

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Известия
Юго-Западного
государственного
университета
Серия: Лингвистика и педагогика
Научный журнал**

Том 11 № 1 / 2021

**Proceedings
of the Southwest
State University
Series: Linguistics and Pedagogics
Scientific Journal**

Vol. 11 № 1 / 2021



**Известия Юго-Западного
государственного университета.
Серия: Лингвистика и педагогика**

**(Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.
Seriya: Lingvistika i Pedagogika)**

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Цель издания – публичное представление научной общественности научных результатов фундаментальных, прикладных, проблемно-ориентированных научных исследований в таких отраслях, как русский язык, теория языка, сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание, теория и методика профессионального образования, общая психология, психология личности, история психологии, социальная психология.

В журнале публикуются оригинальные работы, обзорные статьи, рецензии и обсуждения, соответствующие тематике издания.

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

Целевая аудитория: научные работники, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений, экспертное сообщество, молодые ученые, аспиранты, заинтересованные представители широкой общественности.

Журнал придерживается политики открытого доступа. Полнотекстовые версии статей доступны на сайте журнала, научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Журнал включен в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК Минобрнауки России, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора наук, кандидата наук по следующим научным специальностям:

Филологические науки: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Педагогические науки: 13.00.08

Психологические науки: 19.00.01; 19.00.05

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Емельянов Сергей Геннадьевич, д-р технических наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Скобликова Татьяна Владимировна, д-р педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абрамов Валерий Петрович, академик Академии педагогических и социальных наук, академик Российской академии естественных наук, доктор филологических наук, профессор; Кубанский государственный университет (г. Краснодар, Российская Федерация)

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор; МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва, Российская Федерация)

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация)

Василенко Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Никишина Вера Борисовна, доктор психологических наук, профессор; Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва, Российская Федерация)

Пищальникова Вера Анатольевна, доктор филологических наук, профессор; Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Российская Федерация)

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор; Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация)

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Степыкин Николай Иванович, кандидат филологических наук, доцент; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Томаков Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Шаклеин Виктор Михайлович, академик РАН, доктор филологических наук, профессор; Российский университет дружбы народов (г. Москва, Российская Федерация)

Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Адрес учредителя, издателя и редакции

305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94

Телефон: +7(4712) 22-25-26,

Факс: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (ПИ №ФС77-44618 от 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Сайт журнала: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

© Юго-Западный государственный университет, 2021



Материалы журнала доступны под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Типография:

16+

Полиграфический центр Юго-Западного государственного университета, 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94

Подписка и распространение:

журнал распространяется по подписке.

Подписной индекс журнала 44292 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

Подписано в печать 31.03.2021.

Дата выхода в свет 05.04.2021. Формат 60x84/8.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 18,4.

Тираж 1000 экз. Заказ 7.

Proceedings of the Southwest State University Series: Linguistics and Pedagogics



Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

The purpose of the publication is to publicly present to the scientific community the scientific results of fundamental, applied, problem-oriented research in such fields as the Russian language, language theory, comparative historical typological and comparative language knowledge, theory and methodology of vocational education, general psychology, personality psychology, history of psychology, social psychology.

The journal publishes scientific articles, critical reviews, reports and discussions in the above mentioned areas.

All papers are published free of charge.

Target readers are scientists, university professors and teachers, experts, young scholars, graduate and post-graduate students, stakeholders and interested public.

The Editorial Board of the journal pursues open access policy. Complete text of the articles are available at the journal web-site and at eLIBRARY.RU .

The journal is included into the Register of the Top Scientific Journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation as a journal recommended for the publication of the findings made by the scientists working on a doctoral or candidate thesis in the following areas:

Philological Sciences: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Pedagogical Sciences: 13.00.08

Psychological Sciences: 19.00.01; 19.00.05

EDITOR-IN-CHIEF

Sergey G. Yemelyanov, Doctor of Engineering, Rector of the Southwest State University
(Kursk, Russian Federation)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Tatiana V. Skoblikova (Deputy Editor-in-Chief),
Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Valery P. Abramov, Doctor of Philological Sciences, Professor; Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Raisa K. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russian Federation)

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russian Federation)

Tatyana D. Vasilenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russian Federation)

Vera A. Pischalnikova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation)

Lyudmila S. Podymova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation)

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Nikolay I. Stepykin, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Vladimir I. Tomakov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Victor M. Shaklein Doctor of Philological Sciences, Professor; RUDN University (Moscow, Russian Federation)

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

**Official address of the Founder, Publisher
and Editorial Office**

50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Phone: +7(4712) 22-25-26,

Fax: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

The Journal is officially registered by:

The Federal Supervising Authority in the Field
of Communication, Information Technology and Mass media
(PI №FS77-44618 of 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Web-site: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

© Southwest State University, 2021

 Publications are available in accordance with
the Creative Commons Attribution 4.0 License

Printing office:
Printing Center

of the Southwest State University,
50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Subscription and distribution:
the journal is distributed by subscription.
Subscription index 44292 in the General
Catalogue “Pressa Rossii”

Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design Elena G. Anohina

Sent to the printing 31.03.2021.

Release date 05.04.2021. Format 60x84/8.

Offset paper. Printer's sheets: 18,4.

Circulation 1000 copies. Order 7.

16+

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	8
Ономастический код фантастической реальности (на материале англоязычной художественной прозы).....	8
<i>Косиченко Е. Ф.</i>	
Ономастические фразеологизмы, основанные на прецедентной ситуации, в современных медиатекстах.....	17
<i>Беспалова Е. А.</i>	
Системность терминологии компьютерной лингвистики.....	29
<i>Прохорова О.Н., Польщикова О.Н., Польщикова А.К., Деев А.В.</i>	
Способы контаминации устной и письменной речи в русскоязычных и китайскоязычных мессенджерах.....	40
<i>Селезнева Н. В., Яо Сун</i>	
Образ цветообозначения <i>коричневый</i> в сознании носителей русской культуры.....	54
<i>Таныгина Е. А.</i>	
Библиометрический анализ как методологический принцип исследования академического дискурса.....	71
<i>Водяницкая А. А.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	82
Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе.....	82
<i>Ванягина М. Р.</i>	
Моделирование процесса формирования ценностного отношения к будущей профессии как отражение реалий современного общества (на примере будущего учителя иностранного языка).....	94
<i>Анненкова А. В.</i>	
Специфика индивидуально-групповых уроков РКИ в рамках контекстного образования.....	113
<i>Звягинцева В. В., Кружилина Т. В.</i>	
Компетентностный подход в подготовке управленческих кадров как фактор преодоления функциональной неграмотности.....	124
<i>Левин А.И., Левина Л.В.</i>	
Учебники латинского языка для вузов: современная ситуация и проблемы преподавания.....	135
<i>Ващева И.Ю., Сивкина Н.Ю.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	146
Выявление состояния сформированности профессионально-личностной готовности профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в высшем учебном заведении.....	146
<i>Кузнецова М.В.</i>	
К сведению авторов	158

CONTENT

LINGUISTICS	8
The Onomastic Code of Fantasy Worlds (an analysis of English literary prose).....	8
<i>E. F. Kosichenko</i>	
The Usage of Phraseological units with Onomastic Components, based on a Precedent Situation in Modern Media Texts.....	17
<i>E. A. Bespalova</i>	
Systematicity of Computational Linguistics Terminology.....	29
<i>O.N. Prokhorova, O.N. Polshchykova, A.K. Polshikova, A.V. Deev</i>	
The Ways of the oral and Written Speech Contamination in the Russian- and Chinese-Language Messengers	40
<i>Natalya V. Selezneva, Song Yao</i>	
The Image of Russian Color term Brown in the Consciousness of Russian Culture Bearers	54
<i>Elena A. Tanygina</i>	
Bibliometric Analysis as a Methodological Tool in Researching Academic Discourse	71
<i>A. A. Vodyanitskaya</i>	
PEDAGOGICAL SCIENCE	82
Purposes and Axiology of Vocational-Oriented Foreign Language Education in Higher Military Educational Institutions.....	82
<i>Marina Vanyagina</i>	
Modelling of the Formation of Value-Based Attitude Towards a Future Teaching Profession as the Reflection of Contemporary Society (Example of Future Foreign Language Teachers)	94
<i>Antonina V. Annenkova</i>	
Individual and Group Lessons in Learning Russian as a Foreign Language Within the Contextual Training.....	113
<i>V.V. Zviagintseva, T.V. Kruzhilina</i>	
Competence Approach as a Factor of Overcoming Functional Illiteracy in Training Personnel for State and Municipal Management.....	124
<i>A. I. Levin, L. V. Levina</i>	
Latin Language Textbooks for Universities: Current Situation and Problems of Teaching.....	135
<i>Irina Yu. Vashcheva¹, Natalia Yu. Sivkina</i>	
PSYCHOLOGY	146
Revealing the State of Formation of the Professional and Personal Readiness of the Teaching Staff for the Implementation of Inclusive Education in a Higher Educational Institution.....	146
<i>M.V. Kuznetsova</i>	
INFORMATION FOR AUTHORS	158

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'42

Ономастический код фантастической реальности (на материале англоязычной художественной прозы)

Е. Ф. Косиченко¹ ✉

¹Московский государственный лингвистический университет
ул. Остоженка 38, стр. 1, Москва 119034, Российская Федерация

✉ e-mail: kosichenko.e@linguanet.ru

Резюме

В статье осуществляется анализ художественных ономастиконов произведений трех жанров, в которых создается фантастическая реальность, а именно романов фэнтези, антиутопии и научной фантастики.

В основу статьи положена идея о том, что, несмотря на высокую степень конвенциональности, литературный жанр представляет собой динамическую категорию, и жанры могут возникать на основе других жанров путем заимствования их существенных признаков. Принадлежность произведения художественной литературы к некоторому жанру в первую очередь задана его хронотопом, однако на фоне быстро развивающейся литературной индустрии и с учетом широкого разнообразия художественной литературы, главным образом, романного жанра, а также быстро меняющихся эстетических запросов современного человека, хронотоп не может рассматриваться как единственный жанрообразующий элемент художественного текста.

Целью проводимого анализа является продемонстрировать, что создаваемые в произведениях вымышленных жанров фантастические миры отличаются не только хронотопом и типом оппозиции, но также типом ономастического кода. Основными методами исследования послужили методы лингвостилистического, статистического анализа (метод подсчета) и метод интерпретации, позволяющие: установить роль имен собственных в пространственно-временной и жанровой организации произведения художественной литературы; выявить процентное соотношение разного типа имен собственных, используемых в одном произведении; истолковать полученные результаты и соотнести их с основной целью статьи. Материалом исследования послужили произведения Т. Пратчетта, Р. Брэдбери и А. Азимова.

Проведенный в рамках статьи анализ не является исчерпывающим, однако подтверждает, что произведения трех жанров, в которых описана фантастическая реальность, отличаются типами оппозиций, хронотопа и ономастического кода, жанрообразующая роль которого особо подчеркивается в статье.

Ключевые слова: художественный текст; фантастическая реальность; ономастический код; жанровый признак; фэнтези; научная фантастика; антиутопия.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Косиченко Е. Ф. Ономастический код фантастической реальности (на материале англоязычной художественной прозы) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 8–16.

Статья поступила в редакцию 02.12.2020

Статья подписана в печать 11.01.2021

Статья опубликована 31.03.2021

© Косиченко Е.Ф., 2021

The Onomastic Code of Fantasy Worlds (an analysis of English literary prose)

Elena F. Kosichenko¹ ✉

¹Moscow State Linguistic University
38 Ostozhenka Str., Moscow 119034, Russian Federation

✉ e-mail: kosichenko.e@linguanet.ru

Abstract

The article analyzes the artistic onomasticons of works of three genres in which a fantastic reality is created, namely fantasy novels, dystopian novels and science fiction.

The article is based on the idea that, despite the high degree of conventionality, a literary genre is a dynamic category, and genres can arise on the basis of other genres by borrowing their essential features. Affiliation works of fiction to a certain genre in the first place given it a chronotope, but amid the fast-paced literary industry, and given the wide variety of literature, primarily the novel genre, as well as the rapidly changing aesthetic needs of modern man, the chronotope can be regarded as the only gianroberto element of a literary text.

The purpose of the analysis is to demonstrate that the fantasy worlds created in the works of the selected genres differ not only in the chronotope and the type of opposition, but also in the type of onomastic code. The main methods of research were the methods of linguistic stylistic, statistical analysis (counting method) and the method of interpretation, which allow: to establish the role of proper names in the spatial-temporal and genre organization of a work of art literature; to identify the percentage of different types of proper names used in one work; interpret the results obtained and relate them to the main purpose of the article. The material of the study was the works of T. Pratchett, R. Bradbury and A. Asimov.

The analysis carried out in the framework of the article is not exhaustive, but it confirms that the works of the three genres in which the fantastic reality is described differ in the types of oppositions, chronotope and onomastic code, the genre-forming role of which is particularly emphasized in the article.

Keywords: fiction; fantasy reality; onomastic code; genre; fantasy; science fiction; dystopia.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kosichenko E. F. The Onomastic Code of Fantasy Worlds (an analysis of English literary prose). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 8-16 (In Russ.).

Received 02.12.2020

Accepted 11.01.2021

Published 31.03.2021

Введение

Обращение к понятию «фантастическая реальность» в контексте теории художественного текста в первую очередь связано с рассмотрением романа как гетерогенного литературного жанра. Принято считать, что проблема жанра в литературе была впервые поставлена Аристотелем, который в своем труде «Поэтика» описал наиболее распространенные при его жизни поэтические формы, располагающие набором существенных признаков и построенные по определенному ка-

нону, однако древнегреческий философ не рассматривал жанр романа, хотя данный тип повествования существовал уже в Античности.

Впервые в отечественной филологии роман как самостоятельный жанр был изучен и описан М.М. Бахтиным, обратившим внимание на структурное разнообразие романов и разработавшим основания для их классификации по принципу построения образа главного героя, выделяя для каждого романа особый хронотоп [1].

С точки зрения Б.В. Томашевского, заметная дифференциация романов происходит от того, что в разных типах художественной литературы приемы лингвостилистической и композиционной организации текста группируются и сочетаются по-разному; при этом конкретная комбинация приемов зависит от целей произведения, от условий, в которых оно создавалось, и от контекста, в котором оно воспринимается. Следует особо отметить замечание Б.В. Томашевского о том, что жанры складываются на основе одного удачно написанного произведения, но не являются чем-то застывшим, а находятся в постоянном развитии, как правило, за счет того, что пополняются средствами, характерными для смежных жанров. Смена жанров, согласно мнению Б.В. Томашевского, происходит по мере того, как высокие жанры вытесняются более низкими, и более высокий жанр может полностью прекратить свое существование или заметно видоизмениться в результате проникновения приемов более низкого жанра [2].

Если в XX в. жанровые исследования художественного текста были по большей мере направлены на описание жанров и их типологизацию, то на рубеже XX и XXI вв. на первый план вышли проблемы смешения жанров (в другой терминологии «гибридизация жанров» или «жанровый синкретизм», «интержанровость»). На фоне все более усиливающейся тенденции к синкретизму задачи по установлению жанровых границ художественного текста часто довольно трудно решаемы, особенно в случае жанров, обладающих высокой способностью сочетаться с другими жанрами. Современные литературные тенденции не позволяют дифференцировать романы на основании одного критерия, а именно, характерного для них типа хронотопа и требуют подключения к сопоставлению других жанрообразующих элементов.

Например, широкое разнообразие современной детективной прозы объяс-

няется тем, что детективные истории свободно комбинируются практически со всеми жанрами. В этой связи возникает закономерный вопрос, насколько наличие признаков других романских жанров внутри детективного романа позволяет говорить о возникновении новых детективных жанров, например, исторического, иронического, остросюжетного, психологического, шпионского, политического и т.д.

Проведенные нами ранее исследования показали, что, необходимыми признаками классического детектива являются: загадка (преступление), преступник, изобличение которого происходит в конце романа, и детектив, как правило, имеющий необычную внешность или черту характера, а также какую-либо привычку или увлечение. Важными элементами произведений детективного жанра являются: оппозиция «закон – преступление», выраженная в противостоянии между преступником и детективом; ограниченность пространства, течение времени по привычным физическим законам; наполненность ономастикона ‘обычными’ именами, выполняющими преимущественно функцию референции. Заметим, что названные признаки и элементы сохраняются во всех детективных историях, независимо от того, в каком времени – настоящем или прошлом – разворачивается сюжет. Так, проведенное нами монографическое исследование ретродетективного жанра не дает оснований считать данный тип художественного текста самостоятельным жанром, а лишь разновидностью классического детектива [3].

Вместе с тем, жанр шпионского романа, сформировавшийся на основе классического детектива в период «холодной войны», является, на наш взгляд, самостоятельным жанром. В шпионских романах действие локализуется в разных точках, персонажи перемещаются из одной локации в другую; идея законности и правопорядка здесь не эксплицирована, важной является несвойственная детек-

тивом борьба идеологий, выраженная оппозицией «свой – чужой» [4].

Несмотря на все сложности определения жанровых границ современных романов и установления жанровой принадлежности конкретных произведений, мы считаем такого рода типологизацию вполне выполнимой задачей. При этом, на наш взгляд, романы разных жанров отличаются не только типом хронотопа, но и типом оппозиции, определяющей идейное содержание произведений, а также типом ономастикона, о чем пойдет речь в следующем разделе.

Результаты и обсуждение

Жанровая специфика ономастического кода

Изучение художественных ономастиконов разных авторов позволяет выделить три основных типа ономастического кода: индексальный, иконический и символический [5]. Тип кода зависит от того, какие типы ономастических знаков преобладают в тексте произведения художественной литературы: *индексы*, т.е. имена, выполняющие преимущественно функцию референции; *иконы*, т.е. ономастические знаки с выраженной внутренней формой; ономастические *символы*, представленные в основном прецедентными и ассоциативными именами. Уточним, что вслед за основоположниками теории прецедентности прецедентными мы называем имена, связанные «1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных, или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная, или 3) имя-символ, указывающее на некоторую эталонную совокупность определенных качеств» [6, с. 108]. Под ассоциативными именами мы понимаем имена собственные, напоминающие прецедентные имена своим звучанием.

Проведенные нами исследования, в частности показывают, что для произведений, в которых художественная действительность является по сути отраже-

нием реальной действительности, например, в классических детективах, романах шпионского и любовного жанров, характерен индексальный ономастический код. Для романов, где создаются особые миры и в результате нарушаются привычные пространственно-временные отношения, как это происходит в произведениях жанра фэнтези, наиболее типичным является иконический тип ономастического кода. В произведениях научной фантастики часто складывается индексально-иконический ономастический код, в произведениях жанра антиутопии – символический.

Фантастическая реальность как особый тип художественной действительности

Истоки жанров научной фантастики, фэнтези и антиутопии

В данной статье мы обратились к произведениям трех литературных жанров (научной фантастики, фэнтези и антиутопии) с целью показать, что, несмотря на наличие в них фантастической реальности, романы данных жанров существенно отличаются типом хронотопа, типом оппозиции и типом ономастикона.

Жанр фэнтези уходит корнями в мифы и волшебные сказки, и при этом часто напоминает произведения научно-фантастического и утопического жанров. Однако в отличие от мифа, фэнтезийные романы не стремятся объяснить, как устроен мир; в отличие от волшебной сказки, они не являются поучительным типом повествования со счастливым концом, герои фэнтези не делятся на положительные и отрицательные; в отличие от произведений научной фантастики, стремящихся объяснить фантастическое научно-техническим прогрессом, романы фэнтези не предлагают научных объяснений всему необычному и волшебному, волшебство здесь воспринимается как данность; в отличие от антиутопий, фэнтезийным мирам не свойственна атмосфера страха и тотального подчинения [7; 8; 9; 10; 11].

Произведения научной фантастики характеризуются тем, что их авторы предлагают научные объяснения всего невероятного, магического и даже волшебного, в них акцентируется роль научного знания, технического прогресса и рационального мышления и уходят корнями в романы Ж. Верна и Г. Уэллса [12].

Произведения антиутопического жанра также обладают существенными признаками. Исторически антиутопии развились из, так называемых, утопических произведений, в которых создается особый идеализированный мир, или некоторая идеальная община, основанная на идеях свободы и равенства, где люди стремятся не к богатству, а к духовному росту и образованности. Принято считать, что основоположником идеи утопии был древнегреческий философ Платон, в Новое время авторами утопических произведений стали Т. Кампанелла и Ф. Бэкон, описавшие идеальное общество, где формой правления является разум. В отличие от утопий, в антиутопиях мир только кажется идеальным, поскольку за внешним благополучием скрывается страх и бессилие человека перед лицом тоталитарного режима [13; 14; 15].

Хронотоп фантастической реальности

Специфика хронотопа в романах выбранных жанров заключается в том, что создаваемая в них художественная действительность является вымышленной, не имеющей аналога в реальном мире. Мы не ставим перед собой задачу полно описать тип характерного для каждого жанра хронотопа, отметим только, что в первую очередь романы трех жанров отличаются пространственной организацией. Так, пространство научно-фантастических произведений и фэнтези, как правило, открыто, место действия может локализоваться в некоторой точке, но за ее пределами всегда есть наблюдаемое пространство, в то время как мир антиутопии отгорожен от других миров некоторой преградой, и доступ к ним закрыт. Действие в романах

трех жанров, как правило, локализуется в будущем или в некотором параллельном мире, время может протекать как по земным, так и по некоторым особым временными законами. В произведениях научной фантастики возможны конкретные даты и отсылки к Земному времени как некоторой условной единице для отсчета времени в других мирах; в фэнтезийных романах время часто никак не определено и напоминает сказочное; в антиутопиях время движется привычным образом, но летоисчисление часто ведется от некоторого знакового события. Таким образом, хронотоп в романах фэнтези, научно-фантастических произведениях и антиутопиях отличается организацией как пространственных, так и временных отношений. Вместе с тем, именно хронотоп является важным средством создания в произведениях данных жанров особой фантастической реальности, которая существует в вымышленном месте и времени.

Далее рассмотрим, какую роль в жанровой организации произведений фэнтези, научной фантастики и антиутопий и играет ономастический код.

Ономастический код произведений фэнтези

В качестве примера произведения фэнтези рассмотрим роман Т. Прачкетта «Пехотная баллада» (Т. Pratchett «Monstrous Regiment») [16]. В романе «Пехотная баллада» задействовано двадцать восемь (28) персонажей, число используемых имен составляет пятьдесят два (52). Из десяти (10) основных персонажей пять (5) имеют по три средства именованья (личное имя, фамилия, прозвище). Иконическими в данном произведении являются не только прозвища и фамилии, но также личные имена. Например, имя Tonker является отапельлятивным, т.е. мотивировано значением соответствующего апеллятива – «мужеподобная». Имя (Hubukurk) мотивировано звучанием, имя Aunt Hattie является ассоциативным, вызывает ассоциацию с английским выра-

жением *as mad as a hatter*; кроме того, в тексте очень много аллюзий – персонажей «плоского мира» Терри Пратчетта.

Ономастический код научно-фантастических произведений

Произведения научной фантастики, как правило располагают иконическим типом ономастического кода, тяготеющим к индексальному типу, или индексальным типом, тяготеющим к иконическому. Данная тенденция обусловлена тем, что персонажами произведений научной фантастики, как правило, являются, с одной стороны, земляне – носители обычных «земных» имен, с другой – жители других планет – носители ассоциативных имен или имен с выраженной внутренней формой.

Для примера обратимся к роману А. Азимова «Роботы утренней зари» (I. Asimov «The Robots of the Dawn») [17], где в общей сложности используется 31 имя, из которых более половины заимствованы из английского ономастикона, например, Susan Calvin, Jessie, Jones Martin Andrew, Roth Wilson, др., и приблизительно столько же образованы от греко-латинских корней и являются в тексте данного романа говорящими, например, Han Fastolfe, Gladia Delmarre, Santirix Gremionis, Vasilia Aliena, Kelden Amadiro.

Ономастический код антиутопий

Существенным признаком антиутопии, помимо специфического хронотопа, способствующего созданию вымышленной реальности, является символический ономастический код. Для примера обратимся к произведению Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» (R. Bradbury «Fahrenheit 451») [18], где описан мир, в котором правит телевидение и практически не осталось книг; наиболее востребованной профессией является профессия пожарного, в обязанности которого входит уничтожение огнем всех оставшихся книг и мест их хранения. Пожарный по имени Монтаг добросовестно выполняет свой долг до тех пор, пока не встречается

с девушкой по имени Кларисса и не осознает важность книги как средства познания мира.

Важным средством композиционной организации текста является использование прецедентных имен. Всего в романе привлекается 93 имени, из них 59 имен – это прецедентные имена, способствующие реализации идеи о том, что подлинное знание невозможно уничтожить, поскольку оно хранится в головах людей и передается от одного человека к другому. На примере следующего отрывка, видно, что отдельные люди взяли на себя роль книг или великих личностей и готовы делиться накопленным знанием:

“...Would you like, some day, Montag to read *Plato’s Republic*?” “Of course!” “I am *Plato’s Republic*. Like to read *Marcus Aurelius*? *Mr. Simmons is Marcus*” ... “I want you to meet *Jonathan Swift*, the author of that evil political book, *Gulliver’s Travels*! And this other fellow is *Charles Darwin*, and this one is *Schopenhauer*, and this one is *Einstein*, and this one here at my elbow is *Mr. Albert Schweitzer*, a very kind philosopher indeed. Here we all are, *Montag*. *Aristophanes* and *Mahatma Gandhi* and *Gautama Buddha* and *Confucius* and *Thomas Love Peacock* and *Thomas Jefferson* and *Mr. Lincoln*, if you please. *We are also Matthew, Mark, Luke, and John*” [18, с. 144–145].

Таким образом, волшебная, почти сказочная, реальность фэнтези предполагает наличие имен собственных, отражающих специфические черты внешности или характера персонажей или особенности некоторых локаций. Научно-фантастические романы – это попытка примирить два мира – земной, населенный людьми с привычными именами и названиями, и вымышленный, технологически продвинутый мир, населенный носителями «говорящих» имен. Произведения антиутопий – это миры с авторитарной формой правления, в связи с чем особую роль в них играют ассоциативные или прецедентные имена.

Выводы

Проблема литературных жанров уже долгое время остается актуальной проблемой не только литературоведения, но и лингвистики, которая рассматривает роль различных языковых единиц, в том числе имен собственных в создании структуры художественного текста и установлении его жанровых границ. Жанрообразующий потенциал художественных онимов, под которыми понимаются используемые в художественных текстах ономастические знаки, обусловлен их способностью транслировать в произведениях художественной литературы знания, аккумулированные соответствующими именами собственными в культуре, и приобретать в рамках кон-

кретного произведения новые значения. Функцию жанрообразования выполняют ономастические знаки разных типов: индексы, иконы и символы. Наличие в тексте произведения художественной литературы большого числа иконических знаков указывает на тип фантастической реальности, в которой работают законы волшебства; сочетание иконических и индексальных знаков характерно для фантастической реальности, где сталкиваются два мира – привычный ‘земной’ и технологически продвинутый; высокая доля ономастических символов способствует созданию фантастической реальности, где важное место отводится авторитетам и изображено общество с тоталитарной формой правления.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. Работы 1940-х–начала 1960-х гг. М., 1996.
2. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1996. 334 с
3. Гусейнова И.А., Косиченко Е.Ф. Жанры, меняющие мир и нас. Тривиальный дискурс. Ретродетектив. М.: МГЛУ, 2018. 162 с.
4. Косиченко Е. Ф. Ономастические игры как основополагающий принцип приключенческого романа // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2016. № 3 (20). С. 66–71.
5. Косиченко Е. Ф. Лингвосомиотическая концепция ономастикона (на материале художественных текстов): дис. д-ра филол. наук. М.: МГЛУ, 2017. 353 с.
6. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
7. Эйдемиллер И. В., Лебедев А. Ю. Мир фэнтези // Звезда, 1993. № 10. С. 201–205.
8. Мисник М. Ф. Лингвистические особенности аномального художественного мира произведений жанра фэнтези англоязычных авторов: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.04. Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2006. 159 с.
9. Травкин С. В. Языковые маркеры жанровой принадлежности текста (на материале романов фэнтези): дис. ... канд. филол. наук. М.: МГЛУ, 2019. 205 с.
10. Heng G. Empire of Magic: Medieval Romance and the Politics of Cultural Fantasy. New York: Columbia University Press, 2003. 521 p.
11. Timmerman J. H. Other Worlds: The Fantasy Genre J. H. Timmerman. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press, 1983. 234 p.
12. Ляпунов Б. В. Любителям научной фантастики // Мир приключений: Альм. М. 1965. Кн. 11, С. 769–783. Любителям научной фантастики – Фантастика (fandom.ru)

13. Ланин Б. А. Русская литературная антиутопия XX в.: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1993. 350 с.
14. Ashley M. Freedom or oppression? The fear of dystopia // British Library. 2016. URL: <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/freedom-or-oppression-the-fear-of-dystopia> (дата обращения: 10.10.2020)
15. Claeys G. Dystopia: A Natural History : A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions. Oxford : Oxford University Press, 2017. 556 p.
16. Pratchett T. Monstrous Regiment. UK: Doubleday edition, 2003. 494 p.
17. Asimov I. The Robots of Dawn. NY: A Bantam Spectra Book, 1994. 435 p.
18. Bradbury R. Fahrenheit 451. NY: Simon & Schuster Paperbacks, 2012. 158 p.

References

1. Bahtin M. M. Problema rechevyh zhanrov [The problem of speech genres]. *Sobranie sochinenij*. Vol. 5. Raboty 1940-h–nachala 1960-h gg. [Collected works. Vol. 5 Works of the 1940s–early 1960s]. Moscow, 1996 (In Russ.).
2. Tomashevskij B. V. *Teoriya literatury. Poetika* [Theory of literature. Poetics]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1996. 334 p. (In Russ.).
3. Gusejnova I.A., Kosichenko E.F. *Zhanry, menyayushchie mir i nas. Trivial'nyj diskurs. Retrodetektiv* [Genres that change the world and us. Trivial discourse. Retrodirective]. Moscow, MGLU Publ., 2018. 162 c. (In Russ.).
4. Kosichenko E. F. Onomasticheskie igry kak osnovopolagayushchij princip priklyuchencheskogo romana [Onomastic games as a fundamental principle of the adventure novel]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 3 (20), pp. 66–71 (In Russ.).
5. Kosichenko E. F. *Lingvosemioticheskaya koncepciya onomastikona (na materiale hudozhestvennyh tekstov)*. Diss. dokt. filol. nauk [Linguistic and semiotic concept of the onomasticon (on the material of literary texts). doct. filol. sci. diss.]. Moscow, 2017. 353 p. (In Russ.).
6. Gudkov D. B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii* [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow, ITDGK «Gnozis» Publ., 2003. 288 p. (In Russ.).
7. Ejdemiller I. V., Lebedev A. Yu. Mir fentezi [World of Fantasy]. *Zvezda = Star*, 1993, no. 10, pp. 201–205 (In Russ.).
8. Misnik M. F. *Lingvisticheskie osobennosti anomal'nogo hudozhestvennogo mira proizvedenij zhanra fentezi angloyazychnyh avtorov*. Diss. kand. filol. nauk [Linguistic features of the anomalous artistic world of works of the fantasy genre by English-speaking Authors Cand. philol. sci. diss.]. Irkutsk: Irkutskij Gosudarstvennyj Lingvisticheskij Universitet Publ., 2006. 159 p. (In Russ.).
9. Travkin S. V. *Yazykovye markery zhanrovoj prinadlezhnosti teksta (na materiale romanov fentezi)*. Diss. kand. filol. nauk [Language markers of the genre of the text (based on the material of fantasy novels). Cand. of philol. sci. diss.]. Moscow, 2019. 205 p. (In Russ.).
10. Heng G. *Empire of Magic: Medieval Romance and the Politics of Cultural Fantasy*. New York, Columbia University Press, 2003. 521 p.
11. Timmerman J. H. *Other Worlds: The Fantasy Genre*. J. H. Timmerman. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press, 1983. 234 p.

12. Lyapunov B. V. [For science fiction fans]. *Mir priklyuchenij: Al'm* [Adventure World: Alm]. Moscow, 1965. Kn. 11, pp. 769–783. Lyubitelyam nauchnoj fantastiki – Fantastika (fan-dom.ru) (In Russ.).
13. Lanin B. A. *Russkaya literaturnaya antiutopiya XX v.* Diss. dokt. filol. nauk [Russian literary dystopia of the XX century. Doct. filol. sci. diss.]. Moscow, 1993. 350 p. (In Russ.).
14. Ashley M. Freedom or oppression? The fear of dystopia. *British Library*, 2016. Available at: <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/freedom-or-oppression-the-fear-of-dystopia> (accessed 10.10.2020)
15. Claeys G. *Dystopia: A Natural History : A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions.* Oxford : Oxford University Press, 2017. 556 p.
16. Pratchett T. *Monstrous Regiment.* UK: Doubleday edition, 2003. 494 p.
17. Asimov I. *The Robots of Dawn.* NY: A Bantam Spectra Book, 1994. 435 p.
18. Bradbury R. *Fahrenheit 451.* NY: Simon & Schuster Paperbacks, 2012. 158 p.

Информация об авторе / Information about the Author

Косиченко Елена Федоровна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kosichenko.e@linguanet.ru

Elena F. Kosichenko, Doctor of Philology Sciences, Head of the Department of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: kosichenko.e@linguanet.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 811.161.1'373

Ономастические фразеологизмы, основанные на прецедентной ситуации, в современных медиатекстах**Е. А. Беспалова¹** ✉

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: kbespalova@yandex.ru

Резюме

В статье анализируются особенности употребления ономастических фразеологизмов, образованных на основе известных исторических фактов и событий, в современных медиатекстах. Актуальность исследования обусловлена тем, что оно способствует накоплению данных о специфике использования в современной медиаречи фразеологических единиц, служащих формой хранения национальной исторической памяти и аккумулирующих культурные смыслы. Целью работы является описание возможных смысловых сдвигов, структурных и семантических преобразований фразеологизмов названной группы, актуализации и деактуализации исходных прецедентных ситуаций, породивших фразеологизм, в процессе употребления носителями языка. В ходе исследования применялись методы наблюдения, сплошной выборки, количественного и контекстуального анализа, классификации, систематизации языкового материала.

Проведенный анализ расширяет представления о механизмах оперирования фразеологическим материалом. Показано, что историческая ситуация, лежащая в основе ономастических фразеологизмов, зачастую актуализируется в современных медиатекстах. Выявлено, что важным структурно-смысловым элементом языкового сознания русских является выражение «потемкинские деревни». Наиболее высоким индексом прецедентности обладают фразеологизмы «потемкинские деревни», «наполеоновские планы», «суд Линча».

В газетном корпусе наблюдаются различные преобразования антропонимических фразеологизмов: расширение компонентного состава, словообразовательная модификация компонента, трансформация структуры устойчивого выражения. Для сочетаний «стольпинский вагон» и «стольпинский галстук» характерно совместное употребление в рамках одного контекста, в котором антропоним актуализируется. Специфика употребления ФЕ «бином Ньютона» состоит в том, что носители языка часто используют его в отрицательной конструкции («не бином Ньютона») или же в исходной форме, но в противоположном значении «это просто» («Тоже мне бином Ньютона»). Фразеологическое значение оборотов анализируемой группы в целом развивается незначительно, в сторону появления некоторых семантических оттенков.

Ключевые слова: фразеологическая единица; ономастический компонент; антропоним; прецедентная ситуация; медиатекст.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Беспалова Е. А. Ономастические фразеологизмы, основанные на прецедентной ситуации, в современных медиатекстах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 17–28.

Статья поступила в редакцию 26.11.2020

Статья подписана в печать 18.01.2021

Статья опубликована 31.03.2021

© Беспалова Е. А., 2021

The Usage of Phraseological units with Onomastic Components, based on a Precedent Situation in Modern Media Texts

Ekaterina A. Bespalova¹ ✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: kbespalova@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the usage of onomastic phraseological units being formed on the basis of well-known historical facts and events in modern media texts. The relevance of research is due to the fact that it contributes to the data acquisition on the specifics of the usage of phraseological units in modern media speech, which serve as a form of storing national historical memory and accumulating cultural meanings. The aim of the work is to describe possible semantic changes, structural and semantic transformations of phraseological units of the mentioned group, actualization and deactualization of the original precedent situations that had produced phraseological units in the process of using by native speakers. Observation methods, continuous sampling, quantitative and contextual analysis, classification, and systematization of language material are used in this work.

The analysis expands the understanding of the mechanisms of handling phraseological material. It is shown that the historical situation underlying onomastic phraseological units is often updated in modern media texts. It is revealed that an important structural and semantic element of the Russian language consciousness is the expression Potemkin villages. The following phraseological units Potemkin villages, Napoleonic plans, the Lynch justice have the highest index of precedence.

Various transformations of anthroponymic phraseological units are observed in the newspaper corpus, for instance, expansion of the component composition, word-formation and component modding, transformation of the structure of fixed expression. The combinations Stolypin car and Stolypin tie are used in common within the same context, in which the anthroponym is updated. The peculiarity of the usage of FE by the Newtonian binomial is that native speakers often use it in a negative construction ("not a Newtonian binomial") or in the original form, but in the opposite meaning of "it's a simple matter" ("It's not rocket science"). The phraseological meaning of the constructions of the analyzed group generally develops slightly, in the direction of the appearance of some semantic shades.

Keywords: phraseological unit; onomastic component; anthroponym; precedent situation; media text.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Bespalova E. A. The Usage of Phraseological units with Onomastic Components, based on a Precedent Situation in Modern Media Texts. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 17–28 (In Russ.).

Received 26.11.2020

Accepted 18.01.2021

Published 31.03.2021

Введение

Одним из значимых направлений современных лингвистических исследований является анализ функционирования языковых единиц, которые аккумулируют культурные смыслы. Идиоматика языка представляет важную часть культурно-специфического знания; фразеология выступает одной из форм сохранения

национальной исторической памяти. Изучение особенностей оперирования носителями языка фразеологизмами, в частности, с антропонимическими компонентами, основанными на прецедентных ситуациях, представляется актуальным: «антропонимы «пропитаны» культурной информацией в большей степени, нежели другие языковые единицы» [1, с. 34].

Кроме того, выбранный материал ранее не становился предметом отдельного рассмотрения, преследующего цель накопления данных о специфике функционирования ономастических фразеологизмов в современных медиатекстах.

Фразеологизм может представлять собой сокращенный вариант восприятия прецедентной ситуации, т.е. «некоторой реальной единичной ситуации», «представление о самом действии, о его участниках», которое «входит в когнитивную базу лингвокультурных сообществ» и знакомо «практически всем социализированным представителям этого сообщества» [2, с. 41].

Прецедентные ситуации актуализируются с помощью различных вербальных средств. Один из таких способов актуализации – через прецедентные имена, в частности, посредством употребления ФЕ, содержащих компонент – прецедентное имя или его дериваты.

Фразеологические единицы (ФЕ), содержащие антропонимический компонент, являлись предметом изучения во многих работах, где они получали различное наименование: ФЕ с антропонимом или антропонимическим компонентом, ФЕ с онимом или ономастическим компонентом (далее обычно детализируется, каким – антропонимом, топонимом, фитонимом и т.д.); в целом такие фразеологизмы, по определению В.В. Ловянниковой, называются ономастическими [3] или же, по определению В.М. Мокиенко, отономастическими [4, с. 57-58]. Все перечисленные термины на равных используются в данной работе.

Под фразеологизмом понимается сочетание слов, семантически связанное, не производящееся при организации высказывания, а воспроизводящееся в речи «в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [5, с. 559].

По данным фразеологических словарей, имя собственное, связанное с известной исторической ситуацией или

фактом, выступает компонентом небольшого количества фразеологических оборотов. Однако эта группа ФЕ уникальна, т.к. каждое из таких устойчивых сочетаний культурно специфично, не может быть полноценно заменено в речи синонимичным нарицательным выражением. Антропонимический компонент в составе ФЕ позволяет идентифицировать, актуализировать породившую его прецедентную ситуацию.

Фразеологизмы с ономастическим компонентом (антропонимом) можно распределить по нескольким тематическим группам: ФЕ, связанные с мифологией и древними эпосами, Библией, мировой и русской литературой, историческими событиями. Предметом нашего рассмотрения будет являться последняя группа. В ее составе по хронологическому принципу можно выделить фразеологизмы, связанные с Античностью (*бочка Диогена*), Средними веками (*мамаево нашествие*), Новым (*наполеоновские планы*) или Новейшим временем (*столыпинский воротник*).

Обращают на себя внимание ФЕ с компонентами, характеризующимися высоким «индексом» прецедентности [2, с. 43], – *Потемкин (потемкинские деревни)*, *Наполеон (наполеоновские планы)*, *Линч (суд Линча)*.

Среди анализируемых фразеологизмов есть выражения, образованные от антропонима (*как Мамай прошел*) и от производного антропонимического компонента, который указывает на принадлежность историческому лицу (*архимедов рычаг*) или стал отвлеченным признаком и не связывается с именем деятеля (*платоническая любовь*). При этом мы рассматриваем только выражения, приобретшие фразеологическое значение, в отличие от эпонимов и образованных от них наименований, не имеющих подобной семантики.

Эмпирической базой исследования служат тексты, вошедшие в газетный корпус Национального корпуса русского

языка (НКРЯ) [6]. Характерной чертой медиатекстов является то, что они имеют конкретный информационный повод, связаны с реальными фактами и событиями настоящего времени. Замечено, что упоминания о событиях прошлого в СМИ служат журналистам «для сопоставления с современными ситуациями» [7, с. 71]. Такой материал релевантен выбранным единицам исследования, может наглядно продемонстрировать, как прецедентная ситуация, стоящая за отономастическим фразеологизмом, соотносится с современностью, актуализируется она или нет, какое развитие получают форма и содержание фразеологического оборота. В 2020 г. газетный корпус НКРЯ был обновлен, в него вошли тексты СМИ по 2018 г. включительно, что значительно актуализировало языковой материал, приблизило к реальному времени.

Фразеологические единицы с компонентом-онимом или его дериватом были отобраны из фразеологических словарей [8; 9; 10; 11]. В ходе исследования применялись методы наблюдения, сплошной выборки, количественного и контекстуального анализа, классификации, систематизации языкового материала.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим особенности употребления в медиатекстах устойчивых сочетаний, основанных на прецедентных ситуациях как русской, так и мировой истории. При этом предметом нашего анализа будут являться только те устойчивые сочетания, в использовании которых отмечены какие-либо изменения, помимо узусных формы и значения (так, не будут рассмотрены сочетания *колумбово яйцо*, *Ганнибал у ворот*, *аннибалова клятва*, *слава Герострата*, которые изначально нами учитывались).

1. Наиболее частотен среди фразеологизмов исконно русского происхождения, отсылающих к прецедентным ситуациям, оборот *потемкинские деревни*, в газетном корпусе отмечен 141 раз (он же

является и наиболее частотным в общем перечне отобранных единиц). Устойчивое сочетание используется при описании показного благополучия, блеска, очковтирательства. С ним связана известная историческая ситуация, которая печально прославила князя Г.А. Потемкина, государственного деятеля и приближенного Екатерины Великой. «Императрица после присоединения Крыма к России совершила в 1787 г. поездку по Новороссии ... чтобы показать ей процветание доверенного ему императорского края, Потемкин приказал построить на пути ее следования в Крыму бутафорские, показные селения с расписными избами» [8, с. 187]. Построенные таким образом деревни стали называться *потемкинскими*.

В результате анализа контекстов употребления ФЕ складывается представление о том, что *потемкинские деревни* – это не только часть российской истории, но и черта нашей современной жизни, стиль ведения дел и отношения к работе: «...миф о потемкинских деревнях ... показуха – это довольно значимая часть нашей истории и нашей жизни» (РИА Новости, 24.05.2010); «Потемкинские деревни – наш фирменный бренд» (РИА Новости, 15.10.2007); «Почему мы не можем жить без «потемкинских деревень»?» (Комсомольская правда, 29.03.2005). *Потемкинские деревни* можно назвать значимым структурно-смысловым элементом, концептом русского языкового сознания.

В употреблении ФЕ *потемкинские деревни* можно отметить несколько тенденций. Во-первых, это использование в соответствии с закрепленным в языке толкованием, при этом может подчеркиваться, актуализироваться породившая фразеологизм историческая ситуация («*К приезду Екатерины повсюду ремонтировали и строили мосты, дороги и здания... с этим путешествием... связано появление знаменитого выражения «потемкинские деревни»* (lenta.ru, 25.10.2017)) или

реализовываться отвлеченное фразеологическое значение («*Мы живем в стране, где безопасность якобы важнее прав и свобод. А на самом деле вокруг нас потемкинская деревня*» (Новая газета, 21.10.2018)); характерно также употребление ФЕ в отношении не только конкретных предметов, но и абстрактных явлений («... потемкинские деревни отдельных благотворительных проектов» (Труд-7, 21.10.2006)).

Во-вторых, отмечаем случаи различных преобразований ФЕ. Частотно расширение компонентного состава фразеологизма: «*грандиозная потемкинская деревня*» (lenta.ru, 16.04.2016), «*тотальная потемкинская деревня*» (Комсомольская правда, 15.06.2013), «*формальдегидная потемкинская деревня*» (Комсомольская правда, 11.04.2013), «*гламурная потемкинская деревня*» (РБК Daily, 11.06.2009), «*добротная потемкинская деревня*» (Новый регион 2, 27.10.2008), «*типичные потемкинские деревни*» (Труд-7, 13.04.2007), «*русские потемкинские деревни*» (Труд-7, 25.06.2002) и т.д. Встречаются трансформации ФЕ за счет словообразовательной модификации компонента («*Потемкинские кибердеревни. Новые сюжеты конфликта России и передовых технологий*» (Новая газета, 30.08.2018), «... в это время строят в Америке потемкинские пресс-деревни» (Комсомольская правда, 04.03.2005) – в обоих случаях обновленный вариант ФЕ приобретает актуальность, подчеркивается принадлежность XXI веку) или преобразования самой структуры ФЕ («*Потемкинская, как деревни, борьба за правопорядок*» (Новая газета, 28.09.2016) – перенос компонента *деревни* в сравнительную часть подчеркивает «дремучесть» деяния).

Кроме того, встречаем пример неудачной сочетаемости ФЕ в контексте, что может свидетельствовать о неточно-

сти в понимании оборота, но он единичен и не говорит о тенденции в современной речи: «... чиновники из жилищных служб не успели навести «потемкинских деревень»» (Комсомольская правда, 12.01.2005).

2. Два фразеологизма, встречающиеся в газетном корпусе в целом 40 раз, связаны с фамилией министра внутренних дел Российской империи П.А. Столыпина – *стольпинский вагон* и *стольпинский галстук [воротник]*. Анализ контекстов показывает, что характерно совместное использование обеих фразеологических единиц в одном контексте.

Стольпинские вагоны изначально – это товарные вагоны-теплушки, которые появились в 1908 г. и были приспособлены для перевозок переселенцев из центра России в Сибирь и на Дальний Восток, с инициативой такого переселения выступил П.А. Столыпин. Дурную славу эти вагоны получили уже после его смерти, в 1930-х годах, когда «название стало нарицательным из-за массового вывоза репрессированных на поселение в вагонах схожей конструкции» [12].

Как было отмечено, частотно сочетание *стольпинский вагон* и *стольпинский галстук [воротник]* в одном контексте; при этом чаще актуализируется значение ‘вагон для переселенцев’ («... в истории остались выражения «стольпинский галстук», как называли виселицы, «стольпинские вагоны», в которых уже в 1930-х возили сталинских репрессированных» (Комсомольская правда, 02.04.2012)). Развитие семантики выражения *стольпинский вагон* (и предназначения самого предмета) откладывает отпечаток на понимание его современными носителями языка, чем можно объяснить фактическую ошибку, связанную с тем, что значение «вагон для заключенных» переносится на период деятельности П.А. Столыпина, когда эти вагоны использовались

по другому назначению: «Если говорить о стольпинских репрессиях против революционеров, о пресловутых «стольпинских галстуках» и «стольпинских вагонах», то их масштаб был несоизмерим с разгулом оппозиционного терроризма» (lenta.ru, 12.06.2015). В случаях же отдельного употребления сочетания стольпинский вагон актуализируется как первичное («промышленность смогла даже разработать специальный стольпинский вагон, где перевозился не только домашний скarb переселенца, но и его живность» (Московский комсомолец, 24.02.2016)), так и более позднее значение («В начале сентября 1938 года в стольпинском вагоне Мандельштам отправляется в пересыльный лагерь» (lenta.ru, 14.01.2016)).

Фразеологизм стольпинский галстук [воротник] – ‘удавная петля, виселица’ – связан с тем, что П.А. Столыпин прославился «кровавыми расправами, военно-полевыми судами в начале XX века. «Газеты того периода писали: «Столыпин не стеснялся украшать революционеров муравьевскими воротниками». Так по аналогии возникло это выражение» [8, с. 132]. Кроме того, на закрепление в составе ФЕ компонента галстук (как варианта воротника) могло повлиять народное выражение пеньковый галстук ‘удавка’.

В газетном корпусе НКРЯ зафиксированы только употребления варианта стольпинский галстук (в отличие от основного корпуса, в котором находим контексты употребления варианта стольпинский воротник): «Выражение «стольпинский галстук» произнес в тогдашней Госдуме кадет Родичев» (Комсомольская правда, 02.04.2012).

3. С прецедентным именем Мамай связаны три ФЕ, основанные на одной прецедентной ситуации, – как Мамай прошел, Мамаево нашествие, Мамаево

побоище. Все три выражения восходят к историческим событиям нашей истории, связанным с завоевательными походами на Русь татарского темника Мамаю во времена Золотой Орды. Считается, что походы Мамаю, по сравнению с набегами Батюя и Тохтамышя, были не такими опустошающими и жестокими, но «именно Мамай, благодаря посвящённым Куликовской битве литературным и фольклорным произведениям, стал восприниматься как обобщённый образ татарского хана» [10]. Мамаевым побоищем называют Куликовскую битву, в результате которой хан потерпел крупное поражение и которая стала переломным моментом в борьбе с монголо-татарским игом.

В газетном корпусе наиболее частотна ФЕ как Мамай прошел (13 вхождений), употребляющаяся для наименования полного беспорядка, опустошения, разрухи или нарушения принятого порядка вещей в какой-либо области человеческой деятельности («... только все приберут, за ночь опять как Мамай прошел» (lenta.ru, 10.01.2015)); также отвлеченное значение может сочетаться с указанием на исторические события («Кухня выглядит так, словно бы по ней Мамай прошел, а потом еще раз, для верности, Тохтамыш» (lenta.ru, 08.10.2015) – здесь задействуются два прецедентных имени).

Во всех употреблениях ФЕ Мамаево побоище актуализируется прецедентная ситуация: «...Мамаево побоище произошло на том месте, где Непрядва впадает в Дон» (Труд-7, 04.12.2003); мамаево нашествие же используется в отвлеченном фразеологическом значении: «... ежегодное половодье хуже Мамаева нашествия» (Комсомольская правда, 19.09.2005).

4. В группе устойчивых сочетаний, образованных от прецедентных имен зарубежных культур, наиболее частотно

выражение наполеоновские планы (зафиксировано 128 вхождений). Оно образовано на основе исторической ситуации, связанной с военными планами и действиями французского генерала Наполеона, который пытался в 1812 г. завоевать Россию, и употребляется, когда речь идет 'о далеко идущих планах' [11]: «... перед нынешним Кабмином стоят также наполеоновские планы» (Московский комсомолец, 07.09.2018). оборот может употребляться в форме единственного числа в связи с актуализацией значения 'реальный план наступления Наполеона' («20 июля русские войска покинули крепость. Их героическое сопротивление уже сорвало весь график наполеоновского плана наступления на Петербург» (lenta.ru, 11.06.2017)) и без такой актуализации, тогда перед нами формальное преобразование устойчивого сочетания («...выезд с акселя сбил настроение, и я отказался от этого наполеоновского плана» (Советский спорт, 20.02.2013)). В нескольких случаях наблюдаем расширение компонентного состава («наполеоновские тренерские планы» (Советский спорт, 21.01.2013), «почти наполеоновские планы» (Советский спорт, 30.01.2006), «любые наполеоновские планы» (РБК Daily, 23.12.2005)), а также изменение структуры оборота («Разработка и начало реализации новых "наполеоновского" характера планов, проектов найдет благотворную почву» (Труд-7, 19.07.2006)).

5. Два фразеологизма – суд Линча и закон Линча – употребляются для наименования жестокой расправы, самосуда над кем-либо по собственному усмотрению. Они обязаны своим появлением американской истории и связаны с именем рабовладельца, расиста Джона Линча, который «получил от жителей Северной Каролины, считавших законы Соединенных Штатов неудовлетворительными,

неограниченную власть издавать законы, судить и карать по ним» [8, с. 234].

Оборот суд Линча более частотен (встречается в газетном корпусе 72 раза, в отличие от закон Линча, отмеченного трижды). Он употребляется для номинации физических расправ, т.е. в закреплённом в узусе значении («Суду Линча подвергли 25-летнего Джайрама Манджи и его 16-летнюю возлюбленную. Толпа убила пару и сожгла тела за пределами деревни» (lenta.ru, 20.08.2015)), в более «мягком» значении – 'наказание' («педагог «пригрозила ему судом Линча в случае, если он не начнет нормально работать на занятиях» (lenta.ru, 12.01.2018)), в значении 'абстрактная расправа' («... а уж что происходило в комментариях, точнее всего можно было бы назвать виртуальным судом Линча» (lenta.ru, 08.11.2014)), а также при обращении к исходной прецедентной ситуации, т.е. буквально («Элеонора Рузвельт... всю жизнь боролась с судами Линча, антисемитизмом и расистскими законами» (lenta.ru, 24.11.2016)).

6. ФЕ бином Ньютона 'нечто сложное, непонятное, недоступное обычному уму' [8, с. 51] в газетном корпусе имеет 37 вхождений, которые свидетельствуют о том, что употребление этого оборота носителями языка специфично. Известно, что это выражение связано с именем Ньютона и сложной математической формулой; в нескольких контекстах наблюдаем буквализацию исходного значения: «... абитуриенты, которые «знают, что такое бином Ньютона, но не имеют никакого представления о Ермаке» (lenta.ru, 28.03.2017). Частотно употребление отрицательной конструкции с частицей *не* для передачи противоположного фразеологическому значению – 'нечто простое, понятное, доступное обычному уму': «Но политика – не бином Ньютона» (Новая

газета, 02.02.2018); «Это уже совсем не бином Ньютона, не космическое открытие» (Московский комсомолец, 14.04.2017); «Обычный салат, не бином Ньютона» (lenta.ru, 26.03.2017). Неоднократно встречаются примеры, в которых оборот приобретает противоположное значение 'это просто, элементарно' без какой-либо его внешней трансформации, только контекстуально: «Тожже мне бином Ньютона» (РБК Дейли, 19.07.2013); «... почему это вдруг люди, которым нынешняя власть не мешает, не выступают против нее? Бином Ньютона! Тайна мироздания!» (Комсомольская правда, 06.01.2012); «... подумайшь, бином Ньютона» (Советский спорт, 28.03.2011). Единожды отмечаем контекст, в котором сочетание приобретает новый оттенок значения – '[не] удивительно': «... и не бином Ньютона, что крупный ритейл свои квоты получит» (Известия, 10.10.2013).

7. Среди устойчивых сочетаний, этимологически связанных с Античностью, наиболее употребителен оборот *жена Цезаря [должна быть] выше подозрений*, он встречается в газетном корпусе 30 раз для обозначения ситуаций, когда говорится о неприкосновенности чьей-либо репутации, обычно человека с высоким положением. Выражение появилось благодаря конкретному историческому случаю, когда Цезарь развелся со своей женой Помпеей, т.к. на нее могли пасть подозрения (в дом под видом женщины проник мужчина); «на судебном процессе ... Цезарь ничем не опорочил свою жену, судья спросил его, почему же он с ней развелся, Цезарь ответил фразой, которая ... стала крылатой» [8, с. 219-220]. Одно из употреблений этого выражения в газетном корпусе указывает на описанную прецедентную ситуацию и саму крылатую фразу: «... да-да, потому

что жена Цезаря и далее по тексту» (Комсомольская правда, 12.08.2013).

В большинстве случаев реализуется фразеологическое, отвлеченное значение оборота: «... сделать так, чтобы к моменту начала выборов он оставался чистым от подозрений, как жена Цезаря» (Известия, 23.08.2013). Многократно наблюдаем обращение к образной основе сочетания с трансформацией его формы: «... идея насчет жены Цезаря вполне понятна» (Известия, 08.10.2013); «В. И. Ленин тожже чтил жену Цезаря» (Известия, 08.10.2013). Встречается и неточное употребление оборота, в результате чего в контексте выстраиваются неправильные логические связи, не соответствующие реальности: «... эффект от недостаточного профессионализма канала «Россия» вышел совершенно громогласный. Журналист, как жена Цезаря, не может функционировать без доверия публики» (Новый регион 2, 13.08.2007).

8. ФЕ *платоническая любовь* (25 вхождений) 'духовная, лишённая чувственности любовь' обязана своим появлением Павзанию, который дал толкование любви в произведении Платона «Пир»; Платон полагал, что «истинная любовь возбуждается не чувственным влечением, а духовной близостью, родством душ» [8, с. 406]. В газетном корпусе находим узусное употребление («*Как поэты позднего Ренессанса вдохновлялись недостижимыми женщинами, так он ради платонической любви жертвует собой*» (Новая газета, 19.06.2017)), образование отрицательной формы ФЕ («*В Алма-Ате поставили далеко не платоническую "Легенду о любви" Юрия Григоровича*» (Известия, 07.02.2008)), а также пример неточного употребления оборота («...их [инвесторов] поведение объясняется не платонической любовью к людям,

а трезвым расчетом» (Труд-7, 26.10.2004)).

9. Фразеологизм *архимедов рычаг* образован от имени «великого древнегреческого математика и механика Архимеда Сиракузского (ок. 287 – 212 гг. до н.э.). Биографы Архимеда рассказывают, что он, установив закона рычага, произнес гордую фразу: «Дайте мне точку опоры, и я сдвину Землю [или: и я переверну мир]» [8, с. 628]. В переносном смысле употребляется для наименования двигательной силы, мощного средства для выполнения определенной задачи. Отмечаем примеры традиционного фразеологического употребления («... функция представительного собрания... исполнить роль архимедова рычага, повернув настроения граждан» (Известия, 08.10.2009)), а также контекст, в котором актуализируется крылатая фраза, приписываемая Архимеду («Нашей точкой опоры и архимедовым рычагом должна стать Сибирь» (Труд-7, 23.11.2005)).

10. Происхождение фразеологизма *бочка Диогена* – условия жизни в полном уединении, в отрыве от общества – связано с именем древнегреческого философа Диогена из Синопа, «который, по преданию, жил в бочке, пренебрегая общественными нормами жизни» [9, с. 36].оборот употребляется как в общепринятой форме и значении («На смену "бочкам Диогена" в вахтовом поселке Заполярный уже построены современные капитальные жилые дома» (Труд-7, 30.10.2001)), так и в преобразованном виде, когда в контексте наблюдается развитие образа, метафоры («... это бочка Диогена? Нет, дорогой, это Диоген без бочки... Дом Вахушти сожгли во время гражданской войны 92-го года» (Новая газета, 10.07.2017)).

Выводы

Проведенный анализ позволяет выявить некоторые особенности употребления в газетных текстах устойчивых сочетаний, основанных на прецедентных ситуациях. В отличие от фразеологизмов с антропонимическим компонентом литературного происхождения (при использовании которых, как было замечено, «на первый план выходит переносное значение» [13, с. 25]), историческая ситуация, лежащая в основе ФЕ, зачастую актуализируется в современных медиатекстах (*потемкинские деревни, стальной вагон, наполеоновские планы, суд Линча* и др.). В отношении рассматриваемой группы фразеологизмов можно сказать, что культурное знание сохраняется носителями языка, в их сознании поддерживается связь между образными выражениями и породившими их фактами и событиями (в отличие от прецедентных текстов, которым свойственна деактуализация в сознании языковой личности [14, с. 29]).

Многие контексты употребления свидетельствуют о том, что важным структурно-смысловым элементом языкового сознания русских является выражение *потемкинские деревни*; показательно, что оно активно используется при описании положения дел в современной России, как устойчивая характеристика отношения к выполнению работы («Потемкинские деревни – наш фирменный бренд»). В газетном корпусе наблюдаются различные преобразования данной ФЕ: расширение компонентного состава (*грандиозная потемкинская деревня*), словообразовательная модификация компонента (*потемкинские кибердеревни*), трансформация структуры ФЕ (*потемкинская, как деревни, борьба*).

Для ФЕ *стальной вагон* и *стальной галстук* характерно совмест-

ное употребление в рамках одного контекста, в котором антропоним актуализируется. ФЕ *столыпинский вагон* используется как в первичном, так и в более позднем значениях.

ФЕ *наполеоновские планы* фиксируется в газетном корпусе как в узусной форме множественного числа, так и в единственном числе (в этом случае может актуализироваться историческая ситуация *плана Наполеона*), в расширенном составе (*наполеоновские тренерские планы*), а также в виде преобразованной структуры (*наполеоновского характера планы*).

Специфика употребления ФЕ *бином Ньютона* состоит в том, что этот оборот практически не употребляется во фразеологическом значении 'нечто сложное, не-

понятное, недоступное обычному уму'. Носители языка часто используют его в отрицательной конструкции (*не бином Ньютона*) или же в исходной форме, но в противоположном значении 'это просто' («*Тоже мне бином Ньютона*»).

Устойчивое сочетание *жена Цезаря вне подозрения* зачастую употребляется в трансформированной форме с указанием на прецедентную ситуацию («... *идея насчет жены Цезаря вполне понятна*»).

Фразеологическое значение оборотов анализируемой группы в целом развивается незначительно, в сторону появления некоторых семантических оттенков (значение '[не] удивительно': «... *и не бином Ньютона, что крупный ритейл свои квоты получит*»); не отмечены случаи десемантизации оборотов.

Список литературы

1. Хохлина М.Л. Лингвокультурный потенциал фразеологических единиц в «чужим» антропонимическим компонентом // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 349. С. 34-37.
2. Гудков Д.В. Прецедентная ситуация и способы ее актуализации // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 2000. Вып. 11. С. 40-46.
3. Ловянникова В. В. Ономастическая фразеология в лингвокультурологическом аспекте (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2008. 24 с.
4. Мокиенко В. М. О собственном имени в составе фразеологии // Перспективы развития славянской ономастики. М.: Наука, 1980. С. 57-67.
5. Телия В.Н. Фразеологизм // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 559-560.
6. Газетный корпус русского языка // Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-paper.html>.
7. Нахимова Е.А. Прецедентные ситуации, связанные с деятельностью Наполеона Бонапарта, в российской национальной исторической памяти // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 2 (126). С. 71-80.
8. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. 926 с.
9. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А.И. Федоров. М.: ООО Издательство АСТ, 2001. 720 с.

10. Гудков Д.В. Как Мамай прошел // Фразеологический словарь русского языка. URL: https://phrase_dictionary.academic.ru/1044.
11. Белянин В.П., Бутенко И.А. Наполеоновские планы // Живая речь. Словарь разговорных выражений. М.: ПАИМС. 1994. URL: <https://livespeak.academic.ru/>.
12. Мусиенко В. Великое переселение // Gudok.ru. 18.01.2013. Выпуск 2. URL: <https://www.gudok.ru/zdr/180/?ID=659408#:~:text>
13. Беспалова Е. А. Динамика значений фразеологизмов с антропонимическим компонентом в газетных текстах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 2. С. 18-29.
14. Беспалова Е. А. Прецедентные феномены в газетном тексте (на примере названий литературных произведений) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2019. Т.9. № 1 (30). С. 28-36.

References

1. Hohlina M.L. Lingvokul'turnyj potencial frazeologicheskikh edinic v «chuzhim» antroponimicheskim komponentom [The linguistic and cultural potential of phraseological units in the "alien" anthroponymic component]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*, 2011, no. 349, pp. 34-37 (In Russ.).
2. Gudkov D.V. [Precedent situation and ways to update it]. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya. Sb. Statej* [Language, consciousness, communication. Collection of articles]; ed. by V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. Moscow, Dialog-MGU Publ., 2000, is. 11, pp. 40-46 (In Russ.).
3. Lovyannikova V. V. *Onomasticheskaya frazeologiya v lingvokul'turologicheskom aspekte (na materiale nemeckogo yazyka)*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Onomastic phraseology in the linguoculturological aspect (based on the material of the German language). Cand. of philol. sci. abstract. diss.]. Nal'chik, 2008. 24 p. (In Russ.).
4. Mokienko V. M. [On your name in the composition of phraseology]. *Perspektivy razvitiya slavyanskoj onomastiki* [Prospects for the development of Slavic onomastics]. Moscow, Nauka Publ., 1980, pp. 57-67 (In Russ.).
5. Teliya V.N. [Phraseology]. *Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar'* [Linguistics. Large encyclopedic dictionary]; ed. by V.N. Yarceva. Moscow, Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya Publ., 2000, pp. 559-560 (In Russ.).
6. [Russian Russian language Newspaper Corpus]. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka* [National Corpus of the Russian language]. (In Russ.). Available at: <http://www.ruscorpora.ru/search-paper.html>.
7. Nahimova E.A. Precedentnye situacii, svyazannye s deyatel'nost'yu Napoleona Bonaparta, v rossijskoj nacional'noj istoricheskoy pamyati [Precedent situations related to the Activities of Napoleon Bonaparte in the Russian National Historical Memory]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury = Proceedings of the Ural Federal University. Ser. 1. Problems of Education, Science and Culture*, 2014, no. 2 (126), pp. 71-80 (In Russ.).
8. Biriĥ A. K., Mokienko V. M., Stepanova L. I. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskij slovar': ok. 6000 frazeologizmov* [Russian phraseology. Historical and etymological dictionary: about 6000 phraseological units]; ed. by V. M. Mokienko. 3 e izd., ispr. i dop. Moscow, Astrel': AST: Lyuks Publ., 2005. 926 p. (In Russ.).

9. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka* [Phraseological dictionary of the Russian literary language]; ed. by A.I. Fedorov. Moscow, 2001. 720 p. (In Russ.).

10. Gudkov D.V. [How Mamai passed]. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka* [Phraseological dictionary of the Russian language]. (In Russ.). Available at: https://phrase_dictionary.academic.ru/1044.

11. Belyanin V.P., Butenko I.A. [Napoleon's plans]. *Zhivaya rech'. Slovar' razgovornyh vyrazhenij* [Live it. Dictionary of colloquial expressions]. Moscow, PAIMS Publ., 1994. (In Russ.). Available at: <https://livespeak.academic.ru/>.

12. Musienko V. Velikoe pereselenie [The Great Migration]. *Gudok.ru*. 18.01.2013. is. 2. (In Russ.). Available at: <https://www.gudok.ru/zdr/180/?ID=659408#:~:text>.

13. Bepalova E. A. Dinamika znachenij frazeologizmov s antroponimicheskim komponentom v gazetnyh tekstah [Dynamics of the meanings of phraseological units with an anthroponymic component in newspaper texts]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 18-29 (In Russ.).

14. Bepalova E. A. Precedentnye fenomeny v gazetnom tekste (na primere nazvanij literaturnyh proizvedenij) [Precedent phenomena in the newspaper text (for example, the names of literary works)]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 1 (30), pp. 28-36 (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Беспалова Екатерина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: kbespalova@yandex.ru

Ekaterina A. Bepalova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: kbespalova@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 811.161.1

Системность терминологии компьютерной лингвистики

О.Н. Прохорова, О.Н. Польщикова ✉, А.К. Польщикова, А.В. Деев

¹Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы 85, г. Белгород 308015, Российская Федерация

✉ e-mail: polshchikova@bsu.edu.ru

Резюме

Статья посвящена анализу системности терминологии компьютерной лингвистики. Целью статьи является установление системных отношений в терминологии компьютерной лингвистики, выявление её взаимосвязей с другими системами специальной лексики, общенаучными и межотраслевыми терминами. В работе решаются задачи исследования сферы функционирования терминов компьютерной лингвистики, представления её системных связей в виде модели «ядро – периферия», анализа основных типов взаимосвязи терминов компьютерной лингвистики с другими системами специальной лексики и общеупотребительным языком. Исследование терминологического материала проводится на основе описательного метода и метода количественного анализа. Результаты проведенного исследования показали, что терминология компьютерной лингвистики функционирует как система специальных названий в научно-прикладной области, ориентированной на использование компьютерных инструментов, математических моделей и искусственного интеллекта в лингвистике и смежных дисциплинах. Сделан вывод о том, что системные связи в терминологии компьютерной лингвистики могут быть представлены в виде модели «ядро – периферия». В качестве основных функционируют термины ядра исследуемой системы, относящиеся к теоретико-технологическому направлению автоматической обработки естественного языка. Термины периферии обуславливают связь понятийной базы компьютерной лингвистики с терминологиями лингвистики, математики, информатики, искусственного интеллекта, других наук и теорий. В терминологии компьютерной лингвистики выявлены следующие типы системных связей: получение термина ядра путем уточнения исходного термина периферии, формирование термина ядра на основе композиции двух или нескольких исходных терминов периферии, образование термина ядра путем поэтапной конкретизации исходных терминов периферии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что терминология компьютерной лингвистики представляет собой динамично развивающуюся систему современной специальной лексики, которая является открытой и тесно связанной с другими терминологиями.

Ключевые слова: терминология компьютерной лингвистики; специальная лексика; автоматическая обработка естественного языка; системные связи; модель «ядро – периферия».

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Системность терминологии компьютерной лингвистики / О.Н. Прохорова, О.Н. Польщикова, А.К. Польщикова, А.В. Деев // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 29–39.

Статья поступила в редакцию 21.12.2020

Статья подписана в печать 11.01.2021

Статья опубликована 31.03.2021

© Прохорова О.Н., Польщикова О.Н., Польщикова А.К., Деев А.В., 2021

Systemacity of Computational Linguistics Terminology

Olga N. Prokhorova¹, Olga N. Polshchikova¹ ✉, Alice K. Polshikova, Anton V. Deev

"Belgorod State University"
85 Pobedy str. Belgorod, 308015, Russian Federation

✉ e-mail polshchikova@bsu.edu.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of computational linguistics terminology systemacity. The purpose of the article is to identify systemic relations in the computational linguistics terminology, to analyze its relations with other special vocabulary systems, general scientific and intersectoral. The article solves problems of studying the computational linguistics terms functioning sphere, representing its systemic connections in the form of a "core—periphery" model, analyzing the main types of computational linguistics terms interconnection with other systems of special vocabulary and common language. The study of terminological material is carried out on the basis of a descriptive method and a quantitative analysis method. The study results showed that the computational linguistics terminology functions as a special names system in the applied scientific field, focused on the use of computer tools, mathematical models and artificial intelligence in linguistics and related disciplines. It is concluded that systemic connections in the computational linguistics terminology can be represented in the form of the "core—periphery" model. The core terms, related to the theoretical and technological direction of automatic natural language processing, function in the center of the system under study. The terms of the periphery determine the connection of the computational linguistics conceptual base with the terminology of linguistics, mathematics, computer science, artificial intelligence, and other sciences and theories. In the computational linguistics terminology, the following system relations types are identified: obtaining the core term by clarifying the initial periphery term, forming the core term based on the composition of two or more initial periphery terms, forming the core term by gradually specifying the initial peripheral terms. The obtained results indicate that the computational linguistics terminology is a dynamically developing system of modern special vocabulary, which is open and closely related to other terminologies.

Keywords: computational linguistics terminology; special vocabulary; automatic natural language processing; systemic connections; "core – periphery" model.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Prokhorova O.N., Polshchikova O.N., Polshikova A.K., Deev A.V. Systemacity of Computational Linguistics Terminology. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 29–39 (In Russ.).

Received 21.12.2020

Accepted 11.01.2021

Published 31.03.2021

Введение

Интенсивное внедрение информационных технологий, накопление огромных массивов оцифрованных текстовых и речевых данных, достижения в области искусственного интеллекта и математического моделирования естественного языка обусловили формирование и развитие теоретических и прикладных разработок в сравнительно новой профессиональной

сфере, именуемой компьютерной лингвистикой [1].

Состав задач компьютерной лингвистики, научный аппарат и практические приложения для их решения постоянно расширяются, что обуславливает появление большого числа новых терминов в этой области. Стремительное развитие вычислительной техники, технологий компьютерного моделирования и искусственного

интеллекта опережает адекватную модернизацию соответствующей лексики. Пополнение терминологии компьютерной лингвистики происходит во многом стихийно, неуправляемо, в результате чего проявляются негативные явления в виде, например, нежелательной синонимии, чрезмерного употребления англицизмов [1]. В этой связи исследования терминологии компьютерной лингвистики, системных отношений в ней, являются актуальными и обусловлены необходимостью упорядочения, дальнейшей стандартизации и совершенствования соответствующей специальной лексики.

Цель статьи – выявить системные отношения в терминологии компьютерной лингвистики, проанализировать её взаимосвязи с другими системами специальной лексики, общенаучными и межотраслевыми терминами. С учетом междисциплинарного характера исследуемой предметной области для системного описания терминологии компьютерной лингвистики целесообразно использовать модель «ядро – периферия» [2].

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

- 1) исследование сферы функционирования терминов компьютерной лингвистики;
- 2) представление системных связей терминологии компьютерной лингвистики в виде модели «ядро – периферия»;
- 3) анализ основных типов взаимосвязи терминов компьютерной лингвистики со специальными названиями других дисциплин, общенаучными и межотраслевыми терминами.

Результаты и обсуждение

Терминология любой предметной области включает, в первую очередь, специальные названия соответствующих систем знаний (научных дисциплин и

теорий). Исследуя терминологию компьютерной лингвистики как достаточно новой и динамично развивающейся области науки, прежде всего, необходимо изучить имеющиеся в ней системные связи.

Компьютерная лингвистика – междисциплинарная область, которая возникла на стыке таких наук, как лингвистика, математика, информатика, искусственный интеллект [3; 4]. Устоявшегося общепринятого определения понятия «компьютерная лингвистика» сейчас не существует. Часто оно отождествляется с понятиями математической или вычислительной (англ. *computational*) лингвистики [5]. Под математической лингвистикой понимается «отрасль языкознания, занимающаяся изучением возможностей применения математических методов к изучению и описанию языка» [6; 7]. В Словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило математическая лингвистика определена как направление, «занимающееся разработкой формального аппарата описания языка, применяемого в частности, в диалоге «человек – ЭВМ» [8].

Сфера компьютерной лингвистики и её понятийный аппарат находятся в процессе формирования. Существенной проблемой, влияющей на развитие данной предметной области, является «сложность подготовки специалистов, которые должны владеть сочетанием гуманитарных, технических и математических знаний» [9]. На электронном ресурсе русско-английского тезауруса термин *компьютерная лингвистика* определен как «направление в прикладной лингвистике, ориентированное на использование компьютерных инструментов – программ, компьютерных технологий организации и обработки данных – для моделирования функционирования языка в тех или иных условиях, ситуациях, проблемных сферах и т.д., а также вся сфера применения

компьютерных моделей языка в лингвистике и смежных дисциплинах» [10]. Другая дефиниция этого понятия – «область искусственного интеллекта, занимающаяся компьютерным моделированием владения языком с целью передачи информации, а также решением прикладных задач автоматической обработки текстов и звучащей речи» [10]. По мнению В.А. Яцко, термин *компьютерная лингвистика* «связан, с одной стороны, с наукой о естественном языке, а с другой – с семантическими компонентами «компьютеры», «программы», «интернет», что позволяет ограничить предметную область проблемами разработки лингвистического программного обеспечения, аппаратных средств и технологий» [9].

Итак, компьютерная лингвистика является направлением прикладной лингвистики – отрасли языкознания, которая занимается «вопросами теории языка с учетом возможностей его использования для решения современных практических задач» [7]. Наряду с компьютерной лингвистикой в сферу прикладной лингвистики также входят лексикография, лингводидактика, терминоведение, переводоведение и прикладные исследования в областях лингвистической экспертизы, упорядочения и стандартизации научно-технической терминологии [11; 12]. В обобщенном смысле «прикладная лингвистика включает три основных направления: лингводидактику, лингвосемиотику, информационное обслуживание. В информационное обслуживание входят такие области деятельности, как библиотечное, архивное, канцелярское дело, информационный поиск, реферирование, составление информационных словарей, двуязычный перевод, автоматизированные системы управления» [9]. В классическом понимании прикладная лингвистика – это ди-

циплина, предметом изучения которой являются проблемы методики обучения языкам. Однако современное развитие соответствующей области знаний привело к тенденции «расширения предметной области прикладной лингвистики, в которую также включаются проблемы логопедии и перевода» [9].

Следует заметить, что в зарубежной литературе в одном ряду с термином *компьютерная лингвистика* часто используется специальное название *обработка естественного языка (natural language processing)*. На основании этого в работе [9] сформулирована предметная область компьютерной лингвистики как дисциплины, которая занимается исследованием проблем автоматической обработки естественного языка. Соглашаясь с этим утверждением, считаем, что научно-технологической базой компьютерной лингвистики, прежде всего, является автоматическая обработка естественного языка – «направление исследований, занимающееся ... моделированием на компьютере процессов анализа и генерации текстов на естественном языке, распознаванием и синтезом звучащей речи, а также решением прикладных задач, связанных с преобразованием текста и звучащей речи, например, разрешением многозначности слов в тексте, машинным переводом, автоматическим реферированием, определением диктора по голосу (идентификация диктора) и многих других» [10]. Приведенная выше аргументация позволяет отнести к ядру терминологии компьютерной лингвистики термины автоматической обработки естественного языка (рис. 1). Их доля в исследованном материале составила 28,2 %.



Рис. 1. Ядро и периферия терминологии компьютерной лингвистики

Fig. 1. The core and periphery of the computational linguistics terminology

Исходя из круга задач, решаемых с помощью автоматической обработки естественного языка [3; 13; 14], в ядро терминологии компьютерной лингвистики могут быть включены, например, термины *автореферирование, анализ тональности текста, компьютерный тезаурус, лингвистические информационные ресурсы, программа-собеседник, система автоматического чтения текста, уточняющие настройки системы обработки речи*. Как научно-прикладное направление компьютерная лингвистика наряду с автоматической обработкой естественного языка включает корпусную лингвистику, создание электронных словарей, тезаурусов, онтологий, автоматическое распо-

знание символов, компьютерный анализ и синтез речи [1].

Особенностью компьютерной лингвистики как междисциплинарной науки является то, что её развитие «детерминруется математическими, техническими, лингвистическими основами. Математика и языкознание выполняют методологическую роль, которая проявляется разнопланово. Методологическая роль математики возрастает по мере повышения уровня разработок и исследований. Разработка прикладного лингвистического программного обеспечения требует знания общих для всех видов программирования элементов булевой алгебры и исчисления высказываний, в то время как выполне-

ние теоретических и фундаментальных исследований невозможно без знания соответствующих разделов математики, например, теории множеств, теории графов, теории вероятностей, статистического анализа, а также закономерностей и законов распределения текстовой информации. В настоящее время одной из фундаментальных проблем предметной области, решение которой невозможно без применения математического аппарата, является разработка критериев репрезентативности текстовых корпусов. Методологическая роль лингвистики возрастает по мере возрастания сложности обрабатываемых и распознаваемых лингвистических единиц» [9].

Влияние вышеуказанных факторов обуславливает наличие в терминологии компьютерной лингвистики достаточно широкой периферийной зоны, образованной терминами лингвистики, математики, информатики, искусственного интеллекта, а также понятиями других наук и теорий. Доля периферийной зоны в исследованном материале составила 71,8 %. Эта зона соседствует с ядром исследуемой терминологии (рис. 1). В периферийной зоне количество междисциплинарных терминов значительно больше, чем в ядре. Периферийные термины, обозначающие понятия смежных с компьютерной лингвистикой научных дисциплин, функционируют и в исследуемой терминологии, например, *амплитудно-частотный спектр звука, база данных, выборка, графематический анализ, дескриптор, заголовок словарной статьи, информационно-поисковая система, искусственная нейронная сеть, кластеризация, контент-анализ, лексическое значение, массив текстов, оцифровка, предредактирование, семантическое поле, текстовый корпус, фрейм*.

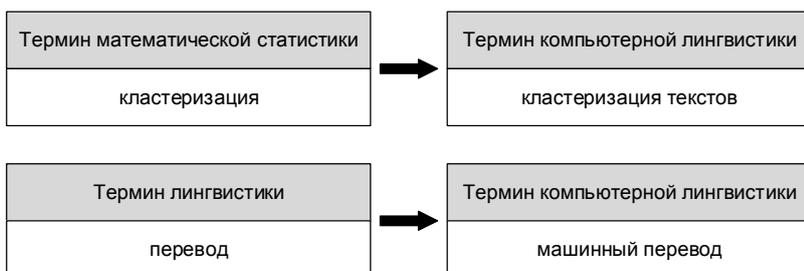
По направлению от периферии к ядру происходит уточнение и конкретизация специальных названий компьютерной лингвистики. Термины ядра имеют высокий уровень специализации и образуются на основе периферийных общенаучных и междисциплинарных терминов [2]. Например, из компьютерного термина *процессор* («центральное устройство в компьютере, выполняющее обработку информации, управляющее вычислительным процессом и координирующее работу периферийных устройств» [15]) образовано словосочетание *лингвистический процессор* («компьютерная система, реализующая формальную лингвистическую модель и способная работать с естественным языком во всем его объеме» [16]), которое входит в ядро исследуемой терминологии. Примеры основных типов системных связей терминов компьютерной лингвистики с терминами других наук, а также с общенаучными терминами представлены на рис. 2.

В соответствии с первым типом системных связей из термина математической статистики *кластеризация* («многомерная статистическая процедура, выполняющая сбор данных, содержащих информацию о выборке объектов, и затем упорядочивающая объекты в сравнительно однородные группы» [10]) образовано входящее в ядро терминологии компьютерной лингвистики словосочетание *кластеризация текстов* («процедура разбиение множества документов на кластеры, т. е. подмножества тематически близких документов» [3]). По такому же типу связан периферийный термин (общеупотребительное слово) *перевод* («отыскание в другом языке таких средств выражения, которые бы обеспечивали передачу на него не только разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному также и по форме (внутренней и

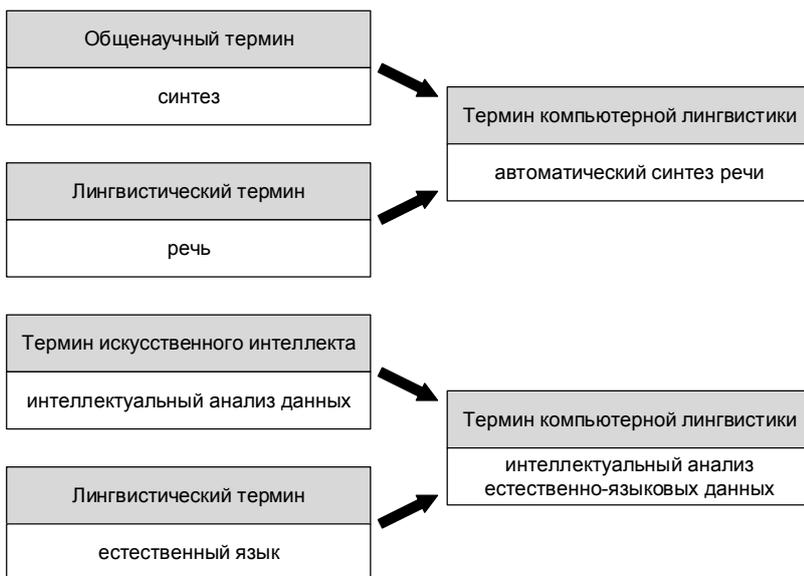
внешней), что необходимо в случае художественного текста, а также при передаче на другой язык понятий, не получивших в нем устойчивого выражения» [6]) со входящим в терминологическое ядро компьютерной лингвистики словосочетанием *машинный перевод* («область

научных исследований, экспериментальных разработок и функционирующих систем, в которых к процессу перевода с одного естественного языка на другой привлекается электронно-вычислительная машина» [10]).

Получение термина ядра путем уточнения исходного термина периферии



Получение термина ядра на основе композиции исходных терминов периферии



Получение термина ядра путем поэтапной конкретизации терминов периферии



Рис. 2. Примеры типов системных связей

Fig. 2. Examples of system links types

Примером второго типа системных связей в рамках терминологии компьютерной лингвистики выступает участие общенаучного термина *синтез* («обобщение, соединение данных, полученных с помощью анализа» [15]) и лингвистического термина (общеупотребительного слова) *речь* («последовательность знаков языка, организованная ... в соответствии с потребностями выражаемой информации» [8]) в формировании в ядре исследуемой терминологии словосочетания *автоматический синтез речи* («процесс преобразования электронного текста в звучащую речь с помощью компьютера» [10]). Аналогичным образом проявляются системные связи между относящимся к области искусственного интеллекта термином *интеллектуальный анализ данных* («процесс обнаружения в сырых данных ранее неизвестных, нетривиальных, практически полезных, доступных интерпретации знаний, необходимых для принятия решений в различных сферах человеческой деятельности» [17]), лингвистическим термином *естественный язык* («язык в собственном смысле, человеческий язык как естественное орудие мысли и средство общения в отличие от его искусственно создаваемых субституттов» [6]) и функционирующим в ядре терминологии компьютерной лингвистики специальным названием *интеллектуальный анализ естественно-языковых данных* («выполнение алгоритмов, с помощью которых выдается информация, содержащаяся в тексте имплицитно, либо новая информация, которой нет в обрабатываемом тексте» [9]).

Третий тип системных связей можно представить на примере поэтапного уточнения находящегося на периферии исследуемой терминологии общенаучного слова *ресурсы* («запасы, средства, которые используются при необходимости» [15]). Результатом конкретизации этого понятия выступает относящийся к области информатики термин *информационные ресурсы* («отдельные документы и отдельные массивы документов, доку-

менты и массивы документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других информационных системах)» [15]), от которого в свою очередь образовано входящее в ядро терминологии компьютерной лингвистики словосочетание *лингвистические информационные ресурсы* («множество определенным образом организованных речевых и языковых данных, находящихся на машинных носителях информации и используемых в различных сферах практической деятельности, например, в образовании, промышленности, экономике, культуре, искусстве, издательстве» [10]).

Поэтапная терминологическая конкретизация может быть представлена в виде другого примера: из исходного периферийного термина *анализ* («метод научного исследования, состоящий в мысленном расчленении целого на составные элементы; детальное изучение, рассмотрение, разбор каких-либо фактов, явлений» [15]) получено словосочетание лингвистической терминологии *синтаксический анализ* («разложение предложения на его члены, определение типа предложения, разложение сложного предложения на составляющие, производимые для учебных или научных целей» [6]), из которого в свою очередь образовано входящее в ядро терминологии компьютерной лингвистики словосочетание *автоматический синтаксический анализ* («сопоставление предложению на естественном языке его синтаксического представления посредством компьютерной системы» [10]).

Выводы

Выполненное исследование позволило выявить системные отношения в терминологии компьютерной лингвистики, проанализировать её взаимосвязи с другими системами специальной лексики и общеупотребительным языком. В работе решены поставленные задачи и получены следующие результаты:

1. Проведенное исследование показало, что терминология компьютерной лингвистики функционирует как система специальных названий в научно-прикладной области, ориентированной на использование компьютерных инструментов, математических моделей и искусственного интеллекта в лингвистике и смежных дисциплинах.

2. Системные связи в терминологии компьютерной лингвистики могут быть представлены в виде модели «ядро – периферия». В качестве основных функционируют термины ядра исследуемой системы, относящиеся к теоретико-технологическому направлению автоматической обработки естественного языка. Термины периферии обуславливают связь понятийной базы компьютерной лингвистики с терминологиями лингвистики, математики, информатики, искусственного интеллекта, других наук и теорий.

3. В терминологии компьютерной лингвистики выявлены следующие типы системных связей:

1) получение термина ядра путем уточнения исходного термина периферии;

2) формирование термина ядра на основе композиции двух или нескольких исходных терминов периферии;

3) образование термина ядра путем поэтапной конкретизации исходных терминов периферии.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что терминология компьютерной лингвистики представляет собой динамично развивающуюся систему современной специальной лексики, которая является открытой и тесно связанной с терминологиями других дисциплин, общенаучными и междотраслевыми терминами. Практическая значимость проведенных исследований состоит в возможности использования их результатов для решения задач стандартизации и совершенствования терминологии компьютерной лингвистики.

Список литературы

1. Польщикова О.Н., Польщикова А.К. Роль и место терминологии компьютерной лингвистики в специальной лексике // Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии и системы в решении задач инновационного развития». Волгоград, 2020. С. 84–85.

2. Польщикова О.Н., Польщикова А.К. Системные связи в терминологии компьютерной лингвистики // Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции «Взаимодействие науки и общества – путь к модернизации и инновационному развитию». Воронеж, 2020. С. 114–116.

3. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и анализ данных / Е.И. Большакова, К.В. Воронцов, Н.Э. Ефремова, Э.С. Клышинский, Н.В. Лукашевич, А.С. Сапин. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2017. 269 с.

4. Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика. М.: АСТ Восток-Запад, 2007. 317 с.

5. Батура Т.В. Математическая лингвистика и автоматическая обработка текстов на естественном языке. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2016. 166 с.

6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.

7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 358 с.

8. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.

9. Яцко В.А. Предметная область компьютерной лингвистики // Вестник ИГЛУ. 2014. № 2. С. 24–35.
10. Русско-английский тезаурус по компьютерной лингвистике. URL: <https://uniserv.iis.nsk.su/thes/search.php>.
11. Асавбаева Г.Б. Проблемы языкознания, теории языка и прикладной лингвистики: монография. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2015. 194 с.
12. Соснина Е.П. Введение в прикладную лингвистику. Ульяновск: УлГТУ, 2012. 110 с.
13. Burns S. Natural language processing. Amazon KDP Printing and Publishing, 2019. 123 p.
14. Mishra B.K., Kumar R. Natural Language Processing in Artificial Intelligence. Burlington: Apple Academic Press, 2020. 297 p.
15. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
16. Лингвистический процессор для сложных информационных систем / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин [и др.]. М.: Наука, 1992. 256 с.
17. Frawley W., Piatetsky-Shapiro G., Matheus C. Knowledge Discovery in Databases: An Overview. AI Magazine. 1992. p. 213-228.

References

1. Pol'shchikova O.N., Pol'shchikova A.K. [The role and place of computer linguistics terminology in special vocabulary]. *Sbornik nauchnyh statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Novye informacionnye tekhnologii i sistemy v reshenii zadach innovacionnogo razvitiya"* [Collection of scientific articles on the results of the International Scientific and Practical Conference "New Information Technologies and Systems in solving problems of innovative Development"]. Volgograd, 2020, pp. 84–85 (In Russ.).
2. Pol'shchikova O.N., Pol'shchikova A.K. [System connections in the terminology of computational linguistics]. *Sbornik nauchnyh statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Vzaimodejstvie nauki i obshchestva – put' k modernizacii i innovacionnomu razvitiyu"* [Collection of scientific articles on the results of the International Scientific and Practical Conference "Interaction of science and Society – a path to modernization and innovative development"]. Voronezh, 2020, pp. 114–116 (In Russ.).
3. Bol'shakova E.I., Voroncov K.V., Efremova N.E., Klyshinskij E.S., Lukashevich N.V., Sapin A.S. *Avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyke i analiz dannyh* [Automatic natural language text processing and data analysis]. Moscow, NIU VSHE Publ., 2017. 269 p. (In Russ.).
4. Marchuk Yu.N. *Komp'yuternaya lingvistika* [Computational Linguistics]. Moscow, AST Vostok-Zapad Publ., 2007. 317 p. (In Russ.).
5. Batura T.V. *Matematicheskaya lingvistika i avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyke* [Mathematical linguistics and automatic text processing in natural language]. Novosibirsk, RIC NGU Publ., 2016. 166 p. (In Russ.).
6. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 576 p. (In Russ.).
7. Rozental' D.E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov* [Dictionary-reference of linguistic terms]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1985. 358 p. (In Russ.).
8. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Nazran', ООО «Pilgrim» Publ., 2010. 486 p. (In Russ.).

9. Yacko V.A. Predmetnaya oblast' komp'yuternoj lingvistiki [Subject area of computational linguistics]. *Vestnik IGLU = Bulletin of the NEEDLE*, 2014, no. 2, pp. 24–35 (In Russ.).

10. *Russko-anglijskij tezaurus po komp'yuternoj lingvistike* [Russian-English Thesaurus on Computational Linguistics]. (In Russ.). Available at: <https://uniserv.iis.nsk.su/thes/search.php>.

11. Asavbaeva G.B. *Problemy yazykoznaniya, teorii yazyka i prikladnoj lingvistiki* [Problems of linguistics, language theory and applied linguistics]. Novosibirsk, 2015. 194 p. (In Russ.).

12. Sosnina E.P. *Vvedenie v prikladnyuyu lingvistiku* [Introduction to Applied Linguistics]. Ul'yanovsk, 2012. 110 p. (In Russ.).

13. Burns S. Natural language processing. Amazon KDP Printing and Publishing, 2019. 123 p.

14. Mishra B.K., Kumar R. Natural Language Processing in Artificial Intelligence. Burlington: Apple Academic Press, 2020. 297 p.

15. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka* [Large explanatory dictionary of the Russian language]; ed. by S.A. Kuznecov. St. Petersburg, Norint Publ., 2000. 1536 p. (In Russ.).

16. Apresyan Yu. D., Boguslavskij I.M., Iomdin L.L., eds. *Lingvisticheskij processor dlya slozhnyh informacionnyh sistem* [Linguistic processor for complex information systems]. Moscow, Nauka Publ., 1992. 256 p. (In Russ.).

17. Frawley W., Piatetsky-Shapiro G., Matheus C. Knowledge Discovery in Databases: An Overview. *AI Magazine*. 1992. p. 213-228.

Информация об авторах / Information about the Authors

Прохорова Ольга Николаевна, доктор филологических наук, профессор, директор Института межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: prokhorova@bsu.edu.ru

Olga N. Prokhorova, Doctor of Philology Sciences, Professor, Director of the Institute for Intercultural Communication and International Relations, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: prokhorova@bsu.edu.ru

Польщикова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: polshchikova@bsu.edu.ru

Olha N. Polshchykova, Candidate of Philology Sciences, Associate Professor at the Department of Russian Language, Professional Speech and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: polshchikova@bsu.edu.ru

Польщикова Алиса Константиновна, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: alisa2797@list.ru

Alisa K. Polshchykova, Graduate Student, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: alisa2797@list.ru

Деев Антон Витальевич, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: anton_deyev@mail.ru

Anton V. Deyev, Graduate Student, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: anton_deyev@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 811.161.1 / 811.581.11

**Способы контаминации устной и письменной речи
в русскоязычных и китайскоязычных мессенджерах****Н. В. Селезнева¹ ✉, Яо Сун¹**

¹Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса 20, г. Новосибирск 630073, Российская Федерация

✉ e-mail: xie-ling@yandex.ru

Резюме

Цель настоящей статьи – на материале популярных русскоязычных и китайскоязычных клиентских программ мгновенного обмена сообщениями провести сопоставительный анализ адаптации письменной формы общения под общение, опосредованное техническими средствами мессенджеров, и выявить особенности контаминации устной и письменной речи на материале типологически различных языков – русского и китайского. Цель, поставленная в статье, достигается посредством применения описательного и сопоставительно-типологического методов; с помощью последнего выявляются наиболее характерные черты контаминации устной и письменной речи в русском и китайском языках. Основная особенность общения в мессенджере – максимально приблизить текстовые сообщения к формату устного общения. Для достижения данной цели применяются различные средства, которые целесообразно разделить на технические, лингвистические и паралингвистические. Сопоставление русскоязычного и китайскоязычного мессенджеров показало, что техническим характеристикам мессенджеров присущи как общие, так и отличительные черты. Так, в русскоязычных мессенджерах «маркеров синхронности» больше, а разнообразие смайликов выше, чем в китайскоязычных. В то же время китайский мессенджер представляет собой не просто коммуникатор, но и совмещает в себе другие функции (электронный кошелек, интернет-магазин, ленты новостей, подписки и др.). Типологические отличия русского и китайского языков накладывают отпечаток на специфику лингвистических и паралингвистических средств контаминации. Как русский, так и китайский языки активно используют сокращения и аббревиации для экономии времени набора сообщения. Однако, если в русском языке для этих целей используется редукция гласных, образование акронимов и олбанизмов, то слоговой характер китайского языка и иероглифическая письменность допускают в основном сокращение путем морфемной контракции, а использование акронимов на основе латинизированного алфавита менее частотно. И русский и китайский языки используют повторы слов для демонстрации экспрессии. Если в русскоязычных мессенджерах переход на повышенный тон или эмоционально окрашенная речь передаются при помощи заглавных букв и удвоение гласных, то китайскому языку такие средства недоступны в связи с иероглифическим характером письменности. Необходимость передать экспрессию на китайском языке осуществляется через повторы (лексические, пунктуационные), применения междометий и эмоционально окрашенной лексики.

Ключевые слова: интернет-коммуникация; общение в мессенджере; устная речь; письменная речь; русский язык; китайский язык; сопоставительная лингвистика.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Селезнева Н. В., Яо Сун. Способы контаминации устной и письменной речи в русскоязычных и китайскоязычных мессенджерах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 40–53.

Статья поступила в редакцию 28.10.2020

Статья подписана в печать 18.12.2020

Статья опубликована 31.03.2021

© Селезнева Н. В., Яо Сун, 2021

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2021; 11(1): 40-53

The Ways of the oral and Written Speech Contamination in the Russian- and Chinese-Language Messengers

Natalya V. Selezneva¹ ✉, Song Yao¹

¹Novosibirsk State Technical University,
20 pr. K. Marksa, Novosibirsk 630073, Russian Federation

✉ e-mail: xie-ling@yandex.ru

Abstract

In the article, authors basing on the popular Russian and Chinese material of instant messaging client programs, conduct a comparative analysis of an adaptation of the written communication against the one mediated by messengers' techniques. The authors also identify the characteristics of the oral and written speech contamination based on the material of the two typologically different languages: Russian and Chinese. The main feature of communication in the messengers is to make the text messages closer to the oral communication format. To achieve this goal, a variety of means are used, which should be advisably divided into technical, linguistic and paralinguistic ones. The comparison of the Russian- and Chinese-language messengers showed that the technical characteristics of the messengers have both common and distinctive features. Thus, the Russian-language messengers contain more "synchronicity markers" and a greater variety of smileys than the Chinese-language ones. At the same time, the Chinese-language messenger is not only a communicator, but it also contains other functions (e-wallet, online shops, news feeds, subscription, etc.). Typological differences between the Russian and Chinese languages influence the specificity of linguistic and paralinguistic contamination means. Both Russian and Chinese languages actively use acronyms and abbreviations to reduce the time of typing a message, and employ repetitions of words to show the expression. However, the nature of these means is not the same and is conditional upon typological differences. In the Russian-language messengers, the transition to a raised voice is transmitted by means of capital letters, and the expression and the length of pronunciation are conveyed through the vowel doubling. Such means are not available in the Chinese language due to the hieroglyphic nature of writing.

Keywords: Internet-communication; communication in the messaging; oral speech; written speech; contamination; Russian language; Chinese language; Language comparative studies.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Selezneva N. V., Song Yao The Ways of the oral and Written Speech Contamination in the Russian- and Chinese-Language Messengers. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 40–53 (In Russ.).

Received 28.10.2020

Accepted 18.12.2020

Published 31.03.2021

Введение

В настоящее время общение между людьми стремительно перемещается в Интернет-пространство. То, что раньше говорилось лично или, в крайнем случае, по телефону, сейчас всё чаще достигает адресата через мессенджеры, чаты, форумы и др. средства виртуального общения. С одной стороны, люди реже находятся в ситуациях личного общения. С другой стороны, Интернет позволяет под-

держивать контакт в постоянном режиме с теми, кто находится далеко – в другом городе, другой стране, на другом континенте.

На протяжении последних десятилетий Россия и Китай интенсифицировали контакты на всех уровнях, от межгосударственного до межличностного, возросло число русских, говорящих на китайском языке, и китайцев, говорящих на русском, а развитие современных средств связи, в частности, персональных комму-

никаторов способствовало тому, что общение в Сети между представителями двух народов становится всё более активным.

Интернет сегодня представляет собой уникальное хранилище текстовой информации различной жанровой принадлежности, что не могло не привлечь внимание лингвистов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 и др.]. Изучение в лингвистическом ключе интернет-коммуникации способствовало формированию нового лингвистического направления – интернет-жанроведение и даже появлению термина *жанр 2.0*, под которыми понимают «жанровые форматы, возникающие под воздействием социальных медиа» [8, с. 92].

Интернет-коммуникация позволяет наблюдать за трансформацией различных стилей языка, их адаптацией к техническим условиям общения в Сети, а рассмотрение обозначенной проблемы на примере типологически различных языков – русского и китайского – дает возможность делать более обоснованные выводы об общем и специфичном в языках разного типологического строя. Несмотря на актуальность обозначенной проблемы, публикаций, касающихся сопоставления русского и китайского языка интернет-коммуникации, крайне мало. Отечественные лингвисты-китаеведы в основном описывают процессы в китайскоязычном интернет-пространстве без сопоставления с русскоязычным (см. работы О.О. Сенишиной [9]; А.Н. Сбоева [10]; Тюрина [11] и др.), китайские лингвисты уделяют внимание и сопоставительному аспекту (см. работы 赵为, 荣洁 [12]; 王丽莉 [13]; 赵阳 [5]; 詹馥榕 [14] и др.).

В данной статье на языковом материале из русско- и китайскоязычных мессенджеров анализируется проблема адаптации устной и письменной речи под формат опосредованного техническими средствами общения. Сейчас одним из наиболее активно используемых средств интернет-общения являются мессендже-

ры. Мессенджер – это «специальная клиентская программа, необходимая для осуществления коммуникации в системе мгновенного обмена сообщениями..., которая также включает службу мгновенных сообщений» [15, с. 208]. Мессенджеры позволяют отправлять сообщения как на русском, китайском, так и на других языках. Однако отметим, что на территории континентального Китая западные аналоги сервисов мгновенного обмена сообщениями Whatsapp, Viber, Telegram или ограничены по функционалу, или запрещены к использованию, поэтому китайцы пользуются отечественной разработкой – мессенджером Wechat (или по-китайски 微信 Weixin), число пользователей которого превышает 1 млрд. человек только на территории Китая¹. Данная программа может быть без каких-либо затруднений скачана и установлена на смартфон. Общение с китайцами чаще всего протекает именно в Wechat.

Говоря о контаминации устной и письменной речи в мессенджерах, в первую очередь необходимо охарактеризовать технические параметры тех программ, которые предоставляют услуги мгновенного обмена сообщениями. Функциональные возможности мессенджеров задают тот формат, в котором будет протекать общение. Ниже, в качестве примера, сопоставим технические характеристики мессенджеров Whatsapp и Wechat. И тот и другой мессенджер позволяют отправлять текстовые, аудио-, видео сообщения, различные стикеры и анимационные картинки, позволяют совершать аудио и видео звонки при подключенности обоих коммуникантов к Сети. Whatsapp позволяет выкладывать фото и короткие видео в «Статус», который сохраняется в течении 24 часов. Wechat сохраняет «Статусы» навсегда, создавая аналог летописи, как

¹ 中国产业信息 / Китайский портал отраслевой информации. URL: <http://www.chyxx.com/industry/201805/645403.html> (дата обращения 30.01.2020)

социальные сети. И тот и другой мессенджер допускают редактирование статусов, комментирование просмотренных статусов, статусы доступны для просмотра только вашим контактам. В Whatsapp есть указатели того, что участник находится в сети (данная функция может быть выключена, но тогда пользователь теряет возможность видеть это значок у других пользователей), есть уведомления о доставке / недоставке сообщения и о прочтении / непрочтении. При общении в Wechat не видно, находится ли собеседник онлайн, также нет отметок о прочтении сообщений. Если по тем или иным причинам сообщение не доставлено, Wechat уведомляет отправителя. Оба мессенджера позволяют увидеть, что собеседник в данный момент набирает сообщение в вашей беседе. Оба мессенджера позволяют редактировать беседы, удалять сообщения, как свои, так и собеседника, о чем появляется соответствующее уведомление, видимое всем участникам беседы. Однако в Whatsapp функция удаления сообщений из беседы возможна только в течение небольшого промежутка времени. По истечении этого времени, сообщение можно удалить у себя, но у собеседника оно останется видимым. Whatsapp и Wechat имеют функцию автозамены и интеллектуального ввода текстовых сообщений. Данные технические характеристики понадобятся для анализа возможностей адаптации устной речи к общению в мессенджерах. Кроме того, следует отметить, что китайский сервис Wechat имеет более разнообразный функционал, совмещая в себе функции мессенджера, социальной сети, новостного портала, электронного кошелька, интернет-магазина и др. удобные для жизни функций.

Разговор в мессенджере выделяется лингвистами в отдельный речевой жанр и последовательно отделяется от схожих интернет-жанров, таких как беседа в чате и электронное письмо [15, с. 209]. Разговор в мессенджере определяется как

«...диалог с небольшими по объему репликами, который осуществляется в режиме реального времени через службу мгновенного обмена сообщениями» [16, с. 72]. Е.И. Горошко и Е.А. Землякова отмечают такие характерные черты общения в мессенджерах, как «диалогичность, устно-письменный характер используемой речи, сниженность речи, экспрессивность» [8, с. 94].

Общеизвестно, что *речь* – это «конкретное говорение, происходящее в звуковой (включая внутреннее проговаривание) или письменной форме» [17, с. 414]. Однако исторически в письменной форме фиксировалась в основном только рафинированная литературная речь, в то время как устная разговорная речь до появления Интернета записывалась в основном в работах диалектологов и фольклористов. Особенно большой разрыв между устной и письменной речью характерен для китайского языка, где говорили на *байхуа* (白话), а писали на *вэньяне* (文言), вплоть до того, что сами китайские исследователи языка называют их двумя разными языками [18, с. 378], и эти различия остаются принципиальными до сих пор.

Разговорная речь – это «разновидность устной литературной речи, обслуживающая повседневное обиходно-бытовое общение и выполняющая функции общения и воздействия» [19, с. 407]. К важным чертам живой разговорной речи относят свернутость, редукцию сегментного ряда, высокую долю лексики с разговорной окраской, обилие специфических разговорных конструкций, что придает разговорной речи некоторую неупорядоченность и может восприниматься как языковая небрежность. Несмотря на то, что нормы разговорной речи определяются узусом, нарушение этих норм воспринимается носителем языка как языковая ошибка. Также играет роль обстановка речевого общения, ситуация общения и невербальные средства коммуникации (жесты, мимика, характер взаимоотношений собеседников).

Общение в мессенджерах чаще всего протекает в ситуации удаленности собеседников, отсутствии визуального и аудиального контакта, задержки реакции собеседника на высказанную фразу и возможность редактировать собственные высказывания, сохранение всего хода общения и возможность вернуться к ранее написанному, что, казалось бы, дает нам право говорить о преобладании письменной речи над устной. Однако если проанализировать, в какую сторону движется развитие технических характеристик мессенджеров, то четко прослеживается вектор на устную речь. Во-первых, значок «онлайн», или «в сети» указывает на синхронность общения. Во-вторых, появление функции аудиосообщений, аудио- и видео звонков также свидетельствует о желании увеличить синхронность, диалогичность и ситуативность общения, компенсировать в той или иной степени удаленность собеседников. Между тем, формат аудио, видео сообщений и звонков, будучи удобным отправителю в плане экономии времени и усилий, не всегда удобны получателю, в силу того, что он может находиться в публичном месте, на работе, учебе и под. Именно поэтому у текстовых сообщений есть существенное преимущество – более конфиденциальное общение в любой обстановке. Именно поэтому текстовые сообщения являются основным способом общения в мессенджерах.

О. К. Голошубина отмечает, что «...разговор в мессенджере носит сиюминутный характер, общающиеся стремятся как можно быстрее обменяться информацией, поэтому для успешного общения скорость коммуникации является едва ли не главным признаком. Напротив, заминки и паузы в электронной переписке приводят к снижению интереса к разговору, потере актуальности обсуждаемого и могут стать причиной коммуникативной неудачи» [15, с. 63].

Таким образом, коммуникация в формате текстовых сообщений вынужде-

на приспособливаться под формат устного, в идеале контактного общения, поэтому естественным образом возник ряд методов, позволяющих осуществить такую адаптацию.

Результаты и обсуждение

Средства контаминации целесообразно подразделить на технические, лингвистические и паралингвистические. Техническими средствами, которые способствуют приближению общения в формате обмена текстовыми сообщениями к формату реального живого общения, можно считать маркеры синхронности общения: индикаторы нахождения собеседника онлайн (в сети), индикаторы того, что сообщение прочитано и что собеседник находится в процессе набора текстового сообщения, а также указание на время последнего нахождения в сети. Отметим, что все три функции доступны пользователям Whatsapp, но могут быть отключены пользователем в индивидуальном режиме, при этом пользователь лишается возможности видеть аналогичные индикаторы других пользователей, тем самым сохраняется паритетность и равноправность в общении. Wechat же демонстрирует только процесс набора сообщения, если оба собеседника находятся в сети. Исходя из этого можно предположить, что для китайцев индикаторы синхронности менее значимы, чем для русскоговорящих пользователей. Поэтому в общении с китайцами в мессенджере частотен вопрос 在吗? / Здесь? (Ты здесь? В сети?).

К техническим средствам также следует относить системы ввода текстовых сообщений, интеллектуальный набор сообщений и автозамены. Функция автозамены нередко порождает комичные и неловкие ситуации, когда отправитель сообщения не отслеживает набираемый текст из-за необходимости срочного ответа, а система автозамены меняет неизвестное ей слово (нередко такое в котором отправитель сознательно совершает

отступление он норм языка) на известное. Например: *С допингом проблемы* ((((система автозамены заменила слово *шопинг* на *допинг*);

Технические средства мессенджеров накладывают определенные ограничения на передачу паралингвистической информации.

К паралингвистическим средствам контаминации следует отнести все языковые способы выражения эмоций, состояний и настроений общающихся. В интернет-среде в процесс составления сообщений активно вовлекаются эмоджи (эмодзи), смайлики, стикеры и др. Стремление приблизить беседу в мессенджере к живому разговору посредством письма и графики сопряжено со сложностью передачи интонаций, пауз, чувств, эмоций, доступных при личном непосредственном контакте.

Хронологически самыми ранними графическими, но не буквенными знаками, передающими информацию о чувствах и эмоциях, были эмоджи (эмодзи). Как в русском, так и в китайском интернет-языке создано немало графических знаков на основе символов, знаков пунктуации и цифр, которые обозначают те или иные действия, чувства и состояния. Среди русскоязычных пользователей наиболее часто используются самые простые эмоджи, представляющие собой сочетание скобок, двоеточия и точки с запятой.

Использование эмоджи в китайской интернет-среде проходило под сильным влиянием молодежной японской культуры, в частности культуры комиксов-манга, которая сформировала свой сложный язык эмотикона. Так, для выражения радости существует 39 графических вариантов (^O^; (*^▽^*); (̄V̄̄) и др.), для обозначения плача – 17 (̄▽̄̄; ̄_̄; (-_-.) и др.), для обозначения смеха – 31 (̄(̄(̄≅̄▽̄≅̄*); (^▽^) [16] и др.) и т.д.

Развитие технических возможностей мессенджеров привело к появлению смайликов, которые передают в визуальной форме различные эмоциональные состоя-

ния, чувства, действия и др. и потому активно используются пользователями мессенджеров. М.А. Кронгауз отмечает, что смайлики «...прежде всего компенсируют отсутствие в традиционном письменном языке эмоциональной информации – мимики, жестов. Поскольку письменный язык теперь используется для разговора, ему не хватает этих вещей. Смайлики как раз передают то, за что в устном языке отвечают мимика и интонация» [17]. Сейчас в Whatsapp насчитывается 1427 смайликов, которые делятся на 8 групп: смайлики и люди, животные и природа, еда, спорт и деятельность, путешествия, предметы и символы. В китайском мессенджере Wechat всего 120 смайликов. Однако в китайском мессенджере гораздо больше стикеров, которые в форме анимированных картинок передают различные состояния, действия, речевые штампы и т.д. Основой для стикеров часто выступают популярные неологизмы и выражения, а также интернет-мемы.

Просодические особенности, сопровождающие реальное общение, – интонации, громкость голоса, особенности артикуляции, паузы и т.д. в мессенджерах передаются графическими средствами как при помощи букв, так и при помощи символов. Для русскоязычного интернет-общения характерно использование клавиши CAPS LOCK как технического показателя перехода на повышенный тон, крик или выражение сильных эмоций.

В китайском языке этот способ практически не распространен из-за иероглифического характера письма. Для перехода на повышенный тон или крик носители китайского языка прибегают к увеличению восклицательных знаков или используют соответствующие эмоджи, смайлики и стикеры. Сильная эмоциональная вовлеченность как в русском, так и в китайском языке может передаваться и через повторы знаков пунктуации и лексических единиц, например: 我非常非常非常生气! / Я очень-очень-очень сердит!;你要是再不回答我,我就.....我就.....我就

扔你!!!!!! 扔你!!!!!! 再也见不到我!!! / *Если ты еще раз мне не ответишь, я...я брошу тебя!!!!!! Брошу тебя!!!!!! И ты меня больше не увидишь!!!*; 我告诉你, 我现在真的, 真的是真的, 100%的生气了! / *Слушай, я сейчас действительно, действительно-предействительно, на 100% разозлилась!*) и под.

Увеличение числа вопросительных и восклицательных знаков как показатель сильных эмоций, повышенного интереса характерно и для русского, и для китайского языков. Между тем, общение в мессенджерах на китайском языке может проходить и без использования вопросительных и восклицательных знаков, поскольку пунктуация в китайском языке – явление позднее, а издревле существуют грамматические показатели вопросительного и восклицательного предложений: вопросительные частицы 吗, 吧, 呢, образование вопросов через разделительные формы 是不是 / *так или нет*, 对不对 / *верно или нет*, 是吗 / *не так ли*. Например: 我们下周一上课吗 / *Мы в следующий понедельник учимся?*; 你到了吗? / *Ты доехал?* и др. Если же вопросительное предложение лишено грамматических показателей вопросительности, то постановка вопросительного знака обязательна, в противном случае фраза будет воспринята как утвердительная, например: 两个箱? / *Две коробки?*.

Образование восклицательных предложений происходит по моделям 太了; 极了; 多 (么 呀 и др., и в мессенджере может писаться без восклицательных знаков, например: 太棒了 / *Отлично! Супер!*; 好极了! / *Замечательно! Превосходно!*; 多贵啊 / *Как дорого!* и др.

Если говорить о собственно языковых средствах, с помощью которых пользователи приспособливают письменную форму сообщений под формат синхронности, то в первую очередь можно отметить различного рода сокращения и аббревиацию, которые минимизируют за-

траты и сокращают время реакции, например: *норм* (нормально), *оч* (очень), *выхи* (выходные), *мб* (может быть), *спс* (спасибо), *пжлст* (пожалуйста), *ДР / др* (день рождения), *НГ* (новый год), *ХВ!* (Христос Воскрес!), *сб* (суббота), *др* (день рождения), *ВК* (ВКонтакте), *ИГ* (Instagram) и др.

В русскоязычных мессенджерах сокращение слов производится за счет редукции звуков, в основном гласных (ср. *мб* (может быть), *спс* (спасибо), *пжлст* (пожалуйста) или инициальных сокращений с усечением конца слова (ср. *норм* (нормально), *оч* (очень). Чаще всего используется звуковая аббревиация (*ВК* ‘вэка’, *др* ‘дэрэ’, *НГ* ‘энгэ’ и др.), а также – реже – акронимы (*ОМГ* от *англ.* *OMG* ‘Oh, my God!’; *ЗЫ* от *лат.* *P.S.* и др.), которые активно применяются в других жанрах интернет-коммуникации.

В китайском языке также происходит сокращение лексических единиц, но в связи со слоговым характером языка и иероглифической письменностью здесь наблюдается морфемная контракция, например: 电邮 (от *электронная почта*), 北上广 (от *Пекин, Шанхай, Гуанчжоу*), 回聊 (от *Долгая встреча! До связи!*), 网聊 (от *онлайн-чат*), 网银 (от *онлайн-банк*), 网红 (от *популярная интернет-персона*), 高大上 (от *высокий, богатый, красивый*), 白富美 (от *белокожая, богатая, красивая*), 友尽 (от *конец дружбы*) и др. Иероглифическое письмо является серьезным фактором, нарушения синхронности общения, т.к., несмотря на различные системы ввода (по фонетическому алфавиту-пиньинь, по пяти чертам и др.), требует сперва введение слога латиницей или графемы, а потом выбор нужного иероглифа из ряда омонимов.

Несмотря на то, что интеллектуальный ввод на китайском языке не только располагает омонимичные иероглифы в зависимости от частотности, но и запоминает наиболее используемые комбинации конкретного пользователя, а также позволяет набирать слово по инициалам слогов, время на набор сообщений продолжительно. Поэтому китайцы также могут пользоваться не иероглифическими знаками, а буквенными – это могут быть как акронимы, образованные из китайского фонетического алфавита, например: GG от *gēgē* 哥哥 / старший брат, братан; JJ от *jiějiě* 姐姐 / старшая сестра, DD от *dìdì* 弟弟 / младший брат, братишка, MM от *mèimei* 妹妹 / младшая сестра, сестричка; PMP от *pāi mǎ pì* 拍马屁 / подхалимничать; NQS от *nǐ qù sǐ* 你去死 / Сдохни!; plmm от *pīdàoliang méimei* / красотка, красивая девушка и др. Кроме того, в общении на китайском языке могут быть использованы акронимы, образованные на базе слов английского языка, например: ft от *faint* /晕 / Я в шоке; gf от *girlfriend*; ASL от *Age/sex/location* и др. Следует отметить, что и в русском, и в китайском (при использовании буквенной записи) для сокращения времени набора текста нередко используются строчные буквы вместо прописных.

К лингвистическим средствам передачи экспрессии и эмоций можно отнести использование эмоционально окрашенной лексики, разговорных слов, жаргонизмов, профессионализмов, обценной лексики. Общение в мессенджерах характеризуется активным использованием междометий, заполнителей пауз, слов-паразитов, как в русском, так и в китайском языке (*a / aaa, ну да / нууу, ой, ух ты, оу / вау, ага, ого, ммм, типа того, как бы, вот же ж, ну блин, хз* и др.; 哦 э?, ах! *a-a!*, м-м!; 嗯 1) *м? а? ну?* (выражает вопрос); 2) *хм! э... как?! странно!* (выражает удивление); 3) *угу, ага, да, так* (выражает согласие); 啊 *а?, а, а!*,

да; 哇塞 вау! ничего себе! ух ты! Вот это да! ну дела!; 哼 1) *ох!, ах!* (при боли, страдании); 2) (часто *hng*) выражает недовольство, пренебрежение, недоверие, сомнение; 嘿 1) *эй!* (оклик или привлечение к себе внимания); 2) *нн-о!*; *вот...; ну!* (возглас удовольствия, удовлетворения); 3) *эх!, ах!, ну!* (возглас удивления, сожаления, досады); 那 / *там то, тогда, так; 哎 ой!, ах!, ох!, эх!, увы!, ай!*; 这个 *это...; ну что ли...; как его... ; 呀/诶 ой!, ого!, эх!, нда!* и др.).

Для русского языка также характерно увеличение числа одинаковых букв (часто гласных) для передачи протяжности и имитации произнесения нараспев (нуууу, не знаааю; мммм, красота! Вкууусно! и под.). Китайскому языку такие возможности недоступны. И для русского и для китайского общения в мессенджерах для передачи эмоций и их усиления характерно использование разнообразных звукоподражаний: *ха-ха, кхе-кхе, хе-хе, хнык-хнык, гм, хм, мда, бррр, хррр, фуууу; 嘻嘻 xīxī / хи-хи, 哈哈 hāha, 呵呵 hēhē, 嘿嘿 hēihēi / ха-ха; 咕咚 бац, трах, шлѐп, бульк, бултых* и др.), однако китайцы используют звукоподражания значительно реже, пожалуй, за исключением 哈哈 *ха-ха*.

Н.Б. Мечковская отмечает, что в сетевом общении «преобладает шутливо-ироническое и/или игровое (по некоторым оценкам, даже «игроделическое») отношение к самой сетевой коммуникации, к собеседнику, теме и языку Сети. Установка на языковую игру, т. е. на остроумие характерна для обоих партнеров сетевой коммуникации: человек не только сам стремится писать шутливо и иронично, но ожидает от другой стороны такой же реакции. Стремление к языковой игре сказывается также в любви пользователей Сети к сленгу. Истоки подобных интенций связаны с эмоционально-экспрессивными, эстетическими и соревновательными потребностями человека [2].

Как в русскоязычном, так и в китайскоязычном общении в мессенджерах широко используются цифровые сочетания, которые не только сокращают время набора сообщения, но и вносят элемент игры в беседу. Приведем некоторые примеры с цифровыми сочетаниями, характерные для русского и китайского интернет-общения: 7я (*семья*), в3м (*втроём*), о5 (*опять*), про100 (*просто*), спок но4 (*спокойной ночи*), 4е (*что*), 88 *bā bā* (ср. *Bàibài / Пока!*), 521 *wǔ' èr yī* (ср. *wǒ ài nǐ / Я тебя люблю*), 02825 *líng èr bā' èr wǔ* (ср. *Nǐ ài bù ài wǒ? / Ты меня любишь?*), 0457 *líng sì wǔ qī (nǐ shì wǒ qī / Ты моя жена*), 526 *wǔ' èr liù (wǒ è le / Я проголодался*), 687 *liù bā qī (duìbùqǐ / Извини)*, 7456 *qī sì wǔ liù (qǐ sǐ wǒ le / Бесишь меня!)*, 9494 *jiù sì jiù sì (jiùshì jiùshì / Именно; Да, так и есть)*. В китайском языке использование цифрового кода связано с омонимичностью или схожестью звучания отдельных цифр и слов. Так, 526 будет звучать как *wǔ' èr liù*, что схоже с *wǒ è le (я饿了 / Я проголодался)*. Китайский язык в силу своего слогового характера и высокой степени омонимичности, позволяет использовать цифры в нескольких значениях из приведенных примеров можно увидеть, что 8 может прочитываться как *bài (拜 / Пока!)*, *ba (吧 / фразовая частица)*, *bù (不 / не, нет)*, а 4 как *sǐ (死 / смерть)* или *shì (是 / быть, являться)*. Однако есть и более стабильные пары, например 5 *wǔ* чаще всего коррелируется только с *wǒ (我 / я)*, а 0 *líng* – с *nǐ (你 / ты)*.

Своеобразным проявлением непринужденности, спонтанности общения можно считать эрративы, крайней формой которых был т.н. олбанский язык [22]. Сейчас в общении на русском языке в мессенджерах ошибки могут быть связаны с безграмотностью или же с приближением написания слова к его звучанию в разговорной речи (*хараио, канешна, сёдня, щас*). Китайский язык, несмотря на свой иероглифический характер, также находит способы для внесения игрового момента в сетевое общение посредством

подбора омонимов или сходных по звучанию иероглифов, что придает речи лёгкость и занимательность, например: 偶 *ǒu* (вместо 我 *wǒ*), 素 *sù* (вместо 是 *shì*), 镁铝 *měilǚ* (вместо 美女 *měinǚ*), 酱紫 *jiàngzǐ* (вместо 这样子 *zhèyàngzi*), 大虾 *dà xiā* (вместо 大侠 *dàxiá*), 稀饭 *xīfàn* (вместо 喜欢 *xǐhuan*), 灰常 *huīcháng* (вместо 非常 *fēicháng*), 木有 *mùyǒu* (вместо 没有) и др.

Замены могут базироваться на изменении порядка звуков, например, местоимение я (我) по-китайски звучит как *yo*, изменение порядка звуков в дифтонге привело к появлению *ou* 偶. Однако особенно благодатной почвой для появления «китайских олбанизмов» являются фонетические различия китайский диалектов. Так, носители южных диалектов часто произносят *shì* вместо *sì* и *chí* вместо *shí*, что порождает шутки. Например, название Северо-Восточного педагогического университета с имитацией южного говора будет звучать и записываться как Северо-Восточный университет, поддерживающий существование (ср. 东北师范大学 *Dōngběi shīfàn dàxué* и 东北吃饭大学 *Dōngběi chīfàn dàxué*, где 师范 педагогический заменили на 吃饭 кушать, питаться, поддерживать существование).

Нередко замены являются полными словами и вносят дополнительный элемент языковой игры, например: 镁铝 *магналий* вместо 美女 *красавица*, 大虾 *большая креветка* вместо 大侠 *герой*, 稀饭 *жидкая каша* вместо 喜欢 *нравиться* и др. Причем значения из интернет-сленга уже фиксируются словарями, тем самым вносят трансформации в лексическую систему китайского языка. Примером может служить Словарь китайского интернет-сленга [23]. Кроме того, Большой китайско-русский словарь онлайн¹ уже отмечает у лексемы 稀饭 два

¹ Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=%E7%A8%80%E9%A5%AD> (дата обращения 21.01.2020)

значения: 1) рисовый отвар; жидкая каша (на воде, напр. из риса, пшена, гороха); 2) *инт. вл.* 喜欢, а в бумажной версии этого же словаря, зафиксировано только первое значение [24, с. 294], в «Современном словаре китайского языка» также отражено только первое значение [25, с. 1344].

На уровне синтаксиса контаминация устной и письменной речи в мессенджерах проявляется в т.н. *конструкциях разговорного синтаксиса* [26]: различных видах неполных высказываний, незавершенных высказываниях, словах-предложениях, разговорном порядке слов и др. Характерной особенностью русскоязычного общения в мессенджерах можно назвать разбивку высказывания на отдельные слова или словосочетания и оформление их как отдельных сообщений. Китайский язык, ограниченный строгим порядком слов, не позволяет разбивать фразу на части – фраза всегда пишется целиком и является законченным высказыванием.

Несмотря на то что смысловым ядром китайского предложения является сказуемое, нередки случаи бессказуемых слов-предложений, но их употребление исключительно контекстуально. Разговорный синтаксис на материале китайского языка проявляется в инверсии дополнения в препозицию к сказуемому, при этом часто грамматические показатели дополнения отсутствуют. (Особенности трансформации традиционного синтаксиса китайского языка под общение в мессенджерах заслуживает отдельной глубокой проработки и научного освещения).

Выводы

Подводя итог, следует отметить, что как русский, так и китайский языки, будучи средством общения в мессенджерах, стремятся максимально приблизить фор-

му коммуникации к устной контактной форме, для чего используются как технические возможности самих устройств-коммуникаторов, так и лингвистические и паралингвистические средства.

В таком технически опосредованном общении можно выделить общие и различные приемы. К общим целесообразно отнести применение различного рода сокращений, уменьшающих время на ответную реакцию; использование конструкций разговорного синтаксиса, междометий, звукоподражания, эмоджи, смайликов, знаков пунктуации и других графических знаков для восполнения эмоциональной и экспрессивной составляющих общения, применение элементов языковой игры для поддержания интереса собеседника и др.

Однако даже общие приемы содержат отличия, обусловленные не только тем, что русский и китайский относят к типологически различным языкам с разным характером письменности, но и различием культур.

Во-первых, если эмоджи Рунета по большей части являются заимствованиями из англоязычного сегмента Сети, то китайские эмоджи испытали большое влияние японского интернет-пространства и молодежной интернет-культуры.

Во-вторых, как в русском, так и в китайском языках экспрессия может передаваться при помощи увеличения числа пунктуационных знаков, в частности знака вопроса и восклицания. В то же время общение носителей китайского языка осуществляется без использования пунктуации, т.к. существуют грамматические и лексические способы передачи экспрессии. Для передачи просодических особенностей речи носители русского языка используют CAPS LOCK и удвоение гласных, что не используется носителями китайского языка, поскольку иероглифический ввод не предполагает функции

CAPS LOCK, а удвоение гласных в китайском языке недопустимо в принципе, поскольку меняет структуру слога.

В-третьих, если носители русского языка активно используют звукоподражание, носители китайского – существенно реже, что, возможно, обусловлено большей «визуальностью» китайского языка.

В-четвертых, сокращения в двух языках обусловлены типологическими осо-

бенностями и являются принципиально различными. Так, например, китайский язык из-за своего слогового характера и иероглифической письменности прибегает к морфемной контракции как основному механизму образования аббревиатур, а акронимы на основе буквенного фонетического алфавита являются менее частотным, в том числе из-за того, что в китайском языке велика доля омонимов.

Список литературы

1. 于根元. 网络语言概说 [M]. 北京: 中国经济出版社, 2001.
2. Мечковская Н.Б. Естественный язык и метаязыковая рефлексия в век Интернета // Русский язык в научном освещении. 2006. № 2 (12). С. 165-185.
3. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-novaya-ustno-pismennaya-sistema-kommunikatsii> (дата обращения 10.09. 2019).
4. Щипицины Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации. Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 2009. 238 с.
5. 赵阳. 俄语网络语言的修辞研究 [D]. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学硕士学位论文, 2010.
6. Алтухова Т.В. Соотношение устной и письменной речи в виртуальной коммуникации // Сибирский филологический журнал, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-elementov-ustnoy-i-pismennoy-rechi-v-virtualnoy-kommunikatsii> (дата обращения 10.09. 2019).
7. Алтухова Т.В., Лебедева Н.Б. Виртуальное общение: новый этап развития письменной коммуникации // Вестник КемГУ. 2012. № 1 (49). С. 105-111.
8. Горошко Е.И., Землякова Е.А. Полиформатный мессенджер как жанр 2.0 (на примере мессенджера мгновенных сообщений Telegram) // Жанры речи. 2017. № 1 (15). С. 92-100.
9. Синишина О.О. Интернет-лексика в современном китайском языке // Вест. моск. ун-та. Сер. 13. Востоковедение. 2014. № 3. С. 57-63.
10. Сбоев А.Н. Анализ лексики китайского интернета с точки зрения словообразования // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2015. № 3. С. 70-81.
11. Тюрин П.М. Русский и китайский языки в электронной коммуникации // Вестник Череповецкого гос. ун-та. Филологические науки. 2016. № 3. С. 61-65.
12. 赵为、荣洁. 浅析俄语网上聊天室的言语特点 [J]. 外语研究, 2003 (1).
13. 王丽莉. 俄语网络词汇初探 [D]. 长春: 吉林大学硕士学位论文, 2006.
14. 詹馥榕. 社交网络中俄语词汇的使用研究 [D]. 兰州: 西北师范大学硕士学位论文, 2012.
15. Голошубина О.К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации // Вестник Омского университета. 2015. № 1. С. 208-212.

16. 颜文字 最全最可爱的字符表情符号颜文字大全 URL: <http://yanwenzi.fuhaoku.com/> (дата обращения 10.09. 2019).
17. «На самом деле никакого единого языка в интернете нет». Интервью с М.А. Кронгаузом // Коммерсантъ Стиль от 30.12.2016. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3177776> (дата обращения 30.01.2020).
18. Никитина Л.Б., Голошубина О.К. Языковое воплощение речевого жанра "Разговор в мессенджере": типичные реализации // Гуманитарные исследования. 2017. № 3(16). С. 72-76.
19. Арутюнова Н.Д. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 414-416.
20. 吴礼权. 现代汉语修辞学 [M]. 上海: 复旦大学出版社, 2012.
21. Лаптева О.А. Разговорная речь // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 407-408.
22. Кронгауз М.А. Самоучитель олбанского. М.: Corpus, 2013. 416 с.
23. 中国网络语言词典. 北京: 中国经济出版社, 2001.
24. Большой китайско-русский словарь: в 4 т. М.: Гл.ред. изд-ва Вост. лит., 1983. Т.1. С. 552.
25. 现代汉语词典. 北京:商务印刷馆, 2002.
26. Колокольцева Т.Н. Интернет-коммуникация как зеркало основных тенденций развития и функционирования русского языка // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2011. №4 (14). URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 10.09. 2019).

References

1. 于根元. 网络语言概说 [M]. 北京: 中国经济出版社, 2001.
2. Mechkovskaya N.B. Estestvennyj yazyk i metazykovaya refleksiya v vek Interneta [Natural language and metalanguage reflection in the Internet Age]. *Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii = Russian Language in Scientific Coverage*, 2006, no. 2 (12), pp. 165-185 (In Russ.).
3. Lutovinova O.V. Internet kak novaya «ustno-pis'mennaya» sistema kommunikacii [The Internet as a new "oral writing" communication system]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen*, 2008. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-novaya-ustno-pismennaya-sistema-kommunikatsii> (accessed 10.09. 2019).
4. Shchipiciny L.Yu. *Zhanry komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii* [Genres of computer-mediated communication.]. Arhangel'sk, 2009. 238 p. (In Russ.).
5. 赵阳. 俄语网络语言的修辞研究 [D]. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学硕士学位论文, 2010.
6. Altuhova T.V. Sootnoshenie ustnoj i pis'mennoj rechi v virtual'noj kommunikacii [Correlation of oral and written speech in virtual communication]. *Sibirskij filologičeskij zhurnal = Siberian Philological Journal*, 2012. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-elementov-ustnoj-i-pismennoj-rechi-v-virtualnoj-kommunikatsii> (accessed 10.09. 2019).

7. Altuhova T.V., Lebedeva N.B. Virtual'noe obshchenie: novyj etap razvitiya pis'mennoj kommunikacii [Virtual communication: a new stage in the development of written communication]. *Vestnik KemGU = Bulletin of KemSU*, 2012, no. 1 (49), pp. 105-111 (In Russ.).
8. Goroshko E.I., Zemlyakova E.A. Poliformatnyj messendzher kak zhanr 2.0 (na primere messendzhera mgnovennyh soobshchenij Telegram) [Multiformat messenger as a genre 2.0 (on the example of the instant messenger Telegram)]. *Zhanry rechi = Genres of Speech*, 2017, no. 1 (15), pp. 92-100 (In Russ.).
9. Sinishina O.O. Internet-leksika v sovremennom kitajskom yazyke [Internet vocabulary in the modern Chinese language]. *Vest. Mosk. Un-ta. Ser. 13. Vostokovedenie = Vest. Mosk. Un-ta. Ser. 13. Oriental Studies*, 2014, no. 3, pp. 57-63 (In Russ.).
10. Sboev A.N. Analiz leksiki kitajskogo interneta s tochki zreniya slovoobrazovaniya [Analysis of the vocabulary of the Chinese Internet from the point of view of word formation]. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke = Humanitarian Studies in Eastern Siberia and the Far East*, 2015, no. 3, pp. 70-81 (In Russ.).
11. Tyurin P.M. Russkij i kitajskij yazyki v elektronnoj kommunikacii [Russian and Chinese languages in electronic communication]. *Vestnik CHerepoveckogo gos. Un-ta. Filologicheskie nauki = Bulletin of the Cherepovets State University. Un-ta. Philological sciences*, 2016, no. 3, pp. 61-65 (In Russ.).
12. 赵为、荣洁. 浅析俄语网上聊天室的言语特点 [J]. 外语研究, 2003 (1).
13. 王丽莉. 俄语网络词汇初探 [D]. 长春: 吉林大学硕士学位论文, 2006.
14. 詹馥榕. 社交网络中俄语词汇的使用研究 [D]. 兰州: 西北师范大学硕士学位论文, 2012.
15. Goloshubina O.K. Razgovor v messendzhere kak specificheskij zhanr internet-kommunikacii [Conversation in the messenger as a specific genre of Internet communication]. *Vestnik Omskogo universiteta = Bulletin of the Omsk University*, 2015, no. 1, pp. 208-212 (In Russ.).
16. 颜文字 最全最可爱的字符表情符号 颜文字大全 Available at: <http://yanwenzi.fuhaoku.com/> (accessed 10.09.2019).
17. «Na samom dele nikakogo edinogo yazyka v internete net». Interv'yu s M.A. Krongauzom ["In fact, there is no single language on the Internet." Interview with M. A. Krongauz]. *Kommersant " Stil' ot 30.12.2016 = Kommersant Style from 30.12.2016*. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/3177776> (accessed 30.01.2020).
18. Nikitina L.B., Goloshubina O.K. Yazykovoe voploshchenie rechevogo zhanra "Razgovor v messendzhere": tipicheskie realizacii [The linguistic embodiment of the speech genre "Conversation in the Messenger": typical implementations]. *Gumanitarnye issledovaniya = Humanities Research*, 2017, no. 3(16), pp. 72-76 (In Russ.).
19. Arutyunova N.D. [Speech]. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sov. Enciklopediya Publ., 1990, pp. 414-416 (In Russ.).
20. 吴礼权. 现代汉语修辞学 [M]. 上海: 复旦大学出版社, 2012.
21. Lapteva O.A. [Conversation]. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow, Sov. Enciklopediya Publ., 1990, pp. 407-408 (In Russ.).
22. Krongauz M.A. Samouchitel' olbanskogo [Albany Self-help Guide]. Moscow, Corpus Publ., 2013. 416 p.
23. 中国网络语言词典. 北京: 中国经济出版社, 2001.

24. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'* [Large Chinese-Russian Dictionary]. Moscow, Gl.red. izd-va Vost. lit. Publ., 1983, vol. 1, pp. 552 (In Russ.).

25. 现代汉语词典. 北京:商务印刷馆, 2002.

26. Kolokol'ceva T.N. Internet-kommunikaciya kak zerkalo osnovnyh tendencij razvitiya i funkcionirovaniya russkogo yazyka [Internet communication as a mirror of the main Trends in the Development and functioning of the Russian Language]. *Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU «Grani poznaniya» = Electronic scientific and educational journal of VSPU "Facets of Knowledge"*, 2011, no. 4 (14). (In Russ.). Available at: www.grani.vspu.ru (accessed 10.09. 2019).

Информация об авторах / Information about the Authors

Селезнева Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры Международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: xie-ling@yandex.ru

Natalya V. Selezneva, Candidate of Philology, Associate Professor at Department of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: xie-ling@yandex.ru

Яо Сун, преподаватель кафедры востоковедения, аспирант, Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: yaosong0311@mail.ru

Song Yao, Assistant, Department of Oriental Studies, graduate student of Novosibirsk State University, 1 st. Pirigova, Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: yaosong0311@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'23

Образ цветообозначения *коричневый* в сознании носителей русской культуры**Е. А. Таныгина¹** ✉

¹ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: eabel@yandex.ru

Резюме

Данная статья представляет собой многостороннее исследование образа цветообозначения (ЦО) *коричневый* в языковом сознании носителей современной русской культуры. Для выявления образа рассматриваемого ЦО мы использовали различные психолингвистические (свободный ассоциативный эксперимент (САЭ), семантический дифференциал), лингвистические (дефиниционный анализ) и статистические (факторный анализ) методы исследования.

Представленное исследование является частью исследования, посвященного изучению образов основных русских цветоименований с точки зрения психолингвистики. Основой нашей работы послужили психолингвистическая теория о слове А. А. Залевской, теория культурного знания Ф. Шарифиана, исследования Е. И. Горошко и О. В. Сафуановой, посвященные изучению цвета и ЦО.

Объект исследования – ЦО *коричневый*. Предмет исследования – образ цвета как отражение предметов и явлений материального мира в языковом сознании индивида.

Проведенное нами исследование позволило рассмотреть образ ЦО *коричневый* как в синхронном, так и в диахронном аспекте, так как материалом для исследования послужили данные экспериментов, проведенных в разные годы. Кроме того, было проведено сравнение полученных данных с данными РАС. Наличие среди участников представителей обоих полов позволило выполнить гендерное сопоставление полученных результатов и определить гендерную специфику восприятия исследуемого вербального стимула. В результате в работе показаны структура и гендерные особенности ассоциативного поля ЦО *коричневый*, а так же динамика его изменения.

Представленная в данной работе методика исследования может быть использована для комплексного анализа образов различных слов в языковом сознании носителей различных языков и культур.

Ключевые слова: цветообозначение; образ; языковое сознание; ассоциативный эксперимент; семантический дифференциал; факторный анализ.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Таныгина Е. А. Образ цветообозначения *коричневый* в сознании носителей русской культуры // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 54–70.

Статья поступила в редакцию 24.12.2020

Статья подписана в печать 19.02.2020

Статья опубликована 31.03.2021

© Таныгина Е. А., 2021

The Image of Russian Color term Brown in the Consciousness of Russian Culture Bearers

Elena A. Tanygina¹ ✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: eabel@yandex.ru

Abstract

*This article is a comprehensive study of the image of Russian color term **brown** in the linguistic consciousness of modern Russian culture bearers. To identify the image of this color term we used various psycholinguistic (free associative experiment, semantic differential), linguistic (definitional analysis) and statistical (factor analysis) methods. The presented study is part of a study devoted to the psycholinguistic study of the images of twelve Russian color terms. The basis of our work is the psycholinguistic research of A. A. Zalevskaya, the theory of cultural knowledge by F. Sharifian, as well as the works of E. I. Goroshko and O. V. Safuanova devoted to the study of colors and color terms. The object of the study is color term **brown**. The subject of the research is the image of color as a reflection of objects and phenomena of the material world in the linguistic consciousness of an individual. Our study allowed us to consider the image of color term **brown** both in the synchronous and diachronic aspects, since we used the data of experiments carried out in different years served as the material for the study. The presence of both men and women among the respondents made it possible to carry out a gender comparison of the results and to determine the gender specificity of the perception of the investigated verbal stimulus. As a result, the work shows the structure and gender characteristics of color term **brown** associative field, as well as the dynamics of its change. The research methodology presented in this work can be used for a comprehensive analysis of the images of various terms in the linguistic consciousness of native speakers of different languages.*

Keywords: colour term; inner image; linguistic consciousness; association experiment; semantic differential; factor analysis.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tanygina E. A. The Image of Russian Color term Brown in the Consciousness of Russian Culture Bearers. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 54–70 (In Russ.).

Received 24.12.2020

Accepted 19.02.2020

Published 31.03.2021

Введение

ЦО традиционно являются одним из самых популярных предметов исследования различных наук: психологии, лингвистики, физики.

Данная статья представляет собой продолжение серии статей посвященных психолингвистическому изучению образов основных русских ЦО в языковом сознании представителей современной русской культуры (подробнее см. [1-8]).

Для того, чтобы описать образ стимульного слова *коричневый* в сознании представителей современной русской культуры мы провели несколько экспе-

риментальных исследований. В качестве наиболее подходящих для решения поставленных задач методов мы выбрали свободный ассоциативный эксперимент [9-13], семантический дифференциал и факторный анализ с последующим представлением полученных результатов в форме таблиц и диаграмм. В своей работе мы исходили из наличия в языковом сознании испытуемых индивидуального и культурного знания о цвете [14].

В статье представлены результаты двух свободных ассоциативных экспериментов, проведенных нами в разное время: САЭ1 был проведен в 2009 году, САЭ2 в 2020 году.

САЭ1 представлял собой комплексное исследование образов базовых цвето-наименований русского языка. В эксперименте приняли участие 70 студентов Курского государственного технического университета в возрасте от 17 до 21 года. В результате мы получили 104 реакции на вербальный стимул *коричневый*, 33 реакции от девушек и 71 реакция от юношей.

В САЭ2 приняли участие 170 человек, учащиеся очного и заочного отделений Юго-Западного государственного университета различных направлений подготовки и специальностей в возрасте от 17 до 41 года (от 17 до 21 года – 151 человек, от 22 до 30 – 12 человек и от 31 до 41 – 7 человек), среди которых было 102 мужчины и 68 женщин.

Также мы провели исследование с использованием семантического дифференциала. Это методика для выявления индивидуальных семантических полей достаточно широко используемая в психолингвистике и психосемантике [15-18]. В эксперименте приняли участие 80 студентов Юго-Западного государственного университета, учащиеся первого и второго курсов различных специальностей в возрасте от 17 лет до 21 года.

Полученные в ходе экспериментов данные были сопоставлены с данными О.В. Сафуановой, Е.И. Горошко [3, 4], а также с ассоциациями, зафиксированными в Русском ассоциативном словаре [19].

Результаты и обсуждение

Обратимся к результатам САЭ.

В ходе САЭ1 получено 104 ассоциаций. 81 – это существительные, 7 – прилагательные, 11 – словосочетания и 3 – имя собственное (*Чебурашка*).

В ходе САЭ2 получено 175 ассоциаций. 164 – существительные, 10 – прилагательные и одно словосочетание.

На первом этапе анализа данных мы распределили полученные реакции на группы. Основой для разделения послужила классификации Е.И. Горошко [3], в которую нами было внесено ряд изменений в соответствии со спецификой полученных в ходе проведения САЭ реакций [подробнее см. 20]. В ходе рассмотрения реакций, полученных на стимул *коричневый*, нами было выделено шесть групп ассоциаций (пояснительных ассоциаций на данное ЦО не было зафиксировано) (табл. 1):

Таблица 1. Результаты САЭ

Table 1. Free association experiment results

САЭ1	САЭ2
предметные ассоциации	
<i>шоколад 13, кора дерева 7, земля 6, дерево 6, дом 4, стол 5, медведь 4, двери 3, грязь 3, шкаф 2, песок 2, ствол дерева (ствол) 2, бэлис, волосы, горшок, диван, доски, древесина, дятел, зимние ботинки, комната, краска гуашь, крем, наждачка, паркет, пиджак, пирожок, пояс, пыль, рама словарь, снег, сосна, чай, (79 реакций, 68,7%)</i>	<i>дерево 19, земля 14, грязь 13, шоколад 12, кирпич 6, стол 6, дом 5, медведь 5, забор 4, цвет 4, диван 3, кора 3, хлеб 3, дверь 2, шкаф 3, ботинок 2, глаза 2, кролик 2, лошадь 2, песок 2, пол 2, свитер 2, собака 2, ствол 2, стул 2, цвет 2, асфальт, брюки, волк, волосы, входная дверь, гриб, доски, загар, какао, кашка, карандаш, картошка, каштан, кожа, кузов, линолеум, машина, образ, обувь, отходы, нежо, плащ, почва, провод, салон, скорлупа, стена, тетрадь, торт, туман, фикалии, фломастер, фольклор. (145 реакций, 82,9%)</i>

Окончание табл. 1 / Table 1 (ending)

эмоционально-оценочные ассоциации	
<i>грустный 2, безнравственный, плохой, нейтральный, страшный, отвергающий, не нравится</i>	<i>страшный, спокойный.</i>
метафорические ассоциации	
<i>неопределённость, парта, болезнь, негр, простолудин, уют</i>	<i>достаток, неожиданность</i>
метонимические ассоциации	
<i>Чебурашка 3</i>	
реагирование другим цветоименованием	
	<i>серый 2, чёрный 2, black</i>
неоднозначные ассоциации	
<i>осень (4), Госдума, дедушка, руки</i>	<i>дуб 4, лес 2, земляной, каштановый</i>

Самыми частотными, как у мужчин, так и у женщин, оказались предметные реакции. В настоящее время число таких ассоциаций увеличилось. Кроме того, появилось упоминание в качестве ассоциаций других ЦО, что может свидетельствовать об уменьшении образности языка современной молодежи.

Таблица 2. Сводная таблица частотных реакций

Table 2. The most frequent associations

САФ	<i>кора, кофе, фашизм, грубость, тупиковость, начало</i>
ГОР	<i>школьная форма, кофе, мебель, дерево, земля, карандаш, дерево, крем, земля, фашизм, шоколад, ботинки, глина</i>
РАС	<i>Цвет 23, дом 4, крем 4, медведь 4, пес 3, пиджак 3, шоколад 3, ботинок 2, дипломат 2, земля 2, плац 2, портфель 2, скука 2, сок 2, чемодан 2, чёрный 2, чума</i>
САЭ1	<i>Шоколад 13, кора дерева 7, земля 6, дерево 5, дом 4, медведь 4, осень 4, стол 4, двери 3, грязь 3, Чебурашка 3, грустный 2, песок 2, шкаф 2.</i>
САЭ2	<i>Дерево 19, земля 14, грязь 13, шоколад 12, кирпич 6, стол 6, дом 5, медведь 5, дуб 4, забор 4, цвет 4, диван 3, кора 3, хлеб 3, шкаф 3, ботинок 2, глаза 2, дверь 2, кролик 2, лес 2, лошадь 2, песок 2, пол 2, свитер 2, серый 2, собака 2, ствол 2, стул 2, цвет 2, чёрный 2</i>

Как справедливо отмечает Т.Ю. Касаткина, «на этапе внутриязыкового ана-

Полученные в ходе наших экспериментов частотные ассоциации, а также результаты предыдущих исследований представлены в табл. 2. Для сопоставления используются данные, представленные в работе Е.И. Горошко (РАС – данные русского ассоциативного словаря, САФ – О.В.Сафуановой, ГОР – Е.И. Горошко).

лиза предпринимается попытка установить наличие ассоциатов, свидетельству-

ющих об актуализации отдельных ЛСВ исследуемых слов» [21]. Для выявления культурного знания о цвете нами было проведено изучение данных толковых словарей русского языка, которое показало наличие у слова **коричневый** двух ЛСВ [22-24]: ЛСВ1 – “Имеющий цвет корицы, жареного кофе, спелого жёлудя”; ЛСВ2 – “коричневые – коричневорубашечники, фашисты”. ЛСВ2 не получил репрезентации в данных наших САЭ. Однако в исследованиях Е.И. Горошко и О.В. Сафуановой [3, 4] реакция *фашизм* отмечена среди частотных, в РАС у ЦО **коричневый** тоже зафиксированы такие ассоциации, как *нацист 1*, *неонацист 1*, *фашист 1* и *фашизм 1* позволяет предположить, что утрата данного значения произошла в последнее десятилетие.

Репрезентацией ЛСВ1 в нашем эксперименте можно считать такие ассоциации, как: *шоколад*, *дерево (ствол, кора дерева, древесина)*, *земля*, *грязь*, *песок*. Ассоциации *желудь*, *корица* и *кофе* нами зафиксированы не были. То есть, можно сделать вывод о том, что в языковом сознании современной молодежи ЛСВ1 можно преобразовать в “Имеющий цвет коры дерева, земли, шоколада”, несмотря на то, что названные предметы можно назвать «условно коричневыми», так как все они могут иметь разный цвет. Однако подобное определение точнее определяет индивидуальное знание испытуемых о цвете.

Большинство зафиксированных нами ассоциаций стилистически нейтральны. В основном это предметы, которые могут иметь коричневый цвет. Вместе с тем ряд ассоциаций указывает на негативное восприятие коричневого цвета (*не нравится*, *грустный*, *страшный*, *безнравственный*, *нейтральный*, *плохой*, *отвергающий*, *осень*,

скука, *грязь*, *болезнь*, *неопределённость*). Кроме того САЭ2 показал, что у исследуемого ЦО появились такие негативные ассоциации как *какашка* и *фекалии*. Из положительных ассоциаций можно отметить реакции *достаток* и *спокойствие*.

Именно с реакциями на ЦО **коричневый** у испытуемых возникает больше всего затруднений. Подобная ситуация зафиксирована и в других исследованиях, в частности Е.И. Горошко отмечает [3], что стимул **коричневый** вызвал наибольшее количество отказов как у мужчин, так и у женщин. По данным РАС отказ является второй по частоте реакцией. В нашем исследовании так же было зафиксировано два отказа. Можно предположить, что это произошло по причине позднего появления ЦО **коричневый** в русском языке. Как отмечает Н. Б. Бахилина, исследуемое слово появляется в русском языке не раньше XVII века [25]. В этимологическом словаре П.Я. Черных отмечается, что ЦО **коричневый** впервые использовано в «Деле о пожитках ц. Натальи Алексеевны» в 1716 – 1725 гг. [26]. Аналогичная ситуация была нами ранее зафиксирована у ЦО **фиолетовый**, которое тоже поздно появилось в русском языке и используется в речи исключительно для обозначения цветового признака [27].

Проведем гендерное сопоставление полученных в ходе САЭ1 и САЭ2 реакций, так как данные различных исследований показывают различие мужского и женского восприятия [28-31]. Для сравнения будем использовать также ассоциации, зафиксированные в РАС (табл. 3).

Таблица 3. Гендерное сопоставление полученных результатов

Table 3. Gender comparison of the results

РАС	САЭ1	САЭ2
Мужчины		
<i>Цвет 16, дом 4, крем 3, шоколад 3, ботинок 2, дипломат 2, пес 2, пиджак 2, сок 2, черный 2, braun 1, галстук 1, гриб 1, грязный 1, дерьмо 1, диван 1, костюм 1, красный 1, нацист 1, не белый 1, неонацист 1, плохой 1, пол 1, пудель 1, след 1, снег 1, урод 1, фашизм 1, фашист 1, чемодан 1, чума 1, шар 1.</i>	<i>Кора дерева 6, шоколад 5, дерево 4, земля 4, стол 4, двери 3, дом 2, грустный 2, грязь 2, медведь 2, шкаф 2, безнравственный 1, болезнь 1, бэлис 1, волосы 1, горшок 1, Госдума 1, бабушка 1, древесина 1, дятел 1, зимние ботинки 1, комната 1, крем 1, наждачка 1, негр 1, неопределенность 1, нейтральный 1, осень 1, отвергающий 1, парта, пиджак 1, пирожок 1, плохой 1, пояс 1, простолудин 1, пыль 1, рама 1, руки 1, снег 1, словарь 1, сосна 1, ствол 1, чай 1, Чебурашка 1.</i>	<i>Грязь 11, шоколад 9, ствол 6, дерево 5, кирпич 5, дуб 4, земля 4, цвет 4, забор 3, диван 2, дом 2, кора 2, кролик 2, лес 2, свитер 2, серый 2, стул 2, чёрный 2, black 1, асфальт 1, брюки 1, волк 1, входная дверь 1, грязный 1, доски 1, достаток 1, земляной 1, какашка 1, карандаш 1, каштан 1, кожа 1, кузов 1, линолеум 1, лошадь 1, медведь 1, неожиданность 1, отходы 1, пежо 1, плащ 1, пол 1, провод 1, спокойный 1, салон 1, собака 1, тетрадь 1, торт 1, фикулы 1, фломастер 1, фольклор 1, хлеб 1, шкаф 1.</i>
Женщины		
<i>Цвет 7, медведь 4, земля 2, плащ 2, портфель 2, скука 2, баширак 1, берет 1, дерево 1, загар 1, зеленый 1, карандаш 1, крем 1, пес 1, пиджак 1, пластилин 1, саквояж 1, свитер 1, синий 1, смех 1, теплый 1, цвет грусти 1, чемодан 1, чума 1, шарф 1, ящик 1.</i>	<i>Шоколад 8, осень 3, дерево 2, дом 2, земля 2, медведь 2, песок 2, Чебурашка 2, кора дерева 1, диван 1, краска гуашь 1, стол 1, ствол дерева 1, грязь 1, паркет 1, страшный 1, доски 1, уют 1.</i>	<i>Дерево 13, земля 10, медведь 4, дом 3, шоколад 3, ботинок 2, глаза 2, грязь 2, дверь 2, песок 2, хлеб 2, цвет 2, шкаф 2, волосы, гриб, диван 1, забор 1, загар 1, скорлупа 1, какао 1, картошка 1, каштановый 1, кирпич 1, кора 1, лошадь 1, машина 1, образ 1, обувь 1, пол 1, почва 1, собака 1, ствол 1, стена 1, страшный 1, туман 1</i>

Обращает на себя внимание, прежде всего, отличие ядра ассоциативного поля у мужчин и женщин. Совпадение наблюдается только при сопоставлении данных РАС. И у мужчин и у женщин в этом случае ядром является ассоциация *цвет*. Однако дальнейшее сопоставление данных РАС показывает различие мужских и

женских реакций. Остальные повторяющиеся ассоциации различны. Можно сказать, что в ассоциативном поле ЦО *коричневый* условно выделяются три группы ассоциаций: типично мужские, типично женские и общие ассоциации, которые составляют ядро этого ассоциативного поля (табл. 4).

Таблица 4. Гендерное распределение ответов

Table 4. Gender distribution of the answers

РАС	САЭ1	САЭ2
Мужские ассоциации		
дом 4, шоколад 3, дипломат 2, сок 2, черный 2, braun 1, галстук 1, гриб, грязный, дерьмо 1, диван 1, костюм 1, красный 1, нацист 1, не белый 1, неонацист 1, плохой 1, пол 1, след 1, снег 1, урод 1, фашизм 1, фашист 1, шар 1	двери 3, грустный 2, шкаф 2, безнравственный 1, болельщик 1, бэлис 1, волосы 1, горшок 1, Госдума 1, дедушка 1, древесина 1, дятел 1, зимние ботинки 1, комната 1, крем 1, наждачка 1, негр 1, неопределенность 1, нейтральный, 1 осень 1, отвергающий 1, парта 1, пиджак 1, пирожок 1, плохой 1, пояс 1, простолудин 1, пыль 1, рама 1, руки 1, снег 1, словарь 1, сосна 1, ствол 1, чай 1.	кролик 2, лес 2, свитер 2, серый 2, стул 2, чёрный 2, black 1, асфальт 1, брюки 1, волк 1, грязный 1, доски 1, достаток 1, земляной 1, кашка 1, карандаш 1, каштан 1, кожа 1, кузов 1, линолеум 1, медведь 1, неожиданность 1, отходы 1, плац, 1 провод 1, спокойный 1, салон 1, тетрадь 1, торт 1, фикалии 1, фломастер 1, фольклор 1, хлеб 1
Женские ассоциации		
медведь 4, земля 2, плац 2, портфель 2, скука 2, берет 1, дерево 1, загар 1, зеленый 1, карандаш 1, пластилин 1, саквояж 1, свитер 1, синий 1, смех 1, теплый 1, цвет грусти 1, шарф 1, ящик 1.	осень 3, песок 2, диван 1, краска гуашь 1, паркет 1, страшный 1, доски 1, уют 1.	медведь 4, ботинок 2, глаза 2, песок 2, хлеб 2, шкаф 2, волосы 1, гриб 1, загар 1, скорлупа 1, какао 1, картошка 1, каштановый 1, образ 1, обувь 1, почва 1, стена 1, страшный 1, туман 1
Общие ассоциации		
Цвет 23 крем 4, ботинок 2 (башимак), пиджак 3, пес 3 (пудель), чемодан 2, чума 2	Кора дерева 7, шоколад 15, дерево 8 (ствол дерева), земля 6, стол 5, дом 4, грязь 3, медведь 4, Чебурашка 3	Грязь 13, шоколад 12, ствол 7, дерево 18 (дуб 4), земля 14, кирпич 6, цвет 6, забор 4, диван 3, дом 5, кора 3, дверь (входная дверь) 3, лощадь 2, машина (нежо) 2, пол 2, собака 2

По результатам САЭ1 ядром ассоциативного поля у мужчин является ассоциация *кора дерева*, упоминание которой у девушек единично, на втором месте реакция *шоколад*, которая является доминирующей в группе девушек. Результаты САЭ2 показывают смещение центра ассоциативного поля ЦО *коричневый* как в группе мужчин, так и в группе женщин.

У молодых людей ядром АП становится реакция *грязь*, на втором месте *шоколад*, а у девушек ассоциации *дерево* и *земля*.

Гендерное сопоставление полученных реакций показывает отличие ассоциативного поля ЦО *коричневый* у юношей и девушек. САЭ1 показал, что ядром ассоциативного поля у девушек являются ассоциаты *шоколад*, *осень*, а у юношей –

кора дерева, шоколад, земля, дерево, стол, двери. По данным САЭ у девушек это дерево, земля, медведь, дом, шоколад, а у юношей – грязь, шоколад, ствол, дерево, кирпич, дуб, земля, цвет, забор.

Среди полученных ассоциаций можно выявить семантические группы «дерево» (ассоциации *кора, дерево, лес, дуб, ствол*), «мебель, дом» (*дом, дверь, стол, диван, пол, стены, шкаф, рама, линолеум, ящик* и т.д.), «одежда и обувь» (*брюки, пиджак, ботинок, галстук, костюм, свитер, обувь*), «цвет» (*цвет, красный, синий, серый, черный*), «осень, грязь» (*грязь, грязный, песок, осень, земля, туман*).

Кроме исследования с использованием САЭ нами было проведено исследование с использованием семантического дифференциала. Для исследования мы использовали двадцать двухполюсных семибалльных шкал [32].

Таблица 5. Факторный анализ ответов юношей

Table 5. Factor analysis of male answers

Шкала	Ф 1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
активный – пассивный	0,26	0,41	0,23	0,20	0,48
весёлый – грустный	0,88	0,11	-0,05	0,06	0,16
воинственный – миролюбивый	-0,03	0,75	0,30	0,13	-0,01
динамичный – статичный	0,46	0,31	0,46	0,31	0,37
добрый – злой	0,69	-0,08	0,30	-0,21	0,34
искренний – неискренний	0,31	0,12	0,08	-0,43	0,41
мужественный – женственный	0,07	0,86	0,08	-0,11	0,24
позитивный – негативный	0,86	0,09	-0,05	-0,06	0,30
предпочитаемый – отвергаемый	0,69	0,14	-0,01	0,03	0,43
прекрасный – безобразный	0,17	0,12	-0,01	-0,25	0,77
приятный – неприятный	0,23	0,08	-0,04	0,16	0,88
радостный – печальный	0,12	-0,11	0,02	0,81	0,36
расслабленный – напряженный	0,19	-0,07	0,08	0,13	0,72
сильный – слабый	0,17	0,82	-0,26	-0,07	0,22
смешной – серьезный	-0,12	0,11	0,78	0,05	0,44
тёплый – холодный	0,21	0,56	-0,18	0,35	0,46
успокаивающий – возбуждающий	0,11	-0,21	0,11	-0,65	0,19
формальный – неформальный	-0,01	0,17	-0,74	0,21	0,18
хороший – плохой	0,10	0,25	0,06	-0,13	0,85
эмоциональный – рациональный	0,30	0,42	0,70	-0,02	0,16

На первом этапе предварительной обработки полученных данных мы оценили распределение оценок респондентов по исследуемым шкалам. Анализ показал, что наиболее значимыми оказались шкалы: **рациональный** (максимальную оценку по этому признаку поставили 56% испытуемых, из которых 49% юношей и 66% девушек) и **негативный** (51% ответов максимальны). В целом большинство шкал оценены нейтрально. С точки зрения гендерного сопоставления можно отметить более негативное отношение к исследуемому ЦО у девушек (**серьезный** – 81%, **печальный** и **грустный** – 63%).

Далее мы провели факторный анализ с использованием программы STATISTICA. Полученная в ходе анализа ответов молодых людей матрица нагрузок по отдельным шкалам представлена в табл. 5.

С учетом вошедших в состав каждого фактора шкал, мы обозначили выделенные факторы следующим образом. Ф1 – «оценка», Ф2 – «сила», Ф3 – «эмоциональность», Ф4 – «грусть» и Ф5 – «психологический комфорт». При этом нагрузки по всем

факторам распределены равномерно и не позволяют выделить один фактор как доминирующий.

Данное распределение наглядно представлено на гистограммах, построенных по этим факторам (рис. 1, 2, 3).

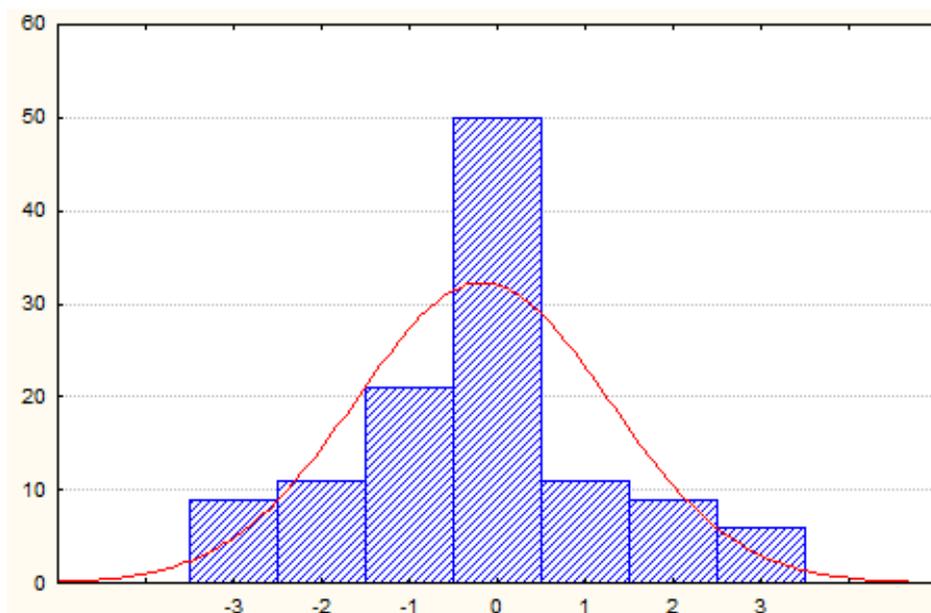


Рис. 1. Распределение ответов по фактору «оценка» (юноши)

Fig.1. Evaluation factor (male answers)

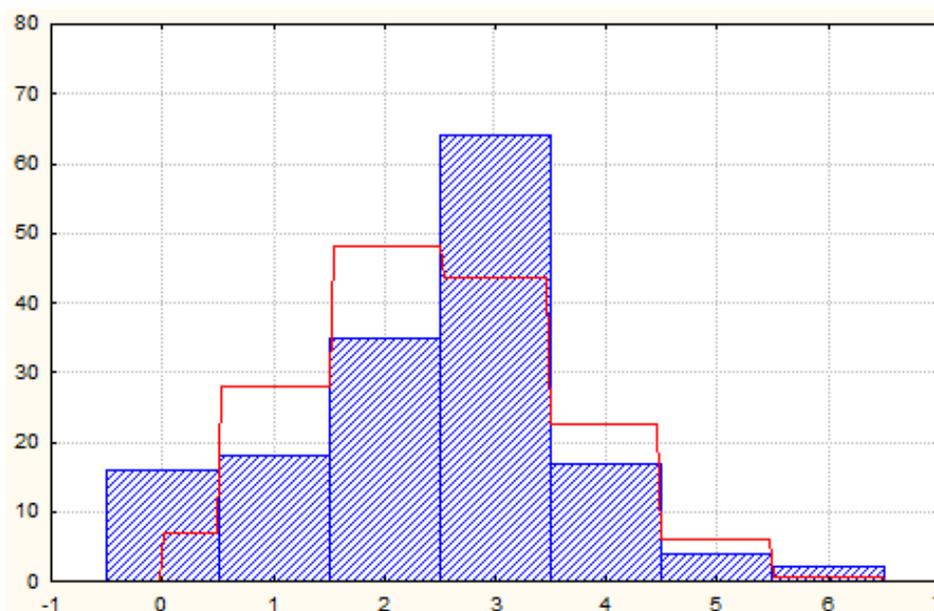


Рис. 2. Распределение ответов по фактору «сила» (юноши)

Fig.2. Strength factor (male answers)

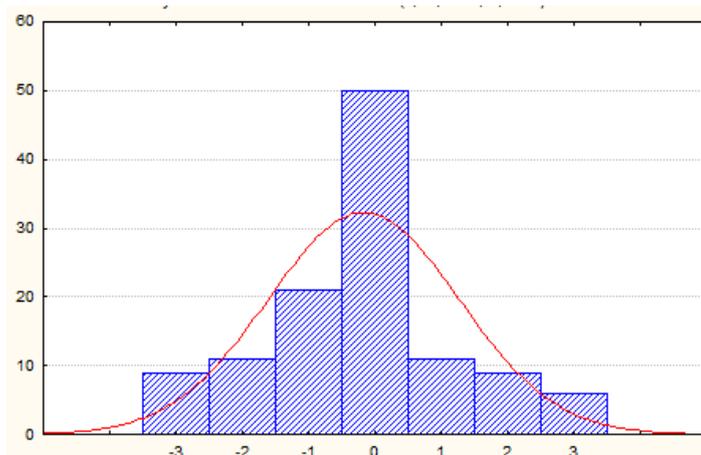


Рис. 3. Распределение ответов по фактору «эмоциональность» (юноши)

Fig. 3. Emotionality factor (male answers)

Распределение, представленное на графиках, является нормальным. При этом среднее значение и мода находятся около 0.

В табл. 6 представлены факторы, выделенные в ответах девушек.

Здесь также выявлено пять факторов: Ф1 – «оценка», Ф2 – «мужествен-

ность», Ф3 – «воинственность», Ф4 – «статичность» и Ф5 – «теплота». Все факторы подтверждают негативное отношение к ЦО *коричневый*, это подтверждается на гистограмме распределения нагрузок по фактору «оценка» (рис.4).

Таблица 6. Факторный анализ ответов девушек

Table 6. Factor analysis of female answers

Шкала	Ф 1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
активный – пассивный	0,45	-0,28	-0,18	0,22	0,32
весёлый – грустный	0,89	0,07	0,06	0,04	0,10
воинственный – миролюбивый	-0,04	-0,15	-0,90	-0,06	0,08
динамичный – статичный	0,33	0,07	0,15	0,76	-0,16
добрый – злой	0,14	0,89	-0,01	0,22	0,16
искренний – неискренний	0,60	0,04	0,01	0,52	-0,08
мужественный – женственный	0,01	-0,82	-0,15	0,19	0,12
позитивный – негативный	0,68	0,48	-0,29	-0,25	-0,10
предпочитаемый – отвергаемый	0,19	0,62	0,09	0,21	0,51
прекрасный – безобразный	0,82	-0,09	0,06	0,14	-0,01
приятный – неприятный	0,13	0,13	0,20	0,85	0,17
радостный – печальный	0,34	-0,09	-0,27	0,62	0,24
расслабленный – напряженный	0,56	-0,15	0,12	0,32	0,51
сильный – слабый	0,19	-0,34	-0,36	0,60	0,31
смешной – серьезный	0,78	0,04	0,10	0,15	0,04
тёплый – холодный	0,27	-0,04	0,02	0,21	0,76
успокаивающий – возбуждающий	-0,25	0,41	-0,07	-0,01	-0,17
формальный – неформальный	-0,07	0,07	-0,86	-0,01	-0,17
хороший – плохой	0,62	0,09	0,03	0,60	0,11
эмоциональный – рациональный	0,54	-0,07	-0,12	0,46	-0,57

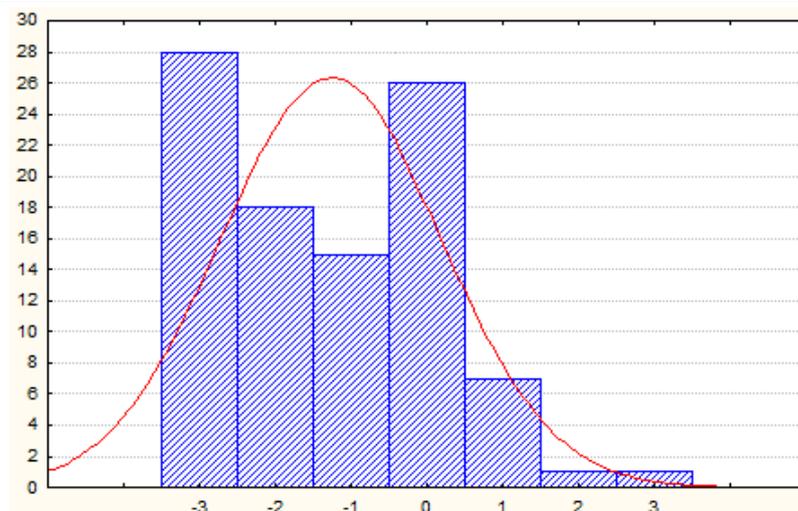


Рис. 4. Распределение ответов по фактору «оценка» (девушки)

Fig.4. Evaluation factor (female answers)

Представленное распределение является бимодальным. Это свидетельствует о неоднозначном отношении к ЦО *коричневый*. На рис. 4 хорошо видно как

негативное, так и нейтральное отношение испытуемых.

Распределение по фактору «статичность» аналогично. Преобладает нейтральная оценка (рис. 5).

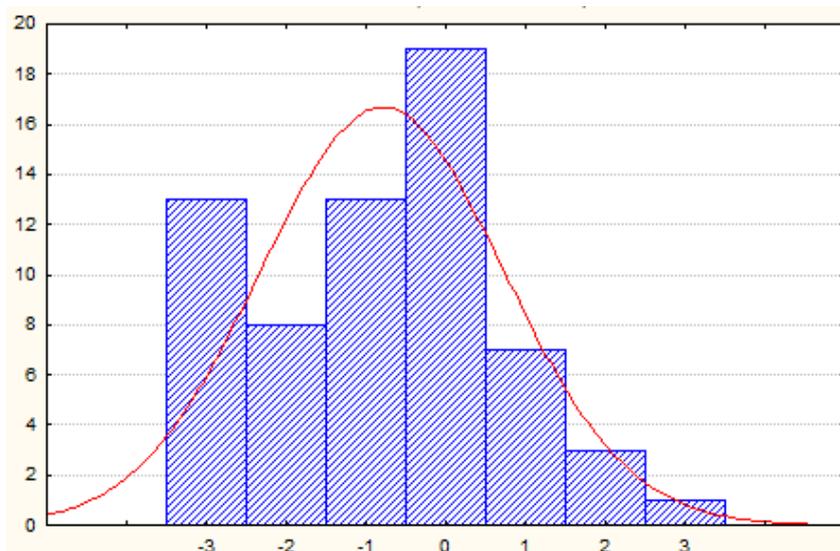


Рис. 5. Распределение ответов по фактору «статичность» (девушки)

Fig.5. Static character factor (female answers)

Рисунок 5 показывает, что неприятие коричневого цвета тесно связано с представлением о его статичности (здесь в единый фактор объединилась шкалы **статичный** и **неприятный**).

Факторы «мужественность» и «воинственность» подтверждает нейтральное отношение респондентов (рис. 6 и 7).

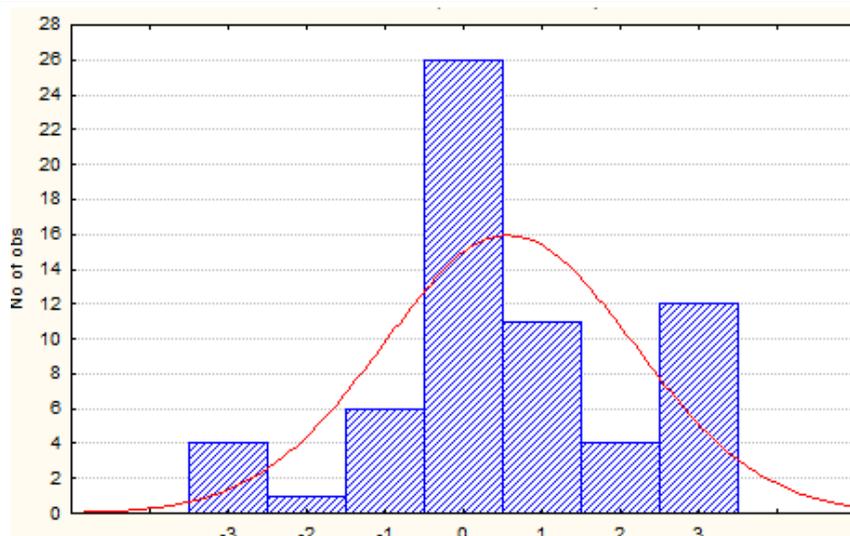


Рис. 6. Распределение ответов по фактору «воинственность» (девушки)

Fig.6. Belligerence factor (female answers)

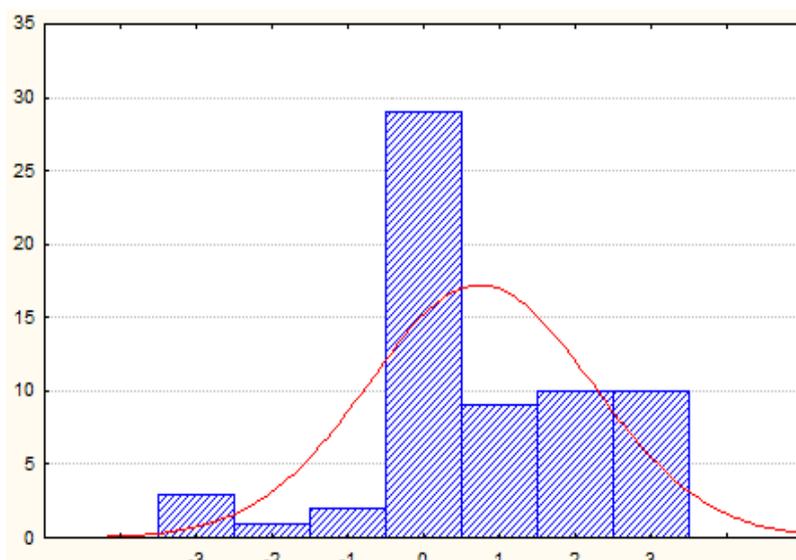


Рис. 7. Распределение ответов по фактору «мужественность» (девушки)

Fig.7. Masculinity factor (female answers)

Выводы

При сопоставлении результатов проведенных нами экспериментов, мы отметили, что образ ЦО *коричневый* в сознании носителей современной русской культуры можно охарактеризовать как нейтрально-негативный. Подобная характеристика подтверждается, с одной стороны, преобладанием в ассоциативном поле исследуемого слова-стимула пред-

метных ассоциаций, представляющих собой преимущественно предметы окружающего мира, окрашенные в коричневый цвет, а с другой стороны, результатами факторного анализа семантического пространства ЦО *коричневый*. Кроме того, исследуемое ЦО наряду с ЦО *фиолетовый* вызвало наибольшее количество отказов при проведении как нашего, так и предыдущих ассоциативных эксперимен-

тов, а также получили большинство нейтральных оценок при проведении семантического дифференциала. Мы считаем, что это может быть связано с этимологией исследуемого цветоименования. Так, согласно гипотезе Б. Берлина и П. Кея, ЦО *коричневый* появляется в языке одним из последних.

Проведенные нами САЭ наглядно показали существование различий в ассоциативном поле ЦО *коричневый* у мужчин и у женщин. Мы отметили, что ряд ассоциаций даются в основном представителями одного пола. Кроме того, в последнее время ЦО *коричневый* утратило свое второе переносное значение и стало использоваться исключительно для обозначения цветового признака (это

подтверждает и то, что большинство ассоциаций на стимул *коричневый* предметные).

Кроме того, диахронное сопоставление результатов ассоциативных экспериментов, проведенных в различные временные периоды, показало динамику изменений ассоциативного поля ЦО *коричневый*. Отмечено также смещение ядра ассоциативного поля с ассоциации *цвет* на ассоциации *шоколад, дерево, земля, грязь*.

Исследование и использование семантического дифференциала показало связь между негативным образом ЦО и выделением в его семантическом пространстве факторов «мужественность», «статичность» и «воинственность».

Список литературы

1. Залевская А.А. Психолингвистические исследования: Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005.
2. Sharifian F. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language // In R.M. Frank, R. Dirven, T. Ziemke, & E. Bernandez (eds.) *Body, Language, and Mind (Vol. 2): Sociocultural Situatedness*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. P. 109–136.
3. Горошко Е.И. Изучение вербальных ассоциаций на цвета // *Языковое сознание и образ мира: сборник статей / отв. ред. Н.В. Уфимцева*. М.: Институт языкознания РАН, 2000. URL: https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/4-9.html (дата обращения 29.01.2021).
4. Сафуанова О.В. Формы репрезентации цвета в субъективном опыте: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
5. Таныгина Е.А. Образ цвета в сознании носителя русской культуры (на примере цветообозначения розовый) // *Вестник ИГЛУ*. 2011. № 4. С. 69–75.
6. Таныгина Е.А. Внутренний образ цветообозначения красный в сознании носителя русской культуры // *Вопросы психолингвистики*, 2011. № 1 (13). С. 166–173.
7. Tanygina E. The Inner Image of Russian Color Term черный (Black) (Experimental Study) // *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (CILDIAH 2019)*. 2019. Vol. 69 (2019). URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900117/>
8. Таныгина Е. А. Образ цветообозначения желтый в сознании носителей русской культуры (экспериментальное исследование) // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 99–113.
9. Анненкова А.В. Особенности восприятия образной составляющей имиджевой рекламы (некоторые результаты ассоциативного эксперимента) // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. №3(24). С. 58–66.

10. Степыкин Н.И. Ассоциативное поле: продукт ассоциативного эксперимента и инструмент анализа значения слова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 110–114.
11. Архипова С.В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. №11. С.6-9.
12. Борисова Ю.А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т.8. № 1. С.265-275.
13. Таныгина Е.А. Проблема соотношения знания и наименования (на примере цветообозначения черный) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки», 2011. № 2 (40). С. 154 – 159.
14. Голубева Е.В. Изучение концепта «деньги» методом семантического дифференциала // Языковая личность. Речевые жанры. Текст: сборник научных трудов М., 2008. URL: http://golubevaelenav.narod.ru/science_L/gol_15.htm.
15. Анненкова А.В. Вербальные и визуальные коды социальной рекламы: опыт экспериментального исследования // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2 (30). С. 117–122. URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-017.pdf>.
16. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика трудовой мотивации в управлении персоналом // Мир авионики. 2006. №4. С. 34-40.
17. Osgood Ch.E. The Measurement of Meaning / Ch.E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. University of Illinois Press, 1957. 346 p.
18. Zubkova O.S., Annenkova A.V. Perception Peculiarities of Image Advertising Polycode Texts (Some Results of Experimental Research) // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. Т. 7. № 8. С. 35-48.
19. Русский ассоциативный словарь. URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения 01.02.2021).
20. Таныгина Е.А. Особенности восприятия цветообозначений русского языка (на основе результатов ассоциативного эксперимента) // Концепт и культура: сборник научных статей (4-ая международная научная конференция). Кемерово: ИНТ, 2010. С. 543 – 548.
21. Касаткина Т.Ю. Анализ структуры ассоциативного поля цвета (на материале удмуртского и русского языков) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. № 8. С. 62-69.
22. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М.: АСТ: Астрель, 2006. Т. 1. А – Л. 1168 с.
23. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 тысяч слов и фразеологических выражений. М.: ИТИ Технологии, 2007. 944 с.
24. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения 31.01.2021).
25. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. С.229.
26. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т.1. А – ПАНТОМИМА. М.: Русский язык, 1999. С. 429.
27. Таныгина Е.А. Образ цвета в сознании носителя языка: дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2012. 200 с.
28. Егорова В. И. Гендерные особенности виртуальной коммуникации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4 (21). С.99-106.

29. Кузнецова О.А., Челидзе А.Д., Демчук Д.С. Гендерные особенности восприятия цвета в рекламе // Евразийский союз ученых. 2015. №5 (14). С. 121-123.
30. Горлачева В.В. Гендерные особенности цветообозначений в современном русскоязычном рекламном дискурсе // Вісник запорізького національного університету. Філологічні науки. 2009. №1. С. 22-28.
31. Хабибулина Э.А. Влияние гендерных стереотипов на функционирование цветообозначений в области моды // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №28 (243). С. 116-120.
32. Таныгина Е.А. Исследование внутреннего образа слов-цветообозначений русского языка с использованием методики семантического дифференциала // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филология и искусствоведение. 2011. № 1 (2). С. 35–41.

References

1. Zalevskaya A.A. *Psicholingvističeskie issledovaniya: Slovo. Tekst: Izbrannye trudy* [Psycholinguistic research: A word. Text: Selected works]. Moscow, Gnosis Publ., 2005 (In Russ.).
2. Sharifian F. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language. In R.M. Frank, R. Dirven, T. Ziemke, & E. Bernandez (eds.) *Body, Language, and Mind. Vol. 2: Sociocultural Situatedness*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter, 2008, pp. 109–136.
3. Goroshko E.I. [Study of verbal associations on colors]. *Yazykovoje soznanie i obraz mira. Sbornik statej* [Language consciousness and the image of the world. A collection of articles]. Moscow, 2000. Available at: https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/4-9.html. (In Russ.).
4. Safuanova O.V. *Formy reprezentacii cveta v sub"ektivnom opyte*. Diss. kand. psihol. nauk [Orms of color representation in the subjective state. Kand. psychol. sci. diss.]. Moscow, 1994 (In Russ.).
5. Tanygina E.A. *Obraz cveta v soznanii nositelya ruskoj kul'tury (na primere cvetooboznacheniya rozovyj)* [The image of color in the mind of the bearer of Russian culture (on the example of the color designation pink)]. *Vestnik IGLU = Bulletin of the IGLOO*, 2011, no. 4, pp. 69–75 (In Russ.).
6. Tanygina E.A. *Vnutrennij obraz cvetooboznacheniya krasnyj v soznanii nositelya ruskoj kul'tury* [The Inner Image of the Color designation Red in the Consciousness of the bearer of Russian Culture]. *Voprosy psicholingvistiki = Questions of Psycholinguistics*, 2011, no. 1 (13), pp. 166–173 (In Russ.).
7. Tanygina E. The Inner Image of Russian Color Term черный (Black) (Experimental Study). *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"* (CILDIAH 2019), 2019, vol. 69 (2019). Available at: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900117/>
8. Tanygina E.A. *Obraz cvetooboznacheniya zheltij v soznanii nositelej ruskoj kul'tury (eksperimental'noe issledovanie)* [The image of the color designation yellow in the consciousness of the carriers of Russian culture (experimental research)]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 99–113 (In Russ.).
9. Annenkova A.V. *Osobennosti vospriyatiya obraznoj sostavlyayushchej imidzhevoj reklamy (nekotorye rezul'taty associativnogo eksperimenta)* [Features of perception of the image component of image advertising (some results of the associative experiment)]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika = Proceedings of the*

Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, no. 3(24), pp. 58-66 (In Russ.).

10. Stepykin N.I. Associativnoe pole: produkt associativnogo eksperimenta i instrument analiza znacheniya slova [Associative field: the product of an associative experiment and a tool for analyzing the meaning of a word]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 3 (20), pp. 110-114 (In Russ.).

11. Arkhipova S.V. Associativnyj eksperiment v psiholingvistike [Associative experiment in psycholinguistics]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Buryat State University*, 2011, no. 11, pp. 6-9 (In Russ.).

12. Borisova Yu.A. Associativnyj eksperiment v sovremennyh psiholingvisticheskikh issledovaniyah [Associative experiment in modern psycholinguistic research]. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical and Critical Reviews and Contemporary Research*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 265-275 (In Russ.).

13. Tanygina E.A. Problema sootnosheniya znaniya i naimenovaniya (na primere cve-tooboznacheniya chernyj) [The problem of name and knowledge correlation (on the basis of Russian colour term чёрный (black)). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye i social'nye nauki" = Scientific Notes of the Oryol State University. Series "Humanities and Social Sciences"*, 2011, no. 2 (40), pp. 154–159 (In Russ.).

14. Golubeva E.V. [Study of the concept "money" by the method of semantic differential]. *Sbornik nauchnyh trudov "Yazykovaya lichnost'. Rechevye zhanry. Tekst"* [Collection of scientific works "Language personality. Speech genres. Text"]. Available at: http://golubevaelenav.narod.ru/science_L/gol_15.htm. (In Russ.).

15. Annenkova A.V. Verbal'nye i vizual'nye kody social'noj reklamy: opyt eksperimental'nogo issledovaniya [Verbal and visual codes of social advertising: the experience of experimental research]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 2014, no. 2 (30), pp. 117-122 (In Russ.). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-017.pdf>.

16. Solomin I.L. Psihosemanticheskaya diagnostika trudovoj motivacii v upravlenii personalom [Psychosemantic diagnostics of labor motivation in personnel management]. *Mir avioniki = World of Avionics*, 2006, no. 4, pp. 34-40 (In Russ.).

17. Osgood Ch.E. The Measurement of Meaning. Ch.E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. University of Illinois Press, 1957. 346 p.

18. Zubkova O.S., Annenkova A.V. Perception Peculiarities of Image Advertising Polycode Texts (Some Results of Experimental Research). *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2017, vol. 7, no. 8, pp. 35-48.

19. *Russkij associativnyj slovar'* [Russian associative dictionary]. Available at: <http://tesaurus.ru/dict/>.

20. Tanygina E.A. [Features of the perception of color designations of the Russian language (based on the results of an associative experiment)]. *Koncept i kul'tura. Sbornik nauchnyh statej (4-aya mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya)* [Concept and Culture. Collection of scientific articles (4th international scientific conference)]. Kemerovo, INT Publ., 2010, pp. 543–548 (In Russ.).

21. Kasatkina T.Yu. Analiz struktury associativnogo polya cveta (na materiale udmurtskogo i russkogo yazykov) [Analysis of the structure of the associative color field (based on the Udmurt and Russian languages)]. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve = Multilingualism in the Educational Space*, 2016, no. 8, pp. 62-69 (In Russ.).

22. Efremova T.F. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Modern explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, AST: Astrel Publ., 2006. Vol. 1, 1168 p. (In Russ.).
23. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 tysyach slov i frazeologicheskikh vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80 thousand words and phraseological expressions]. Moscow, ITI Technologies Publ., 2007. 944 p. (In Russ.).
24. *Bol'shoj tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [The Big Explanatory Dictionary of the Russian Language]; ed. by S. A. Kuznetsov. St. Petersburg, Norint Publ., 1998, 1536 p. (In Russ.). Available at: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>.
25. Bakhilina N.B. *Istoriya cvetooboznachenij v russkom yazyke* [History of color designations in Russian]. Moscow, Nauka Publ., 1975. 288 p. (In Russ.).
26. Chernykh P.Ya. [Historical and etymological dictionary of the modern Russian language]. Moscow, Russian language Publ., 1999, vol. 1. 624 p. (In Russ.).
27. Tanygina E.A. *Obraz cveta v soznanii nositelya yazyka*. Diss. kand. filol. nauk [The image of color in the minds of a native speaker. Cand. philol. sci. diss.]. Kursk, 2012. 200 p. (In Russ.).
28. Egorova V. I. Gendernye osobennosti virtual'noj kommunikacii [Gender characteristics of virtual communication]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 4 (21), pp. 99-106 (In Russ.).
29. Kuznetsova O.A., Chelidze A.D., Demchuk D.S. Gendernye osobennosti vospriyatiya cveta v reklame [Gender characteristics of color perception in advertising]. *Evrazijskij soyuz uchenyh = Eurasian Union of Scientists*, 2015, no. 5 (14), pp. 121-123 (In Russ.).
30. Gorlacheva V.V. Gendernye osobennosti cvetooboznachenij v sovremennom russko-yazychnom reklamnom diskurse [Gender features of color designations in modern Russian-language advertising discourse]. *Bisnik zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu. Filologichni nauki = Bulletin of Zaporizhzhya National University. Philological Sciences*, 2009, no. 1, pp. 22-28. (In Russ.).
31. Khabibulina E.A. Vliyaniye gendernykh stereotipov na funkcionirovaniye cvetooboznachenij v oblasti mody [The influence of gender stereotypes on the functioning of color designations in the field of fashion]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2011, no. 28 (243), pp. 116-120 (In Russ.).
32. Tanygina E.A. Issledovanie vnutrennego obraza slov-cvetooboznachenij russkogo yazyka s ispol'zovaniem metodiki semanticheskogo differenciala [Investigation of the internal image of Russian color terms using the method of semantic differential]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Filologiya i iskusstvovedenie = Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University. Philology and Art History*, 2011, no. 1 (2), pp. 35-41 (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Таныгина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: eabel@yandex.ru
Researcher ID: 0000-0002-5488-4185

Elena A. Tanygina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: eabel@yandex.ru
Researcher ID: 0000-0002-5488-4185

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'42

Библиометрический анализ как методологический принцип исследования академического дискурсаА. А. Водяницкая¹ ✉

¹Московский городской педагогический университет
2-й Сельскохозяйственный проезд 4, г. Москва 129226, Российская Федерация

✉ e-mail: avodyanickaya@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена рассмотрению академического дискурса сквозь призму библиометрического анализа. Актуальность исследований в области академического дискурса определяется разнообразием подходов к данному типу дискурса, широким спектром анализируемого материала, а также постоянно пополняющимся списком публикаций, в которых отражаются различные аспекты функционирования академического дискурса.

Целью исследования является выявление ключевых тенденций в изучении англоязычного академического дискурса на современном этапе развития дискурсивной лингвистики.

В круг задач исследования входит систематизация публикаций, посвященных академическому дискурсу, с точки зрения тематики, материала исследования, жанрового многообразия, подходов к его изучению, а также методов анализа. Основным методологическим принципом исследования заключается в применении библиометрического анализа к исследованию основных проблем академического дискурса. Основные результаты исследования заключаются в выявлении ключевых аспектов исследования академического дискурса: социализация в академическом дискурсе, цифровые методы исследования, жанровое многообразие и т.д.

Как показало исследование, библиометрический анализ служит эффективным инструментом для анализа современных тенденций в изучении академического дискурса. Исследователи фокусируются на лингвистических, социо-культурных, оценочных, прагматических, эмоциональных аспектах данного типа дискурса. Материалом исследований становятся устные и письменные тексты академического дискурса во всем их многообразии: от высказываний преподавателя на занятии до академического блога.

Изучение академического дискурса с помощью библиометрического анализа позволяет выявить не только круг исследовательских интересов лингвистов на современном этапе, но и делать определенные прогнозы о траектории дальнейшего развития исследований в данной области.

Ключевые слова: академический дискурс; библиометрический анализ; жанры академического дискурса.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Благодарность. Автор выражает глубокую признательность доктору филологических наук, профессору, заведующему кафедрой языкознания и переводоведения Института иностранных языков МГПУ Ольге Аркадьевне Сулеймановой за помощь и поддержку на всех этапах исследования.

Для цитирования: Водяницкая А. А. Библиометрический анализ как методологический принцип исследования академического дискурса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 71–81.

Статья поступила в редакцию 20.01.2021

Статья подписана в печать 15.02.2021

Статья опубликована 31.03.2021

Bibliometric Analysis as a Methodological Tool in Researching Academic Discourse

Albina A. Vodyanitskaya¹ ✉

¹Moscow City Pedagogical University

2nd Selskokhozyaistvenny proezd 4, Moscow 129226, Russian Federation

✉ e-mail: avodyanickaya@yandex.ru

Abstract

The paper focuses on academic discourse through the prism of bibliometric analysis. The relevance of the research is determined by a variety of approaches to this type of discourse, a wide range of empiric material, as well as a constantly growing list of publications that reflect various aspects of academic discourse functioning.

The research aims at identifying key trends in the study of English academic discourse at the current stage.

The range of research objectives includes systematization of publications on academic discourse in terms of topics, research material, genre diversity, approaches to its study, as well as methods of analysis.

The main methodological principle of the research is to apply bibliometric analysis to the study of the main problems of academic discourse.

The research results have shown that the key areas of research in academic discourse are socialization in academic discourse, digital research methods, genre diversity, etc.

The study showed that bibliometric analysis is an effective tool for studying current trends in the study of academic discourse. Researchers focus on the linguistic, socio-cultural, evaluative, pragmatic, emotional aspects of this type of discourse. Oral and written texts of academic discourse in all their diversity become the material of research, varying from the statements of the teacher in the classroom to the academic blog.

Keywords: *bibliometric analysis; academic discourse; academic discourse genre.*

Conflict of interest: *The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

Acknowledgement. *The author expresses deep gratitude to Olga Ar-kadyevna Suleymanova, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation Studies of the Institute of Foreign Languages of the Moscow State Pedagogical University, for her help and support at all stages of the research.*

For citation: Vodyanitskaya A. A. Bibliometric Analysis as a Methodological Tool in Researching Academic Discourse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 71–81 (In Russ.).

Received 20.01.2021

Accepted 15.02.2021

Published 31.03.2021

Введение

На современном этапе развития гуманитарных наук библиометрический анализ является эффективным инструментом, используемым как в педагогических [1], так и в исследовательских целях [2, 3]. В рамках данного исследования библиометрический анализ используется с целью выявления ключевых тенденций в изучении академического дискурса. Таким образом, актуальность работы обусловлена как методологическими факто-

рами (применение библиометрического анализа), так и объектом исследования, поскольку академический дискурс на современном этапе привлекает исследователей с самых разных точек зрения, что будет показано в данной статье. Именно вследствие все пополняющегося публикационного корпуса по проблемам академического дискурса назревает необходимость в систематизации тематической направленности исследований с помощью библиометрического анализа.

На портале Science Direct на январь 2021 года представлено 52111 результатов по запросу *academic discourse*. В рамках данного исследования ресурс Science Direct используется, с одной стороны, как *search engine* [4], поскольку представляет количественные данные по запросу (в том числе на каждый год – в 2019 году, например, было опубликовано 3030 работ) и ссылки на конкретные работы, а также как *research engine* [4], поскольку особая организация результатов уже на первом этапе обработки запроса расширяет возможности для библиометрического анализа.

Материалы и методы

В качестве материала исследования выступили статьи, представленные на портале ScienceDirect. Ключевым методом исследования явился сравнительно-сопоставительный метод. Методологическую основу составил библиометрический анализ. Так, например, для исследователя важно, что первые работы по академическому дискурсу датируются 1998 годом (776 работ), а также важна тематическая направленность журналов, в которых публикуются работы по данному типу дискурса:

- Journal of Pragmatics (1,957)
- Procedia - Social and Behavioral Sciences (1,580)
- Social Science & Medicine (1,031)
- Geoforum (1,030)
- Teaching and Teacher Education (960)
- Women's Studies International Forum (886)
- English for Specific Purposes (828)
- System (753)
- Lingua (683)
- Journal of English for Academic Purposes (658)
- Political Geography (634)
- Linguistics and Education (599)
- Journal of Cleaner Production (591)
- Journal of Rural Studies (565)
- Futures (544)
- Journal of Second Language Writing (531)

- International Journal of Educational Development (494)
- Computers and Composition (475)
- International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), 2015 (460)
- Critical Perspectives on Accounting (427)
- Annals of Tourism Research (419)
- Computers & Education (382)
- Poetics (381)
- World Development (378)
- Language & Communication (378)
- Предметная область Social Sciences (31,242)
- Arts and Humanities (13,229)
- Psychology (10,649)
- Medicine and Dentistry (6,333)
- Business, Management and Accounting (6,284)
- Environmental Science (4,306)
- Economics, Econometrics and Finance (3,153)
- Computer Science (2,916)
- Agricultural and Biological Sciences (2,717)
- Engineering (1,849)

Типы работ:

- Review articles (2,074)
- Research articles (37,099)
- Encyclopedia (2,011)
- Book chapters (3,607)
- Conference abstracts (177)
- Book reviews (2,668)
- Case reports (9)
- Conference info (95)
- Correspondence (197)
- Data articles (9)
- Discussion (955)
- Editorials (1,199)
- Errata (11)

- Examinations (1)
- Mini reviews (160)
- News (86)
- Practice guidelines (12)
- Product reviews (4)
- Short communications (457)
- Other (1,280)

Таким образом, тематическая направленность журналов (от 1000 и более статей по проблемам академического дискурса в изданиях, посвященных прагматике, социальным и поведенческим наукам, медицине, преподаванию и образованию) совпадает с предметными областями (более 30000 статей по проблемам академического дискурса в социальных науках и свыше 13000 статей в области гуманитарных наук). Можно условно выделить второе место (от 500 до 1000 работ) – журналы по лингвистике и образованию, посвященные проблемам овладения вторым языком, а также издания, фокусирующиеся на английском для академических и для специальных целей.

Среди типов работ ведущее место занимают исследовательские статьи (свыше 37000), что свидетельствует о широком исследовательском интересе ученых к данному типу дискурса. Отметим вместе с тем разнообразие типов работ (главы в книгах, статьи в энциклопедиях, информационные обзоры, экзамены, аннотации, дискуссии и т.д.).

Результаты и обсуждение

В англоязычном исследовательском сегменте академический дискурс изучается с различных точек зрения:

1. С точки зрения академической среды и путей взаимодействия в ней (социализация).

Исследователи изучают влияние дискуссий в малых группах на овладение академическим дискурсом [5]; рассматривают роль смоделированных преподавателем диалогов между автором акаде-

мического текста и его читателем для того, чтобы студенты освоили письменный академический дискурс [6]; изучают роль внутренних и внешних факторов, влияющих на социализацию аспирантов из Китая в канадском университете на основе анализа их отзывов, нарративов, анализа эмоционального состояния, действия или бездействия. Данный подход автор называет «докторский взгляд» (*doctoral gaze*), который был разработан на основе понятия паноптицизма М. Фуко [7]; исследуется обучение жанровой специфике студентов в казахстанском университете (*English-medium university in Kazakhstan*). Авторы приходят к выводу о необходимости экологичного подхода к обучению студентов английскому языку [8]. Подобные исследования представляют отдельный обширный сегмент среди публикаций на данную тему: они выводят проблему овладения академическим дискурсом на глобальный уровень (см., например, в этой связи работу [9]). Отдельный сегмент представляют работы, посвященные социализации иноязычных / иностранных студентов в академическом дискурсе принимающей страны.

Таким образом, под социализацией в условиях академического дискурса зарубежные исследователи понимают, главным образом, овладение жанрами академического дискурса, или академической грамотностью, как, например, в исследовании [10], посвященном изучению усвоения академической грамотности аспирантами первого года обучения. Как представляется, исследования, рассматривающие особенности овладения академическим дискурсом в условиях глобализации, значимы с точки зрения науки и образования, поскольку они позволяют вскрыть те особенности взаимодействия участников академического дискурса (термин О.А. Сулеймановой), которые скрыты от непосредственного наблюдения: когда участники академического дискурса находятся в своей «родной» среде.

2. С позиции жанровых характеристик академического дискурса.

Проблемам жанровых характеристик академического дискурса посвящен тематический выпуск научного журнала *English for Specific Purposes* (2020).

Изучаются лингвистические и дискурсивные характеристики заявок на получение гранта (State Fulbright Student Program) на должность преподавателя английского как иностранного; анализируется экспертная вербализованная оценка данных заявок с помощью метода «думай вслух» и *semi-structured interviews*; выявляются четыре показателя, благодаря которым заявку одобряют. Заявка на грант рассматривается как рекламный жанр (*promotional genre*) [11]. Проводится библиометрический анализ названий исследовательских статей в международных медицинских журналах – исследуется форма и содержание заголовков [12]. Изучаются жанровые характеристики приветственной речи для последующего преподавания в рамках курса делового английского языка как второго в школах Шри-Ланки [13].

Изучению академического дискурса с помощью корпусного анализа посвящена монография, затрагивающая проблемы создания корпуса текстов учащихся: на материале авторской благодарности в лингвистических работах [14], для анализа того, как исследователи упоминают о своём вкладе в работу (*self-mention*) [15]. Исследуются модальные глаголы в аннотациях к медицинским статьям [16], рассматриваются вопросы взаимодействия с экспертами в той или иной дисциплине в процессе сбора корпуса текстов [17]; изучаются цифровые методы анализа жанров академического дискурса [18], осуществляется прагматический анализ эмоций в академическом дискурсе [19].

Жанровые характеристики изучаются и с точки зрения языковых средств, которые позволяют более рельефно выде-

лить академический дискурс как особый жанр (см. например, исследование [20], посвященное словосочетаниям с предлогами в статьях и диссертациях по медицине и социологии).

3. Академический дискурс рассматривается как публикационная активность исследователей.

Исследователи фокусируются на академическом дискурсе в эпоху перемен в условиях глобализации [21]; публикационная деятельность рассматривается в ряде работ с точки зрения трудностей, которые преодолевают исследователи на пути к публикации [22, 23]. И среди англоязычных публикаций об академическом дискурсе число работ, посвященных трудностям, связанным с публикационной активностью, неуклонно растет. Так, например, в ряде работ редакторы, эксперты (*peer-review*) метафорически именуются *gatekeepers* [24]. Некоторые исследователи [25] подвергают критике необходимость публиковаться в сжатые сроки.

4. Автор исследовательской статьи – его идентичность.

Исследуется проявление авторской личности в турецкоязычных и англоязычных статьях по социологии с точки зрения дискурсивного выбора автора статьи: на основе анализа корпуса из 130 научных статей по социологии анализируется использование местоимений первого лица [26].

5. Оценочность в академическом дискурсе.

Вопросы оценочности в академическом дискурсе исследуются на материале японских и английских рецензий на книги [27], рецензий на книги и комментарии к публикациям в академических блогах [28].

Библиометрический анализ статей, посвященных оценке в академическом дискурсе, показывает, что исследователи сталкиваются с трудностями «управле-

ния» оценкой – появляются высказывания типа *managing evaluation, managing criticism*, что подчёркивает особый статус оценки в академическом дискурсе – это нечто, с чем нужно справиться и тому, кто оценивает, и тому, кто получает вербализованную оценку.

6. Речевое взаимодействие в условиях академического дискурса.

На основе анализа писем профессорско-преподавательскому составу изучается несоответствие формы содержанию: анализ прагматики приглашений показывает, что они являются с дискурсивной точки зрения приказами [29].

7. Цифровые аспекты функционирования академического дискурса.

Исследуется цифровой академический дискурс во всем своем многообразии [30].

8. Импликации в академическом дискурсе.

Изучается имплицитное в академическом дискурсе на основе статей по проблемам здравоохранения – рассматриваются многочисленные случаи употребления слова *culture* [31].

9. Функционирование языковых средств в академическом дискурсе (письменный академический дискурс).

На основе анализа 140 студенческих эссе изучаются пути развития у студентов навыков написания формального академического текста [32], конструкции N1 of N2 в письменном академическом дискурсе с опорой на корпусные исследования [33]. Проводится функциональный анализ текстоориентированных выражений (словосочетания и отдельные слова) в письменном академическом дискурсе [34].

Выводы

Как показал библиометрический анализ работ, посвященных академическому дискурсу, исследователи фокусируются на лингвистических, социо-культурных, оценочных, прагматических, эмоциональ-

ных аспектах данного типа дискурса. Материалом исследований становятся устные и письменные тексты академического дискурса во всем их многообразии: от высказываний преподавателя на занятии до академического блога. Отметим, что в качестве материала используются не только относящиеся непосредственно к данному дискурсу тексты, но и нарративы участников академического дискурса – интервью, во время которых открывается то, как они себя чувствуют, например, в процессе социализации в новой академической среде и т.д. Как представляется, данный материал может быть ценен как источник для изучения оценочности и ценностей в данном дискурсе (о ценностной составляющей академического дискурса см. [35]).

Отметим, что не всегда достаточно библиометрического анализа для категоризации тематики статей по академическому дискурсу в рамках аналитического обзора. Так, например, работа “Defining formality: Adapting to the abstract demands of academic discourse” была изначально отнесена нами к рубрике «Социализация в академическом дискурсе», тогда как в тексте статьи говорится о необходимости выработки критериев формализации академического дискурса: авторы анализируют высказывания, которые позволяют отнести текст к текстам научного стиля (формальным текстам в терминологии англосаксонской), т.е. речь идет об изучении языковых средств [32]. Авторы данной работы обеспокоены тем, что электронный формат общения (студенческие форумы, электронные письма, блоги) влияет на качество письменной речи студентов: они начинают использовать разговорные слова и выражения.

Таким образом, англоязычный сегмент академического дискурса представлен обширным исследовательским и эмпирическим материалом.

Список литературы

1. Даринская Л.А., Гуслина А.С. Библиометрический анализ как способ вхождения в проблему исследования (на примере понятия «Самостоятельная работа студентов») // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliometricheskiy-analiz-kak-sposob-vhozhdeniya-v-problemu-issledovaniya-na-primere-ponyatiya-samostoyatel'naya-rabota-studentov>.
2. Павлова А.С. Библиометрические методы: виды, задачи, проблемы (аналитический обзор) // Труды ГПНТБ СО РАН. 2015. № 9. С. 20-29.
3. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112.
4. Suleimanova O. A. Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices // Training, Language and Culture. 2020. № 4(4). P. 39-50. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50.
5. Ho M. Academic discourse socialization through small-group discussions // System. December. 2011. Vol. 39. Is. 4. P. 437-450.
6. Baffy M. Constructed dialogue as a resource for promoting students' socialization to written academic discourse in an EAP class // Linguistics and Education. 2018. Vol. 46. P. 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.06.001>.
7. Anderson T. The doctoral gaze: Foreign PhD students' internal and external academic discourse socialization // Linguistics and Education. 2017. Vol. 37. P. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.12.001>.
8. Goodman B.A., Montgomery D.P. "Now I always try to stick to the point": Socialization to and from genre knowledge in an English-medium university in Kazakhstan // Journal of English for Academic Purposes. 2020. Vol. 48. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100913>.
9. Wette R., Furneaux C. The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities // System. 2018. Vol. 78. P. 186-200. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.09.001>.
10. Seloni L. Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: A micro-ethnographic perspective // English for Specific Purposes. 2012. Vol. 31. Is.1. P. 47-59. URL: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.05.004>.
11. Kessler M. A text analysis and gatekeepers' perspectives of a promotional genre: Understanding the rhetoric of Fulbright grant statements // English for Specific Purposes. 2020. Vol. 60. P. 182-192. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.07.003>.
12. Kerans M.E., Marshall J., Murray A., Sabaté S., Research article title content and form in high-ranked international clinical medicine journals // English for Specific Purposes. 2020. Vol. 60. P. 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.06.001>.
13. Kithulgoda E., Mendis D. From analysis to pedagogy: Developing ESP materials for the Welcome Address in Sri Lanka // English for Specific Purposes. 2020. Vol. 60. P. 140-158. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.05.003>.
14. Alonso-Almeida F. The Expression of Gratitude in the Prefaces of Academic Books in Linguistics // Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020. P. 33-57.
15. Carrió-Pastor M.L. Variation in the Use of Self-Mentions in Different Specific Fields of Knowledge in Academic English // Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020. P. 13-33.

16. Quintana-Toledo E., Cuervo M.E.S. Modal Verb Categories in Medical Abstracts // *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020. P. 75-93.
17. Herrando-Rodrigo I. Collaborating with Disciplinary Experts in Corpus Compilation Processes // *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020. P. 117-146.
18. Bocanegra-Valle A. Researching Academic Genres, Language, and Discourse with Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software // *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020. P. 146-167.
19. Mestre-Mestre E.M. Showing Emotion in Academic Discourse. A Pragmatic Analysis // *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020. P. 319-338.
20. Benelhadj B. Discipline and genre in academic discourse: Prepositional Phrases as a focus // *Journal of Pragmatics*. 2019. Vol. 139. P. 190-199. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.07.010>.
21. Hyland K., Jiang F. *Academic Discourse and Global Publishing: Disciplinary Persuasion in Changing Times*. London: Routledge, 2019. 278 p.
22. Hyland K. *Academic Publishing: Issues and Challenges in the Construction of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 256 p.
23. Kuzhabekova A. Learning the ropes of academic publishing as a non-native speaker of English // *Research, Interrupted: Navigating Challenges in Qualitative Education Research*. Ed. by T. Ruecker, V. Svihla. 2019. (In Press)
24. Ramasamy A. Is Peer Review a Hindrance to Good Science or a Gatekeeper Against Bad Science // *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.joms.2020.11.033>.
25. Berg M., Seeber B.K. *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. 1st Edition. Toronto: University of Toronto Press, 2016. 115 p.
26. Işık-Taş E.E. Authorial identity in Turkish language and English language research articles in Sociology: The role of publication context in academic writers' discourse choices // *English for Specific Purposes*. 2018. Vol. 49. P. 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.10.003>.
27. Itakura H., Tsui A.B.M. Evaluation in academic discourse: Managing criticism in Japanese and English book reviews // *Journal of Pragmatics*. 2011. Vol. 43. Is. 5. P. 1366-1379. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.023>.
28. Zou H., Hyland K. Managing evaluation: Criticism in two academic review genres // *English for Specific Purposes*. 2020. Vol. 60. P. 98-112. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.03.004>.
29. Bardovi-Harvig K. Invitations as request-for-service mitigators in academic discourse // *Journal of Pragmatics*. January 2019. Vol. 139. P. 64-78.
30. Kuteeva M., Mauranen A. Digital academic discourse: Texts and contexts: Introduction, Discourse // *Context & Media*. 2018. Vol. 24. P. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.06.001>.
31. Bye R.J., Aalberg A.L., Røyrvik J.O.D. What we talk about when we talk about HSE and culture – A mapping and analysis of the academic discourses // *Safety Science*. 2020. Vol. 129. P. 104846. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104846>.
32. Liardét C.L., Black S., Bardetta V.S. Defining formality: Adapting to the abstract demands of academic discourse // *Journal of English for Academic Purposes*. 2019. Vol. 38. P. 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.02.007>.

33. Liu Y., Lu X. N1 of N2 constructions in academic written discourse: A pattern grammar analysis // *Journal of English for Academic Purposes*. September, 2020. Vol. 47. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100893>.

34. Wang Y. A. A functional analysis of text-oriented formulaic expressions in written academic discourse: Multiword sequences vs. single words // *English for Specific Purposes*. 2019. Vol. 54. P. 50-61. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.12.002>.

35. Vodyanitskaya A., Yaremenko V. What Is Valuable in the Academe: Corpus-Based Analysis // *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. Vol. 2. P. 437–455.

References

1. Darinskaya L.A., Guslina A.S. Bibliometricheskij analiz kak sposob vhozheniya v problemu issledovaniya (na primere ponyatiya «Samostoyatel'naya rabota studentov») [Bibliometric analysis as a way of entering the problem of research (on the example of the concept of "Independent work of students")]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya = Bulletin of the St. Petersburg University. Sociology*, 2010, no 3. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliometricheskij-analiz-kak-sposob-vhozheniya-v-problemu-issledovaniya-na-primere-ponyatiya-samostoyatelnaya-rabota-studentov>.

2. Pavlova A.S. Bibliometricheskie metody: vidy, zadachi, problemy (analiticheskij obzor) [Bibliometric methods: types, problems, problems (analytical review)]. *Trudy GPNTB SO RAN = Proceedings of science and technology library*, 2015, no. 9, pp. 20-29 (In Russ.).

3. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometricheskij analiz zhurnala «Kul'turno-istoricheskaya psihologiya» [Bibliometric analysis of the journal "Cultural and Historical Psychology"]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2016, vol. 12, no. 1, pp. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112 (In Russ.).

4. Suleimanova O. A. Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. *Training, Language and Culture*, 2020, no. 4(4), pp. 39-50. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50.

5. Ho M. Academic discourse socialization through small-group discussions. *System*, december, 2011, vol. 39, is. 4, pp. 437-450.

6. Baffy M. Constructed dialogue as a resource for promoting students' socialization to written academic discourse in an EAP class. *Linguistics and Education*, 2018, vol. 46, pp. 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.06.001>.

7. Anderson T. The doctoral gaze: Foreign PhD students' internal and external academic discourse socialization. *Linguistics and Education*, 2017, vol. 37, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.12.001>.

8. Goodman B.A., Montgomery D.P. "Now I always try to stick to the point": Socialization to and from genre knowledge in an English-medium university in Kazakhstan. *Journal of English for Academic Purposes*, 2020, vol. 48. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100913>.

9. Wette R., Furneaux C. The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities. *System*, 2018, vol. 78, pp. 186-200. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.09.001>.

10. Seloni L. Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: A micro-ethnographic perspective. *English for Specific Purposes*, 2012, vol. 31, is. 1, pp. 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.05.004>.

11. Kessler M. A text analysis and gatekeepers' perspectives of a promotional genre: Understanding the rhetoric of Fulbright grant statements. *English for Specific Purposes*, 2020, vol. 60, pp. 182-192. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.07.003>.

12. Kerans M.E., Marshall J., Murray A., Sabaté S., Research article title content and form in high-ranked international clinical medicine journals. *English for Specific Purposes*, 2020, vol. 60, pp. 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.06.001>.

13. Kithulgoda E., Mendis D. From analysis to pedagogy: Developing ESP materials for the Welcome Address in Sri Lanka. *English for Specific Purposes*, 2020, vol. 60, pp. 140-158. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.05.003>.

14. Alonso-Almeida F. The Expression of Gratitude in the Prefaces of Academic Books in Linguistics. *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020, pp. 33-57.

15. Carrió-Pastor M.L. Variation in the Use of Self-Mentions in Different Specific Fields of Knowledge in Academic English. *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020, pp. 13-33.

16. Quintana-Toledo E., Cuervo M.E.S. Modal Verb Categories in Medical Abstracts. *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020, pp. 75-93.

17. Herrando-Rodrigo I. Collaborating with Disciplinary Experts in Corpus Compilation Processes. *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020, pp. 117-146.

18. Bocanegra-Valle A. Researching Academic Genres, Language, and Discourse with Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software. *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020, pp. 146-167.

19. Mestre-Mestre E.M. Showing Emotion in Academic Discourse. A Pragmatic Analysis. *Corpus Analysis in Different Genres: Academic discourse and learner corpora*, María Luisa Carrió-Pastor (Ed.). New York, and London: Routledge, 2020, pp. 319-338.

20. Benelhadj B. Discipline and genre in academic discourse: Prepositional Phrases as a focus. *Journal of Pragmatics*, 2019, vol. 139, pp. 190-199. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.07.010>.

21. Hyland K., Jiang F. Academic Discourse and Global Publishing: Disciplinary Persuasion in Changing Times. London: Routledge, 2019. 278 p.

22. Hyland K. Academic Publishing: Issues and Challenges in the Construction of Knowledge. Oxford: Oxford University Press, 2018. 256 p.

23. Kuzhabekova A. Learning the ropes of academic publishing as a non-native speaker of English. *Research, Interrupted: Navigating Challenges in Qualitative Education Research*. Ed. by T. Ruecker, V. Svihla, 2019. (In Press)

24. Ramasamy A. Is Peer Review a Hindrance to Good Science or a Gatekeeper Against Bad Science. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.joms.2020.11.033>.

25. Berg M., Seeber B.K. The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy. 1st Edition. Toronto: University of Toronto Press, 2016. 115 p.

26. Işık-Taş E.E. Authorial identity in Turkish language and English language research articles in Sociology: The role of publication context in academic writers' discourse choices. *English for Specific Purposes*, 2018, vol. 49, pp. 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.10.003>.

27. Itakura H., Tsui A.B.M. Evaluation in academic discourse: Managing criticism in Japanese and English book reviews. *Journal of Pragmatics*, 2011, vol. 43, is. 5, pp. 1366-1379. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.023>.

28. Zou H., Hyland K. Managing evaluation: Criticism in two academic review genres. *English for Specific Purposes*, 2020, vol. 60, pp. 98-112. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.03.004>.
29. Bardovi-Harvig K. Invitations as request-for-service mitigators in academic discourse. *Journal of Pragmatics*. January, 2019, vol. 139, pp. 64-78.
30. Kuteeva M., Mauranen A. Digital academic discourse: Texts and contexts: Introduction, *Discourse, Context & Media*, 2018, vol. 24, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.06.001>.
31. Bye R.J., Aalberg A.L., Røyrvik J.O.D. What we talk about when we talk about HSE and culture – A mapping and analysis of the academic discourses. *Safety Science*, 2020, vol. 129, pp. 104846. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104846>.
32. Liardét C.L., Black S., Bardetta V.S. Defining formality: Adapting to the abstract demands of academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 2019, vol. 38, pp. 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.02.007>.
33. Liu Y., Lu X. N1 of N2 constructions in academic written discourse: A pattern grammar analysis. *Journal of English for Academic Purposes*. September, 2020, vol. 47. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100893>.
34. Wang Y. A. A functional analysis of text-oriented formulaic expressions in written academic discourse: Multiword sequences vs. single words. *English for Specific Purposes*, 2019, vol. 54, pp. 50-61. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.12.002>.
35. Vodyanitskaya A., Yaremenko V. What Is Valuable in the Academe: Corpus-Based Analysis. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020, vol. 2, pp. 437–455.

Информация об авторе / Information about the Author

Водяницкая Альбина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и переводоведения, Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: avodyanickaya@yandex.ru

Albina A. Vodyanitskaya, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University Moscow, Russian Federation,
e-mail: avodyanickaya@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 372.881.1

**Целеполагание и аксиология
профессионально-ориентированного иноязычного обучения
в высшей военной школе**

М. Р. Ванягина¹ ✉

¹Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ
ул. Летчика Пилутова 1, г. Санкт-Петербург 198206, Российская Федерация

✉ e-mail: marmalkina@rambler.ru

Резюме

Актуальность вопроса целеполагания обучения иностранному языку в военных вузах обусловлена необходимостью качественной языковой подготовки военных специалистов в связи с процессами глобализации общества.

Цель исследования заключается в обосновании целей и аксиологических аспектов профессионально-ориентированного иноязычного обучения и раскрытии лингводидактического потенциала предмета «иностраный язык» в высшей военной школе.

Задачи работы: сформулировать цели иноязычного обучения; провести анкетирование обучающихся в военных вузах; определить области применения иностранного языка военными специалистами; построить модель целеполагания обучения иностранному языку в военном вузе.

Методология исследования основана на системно-категориальном подходе. Применены теоретические методы анализа научной литературы, триадической двухуровневой дешифровки и схемы противоречий, а также эмпирические методы анкетирования обучающихся, статистические методы обработки данных.

Результаты. Рассмотрены три основных области применения иностранного языка: язык для специальных целей, язык для общих целей и язык для индивидуальных целей. Анкетирование обучающихся показало, что в высшей военной школе высоко ценится значение иностранного языка для всестороннего развития личности, развития профессиональных компетенций, а также для совершенствования необходимых в современном мире информационных и коммуникационных навыков. Выделено основное противоречие в мотивации целеполагания изучения иностранного языка между необходимостью изучать язык для равноправной межкультурной коммуникации и владением языком предполагаемого противника.

Выводы. Аксиологическое обоснование иноязычного обучения в высшей военной школе на основе учета лингводидактического потенциала иностранного языка, а также целевых и ценностно-мотивационных установок обучающихся позволяет задать цели иноязычного обучения согласно актуальным требованиям общества и повысить качество языковой подготовки современного военного специалиста. Благодаря свойствам универсальности и «беспредметности» иностранный язык может выступать основой межпредметной интеграции и развития межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: аксиология иноязычного обучения; язык для специальных целей; язык для индивидуальных целей; высшая военная школа; цели профессионально-ориентированного иноязычного обучения; коммуникация; универсальные компетенции; подготовка военных специалистов.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Ванягина М. Р. Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 82–93.

Статья поступила в редакцию 16.11.2020 Статья подписана в печать 12.01.2020

Статья опубликована 31.03.2021

Purposes and Axiology of Vocational-Oriented Foreign Language Education in Higher Military Educational Institutions

Marina R. Vanyagina¹ ✉

¹Saint-Petersburg Military Zhukov's order Institute of National Guard Troops
1 Letchika Pilutova str., Saint-Petersburg 198206, Russian Federation

✉ e-mail: marmalkina@rambler.ru

Abstract

The relevance of the purpose setting of teaching a foreign language in military institutions of higher education is related to the need for high-quality language training of military specialists due to the processes of society globalization.

The purpose of the study is to substantiate the goals and axiological aspects of vocational-oriented foreign language education and to reveal the linguistic potential of the subject "foreign language" in a higher military school.

Objectives of the work are to determine the goals of foreign language training; conduct a questionnaire of students in military institutions of higher education; to identify areas of application of a foreign language by military experts; to build a model for the purpose of teaching a foreign language at a military higher school.

The methodology is based on a system-categorical approach. Theoretical methods such as the analysis of scientific literature, triadic two-level decryption and contradiction schemes, as well as empirical methods of questionnaire of students, and statistical methods of data processing were applied.

Results. Three main areas of application of a foreign language are identified: language for special purposes, language for general purposes and language for individual purposes. The surveys of students showed that the importance of a foreign language at a higher military school is highly appreciated for the comprehensive development of the individual and professional competencies, as well as for improving the information and communication skill needed in the modern world. The main contradiction in the motivation and goal of learning a foreign language is between the need to learn a language for equal intercultural communication and the knowledge of the language of the alleged opponent.

Conclusion. The axiological justification of foreign-language education in a higher military school on the basis of taking into account the lingual-didactic potential of a foreign language, as well as the targeted and value-motivating attitudes of students, allows us to determine the goals of foreign-language education in accordance with the current requirements of society and improve the quality of language training of a modern military specialist. Due to the characteristics of universality and "futility," a foreign language can serve as the basis for inter-subject integration and the development of intercultural communication.

Keywords: the axiology of foreign language teaching; language for special purposes; language for individual purposes; military institutions of higher education; purposes of vocational-oriented foreign language education; communication; universal competencies; training of military specialists.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Vanyagina M. R. Purposes and Axiology of Vocational-Oriented Foreign Language Education in Higher Military Educational Institutions. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2021, 11(1): 82-93 (In Russ.).

Received 16.11.2020

Accepted 12.01.2020

Published 31.03.2021

Введение

Целевые и ценностные аспекты иноязычного образования важны в контексте подготовки квалифицированных специалистов любых профилей. В военной и

дипломатической сфере коммуникация на иностранных языках имеет стратегическое значение. «Современное общество характеризуется расширением международных взаимодействий по всем направ-

лениям общественного развития. Данный процесс происходит, с одной стороны, на фоне глобализации, с другой, в условиях вариативности, многообразия культур в нашем обществе» [10, с.30]. Современные процессы интеграции в обществе, межкультурные контакты, доступность информации на разных языках, с одной стороны, предоставляют широкие возможности для повседневной и профессиональной деятельности человека, с другой стороны, предъявляют определенные требования к уровню компетенций специалистов.

Выпускники вузов должны обладать развитыми универсальными навыками и умениями, в том числе способностью осуществлять коммуникацию на иностранном языке. «Навыки коммуникации предполагают умения общения выпускников в устной и письменной форме с членами проектной команды, клиентами и другими заинтересованными сторонами» [2, с. 1]. Коммуникация является основной, но не единственной сферой реализации языка. Любой язык обладает широким спектром функций, его можно рассматривать как универсальный инструмент познания, обучения, воспитания. Преподавание языка связано с «укреплением гражданской идентичности и созданием условий для воспитания будущего специалиста, с формированием у него традиционных для российской цивилизации ценностей и образцов поведения» [7, с. 46]. На первый план в изучении языков выходят аксиологические и целевые аспекты.

Аксиология в широком смысле – «философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия» [8]. Аксиологические аспекты образования привлекают внимание ученых в связи с необходимостью непрерывного

профессионального образования и духовно-нравственного развития обучающихся [4]. Аксиология военного образования основывается на таких понятиях, как «долг, честь, отвага», т.к. «гордость за избранную профессию связана еще и с аксиологическо-эстетической стороной служебно-боевой деятельности будущего офицера» [12, с.74-75]. Аксиология иноязычного образования находит свое отражение в ценностном аспекте изучения иностранных языков. Она реализуется прежде всего в содержании учебных материалов, являющихся актуальными для современного поликультурного мира. Аксиология иноязычного образования тесно связана с языковой политикой вузов и государства, которая заявляет приоритет «устойчивых знаний в области иноязычного профессионального и академического дискурса, воспринимающихся уже не как конкурентное преимущество, а как базовый универсальный навык» [1, с.10].

Таким образом, аксиологические аспекты иноязычного образования и обучения базируются на целях обучения иностранным языкам. Целью обучения иностранным языкам в высшей военной школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей способность и готовность свободно пользоваться иностранным языком как средством повседневного, делового и профессионального общения, применяя современные информационные, научные методы и технологии коммуникации. При этом необходимо помнить, что данная цель является подцелью более широкой образовательной миссии воспитания гуманистического мировоззрения и гражданственности, профессионального и личностного развития и саморазвития обучающихся.

Материалы и методы

В работе применены системно-категориальные методы триадической двухуровневой дешифровки и схемы противоречий, метод анализа научной литературы, а также эмпирические методы анкетирования обучающихся, статистические методы обработки данных.

Категориально-системная методология разрабатывалась профессором В.И. Разумовым, его идеи получили развитие в работах профессора Г.Д. Боуш [3]. Категориальные схемы исследуемых объектов позволяют осмыслить любой предмет, процесс или явление с помощью выделения важнейших составных частей объекта и их обозначения через основные онтологические категории. Ключевая для исследования категория областей применения иностранного языка при обучении в высшей военной школе была рассмотрена с помощью метода триадической двухуровневой дешифровки. Этот метод позволяет описывать базовые научные категории с помощью упаковки сущностных характеристик объекта в универсальные схемы. Триады категорий являются примерами таких универсальных схем, так как они способствуют представлению сложных систем с опорой на минимальное устойчивое количество элементов в отличие от бинарных систем.

Схема противоречия рассматривает объект с точки зрения гомеостатики и берет начало в философской диалектике. Значимый для исследования объект мотивации целеполагания обучающихся к изучению иностранного языка в военном вузе можно представить в виде противоречия, способного к саморегуляции. Схема противоречия позволяет определить сущность изучаемого объекта, выделить базовый ресурс, перераспределяемый между противоположностями, определить

характер их функционирования и жизнеспособность элементов объекта.

В исследовании также применялся эмпирический метод анкетирования обучающихся. Выборка составила 125 человек. Курсанты первого и второго курсов Санкт-Петербургского ордена Жукова военного института войск национальной гвардии РФ были опрошены на предмет целей изучения иностранного языка. Нестандартизированный открытый письменный опрос позволяет достаточно объективно провести диагностику мнений и ценностных ориентаций в необходимой тематической области. С помощью методов статистической обработки данных ответы, представленные в анкетах, были сгруппированы по критерию идентичности и представлены в виде диаграммы.

Результаты и обсуждение

Целеполагание процесса обучения иностранному языку можно рассматривать на нескольких уровнях: компетентностном, организационном, практическом, личностном, воспитательном. Мы предприняли попытку рассмотреть цели иноязычного обучения на уровне областей применения с использованием категориального метода двухуровневой триадической дешифровки. Модель целей обучения иностранному языку в вузе по областям применения показывает значимые сферы использования языка, на которые необходимо нацеливать организацию процесса иноязычного обучения на этапе высшего образования (рис.1). Выделены три сущностные категории: Язык для Специальных Целей (Language for Specific Purposes), Язык для Общих Целей (Language for General Purposes) и Язык для Индивидуальных Целей (Language for Individual Purposes).



Рис. 1. Модель целей обучения иностранному языку в вузе по областям применения

Fig. 1. Model of purposes of foreign language education at the tertiary level according to the spheres of application

Ключевой категорией для иноязычного обучения в вузе является Язык для Специальных Целей, т.к. на данном этапе обучающиеся уже имеют определенный уровень иноязычной коммуникативной компетенции, и целью обучения является развитие способности использовать иностранный язык именно в профессиональных ситуациях. В этой категории в методике обучения иностранным языкам есть много направлений: профессионально-ориентированное иноязычное обучение, CLIL - предметно-языковое интегрированное обучение. Вершина триады – «профессиональная коммуникация». Это использование языка, включающего отраслевые термины и понятия, в конкретной профессиональной сфере: военной, медицинской, инженерной и т.п. На такой язык в основном делают упор при разра-

ботке профессионально-ориентированных курсов иностранного языка. «Формируемые в рамках предметно-языкового интегрированного обучения межкультурные билингвальные компетенции обогащаются предметно-ориентированными знаниями, навыками и умениями, которые дают возможность успешно работать в разноплановых областях межкультурного профессионального общения» [11, с. 290-291].

Обучающимся в вузе также необходимо использовать иностранный язык в учебных ситуациях и для оформления и представления своих научных работ, в основном в рамках своей специальности. Для этого изучается язык для академических целей – вторая категория второго уровня в триаде «Язык для специальных целей».

Третья категория – язык делового общения – помогает осуществлять коммуникацию и поддерживать контакты в служебной сфере. Любая профессиональная область связана, как правило, с корпоративной, общественной или официально-деловой деятельностью. В такой деятельности необходимо уметь пользоваться языком для регулирования деловых отношений.

Язык для общих целей – основной язык или обыденный язык, использующийся в самых распространенных ситуациях. Этот язык зачастую изучают на начальном этапе овладения иностранным языком. Однако он остается актуальным на всех уровнях иноязычного обучения, так как составляет ядро всей языковой системы. К целям обучения языку для общих целей мы относим три категории: «повседневное общение», «работа с информационными источниками» и «развитие универсальных компетенций». Язык необходим, прежде всего, для общения, поэтому «повседневное общение», несмотря на кажущуюся обыденность, является важным аспектом применения языка. Человек, как существо социальное, постоянно участвует в коммуникации и ежедневно сталкивается с множеством ситуаций, где необходимо реализовать знание языка, в том числе иностранного. Приветствия, вопросы, выражение согласия/несогласия, заинтересованности – вот далеко не полный перечень ситуаций использования языка повседневного общения. Кроме того, «на занятиях по иностранному языку принимаются ценности и культурные особенности различных наций и культур, где обучающийся может выйти из рамок своей национальной принадлежности, где он может преодолеть страх или стереотипы относительно других народов» [13, с.13].

Иностранный язык необходим также для того, чтобы уметь пользоваться информацией. Категория «работа с информационными источниками» символизи-

рует возможности применения иностранного языка для поиска и чтения текстов, распознавания информативных иноязычных сигналов, обработки информации (реферирование, аннотирование, компрессия, анализ, синтез), передачи необходимой информации в заданной форме. Эта категория включает такие действия, как прочитать письмо, заполнить анкету, найти требуемые данные в газетной статье и др.

Еще один аспект обучения иностранному языку, которому в последнее время уделяется большое внимание – «развитие универсальных компетенций». Язык и речь – неотъемлемая отличительная черта человека как существа разумного. Язык выступает как средством, так и целью иноязычного обучения. Поэтому, изучая язык, невозможно не развивать универсальные компетенции, необходимые человеку для выражения мыслей и осуществления эффективных действий во всех сферах, таких как коммуникация, сотрудничество, самоорганизация, системное и критическое мышление, участие в проектах, креативность, межличностное и межкультурное взаимодействие. Данные универсальные, общекультурные компетенции, компетенции 21 века или soft skills являются предпосылкой успешности человека в любой деятельности [5]. К тому же не стоит забывать о «воспитательном и просветительском потенциале» [6, с.39] иностранного языка как предмета, основанного на универсальности самого языка.

Третья часть базовой категории целеполагания иноязычного обучения – «язык для индивидуальных целей». Некоторые методисты и педагоги незаслуженно обходят стороной эту категорию, однако с учетом современной тенденции индивидуализации образования и распространенности личностно-ориентированного подхода в методике данный аспект крайне важен в процессе иноязычного обучения. Он позволяет, прежде всего, повысить мотивацию к изучению ино-

странного языка, так как мы рассматриваем вузы, где предмет «иностранный язык» не является профильным, он входит в базовый цикл гуманитарных дисциплин. Студенты/курсанты, имеющие заинтересованность в изучении языка для своих целей, будут более эффективно осваивать иностранный язык благодаря высокой личной мотивации. К тому же, как справедливо отмечает А.В. Рубцова, «невозможно выстроить полноценную учебно-воспитательную систему в рамках университета или школы без понимания того, что индивидуальная система ценностных ориентаций человека является важнейшей подсистемой личности» [9, с.181].

Элементы языка для индивидуальных целей можно включить в задания на практических занятиях при составлении диалогов, проведении опросов, моделировании речевых ситуаций, выборе текстовых источников. Владение языком данной категории в основном предполагается во время самостоятельной работы студентов/курсантов, например при выполнении проектных заданий, в рамках дополнительных занятий. Условно категория «язык для индивидуальных целей» делится на три аспекта: «хобби и интересы», «путешествия» и «личные цели». Хобби и интересы обучающихся могут предполагать использования языка для чтения книг определенных авторов в оригинале, прослушивания и понимания песен любимых исполнителей, просмотра иноязычных фильмов разных жанров с участием конкретных актеров. Также обучающиеся могут интересоваться культурой, искусством и историей стран, в которых говорят на данном иностранном языке. Целевой аспект «Путешествия» позволяет использовать язык для поездок за границу. Категория «Личные цели» включает цели для персональных нужд, не вошедшие в другие категории модели. Например, такие виды целеполагания, как: желание общаться с другом из другой страны или выйти замуж за ино-

странца и уехать за границу, планирование работать на международную фирму, изучение языков программирования, базирующихся на данном иностранном языке, желание развивать память с помощью иностранных языков будут считаться личными целями. У каждого обучающегося могут быть свои цели и мотивы для изучения иностранного языка.

Необходимо помнить, что некоторые категории могут пересекаться и сочетаться друг с другом. Например, язык может применяться в путешествиях для общения с иностранцами. Здесь сочетаются целевые категории «путешествия» и «повседневное общение». Иностранный язык необходим для просмотра и понимания фильма на профессиональную тематику. При этом, предположим, что просмотр профессиональных фильмов – хобби обучающегося. Так, будут пересекаться цели «профессиональная коммуникация», «работа с информационными источниками» и «хобби и интересы». Можно привести массу таких примеров. Пересечения неизбежны, так как язык – это многоуровневое, многокомпонентное, комплексное образование со сложной структурой. Очень трудно учесть все аспекты языка, однако научный категориальный метод триадической двухуровневой дешифровки позволяет конструировать модель объекта так, чтобы описать все базовые категории с помощью легкой для восприятия и отражающей универсальные характеристики и сущностные взаимосвязи информационной системы.

Рассматривая цели и аксиологию иноязычного обучения, невозможно не упомянуть целевую мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. Для описания данного аспекта было применено два метода: теоретический «схема противоречия» и практический – анкетирование обучающихся. Схема противоречия мотивационного целеполагания иноязычного обучения в военном вузе представлена на рис. 2.

Мотивация целеполагания изучения ИЯ в высшей военной школе



Рис. 2. Схема противоречия мотивации целеполагания изучения ИЯ в высшей военной школе

Fig. 2. The scheme of purpose motivation contradiction for the studying foreign languages in higher military school

В высшей военной школе, как и во всех вузах, обучение иностранному языку ведется с целью владения языком как средством межкультурной коммуникации для равноправного толерантного общения с представителями иных стран, для возможности осуществить диалог культур. Однако существует некое противоречие в том, что военные учат иностранный язык в основном для того, чтобы, воспользовавшись им, уметь вести боевые действия на территории других государств, с представителями других стран. Отсюда типичные языковые и речевые учебные задания: расшифровка иноязычных карт, перевод боевых приказов, перехват радиоэффира, допрос военнопленного и др.

Со служебной деятельностью военных специалистов связан и особый режим работы с информацией с защитой государственной и военной тайны. В военных образовательных организациях высшего образования на занятиях нельзя выходить в интернет, у курсантов запрещены смартфоны. Большинство не военных специалистов учат язык, чтобы общаться с иностранцами, расширять свои межкультурные связи, совершать поездки за границу и т.п. Однако во время службы у военнослужащих существует особый режим выезда за рубеж, курсанты и офицеры не могут посещать некоторые страны. Поэтому у большинства обучающихся в военных вузах отсутствует или снижена мотивация к изучению языков для путешествий за границу или работы в между-

народных компаниях. Несмотря на это, обучающиеся заинтересованы изучать иностранный язык не только как язык предполагаемого противника, но и как универсальное средство межкультурной коммуникации, саморазвития и расширения кругозора. Эти предположения, основанные на экстраполяции педагогического опыта автора, были подтверждены данными анкетирования курсантов.

В анкетировании приняли участие 125 курсантов первого и второго курса Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной

гвардии РФ. Курсантам необходимо было ответить на вопрос, для чего они изучают иностранные языки. Они должны были написать от двух до пяти целей изучения иностранных языков. Варианты на выбор не предлагались. Открытый вопрос без готовых ответов побуждает обучающихся к размышлению и рефлексии. Опросные листы были обработаны, и были выделены самые частотные цели. Схожие ответы были сгруппированы по принципу синонимичности. Итоги опроса представлены на рис. 3.

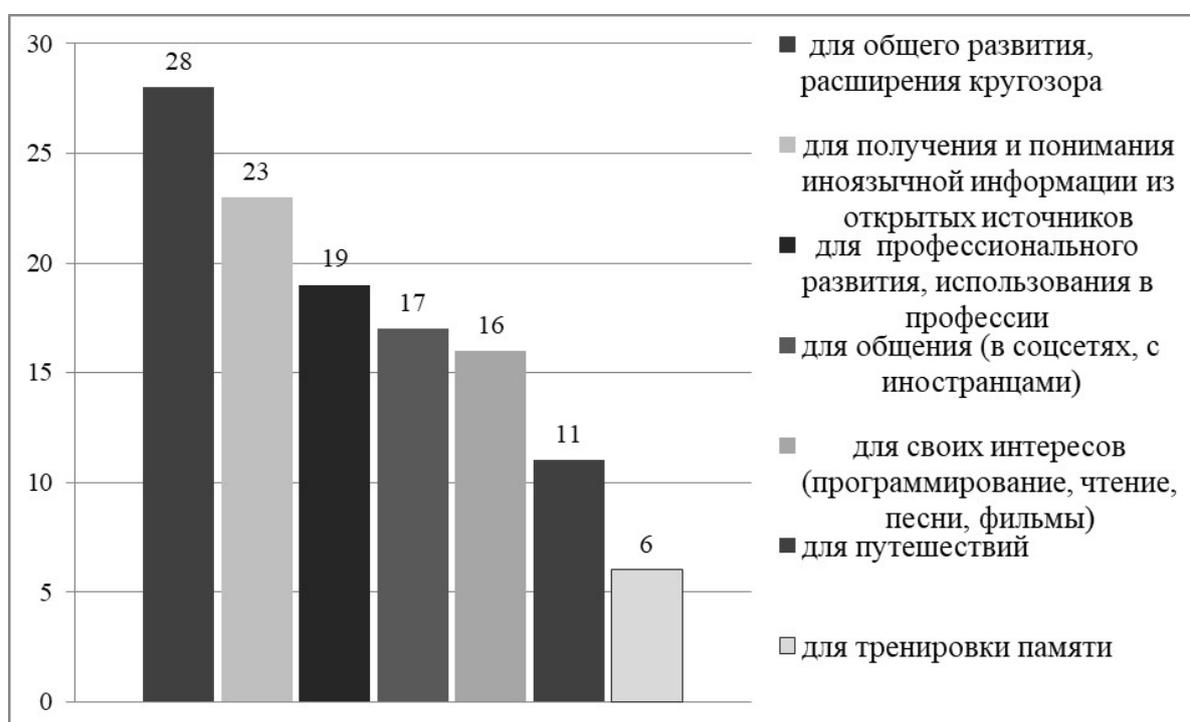


Рис. 3. Цели изучения иностранных языков в высшей военной школе по мнению курсантов

Fig. 3. The purposes of studying foreign languages in a higher military school according to cadets' opinion

Согласно данным опроса, большинство обучающихся считают, что иностранный язык нужен для расширения кругозора и общего развития. Такая аксиологическая установка характерна для абстрактного понимания языка. Информационная функция иностранного языка выражается в ответе о необходимости уметь работать с иноязычными источниками информации, в том числе по про-

фессиональной тематике. Почти четверть опрошиваемых убеждены, что иностранный язык понадобится в их дальнейшей профессиональной деятельности. Были выделены и другие причины для изучения языков: для общения, путешествий, тренировки памяти, личных интересов. Таким образом, сами обучающиеся понимают необходимость изучения иностранного языка для саморазвития, про-

фессионального развития и расширения возможностей пользоваться разнообразной информацией.

Выводы

Иностранный язык, являясь одной из базовых гуманитарных дисциплин в высшей профессиональной школе, имеет огромный лингводидактический потенциал. Через содержание изучаемого материала он может выполнять мировоззренческую, информационную и воспитательную функции. Благодаря свойствам универсальности и «беспредметности» иностранный язык может выступать основой межпредметной интеграции и развития межкультурной коммуникации. При правильной организации образовательного процесса изучение языка способствует формированию общекультурных ценностей, гражданственности и патриотизма.

Обоснованная постановка целей иноязычного обучения и следование им помогает повысить качество языковой подготовки современного военного специалиста. Профессиональная направленность содержания иноязычного обучения позволяет расширить специальные знания и развивать профессиональные компетенции будущих и настоящих офицеров, то есть совершенствовать кадровый потенциал основы безопасности нашей страны.

Результаты данного исследования могут применяться для дальнейшей разработки перспективных вопросов аксиологии иноязычного профессионального образования в области повышения квалификации и переподготовки преподавателей иностранного языка, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов не лингвистического профиля.

Список литературы

1. Аксиология иноязычного образования. Вып. 2. В 2-х кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. М.: АПКИППРО, 2015. 264 с.
2. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Евтушенко Т.Г. Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1 (13). С. 1-11.
3. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: Инфра-М, 2020. 227 с.
4. Букин А.А., Попов А.И., Майстренко Н.В. Аксиологические аспекты организации непрерывного профессионального образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. 10(2). С. 150–161.
5. Ванягина М.Р. Общекультурные компетенции успешного специалиста XXI в. // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2020. № 3 (44). С. 125-130.
6. Вязовова Н.В., Поляков О.Г. Функции преподавателя иностранных языков высшей школы: проблемы и перспективы решения // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). Тамбов, 2019. С. 37-40.
7. Крупченко А.К. Аксиологические стратегии иноязычного профессионального педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2019. № 4. С. 44-54.
8. Новейший философский словарь. URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/fil_dict/19.php (дата обращения: 11.11.2020).
9. Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2021; 11(1): 82-93

стия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 179-184.

10. Скобликова Т.В. Социокультурное значение высшего образования в современных условиях // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. №1. С. 30-35.

11. Тарнаева Л.П., Баева Г.А. Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: Pro et Contra // Язык и культура. 2019. № 45. С. 280-298.

12. Шарухина Т.Г. Воспитание у курсантов военных институтов войск национальной гвардии гордости за избранную профессию в процессе обучения иностранному языку // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2019. № 1 (6). С.74-79.

13. Draženko T., Legac V., Blaženka F.-Ž. Axiological Aspects of Foreign Language Teaching // International Journal of Advanced Scientific Research & Development. 2018. 5. P. 13-25.

References

1. Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya [Axiology of foreign language education]. Vyp. 2. V 2-h kn. Kn. 2. Aksiologicheskie aspekty inoyazychnoj podgotovki v vuze [Axiological aspects of foreign language training at the university]. Moscow, APKiPPRO Publ., 2015 (In Russ.).

2. Almazova N.I., Popova N.V., Evtushenko T.G. Organizacionno-metodicheskie aspekty sozdaniya professional'no-orientirovannykh didakticheskikh resursov po inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze [Organizational and methodological aspects of creating vocational-oriented didactic resources in a foreign language in a technical university]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki = Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2020, vol. 4, no. 1 (13), pp. 1-11 (In Russ.).

3. Boush G.D., Razumov V.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertatsiyah)*. [Methodology of scientific research (in candidate and doctoral dissertations)]. Moscow, Infra-M Publ., 2020 (In Russ.).

4. Bukin A.A., Popov A.I., Majstrenko N.V. Aksiologicheskie aspekty organizatsii nepreynvogo professional'nogo obrazovaniya [Axiological aspects of the organization continuous professional education]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2020, no. 10(2), pp. 150–161 (In Russ.).

5. Vanyagina M.R. Obshchekul'turnye kompetencii uspeshnogo specialista XXI v. [Universal cultural competencies of a successful specialist of the 21st century]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Proceedings of Saint Petersburg State University of Culture*, 2020, no. 3 (44), pp. 125-130 (In Russ.).

6. Vyazovova N.V., Polyakov O.G. [Functions of the teacher of foreign languages of higher school: problems and prospects of solution]. *Prepodavatel' vysshej shkoly: tradicii, problemy, perspektivy. Materialy X Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem)* [Teacher of higher school: traditions, problems, prospects. Materials of the X All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with international participation)], Tambov, 2019, pp. 37-40 (In Russ.).

7. Krupchenko A.K. Aksiologicheskie strategii inoyazychnogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiological strategies of foreign-language professional pedagogical education]. *Prepodavatel' XXI vek = Teacher of the 21st century*, 2019, no. 4, pp. 44-54 (In Russ.).

8. *Novejšij filosofskij slovar'* [The newest philosophical dictionary]. Available at: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/fil_dict/19.php (accessed 11.11.2020). (In Russ.).

9. Rubcova A.V. Aksiologičeskij podhod kak metodologičeskaya osnova produktivnogo obučeniya inostrannomu yazyku na perekhodnom etape rossijskogo obrazovaniya [Axiological approach as a methodological basis for productive foreign language education at the transition stage of Russian education]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2009, no. 83, pp. 179-184 (In Russ.).

10. Skoblikova T.V. Sociokul'turnoe znachenie vysshego obrazovaniya v sovremennyh usloviyah [Socio-cultural value of higher education in modern conditions]. *Obrazovatel'nyj vestnik "Soznanie" = Educational bulletin "Consciousness"*, 2020. vol. 22, no. 1, pp. 30-35 (In Russ.).

11. Tarnaeva L.P., Baeva G.A. Predmetno-yazykovaya integraciya v sisteme lingvisticheskogo obrazovaniya: Pro et Contra [Content and language integrated learning in linguistic education]. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, 2019, no. 45, pp. 280-298 (In Russ.).

12. Sharuhina T.G. Vospitanie u kursantov voennyh institutov vojsk nacional'noj gvardii gordosti za izbrannuyu professiyu v processe obučeniya inostrannomu yazyku [Training of cadets of military institutes of the National Guard troops in pride in their chosen profession in the process of teaching a foreign language]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii = Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard*, 2019, no. 1 (6), pp.74-79 (In Russ.).

13. Draženko T., Legac V., Blaženka F.-Ž. Axiological Aspects of Foreign Language Teaching. *International Journal of Advanced Scientific Research & Development*, 2018, no. 5, pp. 13-25.

Информация об авторе / Information about the Author

Ванягина Марина Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: marmalkina@rambler.ru
ORCID: 0000-0001-8492-3520
Researcher ID: ABE-3174-2020

Marina R. Vanyagina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the department of foreign languages, Saint-Petersburg military Zhukov's order Institute of National Guard Troops, Saint-Petersburg, Russian Federation
e-mail: marmalkina@rambler.ru
ORCID: 0000-0001-8492-3520
Researcher ID: ABE-3174-2020

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.14

Моделирование процесса формирования ценностного отношения к будущей профессии как отражение реалий современного общества (на примере будущего учителя иностранного языка)**А. В. Анненкова** ¹ ✉

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: Antonina-1984@yandex.ru

Резюме

*В настоящее время перед образованием стоит очень важная и сложная задача по подготовке специалистов высокого класса, владеющих не только своим предметом, но и современными технологиями и средствами обучения. Современное профессиональное образование должно быть ориентировано на подготовку студента с уже сформированным ценностным отношением к своей будущей педагогической профессии. Именно это определяет **актуальность** нашей работы. **Целью** исследования стало теоретическое обоснование, а также разработка педагогической модели формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов педагогических специальностей в современных условиях.*

*Для достижения поставленной цели были решены следующие **задачи**: 1) изучить современное состояние проблемы ценностного отношения к педагогической профессии в гуманитарной парадигме; 2) разработать и описать педагогическую модель формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов с дальнейшей возможностью практической апробации в рамках реального обучения. В качестве основных **методов**, используемых в работе, были выбраны анализ и систематизация научных исследований, анализ существующих методик и подходов к формированию ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка, а также метод педагогического моделирования.*

В результате проведённой работы была обоснована важность формирования высокого ценностного отношения к будущей педагогической специальности (в частности, учителя иностранного языка) на этапе обучения в университете, а также разработана педагогическая модель, реализация которой на практике позволит достичь желаемого уровня ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка в реалиях современного мира.

Ключевые слова: ценности; ценностные ориентации; ценностное отношение; мотивация; педагогическая модель; моделирование; учитель иностранного языка.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Анненкова А. В. Моделирование процесса формирования ценностного отношения к будущей профессии как отражение реалий современного общества (на примере будущего учителя иностранного языка) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 94–112.

Статья поступила в редакцию 18.12.2020

Статья подписана в печать 24.01.2020

Статья опубликована 31.03.2021

© Анненкова А. В., 2021

Modelling of the Formation of Value-Based Attitude Towards a Future Teaching Profession as the Reflection of Contemporary Society (Example of Future Foreign Language Teachers)

Antonina V. Annenkova ¹ ✉

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: Antonina-1984@yandex.ru

Abstract

At present, the main challenges for education are to train highly qualified professionals who know a subject inside out and modern technology and means of teaching as well. Current professional education should be focused on the student training and characterized by the formed value-based attitude towards future teaching profession. This is exactly what defines relevance. The purpose of the work is to give theoretical justification and develop a pedagogical model of the formation of value-based attitude towards foreign language teachers by students of teaching disciplines in contemporary society. The main objectives accomplished in pursuit of this purpose have been 1) to study update on the problem of value-based attitude towards foreign language teachers in humanitarian paradigm; 2) to develop and define a pedagogical model of the formation of value-based attitude towards foreign language teachers along with its further practical approbation within the real training. As the main methods, the theoretical analysis and the systematization of scientific researches, the analysis of existing methodologies and approaches to the formation of value-based attitude towards foreign language teachers, the pedagogical simulation method, were used. The investigation resulted in a validation of the importance of the high value-based attitude towards future teaching specialities (in particular, foreign language teachers) at the university level, as well as the development of the pedagogical model that can be best effected in practice for the desired level of the achieving of value-based attitude towards teaching profession in the contemporary society.

Keywords: values; value orientations; value-based attitude; motivation; pedagogical model; modeling; foreign language teachers.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Annenkova A. V. Modelling of the Formation of Value-Based Attitude Towards a Future Teaching Profession as the Reflection of Contemporary Society (Example of Future Foreign Language Teachers). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2021, 11(1): 94–112 (In Russ.).

Received 18.12.2020

Accepted 24.01.2020

Published 31.03.2021

Введение

В современном многополярном мире глобализации и информатизации инновационное развитие научной, технологической и экономической сфер деятельности общества напрямую связано с качеством образования, которое зависит от качества подготовки преподавательского персонала и степени сформированности их ценностного отношения к своей профессии, т.е. компетентный учитель – основное

звено данной системы. Развитие положительного отношения к педагогической профессии и увеличение профессиональной компетентности считаются важным компонентом развития преподавателя.

Если говорить о термине «отношение» в общем, то под ним подразумевается положительное или отрицательное отношение индивида к объекту, событию или ситуации, при этом ценности и отношения формируются внутри сознания индивида [1, 2]. С этой точки зрения от-

ношение к профессии учителя может быть вербализовано в ходе экспериментального исследования ассоциаций на вербальные стимулы, непосредственно связанные с работой учителя. Например, исследование образа таких слов, как «школа» и «университет» показывает наличие в ассоциативном поле как положительных («школа» – *учеба, детство, дом*; «университет» – *знания, престиж, будущее*), так и отрицательных ассоциаций («школа» – *боль, недосып, мучения, тюрьма*; «университет» – *трата времени; смерть и т.д.*) [См. подр.: 3, 4, 5]. Под образом слов в данном контексте понимается «отражение предметов и явлений материального мира в сознании человека» [4, с. 88]. Кроме этого отношение может быть определено как приобретённые психологические ценности, непосредственно влияющие на поведение индивида [6], а профессиональное отношение есть взаимосвязь эмоций, поведенческих установок по отношению к профессии и профессиональной лояльности [7]. По мнению М.Н. Артюшиной, ценностное отношение к профессии учителя – это отражение в сознании индивида ценностей, являющихся для него базовыми, т.е.

это его жизненные цели, мировоззренческие ориентиры, мотивация и поведенческие реакции [8, 9]. Как отмечается в исследовании [6], учителя с положительным отношением к своей деятельности более успешны, а сильное желание и стремление работать описывается как один из основных факторов, влияющих на отношение к профессии. Ценности и отношение к профессиональной педагогической деятельности приобретаются через взаимоотношения в семье и обществе, кроме того, они постепенно формируются на протяжении всей жизни: в детстве через опыт и практику подражания, а в более зрелые годы путём самообучения, самопознания и размышления [10, 11, 12, 13, 14]. В. Коллинсон предлагает следующую социальную модель, учитывающую основные источники приобретения ценностей и формирования ценностного отношения к педагогической профессии (рис. 1) [15]. Факторы, влияющие на формирование ценностей и ценностного отношения, приведены в порядке убывания их степени важности для педагога (согласно данным исследования, проведённого В. Коллинсон).

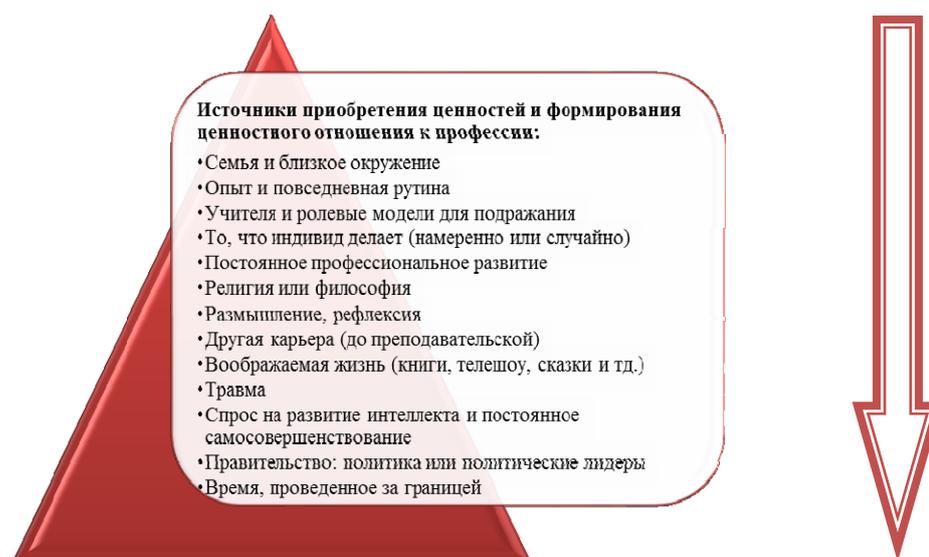


Рис. 1. Источники приобретения ценностей и формирования ценностного отношения к профессии учителя (по В. Коллинсон)

Fig. 1. The sources of values acquisition and value-based attitude towards teaching profession formation (by V. Collinson)

В работе [6] отмечается, что в контексте преподавательской деятельности важны «профессиональное знание», «профессиональные навыки» и «отношения и ценности» (рис. 2), где профессиональные ценности могут быть выражены через ценные, значимые и предпочтительные для индивида характеристики, а так

же как отношения и убеждения по отношению к профессии (цит. по [6]). Авторы полагают, что профессиональное отношение к деятельности преподавателя играет центральную роль в интериоризации профессиональных ценностей преподавателя, а развитие отношения к профессии определяет успех в данной профессии.



Рис. 2. Структура компетенции преподавателя (по О. Актан, Ц. Тораман и С. Оракси)

Fig. 2. The structure of a teacher's competence (by O. Aktan, Ç. Toraman, & Ş. Orakci)

Н.Г. Ермакова [16] предлагает выделять семь компонентов в ценностном отношении к профессии (рис. 3), которые

являются базой для создания ценностного отношения к педагогической деятельности.



Рис. 3. Компоненты ценностного отношения к профессии (по Н.Г. Ермаковой)

Fig. 3. The components of value-based attitude towards a teaching profession (by N. Ermakova)

Если обобщить все три рассмотренные выше модели, сделав акцент на специфике профессии учителя иностранного языка (необходимость учитывать, что формирование ценностного отношения реализуется через освоение и усвоение знаний, умений, получения педагогиче-

ского и профессионального опыта, владение творческими приемами и методами преподавания иностранного языка), мы получим консолидированную модель, отражающую ценностное отношение к профессии учителя иностранного языка (рис. 4).



Рис. 4. Консолидированная модель ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка

Fig. 4. The consolidated model of value-based attitude towards English teacher profession

Таким образом, под ценностным отношением учителя иностранного языка мы будем понимать отражение внутренних ценностей индивида, признаваемых в качестве жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров и приобретающих специфический характер, обусловленный особенностями профессиональной деятельности, включающий в себя высокую степень совершенствования и развития иноязычной коммуникативной компетенции и поликультурного образования. Кроме того, ещё одним показателем ценностных ориентаций является необходимость поддержания на достаточно высоком уровне профессиональных навыков, умений и знаний, которые у учителя иностранного языка, в отличие от представителей других специальностей и направлений, требуют постоянного совершенствования, поскольку без постоянной языковой практики зна-

ния иностранного языка могут быстро утратиться.

Результаты и обсуждение

Процесс формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка начинается ещё с детства, но основной упор на становление личности будущего педагога делается непосредственно на этапе обучения в высшем учебном заведении.

Важно понимать, что этот процесс двухсторонний. С одной стороны, выбор ценностей, которые будут получены и усвоены, обусловлен индивидуально-психологическими характеристиками каждого элемента системы «педагог-студент», но с другой стороны, сами эти ценности должны быть рассмотрены как своеобразное психологическое отображение личности, то есть ценностное отношение к профессиональной деятельности можно

охарактеризовать как единство объективного и субъективного [17].

Таким образом, формирование ценностного отношения у будущих учителей иностранного языка реализуется через освоение и усвоение знаний, умений, получение педагогического и профессионального опыта, овладение творческими приемами и методами преподавания иностранного языка.

Не следует забывать и о том, что на формирование положительного отношения к будущей педагогической профессии оказывают влияние педагогические условия, используемые на занятиях учеб-

ные материалы и стратегии обучения, отношение преподавателей к занятиям, становление взаимоотношений в системах «преподаватель-студент» и «студент-студент» [18, 19, 20, 21, 22].

Процесс формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов педагогических специальностей целесообразно представить в виде педагогической модели (рис. 5), в которой нами были выделены пять блоков, отражающих процесс формирования ценностного отношения – от целеполагания до рефлексии.

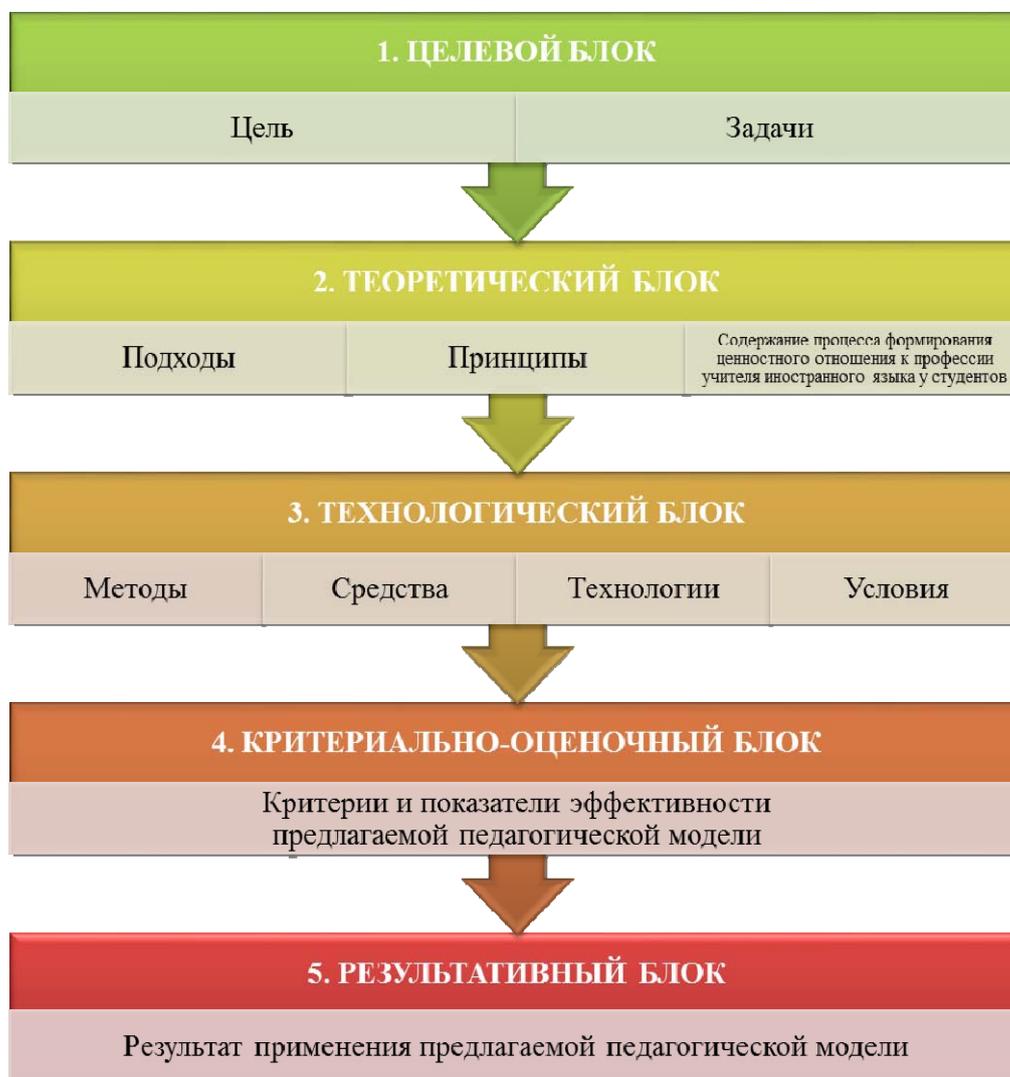


Рис. 5. Педагогическая модель формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов

Fig. 5. The pedagogical model of formation of value-based attitude towards English teacher profession

За основу педагогической модели формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов педагогического вуза (см. рис. 5) нами была взята модель, разработанная А.И. Тюнякиным [См. подр.: 23], которая отражает процесс формирования межкультурного взаимодействия у магистрантов педагогического образования. Составляющие элементы блоков базовой модели [См. подр.: 23, 24] были нами скорректированы для наилучшего достижения цели, которая состоит в формировании ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка у студентов педагогических специальностей на первом уровне системы высшего образования (уровень бакалавриата). Так, например, в подразделе «Подходы» теоретического блока вместо культурологического и компетентностного подходов был выбран гуманистический подход, а в подраздел «Принципы» добавлены принцип функциональности и принцип творческого сотрудничества. Кроме того, содержание подразделов также было адаптировано и валидизировано для наилучшего достижения вышеупомянутой цели.

Рассмотрим каждый из блоков педагогической модели (см. рис. 5). Начальным блоком является целевой блок (целеполагание), в котором описываются планируемые цели и задачи, направленные на формирование ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов. Мы считаем, что во время обучения в педагогическом вузе необходимо организовать многоплановое развитие личности будущего учителя иностранного языка, необходимо чётко обосновать важность принятия общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей, которые в результате станут базисом не только индивидуально-личностной системы ценностей будущего учителя иностранного языка, но и процесса формирования стойкой гражданской ответственности за ре-

зультаты своей профессионально-педагогической деятельности.

Следующим блоком модели является теоретический блок, в котором расположена информация о планируемых к применению в процессе формирования ценностного отношения к будущей педагогической деятельности подходов, принципов, а также содержание самого процесса формирования ценностного отношения (необходимые знания и умения, наработка педагогического опыта, осознание важности творчества и ценностно-смыслового отношения к профессии).

Если говорить о подходах к процессу формирования ценностного отношения, то основополагающим является аксиологический, который, как отмечается в работе Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, определяет «осознанное, отрефлексированное новообразование, которое обязательно встроено в мировоззренческую систему личности. При этом включенная в систему та или иная личностная ценность всегда занимает место в соответствии с её статусом значимости для человека. Именно иерархическое строение ценностей личности определяет приоритеты в действиях субъекта, проявляется в его идеалах, убеждениях, установках, которые связаны с социальными ценностями» [25, с. 90]. Вторым по важности подходом выступает гуманистический, согласно которому человек есть наивысшая ценность, обладающая правами на свободу, счастье, развитие, а сущность обучения в высшем учебном заведении в рамках данного подхода есть «процесс индивидуального саморазвития, обретения им себя, своего образа в рамках индивидуальной траектории развития через диалог в системе» [26, с. 5] «преподаватель – студент». Важно помнить, что студент, являющийся будущим педагогом, представляет собой часть социума и, как полагает Т.В. Боровикова, не «простой конгломерат феноменов, а определённую целостность, одни элементы которой органически взаимосвязаны с другими, то

есть систему», где каждый из элементов связан с комплексом «общество – общественное сознание – культура» [27, с. 14]. Таким образом, суть изучения системы «преподаватель-студент» определяется индивидуальными внутренними характеристиками составных элементов указанной системы, особенностей их взаимодействия при реализации процесса обучения, направленного на формирование ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка, что и составляет, в итоге, базу социокультурного подхода.

Следует отметить, что не только социум и культура влияют на будущего педагога, но и наоборот, педагог влияет на общество – это двусторонний процесс, который был рассмотрен еще А.Н. Леонтьевым. На основании исследований учёным была предложена структурная модель «потребность → мотив → цель → действие → операция → результат» [28], отражающая составные элементы любого вида деятельности индивида. Так, первоисточником любого действия является потребность, но как отмечает Э.В. Ивановой, потребность – это элемент, определяющий предмет, на который направлено действие [29]. М.В. Шептуховский, анализируя концепцию деятельности А.Н. Леонтьева применительно к педагогическим исследованиям, заметил, что развитие сознания будущего педагога в процессе обучения можно рассматривать как трансляцию опыта во взаимосвязанной системе «педагог-студент», что в результате будет нацелено на реализацию профессионально-педагогической деятельности и приведет к формированию соответствующих профессионально-значимых ценностей [30, с. 26]. Кроме того, «одной из важнейших задач обучения является формирование таких мотивов, которые придавали бы учебной деятельности ей одной присущий смысл для данного учащегося» [30, с. 26], которые важны для «приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря», – это «мо-

тивы собственного роста, собственного совершенствования» [30, с. 26], что определяет процесс обучения как триггер внутреннего самоизменения студента, формирования готовности к выполнению будущей профессионально-педагогической деятельности. Данные положения определяют проблемно-деятельностный подход к формированию ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка.

Еще один подход, отраженный в педагогической модели – это коммуникативно-когнитивный, который описывается как «методическая основа системы обучения, постулирующая необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [31, с. 227], что станет основой успешной педагогической карьеры в области иноязычного образования. Н.В. Ворониной отмечается, что коммуникативно-когнитивный подход – это целостная система, в которой объединены такие элементы как «цель, содержание обучения, последовательность этапов обучения, принципы обучения, а также средства учебного процесса, к которым относится комплекс заданий» [32, с. 69].

В теоретический блок, помимо подходов к формированию ценностного отношения, включены принципы, составляющие комплексную взаимосвязанную систему, являющуюся аксиологическим базисом процесса формирования ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка. Мы считаем, что основным принципом является принцип профессионально-педагогической направленности, который заключается «в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программами знаний, умений, навыков и, в то же время, успешно формируется интерес к данной профессии, ценностное отношение к ней,

профессиональные качества личности будущего рабочего» [33, с. 39], т.е. выполнение данного принципа решит проблемы, появляющиеся с теоретическими знаниями во время обучения в университете и всесторонним развитием личности будущего учителя иностранного языка.

Принцип функциональности во время получения иноязычного образования строится на информационно-коммуникативной деятельности и необходим в профессиональном общении. Применение данного принципа становится стимулом реализации прагматической направленности обучения в педагогическом вузе посредством овладения коммуникативно-речевыми умениями, достижения профессионально-деловых целей педагогической деятельности [34, с. 107]. Ещё одним принципом формирования ценностного отношения является принцип коммуникативности, описывающий обучение в условиях, максимально приближенных к естественной среде [35]. По мнению Е.И. Пассова, данный принцип направлен на использование ситуаций живого общения, активную творческую деятельность, коллективные формы обучения, проблемные ситуации, параллельное обучение грамматике и её функциям в живой речи [36,37].

Принцип ценностной ориентации, включенный в педагогическую модель, определяет программу обучения будущего учителя иностранного языка, в рамках которого педагог транслирует не только знания, но и вочеловеченную сущность предметного мира, культурно ценностные ориентиры, на которые нужно равняться в ходе выполнения своей профессионально-педагогической деятельности [38, с. 23]. Кроме того, принципом, важным для формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка, является принцип творческого сотрудничества, состоящий в «развитии интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов, выработка научно-материалистичес-

кого мировоззрения» [39] посредством внедрения общественных и личностных ценностей и мотивов с целью модернизации окружающей индивида действительности, а не просто трансляцию материала учебника [39]. Применение принципа ценностного отношения предполагает создание условий, направленных на активное совместное развитие творческой и образовательной деятельности, как в учебных, так и в реальных ситуациях.

Принцип рефлексивности модели формирования ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка заключается в оценивании студентом самого себя, своих знаний, навыков и умений, ценностей и ценностных ориентаций в качестве залога эффективной профессиональной деятельности [40, с. 131]. Согласно А.О. Буданиной, будущий специалист сферы иноязычного образования должен обладать такими качествами профессионального мышления, как «самостоятельность; высокий темп протекания мыслительных процессов; способность к объединению многочисленных и разрозненных информационных признаков в четкую малоэлементную структуру, на основе которой можно переосмыслить проблемную ситуацию; лёгкость извлечения из долговременной памяти нужных знаний для решения задачи; вероятностный подход к решению многих задач и способность к принятию оптимальных решений, выполнение которых связано с определённым риском; устойчивость к эмоциональному стрессу» [41, с. 84], а внедрение в обучение принципа рефлексии станет основой развития навыков самостоятельной работы по совершенствованию своих действий, а также расширение профессионально-педагогического диапазона знаний и умений [41, с. 85].

Содержательный компонент теоретического блока разделен на четыре больших группы: 1) знание всех компонентов ценностной (аксиологической) составляющей профессиональной деятель-

ности, входящих в индивидуально-личностную систему ценностей (когнитивный аспект, коммуникативный аспект, эмоциональный аспект, рефлексивный аспект); 2) опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности; 3) ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности; 4) творчество как важнейшая составляющая педагогической деятельности.

Третьим блоком разработанной педагогической модели является технологический блок, содержащий такие компоненты, как методы, средства, технологии и условия, которые нужно применять при практической реализации данной модели для достижения желаемого уровня ценностного отношения студентов к будущей педагогической профессии преподавателя иностранного языка.

Одним из методов, используемых в процессе обучения и направленных на формирование ценностного отношения к будущей профессии, является информационно-рецептивный метод, то есть это такой способ организации совместной деятельности в системе «педагог-студент», при котором информация транслируется педагогом в систематизированном и обобщённом виде, а студенты стараются её понять, усвоить и запомнить, но минусом данного метода передачи информации является то, что у студентов не развивается творческое и критическое мышление, поскольку информация поступает к ним в уже готовом виде [42, с. 110]. В интерактивном методе обучения, напротив, главной особенностью становится мотивация студентов к самостоятельному или коллективному выводу итоговой информации на основе подсказок и примеров, даваемых педагогом и в результате студент приобретает способность активно и самостоятельно мыслить, решать проблемы, а также сознательно осмысливать и анализировать учебный материал и, в итоге, лучше его запоминать [43, с. 1391]. Аналитико-корректирующий метод и методы контроля можно объединить

в одну группу, поскольку они используются для мониторинга степени освоенности знаний, сформированности ценностей и ценностных отношений. Кроме того, указанные методы позволяют оценить трудности, с которыми могут столкнуться студенты во время обучения. Реализация методов данной группы напрямую связана с рефлексией студентов, самокоррекцией учебных действий и способами преодоления трудностей, которые могут возникнуть на занятиях [44, с. 172]. Такие методы контроля являются способами диагностики результативности учебно-познавательной и других видов деятельности студентов, а также составляют основу целенаправленного, планомерного и систематического наблюдения за деятельностью студентов [45].

В педагогической модели средством обучения является система специально разработанных заданий, направленных на овладение аксиологическим компонентом, отражающим уровень нравственно-психологической готовности будущих учителей иностранного языка к профессионально-педагогической деятельности. Так как разрабатываемая модель направлена на формирование именно ценностного отношения к педагогической деятельности, то данный компонент является приоритетным и распространяется ещё и на мотивы будущей деятельности, которые будут вдохновлять специалиста-педагога. Как отмечается в работе [46, с. 99], ценностная составляющая знаний, приобретаемых на занятиях, определяет сформировавшиеся ценностные ориентации и отношения, уровень интереса к профессии, удовлетворенность результатами обучения и будущей профессиональной деятельности, степень мотивированности студента к выполнению педагогической задачи и готовность к самосовершенствованию своих умений и навыков.

Важной составляющей технологического блока является технология формирования ценностного отношения, разработанная А.И. Тюнякиным [23]. Для до-

стижения поставленных нами задач и целей из технологии был выбрано несколько взаимосвязанных этапов: мотивационный этап; этап актуализации; творческий этап; оценочно-корректировочный этап. Так, мотивационный этап – это погружение в «аксиологически направленную среду» с целью создания требуемой мотивации к дальнейшему обучению; этап актуализации – это вовлечение студентов в конкретные ситуации, для решения которых необходимо продемонстрировать свое ценностно-смысловое отношение к ней; творческий этап посвящён закреплению необходимого уровня ценностного отношения к будущей педагогической профессии у студентов, для чего они вовлекаются в разные виды учебно-познавательной работы с целью создания итогового творческого продукта, отражающего их профессиональные ценности; реализация оценочно-корректировочного этапа подразумевает анализ уровня и степени сформированности ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка [23].

Еще одним элементом технологического блока является создание условий, необходимых для формирования желаемого ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка у студентов. Так, при проведении экспериментальной части исследования важно учесть следующее: подготовить специальную систему заданий, направленных на реализацию формирования ценностных отношений к педагогической деятельности; организовать вовлечение студентов в творческую педагогическую деятельность, целью которой станет формирование адекватного отношения к ней в рамках аксиологического подхода; применять коммуникативно-когнитивные технологии, развивающие познавательную активность студентов в процессе формирования ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка [47].

Для оценки степени сформированности ценностного отношения студентов педагогического вуза к будущей профессии учителя иностранного языка в педагогическую модель был включен критериально-оценочный блок, содержащий следующие критерии: ценностный (сформированность профессиональных и личностных ценностей); мотивационный (наличие мотивации к педагогической деятельности, профессиональных потребностей); содержательный (умение пользоваться современными педагогическими методиками и технологиями для решения проблемных ситуаций аксиологической направленности); рефлексивный (способность анализировать свою деятельность, вносить коррективы).

Результатом внедрения предлагаемой педагогической модели в учебный процесс в педагогическом вузе станет формирование ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов, а также переход на новый уровень готовности к профессиональной деятельности, обеспечивающий более эффективное ведение будущей педагогической деятельности, что положительно отразится на количественных и качественных показателях работы.

Выводы

В педагогической науке для формирования какого-либо значимого показателя часто используют такую методологическую технологию, как педагогическая модель. Нами было установлено, что формирование ценностного отношения будущих учителей реализуется через освоение и усвоение знаний, умений, получения педагогического и профессионального опыта, овладение творческими приёмами и методами преподавания иностранного языка, что отражено в спроектированной нами педагогической модели, состоящей из пяти основных блоков: целевого, теоретического, технологического, критериально-оценочного и результативного. Выбранная базовая модель [23]

была нами адаптирована и валидизирована для применения во время обучения в университете, в частности, было видоизменено внутреннее содержание подблоков, непосредственно отвечающих за формирование ценностного отношения к профессии именно учителя иностранного языка, таких как содержание процесса формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка, методические условия, необходимые для реализации этого процесса, а также критерии и показатели оценки эффективности обучения студентов в педагогическом университете в современных условиях. Все элементы блоков взаимосвязаны и реализуются в комплексе для наилучшего достижения поставленной цели – формирования ценностного отношения у студентов к профессии учителя иностранного языка. Очень важно понимать, что формирование ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка не может проходить

изолированно во время обучения в университете без учёта внешних сопутствующих факторов, которые прямо или косвенно влияют на становление личности будущего педагога (например, социальное окружение, отношение в семье и среди сверстников, личностные жизненные предпочтения и др.). Только грамотная координация абсолютно всех факторов, влияющих на личность студента, позволит сформировать высокий уровень ценностного отношения к будущей педагогической профессии учителя иностранного языка. Реализацией такого взаимодействия станет разработка практикума по формированию ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов, в котором будут учтены все элементы разработанной педагогической модели, а также апробация данного практикума во время занятий у студентов – будущих учителей иностранного языка – в педагогическом вузе в современных условиях.

Список литературы

1. Eagly A. H., Chaiken S. The advantages of an inclusive definition of attitude // *Social Cognition*. 2007. No 25 (5). P. 582-602.
2. Анненкова А. В. Понятие ценности и ценностного отношения к профессии учителя у студентов педагогических специальностей // *Научный поиск молодых исследователей: электр. науч. журнал*. 2017. № 1 (5). URL: <http://scientific-search.kursksu.ru/index.php?page=6&new=5> (дата обращения: 7.12.2020).
3. Таныгина Е. А., Нефедов Н. Г., Рубцов Н. Ю. Образ современной школы в сознании русскоязычных студентов // *Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. статей VIII Междун. научно-практ. конф. Курск, 2020*. С. 412-416.
4. Таныгина Е. А., Никитенкова Т. С. Образ университета, стоящий за словами образование, ВУЗ, университет в сознании современных студентов // *Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология»*. 2020. № 4 (67). С. 87-97.
5. Лейва Д. Э. Э., Сороколетова А. В. Влияние искусственной языковой среды на овладение иностранным языком // *Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. материалов VI Междун. научно-практ. конф. Курск, 2016*. С. 191-196.
6. Aktan O., Toraman Ç., Orakci Ş. Relationships between teachers' professional values, attitudes, and concerns about the profession in Turkey // *Issues in Educational Research*. 2020. No 30 (2). P. 397-419.
7. Hammer D. P. Professional attitudes and behaviours: The “A’s and B’s” of professionalism // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2000. No 64. P. 455-464.

8. Артюшина М. Н. Социально-педагогические условия формирования ценностных отношений // Психологическая наука и образование: электр. журнал. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53600_full.shtml (дата обращения: 07.12.2020).
9. Анненкова А. В. Morales R. М. Право как структурный элемент ценностной системы индивида и общества // Права человека: история, теория, практика: сб. науч. ст. VIII Всерос. науч.-практ. конф. Курск, 2019. С. 10-13.
10. Murdoch I. The sovereignty of good. New York: Routledge and Kegan Paul, 1970. 106 p.
11. Ryle G. Can virtue be taught? // Education and the development of reason, ed. R.F. Deardon, P.H. Hirst, and R.S. Peters, London: Routledge and Kegan Paul, 1972. P. 434-447.
12. Hemming J. Moral education // The humanist outlook, ed. A.J. Ayer, London: Pembleton, 1968. P. 115-127.
13. Jarrett J. L. The teaching of values: Caring and appreciation. London: Routledge, 1991. 248 p.
14. Анненкова А. В. Формирование ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов во время обучения в педагогическом вузе // Актуальные проблемы современного иноязычного образования: ст. № 10. Курск: КГУ, 2019. (CD-ROM).
15. Collinson V. Sources of teachers' values and attitudes, Teacher Development // An international journal of teachers' professional development. 2012. No 16 (3). P. 321-344.
16. Ермакова Н. Г. Ценностное отношение обучающихся к выбору военной профессии: системный анализ // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2013. № 15. С. 27-32.
17. Завоеванная Н. Проблема ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности. URL: http://www.motiv-pozitiv.com/publ/pedagogicheskaja_i_vozrastnaja_psikhologija/problema_cennostnogo_otnoshenija_k_professionalnoj_pedagogichesknoj_dejatelnosti/4-1-0-10 (дата обращения: 07.12.2020).
18. Svinicki M., McKeachie W. J. McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers (9th eds.) // Lexington, mass; D.C. Health and Company, 1994. 415 p.
19. Mordi C. Factors Associated with Pupil's Attitudes Towards Science in Nigerian Primary Schools // Res. Sci. Technol. Educ. 1991. No 9 (1). P. 39-41.
20. Schibeci R. A., Riley J. P. Influence of Students' Background and Perception on Science Attitudes and Achievement // J. Res. Sci. Teach. 1986. No 23 (3). P. 177-187.
21. Анненкова А. В. Обзор теоретико-методологических аспектов процесса формирования ценностного отношения к профессии учителя иностранного языка у студентов педагогических специальностей // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сб. науч. статей регионал. науч.-метод. конф. Курск, 2019. С. 37-50.
22. Анненкова А. В. К проблеме разработки модели формирования ценностного отношения студентов к будущей профессии учителя // Научный поиск молодых исследователей: электр. науч. журнал. 2017. №2 (6). URL: <http://scientific-search.kursksu.ru/index.php?page=6&new=6> (дата обращения: 07.12.2020).
23. Тюнякин А. И. Формирование ценностных отношений будущих магистров педагогического образования к межкультурному взаимодействию: на примере магистерской программы «Языковое образование: иностранные языки»: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2016. 183 с.

24. Трубников Н. Н. О категориях цель, средство, результат. М.: Изд-во «Высшая Школа», 1968. 148 с.
25. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С. 85-92.
26. Каргина З. А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1 (103). С. 5-11.
27. Боровикова Т. В. Социокультурный подход как методология педагогических исследований // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 5. С. 14-21.
28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
29. Иванова Э. В. Применение технологии проблемно-деятельностного подхода в учебном образовательном процессе. URL: http://portal.tsuab.ru/materials/Konf_2010/17.pdf (дата обращения: 07.12.2020).
30. Шептуховский М. В. Деятельностный подход в педагогических исследованиях // Научный поиск. 2012. № 2 (6). С. 26-27.
31. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: дис. ... д-ра. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 537 с.
32. Воронина Н. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению студентов самоконтролю // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка: материалы III общепедагогического семинара. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танк, 2016. С. 68-71.
33. Измайлов А. О., Махмутов М. И. Профессиональная направленность как понятие и принцип (Общепедагогическое рассмотрение вопроса) // Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и проф.-тех. подготовки молодых рабочих. М., 1982. С. 4-31.
34. Мосалова А. И. Принципы обучения иноязычному профессиональному общению студентов-экономистов в рамках лингвопрагматического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 3 (131). С. 105-111.
35. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
36. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
37. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
38. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. М.: Педагогическое общество России, 2000. 128 с.
39. Хонджарян Р. М. Технология сотрудничества как эффективный метод активизации творческой деятельности учащихся и учителей. URL: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/638920/> (дата обращения: 07.12.2020).
40. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1992. 154 с.

41. Бударина А. О. Использование принципа рефлексивности в профессиональной подготовке будущего лингвиста-переводчика // Вестник РГУ им. И. Канта. 2008. Вып. 5. Педагогические и психологические науки. С. 82-85.
42. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 2002. 528 с.
43. Литвинова О. В., Шенбергер И. А., Фомичёва И. Б. Интерактивный метод обучения // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1390-1392.
44. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
45. Педагогика / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс. 1997. URL: <http://texts.news/knigi-pedagogike-uchebniki/vospitanie-kak-protsess-interiorizatsii-42456.html> (дата обращения: 07.12.2020).
46. Минияров В. М., Бубнова Л. М. Характеристика компонентов, составляющих педагогическую готовность будущих специалистов технического профиля к профессиональной педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 11(часть 1). С. 98-101.
47. Анненкова А. В., Семенова Ю. И. Методические аспекты моделирования процесса формирования ценностного отношения к будущей профессии учителя иностранного языка у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы современного иноязычного образования: ст. № 6. Курск, 2017. (CD-ROM).

References

1. Eagly A. H., Chaiken S. The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 2007, no 25 (5). pp. 582-602.
2. Annenkova A. V. Ponyatie tsennosti i tsennostnogo otnosheniya k professii uchitelya u studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei [A concept of the value and value-based attitude towards the teaching profession by students of teaching disciplines]. *Nauchnyi poisk molodykh issledovatelei: elektronnyi nauchnyi zhurnal = Scientific Search by Young Researchers: Online Scientific Journal*, 2017, no 1 (5) (In Russ.). Available at: <http://scientific-search.kursksu.ru/index.php?page=6&new=5> (accessed 07.12.2020).
3. Tanygina E. A., Nefedov N. G., Rubtcov N. Yu. [The image of modern school in language consciousness of Russian students]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda: sbornik nauchnykh statei VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Language or specific purposes: system, function, environment. Collection of scientific articles of the VIII international scientific and practical conference]. Kursk, 2020, pp. 412-416 (In Russ.).
4. Tanygina E. A., Nikitenkova T. S. [The inner image of modern university in the language consciousness of Russian students]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Filologiya" = Herald of Tver State University. Series: Philology*, 2020, no 4 (67). pp. 87-97 (In Russ.).
5. Leyva D. E. E., Sorokoletova A. V. [Language acquisition in conditions of educational environment]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik materialov VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Language or specific purposes: system, function, environment. Collection of scientific articles of the VI international scientific and practical conference]. Kursk, 2016, pp. 191-196 (In Russ.).

6. Aktan O., Toraman Ç., Orakçı Ş. Relationships between teachers' professional values, attitudes, and concerns about the profession in Turkey. *Issues in Educational Research*, 2020, no 30 (2), pp. 397-419.

7. Hammer D. P. Professional attitudes and behaviours: The “A’s and B’s” of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2000, no 64, pp. 455-464.

8. Artyushina M. N. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya formirovaniya tsennostnykh otnoshenii [Socio-pedagogical conditions of formation of value relations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie: elektronnyi zhurnal = Psychological Science and Education: online journal*, 2012, no 2. (In Russ.). Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53600_full.shtml (accessed 07.12.2020).

9. Annenkova A. V., Morales R. M. [Law as a structural unit of the value system of a person and society]. *Prava cheloveka: istoriya, teoriya, praktika: sbornik nauchnykh statei VIII Vserossiiskaya nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Human right: history, theory, practice. Collection of scientific articles of VIII All-Russian scientific and practical conference]. Kursk, 2019, pp. 10-13 (In Russ.).

10. Murdoch I. *The sovereignty of good*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1970. 106 p.

11. Ryle G. Can virtue be taught? *Education and the development of reason*, ed. R.F. Dardon, P.H. Hirst, and R.S. Peters. London: Routledge and Kegan Paul, 1972. pp. 434-447.

12. Hemming J. Moral education. *The humanist outlook*, ed. A.J. Ayer. London: Pemberton, 1968. pp. 115-127.

13. Jarrett J. L. *The teaching of values: Caring and appreciation*. London: Routledge, 1991. 248 p.

14. Annenkova A. V. [Formation of students' value-based attitude towards foreign language teacher profession during training at pedagogical university]. *Aktual'nye problemy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya: sbornik statei* [Most relevant issues of modern foreign language education. Collection of articles]. Kursk, 2019. No 10. (CD-ROM). (In Russ.).

15. Collinson V. Sources of teachers' values and attitudes, Teacher Development. *An international journal of teachers' professional development*, 2012, no 16 (3), pp. 321-344.

16. Ermakova N. G. Tsennostnoe otnoshenie obuchayushchikhsya k vyboru voennoi professii: sistemnyi analiz [Interconnection of components of the valuable relation to the military profession]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskie nauki = Vestnik of PSU. Journal. Part E. Pedagogic Sciences*, 2013, no 15, pp. 27-32 (In Russ.).

17. Zavoevannaya N. *Problema tsennostnogo otnosheniya k professional'noi pedagogicheskoi deyatelnosti* [The problem of valued attitude to pedagogical activity] (In Russ.). Available at: http://www.motiv-pozitiv.com/publ/pedagogicheskaja_i_vozrastnaja_psikhologija/problema_cennostnogo_otnosheniya_k_professionalnoj_pedagogicheskoi_deyatelnosti/4-1-0-10 (accessed 07.12.2020).

18. Svinicki M., McKeachie W. J. *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers (9th eds.)*. Lexington, mass; D.C. Health and Company, 1994. 415 p.

19. Mordi C. Factors Associated with Pupil's Attitudes Towards Science in Nigerian Primary Schools. *Res. Sci. Technol. Educ*, 1991, no 9 (1), pp. 39-41.

20. Schibeci R. A., Riley J. P. Influence of Students' Background and Perception on Science Attitudes and Achievement. *J. Res. Sci. Teach*, 1986, no 23 (3), pp. 177-187.

21. Annenkova A. V. [Brief review of theoretical and methodological background of students' value attitudes formation towards future English teacher profession]. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sbornik nauchnykh statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Teaching a foreign language: modernity and prospects. Collection of scientific articles of the regional scientific and methodological conference]. Kursk, 2019. pp. 37-50. (In Russ.).

22. Annenkova A. V. K probleme razrabotki modeli formirovaniya tsennostnogo otnosheniya studentov k budushchei professii uchitelya [To the problem of model development of students' value attitudes formation towards future teaching profession]. *Nauchnyi poisk molodykh issledovatelei: elektronnyi nauchnyi zhurnal = Scientific Search by Young Researchers. Online Scientific Journal*, 2017, no 2 (6) (In Russ.). Available at: <http://scientific-search.kursksu.ru/index.php?page=6&new=6> (accessed 07.12.2020).

23. Tyunyakin A. I. *Formirovanie tsennostnykh otnoshenii budushchikh magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya k mezhkul'turnomu vzaimodeistviyu: na primere masterskoi programmy «Yazykovoe obrazovanie: inostrannyye yazyki»* [Value-based attitude formation of future masters of teacher education towards intercultural exchange: on the example of the master's program "Language education: foreign languages" Cand. of pedagogical sci. Thesis]. Kursk, 2016. 183 p. (In Russ.).

24. Trubnikov N. N. *O kategoriyakh tsel', sredstvo, rezul'tat* [About categories of objective, means, result]. Moscow, Vysshaya Shkola publishing house Publ., 1968. 148 p. (In Russ.).

25. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Aksiologicheskii podkhod v pedagogicheskom issledovanii: sushchnost', znachenie, problemy realizatsii [Axiological approach in pedagogical research: essence, meaning, problems of realization]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt = Contemporary Higher Education: innovative Aspects*, 2010, no 3, pp. 85-92 (In Russ.).

26. Kargina Z. A. *Sovremennyye metodologicheskie podkhody v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detei* [Modern methodological approaches in extended education of children]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin (TSPU Bulletin)*, 2011, no 1 (103), pp. 5-11 (In Russ.).

27. Borovikova T. V. Sotsiokul'turnyi podkhod kak metodologiya pedagogicheskikh issledovaniy [Sociocultural approach as Pedagogical Research Methodology]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University (Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical university)*, 2009, no 5, pp. 14-21 (In Russ.).

28. Leontiev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity, Consciousness, and Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p. (In Russ.).

29. Ivanova E. V. *Primenenie tekhnologii problemno-deyatelnostnogo podkhoda v uchebnom obrazovatel'nom protsesse* [The use of problem-activity approach in the teaching-educational process] (In Russ.). Available at: http://portal.tsuab.ru/materials/Konf_2010/17.pdf (accessed 07.12.2020).

30. Sheptukhovskiy M. V. *Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskikh issledovaniyakh* [Activity approach in pedagogical research]. *Nauchnyi poisk = Scientific Inquiry*, 2012, no 2 (6), pp. 26-27 (In Russ.).

31. Shamov A. N. *Kognitivnyi podkhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizatsiya. Diss. dokt. ped. nauk.* [A cognitive approach to lexis teaching: simulation and realization. Doctor pedagogical sci. diss.]. Nizhny Novgorod, 2006. 537 p. (In Russ.).

32. Voronina N. V. [Communicative and cognitive approach to students' teaching of self-control]. *Predmetnaya i metodicheskaya kompetentnost' kak vazhneishaya sostavlyayushchaya professional'nogo masterstva prepodavatelya inostrannogo yazyka. Materialy III obshcheuniversitetskogo seminara* [Substantive and method competence as the most important part of the teacher of foreign language's profession skill. Proceedings of the III universitywide seminar]. Minsk, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank Publ., 2016, pp. 68-71 (In Russ.).

33. Izmaylov A. O., Makhmutov M. I. [Professional direction as notion and principle (General pedagogical examination of issues)]. *Voprosy vzaimosvyazi obshcheobrazovatel'noi i professional'no-tekhnicheskoi podgotovki molodykh rabochikh* [Issues of Interrelation Between Educational and Vocational Training of Young Workers]. Moscow, 1982, pp. 4-31 (In Russ.).

34. Mosalova A. I. Printsipy obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov-ekonomistov v ramkakh lingvopragmaticheskogo podkhoda [Principles of English specific purposes teaching to students of economics within linguapragmatic approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* = *Journal "Tambov University Review. Series: Humanities"*, 2014, no 3 (131), pp. 105-111 (In Russ.).

35. Azimov E. G., Schukin A. N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodic terms and concepts (theory and practice of languages study)]. Moscow, 2009. 448 p. (In Russ.).

36. Passov E. I. *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu: posobie dlya uchitelei inostrannykh yazykov* [Communicative method of language-speaking teaching: Manual for Foreign Language Teachers] 2nd eds. Moscow, Prosveschenie Publ., 1991. 223 p. (In Russ.).

37. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Foundations of communicative method of language-speaking teaching]. Moscow, Russkiy Yazik Publ., 1989. 276 p. (In Russ.).

38. Schurkova N. E. *Novoe vospitanie* [New education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2000. 128 p. (In Russ.).

39. Khondkaryan R. M. *Tekhnologiya sotrudnichestva kak effektivnyi metod aktivizatsii tvorcheskoi deyatel'nosti uchashchikhsya i uchitelei* [Collaboration technology as an effective method of activating of students and teachers' creative work] (In Russ.). Available at: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/638920/> (accessed 07.12.2020).

40. Ginetskiy V. I. *Osnovy teoreticheskoi pedagogiki* [Foundations of theoretical pedagogic]. St.-Petersburg, 1992. 154 p. (In Russ.).

41. Budarina A. O. Ispol'zovanie printsiipa refleksivnosti v professional'noi podgotovke budushchego lingvista-perevodchika [Use of the principle of reflexivity in the training of future linguist-translator]. *Vestnik RGU im. I. Kanta = Bulletin of Russian State University named after Immanuel Kant*, 2008, is. 5. Pedagogicheskie i Psikhologicheskie Nauki [Is. 5. Pedagogical and Psychological Sciences], pp. 82-85 (In Russ.).

42. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Pedagogic encyclopedic dictionary]. Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya Entsiklopediya Publ., 2002. 528 p. (In Russ.).

43. Litvinova O. V., Schenberger I. A., Fomicheva I. B. Interaktivnyi metod obucheniya [Interactive training method]. *Molodoi uchenyi = Young Researcher*, 2015, no 11, pp. 1390-1392 (In Russ.).
44. Zagvyazinskii V. I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya* [Learning theory: Modern interpretation]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 192 p. (In Russ.).
45. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A. I., Schiyanov E. N. *Pedagogika* [Pedagogics] (In Russ.). Available at: <http://texts.news/knigi-pedagogike-uchebniki/vospitanie-kak-protsess-interiorizatsii-42456.html> (accessed 07.12.2020).
46. Miniyarov V. M., Bubnova L. M. Kharakteristika komponentov, sostavlyayushchikh pedagogicheskuyu gotovnost' budushchikh spetsialistov tekhnicheskogo profilya k professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Characteristics of the components that make up the educational readiness for future technical specialists to professional pedagogical activity]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no 11-1, pp. 98-101 (In Russ.).
47. Annenkova A. V., Semenova Yu. I. [Methodical aspects of modeling of value attitudes formation towards future teaching profession by students of pedagogical universities]. *Aktual'nye problemy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya. Sbornik statei* [Most relevant issues of modern foreign language education. Collection of articles]. Kursk, 2017, no 6. (CD-ROM) (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Анненкова Антонина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: Antonina-1984@yandex.ru

Antonina V. Annenkova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University, the Russian Federation, Kursk, Russian Federation
e-mail: Antonina-1984@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.881.1

**Специфика индивидуально-групповых уроков РКИ в рамках
контекстного образования****В. В. Звягинцева¹ ✉, Т. В. Кружилина¹**

¹Юго-Западный государственный университет
50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: viktor.zviagintseva@yandex.ru

Резюме

На сегодняшний день назрела необходимость в разработке последовательной системы методических приемов ведения урока русского языка для иностранных специалистов неязыковых вузов на базе контекстного образования. Будущие профессионалы должны обладать компетенцией, представляющей собой интегративную целостность иноязычной и профессиональной составляющих, обеспечивающую предметную, социальную, социокультурную и психологическую стороны процесса профессиональной деятельности.

В статье рассматривается вопрос организации уроков русского языка как иностранного в форме индивидуально-групповой работы с учетом фундаментальных принципов контекстного образования (обучение + воспитание). Цель такого урока – подготовка иностранных специалистов технических специальностей, обладающих развитой профессиональной грамотностью наряду с высоким уровнем социализации и владения русским языком в рамках научного дискурса. Большая часть урока посвящена индивидуальной работе с обучающимися, в процессе которой последние самостоятельно подбирают технические тексты по специальности на русском языке, опираясь на свой уровень владения языком и принцип заинтересованности в предложенной тематике. При этом преподаватель лишь контролирует процесс, корректируя и направляя его в нужное русло. В работе представлены результаты опроса самих обучающихся об их отношении к индивидуально-групповой форме урока.

Исследование носит прикладной характер, но его результаты позволят приступить к разработке теоретических основ отраслевого УМК для обучающихся русскому языку как иностранному в неязыковых высших учебных заведениях России. Приводятся доказательства того, что с помощью контекстной модели возможно формирование/совершенствование средствами русского языка (в качестве иностранного) логико-формального, а в определенной мере и творческого мышления будущего профессионала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; неязыковой вуз; контекстное образование; индивидуально-групповая форма занятия.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Звягинцева В. В., Кружилина Т. В. Специфика индивидуально-групповых уроков РКИ в рамках контекстного образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 113–123.

Статья поступила в редакцию 27.01.2021

Статья подписана в печать 15.02.2021

Статья опубликована 31.03.2021

Individual and Group Lessons in Learning Russian as a Foreign Language Within the Contextual Training

Victoria V. Zviagintseva ✉, Tatyana V. Kruzhilina¹

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: viktoria.zviagintseva@yandex.ru

Abstract

Today in the conditions of the multipolar world there is a need of the fundamental principles of the development and publication of a study course with Russian language textbooks of contextual education for training specialists of the not-language higher education institutions that possess the developed professional competence. It represents the integrity of foreign-language and professional competences, motives, emotional and strong-willed qualities of the expert and provides social, sociocultural and psychological process of professional activity. The article regards the individual and group lessons in learning Russian as a foreign language. The theory of contextual training (A.A. Verbitsky) is taken as the psychological and pedagogical base. It represents the integrity of foreign-language and professional competences, motives, emotional and strong-willed qualities of the expert and provides social, sociocultural and psychological process of professional activity. Contextualized teaching and learning builds upon a similar concept of putting academic activities into perspective to achieve the best teaching and learning outcomes. For the first time theoretical bases of the branch textbooks for foreign students of not-language higher education institutions are proved and can be developed.

The article presents preliminary results of the survey hold at South-West State University (Kursk, Russian Federation) with the participation of foreign students. The survey procedure is described, an attempt has been undertaken to analyze this form of education in the view of foreign students.

Keywords: foreign language; course study of contextual education; not-language higher education institution; competence-based approach in education.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Zviagintseva V.V., Kruzhilina T.V. Individual and Group Lessons in Learning Russian as a Foreign Language Within the Contextual Training. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2021, 11(1): 113–123 (In Russ.).

Received 27.01.2021

Accepted 15.02.2021

Published 31.03.2021

Введение

Для методистов системы высшего образования в России XXI век – это не только бесконечный поиск нового содержания, форм представления материала и контроля знаний, но и постоянный страх несоответствия тем требованиям и стандартам, которые предъявляет высокотехнологичный цифровой мир. Мы боимся упустить предложения электронных образовательных систем, не разобраться с новшествами аудио- и видеоучебников, пытаемся преобразовать, а зачастую и

подстроиться под систему машинного оценивания знаний студентов. Однако во многом методические цели и задачи остаются прежними: обеспечение психолого-педагогических условий для ответственного труда, социализации и развития профессиональных навыков будущих специалистов [5].

В настоящей статье излагается опыт организации речевой практики на занятиях подготовительных курсов русского языка как иностранного при ЮЗГУ (Курск), где обучаются будущие специа-

листы самых различных профессий. Довольно часто в группе занимаются обучающиеся технического профиля разных направлений (строители, архитекторы, работники кадастровых служб и т.д.), что обуславливает разделение на индивидуальную и групповую формы работ со студентами при их одновременной реализации на занятии. Опыт организации занятий, представленный в данной статье, позволяет утверждать, что теория контекстного образования, предложенная А.А. Вербицким, объединяющая профессиональные, нравственные и коммуникативные аспекты обучения, является находкой и безупречной основой образования [2]. По определению А. А. Вербицкого, вошедшего в словари, контекст – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам.

Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Предметы и явления объективной действительности, их личностный смысл даны субъекту не сами по себе, а в том или ином предметном и социальном контекстах, которые во многом определяют содержание психического. Поэтому объяснение любого явления (будь то восприятие или что-нибудь другое) требует как пристального изучения контекста, в котором это явление происходит, так и изучения внутренней природы самого явле-

ния. Исходя из всего сказанного, нельзя сводить усвоение социального опыта только к той или иной технологии обучения, абстрагируясь от того, что учебно-воспитательный процесс в университете является специфической сферой социальной практики и отражает в себе все закономерности, которые существуют в обществе. То есть, внутренние закономерности дидактических процессов можно постигнуть лишь в том случае, если они поставлены в контекст широких процессов образования и осмысливаются как частичные процессы широких общественных процессов [2].

Теория контекстного образования давно оправдывает себя как концептуальная основа научной и практической педагогической деятельности работников высшего образования в России. С 1993 г. автором и сподвижниками теории проводятся педагогические эксперименты по разработке и внедрению комплексной технологии контекстного образования и ее различных элементов в вузовском образовательном процессе. Результаты исследований впечатляют. Напрашивается вполне резонный вопрос об использовании теоретических и практических изысканий проводимых исследований на уроках русского языка как иностранного.

Контекстное образование включает поэтапное моделирование на основе научного языка при помощи системы форм, методов и средств обучения [3] (сложившихся и инновационных) предметного, морального и социального содержания той или иной профессиональной деятельности на основе следующих обучающих моделей: имитационной, знаковой и социальной [2]. Исходя из такого понимания, образовательная среда может трактоваться как совокупность контекстов, в которых протекает не только усвоение учебного материала, но и не-

прекращающееся личностное развитие обучающихся. Это в очередной раз свидетельствует о возможности применения контекстного подхода в области трансформации существующей образовательной среды, а также проектирования перспективной образовательной среды, в которой будет осуществляться раскрытие возможностей интеллектуально-когнитивного потенциала обучающихся, эмоциональной сферы и необходимых профессиональных навыков будущих специалистов. Вкупе перечисленные факторы могут способствовать учебной и профессиональной мотивации, саморазвитию, лингвистической рефлексии и др.

Результаты и обсуждение

Особое внимание педагогов в процессе реализации курса «Практика русского языка как иностранного» обращено на выбор корректной формы проведения занятий в соответствии с поставленными психолого-педагогическими целями. На сегодняшний день известно большое количество различных структурных вариаций урока русского как иностранного языка. Зачастую, закончив курс с обучающимися, которые были достаточно активны на уроках и проявляли инициативу в процессе обучения, преподаватель вынужден менять тактику и со следующей группой вводить иную форму работы. Очевидно, когда речь идет об иностранных студентах, нам сложно проанализировать психологические и социальные факторы, повлиявшие на поведенческую линию последних в процессе обучения, их восприятие университета, преподавателя, отношение к роли ученика, его правам и обязанностям (в том числе, в чужом государстве). К примеру, китайские студенты более пассивны на уроках, нежели европейские: это связано с тем, что в КНР педагог достаточно авторитарен на

уроках, он является основным руководителем и контролером процесса [4]. Еще со школьной скамьи китайские дети учатся беспрекословно выполнять требования учителя, что иногда подавляет творческое начало ребенка, но ведет к самодисциплине. Таким обучающимся проще работать коллективно, они комфортно чувствуют себя даже в больших группах, при этом требуется больше времени для их «раскрытия» в индивидуальной работе. Совершенно иная ситуация с европейскими студентами, привыкшими всегда высказывать свою точку зрения, вступать в конструктивные дискуссии и использовать творческий подход к заданиям. К этому подключаются индивидуальные особенности развития отдельно взятого обучающегося, и педагогу приходится проявлять все свои умения и профессиональные навыки, чтобы достичь поставленных целей.

Цель занятий речевой практикой на русском языке по специальности – научить слушателей вести беседу на интересующие их профессиональные темы, а также понимать литературу по специальности на русском языке [7].

Для организации занятий применяется форма работы, включающая индивидуальную работу на занятии с каждым отдельным слушателем и групповую работу, т.е. со всей учебной группой в целом.

Цель индивидуальной работы – знакомство и овладение материалом, относящимся к узкой специальности каждого отдельного слушателя. Цель групповой работы – овладение материалом, который необходим специалистам профессий технического профиля [1].

В учебной группе в среднем 9-10 студентов, и работа в ней реализуется следующим образом. В начале занятия преподаватель намечает конкретные цели

и задачи урока, обозначает основные виды деятельности: групповой просмотр видеоматериала, совместное чтение и разбор текстов, создание ментальных карт, подготовка к презентации и т.д.

Студенты приступают к выполнению задания, а преподаватель в это время по очереди работает с отдельными обучающимися. Это может быть проверка выполненного домашнего задания (общего или индивидуального), проработка сложного грамматического правила или монолог студента на заданную тему. Далее преподаватель возвращается к групповому заданию, проверяет его и оценивает работу студентов.

Необходимо отметить, что на индивидуальную работу отводится 2/3 времени занятия, что свидетельствует о ее значимости в реализации дифференцированного подхода к каждому студенту. Прежде всего это позволяет заинтересовать каждого обучающегося в материале, над которым он работает, остановиться на «сложных» моментах, развить навыки чтения и понимания научной литературы для дальнейшего диалога на те или иные профессиональные темы [8]. При этом остальные члены группы, которым нет необходимости задерживаться на пройденном материале, выполняют иные задания. В связи с важностью этого вида работы время, отведенное на него согласно плану занятия, строго делится поровну между студентами группы.

Индивидуальная работа включает еще один немаловажный аспект: каждый студент самостоятельно занимается подборкой технических текстов по специальности на русском языке, опираясь на свой уровень владения языком и принцип заинтересованности в предложенной тематике. Преподаватель выступает цензором лингвистической и методической со-

образности материала текущим целям и задачам занятий.

В 3-ем семестре рекомендуются тексты практической направленности, в 4-м, если в этом есть необходимость, тексты теоретического характера. Чтобы исключить бессистемный подбор индивидуальных (узкоспециальных) текстов, преподаватель просит каждого студента в начале семестра составить список тем для индивидуальной работы, а затем уже подбирать тексты согласно этому списку.

Основное назначение индивидуальных текстов сводится к роли опоры для обучения умению говорить на узкоспециальные темы [10]. Однако работая с ними, обучающийся поневоле применяет знания и навыки, приобретенные в процессе групповой работы, накапливает активную специальную лексику, а также пополняет состав общенаучного словаря. И, наоборот, системная работа в группе положительно влияет на индивидуальную практику, давая возможность сравнения и самоанализа [12].

Для отработки одного индивидуального лексического теста предусматривается цикл из трех занятий. К 1-му занятию студент получает задание прочесть дома индивидуальный текст, отметить непонятные лексемы для разбора их с преподавателем, составить план пересказа этого текста и отобрать согласно плану определенное количество незнакомых лексических единиц для активизации. На занятии же преподаватель прорабатывает со студентом сложные слова и идиомы текста, обсуждает с ним план пересказа текста, проверяет лексические единицы, выбранные обучающимся для включения их в активный словарь, вносит необходимые исправления, исключая из списка малоупотребительные лексемы, заменяя их более распространенными, согласующимися с планом пересказа.

Ко второму занятию студент получает задание составить иллюстративные примеры из прорабатываемых лексических единиц текста и подготовиться к беседе по этому тексту с использованием ментальных карт. Преподаватель проверяет составленные студентом дома примеры на активизируемую лексику текста, ментальные карты или конспекты и, пользуясь этими примерами как опорой для постановки вопросов по содержанию текста, проводит со студентом беседу, строя ее таким образом, чтобы в ней как можно чаще употреблялась необходимая лексика [11].

К 3-му занятию студент получает задание подготовить пересказ текста с обязательным употреблением активизируемых лексических единиц. В процессе пересказа разрешается пользоваться в качестве ключа списком активизируемых лексических единиц. После окончания пересказа (а иногда и в ходе его) преподаватель задаёт студенту вопросы, требующие от последнего умения изложить свою точку зрения в связи с содержанием текста, и проводит со слушателем беседу или дискуссию по вопросам, затронутым в тексте. Для этого слушателю ставятся такие вопросы, как, например, «Что нового Вы узнали из прочитанного текста?», «Каковы преимущества или недостатки предложенного в тексте метода/ аппарата?», «Можете ли Вы объяснить, почему автор решает эту проблему именно таким образом?», «Где еще можно применить этот агрегат?» и т.п.

Кроме того, преподаватель иногда сжато повторяет основные моменты рассказа и просит студента указать, правильно ли понят преподавателем пересказ, и что именно было неправильно понято. В отдельных случаях преподаватель сознательно искажает некоторые места пересказа, чтобы вызвать студента на

разговор. В связи с ограниченностью времени на индивидуальную работу от обучающегося требуется краткий пересказ текста. Вопросы преподавателя обычно лаконичны, и он добивается, чтобы ответы слушателя тоже были четкими и краткими.

Для исправления ошибок чаще всего используется прием переспроса [8], чтобы не развивать у слушателя боязни ошибки, которая может отразиться на его умении свободно выражать свои мысли на русском языке. Беседы и дискуссии со студентом проводятся таким образом, чтобы он постоянно чувствовал себя лицом, передающим свои профессиональные знания преподавателю, которому интересно все то, о чем говорит студент, т.е. на занятии создается атмосфера доброжелательности и деловитости. Все методические приемы основываются на том, чтобы вынуждать слушателя все время направлять свои мыслительные усилия на рассказ и анализ содержания высказывания.

Материал, над которым работает вся группа в целом, содержит текстовые источники, видео- и аудиоинформацию на заявленную тематику, а также подборки упражнений на отработку грамматики [9]. Последние в соответствии с теорией контекстного образования должны отражать рецептивные грамматические явления, распространенные в русской научной и технической литературе, и трудные для понимания и усвоения иностранцами (в т. ч. анализ структуры сложных предложений). Параллельно происходит обучение различным способам лингводогадки, сравнительного анализа лексем родного и русского языков. Для отработки этих явлений и выработки соответствующих умений и навыков используются тексты, тематика и содержание которых вызывает интерес у будущих специалистов различных направ-

лений. К примеру, тексты на следующие темы: «Компьютеризация технологических процессов», «Космические разработки будущего», «Дистанционный контроль качества», «Принципы устройства прибора», «Межпредметная связь» и т.п.).

Работа с текстами обязательно предполагает выделение активной лексики, необходимой как для понимания специальных текстов, так и для ведения беседы по специальности.

Тексты для групповой работы направлены также на выработку умения составлять план прочитанного текста и, основываясь на этом плане, выбирать из встретившихся в тексте незнакомых лексических единиц те, которые являются приоритетными для изложения основной идеи текста и, следовательно, более других пригодны для активизации, так как будут затем часто повторяться при пересказе текста, в беседе и дискуссии. Эти тексты используются и для обучения умению составить краткий иллюстративный пример на каждую выбранную для активизации лексическую единицу. Пример, составленный на основе текста, содержащего активизируемую лексическую единицу, должен иметь простую структуру и не содержать дополнительных лексических трудностей.

Особо трудным и важным моментом в планировании занятий русского как иностранного на базе контекстного образования является качественный и количественный подбор упражнений, которые предлагаются студентам в виде группового задания на то время, когда преподаватель занят индивидуальной работой со студентом. К этим упражнениям предъявляется ряд требований. Во-первых, уровень их сложности и объем должны быть такими, чтобы студенты были полностью загружены интенсивной работой в течение всего периода, при этом могли бы обходиться без помощи преподавателя, обращаясь в затруднительных случаях

к учебным пособиям и электронным словарям. Далее, поскольку эти упражнения выполняются без непосредственного контроля со стороны преподавателя, у студентов должны быть дополнительные способы проверки выполненной работы: ключи к тестам в он-лайн режиме, коллективное обсуждение заданного, проверка работ «назначенным» дежурным [6].

Групповая работа используется также для развития навыков аудирования, умения участвовать в беседах и дискуссиях на общенаучные темы, при подготовке к презентациям и т.д. С этой целью студенты готовят краткие устные аннотации, а позднее рефераты этих текстов. Кроме того, в конце курса обучения каждый студент представляет курсовую работу на выбранную самостоятельно тему. Эти сообщения заслушиваются и обсуждаются не только членами группы, но и русскоязычными студентами соответствующих направлений. Обучающиеся получают бесценный опыт выступления перед иноязычной аудиторией, участвуют в живом общении и дискуссиях на предмет своей специальности.

На занятиях РКИ большое внимание уделяется контролю усвоения пройденного материала. Материал сгруппирован по темам, прохождение которых завершается контрольными работами. После завершения отработки каждого индивидуального текста также проводится контрольная работа на проверку усвоенной лексики.

Выводы

Изложенная схема организации занятий подготовительного курса, как правило, сохраняется во всех группах, т.е. с различным уровнем успеваемости. Различие в занятиях каждой из таких групп в основном состоит в объеме изучаемого

материала, глубине и темпе его отработки.

Технология контекстного образования в рамках урока РКИ основывается на следующих концептуальных идеях:

- с первых дней изучения дисциплины студент «погружается» в систему методических компонентов, направленных на самоузнавание, самооценку, свободный выбор учебных действий;

- становление личности в учебном процессе обеспечивается использованием достаточного числа приемов, ориентированных на рефлексивность и личностное целеполагание;

- вся система образовательных средств ориентируется на становление у студентов опыта педагогических действий в максимально широком диапазоне;

- работа на семинарах и практических занятиях ведется преимущественно в малых группах;

- формирование личного профессионального опыта осуществляется по схеме «общее обсуждение принципов элемента деятельности – разработка задания в малой группе в аудитории – обсуждение выполненного в малых группах в дискуссионной форме – индивидуальное выполнение домашнего задания с произвольным выбором подходов – обсуждение с преподавателем выполненного домашнего задания – демонстрация выполненного домашнего задания перед группой»;

- учебная дисциплина предваряется полным представлением теоретического содержания, практических действий, творческих заданий, требований к зачетам или экзаменам, что позволяет студенту выстраивать собственную траекторию ее изучения;

- для отслеживания процесса становления личностно профессиональных компетентностей всеми преподавателями в

течение семестра и во время экзаменационной сессии применяется единая система оценивания.

По истечении первого года обучения студентам предлагается заполнить опросник, цель которого – выявление сильных и слабых сторон индивидуально-групповой формы организации работы, получение дополнительной информации, пожеланий и жалоб обучающихся. Из 45 опрошенных студентов 37 человек положительно отозвались о применяемой в вузе практике. Из достоинств выделили достаточный объем и качество изученного материала, активная работа на уроке и постоянная смена деятельности, возможность личного общения с преподавателем, творческий характер занятий, объединяющая сила коллективной работы. 5 студентов негативно оценили учебный процесс [5]. Среди причин – постоянное «движение» на уроке, невозможность быстро перестроиться под требование преподавателя, слишком стремительная смена различных видов деятельности. «Отягощающим фактором» явились основы контекстного образования, предполагающие постоянную связь процесса обучения с будущей специальностью. По мнению 2 курсантов, это осложняет и без того нелегкий путь освоения русского языка. 3 человека воздержались от ответа. Несомненно, дальнейшие исследования в этой области (индивидуальные психологические причины, особенности социализации иностранных студентов в России) смогут прояснить причины отторжения подобной формы подачи учебного материала на уроках РКИ.

И все же, в общем и целом, организованные таким образом уроки русского языка как иностранного дают положительные результаты. Это доказывают и опросы студентов, и полученные экзаменационные баллы. Требуется понимать,

что время изучения русского языка ограничено и предполагает его объединение с специальными предметами. В этой связи теория контекстного образования высту-

пает идеальной основой для организации индивидуально-групповых занятий и помощником в реализации методических задач на уроках РКИ.

Список литературы

1. Андреева О.А., Звягинцева В.В. Формирование общей и профессиональной культуры студентов направления подготовки «Правоохранительная деятельность» в процессе их ознакомления с тезаурусом латинского языка // Обучение иностранному языку: сборник статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию ЮЗГУ и кафедры иностранных языков. Курск, 2019. С.8-15.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017. 143 с.
3. Вербицкий А.А. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. 416 с.
4. Звягинцева В.В. Проблемы перевода научных текстов английского медицинского дискурса на русский язык: семантический и синтаксический аспекты // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ялта, КФУ им. В.И. Вернадского, 2017. С. 161-167.
5. Звягинцева В.В. К вопросу об определении границ семейного дискурса в свете лингво-прагматической теории // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2010. №1 (7). С. 50-53.
6. Звягинцева В.В., Толмачёва И.А. Профессиональная коммуникация в рамках взаимодействия языков // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: сборник материалов международной научно-методической конференции-семинара. Курск, 2014. С. 200-203.
7. Звягинцева В.В., Кружилина Т.В. Из опыта обучения английскому языку студентов детского университета и технопарка «ЮЗГУ ЮНИОР» // Обучение иностранному языку: сборник статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию ЮЗГУ и кафедры иностранных языков. Курск, 2019. С. 133-139.
8. Кружилина Т.В. Понимание текста детьми дошкольного возраста с учётом факторов социального окружения ребёнка (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2014.
9. Кружилина Т.В. К вопросу обучения студентов переводу научной и технической литературы // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин. языков. Курск, 2019. С. 198-208.
10. Романова Г.М., Ермакова В.П., Мазниченко М.А. Реализация академических прав студентов: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №1. С. 34-45. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-34>.
11. Троицкий Ю.Л. Погружение в ситуацию как способ понимания (Кейс-метод в образовании). Новосибирск: НИПКИПРО, 2017. С.25-29.

12. Тумаларьян В.М. Рефлексия культурная: Культурология XX век. СПб.: Университетская книга, 1998. С.163.
13. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/culturology20century2volumes1998sl.htm>.

References

1. Andreeva O.A., Zvyaginiceva V.V. [Formation of the general and professional culture of students of the direction of training "Law enforcement" in the process of their acquaintance with the thesaurus of the Latin language]. *Obuchenie inostrannomu yazyku. Sbornik statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Collection of articles of the regional scientific and methodological conference. "Teaching a foreign language"]. Kursk, 2019, pp. 8-15 (In Russ.).
2. Verbickij A.A. *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya* [Theory and technologies of contextual education]. Moscow, MPGU Publ., 2017. pp. 143. (In Russ.).
3. Verbickij A.A. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya* [Psychology and pedagogy in the context of education]. Moscow, St. Petersburg, 2018. 416 p. (In Russ.).
4. Zvyaginiceva V.V. [Problems of translation of scientific texts of English Medical Discourse into Russian: Semantic and Syntactic aspects] *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Aktual'nye problemy sovremennoj gumanitarnoj nauki: otechestvennye tradicii i mezhdunarodnaya praktika"* [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Actual Problems of Modern Humanitarian Science: Domestic Traditions and International Practice"]. Yalta, KFU im. V.I. Vernadskogo Publ., 2017, pp. 161-167 (In Russ.).
5. Zvyaginiceva V.V. K voprosu ob opredelenii granic semejnogo diskursa v svete lingvo-pragmaticheskoj teorii. [On the question of defining the boundaries of family discourse in the light of linguistic-pragmatic theory]. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya = Language Theory and Intercultural Communication*, 2010, no. 1 (7), pp. 50-53 (In Russ.).
6. Zvyaginiceva V.V., Tolmachyova I.A. [Professional communication in the framework of the interaction of languages]. *Yazyk v nauchnoj, professional'noj i mezhkul'turnoj kommunikacii: metodika prepodavaniya. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii-seminara* [Collection of materials of the international scientific and methodological conference-seminar "Language in scientific, professional and intercultural communication: teaching methods"]. Kursk, 2014, pp. 200-203 (In Russ.).
7. Zvyaginiceva V.V., Kruzhilina T.V. [From the experience of teaching English to students of the Children's University and the Technopark "South-Eastern State University JUNIOR"]. *Obuchenie inostrannomu yazyku. Sbornik statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Collection of articles of the regional scientific and methodological conference "Teaching a foreign language"]. Kursk, 2019, pp. 133-139 (In Russ.).
8. Kruzhilina T.V. *Ponimanie teksta det'mi doshkol'nogo vozrasta s uchytom faktorov social'nogo okruzeniya rebyonka (eksperimental'noe issledovanie)*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Understanding of the text by preschool children taking into account the factors of the child's social environment (experimental study). Cand. of Philol. sci. abstract. diss.]. Tver', 2014.
9. Kruzhilina T.V. [On the issue of teaching students to translate scientific and technical literature] *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sbornik nauchnyh statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Teaching a foreign language: modernity and prospects. Collection of scientific articles of the regional scientific and methodological conference], Kursk, 2019, pp. 198-208 (In Russ.).

10. Romanova G.M., Erdakova V.P., Maznichenko M.A. Realizaciya akademicheskikh prav studentov: Rossiya v Bolonskom processe [Implementation of Students' Academic Rights: Russia in the Bologna Process]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 34-45 (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-34>.

11. Troickij Yu.L. *Pogruzhenie v situaciyu kak sposob ponimaniya. (Kejs-metod v obrazovanii)* [Immersion in a situation as a way of understanding. (The case study method in education)]. Novosibirsk, NIPKiPRO Publ., 2017, pp. 25-29 (In Russ.).

12. Tumalar'yan V.M. *Refleksiya kul'turnaya: Kul'turologiya HKH vek* [Cultural reflection: Cultural Studies of the twentieth century]. Sankt-Peterburg, Universitetskaya kniga Publ., 1998, pp. 163 (In Russ.).

13. Available at: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/culturology20century2volumes1998sl.htm>.

Информация об авторах / Information about the Authors

Звягинцева Виктория Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: viktoria.zviagintseva@yandex.ru
SPIN-код: 7970-8910
Researcher ID: 738851

Viktoria V. Zviagintseva, Candidate of Phylologic Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: viktoria.zviagintseva@yandex.ru
SPIN-code: 7970-8910
Researcher ID: 738851

Кружилина Татьяна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru
SPIN-код: 8142-0010
Researcher ID: 738898

Tatiana V. Kruzhilina, Candidate of Phylologic Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru
SPIN-code: 8142-0010
Researcher ID: 738898

Оригинальная статья / Original article

УДК 378:351/.352.075

Компетентностный подход в подготовке управленческих кадров как фактор преодоления функциональной неграмотности**А.И. Левин¹, Л.В. Левина² ✉**

¹Курская академия государственной и муниципальной службы
ул. Станционная 9, г. Курск 305007, Российская Федерация

²Юго-Западный государственный университет
50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Резюме

Актуальность избранной темы определяется спецификой внедрения компетентностного подхода в высшем образовании в Российской Федерации. Отмечается, что стадия институционализации рассматриваемого подхода включает в себя формирование системы принципов и методологических установок, направленных на получение в результате обучения активного и самостоятельно мыслящего субъекта.

Цель работы состоит в определении сущностных характеристик компетентностного подхода при подготовке кадров для государственного и муниципального управления.

В связи с этим задачами исследования выступают уточнение терминов «компетенция» и «компетентность», определение ключевых компетенций при подготовке обучающихся направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», анализ условий и проблем внедрения компетентностного подхода в практику высшего образования, содержание ключевых компетенций в подготовке управленческих кадров.

Важным аспектом исследования стало преодоление функциональной неграмотности, понимаемой авторами как некомпетентность в осуществлении основных способностей. Уточняются признаки исследуемого явления, индикаторы и пути его преодоления.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; компетентностный подход; высшее образование; компетентностно-ориентированное обучение; подготовка кадров; государственное и муниципальное управление; управленческие кадры; адаптация выпускников; функциональная неграмотность; функциональная грамотность; выученная беспомощность.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Левин А.И., Левина Л.В. Компетентностный подход в подготовке управленческих кадров как фактор преодоления функциональной неграмотности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 124–134.

Статья поступила в редакцию 02.12.2020

Статья подписана в печать 22.01.2020

Статья опубликована 31.03.2021

© Левин А.И., Левина Л.В., 2021

Competence Approach as a Factor of Overcoming Functional Illiteracy in Training Personnel for State and Municipal Management

Alexey I. Levin¹, Ludmila V. Levina² ✉

¹Kursk Academy of State and Municipal Service
9, Stantsionnaya str. Kursk 305007, Russian Federation

²Southwest State University
50 let Ocyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Abstract

The relevance of the chosen topic is determined by the specificity of the competence approach implementation in higher education in the Russian Federation. It is noted that the stage of institutionalization of the considered approach includes the formation of a system of principles and methodological guidelines aimed at obtaining an active and independently thinking subject as a result of training.

The purpose of the work is to determine the essential characteristics of the competence approach in training personnel for state and municipal management.

In this regard, the objectives of the research are to clarify the terms "competence" and "competency", to identify key competencies in the training of students in the field of "State and municipal management", to analyze the conditions and problems of competence approach implementation in higher education practice, and the content of key competencies in the training of managerial personnel.

An important aspect of the study is overcoming functional illiteracy, which is understood by the authors as incompetence in the process of basic abilities implementation. The signs of the phenomenon under study, indicators and ways to overcome it are specified.

Keywords: *competence; competency; competence approach; higher education; competence-oriented training; personnel training; state and municipal management; managerial personnel; adaptation of graduates; functional illiteracy; functional literacy; learned helplessness.*

Conflict of interest: *The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

For citation: Levin A. I., Levina L. V. Competence Approach as a Factor of Overcoming Functional Illiteracy in Training Personnel for State and Municipal Management. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 124–134 (In Russ.).

Received 02.12.2020

Accepted 22.01.2021

Published 31.03.2021

Введение

Современный этап социального развития Российской Федерации характеризуется все более возрастающими требованиями со стороны общества к качеству и эффективности управления на всех его уровнях. Особую остроту проблеме качества управленческих кадров придает переход управления к новым информационным и цифровым возможностям, что требует качественного прорыва в подготовке кадров.

В настоящее время проблема подготовки кадров современного уровня решается высшим образованием зарубежных стран за счет внедрения компетентностного подхода. В Российской Федерации указанный подход проходит в настоящее время стадию институционализации или «стадию перехода из самоопределения в стадию самореализации, когда разные прикладные разработки должны быть подтверждены заявленными ими общими принципами и методологическими уста-

новками» [1]. Вступление в силу в 2014 году федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования во многом изменило сущность преподавания всех дисциплин без исключения.

Определяя содержательное и оценочное наполнение компетенций, мы неизбежно сталкиваемся с дискуссионной ситуацией в отечественной педагогике, возникшей в момент смены образовательной парадигмы. С середины 60-х годов на Западе складывается компетентностно-ориентированное образование. При этом американский ученый Н. Хомский как автор термина применял его изначально в «теории языка, трансформационной грамматике» [2]. Отметим, как важный для понимания предмета нашего исследования тот факт, что, по мнению Н. Хомского, при использовании компетентностно-ориентированного обучения и проверке его эффективности и результативности принципиально должны использоваться «нестандартные задачи». В современном российском образовании применение компетентностного подхода должно стать неизбежной реальностью, замещая в достаточной степени устаревшие подходы, так как только в случае такой «педагогической революции» можно будет получить в качестве результата самостоятельно мыслящего, активного субъекта. Отметим, например, позицию А.В. Фирер, которая считает, что на современном этапе механическое накопление знаний перестало быть актуальным, и уступает место способности решать различные задачи на основе имеющихся знаний [3, с.171]. По мнению Т.В. Мальцевой компетентностно-деятельностный подход к обучению позволяет рассматривать процесс познания как деятельность, направленную на творческое решение субъектом учебных или профессиональных проблем [4, с.50].

При этом мы должны признать, что и теоретические, и практико-ориентированные современные работы расходятся в определении сущности терминов «компетенция» и «компетентность» [5]. В связи

с этим затруднено как определение наполнения конкретных компетенций, так и их оценка. Так, например, можно выделить как минимум два основных подхода к указанным дефинициям. В первом случае считается, что «компетенция» и «компетентность» являются синонимичными понятиями [6, с.253]. Противоположная точка зрения состоит в разделении этих понятий [7, с.10-11].

Результаты и обсуждение

В рамках нашего исследования мы также будем выделять «компетенции» и «компетентность» как самостоятельные, хотя и взаимосвязанные понятия. Вслед за Г.К. Селевко под компетенцией мы понимаем «интегральное качество личности», приобретаемое обучающимся в ходе учебного процесса и ориентирующее его в дальнейшем на успешную профессиональную социализацию, позволяющее справиться со всем спектром «поставленных перед ним задач» [8]. В свою очередь компетентность – это качество человека, закончившего обучение на определенной ступени, и готового осуществлять определенную деятельность [9, с. 22]. Компетентность как методическая категория, имеет некоторые черты, которые характеризуют проявление интеллектуальных возможностей в структуре личности обучающихся. Отметим, что формирование любой компетентности начинается с управления познавательной деятельности обучающихся, в которой доминирующую роль Т.В. Мальцева отводит преподавателю, который предлагает определенный набор методов и приемов обучения в зависимости от поставленных учебных и профессиональных целей.

С нашей точки зрения, полноценное использование компетентностного подхода в подготовке квалифицированных кадров в сфере государственного управления позволяет достичь компромисса между ожиданиями представителей работодателя и готовностью выпускников

квалифицированно участвовать в профессиональной управленческой деятельности. Это достигается как на стадии разработки государственных стандартов высшего образования, так и при разработке основных образовательных программ непосредственно в вузах. Несмотря на то, что проблема объективизации при определении уровня сформированности компетенций в целом решается в ходе учебного процесса и итоговых процедур [10], остается ряд нерешенных проблем.

В частности, можно предположить, что набор компетенций, необходимых для успешной адаптации в органах государственной власти и местного самоуправления, связан не только с «ключевыми компетенциями», набор которых должен быть максимально унифицирован, но и может быть дополнен специфическими свойствами, характерными для управленческой деятельности в исследуемой сфере (общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями).

К ключевым компетенциям можно отнести способности и готовность изучать («извлекая пользу из опыта, организовывая взаимосвязь своих знаний и упорядочивая их, организовывать собственные приемы обучения»), искать (запрашивая различные базы данных, спрашивая окружающих, консультируясь у эксперта), думать («оценивая прошлые и настоящие события, критически относиться к тому или иному аспекту развития общества, уметь противостоять неуверенности и сложности»), сотрудничать (работая в группе, принимая решения, улаживая разногласия и конфликты), включаться в деятельность (например, в проектную, нести ответственность, входить в группу и вносить вклад в ее деятельность, доказывать солидарность), адаптироваться (пользуясь вычислительными и моделирующими приборами, новыми информационно-коммуникационными технологиями, доказывая «гибкость

перед лицом новых изменений») [11, цит. по 2].

С точки зрения А.В. Хуторского выделяются ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые ключевые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования [12]. Этот перечень чрезвычайно широк и требует детализации относительно конкретного содержания и целей образовательного процесса.

Например, предметом нашего исследования выступает подготовка управленческих кадров. Ключевым направлением подготовки для государственной гражданской и муниципальной служб выступают бакалавриат и магистратура Государственное и муниципальное управление. При этом специфическим условием подготовки будущих государственных гражданских служащих и муниципальных служащих выступает фактическое отсутствие взаимосвязи между компетентностным подходом и оценкой профессиональной (служебной) деятельности служащих [13, с. 30]. В условиях отсутствия профессионального стандарта государственного гражданского и муниципального служащего можно вести речь о компетентностной модели, гармонично сочетающей в себе как профессионально значимые «знания, умения и навыки», так и совокупность ценностно-личностных установок.

Успешное внедрение компетентностного подхода в российском высшем образовании в целом и в подготовке управленческих кадров зависит от ряда факторов. Среди них можно отметить и общую консервативность образовательной системы, излишнюю статическую загруженность деятельности (стандартизация и регламентация), с одной стороны, отсутствие четких критериев эффективности деятельности, возрастающая нагрузка на работника (опять-таки вызывающая снижение эффективности), отсутствие чувства перспективности работы, с другой

стороны. Так, отмечается, что в настоящее время при обучении будущего управленца отсутствует четко выраженная система представлений о результатах образовательной деятельности («модели компетенций выпускника по данному направлению подготовки» [14, с. 836]). Они представляют собой некий идеализированный объект, не имеющий соотносительности ни с содержанием подготовки, ни с будущей деятельностью выпускника.

А ведь последнее обстоятельство определяет успешность адаптации выпускника к будущей управленческой деятельности, сложность которой возрастает с каждым годом как под воздействием внешних, так и внутренних условий. В частности, одним из доминирующих факторов, определяющих состояние и перспективы развития системы управления, является наряду с выраженной тенденцией «кадрового голода», и нарастающая функциональная неграмотность управленческих кадров. В наиболее широком смысле под этим термином мы здесь и далее будем понимать «неспособность человека читать и писать на уровне, необходимом для выполнения простейших общественных задач; в частности, это выражается в неумении читать инструкции, в неумении находить нужную в деятельности информацию» [15]. Опять-таки, впервые это явление было замечено в развитых странах, и включает в себя несколько основных явлений: слабое владение грамотностью и пассивная грамотность (нежелание читать) [16, с. 99]. Как следствие, достаточно значимая часть населения (по разным подсчетам от 13% до 40% населения по различным методикам и в разных возрастных группах США по достаточно устаревшим данным) [17] оказывается дезориентированной в современном мире, не понимая и отторгая его.

В нашем же, более узком понимании, функциональная неграмотность понимается как некомпетентность в осуществлении основных способностей, ко-

гда в силу воспитательных и образовательных причин выпускники не проявляют ключевых управленческих способностей – «изучать, искать, думать». Отметим, что в специфических российских условиях дополнительным фактором является «дисперсия свойств» управляющей системы, в которой то и дело меняются как ценностные ориентиры, так и нормативно-правовое регулирование деятельности. Особую опасность ситуации придает то, что носитель функциональной неграмотности не осознает ее наличия.

К признакам функциональной неграмотности государственных и муниципальных служащих в исследовании Т.Н. Ключковой относится неспособность к самообучению (наблюдается у более половины опрошенных), нежелание вносить предложения по совершенствованию деятельности (более трети участников опроса), селективность в выборе методов оценки знаний в ходе повышений квалификации (отказ от тестирования в дистанционной и электронной форме, опросников с «открытыми» вопросами, решений кейсов, написания письменных работ) [18, с. 42-43].

Фактически уже на уровне образовательной системы формируется так называемая «выученная беспомощность». Она воспитывается через систему отсутствия контроля, поддержания случайности успеха, отсутствие правильно сформированной мотивации. Как правило, указанное явление формируется там, где у обучающихся (или персонала) нет четкого представления о том, негативно или положительно будет оценена их деятельность (или бездействие).

В качестве путей преодоления функциональной неграмотности выступает научение будущего (да и действующего) управленца не только знаниям, но и навыкам поиска, толкования и обновления информации, необходимой для успешной деятельности. Для этого, в свою очередь требуется внедрение в практику образования методов и технологий обучения, поддер-

живающих активность, самостоятельный поиск и осмысление профессиональной информации.

К индикаторам функциональной грамотности можно отнести:

– общую грамотность, включающую такие навыки, как составление отчетов и документации, заполнение форм, счет без использования гаджетов, грамотную речь;

– «цифровую» грамотность, включающую владение инструментами общения в сети Интернет, поиск необходимой информации, создание текстов, работу с таблицами и базами данных;

– коммуникативно-коллаборационную грамотность, включающую умение групповой деятельности, эмоционально-волевого взаимодействия с клиентами и работниками, адаптацию к изменениям требований;

– иноязычно-коммуникативную грамотность, включающую навыки общения в компьютерных сетях на иностранных языках, представления себя и своей деятельности, понимание иноязычных текстов и инструкций, бытовое общение на иностранном языке;

– грамотность безопасности, включающую умения действий в чрезвычайных ситуациях, оказания первой помощи, обеспечения собственного здоровья.

Важное значение для будущих управленцев имеет правовая и общественная грамотность, включающая знание и понимание своих прав, обязанностей и интересов, системное представление о сущности государственного устройства, специфике деятельности в органах государственной власти и местного самоуправления, нормативно-правовой базы управления, особенностях бюджетного финансирования.

Функциональная грамотность управленца не может рассматриваться как перманентное состояние. Она начинает формироваться в ходе образовательного процесса как необходимое для осуществления основных управленческих задач, поручаемых на рабочем месте. По мере

расширения функциональных обязанностей, изменения внутренних и внешних условий осуществления деятельности, поступления новой информации требования к компетентности будут постоянно изменяться. В этом отношении функциональная грамотность может рассматриваться как специфический инструмент, позволяющий достичь максимальной компетентности управленца. Основными методическими приемами в этом отношении выступают тьюторство и повышение квалификации. Последнее должно проводиться с достаточной периодичностью, определяемой не только нормативными требованиями, но и изменениями, происходящими в законодательстве. Также можно утверждать, что в современных условиях особую актуальность приобретают курсы, связанные с развитием навыков грамотности (как устной, так и письменной), юридической техники.

Можно выделить и отдельные элементы зарубежных практик подготовки государственных и муниципальных служащих, которые при определенной модификации относительно специфических российских реалий можно применить в нашем высшем образовании. В подготовке профиля Government Relations особое значение придается компетенциям взаимодействия между политическим и коммерческим стейкхолдерами, целью которых выступает взаимное влияние управления и бизнеса для защиты своих интересов. К ним относятся навыки подготовки экспертных оценок, интерпретации данных социологических и мониторинговых исследований, участия в социальном проектировании, формирования государственно-частного партнерства, антикоррупционных мероприятий [19, 20, с 74].

Выводы

Таким образом, в ходе нашего исследования мы приходим к ряду выводов. В частности, можно констатировать, что

подготовка управленческих кадров в нашей стране происходит в рамках компетентностного подхода. Это должно позволить подготовить государственного гражданского и муниципального служащего к решению нетривиальных управленческих задач, развивать самостоятельное и активное мышление.

В рамках предлагаемого исследования под компетенцией понимается качество личности, позволяющее субъекту, закончившему обучение, осуществлять профессиональную деятельность в области государственного или муниципального управления. Использование компетентностного подхода в том виде, который заложен его создателями, позволит проводить подготовку выпускников направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», готовых полноценно участвовать в управленческой деятельности на различных уровнях. Необходимый для удовлетворяющей представителей нанимателя уровень компетентности может быть достигнут при приобретении достаточно разнообразного набора компетенций, включающего как профессиональные, так и личностно-ценностные установки.

Использование компетентностного подхода в подготовке управленческих кадров в Российской Федерации наталкивается на ряд трудностей, преодоление которых является необходимым условием для более успешной адаптации к рабочему месту. Задача изменения реализации компетентностного подхода в подготовке и деятельности постулируется достаточно напряженной ситуацией с кадровым составом государственной и муниципаль-

ной службы. В частности, требуется преодоление функциональной неграмотности, характерной для части служащих (прежде всего, молодых). Авторы понимают под функциональной неграмотностью неспособность сотрудников проявлять ключевые способности.

Нами предлагается набор индикаторов функциональной неграмотности и набор методов по ее преодолению. Указывается, что на развитие функциональной грамотности обучающихся направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» оказывает влияние ряд факторов. Из них определяющими, с нашей точки зрения, представляются: содержательный аспект образования (включая стандарты высшего образования), методология обучения, система оценки сформированности компетенций как в ходе промежуточного и текущего контроля, так и итоговой аттестации, доступность для обучающихся программ дополнительного профессионального образования, модель управления высшим учебным заведением, активное участие работодателей в формировании запроса на содержание образовательного процесса.

Кроме того, определяющими условиями преодоления исследуемого явления видится пересмотр содержательной компоненты стандартов высшего образования, снижение непрофильной нагрузки на преподавательский состав (фактически формирование качественной системы образования напрямую может быть увязано со снижением «бумажной» нагрузки), жесткая корреляция образовательной деятельности с практикой управления.

Список литературы

1. Дудаев Г.С.-Х. Компетентностный подход и понятие «управленческая компетентность» в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов государственно-

го управления // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6-2. С. 350-354. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34163> (дата обращения: 22.11.2020).

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

3. Фирер А.В. О соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» // *Омский научный вестник*. 2012. №1. 169–172.

4. Мальцева Т.В. Составные части иноязычной самообразовательной компетентности // *Профессиональное лингвообразование: материалы десятой Международной научно-практической конференции*. Нижний Новгород: НИУ РАН-ХиГС, 2016. С. 51-59.

5. Махова В.В. Лингво-когнитивные основы формирования иноязычной компетентности студентов в сфере профессиональной коммуникации // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №2. С. 37-43.

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПКИПРО, 2003. 101 с.

8. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // *Народное образование*. 2004. №4. С. 138-144.

9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // *Высшее образование сегодня*. 2004. №3. С. 21-26.

10. Ямова О.В. Оценка компетенций в ходе государственной итоговой аттестации: опыт практической реализации // *Вестник науки и образования*. 2020. №1(79). URL: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2020/79/otsenka-kompetentsij.pdf> (дата обращения: 31.09.2020).

11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996*. Council for Cultural Co-operation (CDCC) aSecondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

12. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23.02.02. Центр «Эйдос». URL: <http://vestnik.uara.ru/ru/issue/2012/04/6/> (дата обращения 22.11.2020).

13. Зотов В.В. Компетенции и профессионально важные качества: соотношение понятий и поле применимости в образовании, профессиональной сфере и государственной службе // *Вестник Тамбовского университета*. Серия *Общественные науки*. 2017. Т. 3, вып. 2(10). С. 28-33.

14. Заливанский Б.В., Самохвалова Е.В. Компетентностный подход в практике профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих // *Здоровье и образование в XXI веке*. 2016. №2. С. 835-839. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetent-nostnyy-podhod-v-praktike-professionalnoy-podgotovki-gosudarstvennyh-i-munitsipalnyh-sluzhaschih> (дата обращения: 22.11.2020).

15. Функциональная неграмотность // *Википедия*. [2020–2020]. Дата обновления: 14.01.2020. URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=104557511> (дата обращения: 22.11.2020).

16. Чудинова В. П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 98–102.
17. A nation at risk. National Commission on excellence in education. (1983) // Cargan L., Ballantine J.M. Reading in sociology. Fourth edition. Wadsworth Publishing Company. Belmont, California 1987 P. 179–191.
18. Ключкова Т.Н. Преодоление функциональной неграмотности как основное условие эффективности профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих // ВЛАСТЬ. 2011. №8. С. 40-43.
19. GR: история, модели, практика применения и конфликтогенный потенциал. URL: <http://poisk-ru.ru/s13941t3.html> (дата обращения: 22.11.2020).
20. Рой О.М. Перспективные направления в повышении качества подготовки государственных и муниципальных служащих в России // Национальные приоритеты России. 2017. №2(24). С. 70-77.

References

1. Dudaev G.S.-H. Kompetentnostnyj podhod i ponyatie «upravlencheskaya kompetentnost» v processe professional'noj podgotovki budushchih specialistov gosudarstvennogo upravleniya [Competence-based approach and the concept of "managerial competence" in the process of professional training of future specialists in public administration]. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, 2014, no. 6-2, pp. 350-354 (In Russ.). Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34163> (accessed 22.11.2020).
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Internet-zhurnal "Ejdos" = Online magazine "Eidos"*. 2006. 5 maya (In Russ.). Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. V nadzag: Centr distancionnogo obrazovaniya "Ejdos".
3. Firer A.V. O sootnoshenii ponyatij «kompetentnost'» i «kompetenciya» [On the correlation of the concepts of "competence" and "competence"]. *Omskij nauchnyj vestnik = Omsk Scientific Bulletin*, 2012, no. 1, pp. 169–172 (In Russ.).
4. Mal'ceva T.V. [Components of foreign-language self-educational competence]. *Materialy desyatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Professional'noe lingvoobrazovanie»* [Professional language education. Materials of the Tenth International Scientific and Practical Conference]. Nizhnij Novgorod, 2016, pp. 51-59 (In Russ.).
5. Mahova V.V. Lingvo-kognitivnye osnovy formirovaniya inoyazychnoj kompetentnosti studentov v sfere professional'noj kommunikacii [Linguistic and cognitive foundations of the formation of foreign language competence of students in the field of professional communication]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2013, no. 2, pp. 37-43 (In Russ.).
6. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremenном obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2002. 396 p. (In Russ.).

7. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarij* [Competence-based approach in education. Problems, concepts, tools]. Moscow, APKiPRO Publ., 2003. 101 p. (In Russ.).

8. Selevko G.K. Kompetentnosti i ih klassifikaciya [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, 2004, no. 4, pp. 138-144 (In Russ.).

9. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista [Competence in the structure of the professional training quality model]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2004, no. 3, pp. 21-26 (In Russ.).

10. Yamova O.V. Ocenka kompetencij v hode gosudarstvennoj itogovoj attestacii: opyt prakticheskoj realizacii [Assessment of competencies in the course of the state final certification: experience of practical implementation]. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Bulletin of Science and Education*, 2020, no. 1 (79) (In Russ.). Available at: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2020/79/otsenka-kompetentsij.pdf> (accessed 31.09.2020).

11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996*. Council for Cultural Co-operation (CDCC) aSecondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

12. *Klyucheveye kompetencii i obrazovatel'nye standarty: Doklad A.V. Hutorskogo na Otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskij pedagogiki RAO 23.02.02. Centr «Ejdos»* [Key competencies and educational standards: Report of A.V. Khutorsky at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of RAO 23.02.02. Eidos Center] (In Russ.). Available at: <http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2012/04/6/> (accessed 22.11.2020).

13. Zotov V.V. Kompetencii i professional'no vazhnye kachestva: sootnoshenie ponyatij i pole primenimosti v obrazovanii, professional'noj sfere i gosudarstvennoj sluzhbe [Competencies and professionally important qualities: correlation of concepts and the field of applicability in education, professional sphere and public service]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Obshchestvennye nauki = Bulletin of the Tambov University. Social Sciences Series*, 2017, vol. 3, is. 2(10), pp. 28-33 (In Russ.).

14. Zalivanskij B.V., Samohvalova E.V. Kompetentnostnyj podhod v praktike professional'noj podgotovki gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhashchih [Competence approach in the practice of professional training of state and municipal employees]. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke = Health and Education in the XXI Century*, 2016, no. 2, pp. 835-839. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-praktike-professional'noy-podgotovki-gosudarstvennyh-i-munitsipalnyh-sluzhaschih> (accessed 22.11.2020).

15. Funkcional'naya negramotnost' [Functional illiteracy]. *Vikipediya = Wikipedia*. [2020–2020]. Data obnovleniya: 14.01.2020. Available at: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=104557511> (accessed 22.11.2020).

16. Chudinova V. P. Funkcional'naya negramotnost' – problema razvityh stran [Functional illiteracy-the problem of developed countries]. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociologicheskie Issledovaniya*, 1994, no. 3, pp. 98–102 (In Russ.).

17. A nation at risk. National Commission on excellence in education. (1983). Cargan L., Ballantine J.M. Reading in sociology. Fourth edition. Wadsworth Publishing Company. Belmont, California, 1987. P. 179–191.

18. Klochkova T.N. Preodolenie funktsional'noj negramotnosti kak osnovnoe uslovie effektivnosti professional'noj deyatel'nosti gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhashchih [Overcoming functional illiteracy as the main condition for the effectiveness of professional activities of state and municipal employees]. *VLAST = Power*, 2011, no. 8, pp. 40-43 (In Russ.).

19. GR: istoriya, modeli, praktika primeneniya i konfliktogennyj potencial [GR: history, models, application practices and conflict potential] (In Russ.). Available at: <http://poisk-ru.ru/s13941t3.html> (accessed 22.11.2020).

20. Roj O.M. Perspektivnye napravleniya v povyshenii kachestva podgotovki gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhashchih v Rossii [Perspective directions in improving the quality of training of state and municipal employees in Russia]. *Natsional'nye priority Rossii = National Priorities of Russia*, 2017, no. 2(24), pp. 70-77 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Левин Алексей Иванович, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры государственного, муниципального управления и права, Курская академия государственной и муниципальной службы, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: alekselevin@yandex.ru

Alexey I. Levin, Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of State and Municipal Administration and Law, Kursk Academy of State and Municipal Service, Kursk, Russian Federation
e-mail: alekselevin@yandex.ru

Левина Людмила Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Lyudmila V. Levina, Candidate of Sociology Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 378

**Учебники латинского языка для вузов: современная ситуация
и проблемы преподавания****И.Ю. Ващева¹, Н.Ю. Сивкина^{1,2}** ✉

¹Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
проспект Гагарина 23, г. Н. Новгород 603950, Российская Федерация

²Научно-образовательный центр НГЛУ «Славяно-греко-латинский кабинет»
ул. Минина 31а, г. Нижний Новгород 603155, Российская Федерация

✉ e-mail: natalia-sivkina@yandex.ru

Резюме

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что существующая практика преподавания древнего языка, основанная на традиционных подходах и не сильно изменившаяся с начала XX века, вступает в некоторое противоречие с требованиями настоящего времени. Большинство учебников было написано в XX веке и ориентировано на структурный подход, в основе которого лежит работа с текстами. Однако в наши дни реализация грамматико-переводного метода не может дать прежнего эффекта в условиях сокращения аудиторных часов, возрастающей доли самостоятельной работы студентов и внедрения компетентностного подхода к обучению.

Целью настоящей статьи является анализ учебно-методической базы преподавания латинского языка в контексте сложившейся практики преподавания и оценка ее эффективности и соответствия современным требованиям. Авторы статьи выявляют особенности учебников по латинскому языку, используемых в вузах, показывают несоответствие их требованиям сегодняшнего дня и связанные с этим проблемы, а также предлагают возможные варианты их решения.

Соответственно в статье решаются следующие задачи: выявить основные методики, применяемые в известных учебниках латинского языка, отметить их достоинства и недостатки; проследить тенденции развития методики в последние годы; проанализировать, какие изменения необходимо внести в современный учебник, чтобы они соответствовали компетентностному подходу.

Методология. Авторы использовали принятую в современной науке систему подходов и методов, включающую принцип системности и комплексности, методы анализа и синтеза, сравнительный метод.

Результаты. Авторы отмечают, что имеющиеся учебники ориентированы на традиционный подход к преподаванию. В изданиях последних лет наблюдается тенденция к глубокой профилизации учебных пособий, что, по мнению авторов, не способствует лучшему усвоению латинского языка, но, напротив, приводит к поверхностному знакомству с языком. Основные проблемы в обучении латинскому языку в наши дни авторы видят в отсутствии современного пособия и новой методики преподавания, ориентированной на компетентностный подход в высшей школе. Традиционная же методика, ориентированная на реализацию грамматико-переводного метода, как показывает практика, не дает прежнего эффекта при сокращении доли аудиторной работы и переносе акцента на самостоятельную деятельность студентов.

Вывод. Учебник, соответствующий современным требованиям, должен решать совершенно иные задачи: учить решать стандартные и нестандартные задачи, работать в группе, мотивировать на обучение. По мнению авторов, для этого акцент в преподавании следует сместить на более широкое применение алгоритмов, упражнений, тренингов. На данном этапе хорошо дополнить имеющиеся учебники разнообразными рабочими тетрадями, практикумами, сборниками упражнений, чтобы сделать процесс обучения более активным.

Ключевые слова: учебники по латинскому языку; методика преподавания латинского языка; компетентностный подход.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Ващева И.Ю., Сивкина Н.Ю. Учебники латинского языка для вузов: современная ситуация и проблемы преподавания // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 135–145.

Статья поступила в редакцию 30.11.2020 Статья подписана в печать 16.01.2020

Статья опубликована 31.03.2021

Latin Language Textbooks for Universities: Current Situation and Problems of Teaching

Irina Yu. Vashcheva¹, Natalia Yu. Sivkina^{1,2} ✉

^{1,2} Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
23 Gagarin Avenue, Nizhniy Novgorod 603950, Russian Federation

Educational center of the Dobrolyubov national University "Slavic-Greek-Latin cabinet"
31a Minina str., Nizhny Novgorod 603155, Russian Federation

✉ e-mail: natalia-sivkina@yandex.ru

Abstract

The relevance of the problem under study is due to the fact that the existing practice of teaching the ancient language, based on traditional approaches and not much changed since the beginning of the XX century, comes into some contradiction with the requirements of the present time. Most textbooks were written in the XX century and are focused on the structural approach, which is based on working with texts. However, nowadays the implementation of the grammar-translation method can not give the same effect in terms of reducing hours, an increasing share of independent work of students and the introduction of a competence-based approach to learning.

The purpose of this article is to analyze the educational and methodological base of teaching Latin in the context of current teaching practices and assess its effectiveness and compliance with modern requirements. The authors of the article identify the features of Latin language textbooks used in higher Education institutions, show that they do not meet the current requirements and the problems associated with it, and also offer possible solutions to them.

Respectively the article deals with the following tasks: to identify the main techniques used in known textbooks of Latin language, to celebrate their strengths and weaknesses; trends of development of methods in recent years; to analyze, which changes are needed in a modern textbook to match competence-based approach.

Methodology. *The authors used a system of approaches and methods accepted in modern science, including the principle of consistency and complexity, methods of analysis and synthesis, and the comparative method.*

Results. *The authors note that the existing textbooks are focused on the traditional approach to teaching. In the publications of recent years, there is a tendency to profillize textbooks in depth, which, according to the authors, does not contribute to a better assimilation of the Latin language, but, on the contrary, leads to a superficial acquaintance with the language. The main problems in teaching Latin today the authors see in the lack of a modern manual and a new teaching methodology focused on the competence approach in higher education. The traditional method, focused on the implementation of the grammar-translation method, as practice shows, does not give the same effect when reducing the share of hours and shifting the focus to independent activity of students.*

Conclusion. *A textbook that meets modern requirements should solve completely different tasks: teach students to solve standard and non-standard tasks, work in a group, and motivate you to learn. According to the authors, the emphasis in teaching should be shifted to a broader use of algorithms, exercises and training. It is worth to supplement the existing textbooks with a variety of workbooks, workshops, and collections of exercises to make the learning process more active.*

Keywords: Latin language textbooks; methods of teaching Latin; competence approach.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Vashcheva I. Yu., Sivkina N. Yu. Latin Language Textbooks for Universities: Current Situation and Problems of Teaching. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 135–145 (In Russ.).

Received 30.11.2020

Accepted 16.01.2020

Published 31.03.2021

Введение

В условиях современного мира обращение к проблемам мировой истории и культуры представляет интерес не только в рамках изучения разных наук, но и с точки зрения расширения кругозора и эрудиции обучающихся. Движение человечества к грамотному межкультурному общению невозможно без понимания истории отдельных цивилизаций и менталитета древних народов. Курс латинского языка помогает воссоздавать мировосприятие античной цивилизации, оказавшей огромное влияние на всю последующую историю европейских стран. Чтение древних текстов позволяет не только закреплять пройденный материал, но и приобщать студентов к достижениям цивилизации в духовной сфере, к основам европейской культуры.

Методы

В настоящем исследовании авторы придерживались системного подхода, который предполагает анализ изучаемой темы в качестве целого объекта, в котором все взаимосвязано и пребывает в постоянном закономерном движении и изменении в связи с неизбежными внутренними и внешними противоречиями. Комплексный подход помогает рассматривать изучаемый предмет с разных сторон. Данный принцип предполагает строгий учет взаимодействия разных факторов, которые влияют на рассматриваемое явление. Комплексный подход помогает выявлять противоречия и тенденции развития исследуемого объекта, а также определяет пути их преодоления. Основными общенаучными методами данного исследования являются анализ и синтез, благодаря которым изучаемый объект разделяется на составные части и части изучаются во взаимодействии. Сравнительный метод остается основным для сопоставления этих частей.

Результаты и обсуждение

Среди широкого ассортимента учебной литературы для вузов очень большую и важную проблему составляет наличие специальных учебников для преподавания латыни. Стоит отметить, что в отечественной практике впервые данная проблема остро возникла в 30-е гг. XX в. Дело в том, что в 1934 г. с образованием в Москве и Ленинграде двух Институтов философии, литературы и истории возобновилось преподавание латинского языка после весьма длительного перерыва, связанного с революционными событиями в России. Однако преподавание латыни в качестве обязательного предмета на филологических и исторических факультетах университетов и педагогических институтов поставило перед преподавателями серьезные проблемы и совершенно новые задачи. События 1917 г. положили конец преподаванию древних языков в классических гимназиях. Теперь преподавание латыни в вузах должно было начинаться «с нуля». Однако это принципиальное различие было осознано не сразу. Поэтому курс латинского языка во всех вузах гуманитарного профиля на первых порах представлял собой значительно сокращенный гимназический курс. Для вузовского курса латинского языка необходимы были новые учебники, хороший обзор которых дает Н.Л. Кацман [4].

Так, еще для дореволюционной школы был написан учебник Н.Г. Крихацкого, который затем был переработан для университетов и издан в 1940 г. уже после смерти автора. Это был первый советский учебник латинского языка, но он довольно быстро вышел из употребления. Самым популярным и востребованным учебником латинского языка в советской высшей школе стал учебник А.Н. Попова и П.М. Шендяпина. Он выдержал множество переизданий. Именно по нему до сих

пор занимается большинство студентов – гуманитариев. Довольно рано появился и второй классический учебник латинского языка – учебник Я.М. Боровского и А.В. Болдырева. Однако стоит отметить, что пособие было ориентировано на изучение латинского языка взрослыми людьми, вследствие чего данный учебник был написан намного сложнее, нежели первый. По мысли авторов, изучение латыни должно быть основано на чтении и детальном анализе подлинных античных текстов, расположенных в порядке возрастающей трудности. Большое внимание уделялось фонетическим законам и, в частности, долготе и краткости гласных.

Понимая всю сложность ситуации и необходимость создания эффективной методики преподавания древнего языка, заведующий кафедрой древних языков МГУ В.С. Соколов опубликовал на эту тему развернутую статью в Вестнике древней истории за 1949 год [24]. Анализу именно этих двух учебников и была посвящена большая часть статьи. Отметив несомненные достоинства обоих, В.С. Соколов, тем не менее, подчеркивает, что ни тот, ни другой не удовлетворяют всем требованиям, поскольку «для обоих учебников характерна *аморфность адресата*, в результате которой не учитываются специфические цели изучения латинского языка в связи с профессиональной подготовкой будущего специалиста» [24]. Автор указывал, что учебники для высшей школы должны соответствовать задачам отдельных факультетов и предлагает создать не только пособия для медицинских и юридических институтов, но и для факультетов исторических, филологических и иностранных языков. Его доводы вполне обоснованы: ведь историкам древний язык нужен лишь как подсобный; историк должен уметь читать и правильно понимать, уметь аргументировать свое понимание текстов латинских авторов; а для факультетов иностранных языков важны не

древние авторы, а лингвистика, фонетика, развитие и отмирание форм. Соколов В.С. обращает внимание на необходимость подбирать тексты для упражнений со сведениями из истории каждой страны, соответствующей основному языку факультета. Таким образом, у филологов требования к языку будут отличаться от требований историков. Общим для всех учебников должно быть требование «научного изложения фактов изучаемого языка» [24].

Таким образом, статья Соколова во многом носила программный характер, содержала ясную задачу: дифференцировать и наполнить учебники в зависимости от профиля вуза, для которого они предназначены» [24].

Кроме того, уже в те годы в учебных планах намечается тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение языка. Но, как совершенно справедливо отмечает Н.Л. Кацман, «чем меньше *время* обучения, тем острее стоит вопрос о *методах* обучения». Однако для характеристики основного принципа преподавания того периода подходит высказывание Щербы, что «старая латынь» может открыть «двери во все языки», при этом какой-либо специально разработанной методики не предполагалось: «Достаточно того, – говорил он, – чтобы читалось и переводилось значительное количество трудных текстов – и все остальное прикладывается само собой» [26, с. 47]. Таким образом, вопрос о какой-то специальной методике преподавания латыни встал только в 50-60-е гг. XX века.

В 1950 г. В.Н. Никольский в своей диссертации впервые поставил вопрос о необходимости введения особой методики преподавания древнего языка студентам лингвистических вузов [16]. Он же предложил модель построения курса латыни в сравнительно-сопоставительном ключе с разработкой специальных упражнений, помимо традиционных заданий на перевод с латинского на русский.

Спустя несколько лет Л.В. Голодников защитил диссертацию на сходную тему [1], акцентируя необходимость углубить профессиональное изучение латинского языка и культуры. Однако можно констатировать, что какой-либо новой специальной методики представлено не было. Вместо этого Л.В. Голодников в надежде на то, что «количество часов на латинский язык будет, конечно, увеличено», предложил использовать для занятий комплект из учебника и еще пятнадцати пособий по античной мифологии, поэзии, истории, искусству и т.п., а также сборник для чтения оригинальных текстов тринадцати античных авторов. В сущности, идея о создании «адресных пособий» для лингвистов или студентов других специальностей тогда так и не получила никакого практического воплощения.

Только в 1961 году был издан принципиально новый учебник, предназначенный специально для студентов-лингвистов, с привлечением данных исторической фонетики и грамматики под редакцией профессора В.Н. Ярхо, подготовленный на базе кафедры классических языков МГПИИЯ [13]. Курс обучения по этому пособию строился на сравнительно-сопоставительной основе. Лексический минимум дополнялся лексическими параллелями из русского, французского, английского и немецкого языков. В то же время, грамматический материал в нем изложен крайне сложным языком, ориентированным скорее уже на готового специалиста, нежели на студента первого курса, только еще приступающего к обучению. Тем не менее, выход в свет этого учебника ознаменовал начало нового периода в отечественной практике преподавания древнего языка, а именно – создания специализированных учебников, специально ориентированных на тот или иной профиль подготовки. В 1969 г. на той же кафедре З.А. Покровская и Н.Л. Кацман написали еще один учебник, построенный на тех же научных принципах, но для студентов заочных отделений.

Его преимуществом стали подробные методические указания, касавшиеся как организации самостоятельной работы студентов, так и методики выполнения упражнений и перевода с латыни на русский. Кроме того, тексты сопровождали обширные комментарии, имелись контрольные работы в нескольких вариантах. Этот учебник переиздается до сих пор.

Таким образом, институты и факультеты иностранных языков, наконец, получили специализированные учебники для изучения латинского языка. Вскоре они были дополнены сборниками упражнений по отдельным разделам грамматики, в том числе с использованием имевшихся тогда технических средств [6].

Начали издаваться учебники и по другим специальностям гуманитарного профиля: учебник для отделений русского языка и литературы А.А. Дерюгина и Л.М. Лукьяновой; для филологических факультетов университетов В.И. Мирошниковой и Н.А. Федорова в Москве или под ред. А.И. Доватура в Ленинграде; для исторических факультетов А.Ч. Козаржевского и Г.Г. Козловой (для заочников) в Москве, Н.А. Гончаровой в Минске и т.д.

Плохое пополнение библиотечного фонда в конце 90-х – начале 00-х гг. привело к изданию в рамках различных вузов собственных учебных пособий для занятий со студентами. Так, преподаватели античной истории в ННГУ им. Н.И. Лобачевского пользуются «Практикумом по латинскому языку» под ред. А.В. Махляюка, выдержавшим несколько переизданий [18, 19, 20, 21]. Это пособие содержит тексты и задания для аудиторной и самостоятельной работы, тексты для перевода на контрольных работах, а также выдержки из произведений античных авторов; грамматический раздел представлен в виде таблиц.

Современные учебники не сильно отличаются от тех, что были разработаны в 60-70-е гг. XX в., хотя и количество часов, отводимых на изучение древнего языка, продолжает сокращаться, да и со-

временная ситуация ставит новые требования [2, 3, 9, 5, 10, 11].

В настоящее время в нашем распоряжении существует поистине огромное количество и учебников, и учебных пособий, как совершенно новых, так и неоднократно переизданных старых. Например, упомянутый выше учебник А.Н. Попова и П.М. Шендяпина, 1970 и 2008 гг. издания. Для историков он был и остается одним из лучших отечественных учебных изданий с точки зрения последовательности изложения материала – основ латинской грамматики и синтаксиса. Кроме этого издания, можно вспомнить и классические учебники Ярхо В.Н., Соболевского С.И., Мирошниковой В.И. и Федорова Н.А., а также работы более новых авторов – Гончаровой Н.А., Бикеевой Н.Ю. и, конечно, труды Кацман Н.Л. и Подосинова А.В.

Из множества современных учебников особенно стоит отметить недавнее учебное пособие, изданное в Казанском университете [14]. Изложение грамматики в нем отличается простотой и удобством. Данное учебное пособие сочетает традиционный, проверенный временем подход и довольно оригинальный набор упражнений.

В отечественной практике можно отметить интересное пособие А.В. Подосинова «Введение в латинский язык и античную культуру» [17] для классических гимназий с подборкой античных и средневековых источников, и даже занимательными элементами: фрагментом сказки К. Коллоди «Пиноккио» и комикса об Астериксе. Однако данное пособие рассчитано на учащихся гимназий, а не вузов, и предполагает большое количество часов для изучения курса.

Обращают на себя внимание также учебные пособия по латинскому языку, изданные под эгидой Белорусского государственного медицинского университета, в которых последовательно реализуется идея максимальной профилизации материала занятий [25]. Так, в 2000 г.

вышел первый отечественный учебник для стоматологов.

На наш взгляд, подобная специализация и профилизация не способствуют лучшему усвоению латинского языка и его активному использованию в профессиональной деятельности. Наоборот, это приводит к обратному результату – к выхолащиванию самой сути, к очень поверхностному знакомству с языком, при котором ни о знании языка, ни о каком-либо культурном развитии студентов речи не идет.

На фоне современных разработок и общей тенденции к максимальной специализации выделяется экспериментальный учебник Удмуртского университета [15], предназначенный для мультилингвального обучения студентов языковых факультетов. Предлагаемый в пособии материал нацелен на последовательное сопоставление языковых фактов латинского языка с языковыми фактами разносистемных языков: русского (славянского), английского и немецкого (германских), французского и испанского (романских), что представляется важным для подготовки современных лингвистов. Кроме того, основные разделы изучения латинского языка представлены в виде таблиц, а также содержат упражнения, вопросы и тестовые задания, что с одной стороны упрощает и систематизирует полученные в ходе изучения латинского языка знания, а с другой, закрепляет и активизирует эти знания.

В целом, можно сказать, что ситуация в преподавании латинского языка всегда отличалась сложностью, но в современное время усугубляется еще и противоречивостью. С одной стороны, выдвигается требование повышения качества образования в целом, а применительно к преподаванию латинского языка – привести уровень освоения древнего языка к европейским стандартам.

С другой стороны, в отечественное образование широко внедряется компетентностный подход, который ориенти-

рует процесс обучения на умение человека действовать самостоятельно в разных проблемных ситуациях, применяя полученные знания и получая новые. Такой подход включает много задач для преподавателя любой дисциплины, в том числе и древних языков. Отметим лишь некоторые. Обучающийся должен: 1) научиться решать проблемы, т.е. анализировать нестандартные ситуации, ставить цели, планировать результат, разработав алгоритм деятельности; 2) работать с информацией, т.е. уметь осуществлять информационный поиск, извлекать материал из любых источников на разных носителях; 3) освоить разные виды коммуникации, т.е. работать в команде, в диалоге, выполнять разные социальные роли, аргументированно и культурно отстаивать свою точку зрения и т.п. Иными словами, школа, а затем и вуз нацелены на то, чтобы «научить студента учиться». Но столь глобальная задача не сочетается с постоянным сокращением аудиторных часов, тенденцией к укрупнению групп (уровень освоения языка обучающимися бывает разным, иногда весьма существенно, что требует от преподавателя дифференцированного подхода в рамках каждого занятия) и понижением статуса латинского языка в учебных планах разных специальностей вузов с профильной дисциплины до общеобразовательной.

В новых образовательных реалиях опять, как и в 30-х гг. XX в., остро встает вопрос о методике преподавания древнего языка. Все имеющиеся в нашем распоряжении учебники, рассмотренные выше, ориентированы на старую «школу знаний» и на традиционные методы работы. Учебник, соответствующий современным требованиям, должен быть ориентирован на компетентностный подход и решать совершенно иные задачи. Использование же грамматико-переводного метода в условиях сокращения часов приводит к упрощению курса, к освоению минимума грамматики и синтаксиса, к потере инте-

реса и мотивации у студентов. Придерживаясь классической методики, преподаватель гарантированно столкнется с нежеланием обучающихся работать со словарями, когда есть online-переводчики; с отсутствием навыка работы с языковыми структурами; с непониманием, как и зачем дифференцировать учебный материал; с неумением решать даже простые, стандартные задачи. Иными словами, старая методика, при всех своих положительных результатах в прошлом, в современных условиях оказывается малоэффективной.

В сложившейся ситуации, на наш взгляд, акцент следует сместить на более широкое применение алгоритмов, упражнений, тренингов. Однако сборники упражнений издаются крайне редко [7, 8]. На данном этапе хорошо дополнить имеющиеся учебники или учебные пособия, по которым занимаются студенты вузов, разнообразными рабочими тетрадями, практикумами, сборниками упражнений, сборниками тестов для самостоятельной работы, т.е. создать учебно-методический комплект по латинскому языку. Примером может послужить опыт преподавателей ИМОМИ Нижегородского государственного университета. Учебник Попова, Шендяпина дополнен Практикумом, сборником упражнений, рабочей тетрадью, сборником контрольных и тестовых заданий [21, 23, 22, 12]. Объединяет пособия целостное восприятие материала, взаимное соотнесение тем и разделов.

В представленных пособиях разработаны комплексы упражнений для закрепления пройденного на занятиях материала или для самостоятельной подготовки студентов. Упражнения построены по принципу усложнения материала и отличаются большим разнообразием. В некоторых упражнениях для удобства их выполнения дан небольшой лексический минимум и образец выполнения задания. Некоторые упражнения можно использовать на тренингах, где отработывая одни

и те же действия, обучающийся может легко научиться выделять основы, ставить существительные в нужный падеж, определять по косвенному падежу словарную форму слова, согласовывать имя существительное с именем прилагательным, местоимением и причастием, спрягать глаголы и т.п. Благодаря углубленному изучению соответствующих заданий студент не только закрепляет материал, но и облегчает работу по разбору и переводу латинских текстов.

Выводы

Таким образом, практически все учебники латинского языка, используемые в

вузах, придерживаются традиционной методики преподавания и состоят из описания грамматики, текстов для чтения и словаря.

Современные требования к повышению качества образования выпускников сделали насущной необходимостью внедрение новых учебников и учебных пособий, которые должны соответствовать сегодняшним условиям, мотивировать студентов на изучение дисциплины, «оживлять» форму проведения занятий, т.е. базироваться на сочетании традиционной методики с интенсивными методами преподавания языка.

Список литературы

1. Голодников Л.В. Система пособий по латинскому языку для пединститутков и факультетов иностранных языков. ДК. Л., 1956.
2. Доватур А.И. Латинский язык: учебник для университетов. Л., 1974.
3. Каган Ю.М. Латинский язык. Основной курс для самостоятельного изучения. М.: Канон, 2000.
4. Кацман Н.Л. Латинский язык как общеобразовательный предмет обучения в России на протяжении XX века // Индоевропейское языкознание и классическая филология (XIV чтения памяти И. М. Тронского). СПб., 2010. Ч. 2. С. 17-32.
5. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. М.: ВЛАДОС, 2003.
6. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков. М., 1979. 141 с.
7. Кацман Л.Н. Сборник упражнений по латинскому языку (для студентов ин-тов и фак. иностр. яз.). М.: Высш. шк., 1983. 112 с.
8. Кацман Н.Л. Сборник упражнений по латинскому языку. М.: ВЛАДОС, 2011. 126 с.
9. Кацман Н.Л., Покровская З.А. Латинский язык: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2001.
10. Козаржевский А.Ч. Учебник латинского языка. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
11. Козлова Г.Г. Латинский язык. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
12. Латинский язык: проверочные и контрольные задания по курсу латинского языка / сост. В.В. Антонов, И.Ю. Ващева, А.Н. Маслов и др.; под ред. А.В. Махлаюка. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2006. 116 с.
13. Латинский язык: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. В.Н. Ярхо и В.И. Лободы. М.: Высшая школа, 2008. 384 с.
14. Бикеева Н.Ю., Рунг Э.В. Латинский язык: учебное пособие. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2011.

15. Медведева Д.И., Федорова И.А. Латинский язык в контексте европейских языков: учеб. пособие / науч. ред.: Т.И. Зеленина, Л.М. Малых. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. 84 с.
16. Никольский В.Н. Основные положения методики преподавания латинского языка в пединститутах и на факультетах иностранных языков. ДК, Л., 1950.
17. Подосинов А.В. *Lingua Latina*. Введение в латинский язык и античную культуру. М.: Прогресс, 1995.
18. Практический курс латинского языка: учеб. пособие / сост. И.Ю. Вашева, Н.А. Касаткина, Е.А. Молев. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2000. 208 с.
19. Практический курс латинского языка: учеб. пособие / сост. Н.А. Касаткина, И.Ю. Вашева, Е.А. Молев, Н.Ю. Сивкина. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2002. 220 с.
20. Практический курс латинского языка: учеб. пособие / А.В. Махлаюк, Н.Ю. Сивкина, И.Ю. Вашева и др.; под ред. А.В. Махлаюка. 2-е изд., испр. и доп. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2012. 204 с.
21. Практический курс латинского языка: учебное пособие / А.В. Махлаюк, Н.Ю. Сивкина, Марков и др.; под ред. А.В. Махлаюка. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2019. 197 с.
22. Сивкина Н.Ю. Латинский язык: рабочая тетрадь. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. 30 с.
23. Сивкина Н.Ю. Сборник упражнений по латинскому языку. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018.
24. Соколов В.С. К вопросу о методике и методологии учебников по древним языкам // ВДИ. 1949. № 4 (30). С. 189-197.
25. Цисык А.З. Латинский язык: учебник. Минск: БГМУ, 2008. 206 с.
26. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947.

References

1. Golodnikov L.V. *Sistema posobii po latinskomu iazyku dlia pedinstitutov i fakul'tetov inostrannykh iazykov* [The system of training manuals of the Latin language for the pedagogical institutes and faculties of foreign languages]. Leningrad, 1956 (In Russ.).
2. Dovatur A.I. *Latinskii iazyk. Uchebnik dlia universitetov* [Latin language. Textbook for universities]. Leningrad, 1974. (In Russ.).
3. Kagan Iu.M. *Latinskii iazyk. Osnovnoi kurs dlia samostoiatel'nogo izucheniia* [Latin. Basic course for self-study]. Moscow, Kanon Publ., 2000 (In Russ.).
4. Katsman N.L. [Latin as a General education subject in Russia during the XX century]. *Indoevropskoe iazykoznanie i klassicheskaia filologiia (XIV chteniia pamiati I. M. Tronskogo)* [Indo-European Linguistics and Classical Philology (XIV readings in memory of I. M. Tronsky)], St. Petersburg, 2010, pt. 2. pp. 17-32 (In Russ.).
5. Katsman N.L. *Metodika prepodavaniia latinskogo iazyka* [Methods of teaching the Latin language]. Moscow, VLADOS Publ., 2003 (In Russ.).
6. Katsman N.L. *Metodika prepodavaniia latinskogo iazyka v institutakh i na fakul'tetakh inostrannykh iazykov* [Methods of teaching Latin in institutes and faculties of foreign languages]. Moscow, 1979. 141 p. (In Russ.).

7. Katsman L.N. *Sbornik uprazhnenii po latinskomu iazyku (Dlia studentov in-tov i fak. inostr. iaz.)* [A collection of exercises on the Latin language (For students in-tov and facts. foreign language)]. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 1983. 112 p. (In Russ.).
8. Katsman N.L. *Sbornik uprazhnenii po latinskomu iazyku* [A collection of exercises on the Latin language]. Moscow, VLADOS Publ., 2011. 126 p. (In Russ.).
9. Katsman N.L., Pokrovskaia Z.A. *Latinskii iazyk* [Latin. Language]. Moscow, VLADOS Publ., 2001 (In Russ.).
10. Kozarzhevskii A.Ch. *Uchebnik latinskogo iazyka* [Latin language textbook]. Moscow, Izd-vo LKI Publ., 2007 (In Russ.).
11. Kozlova G.G. *Latinskii iazyk* [Latin language]. Moscow, Izd-vo Mosk. Un-ta Publ., 1972. (In Russ.).
12. Antonov V.V., Vashcheva I.Iu., Maslov A.N. eds. *Latinskii iazyk: proverochnye i kontrolnye zadaniia po kursu latinskogo iazyka* [Latin language: test and control tasks for the Latin language course]; ed. by A.V. Makhlaiuka. Nizhnii Novgorod, Nizhegorodskii gosuniversitet Publ., 2006. 116 p. (In Russ.).
13. *Latinskii iazyk Uchebnik dlia studentov pedagogicheskikh vuzov* [Latin language]; ed. by V.N. Iarkho i V.I. Lobody. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 2008. 384 p. (In Russ.).
14. Bikeeva N.Iu., Rung E.V. *Latinskii iazyk* [The Latin language: a tutorial]. Kazan, Kazanskii (Privolzhskii) federalnyi universitet Publ., 2011 (In Russ.).
15. Medvedeva D.I., Fedorova I.A. *Latinskii iazyk v kontekste evropeiskikh iazykov* [The Latin language in the context of European languages]; ed. by T.I. Zelenina, L.M. Malykh. Izhevsk, Udmurtskii universitet Publ., 2015. 84 p. (In Russ.).
16. Nikolskii V.N. *Osnovnye polozheniia metodiki prepodavaniia latinskogo iazyka v pedinstitutakh i na fakultetakh inostrannykh iazykov* [The main points of the methodology of teaching Latin in pedagogical institutes and foreign language faculties]. Leningrad, 1950. (In Russ.).
17. Podosinov A.V. *Lingua Latina. Vvedenie v latinskii iazyk i antichnuiu kulturu* [Introduction to the Latin language and ancient culture]. Moscow, Progress Publ., 1995 (In Russ.).
18. *Prakticheskii kurs latinskogo iazyka: ucheb. posobie* [Practical course of Latin language: a tutorial], Sost. I.Iu. Vashcheva, N.A. Kasatkina, E.A. Molev. Nizhnii Novgorod, Izd-vo NNGU Publ., 2000. 208 p. (In Russ.).
19. Kasatkina N.A., Vashcheva I.Iu., Molev E.A., Sivkina N.Iu. *Prakticheskii kurs latinskogo iazyka* [Practical course of Latin language]. Nizhnii Novgorod, Izd-vo NNGU Publ., 2002. 220 p. (In Russ.).
20. Makhlaiuk A.V., Sivkina N.Iu., Vashcheva I.Iu. eds. *Prakticheskii kurs latinskogo iazyka* [Practical course of Latin language]; ed. by A.V. Makhlaiuka. Nizhnii Novgorod, Nizhegorodskii gosuniversitet Publ., 2012. 204 p. (In Russ.).
21. Makhlaiuk A.V., Sivkina N.Iu., Markov K.M. eds. *Prakticheskii kurs latinskogo iazyka: uchebnoe posobie* [Practical course of Latin language]; ed. by A.V. Makhlaiuka. Nizhnii Novgorod, Nizhegorodskii gosuniversitet Publ., 2019. 197 p. (In Russ.).
22. Sivkina N.Iu. *Latinskii iazyk* [Latin Language]. Nizhnii Novgorod, Nizhegorodskii gosuniversitet Publ., 2013. 30 p. (In Russ.).
23. Sivkina N.Iu. *Sbornik uprazhnenii po latinskomu iazyku* [A collection of exercises on the Latin language]. Nizhnii Novgorod, Nizhegorodskii gosuniversitet Publ., 2018 (In Russ.).

24. Sokolov V.S. К вопросу о методике и методологии учебников по древним языкам [On the methodology and methodology of textbooks on ancient languages]. VDI, 1949, no. 4 (30), pp. 189-197 (In Russ.).

25. Tsisyk A.Z. *Latinskii iazyk* [Latin Language]. Minsk, BGMU Publ., 2008. 206 p. (In Russ.).

26. Shcherba L.V. *Prepodavanie inostrannykh iazykov v srednei shkole. Obshchie voprosy metodiki* [Teaching foreign languages in secondary schools. General questions of the methodology]. Moscow, 1947 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Ващева Ирина Юрьевна, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории древнего мира и средних веков ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: vasheva@mail.ru

Irina Yu. Vashcheva, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of history of the Ancient world and the Middle Ages, Lobachevsky national University, Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: vasheva@mail.ru

Сивкина Наталья Юрьевна, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории древнего мира и средних веков ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия; старший научный сотрудник научно-образовательного центра НГЛУ им. Н.А. Добролюбова «Славяно-греко-латинский кабинет», г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: natalia-sivkina@yandex.ru

Natalia Yu. Sivkina, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of history of the Ancient world and the Middle Ages of the Lobachevsky national University, Nizhny Novgorod, Russia; Senior researcher at the research and educational center of the Dobrolyubov national University "Slavic-Greek-Latin cabinet", Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: natalia-sivkina@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.9.07. 376.3

**Выявление состояния сформированности
профессионально-личностной готовности
профессорско-преподавательского состава к реализации
инклюзивного образования в высшем учебном заведении**

М.В. Кузнецова¹ ✉

Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: Kuznecova.Marina.V@mail.ru

Резюме

Актуальность. Одним из приоритетных направлений современной многоуровневой системы образования, в преобладающем аспекте её модернизации, становится массовое включение контингента с ограниченными возможностями здоровья в школы, колледжи, техникумы, а также в такие учебные структуры, как университеты. Доступность инклюзивного образования рассматривается через обучение «обычных» студентов вместе с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, без ощутимой потери качества изучаемых предметов, при исключении абсолютно любой дискриминации. Статья посвящена актуальной проблеме выявления уровня профессионально-личностной готовности преподавателей университета к реализации инклюзивной практики.

Цель исследования. Целью данной статьи является выявление состояния профессионально-личностной готовности преподавателей к реализации инклюзивной практики в вузе.

Задачи исследования. В соответствии с поставленной целью решалась одна из основных задач нашей работы, оценка профессионально-личностной готовности преподавателей организации к реализации инклюзивной практики через определение базовой ориентации личности преподавателя, выявление полимотивационных тенденций личности, исследование самооценки профессионально-педагогической мотивации педагога, оценки ориентированности преподавателей на учебно-дисциплинарную и личностную деятельность обучающихся; определение инклюзивной профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

Методы. Вышеперечисленные задачи могут быть решены с помощью определенного специально подобранного набора методов: изучение научной литературы по проблеме исследования, персональный опрос, проведение онлайн-тестов, индивидуальные беседы, качественная обработка экспериментальных данных в количественном и качественном эквиваленте.

Результаты. Обобщенные результаты проведенного исследования показывают, что преподаватели организации способны реализовывать инклюзивную практику.

Вывод. Преподаватели организации в большинстве своем готовы к созданию специальных и уникальных в своем роде программ для лиц с любыми ограничениями по здоровью.

Заключение. Необходима разработка новой программы, которая будет способствовать формированию профессионально-личностных компетенций преподавателей высшего учебного заведения, расширению граней привычного представления о возможностях «обычных» студентов и контингента с инвалидностью в формате различных нозологических категорий.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инвалидность; лица с ограниченными возможностями здоровья; профессионально-личностная готовность; психолого-педагогическое сопровождение.

© Кузнецова М.В., 2021

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кузнецова М.В. Выявление состояния сформированности профессионально-личностной готовности профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в высшем учебном заведении // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 1. С. 146–157.

Статья поступила в редакцию 17.11.2020

Статья подписана в печать 26.01.2021

Статья опубликована 31.03.2021

Revealing the State of Formation of the Professional and Personal Readiness of the Teaching Staff for the Implementation of Inclusive Education in a Higher Educational Institution

Marina V. Kuznetsova¹ ✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: Kuznetsova.Marina.V @ mail.ru

Abstract

Relevance. One of the priority areas of the modern multi-level education system, in the predominant aspect of its modernization, is the massive inclusion of the contingent with disabilities in schools, colleges, technical schools, as well as in educational structures such as universities. The accessibility of inclusive education is considered through the training of "ordinary" students together with people with disabilities and persons with disabilities, without a tangible loss of the quality of the subjects studied, with the exclusion of absolutely any discrimination. The article is devoted to the actual problem of identifying the level of professional and personal readiness of university teachers to implement inclusive practice.

Purpose of the study. The purpose of this article is to identify the state of professional and personal readiness of teachers for the implementation of inclusive practice in the university.

Research objectives. In accordance with this goal, one of the main tasks of our work was solved, the assessment of the professional and personal readiness of the teachers of the organization for the implementation of inclusive practice through the determination of the basic orientation of the teacher's personality, the identification of polymotivational personality tendencies, the study of the self-assessment of the professional and pedagogical motivation of the teacher, the assessment of the orientation of teachers towards educational and disciplinary and personal activities of students; definition of inclusive professional competence of the teaching staff of the university.

Methods. The above tasks can be solved using a certain specially selected set of methods: study of scientific literature on the research problem, personal survey, online tests, individual conversations, qualitative processing of experimental data in quantitative and qualitative terms.

Results. The generalized results of the study show that the organization's teachers are able to implement inclusive practice.

Conclusions. Most of the organization's teachers are ready to create special and unique programs for people with any disabilities.

Conclusion. It is necessary to develop a new program that will contribute to the formation of professional and personal competencies of teachers of a higher educational institution, to expand the boundaries of the usual understanding of the possibilities of "ordinary" students and the contingent with disabilities in the format of various nosological categories.

Keywords: inclusive education; disability; persons with disabilities; professional and personal readiness; psychological and pedagogical support.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kuznetsova M.V. Revealing the State of Formation of the Professional and Personal Readiness of the Teaching Staff for the Implementation of Inclusive Education in a Higher Educational Institution. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2021, 11(1): 146–157 (In Russ.).

Received 17.11.2020

Accepted 26.01.2021

Published 31.03.2021

Введение

Одним из приоритетных направлений современной многоуровневой системы образования, в преобладающем аспекте её модернизации, становится массовое включение контингента с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школы, колледжи, техникумы, а также в такие учебные структуры, как университеты. Россия претерпела определённые социальные переустройства, что не могло не повлиять на уникальное отношение многослойного общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам, а также подвести к осознанию необходимости их более широкого включения в социум.

Е. А. Мартынова, Н. А. Романович, Л. И. Родина констатируют, что специальное образование, которое очевидно стало прочным и устойчивым фундаментом современной многоуровневой системы образования до последнего цикла прошлого века, когда социальная политическая ретроспектива в отношении контингента с инвалидностью носила в основном компенсационный аспект, выступает инклюзивное образование, позволяющее не только изменить качество жизни людей с инвалидностью, но и преимущественно уменьшить процесс девиантного отношения к данному контингенту в российском обществе [18, 19, 20]. Е. И. Адрианова, Г. В. Арефьева, Е.Ю. Крыжановская и др. утверждают, что инклюзивное образование направлено прежде всего на идею реализации получения образования для всех на основе создания полноценного образовательного пространства, где нет ни одного исключительного компонента [4, 5].

Бесспорно, обучающиеся лица с ОВЗ должны, а главное могут быть готовыми к полноценному включению их в систему общего образования. Для реализации данного процесса предстоит подготовить программу по изученным материалам, которая позволит лицам обучаться вне зависимости от того, какая степень огра-

ниченности состояния здоровья у них присутствует, а это, безусловно требует преобразования самой педагогической системы.

Такие авторы, как Н.А. Романович, Е.А. Мартынова, Л.И. Родина оповещают нас о проблематике оценивания состояния профессионально-личностной готовности преподавателей высших учебных заведений (ВУЗ) к инклюзивной практике [18, 19, 20]. Решение такой важной проблемы кроется в понимании создания особенного процесса как по содержанию информации, так и с точки зрения организации. Это подразумевает осуществление специальных условий инклюзивного образования, а именно присутствие абсолютно разных, без исключения, обучающихся в группе, курсе и в вузе в целом.

Так, освященная ранее инклюзивная позиция авторов определяет всю глубину, а также многослойность данной проблематики. Актуальность рассмотрения профессионально-личностной готовности преподавателей организации к инклюзивной практике определяется еще и тем, что использование тех или иных новейших технологических категорий в аспекте коррекционно-педагогических идей, высокая степень преемственности всех субъектов образования является маркером и деятельностным компонентом в реализации инклюзии. Профессионально-ориентированная установка педагогических работников в области реализации инклюзивной практики – это психолого-педагогическое сопровождение образования инвалидов и лиц с ОВЗ. Инновационное направление в обучении данного контингента должно быть ориентировано на осознание преподавателями своей роли как субъекта реализации процесса инклюзии, а также на изучение, совершенствование, обновление и оптимизацию в целом профессионально-личностной готовности специалистов, реализующих инклюзивную практику с различными нозологическими категориями.

Многочисленными исследованиями (Е.А. Аверина, С.В. Алехина, Е.И. Андрианова, Л. И. Родина, Н. Н. Васягина, Н.Ю. Марчук и др.) лишь подчеркнули, что каждому преподавателю недостаточно обладать профессиональной компетенцией в области знаний преподаваемых предметов, необходимо иметь важнейшие личностные качества: эмпатия и доброжелательность к обучающемуся с ОВЗ, преобладающая позиция оценки личных поступков и адекватного регулирования собственной деятельности, перцептивные умения, творческий подход к решению проблем, что позволит не только успешно решать образовательные задачи с каждой уникальной персоналией, но и кроме того, будет побуждать остальных студентов, обучающихся по стандартизированной программе, позитивно относиться к особым людям. Инвалидам и лицам с ОВЗ необходима защита, поддержка и опора не только со стороны ближайшего социального окружения, но и людей, участвующих в процессе одного из важнейших этапов жизни, такого как определение и получение профессии, в глобальном смысле осознания своего предназначения [1, 2, 3, 8, 19, 20].

Л.И. Родина транслирует, что профессионально-личностная готовность является фундаментом профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе, выступая при этом гарантом высокого качества и положительного результата [20]. Н.Н. Васягина, Н.Ю. Марчук, Г.А. Репринцева и др. трактуют профессионально-личностную готовность педагога как определенный аспект личностного ориентира, объединяющую в себе уникальные профессионально-педагогические компоненты в отношении предоставления образовательных услуг разной категории лиц [8, 21].

О. С. Кузьмина, Н. В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова и др. утверждают, что приняв решение стать на новый путь открытия дверей вуза новым особым людям, нужно будет выйти за рамки тра-

диционных подходов к осуществлению педагогической деятельности. Лишь тот преподаватель, который имеет особую ментальность, владеет дополнительными дефектологическими знаниями об индивидуальных особенностях инвалидов и лиц с ОВЗ, их персональных образовательных потребностях и обладает высоким профессионализмом, сможет осуществить идею включения лиц с ОВЗ в учебный процесс вуза [5].

В этой связи возникает острая потребность в определении профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивной практики в вузе, где профессиональная составляющая тесно переплетена с личностными характеристиками, а также с особыми, специальными условиями, в которых течет педагогическая деятельность.

И. А. Зимняя, Е. А. Мартынова, Н. А. Романович, Л. И. Родина и др. констатируют, что стойкая убежденность преподавателя в социальной значимости своего дела способствует качественной передаче знаний студенту с ОВЗ. Пригодность преподавателя вуза заключается прежде всего в полном отсутствии психических и психологических противопоставлений, исключением из правил должна быть повышенный градус конфликтности личности, очень важным, ключевым фактором выступает желание и умение в положительном ключе выстраивать взаимоотношения со студентами с определенными ограничениями, а также максимально эффективно обозначать оптимальные пути к решению разного рода задач [11, 18, 19, 20].

Результаты и обсуждение

В настоящее время в Юго-Западном государственном университете (ЮЗГУ) г. Курска получают профессиональное образование 85 инвалидов и студентов с ограничениями различных нозологических групп. Из-за достаточно высокой численности указанного контингента, а также в аспекте современных реалий

назрела острая необходимость выявления состояния профессионально-личностной готовности профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивной практики в вузе с ориентиром на различные нозологические категории обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа по изучению состояния профессионально-личностной готовности профессорско-преподавательского состава ЮЗГУ г. Курска осуществлялась Центром сопровождения инклюзивного образования, а также кафедрой коммуникологии и психологии вуза в сентябре-октябре 2019 года. В эксперименте принимали участие шестьдесят пять преподавателей университета. Диагностическая программа представлена следующим инструментарием:

1 серия – адаптированный вариант опросника «Определение базовой ориентации личности» (автор А. Басс) позволил определить мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный компоненты;

2 серия – модифицированная методика «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (автор С. М. Петрова) дала возможность выделить ведущие тенденции в «Я-

концепции» личности преподавателя, что относится к мотивационно-ценностному компоненту;

3 серия – адаптированный вариант опросника «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Н.П. Фетискины) раскрывает мотивационный и рефлексивно-оценочный компонент профессионально-личностной готовности преподавателя;

4 серия – адаптированный вариант опросника «Диагностика ориентированности преподавателей вуза на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с обучающимися» (по В. Г. Маралову), который позволил определить степень ориентированности преподавателей на ту или иную модель взаимодействия с обучающимися, соответствующий операционально-деятельностному компоненту;

5 серия – тест на определение инклюзивной профессиональной компетентности преподавателей вуза.

В процессе исследования нами были разработаны критерии, показатели, уровни профессионально-личностной готовности преподавателей ЮЗГУ к реализации инклюзивной практики в вузе, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1. Критерии, показатели, уровни профессионально-личностной готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивной практики

Table 1. Criteria, indicators, levels of professional readiness of university teachers with students with disabilities

№	Критерии	Характеристика критериев
1	Направленность преподавателя на обучающегося с ОВЗ	Пособничество в совершенствовании и максимально возможное уверение в весомости и многозначности жизни каждого студента, особенно в аспекте ее уникальности и творческой ориентированности; принятие в коллективе любых ограничений по здоровью, сохранение в тайне информации о студенте; проявление заступничества в отношении особенных студентов
2	Направленность преподавателя на собственную личность	Позитивное отношение к вопросам инклюзивного образования, самоактуализация и совершенствование в вопросах обучения инвалидов и лиц с ОВЗ через принятие инклюзивных инновационных технологий
3	Направленность преподавателя на профессию	Связь с эмпатией, устойчивостью в стрессовых ситуациях

Проектируемый результат выявления профессионально-личностной готовности рецензентов к реализации инклюзивной практики позволяет выделить следующие уровни:

– высокий (в высокой степени способность в совершенствовании и максимально возможное уверение в весомости и многозначности жизни каждого студента, особенно в аспекте ее уникальности и творческой ориентированности; принятие в коллективе любых ограничений по здоровью, сохранение в тайне информации о студенте; проявление заступничества в отношении особенных студентов; позитивное отношение к вопросам инклюзивного образования, самоактуализация и совершенствование в вопросах обучения инвалидов и лиц с ОВЗ через принятие инклюзивных инновационных технологий, а также через эмпатию и устойчивость в стрессовых ситуациях);

– средний (почти всегда способность в совершенствовании и уверение в весомости и многозначности жизни каждого студента, особенно в аспекте ее уникальности и творческой ориентированности; чаще всего принятие в коллективе ограничений по здоровью, сохранение в тайне информации о студенте; часто проявление заступничества в отношении особенных студентов противоречивое отношение к вопросам инклюзивного образования, частичное присутствие эмпатии и устойчивости к стрессовым ситуациям);

– низкий (отсутствие способности в совершенствовании и уверения в весомости и многозначности жизни каждого студента; отсутствие принятия в коллективе ограничений по здоровью, нет сохранения в тайне информации о студенте; нет проявления заступничества в отношении особенных студентов; негативное отношение к вопросам инклюзивного образования, нет эмпатии и устойчивости в стрессовых ситуациях).

Проведённое теоретическое исследование сущности и содержания инклюзив-

ной практики в вузе позволило нам разработать модель, профессионально-личностной готовности преподавателей вуза к инклюзивному образованию, которая опирается на следующие теоретико-методологические подходы: компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, субъектный и др. и включает показатели: когнитивный, личностный, интерактивный, гностический, процессуально-операционный, прогностический, организационно-деятельностный, контрольно-аналитический показатели.

В основу модели профессионально-личностной готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования лиц с ОВЗ составили принципы: гуманизация образовательного процесса; целостность и последовательность этапов внедрения инклюзивных технологий; учёта индивидуальных черт студентов с ОВЗ, участвующих в инклюзивной практике; комплексного использования методов инклюзивного образования.

Результаты, полученные в ходе исследования профессионально-личностной готовности преподавателей вуза к инклюзивной практике, мы получили в срезе мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Приоритетным направлением в исследовании мотивационно-ценностного компонента модели мы видим в оценке уровня профессионально-личностной направленности, мотивации к усвоению и применению инклюзивной практики в вузе, проявление лучших аспектов личности преподавателя при осуществлении профессиональной деятельности.

Операционально-деятельностный компонент углубляет знание о сформированности конкретных умений в организации преподавателями инклюзивной практики в образовательном пространстве вуза. Как правило, именно, этот компонент модели при исследовании оказывается с более высокими результатами, но это только в том случае, если преподаватель-

ский состав имеет опыт инклюзивной практики и достаточно высоко ориентирован в вопросах инклюзивного образования.

Рефлексивно-оценочный компонент модели определяет рефлексивность личностно-смыслового отношения препода-

вателей к процессу инклюзивного образования.

Обобщение данных, обозначенных в результате эксперимента, способствовало определению уровня профессионально-личностной готовности преподавателей на основе выделенных нами критериев (табл. 2).

Таблица 2. Обобщенные результаты эксперимента по выявлению состояния профессионально-личностной готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования (%)

Table 2. Generalized results of the experiment to identify the state of professional and personal readiness of university teachers to the implementation of inclusive education (%)

№	Уровни	Обобщенный количественный показатель инклюзивной профессионально-личностной готовности преподавателей вуза
1	Высокий	67
2	Средний	33
3	Низкий	0

Анализ таблицы 2

Обобщенные результаты эксперимента по выявлению состояния профессионально-личностной готовности преподавателей ВУЗа к реализации инклюзивного образования: высокий уровень демонстрируют 67% преподавателей; средний уровень у 33% педагогов; низкий уровень отсутствует 0%.

Выводы

В результате нашего исследования, мы пришли к очевидному заключению о том, что преподаватели ЮЗГУ способны и готовы открыть для себя новые грани в их профессиональной деятельности, имея необходимые концептуальные основы и знания инклюзивного образования и четкое понимание в разработке нормативных документов, адаптируя их под имеющиеся

задачи обучить и подготовить студентов с ОВЗ к изучению ими профессий, к которым у них есть склонности и интересы.

Кроме того, стоит отметить, что разработка новейшего программного инклюзивного обеспечения, которое стремиться к формированию уникальных профессиональных компетенции преподавателей вуза, чрезвычайно необходима в настоящее время, так как количество инвалидов и лиц с ОВЗ нарастет, именно поэтому, следует расширить представления о их текущем психолого-педагогическом сопровождении. Качественно разработанная программа по формированию кадрового обеспечения вуза в контексте реализации инклюзивного образования может быть использована и применена в ЮЗГУ города Курска.

Список литературы

1. Аверина Е.А Интеграция инвалидов в общество: теоретическое осмысление проблемы // Вестник Томского государственного университета. Философия, социология, политология. 2011. № 1. С. 5-11.

2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.

3. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97-104.

4. Андрианова Е.И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы // Вестник НГУ. 2016. № 2 (93). С. 14-16.

5. Арефьева Г.В., Крыжановская Е.Ю. Инклюзивное образование как неотъемлемая часть гуманизации современного общества // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования: материалы Первой Всероссийской конференции с международным участием 19-21 октября 2016 года. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. С. 252-258.

6. Атымтаева А.О. Повышение качества обучения на основе внедрения инновационных технологий // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования: материалы Первой Всероссийской конф. с международным участием 19-21 октября 2016 года. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. С. 228-230.

7. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 384 с.

8. Васягина Н.Н., Марчук Н. Ю. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. 86 с.

9. Герасименко Ю. А., Ноздрин С. А. Доступная среда инклюзивного образования // Современные проблемы и условия социализации личности: сб. науч. тр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012.

10. Герасименко Ю. А., Ноздрин С. А. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании толерантности детей инклюзивной школы // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: материалы междунар. науч.-проф. конф. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012.

11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

12. Жданова Л.Г. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям вузовского обучения // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования: материалы Первой Всероссийской конф. с международным участием 19-21 октября 2016 года. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. С. 112-116.

13. Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности специалиста с высшим социально-педагогическим образованием / Н. В. Абрамовских, Е. А. Казаева, Л. Л. Лашкова, Ю. Н. Рюмина. Шадринск: ШГПИ, 2008. 168 с.

14. Кондратьева С.И., Мастяева И.Н. Модель оценки качества инклюзивного образования в ВУЗе // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2009. 121 с.

15. Кузьмина О.С., Чекалева Н.В., Четверикова Т.Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / под общ. ред. Н.В. Чекалевой. Омск: ООО «Полиграфист», 2014. 242 с.

16. Формирование инклюзивной компетентности преподавателей в образовательном пространстве вуза / М.В. Кузнецова, О.П. Довгер, Е.А. Никитина, О.В. Чернышова, Т.Ю. Копылова, Н.В. Тарасова, Н.А. Шаталова, А.А. Кузнецова. Курск, 2019. 167 с.
17. Мартынова Е.А. Организационно-педагогические условия адаптации учебного процесса, отвечающего условиям инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях профессионального образования // Проблемы и перспективы образования в России. 2014. № 29. С. 86-94.
18. Мартынова Е.А., Романович Н.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 2. С. 48.
19. Родина Л.И. Политика Самарского университета в развитии инклюзивного образования // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования: материалы Первой Всероссийской конф. с международным участием 19-21 октября 2016 года. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. С. 4-14.
20. Родина Л.И. Готовность преподавателя вуза к организации инклюзивного образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, физиология. 2019. Т. 25. №4. С. 91-99.
21. Репринцева Г. А. Профессионально-личностная направленность педагога как система диспозиций // Научно-педагогический интернет-журнал. 2012. № 12. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1928.htm>.
22. Романович Н.А., Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Челябинский государственный университет – федеральная инновационная площадка по инклюзивному обучению // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2014. С. 204-209.
23. Хафизулина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.
24. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и алых групп. М.: Изд-во Института Психиатрии, 2002. 490 с.
25. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 35-58.

References

1. Averina E.A. Integraciya invalidov v obshchestvo: teoreticheskoe osmyslenie problemy [Integration of disabled people into society: theoretical understanding of the problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya, sociologiya, politologiya = Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy, Sociology, Political Science*, 2011, no. 1, pp. 5-11 (In Russ.).
2. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 83-92 (In Russ.).

3. Alekhina S.V., Vachkov I.V. Metodologicheskie podhody k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Methodological approaches to psychological and pedagogical support of the inclusive process in education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 5, pp. 97-104 (In Russ.).

4. Andrianova E.I. Inklyuzivnoe obrazovanie: harakteristika, sushchnost', problemy [Inclusive education: characteristics, essence, problems]. *Vestnik NGU = Bulletin of NSU*, 2016, no. 2 (93), pp. 14-16 (In Russ.).

5. Arefieva G.V., Kryzhanovskaya E.Yu. [Inclusive education as an integral part of the humanization of modern society]. *Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya: materialy Pervoj Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Problems and prospects for the development of inclusive education: materials of the First All-Russian conference with international participation]. Samara, Scientific and Technical Center LLC Publ., 2017, pp. 252-258 (In Russ.).

6. Atymtaeva A.O. [Improving the quality of education through the introduction of innovative technologies]. *Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya. Materialy Pervoj Vserossijskoj konf. s mezhdunarodnym uchastiem* [Problems and prospects for the development of inclusive education. Materials of the First All-Russian Conf. with international participation]. Samara, Scientific and Technical Center LLC Publ., 2017, pp. 228-230 (In Russ.).

7. Vygotsky L.S. *Problemy defektologii* [Defectology problems]. Moscow, Education Publ., 1995. 384 p. (In Russ.).

8. Vasyagina N.N., Marchuk N. Yu. *Optimizaciya professional'no-lichnostnoj napravlenosti pedagoga* [Optimization of the professional and personal orientation of the teacher]. Ekaterinburg, 2013. 86 p. (In Russ.).

9. Gerasimenko Yu. A., Nozdrina S.A. [Accessible environment of inclusive education] *Sovremennye problemy i usloviya socializacii lichnosti. Sb. nauch. tr* [Modern problems and conditions of personality socialization. Collection of articles. scientific. tr.]. Yekaterinburg, Ural. State Ped. Un-t Publ., 2012.

10. Gerasimenko Yu. A., Nozdrina S.A. [Interaction of teachers and parents in the formation of tolerance in children of an inclusive school]. Psychological and pedagogical support of the family in the realities of modern socio-cultural space. Materials of the international. scientific-prof. conf.]. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v realiyah sovremennogo sociokul'turnogo prostranstva. Mat-ly mezhdunar. nauch.-prof. konf* Yekaterinburg, Ural. state ped. un-t Publ., 2012.

11. Winter I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. [Pedagogical psychology]. Moscow, Publishing Corporation "Logos" Publ., 2000. 384 p. (In Russ.).

12. Zhdanova L.G. [Features of social adaptation of students with disabilities to the conditions of higher education]. *Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya. Materialy Pervoj Vserossijskoj konf. s mezhdunarodnym uchastiem* [Problems and prospects for the development of inclusive education. Materials of the First All-Russian Conf. with international participation]. Samara, Scientific and Technical Center LLC Publ., 2017, pp. 112-116 (In Russ.).

13. Abramovskikh N. V., Kazaeva E. A., Lashkova L. L., Ryumin Yu. N. *Optimizaciya processa formirovaniya professional'noj kompetentnosti specialista s vysshim social'no-pedagogicheskim obrazovaniem* [Optimization of the process of forming the professional compe-

tence of a specialist with higher social and pedagogical education]. Shadrinsk, ShGPI Publ., 2008. 168 p. (In Russ.).

14. Kondratyeva S.I., Mastyaeva I.N. Model' ocenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya v VUZe [Model for assessing the quality of inclusive education at a university]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya) = University Bulletin (State University of Management)*, 2009, 121 p. (In Russ.).

15. Kuzmina O.S., Chekaleva N.V., Chetverikova T.Yu. *Organizaciya i sodержanie podgotovki pedagogov k deyatelnosti v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya* [Organization and content of training teachers for activities in inclusive education]; ed. by N.V. Chekaleva. Omsk, LLC "Polygraphist" Publ., 2014. 242 p. (In Russ.).

16. Kuznetsova M.V., Dovger O.P., Nikitina E.A., Chernyshova O.V., Kopylova T.Yu., Tarasova N.V., Shatalova N.A., Kuznetsova A.A. *Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti prepodavatelej v obrazovatel'nom prostranstve vuza* [Formation of inclusive competence of teachers in the educational space of the university]. Kursk, JSC "University Book" Publ., 2019. 167 p. (In Russ.).

17. Martynova E.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya adaptacii uchebnogo processa, otvechayushchego usloviyam inklyuzivnogo obucheniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nyh organizacijah professional'nogo obrazovaniya [Organizational and pedagogical conditions for adapting the educational process that meets the conditions of inclusive education for disabled people and people with disabilities in educational institutions of vocational education]. *Problemy i perspektivy obrazovaniya v Rossii = Problems and Prospects of Education in Russia*, 2014, no. 29, pp. 86-94 (In Russ.).

18. Martynova E.A., Romanovich N.A. Struktura i sodержanie kompetencij pedagogicheskikh rabotnikov inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya [The structure and content of the competences of teachers in inclusive vocational education]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov = Scientific Support of the System of Advanced Training of Personnel*, 2014, no. 2, 48 p. (In Russ.).

19. Homeland L.I. [Samara University policy in the development of inclusive education]. *Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya. Materialy Pervoj Vserossijskoj konf. s mezhdunarodnym uchastiem* [Problems and prospects for the development of inclusive education. Materials of the First All-Russian Conf. with international participation]. Samara, Scientific and Technical Center LLC Publ., 2017, p. 4-14 (In Russ.).

20. Homeland L.I. Gotovnost' prepodavatelya vuza k organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya [Readiness of a university teacher to organize inclusive education]. *Vestnik Samar'skogo universiteta. Istorija, pedagogika, fiziologiya = Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Physiology*, 2019, vol. 25, no. 4, pp. 91-99 (In Russ.).

21. Reprintseva G.A. Professional'no-lichnostnaya napravlenost' pedagoga kak sistema dispozicij [Professional and personal orientation of the teacher as a system of dispositions]. *Nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal = Scientific and Pedagogical Internet journal*, 2012, no. 12. (In Russ.). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1928.htm>.

22. Romanovich N.A., Martynova E.A., Romanenkova D.F. [Chelyabinsk State University is a federal innovation platform for inclusive education]. *Inklyuzivnoe professional'noe obrazovanie. Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf* [Inclusive professional education. Materials of the

Кузнецова М.В. Выявление состояния сформированности профессионально-личностной готовности... 157
All-Russian. scientific-practical conf.]. Chelyabinsk, Chelyab. State University Publ., 2014,
pp. 204-209 (In Russ.).

23. Khafizulina I.N. *Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training. Cand. ped. sci. author. diss.] . Astrakhan, 2008. 22 p. (In Russ.).

24. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i alyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and scarlet groups]. Moscow, Institute of Psychiatry Publ., 2002. 490 p. (In Russ.).

25. Khvan A.A., Zaitsev Yu.A., Kuznetsova Yu.A. Standartizaciya oprosnika A. Bassa i A. Darki [Standardization of the questionnaire by A. Bass and A. Darky]. *Psihologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*, 2008, no. 1, pp. 35-58 (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Кузнецова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникологии и психологии, специалист Центра сопровождения инклюзивного образования, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: Kuznecova.Marina.V@mail.ru
ORCID.org/0000-0003-0045-8604

Marina V. Kuznetsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Communicology and Psychology, Specialist of the Center for Support of Inclusive Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: Kuznecova.Marina.V@mail.ru
ORCID.org/0000-0003-0045-8604

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– лицензионный договор;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. **Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.**

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полуужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail:natalyach@mail.ru)

Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменения в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и обтекания **не допускаются.**

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <https://science.swsu.ru>.