолетней спортивной подготовки гиревиков. Ориентация на методологические положения системного подхода позволила представить модель спортивной подготовки гиревиков как целостную педагогическую систему. На основе системного анализа нами осуществлено выделение структурных (цели, задачи, содержание) и функциональных (преподавание и контроль, учебно-тренировочная и соревновательная деятельность) компонентов системы спортивной подготовки в гиревом спорте и дана их содержательная характеристика. Системный синтез помог объединить структурные и функциональные компоненты в единую теоретическую модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе.

Результаты исследования и их обсуждение. Теоретическая модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе была создана с помощью теоретического моделирования.

Методологическим ориентиром разработки модели спортивной подготовки гиревиков выступил деятельностный подход [2], который предполагает построение модели в соответствии с сущностью и содержанием гиревого спорта как вида деятельности. Графическое изображение модели представлено на рисунке 1.

Целью спортивной подготовки гиревиков как вида деятельности выдвигается формирование спортивного мастерства как интегральной характеристики, обуславливающей готовность к демонстрации наивысших спортивных результатов.

Результаты научных исследований, выполненных на современном этапе развития теории и методики спорта, позволяют полагать, что в подготовке высококвалифицированных гиревиков доминирующую роль играют генетическая предрасположенность к работе, требующей силовой выносливости большой мощности [7], [9], [12], [13]; личностные характеристики спортсмена [8], его способность активно влиять на престижность и популярность вида спорта и мнение о нем в данном обществе; желание и готовность к постоянному развитию и совершенствованию своего психофизического и технико-тактического потенциала; здоровьесберегающие технологии, складывающиеся в процессе соревнований и спортивной подготовки к ним [5], [11]. Поэтому подготовку высококвалифицированных гиревиков следует рассматривать с учетом индивидуальных особенностей атлетов.

Формирование спортивного мастерства гиревиков и достижение высоких спортивных результатов в соревнованиях обеспечивается в процессе решения таких задач, как 1) выработка сознательного и действительного интереса, мотивации к занятиям гиревым спортом; 2) формирование знаний о созидательной спортивной деятельности (теоретических, практических и организационно-методических) в области гиревого спорта; 3) овладение практическими действиями самостоятельной организации занятий гиревым спортом на уровне умений и навыков; 4) обучение умениям и навыкам техники выполнения соревновательных упражнений и тактики ведения соревновательной борьбы с учетом современных правил соревнований по гиревому спорту и требований к ним; 5) повышение психофизических качеств; 6) совершенствование потенциала организма; 7) сохранение и укрепление здоровья.

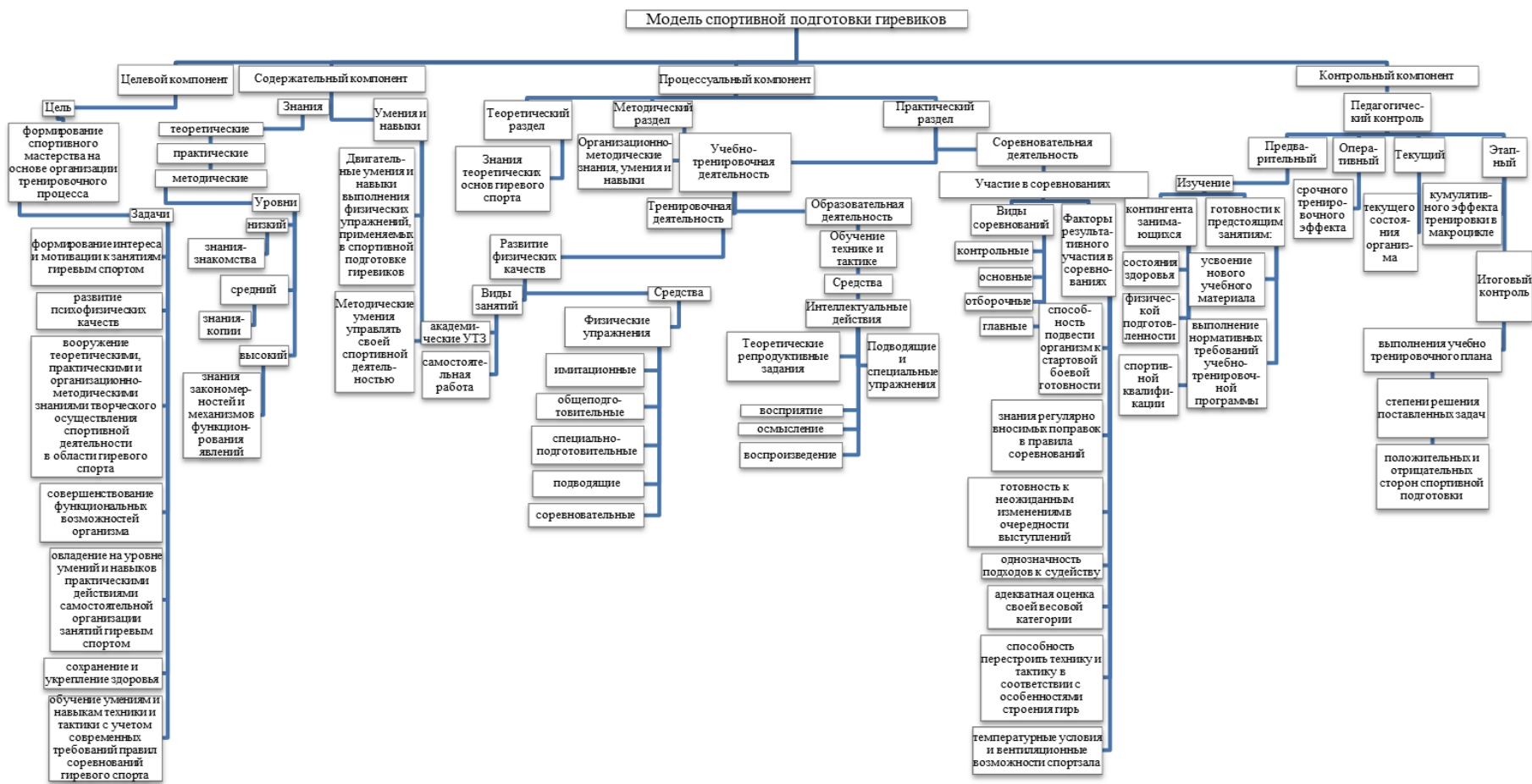


Рис. 1. Модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе

Содержание спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе включает знания в сфере гиревого спорта; физические и психические качества; мотивационно-ценностное отношение к гиревому спорту; умения и навыки выполнения соревновательных упражнений гиревого спорта; способность демонстрировать высокие спортивные результаты в соревнованиях; спортивный стиль жизни; функциональные возможности организма [3], [6].

Различают знания теоретические, практические и методические. Теоретические знания в области гиревого спорта содержат знания о методологии (закономерностях и принципах) тренировочного процесса. Знания практические охватывают сведения о том, каковы правила и требования к соревновательным упражнениям при их выполнении. Методические знания содержат информацию о том, как осуществляется тренировочный процесс (разминка, основная тренировка, заминка и т. п.) с целью достичь желаемого результата в соревнованиях.

Согласно классификации В. П. Беспалько [1] различают уровни знаний: низкий – знания-знакомства, сформированность распознавания знакомого объекта; средний – знания-копии, сформированность знаний в форме понятия с выделением существенных признаков; высокий – знания-творения, сформированность знаний о закономерностях и механизмах функционирования явлений.

Выделяются два вида умений и навыков, которыми должны овладеть гиревики в процессе обучения в спортивной школе: двигательные умения и навыки, применяемые в спортивной подготовке гиревиков; методические умения построить тренировочную деятельность.

В программу подготовки гиревиков-спортсменов в процессе обучения в спортивной школе в теоретический раздел включены знания теоретических основ гиревого спорта (терминологии, анатомо-физиологических, технико-тактических и психологических особенностей гиревого спорта, средств и методов спортивной тренировки гиревиков). В методический раздел введены знания, умения и навыки эффективного планирования, рациональной организации и продуктивного проведения тренировочных занятий, судейства соревнований и инструкторской деятельности. В практическом разделе знания, умения и навыки предполагают овладение способностью подготовиться технически, физически, тактически и психологически к результативному участию в соревнованиях. Контрольный раздел содержит порядок оценки уровня приобретенных компетенций по качеству усвоения теоретического, методического и практического материала и оценочные средства.

В практике спортивной подготовки применяется пять функционально значимых видов педагогического контроля [10].

Предварительный контроль используется для изучения контингента обучающихся (состояния здоровья, физической подготовленности, спортивной квалификации) и готовности к ожидающим занятиям (способность усвоить свежий учебный материал, выполнить нормативные требования учебной программы). Результаты такого контроля способствуют уточнению учебных задач, средств и методов их решения.

Оперативная проверка используется для определения срочного тренировочного эффекта с целью рационального чередования нагрузки и отдыха непосредственно на тренировочном занятии.

Текущий контроль характеризуется определением реакции организма занимающихся спортсменов на нагрузку после тренировки. Выявление длительности восстановления работоспособности спортсменов после тренировочных нагрузок (текущего состояния организма) является основой для эффективного планирования содержания следующих тренировочных занятий и объема физической нагрузки на них.

Этапная проверка предназначена для определения кумулятивного (суммарного) тренировочного эффекта на одном микроцикле спортивной тренировки. Данный вид контроля позволяет определить, правильно ли подобраны и применены средства и методы спортивной тренировки, а также дозировка задействованных физических нагрузок.

Итоговый контроль проводится по окончании этапов многолетней спортивной подготовки с целью выявления успешности выполнения плана тренировочного процесса, уровня решения установленных задач, обнаружения позитивных и негативных сторон процесса спортивной подготовки. Положительные плоды итогового контроля (хорошее состояние здоровья, успешность выполнения контрольных нормативов, рост уровня спортивных результатов и др.) являются основой для последующего продуктивного планирования тренировочного процесса.

Усвоение содержания спортивной подготовки осуществляется при соответствующем планировании и правильной организации учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, которые выступают двумя основными элементами содержания процесса спортивной подготовки как вида деятельности. Эти виды деятельности осуществляются в единстве и взаимосвязи друг с другом, дополняя друг друга, решая характерные для них педагогические задачи формирования спортивного мастерства гиревиков. При этом основное место в этом содержании занимает учебно-тренировочная деятельность, включающая психофизическую подготовку, освоение и совершенствование техники и тактики гиревого спорта.

Средствами организации учебно-тренировочной деятельности являются физические упражнения (имитационные, общетренировочные, специально-подготовительные, подводящие, соревновательные), в том числе умственные акты по восприятию, пониманию, запоминанию и воспроизведению учебной информации по технико-тактическим основам гиревого спорта, ее конкретизации и систематизации. Эти упражнения выполняются на основе общепризнанных методов и приемов спортивной тренировки в рамках групповой формы организации практических занятий в спортивной школе и самостоятельной работы в свободное время.

Образовательное оформление учебно-тренировочной деятельности, связанное с технико-тактической подготовкой, строится на основе теоретических репродуктивных заданий по усвоению знаний техники и тактики гиревого спорта с использованием визуальных и вербальных методов, а также подводящих и специальных физических упражнений на основе практических методов упражнения: целостного, разбитого по частям (расчлененного), игрового и соревновательного.

Совершенствование навыков выполнения технических и тактических приемов гиревого спорта, развитие физических и психических качеств и повышение уровня функциональных возможностей организма гиревиков осуществляется в процессе соревновательной деятельности.

Соревновательные упражнения как средство организации соревновательной деятельности в содержании спортивной подготовки как педагогического процесса выступают в двух значениях. С одной стороны, при их выполнении в процессе соперничества, состязательности, борьбы между спортсменами и с самим собой максимально проявляются физические и психические качества [4], поэтому такие упражнения являются наиболее эффективным средством организации спортивной подготовки. С другой стороны, высокий уровень их выполнения выступает конечной целью и результатом процесса спортивной подготовки.

Соревновательная деятельность осуществляется в различных видах соревнований: контрольных, основных, отборочных и главных.

Психические качества личности гиревиков (мотивы, волевые качества, черты характера) развиваются в процессе выполнения ими всех видов учебно-познавательной и тренировочной деятельности как на учебных и учебно-тренировочных занятиях, так и в ходе самостоятельной работы (без тренера).

Академические учебные, учебно-тренировочные занятия и самостоятельная работа направлены на решение единой задачи – формирование спортивного мастерства гиревиков. В связи с этим в процессе спортивной подготовки гиревиков необходимо обеспечить единство и взаимосвязь учебно-тренировочных занятий и самостоятельной работы, придавая самостоятельной работе доминирующее значение.

С помощью тренера спортсмены-гиревики планируют и автономно выполняют физические упражнения, способствующие развитию физических качеств, повышению функционального состояния организма, реализовывают тактический план выступления на соревнованиях, совершенствуют технико-тактические приемы гиревого спорта.

В традиционной практике спортивной подготовки гиревиков в педагогическом контроле учитываются преимущественно функциональные возможности организма, уровень физического развития и развития физических качеств, технико-тактическая подготовленность. В меньшей степени внимание уделяется теоретическим знаниям в области гиревого спорта и умениям и навыкам самостоятельно ставить цель, планировать и проводить тренировку, на основе результатов контроля корректировать свою спортивную деятельность.

Педагогическая проверка качества усвоения теоретических и методических знаний осуществляется в форме выполнения тестовых заданий, практические умения и навыки и физическая подготовленность оцениваются в результате контрольно-переводных испытаний, интегральная подготовленность выявляется в процессе участия в соревнованиях.

Выводы. В исследовании была поставлена цель, достижение которой позволяет делать следующие выводы.

1. С повышением конкуренции в спорте высших достижений в качестве актуальной выступает проблема совершенствования системы подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе.

2. Концептуальные положения теории деятельности предполагают построение модели спортивной подготовки гиревиков в соответствии с сущностью и содержанием гиревого спорта как вида деятельности.

3. Структурно-функциональными методологическими основами модели спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе являются целевой, содержательный, процессуальный и контрольный компоненты.

Целевой компонент включает цель и задачи. Цель спортивной подготовки – сформировать на основе рационального планирования и организации процесса тренировки мастерство гиревика-спортсмена как интегральную характеристику, обуславливающую готовность к демонстрации наивысших спортивных результатов. Задачами спортивной подготовки являются формирование осознанного и действенного интереса и мотивационно-ценностного отношения к занятиям гиревым спортом; развитие физических и психических качеств; вооружение теоретическими, практическими, организационными и методическими знаниями для творческого осуществления спортивной деятельности в области гиревого спорта; совершенствование потенциальных резервов организма; укрепление здоровья; овладение готовностью к самостоятельной организации тренировочных занятий по гиревому спорту.

Содержательный компонент состоит из знаний, умений и навыков. Выделяются теоретические, практические и методические знания и их уровни: низкий – знания-знакомства, средний – знания-копии, высокий – знания-творения.

Процессуальный компонент содержит теоретический, методический и практический разделы. В теоретический раздел включены знания теоретических основ гиревого спорта. В методический раздел введены знания, умения и навыки эффективного планирования, рациональной организации и продуктивного проведения тренировочных занятий,

судейства соревнований и инструкторской деятельности. В практическом разделе знания, умения и навыки выражаются в овладении способностью подготовиться технически, физически, тактически и психологически к результативному участию в соревнованиях. Учебно-тренировочная деятельность предполагает развитие физических качеств. Видами занятий в рамках данной деятельности являются академические учебно-тренировочные занятия и самостоятельная работа. Средствами выступают физические упражнения – имитационные, общеподготовительные, специально-подготовительные, подводящие, соревновательные. Образовательная деятельность решает задачи обучения технике и тактике. Средствами решения этих задач являются интеллектуальные действия (восприятие, осмысление, воспроизведение), теоретические репродуктивные задания, подводящие и специальные упражнения. Соревновательная деятельность включает в себя участие в контрольных, основных, отборочных и главных соревнованиях. Факторами результативного участия в соревнованиях высокого ранга выступают: владение навыком расчета подведения состояния организма к стартовой боевой готовности; знание регулярно вносимых поправок в правила соревнований; готовность к неожиданным изменениям в очередности выступлений; однозначность подходов к судейству; адекватная оценка своей весовой категории; способность перестроить технику и тактику в соответствии с особенностями строения гирь; температурные условия и вентиляционные возможности спортзала.

Контрольный компонент включает в себя предварительную, оперативную, текущую и итоговую педагогическую проверку. На предварительном контроле изучается контингент занимающихся (состояние здоровья, уровень физической подготовленности, спортивная квалификация и готовность к предстоящим занятиям – степень усвоения нового учебного материала и выполнения нормативных требований учебно-тренировочной программы). Оперативный контроль проводится с целью проверки срочного тренировочного эффекта. На текущем контроле выявляется текущее состояние организма спортсмена. Этапный контроль служит для выявления кумулятивного эффекта тренировки в макроцикле. На итоговом контроле анализируются выполнения учебно-тренировочного плана, степень решения поставленных задач, положительные и отрицательные стороны спортивной подготовки.

4. Реализация разработанной модели спортивной подготовки в отделениях гиревого спорта спортивной школы позволит эффективно планировать и организовать учебно-тренировочный процесс формирования у гиревиков готовности к демонстрации наивысших спортивных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2010. – 272 с.
4. Лубышева Л. И. Спортсизация в общеобразовательной школе. – М. : Теория и практика физической культуры и спорта, 2009. – 168 с.
5. Лубышева Л. И., Романович В. А. Организационно-методические предпосылки преобразования предмета «Физическая культура» в учебный предмет «Спортивная культура» в условиях старшей школы / Культура физическая и здоровье. – 2011. – № 2 (32). – С. 19–24.
6. Приказ Минспорта России от 26.12.2014 № 1078 «Об утверждении Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта гиревой спорт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minsporta-Rossii-ot-26.12.2014-N-1078/>.
7. Симень В. П., Драндров Г. Л. Совершенствование методики спортивного отбора гиревиков на этапе начальной подготовки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1 (89). – С. 146–152.
8. Голопченко В. Н. Особенности развития специальной силовой выносливости спортсменов-гиревиков в условиях индивидуализации тренировочного процесса : автореф. дис... канд пед. наук : 13.00.04. – Ростов н/Д, 2019. – 24 с.

9. Хайруллин Р. А., Ахметов И. И. Перспективы генетического отбора в гиревой спорт // Гиревой спорт в России, пути развития и современные технологии в подготовке спортсменов высокого класса : сб. мат-лов I всерос. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д : Рост. гос. строит. ун-т, 2003. – С. 54–56.

10. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 480 с.

11. Якимович В. С. Проектирование системы физического воспитания детей и молодежи на основе лично-ориентированного образования : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Волжский, 2002. – 50 с.

12. Howard A. F. Cardiovascular and metabolic demands of the kettlebell swing using Tabata interval versus a traditional resistance protocol / A. F. Howard, M. S. Jeanette, M. H. Angelica, E. H. Michael // International Journal of Exercise Science. – 2014. – № 7(3). – P. 179–185.

13. Falatic J. A. Effects of Kettlebell Training on Aerobic Capacity / J. A. Falatic, A. P. Plato, C. Holder, D. Finch, K. Han, J. C. Cisar // The Journal of Strength and Conditioning Research. – 2015. – № 29 (7). – P. 1943–1947.

Статья поступила в редакцию 02.11.2020

REFERENCES

1. Bepal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. – М. : Pedagogika, 1989. – 192 s.

2. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – М. : Politizdat, 1975. – 304 s.

3. Lubyshcheva L. I. Sociologiya fizicheskoy kul'tury i sporta : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 3-e izd., pererab. i dop. – М. : Akademiya, 2010. – 272 s.

4. Lubyshcheva L. I. Sportzaciya v obshcheobrazovatel'noj shkole. – М. : Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury i sporta, 2009. – 168 s.

5. Lubyshcheva L. I., Romanovich V. A. Organizacionno-metodicheskie predposylki preobrazovaniya predmeta «Fizicheskaya kul'tura» v uchebnyj predmet «Sportivnaya kul'tura» v usloviyah starshej shkoly / Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e. – 2011. – № 2 (32). – S. 19–24.

6. Prikaz Minsporta Rossii ot 26.12.2014 № 1078 «Ob utverzhdenii Federal'nogo standarta sportivnoj podgotovki po vidu sporta girevoj sport» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minsporta-Rossii-ot-26.12.2014-N-1078/>.

7. Simen' V. P., Drandrov G. L. Sovershenstvovanie metodiki sportivnogo otbora girevikov na etape nachal'noj podgotovki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2016. – № 1 (89). – S. 146–152.

8. Tolopchenko V. N. Osobennosti razvitiya special'noj silovoj vynoslivosti sportsmenov-girevikov v usloviyah individualizacii trenirovochnogo processa : avtoref. dis... kand ped. nauk : 13.00.04. – Rostov n/D, 2019. – 24 s.

9. Hajrullin R. A., Ahmetov I. I. Perspektivy geneticheskogo otbora v girevoj sport // Girevoj sport v Rossii, puti razvitiya i sovremennye tekhnologii v podgotovke sportsmenov vysokogo klassa : sb. mat-lov I vseros. nauch.-prakt. konf. – Rostov n/D : Rost. gos. stroit. un-t, 2003. – S. 54–56.

10. Holodov Zh. K., Kuznecov V. S. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta : uch. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ispr. i dop. – М. : Akademiya, 2002. – 480 s.

11. Yakimovich V. S. Proektirovanie sistemy fizicheskogo vospitaniya detej i molodezhi na osnove lichnostno orientirovannogo obrazovaniya : avtoref. dis... d-ra ped. nauk : 13.00.04. – Volzhskij, 2002. – 50 s.

12. Howard A. F. Cardiovascular and metabolic demands of the kettlebell swing using Tabata interval versus a traditional resistance protocol / A. F. Howard, M. S. Jeanette, M. H. Angelica, E. H. Michael // International Journal of Exercise Science. – 2014. – № 7(3). – P. 179–185.

13. Falatic J. A. Effects of Kettlebell Training on Aerobic Capacity / J. A. Falatic, A. P. Plato, C. Holder, D. Finch, K. Han, J. C. Cisar // The Journal of Strength and Conditioning Research. – 2015. – № 29 (7). – P. 1943–1947.

The article was contributed on November 2, 2020

Сведения об авторе

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Россия, г. Чебоксары; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

Author information

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

УДК 37.035.6

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.026

А. А. Тимофеев

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Личностные характеристики и нравственные ориентиры подрастающего поколения определяются сложившимися и принятыми социумом моральными нормами и приоритетами. Ведущие ориентиры поведения и жизнедеятельности как система ценностей обуславливают поведение человека и его поступки, формируясь с детского возраста на основе духовного и социально ориентированного воспитания. Особое место в системе ценностей отводится патриотизму – категории нравственного контура, которая оказывает существенное влияние на личность и распространяется на все население страны в контексте социально-экономической жизнедеятельности и безопасности. Поиск новых форм и ресурсов патриотического воспитания, способных привлечь молодежь к социально активной созидательной деятельности, определяет тему исследования.

Авторская структурно-функциональная модель представлена через описание совокупности блоков (нормативно-целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-технологического и диагностическо-результативного), последовательно раскрывающих процесс педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи. Статья предназначена для сотрудников сферы общего и дополнительного образования, работников общественных организаций, профильных ведомств, занимающихся вопросами патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: *воспитание молодежи, патриотизм, патриотическая культура, социальные институты, педагогическое взаимодействие, моделирование.*

А. А. Timofeev

MODEL OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS IN FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE AT STUDENTS

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. Personal qualities and moral guide of younger generation are conditioned by accepted moral standards. The key guidelines of behavior and living as a system of values determine the behavior of a person since childhood basing on spiritual and society-oriented education. Patriotism is given a special place in the system of values. It has a significant influence on the individual and extends to the entire population of the country in the context of socio-economic life and security. The search for new forms and resources of patriotic education that can attract young people to socially active creative activities determines the topic of the study.

The author's structural-functional model is presented through a description of a set of blocks (normative-target, theoretical-methodological, substantive, organizational-technological and diagnostic-effective), which consistently reveals the process of pedagogical interaction of social institutions in the formation of patriotic culture at young students. The article is intended for specialists of general and additional education, employees of public organizations, specialized departments dealing with issues of patriotic education of youth.

Keywords: *education of the youth, patriotism, patriotic culture, social institutions, pedagogical interaction, modeling.*

Введение. Существуют общественные идеологические нормы и правила развития гражданского общества, основанные на вечных ценностях, культурно-ментальных традициях, религиозных догмах, семейных истинах и личностных представлениях о культуре, поведении и социальной активности.

Как в современных условиях провозглашаемой ценности капитала, смещенного представления о ценностях мира, навязываемых проблемах геополитического характера и распространяемых через открытые информационные источники деструктивных влияний сохранить и развить гуманистические идеалы – добро, милосердие, отзывчивость, терпимость, веру, патриотизм? Этот вопрос имеет приоритетное значение для педагогического сообщества и формирования системы воспитания подрастающего поколения.

Современная среда воспитания существенным образом расширила свои границы – значительная роль в социализации подрастающего поколения принадлежит социуму и киберсоциуму, в которых молодежь постоянно коммуницирует, развивая собственные идеалы и личностные смыслы через самые разнообразные источники.

Цель статьи – обосновать модель педагогического взаимодействия социальных институтов как системную установку формирования патриотической культуры учащейся молодежи.

Актуальность исследуемой проблемы. Современная молодежь выросла в новой России и не может считать своими ценностные идеологические ориентиры СССР – для них это глубокое прошлое. Очевидно, что современное патриотическое воспитание должно строиться по новым законам, сообразно новым потребностям социума и самой молодежи, опираясь на конституционные права и нравственные ценности.

Президент РФ В. В. Путин, проводя Всероссийский открытый урок «Помнить – значит знать» (посвященный 75-летию Великой Победы, 1 сентября 2020 года), назвал «смыслообразующей» моральную триаду «история – культура – традиции», тем самым обозначив базис фундаментальных ценностей. Обозначены им и принципиальные изменения роли молодежи: 1) молодежь как полноценный субъект патриотического воспитания; 2) наставничество как основная форма воспитательного процесса; 3) активная включенность молодежи в социальные процессы как форма реальных действий для трансляции фундаментальных ценностей (волонтерство всех типов).

В настоящий момент в патриотическое воспитание учащихся включено множество субъектов, формирующих системы «на местах» по региональному принципу в двух укрупненных направлениях: гражданско-патриотическое и военно-патриотическое воспитание [9]. Таким образом, к задачам патриотического воспитания молодежи привлечено множество реализующих их разнообразных субъектов – социальных институтов, осуществляющих региональную реализацию утвержденных программ патриотического воспитания. Под социальным институтом здесь имеется в виду совокупность непрерывно действующих легитимных организационных форм, транслирующих социальный опыт через упорядоченные социальные практики [4], имеющие важное значение для передачи норм и ценностей функционирования государства, общества и человека.

Вместе с тем механизм педагогического взаимодействия социальных институтов в сфере патриотического воспитания в отечественной педагогике разработан недостаточно и в большей степени акцентирован на дискретных видах и направлениях деятельности субъектов патриотического воспитания, например, «взаимодействие школы и семьи» [2], «взаимодействие учреждений культуры и туризма» [5], «взаимодействие учреждений культуры и телевидения» [10] и др. Данное обстоятельство приводит к тому, что процесс формирования патриотической культуры учащейся молодежи имеет фрагментарный характер, в результате чего сохраняются риски потери значимых жизненных установок и гражданственности у подрастающего поколения. Возникает противоречие между имеющимся ресурсным

потенциалом педагогического взаимодействия социальных институтов и отсутствием в реальной практике воспитательной деятельности механизмов и опыта данной деятельности.

Материал и методы исследования. Современная теория воспитания основана на задачах личностного развития «человека для социума», т. е. успешная личностная самореализация предполагает социальную активность на благо личности, социума и государства. Педагогические концепты воспитания базируются на следующих основных положениях (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич [1], Ю. С. Мануйлов [7], М. И. Рожков и Л. В. Байбородова [11]):

- связь с духовностью («питание духа»), направленная на развитие нравственности и духовного мира личности;
- развитие в результате погружения в спроектированную специальным образом воспитательную социальную среду (и воздействия на нее);
- целенаправленные действия по созданию условий для личностно-социального развития человека;
- организация педагогического сопровождения с ориентацией на саморазвитие и самовоспитание через социально полезную созидательную деятельность.

Технологическая реализация заявленных концептов лежит в сфере формирования межпоколенческих связей, которые О. С. Газман выделил в качестве инструмента воспитательной системы: «сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [3].

В этом контексте именно социальные институты обуславливают системную общность коммуникаций (реальную, виртуальную) с заданными форматами и сложившимися нормами взаимодействий (фиксированными или неформальными) между субъектами патриотического воспитания, служат гарантом достижения стабильности в контексте единой цели. К задачам патриотического воспитания привлечены следующие социальные институты: политический, семьи и брака, образования, военно-политический, гражданский, институт СМИ.

Их институциональная деятельность осуществляется субъектами патриотического воспитания через деятельность семьи, сотрудников образовательных организаций разного типа, культуры, общественных организаций и СМИ. Автор полагает, что «целенаправленная организация педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи призвана создать новый педагогический “продукт” – систему воспитания, обладающую целевой направленностью и высоким потенциалом и формирующую стратегические жизненные установки и ценностные ориентации» [12].

Обозначенные установки легли в основу теоретической части нашего исследования по моделированию педагогического взаимодействия социальных институтов как обобщенного конструкта планируемой деятельности. Здесь педагогическое моделирование выступает как способ исследования поставленной проблемы и поиска оптимальных характеристик процесса педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи.

Результаты исследования и их обсуждение. Традиционно структурно-функциональную модель представляют в виде блоков, последовательно и обобщенно раскрывающих характеристики рассматриваемого процесса. Особенностями авторского представления является двухуровневость модели, обусловленная необходимостью рассмотрения двух процессов: 1) процесса педагогического взаимодействия социальных институтов для формирования норм, установок, учебно-методического обеспечения и др. компонентов системы патриотического воспитания на федеральном и региональном уровнях; 2) процесса

формирования патриотической культуры учащейся молодежи. Эффективность второго процесса (формирования) обуславливается эффективностью первого (педагогическим взаимодействием), а социально значимая результативность рассматриваемых процессов определяется достижением поставленной педагогической цели.

Представим сущностное описание заявленной модели через последовательность блоков.

1. *Нормативно-целевой блок*, определяющий границы и нормы деятельности социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи. Государственный заказ на воспитание учащейся молодежи отражен в Конституции РФ и государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»; в каждом субъекте РФ имеется возможность локальных дополнений базовых положений системы патриотического воспитания, связанных с культурой, традициями, региональной спецификой и ресурсной базой. Кроме того, поскольку реализация мероприятий социально-патриотической направленности осуществляется чаще всего при участии педагогов и через институт образования, то в нормативную базу входят образовательные стандарты и спектр локальной учебной документации – программы и планы патриотического воспитания учащейся молодежи.

Целью моделирования является описание параметров достижения эффективного взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи для преодоления существующих проблем разобщенности и раздробленности действий социальных институтов и внедрения наилучших педагогических практик патриотического воспитания с учетом региональных особенностей.

2. *Теоретико-методологический блок* модели включает:

а) представление педагогического взаимодействия как специально организованного многофакторного процесса информационного, организационного и ресурсного взаимодействия социальных институтов с целью выработки социальных норм, системных установок, правил, мер и действий по формированию единой среды патриотического воспитания, способной привлечь молодежь к активной социально полезной деятельности гражданско-патриотической и военно-патриотической направленности; обеспечить максимальное вовлечение региональных субъектов патриотического воспитания – учреждений образования и культуры, общественных объединений различной направленности (военной, спортивной, социальной, творческой и др.) в единый процесс формирования патриотической культуры учащейся молодежи. Создание среды патриотического воспитания будет осуществлено через системные формы интеграции, сотрудничества, коммуникации, координации всех мероприятий. Таким образом, базовые воспитательные взаимодействия «личность – семья», «личность – образовательная среда», «личность – социум» (в том числе и социальные сети), значительно расширяются посредством возможности взаимодействия всех социальных институтов;

б) методологию педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи, базирующуюся на следующих традиционных для педагогики подходах: *аксиологическом*, рассматривающем человека как высшую ценность общества; *системно-деятельностном*, направленном на активное функционирование социальных институтов и субъектов патриотического воспитания, проявляющееся в реализации конкретных воспитательных мероприятий; *средовом подходе*, формирующем «нишу» – среду патриотического воспитания. Среда выступает здесь как опора для развития патриотической культуры, формируя возможности реализации разнообразных видов социальной активности и воссоздавая примеры успешных социальных практик, а педагогическое взаимодействие социальных институтов обеспечивает гарантии стабильности данной среды.

Практическая реализация названной методологии обеспечивается принципами педагогического взаимодействия социальных институтов, выделенных в [6]: культуросообразность, регионализация, интегративность и сотрудничество, преемственность, информационная открытость и диагностичность.

3. *Содержательный блок* модели рассматривается через проектирование процесса формирования патриотической культуры учащейся молодежи с целью определения роли каждого социального института и детализации его функций.

С авторских позиций, заявленных нами ранее, «патриотизм» рассматривается как агрегатор ценностей, а *патриотическая культура* – интегративное качество личности и социума, базирующееся на ценности Отечества, исторической памяти, сохранении и приумножении его духовного, культурного и материального наследия, готовности действовать на благо Родины и каждого человека, реализующееся через социально полезную деятельность» [6]. Структура патриотической культуры включает в себя четыре основных компонента: *когнитивный* (как личностное восприятие, критическое осмысление системы патриотических знаний); *аксиологический* (включение патриотических категорий в собственную систему понятий, ценностей, смыслов и убеждений), *социальный* (взаимовлияние ценностей человека и общества (общероссийские и локальные ценности конкретной социокультурной среды)); *деятельностный* (проявляемый в деятельности человека на благо общества через патриотическое поведение как реализацию знаний, убеждений, личностных ценностей).

Педагогическое взаимодействие социальных институтов должно быть направлено на системное формирование выделенных компонентов через особые формы организации учебной и внеучебной социально ориентированной деятельности учащейся молодежи. Соответственно, можно выделить следующие типы педагогического взаимодействия социальных институтов: проектирование, консультирование, координация, экспертирование, сопровождение, обеспечение, мониторинг, принятие решений и др. и их производные.

4. *Организационно-технологический блок* модели раскрывает механизмы взаимодействия социальных институтов с проекцией на результативность. Эффективность формирования патриотической культуры учащейся молодежи поддерживается выполнением ряда организационно педагогических условий: наличием централизованной системы управления педагогическим взаимодействием социальных институтов с выделением лидера; педагогическим сопровождением кадрового состава, задействованного в системе патриотического воспитания учащейся молодежи; разработкой базового комплекса учебно-методического обеспечения региональных программ патриотического воспитания учащейся молодежи; созданием открытой информационной среды патриотического воспитания с использованием цифровых коммуникаций и сетевых сообществ.

Разработанная автором матрица педагогического взаимодействия социальных институтов включает типологию педагогического взаимодействия, идентификацию участников процесса взаимодействия, организационные формы взаимодействия, результативность и отчетность взаимодействия, субъекты воспитательной деятельности, механизмы формирования патриотической культуры, оценку результативности.

Фрагмент матрицы, раскрывающий характеристики одного педагогического взаимодействия социальных институтов, приведен в табл. 1.

5. *Диагностическо-результативный блок* модели содержит критерии оценки прогнозируемого результата педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи:

1) критерии оценки педагогического взаимодействия (организационная оценка и самооценка субъектов воспитания по насыщенности, частоте, охвату и включенности участников, уровням и разнообразию социально полезной деятельности, полноте документирования

и отчетности). Эффективность педагогического взаимодействия социальных институтов оценивается по следующим уровням: сильный, достаточный, слабый;

2) критерии оценки уровня сформированности патриотической культуры учащейся молодежи предполагают педагогическую оценку компонентов: когнитивного (уровни личностного знания), аксиологического (ценностные ориентиры), социального и деятельностного (степень вовлеченности и участия в мероприятиях патриотической направленности). Сформированность патриотической культуры учащейся молодежи оценивается по уровням: высокий, средний, низкий.

Таблица 1

**Фрагмент матрицы педагогического взаимодействия социальных институтов
в формировании патриотической культуры учащейся молодежи**

<i>Структура педагогического взаимодействия</i>	<i>политический институт</i>	
	↓	↓
	<i>гражданский институт</i>	<i>институт образования</i>
	↔	
	↑ = ↓	
	<i>институт СМИ</i>	<i>институт семьи и брака</i>
Участники процесса педагогического взаимодействия	НКО, сотрудники системы образования, СМИ	
Тип деятельности по формированию патриотической культуры	Социосетевой проект «Герои среди нас»	
Уровни	Федеральный, региональный, городской	
Организационные формы педагогического взаимодействия	Координация, консультирование, проектирование, экспертирование, сопровождение, мониторинг	
Результативность взаимодействия	Количество информационных сообщений	
Внедрение	Внеучебный процесс	
Субъекты воспитательной деятельности	Образовательные организации, семья, обучающиеся	
Форма привлечения учащейся молодежи	Информирование, проекторочная деятельность, модерация	
Формирование патриотической культуры	Когнитивный, аксиологический, социальный, деятельностный компоненты	
Отчетность	Посещаемость проекта	

Разработанная педагогическая модель, обладая свойствами целенаправленности, ограниченности, адекватности, информативности, полноты, технологичности и управляемости [8], обуславливает наличие динамической организационно-педагогической схемы построения эффективного педагогического взаимодействия социальных институтов для формирования патриотической культуры учащейся молодежи.

Выводы.

1. Педагогическое взаимодействие обеспечивает создание особой среды патриотического воспитания с использованием многообразных ресурсов социальных институтов, предполагает усиление функций управления, координации мониторинга деятельности по формированию патриотической культуры учащейся молодежи.

2. Педагогическое взаимодействие обладает свойствами интегративности, динамичности и инновационности. Данное взаимодействие отражено в предложенной структурно-функциональной модели, осуществляется на основе концептуальных позиций современного воспитания, научно-методическом базисе педагогического взаимодействия

социальных институтов, практико-ориентированных разработках, отражая организационно-педагогические характеристики воспитательного процесса: управление процессом взаимодействия, создание воспитательной среды, объединение кадровых и методических ресурсов для формирования патриотической культуры учащейся молодежи.

3. Прогнозируемым результатом внедрения данной модели является повышение эффективности взаимодействия социальных институтов в патриотическом воспитании учащейся молодежи и, как следствие, снижение риска деструктивного поведения, формирование социально значимой позиции и повышение уровня патриотической культуры учащейся молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / под ред. Е. В. Бондаревской. – М. ; Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. *Волкова О. В.* Взаимодействие школы и семьи как основа организации патриотического воспитания младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Глазов, 2012. – 241 с.
3. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
4. *Зотов В. В.* Коммуникативная сущность социальных институтов // *Коммуникология*. – 2014. – Т. 3, № 1. – С. 29–38.
5. *Кузьмина И. В.* Взаимодействие учреждений культуры и туризма в патриотическом воспитании молодежи: компетентностный подход : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Химки, 2016. – 196 с.
6. *Левина Е. Ю., Тимофеев А. А.* Теоретические основы педагогического взаимодействия социальных институтов в патриотическом воспитании молодежи // *Казанский педагогический журнал*. – 2019. – № 6(137). – С. 108–112.
7. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. – М. : Нижний Новгород : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 126 с.
8. *Михеев В. И.* Моделирование и методы измерений в педагогике. – М. : Высшая школа, 1987. – 198 с.
9. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 (ред. от 20.11.2018) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/71296398/>.
10. *Рогозянский М. Э.* Функциональный подход к взаимодействию телевидения и учреждений культуры по патриотическому воспитанию молодежи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Орел, 2010. – 178 с.
11. *Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
12. *Тимофеев А. А.* Особенности педагогического взаимодействия социальных институтов в воспитании и развитии учащейся молодежи // *Современное научное знание: теория, методология, практика : сборник статей VIII Международной научно-практической конференции*. – Смоленск, 2019. – С. 47–49.

Статья поступила в редакцию 22.02.2021

REFERENCES

1. *Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V.* Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya : uchebnoe posobie / pod red. E. V. Bondarevskoj. – M. ; Rostov n/D : Tvorcheskij centr «Uchitel'», 1999. – 560 s.
2. *Volkova O. V.* Vzaimodejstvie shkoly i sem'i kak osnova organizacii patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Glazov, 2012. – 241 s.
3. *Gazman O. S.* Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. – M. : MIROS, 2002. – 296 s.
4. *Zotov V. V.* Kommunikativnaya sushchnost' social'nyh institutov // *Kommunikologiya*. – 2014. – Т. 3, № 1. – С. 29–38.
5. *Kuz'mina I. V.* Vzaimodejstvie uchrezhdenij kultury i turizma v patrioticheskom vospitanii molodezhi: kompetentnostnyj podhod : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. – Himki, 2016. – 196 s.
6. *Levina E. Yu., Timofeev A. A.* Teoreticheskie osnovaniya pedagogicheskogo vzaimodejstviya social'nyh institutov v patrioticheskom vospitanii molodezhi // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2019. – № 6(137). – С. 108–112.

7. *Manujlov Yu. S.* Sredovoj podhod v vospitanii. – M. : Nizhnij Novgorod : Un-t Ros. akad. obrazovaniya, 2002. – 126 s.

8. *Miheev V. I.* Modelirovanie i metody izmerenij v pedagogike. – M. : Vysshaya shkola, 1987. – 198 s.

9. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30.12.2015 № 1493 (red. ot 20.11.2018) «O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://base.garant.ru/71296398/>.

10. *Rogozjanskij M. E.* Funkcional'nyj podhod k vzaimodejstviyu televideniya i uchrezhdenij kul'tury po patrioticheskomu vospitaniju molodezhi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. – Orel, 2010. – 178 s.

11. *Rozhkov M. I., Bajborodova L. V.* Organizaciya vospitatel'nogo processa v shkole : uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. – 256 s.

12. Timofeev A. A. Osobennosti pedagogicheskogo vzaimodejstviya social'nyh institutov v vospitanii i razvitii uchashchejsya molodezhi // *Sovremennoe nauchnoe znanie: teoriya, metodologiya, praktika : sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* – Smolensk, 2019. – S. 47–49.

The article was contributed on 22 February, 2021

Сведения об авторе

Тимофеев Андрей Александрович – аспирант Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: aa-timofeev@mail.ru

Author information

Timofeev, Andrey Aleksandrovich – Post-graduate Student, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: aa-timofeev@mail.ru

УДК 378.016:51

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.027

С. О. Фоминых

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Подготовка будущего учителя математики представляет собой сложный процесс, поскольку в данной профессии выделяются две важные составляющие: технологическая и методологическая. В настоящей статье будет сделан акцент на таком проявлении методологического компонента профессии, как математическая культура. Сквозь призму современных педагогических концепций и технологий рассмотрен процесс методологической фундаментализации профессиональной подготовки будущего учителя математики и проведен анализ данного процесса. Основные положения аналитического обзора основывались на состоянии современной образовательной системы, развитии цифровизации в культуре и науке, общей структуре математической культуры и математического развития личности человека. В связи с этим в заключительных положениях были сформулированы выводы относительно перечня компетенций, необходимых современному учителю математики в целях обеспечения его профессиональной эффективности. Обобщенный теоретический опыт может быть положен в основу актуальных обучающих программ и курсов для российских педагогических вузов, ведущих подготовку по специальности «учитель математики».

Ключевые слова: *математическая культура, учителя математики, профессиональная подготовка, методологическая составляющая профессии, условия обучения, технологии обучения, современная парадигма образования, студенты-математики.*

S. O. Fominykh

DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The training of a future Mathematics teacher is a difficult process, since there are two important components in this profession: technological and methodological. This article will focus on such a manifestation of the methodological component of the profession as mathematical culture. Through the prism of modern pedagogical concepts and technologies, the analysis of the process of methodological fundamentalization of the professional training of the future mathematics teacher is carried out. The main provisions of the analytical review were based on the state of the modern educational system, the development of digitalization in culture and science, the general structure of mathematical culture and the mathematical development of a person's personality. In this connection, in the final provisions, conclusions were formulated regarding the list of competences necessary for a modern Mathematics teacher in order to ensure his professional effectiveness. Generalized theoretical experience can be used as the basis for current training programs and courses for Russian pedagogical universities providing the major of Mathematics Teacher.

Keywords: *mathematical culture, Mathematics teachers, professional training, methodological component of the profession, learning conditions, teaching technologies, modern education paradigm, Mathematics students.*

Введение. Факультеты педагогических вузов направляют свою деятельность на всестороннее развитие и подготовку специалистов, способных транслировать передовой опыт в определенной предметной области контингенту учащихся, восполняя их образовательную потребность. Этими качествами должны обладать студенты математических факультетов, аккумулирующие в себе теоретические и прикладные навыки в области математической науки, которые нередко могут быть не освоены без привития учащимся математической культуры определенного уровня. В связи с этим представляемая научная работа посвящена изучению особенностей развития математической культуры студентов вузов, осваивающих профессию преподавателя математики.

Данная тема является объектом активной дискуссии в научном сообществе российских и зарубежных педагогов, которые рассматривают как сам феномен математической культуры, так и методику передачи математической культуры от преподавателя к учащимся в ходе изложения материала учебных дисциплин, предусмотренных основной программой подготовки. Среди зарубежных исследований, посвященных особенностям развития математической культуры, особый интерес представляют работы Л. Брендана [12] и Л. Бертана [13], где авторы рассматривают особенности влияния математической культуры на формирование личности человека. Подобным аспектам посвящены труды российских педагогов, среди которых следует указать Л. В. Воронину [2], В. С. Ежову [3], В. А. Насыпную [8], Н. Х. Сопоеву [10]. Методические подходы к привитию математической культуры студентам обозначались в исследованиях следующих ученых: З. С. Акмановой, представившей математическую культуру как часть компетентностного подхода в обучении [1]; Е. Я. Зверевой, акцентировавшей внимание на приобретении математической культуры в процессе реализации структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности будущих педагогов [4]; Т. С. Мамонтовой, изучавшей методику развития математической культуры сквозь призму самообразования [5]. В свою очередь, творческая составляющая математической культуры была рассмотрена в работе Е. Н. Манаевой [6]. Особенности проявления математической культуры в условиях цифровизации образовательного процесса представил в своей статье Е. А. Перминов [9].

Основная цель исследования – провести анализ особенностей развития математической культуры будущих учителей математики, проходящих подготовку в вузах, на основе представленной теоретической базы.

Актуальность исследуемой проблемы. Наряду с ускоренными темпами социально-экономических трансформаций, происходящих в современном российском обществе, изменяются образовательные потребности населения, что не может не оказывать влияния на специфику преподавания научных дисциплин в высших учебных заведениях России. В частности, ускорение информатизации и унификации социальной жизни, повышение потребности во внедрении инновационных технологий сказываются на разработке учебных программ для студентов математических вузов. Математическая культура будущего преподавателя математики в этом отношении играет важную роль, позволяет ему грамотно и уместно применять общение на математическом языке с окружающими и учениками, понимать внутренние и внешние трансформации математической среды с целью передачи опыта подрастающему поколению. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению способов развития и формирования математической культуры у студентов российских вузов с учетом принятых методологических подходов и стандартов.

Материалы и методы исследования. В качестве основного материала для представляемого исследования были использованы положения отечественных и зарубежных исследователей относительно способов развития математической культуры у студентов высших учебных заведений. Особый акцент был сделан на развитии математической

культуры в следующих условиях: при самообразовании (Т. С. Мамонтова) и реализации компетентностного подхода (З. С. Акманова); в рамках реализации структурно-функциональной модели обучения (Е. Я. Зверева); на фоне современных проблем, с которыми сталкивается система образования (В. А. Насыпная), а также информатизации и технологизации (Е. А. Перминов).

Результаты исследования и их обсуждение. Культура всегда играла определенную роль в цивилизационном развитии общества, наделялась особыми качествами, так как в отношении к ней всегда предъявлялись особые требования. На современном этапе первоочередное значение приобретает «философия качества», поскольку все компетенции, приобретаемые человеком, на протяжении личностного развития должны иметь конкретное практическое значение. В этом отношении система образования как часть культурного поля приобретает ценность и несет в себе, как обозначает Л. В. Воронина, культуротворческую миссию [2, с. 37]. Тем самым человек знающий отождествляется с категорией «человека культуры». По этой причине получение знаний любого содержания должно соотноситься с данным положением, что, в частности, относится и к математическому образованию, которое не теряет своей актуальности. Будущий педагог, специализирующийся на преподавании учащимся основ математической науки, должен одновременно владеть специальными навыками и способностью передавать их ученикам с учетом принятых культурных символов. Поэтому такой аспект развития личности, как математическая культура, находится в неразрывной связи с образовательным процессом. Следовательно, говоря о подготовке будущих учителей математики в вузе, необходимо иметь четкое представление о сущности понятия «математическая культура» [3, с. 37]. Так как под культурой принято понимать совокупность всех искусственных объектов окружающей действительности, созданных человеком в процессе жизнедеятельности и освоения окружающего мира, то культуру математическую следует переносить в сферу особой иерархии человеческих культурных потребностей и произведений, поскольку знание математики и владение математическими законами для осмысления мира говорят о высшем уровне образованности и грамотности человека. Соответственно, под математической культурой следует понимать способность личности взаимодействовать с категориями данной отрасли научного знания и оказывать с их помощью воздействие на окружающий мир.

В этом отношении овладение математической культурой представляет собой взаимообусловленный процесс. Заинтересованность должна быть осознана как самим человеком, так и обществом, что в настоящее время осуществляется недостаточно полно. В этом отношении высказывается американский исследователь Л. Брендон, утверждая, что большинство математиков сегодня по большей части акцентируют внимание на усвоении успешных математических практик и техник, но не занимаются переосмыслением своего места в математической культуре, практически не участвуют в ее развитии [12]. Формирование данного культурного направления может успешно развиваться именно при подготовке будущих специалистов непосредственно в процессе преподавания в вузе.

С этой целью педагог намеренно создает особые условия, в которых студенты могут не только соприкоснуться с сущностью математической культуры во всех ее проявлениях, но и усвоить ее и продолжать развивать сообразно индивидуальным личностным качествам. К условиям преподавания математической культуры В. С. Ежова относит следующие:

- активное применение межпредметных связей как компонента формирования у студентов математического мышления, методов и основ моделирования профессиональной деятельности;

- овладение обобщенной структурой решения математических задач, что, в свою очередь, позволит осознать решение задачи как части искусственной среды, воссозданной при помощи активного развития математической культуры [3, с. 2].

– акцент на формировании математических компетенций студентов, что в контексте непрерывности образования и самообразования будущего учителя математики приведет к выдвиганию новых идей и, как следствие, сделает студента частью культурного процесса;

– управление программами самообразования. Педагог должен принимать и осознавать ценность самостоятельного развития студентов, но в то же время стремиться выстроить актуальную индивидуальную траекторию развития студента, позволяя ему тем самым постичь все грани лучших математических практик [3, с. 4–5];

Отсюда следует, что процессы передачи основ математической культуры и ее усвоения сложны и многогранны, а следовательно, сопряжены с творческим развитием. Математическая культура тесно взаимосвязана с творческой деятельностью человека. Высокий уровень интеллекта, который характеризует студентов-математиков, так или иначе скоординирован со способностью преобразовывать в своих интересах окружающий мир. Выполнение существующих алгоритмов по решению задач может быть с большей вероятностью дополнено личными размышлениями и идеями [6]. Однако стремление к преобразованию реальности, к созданию новых предметов культуры (в данном случае математической) должно происходить в специальной среде, которая будет оказывать влияние как на студентов, так и на педагогов вузов, готовящих будущих учителей математики.

В качестве элементов образовательной среды, способствующих развитию интеллекта и, как следствие, творческих способностей учащихся, выступают предметы материальной культуры учебного заведения, а именно материально-техническое обеспечение вуза. Обращаясь к проблематике складывания математической культуры в современной высшей школе России, В. А. Насыпная относит к перечню атрибутов эффективной образовательной среды следующие элементы:

- современное оборудование аудиторий, позволяющее в полной мере реализовать на практике (смоделировать) достижения научной отрасли;

- кадровое наполнение вуза. Преподавать математику будущим педагогам должны специалисты с развитым пониманием математической культуры, готовые транслировать ее;

- создание и поддержка инновационной инфраструктуры [8, с. 73].

Подобные элементы зафиксированы в содержании реализованной Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», а также находят отражение в системе федеральных государственных образовательных стандартов, предъявляющих требования к учителям математики по владению математическими компетенциями и способности к пониманию математической культуры [11, с. 170]. Следовательно, недостатки в каждом из приведенных элементов способны привести к снижению общей эффективности преподавания, направленного на усвоение студентами математической культуры.

Тем не менее присутствие всех необходимых ресурсов и достаточная материально-техническая укомплектованность образовательного учреждения также не будет гарантировать полноценного переноса математической культуры на контингент учащихся. С точки зрения О. В. Артебьякиной и В. А. Насыпной, рассматриваемый феномен не может быть преподнесен аудитории без оформленной системы методов и средств обучения, активных и интерактивных технологий [8, с. 74], где в полной мере передается интегративный результат личного взаимодействия ученика и учителя посредством языковой, знаниевой и самообразовательной культур [7, с. 80–81]. На основании каждого из компонентов представляется возможным выделить иерархию уровней математической культуры, представленную в следующей таблице (табл. 1):

Таблица 1

Иерархия уровней математической культуры в преподавании

Уровень иерархии	Культурный компонент	Содержание
1 уровень (интеграция и практическая направленность)	Языковая культура	Применение творческой и исследовательской деятельности, знакомство с историческими сведениями. Предметный тезаурус: освоение математического языка. Алгоритмы решения задач
2 уровень (математические умения)	Знаниевая культура	Функциональная грамотность: части, доли, проценты, зависимости, чтение графиков и диаграмм; вычислительные навыки; графическая культура: оперирование инструментами, построение от руки, соблюдение размеров и пропорций
3 уровень (отношение к фундаментальным понятиям)	Самообразовательная культура	Способность к анализу и самоанализу. Усвоение таких понятий, как пределы и предельные переходы; вырожденные случаи; теория равносильности и т. д.

Освоение каждого из уровней, представленных в таблице, позволит избежать совершения методических ошибок в преподавании математики в школе, поскольку преподаватель с высоким уровнем математической культуры демонстрирует высокую степень понимания теоретического материала, на котором базируется тот или иной методический прием. Тем самым будут сведены к минимуму факты неверного понимания и применения на практике математических понятий и категорий. К числу типичных ошибок и неточностей, совершаемых молодыми учителями математики, Н. Х. Сапоева причисляет неправильное употребление слов «цифра» и «число», неверное понимание существа геометрических фигур и т. д. [10, с. 234]. От подобных ошибок избавляет практика работы с задачами, построенными на основе представления натурального числа, и, что более значимо, самостоятельное решение подобных задач (составление и решение), без переписывания уже готовых решений [10, с. 234].

В этом отношении важно сделать отдельный акцент на роли самообразования в развитии математической культуры и математической компетенции будущего учителя математики. Весьма примечательны в этом отношении выводы Т. С. Мамонтовой, составленные на основе опытно-экспериментального исследования, проведенного в 2016 г. на базе Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова со студентами 1–4 курсов, проходящими подготовку по математическому профилю. По итогам работы с экспериментальной группой было установлено, что способности к самообразованию активнее всего раскрываются при таких методических приемах работы, как конспектирование, проектная деятельность, подготовка самостоятельных докладов и выступлений, лекционного материала, планирование учебной работы [5, с. 397–398]. В отношении практической реализации обозначенных приемов исследователь отдавала предпочтение модульному построению курса математики с обозначением дидактических целей по уровням усвоения учебного материала.

Кроме того, в условиях модульного обучения с большим успехом достигается развитие математической культуры студентов как части непрерывной профессиональной подготовки. Так, по мнению З. С. Акмановой, в подобных условиях активнее практикуются такие методы математического познания, как анализ и синтез. Аналитико-синтетическая деятельность проявляет себя через «... чистый анализ, чистый синтез, анализ через синтез,

синтез через анализ» [1, с. 9]. В процессе решения задач студент самостоятельно или при поддержке педагога учится задавать самому себе вопросы различного рода. Так, например, студент проводит полное или частичное сравнение представленного материала; обнаруживает характерные черты, присущие определенному понятию или предмету; устанавливает причинно-следственные связи между объектами и т. д. [1, с. 9]. Уместное и грамотное использование данной возможности приводит к активизации способности к восприятию математической культуры.

Представленный взгляд на методическую организацию процесса обучения так или иначе вступает в конфликт с широко применяемыми в современной сфере образования информационными технологиями. На опасность подобной практики для надлежащего развития математической культуры и полноценной подготовки будущих преподавателей математики обращает внимание Е. А. Перминов. Образование в условиях информационного пространства учащает практику использования тестовых форм оценки знаний студентов. Использование теста в качестве контрольного критерия снижает аналитические способности учащихся, что в конечном итоге делает практически невозможным усвоение математической культуры [9, с. 93–94]. Эффективной альтернативой тестовой системы оценки знаний в условиях информатизации образования, с точки зрения Е. А. Перминова, становится метод математического моделирования. С его помощью студенты учатся ставить научную задачу, переводить ее на научный язык и строить алгоритм ее решения при помощи компьютерных технологий. Тем самым математическое моделирование понимается автором как основа целостного, системного осмысления модельной методологии как новой исследовательской культуры и математической культуры в том числе [9, с. 95].

Подобный подход к обучению будущего специалиста отражен в содержательно-организационном компоненте структурно-функциональной модели подготовки, представленном в исследовании Е. Я. Зверевой. План, разработанный в соответствии с ФГОС ВО, включает в себя разнообразные фонды оценочных средств, где тесты и решения задач занимают ведущее место, тогда как методики моделирования, активизирующие творческий и исследовательский компоненты мышления будущего учителя математики, отражены недостаточно [4, с. 286]. Кроме того, в учебном плане должны найти полноценное отражение подходы, способствующие вовлечению молодых специалистов в научное математическое сообщество, так как зарубежная практика распространения конференций и форумных площадок по обмену опытом и идеями, описанная в монографии Л. Бертона, доказывает свою эффективность в отношении формирования математической культуры специалиста [13].

Выводы. Таким образом, изложенный и прокомментированный материал позволяет сделать вывод о том, что математическая культура как способность личности взаимодействовать с категориями данной отрасли научного знания и оказывать с их помощью воздействие на окружающий мир может быть воспринята студентом педагогического вуза только при условии соблюдения специальных условий обучения. К этим условиям относятся как материально-техническое обеспечение учебного заведения, так и личные интеллектуальные и творческие компетенции педагогов, ведущих курсы математики. Итак, в результате активного взаимодействия педагога и ученика приобретаются следующие компетенции, способствующие развитию математической культуры:

- способность к анализу и осмыслению окружающей действительности;
- умение задавать вопросы, обобщать и систематизировать передовой математический опыт;
- оперировать математическими навыками: функциональной грамотностью, математическим языком, графической культурой;
- использовать методы математического моделирования;

Достижению обозначенных компетенций, в свою очередь, должна способствовать образовательная среда, искусственно создаваемая педагогами и руководством образовательного учреждения, готовящего будущих учителей математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акманова З. С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе непрерывной профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 5–14.
2. Воронина Л. В. Математическая культура личности // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 37–44.
3. Ежова В. С. К вопросу о формировании математической культуры студентов педагогических вузов будущих учителей математики // Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – № 1. – С. 1–7.
4. Зверева Е. Я. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики // Самарский научный вестник. – 2017. – № 3(20). – С. 283–287.
5. Мамонтова Т. С. Роль самообразования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя // Научный диалог. – 2016. – № 2(50). – С. 393–403.
6. Манаева Е. Н. Творческая составляющая математической культуры // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1509>.
7. Насыпная В. А. Современное состояние формирования математической культуры и пути ее совершенствования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 78–83.
8. Насыпная В. А. Формирование математической культуры у будущих учителей // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 71–76.
9. Перминов Е. А. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху // Образование и наука. – 2019. – № 5. – С. 86–111.
10. Сопоева Н. Х. Математическая культура студентов педагогического факультета // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 4(17). – С. 233–236.
11. Уртенев Н. С. Формирование математической культуры педагога // Дискуссия. – 2014. – № 11(52). – С. 168–172.
12. Brendan L. What Are Mathematical Cultures? // Cultures of Mathematics and Logic. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.researchgate.net/publication/306035699_What_Are_Mathematical_Cultures.
13. Burton L. The Culture of Mathematics and the Mathematical Culture // University Science and Mathematics Education in Transition. – 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09829-6_8.

Статья поступила в редакцию 30.01.2021

REFERENCES

1. Akmanova Z. S. Razvitie matematicheskoy kul'tury studentov universiteta v processe nepreryvnoj professional'noj podgotovki na osnove kompetentnostnogo podhoda // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – № 2. – S. 5–14.
2. Voronina L. V. Matematicheskaya kul'tura lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 3. – S. 37–44.
3. Ezhova V. S. K voprosu o formirovanii matematicheskoy kul'tury studentov pedagogicheskikh vuzov budushchih uchitelej matematiki // Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – № 1. – S. 1–7.
4. Zvereva E. Ya. Strukturno-funkcional'naya model' formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya matematiki // Samarskij nauchnyj vestnik. – 2017. – № 3(20). – S. 283–287.
5. Mamontova T. S. Rol' samoobrazovaniya v formirovanii professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya // Nauchnyj dialog. – 2016. – № 2(50). – S. 393–403.
6. Manaeva E. N. Tvorcheskaya sostavlyayushchaya matematicheskoy kul'tury // Psihologiya, sociologiya i pedagogika. – 2012. – № 12 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1509>.
7. Nasypnaya V. A. Sovremennoe sostoyanie formirovaniya matematicheskoy kul'tury i puti ee sovershenstvovaniya // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2017. – № 1. – S. 78–83.
8. Nasypnaya V. A. Formirovanie matematicheskoy kul'tury u budushchih uchitelej // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2016. – № 1. – S. 71–76.

9. *Perminov E. A.* Ob aktual'nosti fundamentalizacii matematicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskikh napravlenij v cifrovuyu epohu // *Obrazovanie i nauka*. – 2019. – № 5. – S. 86–111.
10. *Sopoeva N. H.* Matematicheskaya kul'tura studentov pedagogicheskogo fakul'teta // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. – 2016. – № 4(17). – S. 233–236.
11. *Urtenov N. S.* Formirovanie matematicheskoy kul'tury pedagoga // *Diskussiya*. – 2014. – № 11(52). – S. 168–172.
12. *Brendan L.* What Are Mathematical Cultures? // *Cultures of Mathematics and Logic*. – 2016 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.researchgate.net/publication/306035699_What_Are_Mathematical_Cultures.
13. *Burton L.* The Culture of Mathematics and the Mathematical Culture // *University Science and Mathematics Education in Transition*. – 2020 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09829-6_8.

The article was contributed on 30 January, 2021

Сведения об авторе

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Author information

Fominykh, Svetlana Olegovna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

УДК 378.1:17.022.1

DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.028

Л. А. Шибанкова

ДОВЕРИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО КАПИТАЛА УНИВЕРСИТЕТА

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Благодарность

Публикация выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

Аннотация. Автор статьи обращается к когнитивному капиталу образовательной организации как новому формату «актива» высшего образования, способного повлиять на качество образовательной деятельности и ее результативность в эпоху цифровизации, определяя доверие одним из условий развития когнитивного капитала. Цель работы – исследование понятия доверия, механизмов создания атмосферы доверия в университете как необходимого условия для оптимального использования потенциала педагогических работников, развития когнитивного капитала университета.

Исследование осуществляется в фокусе когнитивной парадигмы, базирующейся на обращении к тем способам, видам и технологиям мышления, восприятия и переработки информации, где центральное ядро – человек. Автор опирается на социо-когнитивный подход, трактуемый с точки зрения трансформации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности, принципы итерационности и человекообразности. В статье дается определение понятия «доверие» в образовательной организации, определены его характеристики, функции, роль доверия в формировании педагогического коллектива вуза. Автором выявлены факторы формирования доверия в университете: наследие образовательной организации; успешность, результативность и стабильность образовательной организации; обмен информацией и знаниями, информационная прозрачность; нормы и ценности образовательной организации; гармонизация отношений руководителя и педагогического работника; действия руководителя образовательной организации.

Статья предназначена для научных работников, педагогов, психологов, аспирантов и студентов.

Ключевые слова: *доверие, высшее образование, когнитивный капитал образовательной организации, педагогический коллектив, университет, цифровизация.*

L. A. Shibankova

TRUST AS THE CONDITION FOR DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY COGNITIVE CAPITAL

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Acknowledgement

The publication was carried out under State Task No. 0N59-2019-0013 “The Problem of Modern Methodology for Studying the Formation and Development of Man in the Age of Digitalization”

Abstract. The author of the article refers to the cognitive capital of an educational organization as a new form of an “asset” of higher education that can affect the quality of educational activities and their effectiveness in the age of digitalization, defining “trust” as one of the conditions for the development of cognitive capital. The aim is to study “trust”, to create an atmosphere of trust in the university as a necessary condition for the optimal use of the potential of teaching staff, and to develop the cognitive capital of the university.

The study is carried out in the focus of the cognitive paradigm, which is based on the appeal to the ways, types and technologies of thinking, perception and processing of information, where the central core is a Human. The author relies on the socio-cognitive approach which is interpreted from the point of view of the transformation of the processes of professional socialization and interpersonal interaction in the context of the development of value-notional formations of the individual, the principles of iteration and human conformity. The article defines the concept of trust in an educational organization, determines its characteristics, functions, and the role of trust in the formation of the teaching staff of the university. The author reveals the factors of trust at the university: the legacy of an educational organization; the success, effectiveness and stability of the educational organization; exchange of information and knowledge, information transparency; the norms and values of the educational organization; the harmonization of relations of the head and teaching staff; the actions of the head of the educational organization.

The article is intended for researchers, teachers, psychologists, postgraduates and students.

Keywords: *trust, higher education, cognitive capital of an educational organization, teaching staff, university, digitalization.*

Введение. Осознание высокой степени долга системы высшего образования и ее акторов перед личностью и социумом, быстро меняющаяся внешняя среда, генерирующая новые вызовы, определяют необходимость поиска новых форм развития образовательных организаций высшего образования, что инициировало обращение ученых Института педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань) к *когнитивному капиталу образовательной организации* как к новому формату «актива» высшего образования, способного повлиять на качество образовательной деятельности и ее результативность в личностном, организационном, региональном и глобальном аспектах [2]. Когнитивный капитал образовательной организации представляется учеными как интегральное приложение человеческого, интеллектуального, социального и организационного капиталов, трансформирующее процессы генерации знаний субъектов образования для достижения ее конкурентоспособности и повышения значимости высшего образования как общественного блага. Когнитивный капитал формирует «производительную мощность» (континуум) образовательной организации, объединяя множественные характеристики входящих в него компонентов, аддитивно включая их во все виды образовательной и научной деятельности [5].

Развитие когнитивного капитала образовательной организации является ее глобальной задачей. Все образующие когнитивного капитала тесно связаны между собой и с подсистемами университета. Движущей силой когнитивного капитала образовательной организации является *человек* (сотрудники образовательной организации). Педагогические работники, их знания, образование, практические навыки, интеллектуальные и творческие способности, личностные ценности – человеческий капитал университета, реализация которого определяется наличием и развитием устойчивых и взаимных профессиональных связей. На формирование профессиональных связей и содействие их развитию и стабилизации влияет доверие – общественно значимое явление, основной компонент социального капитала, пронизывающий все составляющие когнитивного капитала, что и обусловило обращение к исследованию доверия как условия развития когнитивного капитала университета.

Изучение доверия вызывает научный интерес ученых различных областей знания, что объясняет широкий спектр дефиниций, вариабельность интерпретаций, разнообразие сфер применения результатов изучения этого феномена. Доверие трактуется как основная

форма социального капитала организации [3], компонент когнитивного социального капитала [9], «социальная добродетель» [11], неосязаемый актив организации [7], самооценочность и условие развития личности [10], изучается с точки зрения теории отношений [8]; исследуется доверие в высшей школе, его влияние на качество образования, успешность на международной арене [14], [15], внутриобщностное доверие педагогов высшей школы [1].

В данном исследовании речь идет о доверии в образовательной организации высшего образования. Цель – исследование понятия доверия, механизмов создания атмосферы доверия в университете как необходимого условия для оптимального использования потенциала педагогических работников и сотрудников вуза; развития, обновления и наращивания когнитивного капитала университета.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена двумя позициями.

Во-первых, обращение к проблемам университетов, осуществляющих образовательную деятельность в условиях эпохи цифровизации, а именно осуществление подготовки будущих кадров в условиях экспоненциального роста и быстрого «распада» знаний, необходимости новой реализации ценностей на основе новых технологий, возрастающей динамичности и лабильности рынка труда, необходимости циклического образования на протяжении всей жизни [2], [4]. Что актуализирует вопросы, связанные с поиском новых моделей развития университета в ракурсе новой парадигмы «человекообразующего» типа образования [6], необходимостью формирования когнитивного капитала образовательной организации как нового формата «актива» высшего образования, способного повлиять на качество образовательной деятельности и ее результативность.

Во-вторых, обращение к «человеческой» категории «доверие», которая, являясь необходимой категорией роста и модернизации всех сфер жизнедеятельности человека, и в том числе в сфере образования, где происходит его («человека знаний») развитие, находится в опасности, наблюдается размывание институтов доверия. В то же время именно доверие с ориентацией на человекообразность и гуманистическую центрацию образования обеспечивает формирование и развитие профессиональных связей между агентами образования, присутствует на всех уровнях образовательной организации, а интеракции на основе доверительных отношений в педагогическом коллективе университета оказывают влияние на повышение качества знаний.

Материал и методы исследования. Исследование когнитивного капитала университета осуществляется в фокусе когнитивной парадигмы, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям мышления, восприятия и переработки информации, где центральное ядро – человек, развитие многогранного человека, обладающего социосообразностью, природосообразностью, культуросообразностью [2], [5]. Более пристальное внимание отводится человеческому и социальному капиталу как составляющим когнитивного капитала университета, где центральная позиция человека неоспорима.

Когнитивная парадигма, определяющая ведущую роль профессиональных знаний и иницирующая познавательную-коммуникационную систему между субъектами образования, с одной стороны, и базирующаяся на человекообразности и гуманистической центрации образования – с другой, позволяет понимать под человеческим капиталом способности педагогических работников (совокупность их профессионально-трудовых и социально-трудовых характеристик), обеспечивающие успешность образовательной и научной деятельности университета, а также отождествлять самих педагогических работников (педагогический коллектив) с капиталом [13].

Приоритет когнитивной парадигмы – профессионально-личностное развитие обучающегося, становление и развитие познавательных структур личности, формирование активных механизмов познания и саморазвития (что особенно актуально в эпоху цифровизации),

т. е. высокий уровень выпускника вуза, предопределяющий формирование человеческого капитала социума, обуславливает необходимость создания зрелого человеческого капитала самого университета.

Когнитивная парадигма как интегратор системы знаний и методов познания, объясняющий социальные поведение и взаимодействие человека как результат имеющихся знаний, аттитюдов, когнитивных конструкторов, составляет основу изучения социального капитала образовательной организации, когда формирование и накопление профессиональных связей педагогического работника, его социальное поведение объясняются при помощи характерных для него познавательных процессов.

Социокогнитивный подход трактуется с точки зрения трансформации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности. Императив социокогнитивного подхода заложен в процессах формирования и развития педагогического коллектива образовательной организации. *Принцип итерационности*, подчеркивающий непрерывное развитие субъектов образования и педагогических объектов в процессе реализации высшего образования, *определяет последовательность циклов создания и развития педагогического коллектива* образовательной организации, определяет пошаговое решение задач и достижение целей следующих друг за другом треков – формирование, адаптация, инвестиции, слияние, приложение и мониторинг – как необходимое условие определения возможных новых запросов к педагогическому коллективу, обусловленных быстро меняющимися требованиями к образовательной деятельности университета в эпоху цифровизации. *Принцип человекообразности* предполагает ориентацию на человека (его возможности, способности, потребности и жизненную миссию) при проектировании и реализации высшего образования. Данный принцип ориентирован и на обучающегося как на субъект человекообразного образования, и на педагогического работника, осуществляющего подготовку человека для общества знаний, профессионала, способного найти свое место в сложном обществе стратегической неопределенности, что требует высокого профессионализма педагога высшей школы [2].

В работе использовались теоретические методы: аналитический обзор научных трудов и синтез информации по теме исследования, обобщение, сравнение и систематизация полученных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. В нашем исследовании речь идет о доверии в образовательной организации высшего образования, успешность функционирования которой определяется прежде всего действиями педагогических работников и сотрудников. Мы предлагаем следующее определение доверия: *доверие – это состояние субъективного переживания сотрудника образовательной организации, форма признания, характеризующаяся уверенностью в профессиональных и личностных характеристиках коллег (субъектов образования), с которыми он вступает в профессиональное взаимодействие, а также вера в успешность их совместной педагогической деятельности и разработки ее стратегии и тактики* [2].

К характеристикам доверия, которые принципиальны для авторского анализа, относятся: возникновение доверия в профессиональном педагогическом сообществе; личностная ориентация; позитивная деятельностная направленность; гуманистическая позиция; создание условия для развития корпоративности образовательной организации; способность накапливаться и эластичность.

Многообразие существующих видов и форм доверия обуславливает специфику функций доверия. В данном исследовании акцентируется роль доверия в формировании и развитии устойчивых профессиональных связей между субъектами образования, взаимосвязи между капиталами университета и, как следствие, обновления, пополнения, развития когнитивного капитала образовательной организации.

Основной функцией доверия выступает познание. Познание в педагогическом коллективе университета как процесс приобретения новых знаний осуществляется отдельным педагогическим работником, профессиональной группой (сообществом), образовательной организацией в целом. В профессиональных взаимодействиях, основанных на доверии, происходит удовлетворение когнитивных и эмоциональных потребностей педагогического работника; обмен научно-образовательными ресурсами, что обеспечивает сокращение сложности при решении научных и образовательных проблем. Результатом активной познавательной деятельности педагогического работника вуза, профессионально-сетевых групп, университета как целостного профессионального сообщества высшего образования является обновление прежде всего человеческого капитала образовательной организации.

Наряду с основной функцией доверия – познания – мы выделяем такие функции доверия в образовательной организации: обеспечения взаимодействия, коммуникационная, групповой идентификации, организационная, управленческая, конкордационная и психологическая.

На каждом этапе создания педагогического коллектива университета идет формирование и развитие человеческого и социального капиталов образовательной организации (составляющих когнитивного капитала) при определенной роли и функции доверия, необходимых для решения задач и целей следующих друг за другом треков – формирование, адаптация, инвестиции, слияние, приложение и мониторинг.

Доверие присутствует на всех уровнях образовательной организации. Внутриорганизационный уровень предполагает доверие педагогических работников к руководителю, доверие руководителей структурных подразделений вуза друг к другу, доверие между педагогическими работниками, сотрудниками образовательной организации (отдельная линия – это доверие к новым педагогическим работникам образовательной организации). На этом же уровне мы говорим о доверии к преобразованиям в вузе, которые могут происходить достаточно часто, что обусловлено необходимостью отвечать новым трендам развития образования в эпоху цифровизации. Отдельный сегмент – это доверие образовательной организации к внешним акторам образования (социальные институты, стейкхолдеры, конкуренты на образовательном рынке и т. п.). Доверие взаимно направленно, при этом степень доверия одной стороны к другой может существенно отличаться [12].

Такое повсеместное присутствие доверия в образовательной среде, его влияние на развитие профессиональных связей между агентами образования, доверительных отношений в педагогическом коллективе, влияние на выбор и стратегии развития вуза и успешность реализации образовательных задач обусловили необходимость выявления *факторов формирования доверия в университете*, которые представлены ниже.

1. *Наследие образовательной организации.* Этот фактор складывается из накопленного опыта совместной профессиональной деятельности, ретроспективных профессиональных отношений. Предыдущий опыт взаимодействия в педагогическом коллективе образовательной организации влияет на формирование будущих взаимоотношений, причем это влияние может носить как положительный, так и отрицательный характер. Доверие растет по мере накопления положительного совместного профессионального педагогического опыта, который рождается в результате успешного решения образовательных задач, стоящих перед вузом и педагогическим коллективом, и наоборот, где не были оправданы надежды участников образовательных отношений, нет успешности и результативности вуза, будет преобладать недоверие как в самой образовательной организации, так и в самом педагогическом коллективе вуза. Примером может служить корпоративный менталитет (система внутренних типов коллективного мышления), складывающийся в течение длительного функционирования образовательной организации и осуществления педагогической деятельности. Функция корпоративного менталитета заключается

в осуществлении отбора новой информации, нового знания. Качественный, глубокий и прогнозный отбор способствует появлению нового знания или, при наличии противоречия между необходимостью инновационного развития вуза и менталитетом традиционного уходящего прошлого, есть риск торможения развития университета и обновления его когнитивного капитала.

2. *Успешность, результативность и стабильность образовательной организации.* Высокая результативность руководителя, успешность образовательной деятельности, стабильность образовательной организации на рынке образовательных услуг, обусловленные профессионализмом педагогических работников, снижают фактор риска в ситуации стратегической неопределенности. Уверенность в завтрашнем дне определяется статусом и репутацией образовательной организации.

3. *Обмен информацией и знаниями, информационная прозрачность.* Речь идет о готовности руководства вуза, педагогических работников и сотрудников обмениваться информацией и знаниями, в противном случае становится невозможным реализовать профессиональное взаимодействие. Полнота, доступность, своевременность и качество информации, которая проходит по профессиональным социальным сетям – «каналам» коммуникации – будет способствовать развитию старых и формированию новых связей и отношений, рассчитанных на долгосрочное внешнее и внутреннее сотрудничество. На основе принципа увеличения прозрачности образовательных систем и взаимного доверия осуществляется внешняя интеграция в образовании, направленная на решение задач обеспечения качества образования, его совместимости, доступности и открытости.

4. *Нормы и ценности образовательной организации.* Определенность системы норм (формальных и неформальных) обуславливает высокую вероятность реализации ожиданий педагогических работников в отношении профессиональных действий коллег и, напротив, следствие нормативного хаоса – дезориентация в педагогическом коллективе, педагогическим работникам и сотрудникам сложно прогнозировать ответную реакцию коллег на свои действия в коллективе образовательной организации, что является благоприятной почвой для формирования недоверия в вузе. Нормы определяют приемлемость профессиональной деятельности педагогического работника в рамках образовательной организации, обеспечивают упорядоченные профессиональные связи между педагогическими работниками, устойчивую организацию деятельности педагогического коллектива вуза. Ценности, действующие в виде моральных императивов как обобщенные представления, имеющие высокую социальную значимость, выступают основаниями для развития вуза, его педагогического коллектива. Следование нормам и ценностям, соблюдение профессиональной этики, общность ценностей есть условия порядочности профессиональных взаимоотношений в педагогическом коллективе образовательной организации.

5. *Гармонизация отношений руководителя и педагогического работника* – ориентация на гибкий подход в работе с педагогическим коллективом вуза, предусматривающий отношение к педагогическому работнику как к капиталу, ценному активу образовательной организации и создание конкурентоспособности вуза за счет приверженности каждого педагогического работника и сотрудника ценностям образовательной организации, интеграции стратегических целей и задач университета и каждого педагогического работника. Эффективное использование человеческого капитала в микросоциуме (педагогическом коллективе), создание благоприятной социально-психологической атмосферы и условий педагогической деятельности, т. е. осуществление социально-интегрированной функции образовательной организации (наряду с выполнением целевой функции – обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров) будет способствовать профессиональному росту педагога высшей школы согласно его индивидуальной (а не индивидуалистической) педагогической карьерной стратегии.

6. *Действия руководителя образовательной организации.* Речь идет о поведении руководителя вуза, способствующего формированию доверия у педагогического коллектива. Доверие педагогического коллектива к руководителю образовательной организации основывается на его способности достигать определенных результатов образовательной деятельности, построения эффективной модели функционирования вуза и успешной ее реализации; результативность есть обобщенный критерий профессиональной компетентности руководителя образовательной организации, его умения выстраивать стратегию развития вуза в условиях непредсказуемого мира ближайшего будущего эпохи цифровизации, что предполагает системное мышление, ориентацию на созидательность и саморазвитие. Наряду с результативностью стоят такие императивы доверия, как порядочность (следование нормам, последовательное поведение по отношению к стратегическим приоритетам и ценностям образовательной организации, честность) и забота о педагогических работниках и сотрудниках с учетом их ожиданий. Сумма слагаемых доверия при правильном определении относительной важности того или иного императива руководителем образовательной организации исключит ситуацию «порога доверия» в педагогическом коллективе как грани перехода в недоверие. Создание атмосферы взаимного доверия между руководителем и педагогическим коллективом приводит к возникновению феномена организационной преданности.

Высокий или достаточный уровень доверия, необходимый для развития когнитивного капитала, создания эффективного педагогического коллектива, требует баланса всех вышеперечисленных факторов.

Выводы. Доверие в педагогическом коллективе университета, доверие между акторами образования есть необходимое условие для оптимального использования потенциала педагогических работников и сотрудников университета, развития его когнитивного капитала.

К основным позициям доверия в формировании когнитивного капитала университета относятся следующие:

- доверие имеет гуманистическую позицию, что идет в унисон с когнитивной парадигмой образования и гуманистической центрацией образования;
- доверие возникает в определенном педагогическом коллективе, создает условия для развития как отдельного субъекта, так и всего университета, который является профессиональной и социальной сетью;
- доверительные отношения в университете оказывают влияние на повышение качества знаний и расширение профессионально-трудовых компетенций отдельного педагогического работника и педагогического коллектива университета в целом;
- динамика роста доверия в педагогическом коллективе университета является важнейшим показателем уровня эффективности деятельности вуза, в то же время есть риски потери доверия, что неминуемо находит отражение в результатах образовательной деятельности;
- доверие создает условия для развития корпоративности образовательной организации;
- правильные организационно-управленческие решения способствуют росту доверия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова П. А., Шаброва Н. В., Ермолаева С. Г. Доверять ли коллегам? К вопросу о внутриобщественном доверии преподавателей высшей школы // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 3(88). – С. 11–21.
2. Когнитивная педагогика : учебно методическое пособие / Р. Х. Гильмеева, А. Р. Камалеева, А. С. Кац, Е. Ю. Левина, В. Ш. Масленникова, Л. Ю. Мухаметзянова, Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. Е. Ю. Левиной. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

3. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // *Общественные науки и современность*. – 2001. – № 3. – С. 122–139.
4. Левина Е. Ю. Цифровизация условие или эпоха развития системы высшего образования // *Казанский педагогический журнал*. – 2019. – № 5(136). – С. 8–13.
5. Левина Е. Ю., Гильмеева Р. Х., Шибанкова Л. А. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования // *Педагогика*. – 2020. – № 7. – С. 91–102.
6. Левина Е. Ю., Мухаметзянова Л. Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – № 3(140). – С. 8–18.
7. Минина В. Н. Организационное доверие как неосязаемый актив компании: проблема измерения // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия: Менеджмент. – 2012. – Вып. 2. – С. 107–130.
8. Нестик Т. А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ // *Психологический журнал*. Часть 2. – 2009. – № 30(2). – С. 29–42.
9. Почебут Л. Г., Чикер В. А., Захарова М. С. Доверие и репутация как компоненты когнитивного социального капитала организации // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. – 2018. – Т. 3, № 4(12). – С. 150–177.
10. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности // *Вопросы психологии*. – 2001. – № 1. – С. 95–103.
11. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и сотворение благоденствия // *Неприкосновенный запас*. – 2001. – № 2(16). – С. 6–21.
12. Шибанкова Л. А. Доверие в педагогическом коллективе как катализатор капитализации университета // *Потенциал когнитивной педагогики в эпоху цифровизации : сборник научных трудов / под ред. Е. Ю. Левиной, Л. Ю. Мухаметзяновой*. – Казань, 2020. – С. 81–90.
13. Шибанкова Л. А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – № 3(140). – С. 19–27.
14. Gibbs P., Dean A. Do higher education institutes communicate trust well? // *Journal of Marketing for Higher Education*. – 2015. – Vol. 25. – P. 155–170.
15. Stensaker B., Maassen P. A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2015. – Vol. 37. – P. 30–40.

Статья поступила в редакцию 16.02.2021

REFERENCES

1. Ambarova P. A., Shabrova N. V., Ermolaeva S. G. Dovyryat' li kollegam? K voprosu o vnutriobshchnostnom doverii prepodavatelej vysshej shkoly // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. – 2020. – № 3(88). – S. 11–21.
2. Kognitivnaya pedagogika : uchebno metodicheskoe posobie / R. H. Gil'meeva, A. R. Kamaleeva, A. S. Kac, E. Yu. Levina, V. Sh. Maslennikova, L. Yu. Muhametzyanova, T. M. Tregubova, L. A. Shibankova ; pod nauch. red. E. Yu. Levinoj. – Kazan' : Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2020. – 228 s.
3. Koulman Dzh. Kapital social'nyj i chelovecheskij // *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'*. – 2001. – № 3. – S. 122–139.
4. Levina E. Yu. Cifrovizaciya uslovie ili epoha razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2019. – № 5(136). – S. 8–13.
5. Levina E. Yu., Gil'meeva R. H., Shibankova L. A. Kognitivnyj kapital obrazovatel'nyh organizacij: gumani-tarnaya orientaciya na razvitie vysshego obrazovaniya // *Pedagogika*. – 2020. – № 7. – S. 91–102.
6. Levina E. Yu., Muhametzyanova L. Yu. Razvitie Cheloveka znaniya v rakurse kognitivnoj paradigmy // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2020. – № 3(140). – S. 8–18.
7. Minina V. N. Organizacionnoe doverie kak neosyazaemyj aktiv kompanii: problema izmereniya // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universitetata*. Seriya: Menedzhment. – 2012. – Vyp. 2. – S. 107–130.
8. Nestik T. A. Social'nyj kapital organizacii: social'no-psihologicheskij analiz // *Psihologicheskij zhurnal*. Chast' 2. – 2009. – № 30(2). – S. 29–42.
9. Pochebut L. G., Chiker V. A., Zaharova M. S. Doverie i reputaciya kak komponenty kognitivnogo social'nogo kapitala organizacii // *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya*. – 2018. – Т. 3, № 4(12). – S. 150–177.
10. Skripkina T. P. Doverie k sebe kak uslovie razvitiya lichnosti // *Voprosy psihologii*. – 2001. – № 1. – S. 95–103.
11. Fukuyama F. Doverie: social'nye dobrodeteli i sotvorenje blagodenstviya // *Neprikosnovennyj zasopas*. – 2001. – № 2(16). – S. 6–21.
12. Shibankova L. A. Doverie v pedagogicheskom kollektive kak katalizator kapitalizacii universiteta // *Potencial kognitivnoj pedagogiki v epohu cifrovizacii : sbornik nauchnyh trudov / pod red. E. Yu. Levinoj, L. Yu. Muhametzyanovoj*. – Kazan', 2020. – S. 81–90.

13. *Shibankova L. A.* Chelovecheskij kapital universiteta: formirovanie i razvitie v epohu cifrovizacii // Kazanskij pedagogičeskij žurnal. – 2020. – № 3(140). – S. 19–27.

14. *Gibbs P., Dean A.* Do higher education institutes communicate trust well? // Journal of Marketing for Higher Education. – 2015. – Vol. 25. – P. 155–170.

15. *Stensaker B., Maassen P.* A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2015. – Vol. 37. – P. 30–40.

The article was contributed on February 16, 2021

Сведения об авторе

Шибанкова Люция Ахметовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории Когнитивной педагогики и цифровизации образования Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: luz7@yandex.ru

Author information

Shibankova, Lyutsia Akhmetovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Senior Researcher of the Laboratory of Cognitive Pedagogy and Digitalization of Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: luz7@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

10.00.00 ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
10.01.00 Литературоведение	
10.01.01	Русская литература
10.01.02	Литература народов Российской Федерации
10.01.03	Литература народов стран зарубежья
10.01.08	Теория литературы. Текстология
10.01.09	Фольклористика
10.01.10	Журналистика
10.02.00 Языкознание	
10.02.01	Русский язык
10.02.02	Языки народов Российской Федерации
10.02.03	Славянские языки
10.02.04	Германские языки
10.02.05	Романские языки
10.02.14	Классическая филология, византийская и новогреческая филология
10.02.19	Теория языка
10.02.20	Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание
10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика
10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии
13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
13.00.01	Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
13.00.04	Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
13.00.05	Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
13.00.08	Теория и методика профессионального образования

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);

2) метаданные:

а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;

б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;

г) благодарность;

д) аннотацию на русском и английском языках;

е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

а) введение;

б) актуальность исследуемой проблемы;

в) материал и методы исследования;

г) результаты исследования и их обсуждение;

д) выводы;

4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

– введение (Introduction);

– актуальность исследуемой проблемы (Relevance);

– материал и методы исследования (Materials and Methods);

– результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);

– выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основ-

ной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме неперебиваемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т.п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны

быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, преискурantom на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И., Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказать от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Борисова Л. В., Чуева Э. В.</i>	Традиционные народные представления о добре и зле и их репрезентация в чувашской языковой картине мира	3
<i>Васильева Л. А., Хораськина Г. В., Студенцов О. Р.</i>	Региональные издания Чувашии в условиях медиаконвергенции	12
<i>Гаврилов А. Д.</i>	Вопросительная конструкция как синтаксическое средство выражения экспрессивности в сетевом газетном заголовке (на материале русского, чувашского и английского языков)	18
<i>Ибрагимова Э. Р.</i>	К вопросу об особенностях номинализации высказывания посредством наименований лица в английском и татарском языках	28
<i>Илунина А. А.</i>	Интертекстуальные связи романа Дженет Уинтерсон “Frank-issstein” и романа Мери Шелли «Франкенштейн, или Современный Прометей»	34
<i>Кошева А. Ш.</i>	Дискурсивный маркер <i>sora</i> : семантика и прагматика (на материале карачаево-балкарского языка)	43
<i>Мозжегорова Е. Н., Засецкова Е. Н.</i>	Способы адаптации сленга в художественном переводе на русский язык произведений М. Коул	52
<i>Муратова Е. Ю.</i>	Художественное выражение филологического мышления в поэтических текстах	62
<i>Напольнова Е. М.</i>	Языковые средства включения окружающих в личную сферу говорящего в турецком языке	70
<i>Слепцова Л. А.</i>	Лингвокультурологические особенности средств именования процесса дистанционного обучения в русскоязычных и англоязычных СМИ	78
<i>Черникова Н. В., Рассказов Н. Ю., Орлова И. А.</i>	Лингвоментальная категория актуальности и лексические средства ее репрезентации	89

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алексеева М. Г., Фролова В. А.</i>	К вопросу о формировании межкультурной компетенции на младших курсах языкового факультета	97
<i>Васильева Н. В., Матвеева Н. А.</i>	Отношение представителей поколения Z к физической культуре и спорту в вузе	105
<i>Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю.</i>	Обучение условному диалогу-расспросу на английском языке в школе	112
<i>Данилова Е. А., Пастухова Л. Б.</i>	Особенности обучения глагольным односоставным предложениям в школе	120
<i>Дипломатова З. Ю., Иванов В. Н., Александрова Г. А.</i>	Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя	131
<i>Канина С. Ю., Пурскалова Ю. В., Семак М. А.</i>	Киберспорт как фактор формирования метапредметных компетенций у обучающихся старшего школьного возраста	141
<i>Кузина Е. А., Петрова А. И.</i>	Исторические и экономические предпосылки формирования конструкторских навыков у студентов дизайнерских профилей подготовки	148
<i>Лавина Т. А., Степанов Н. И.</i>	Анализ систем управления дистанционным обучением в вузе (на примере образовательных организаций Чувашской Республики)	156
<i>Медведев А. В., Гончарова Н. А.</i>	Обучение студентов среднего профессионального образования иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта	167
<i>Мугаттарова Э. Р., Сафин Р. С.</i>	Формирование здоровьесберегающей среды в техническом вузе: проблемы и пути их решения	176
<i>Петрищев И. О.</i>	Обучение на основе средств цифровой педагогики как фактор повышения качества образовательных услуг и модернизации образования	183
<i>Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н.</i>	Анализ выступлений спортсменов Чувашской Республики на Олимпийских играх 1952–2016 гг.	191
<i>Рахуба Л. Ф.</i>	Дидактические и методические аспекты подготовки конкурентоспособных переводчиков в процессе обучения письменному переводу	198
<i>Симень В. П.</i>	Модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе	207

<i>Тимофеев А. А.</i>	Модель педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи	216
<i>Фоминых С. О.</i>	Развитие математической культуры будущих учителей математики в процессе профессиональной подготовки в вузе	224
<i>Шибанкова Л. А.</i>	Доверие как условие развития когнитивного капитала университета	232
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		241



CONTENT

PHILOLOGY

<i>Borisova L. V., Chueva E. V.</i>	Traditional folk ideas on good and evil and their representation in the Chuvash linguistic worldview	3
<i>Vasilyeva L. A., Khoraskina G. V., Studentsov O. R.</i>	Regional publications of Chuvashia in the context of media convergence	12
<i>Gavrilov A. D.</i>	Interrogative construction as a syntactic means of expressiveness in an online newspaper headline (on the material of Russian, Chuvash and English languages)	18
<i>Ibragimova E. R.</i>	Utterance nominalization peculiarities by means of person names in the English and Tatar languages	28
<i>Ilunina A. A.</i>	Intertextual connections of Jeanette Winterson's "Frankissstein" and Mary Shelley's "Frankenstein: or the Modern Prometheus"	34
<i>Kosheva A. Sh.</i>	Semantics and functioning of discourse marker <i>sora</i> in Karachay-Balkar language	43
<i>Mozzhegorova E. N., Zasetskova E. N.</i>	Methods of adaptation of slang units into Russian in the literary translation of M. Cole' novels	52
<i>Muratova E. Yu.</i>	Artistic expression of philological thinking in poetic texts	62
<i>Napolnova E. M.</i>	Language tools to include others into personal sphere of the speaker in Turkish	70
<i>Sleptsova L. A.</i>	Linguoculturological features of naming units of the distance learning process in Russian and English mass media	78
<i>Chernikova N. V., Rasskazov N. Yu., Orlova I. A.</i>	Linguoamental category of relevance and lexical means of its representation	89

PEDAGOGICS

<i>Alekseeva M. G., Frolova V. A.</i>	Formation of cross-cultural competence in the junior years of studying at the faculty of foreign languages	97
<i>Vasilyeva N. V., Matveeva N. A.</i>	Attitude of representatives of generation Z to physical culture and sports at university	105

<i>Grigoryeva E. N., Abramova A. G., Guryanova T. Yu.</i>	Teaching a dialogue at English lessons in school	112
<i>Danilova E. A., Pastukhova L. B.</i>	Features of teaching verbal one-member sentences at school	120
<i>Diplomatova Z. Yu., Ivanov V. N., Aleksandrova G. A.</i>	Mentoring in an educational organization as a condition for a teacher's career growth	131
<i>Kanina S. Yu., Purskalova Yu. V., Semak M. A.</i>	Cybersport as the factor of formation of interdisciplinary competences at senior school children	141
<i>Kuzina E. A., Petrova A. I.</i>	Historical and economic preconditions of formation of design skills at students of design educational program specialization	148
<i>Lavina T. A., Stepanov N. I.</i>	Analysis of distance learning systems on the example of state universities in the Chuvash Republic	156
<i>Medvedev A. V., Goncharova N. A.</i>	Training of students of secondary vocational education a foreign language professionally oriented vocabulary basing on an interdisciplinary project	167
<i>Mugattarova E. R., Safin R. S.</i>	Formation of health-saving environment in a technical university: problems and solutions	176
<i>Petrishchev I. O.</i>	Training based on digital pedagogy as a factor in improving the quality of educational services and modernization of education	183
<i>Pyanzin A. I., Pyanzina N. N.</i>	Analysis of the Chuvash athletes' performances at the Olympic Games from 1952 to 2016	191
<i>Rakhuba L. F.</i>	Didactic and methodical aspects of training competitive translators in the process of teaching written translation	198
<i>Simen V. P.</i>	Model of sports training of kettlebell-lifters at a sports school	207
<i>Timofeev A. A.</i>	Model of pedagogical interaction of social institutions in formation of patriotic culture at students	216
<i>Fominykh S. O.</i>	Development of the mathematical culture of future teachers of mathematics in the process of professional training at the university	224
<i>Shibankova L. A.</i>	Trust as the condition for development of the university cognitive capital	232
INFORMATION FOR THE AUTHORS		241

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2021. № 1(110)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет Л. Н. Улюковой

Подписано в печать 26.03.2021. Выход в свет 30.03.2021.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 1701. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38