

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



Новосибирск
2021

Всероссийская научная
конференция молодых ученых,
посвященная году науки и технологий в России

НАУКА ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИИ

Сборник
научных трудов

Часть 8

г. Новосибирск, 06 – 10 декабря 2021 г.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

НАУКА ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИИ

**XV Всероссийская научная конференция молодых
ученых, посвященная Году науки и технологий в России
г. Новосибирск, 06-10 декабря 2021 г.**

**Сборник научных трудов
в 10-и частях**

Часть 8

НОВОСИБИРСК
2021

УДК 62(063)
ББК 72.5я431
Н34

Н34 НАУКА. ТЕХНОЛОГИИ. ИННОВАЦИИ: XV Всероссийская научная конференция молодых ученых, посвященная Году науки и технологий в России (г. Новосибирск, 06-10 декабря 2021 г.) // Сборник научных трудов в 10 ч. / Под ред. Соколовой Д.О. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021.

ISBN 978-5-7782-4562-4

Часть 8: – 585 с.

ISBN 978-5-7782-4570-9

В сборнике опубликованы материалы научных исследований, представленных на XV Всероссийской научной конференции молодых ученых, посвященной Году науки и технологий в России.

В части 1 сборника представлены материалы по направлению «Информатика, автоматика, вычислительная и измерительная техника». В части 2 сборника представлены материалы по направлению «Информационные технологии математического моделирования и обработки данных». В части 3 сборника представлены материалы по направлению «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств. Материаловедение, технологические процессы и аппараты». В части 4 сборника представлены материалы по направлению «Энергетика». В части 5 сборника представлены материалы по направлению «Электротехника, электромеханика и электротехнологии». В части 6 сборника представлены материалы по направлению «Электроника и биомедицинская техника». В части 7 сборника представлены материалы по направлению «Экономика и управление». В частях 8 и 9 сборника представлены материалы по направлению «Гуманитарные науки и современность». В части 10 сборника представлены материалы по направлению «Актуальные проблемы авиаракетостроения».

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

Председатель Оргкомитета:

Батаев А.А., д.т.н., профессор, ректор НГТУ

Зам. председателя Оргкомитета:

Брованов С.В., д.т.н., доцент, проректор по научной работе НГТУ

Программный комитет:

Драгунов В.П., д.т.н., профессор, начальник ОПК ВК

Корель И.И., к.ф.-м.н., доцент, декан ФТФ

Осьмук Л.А., д.соц.н., профессор, директор ИСТР

Рева И.Л., к.т.н., доцент, декан АВТФ

Мелехина Е.А., к.п.н., доцент, декан ФГО

Саленко С.Д., д.т.н., профессор, декан ФЛА

Тимофеев В.С., д.т.н., доцент, декан ФПМИ

Овчинникова Н.Н. к.э.н., декан ФБ

Стрельцов С.А., к.т.н., доцент, декан РЭФ

Вильбергер М.Е., к.т.н., доцент, декан ФМА

Тюрин А.Г., к.т.н. доцент, декан МТФ

Русина А.Г., д.т.н. доцент, декан ФЭН

УДК 62(063)

ББК 72.5я431

ISBN 978-5-7782-4570-9 (Ч.8)

© Коллектив авторов, 2021

ISBN 978-5-7782-4562-4

© Новосибирский государственный
технический университет, 2021

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

История и политология

Философия

Психология

Современные проблемы науки и образования

Актуальные вопросы филологии и журналистики

Секция ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

**БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ СПЕКТАКЛИ В УЕЗДНОМ ГОРОДЕ
ЦАРИЦЫН В ПОСЛЕДНИЕ ГОДЫ XIX ВЕКА**

Т.В. Волгина

**Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин,
lerona97@mail.ru**

Научный руководитель: Карпова В.В., к.и.н.

В статье определяется роль и место благотворительных спектаклей на сценах Царицынских клубов, раскрывается их сущность и особенности проведения.

The article defines the role and place of charity performances on the stages of Tsaritsyn clubs, reveals their essence and features.

Благотворительностью можно назвать оказание добровольной и безвозмездной помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, а также организациям, нуждающимся в покровительстве. Одной из форм благотворительности в XIX веке можно назвать благотворительные спектакли. Наибольшее распространение они получили в уездных городах, где потребность в денежной помощи чувствовалась наиболее остро.

Благотворительные спектакли в Царицыне на рубеже XIX – XX веков устраивались двумя организациями – это были Коммерческий Клуб, основной целью которого являлось «доставлять возможность проводить свободное время с удобством, приятностью и пользой» [3] и Клуб Общественного Собрания, объединяющий богатых купцов, промышленников и интеллигенцию, приходивших в клуб для развлечения.

В последние годы XIX века в Царицыне основная помощь с благотворительных спектаклей направлялась малоимущим учащимся училищ и гимназий.

9 января 1900 года в обоих клубах прошли благотворительные спектакли. В Коммерческом Клубе был представлен спектакль в пользу «недостаточных» учеников мужской гимназии, а в Общественном Собрании – в пользу больных учеников ремесленного училища. В коммерческом клубе была поставлена драма в 5 действиях сочинения князя Сумбатова «Соколы и вороны», а после спектакля был дан маскарад. По поводу спектакля в пользу бедных учеников ремесленного

училища в «Царицынском вестнике» содержится заметка, содержание которой объясняет необходимость помощи учащимся: «наше общество, столь отзывчивое на всякое доброе дело, без сомнения, сочувственно отнесется к этому спектаклю и поддержит его своим посещением» [4].

Контингент учеников ремесленного училища на начало 1900 года составлял свыше 90 человек, преимущественно это были дети «недостаточных» родителей, именно этим и объясняет респондент, что помощь данным детям была бы вполне уместной. Организация учебного процесса в училище предполагала, что занятия продолжаются в течение 8 часов ежедневно, из которых послеобеденные 4 часа посвящаются практическим работам в мастерских. Таким образом, многие из мальчиков, живущие очень далеко от училища и не имеющие возможности в двухчасовой перерыв между классными и практическими занятиями сходить домой пообедать, вынуждены оставаться в училище весь день, довольствуясь на обед «снедями», принесенными ими из дома. Благотворительную помощь на данные нужды ремесленное училище уже получало в 1898 / 1899 учебном году, благодаря деньгам, полученным в 1899 году по подписному листу от Т.А. Соловьева и от сбора со спектакля. На эти деньги около 20 учеников получали ежедневно в обед по тарелке горячего, чем несколько устранялась неправильность питания [1]. Сбор от спектакля 9 января 1900 года предполагалось перенаправить на взнос платы за обучение, на пошив одежды и обуви и приобретение учебных пособий, также и на улучшение их пищи.

Драма была воспринята с интересом, имела материальный успех благодаря «сочувствующей» публике. «Вестник» также отмечает, что спектакль «приятно удивил даже тех зрителей, которые вследствие сплетен и ложных слухов с предубеждением до сего времени относились к коммерческому клубу и его деятельности» [5].

Отчеты по сборам денежных средств были достаточно внушительными. В зале Коммерческого Собрания любителями драматического искусства в пользу недостаточных учеников царицынской Александровской гимназии всего было выручено от продажи билетов 145 руб. 72 коп. За исключением расхода на театральные нужды остаток чистой прибыли в размере 70 р. 47 к. сдан в правление общества вспомоществования нуждающимся воспитанникам царицынской Александровской гимназии под квитанцию № 5. В зале Общественного Собрания царицынским литературно-музыкальным и драматическим кружком в пользу бедных учеников царицынского ремесленного училища выручено было от продажи билетов 316 руб. 95 коп. За исключением расходов на театральные нужды остаток чистой

прибыли в размере 165 руб. 25 коп. сдан инспектору царицынского ремесленного училища [6].

Подобные суммы, переданные на благотворительность, свидетельствуют о действительном желании помочь и поучаствовать в жизни людей (в данном случае учащихся), нуждающихся в помощи. Доказательством внушительности сумм является тот факт, что за период с середины сентября 1893 по середину февраля 1894 было поставлено 99 спектаклей, за которые было выручено лишь 140 рублей, из которых 100 ушли на уплату долгов и авторских прав, и лишь 40 рублей осталось за антрепренером [2].

На рубеже XIX – XX веков появляются традиции, связанные с помощью малоимущим гражданам. К данным случаям можно отнести и сборы денег для оказания помощи студентам, уехавшим из города для поступления в императорские вузы.

Так, известен случай, отраженный в «Царицынском вестнике» в 1900 г. 16 января в помещении Общественного Собрания состоялся благотворительный спектакль, устроенный литературно-музыкальным и драматическим кружком любителей, чистый сбор с которого предназначался в пользу «недостаточных» студентов - уроженцев города Царицын. Была дана четырёх-актная комедия Пальма «Наш друг Неклюжев», привлекая на спектакль многочисленную публику. Респондент отметил исполнение пьесы, которое было во всех отношениях безукоризненное и вызвало шумные и долго не смолкавшие аплодисменты.

Также после спектакля состоялись танцы, «затянувшиеся далеко за полночь и имевшие оживленный характер, благодаря участию в них студентов, принявших на себя роль радушных хозяев в этот вечер и много способствовавших его непринужденности» [7]. Сбор от спектакля и продажи напитков в этот вечер составил практически 700 руб.

В опубликованном отчете, последовавшем вскоре за спектаклем, 293 р. 34 к. отправлены ректору Императорского Санкт-Петербургского университета и 195 р. 56 к. ректору Казанского университета для выдачи студентам – уроженцам города Царицына [8]. О получении денег лично студентами никакой информации не имеется, что дает возможность предположить, что сборы, полученные со спектакля и продолжившегося вечера, могли и не достигнуть своих конечных адресатов.

Помимо безвозмездной помощи, которую оказывали учащимся и студентам, благотворительные спектакли устраивались и в помощь Домам трудолюбия.

Так, 6 февраля 1900 года в Общественном Собрании предполагалось, что предстоит интересный спектакль и танцевальный вечер в пользу Царицынского отделения Дома трудолюбия. Местная газета утверждала, что «царицынская публика, всегда отзывчивая на все благотворительные дела, и на этот раз, наверное, не откажется своим посещением принести посильную лепту на это учреждение, которое требует поддержки для развития своей деятельности» [9].

Отчета по проведенному спектаклю не было, но можно предположить, что сборы были в разы меньше, чем во время представлений для помощи учащимся. Доказательством этого является и факт, который будет приведен ниже.

В течение непродолжительного времени организаторы спектаклей преследовали несколько целей – коммерческую и художественную, однако, как это бывает по обыкновению, деньги взяли верх над идеей и качественно поставленные представления превратились в низкопробные спектакли.

Так, 9 февраля 1900 года состоялся спектакль в пользу фонда на постройку дома Общества Вспоможения Частному Служебному труду в Коммерческом собрании. Любителями драматического искусства поставлена была драма в 5 актах сочинения Шпажинского «Чародейка». Несмотря на то, что постановка уже долгое время шла на театральных подмостках в Царицыне, на этот раз «сбор был очень плохой и в пользу Общества было передано 30 руб.» [10].

Актеры с подобных спектаклей гонорара не получали и работали на безвозмездных началах. Однако для того, чтобы отблагодарить актеров и актрис, принявших участие в подобных мероприятиях, после сезона благотворительных спектаклей устраивался завершающий, сборы с которого предназначались исключительно для актерского состава. Подобным примером для этого может послужить спектакль, организованный 15 февраля 1900 года в помещении Коммерческого Собрания для чествования кружка любителей, принимавших безвозмездное участие в спектаклях, исполненных в текущем сезоне на клубной сцене под управлением Н.П. Романова [11].

Таким образом, благотворительные спектакли в Царицыне в последние годы XIX века устраивались с целью сбора помощи средств в нескольких случаях: 1) помощь учащимся малоимущих родителей, а также студентам, уехавшим на обучение в другой город; 2) помощь частным организациям. Наиболее активно население оказывало посильную помощь в первом случае, поскольку проблема детства в течение всей истории находила наибольший отклик в сердцах зрителей.

Значительный вклад на поприще благотворения внесло купечество. Именно эта социальная категория располагала значительными капиталами, и царицынские купцы не были исключением. Однако благотворительность купечества была не в состоянии кардинально улучшить жизненные условия большинства населения, повысить его культурный уровень, и благотворительные спектакли постепенно стали превращаться в низкопробные представления и, в результате, утратили свою значимость.

Литература

1. Мельникова В.В. Народное образование края в XIX – начале XX вв. – Волгоград: гос. техн. ун-т., 2001. – 192 с.
2. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф.2097. Оп. 2. Д. 138.
3. Устав Коммерческого Клуба в поселке "Французский завод" близ г. Царицына. – Царицын: Акц. О-во паровой Типо-Литографии и писчебумажной торговли, 1913. – 23 с.
4. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 9 января 1900 г. – № 599. – 4 с.
5. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 11 января 1900 г. – № 600. – 4 с.
6. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 15 января 1900 г. – № 604. – 4 с.
7. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 19 января 1900 г. – № 607. – 4 с.
8. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 27 января 1900 г. – № 614. – 4 с.
9. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 6 февраля 1900 г. – № 622. – 4 с.
10. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 11 февраля 1900 г. – № 626. – 4 с.
11. Царицынский вестник / Ред. Е.Г. Жигмановский. – 17 февраля 1900 г. – № 631. – 4 с.

СТАЛИН – ОТ ТИРАНА ДО ВОЖДЯ НАРОДОВ

Д.С. Габрусенко, В.В. Шитько

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, gabrusenko02@mail.ru

В представленной работе коллектив авторов рассматривает проблему, связанную с мифологизацией культа личности Сталина. Основное внимание авторы уделяют фактам, которые опровергают представленные мифы о личности Сталина.

In the presented work, a team of authors considers the problem associated with the mythologization of the Stalin personality cult. The authors pay main attention to the facts that refute the presented myths about the personality of Stalin.

5 марта 1953 года умер вождь СССР Иосиф Виссарионович Сталин. С тех пор его имя будоражит наше общество. Одна часть возводит его в культ для поклонения, другая – в культ для проклятия.

Одни видят в Сталине великого полководца и горячего русского патриота, восстановившего величие страны и нации. Другие, во главе с либералами, – кровавого тирана, уничтожившего цвет общества и превратившего страну в гигантский концлагерь. И чем сильнее противостояние, тем больше мифов – как светлых, так и тёмных.

Миф первый – о громадных жертвах репрессий. По утверждению Солженицына и его последователей, сталинские репрессии привели к гибели от 60 до 100 млн. невинных людей. В действительности, за период с 1921 г. (когда Сталин был ещё далёк от вершины власти) по конец 1953 г. по политическим мотивам были осуждены 3,78 млн. человек, в том числе приговорены к расстрелу 643000 человек, из них около половины приходится на 1936 – 38 гг. Хотя нескольким десяткам тысяч расстрел был заменён заключением в лагерях, цифры всё равно большие, ибо, без сомнения, некоторую часть жертв составляли не враги народа и не враги государства, а совершенно невинные люди, ставшие жертвами доносов [1].

Однако куда более страшные цифры жертв репрессий в 1929 – 33 годах с истреблением образованного слоя нации, «раскулачиванием» (коллективизация) и массовым голодом (по самым осторожным оценкам тогда погибло не менее 6 млн. человек), на либералов-антисталинистов никакого впечатления не производят. Не производят впечатления на либералов и ещё более страшные цифры жертв «военного коммунизма», «красного террора», гражданской войны и эпидемии тифа (1918 – 1922

г.), жертвами которых по разным оценкам стали от 13 до 16 млн. чел., а более 4 млн. осиротевших детей стали беспризорниками.

Почему «гуманизм» либералов такой избирательный и ограничивается лишь тремя годами (1936-38)? Видимо, потому, что громадную вину за все предыдущие репрессии несут духовно близкие либералам большевики-«интернационалисты», против которых и было направлено острие сталинских репрессий. Чем же не устроили «интернационалисты» Сталина? Не устроили тем, что они мешали Сталину возрождать сильное Государство. Они были, как и нынешние либералы, антигосударственниками (в этом и состоит их духовное родство) и рассматривали Россию, во-первых, как плацдарм для завоевания мирового господства («дрова» для «пожара всемирной революции»), во-вторых, как сырьевую базу для будущей «Всемирной республики советов». Ну, а в русском народе видели лишь пушечное мясо для мировой «революционной войны» и, как сказал Бухарин, «сырьё для выработки коммунистического материала». И хотя главные «интернационалисты» – Троцкий, Зиновьев, Каменев и др. были отстранены от власти еще в 1927 г., в партийных и государственных органах оставалась огромная разветвлённая сеть их сторонников.

Миф второй – об антисемитизме и русском национализме Сталина. Миф основан, с одной стороны, на послевоенной борьбе власти с космополитизмом и на «деле Еврейского антифашистского комитета (ЕАК)», а с другой – на обращении Сталина к русскому национальному чувству перед войной и в годы войны, на благосклонном отношении к Русской Православной церкви. Ни тот, ни другой мифы действительности не соответствуют. В числе близких соратников Сталина оставались Каганович, Мехлис и другие евреи, в Центральном Комитете КПСС, избранном на XIX съезде (1952), процент евреев был втрое выше их процента в партии; достаточно много евреев было среди научных работников, врачей, студентов и лауреатов Сталинской премии. Почти одновременно с «делом ЕАК» проходило и «Ленинградское дело», по которому были расстреляны видные партийные работники, пытавшиеся отстаивать русские национальные интересы [2]. В 1948 г. вновь началась атеистическая пропаганда, закрытие храмов, и церковь опять заняла «подобающее» место в атеистическом государстве.

Миф третий – о военной гениальности Сталина. Гениальным полководцем он не был и в начале войны допустил ряд ошибок, связанных с недооценкой сил противника и переоценкой собственных сил. В частности, в мае 1942 г. дал добро на проведение Харьковской наступательной операции, в результате чего была окружена большая

группа наших войск, и враг докатился до Сталинграда. По воспоминаниям маршалов Жукова и Василевского, наиболее часто встречавшихся с ним в годы войны, только после Сталинградской победы Сталин стал считаться с мнением Генштаба и, в силу своего острого ума, быстро освоил полководческое искусство. Важно еще помнить, что в руках Сталина были нити не только военного, но и экономического, и политического, и идеологического управления, а без успешного руководства страной Победа была бы немыслима.

Миф четвертый – о военной бездарности Сталина. Этот миф распространяют недруги России – и в отношении не только Сталина, но и всего высшего командования, утверждая, что победили мы не умением, а числом, победили, «забросав противника горами наших трупов». Этот миф опровергают все мемуаристы, знавшие Сталина. Опроверяют его и цифры: соотношение военных потерь Красной Армии и Вермахта с союзниками на Восточном фронте равно примерно 1,3:1. При этом значительная часть наших потерь – мирное население Советского Союза [4].

Под руководством Сталина страна достигла огромного экономического роста (2 место в мире), военных и научно-технических успехов (создала атомную и первую в мире водородную бомбы, ракетную технику), обеспечила свою политическую, военную и экономическую безопасность. В обществе не было большого социального расслоения, царил межнациональный мир, высокая нравственность, а у людей была уверенность в завтрашнем дне.

Литература:

1. *Белоусова О.В.* Миф о Сталине и пространство памяти: возможности нового исследовательского подхода / О.В. Белоусова // Вопросы истории. – 2020. – № 8. – С. 266-273. – DOI 10.31166/VoprosyIstorii202008Statyi22.

2. *Болдовский К.А.* Обвинительное заключение «ленинградского дела»: контекст и анализ содержания / К.А. Болдовский, Д. Бранденбергер // Новейшая история России. – 2019. – Т. 9. – № 4. – С. 993-1027. – DOI 10.21638/11701/spbu24.2019.411.

3. *Кунц Д.А.* ВЧК – правовые основы борьбы с контрреволюцией / Д.А. Кунц, З.С. Шарапов, Н.Н. Зайцев // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности : Материалы Всероссийской научной конференции. – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2021. – С. 278-281.

4. *Милов С.Б.* Сталин: мифы и реальность / С.Б. Милов, Д.О. Тишкова // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 11-1(57). – С. 71-74.

ПРЕСТУПНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ И БОРЬБА С НЕЙ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

А.Д. Губарева

**Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, gubareva-alla98@yandex.ru
Научный руководитель: Карпова В.В., к.и.н.**

Статья посвящена проблеме преступности среди школьников в конце XIX–начале XX вв. в Российской империи. В работе рассматриваются причины, виды и правительственные и общественные методы борьбы с данным явлением.

The article is devoted to the problem of crime among schoolchildren in the late XIX - early XX centuries. in the Russian Empire. The paper examines the causes, types and governmental and public methods of combating this phenomenon.

По официальным данным информационно-аналитического портала правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации, с 2014 года снижается количество предварительно расследованных тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии, но, тем не менее, преступность несовершеннолетних по-прежнему является серьезной проблемой российского общества. Необходимым условием эффективной профилактической работы является ее систематичность, поскольку разовыми мероприятиями позитивных результатов в этой сфере достичь невозможно, именно поэтому важно проанализировать дореволюционные методы борьбы со школьной преступностью [20].

Изначально стоит отметить, что в дореволюционной России нельзя поставить знак равенства между школьником и несовершеннолетним, так как не каждый ребенок до совершеннолетия учился в школе.

Общественность конца XIX – начала XX вв. отмечала рост преступности в Российской империи, не указывая точных причин данного явления среди школьников, а лишь анализируя те случаи, которые были зарегистрированы [1-19,21-23].

Однако праведы и медики, рассматривая случаи данного девиантного поведения школьников, выделили ряд причин

преступности. Среди них были следующие: нищета, беспризорность, развращающая обстановка, плохие физические и моральные условия среды, дурная наследственность [3,9,12].

Так, Н.А. Окунев приводил в пример ответы ряда привлеченных к ответственности подростков о том, чем непосредственно было вызвано их преступление. Ответы нередко были циничны: хочу пожить по-настоящему, играть на тотализаторе, в карты, пьянствовать. По мнению автора, в этом нет ничего удивительного, так как у них позади тяжелая учеба, побои где-нибудь в трактире и т.д. [12, с.688-693].

Общественность считала, что если допустить, что у ребенка не было никаких физических или умственных отклонений, бессознательно толкающих его на преступления, то плохих семейных условий вполне достаточно, чтобы ребенок был нравственно изуродован [10, с.502]. Теперь стоит указать виды преступлений, совершаемые учащимися.

Одним из распространенных преступлений среди школьников являлась кража [5,13,14,22]. В периодической печати не раз приводились истории, иллюстрирующие преступность школьников. Так, уволенный из 4 класса гимназии «из-за недоразумений» с директором, Константин Ильин, на Крестовском острове в Санкт-Петербурге ограбил дачу одного «из министров», в результате чего был схвачен [13, с.10-12].

В Пскове перед судом предстали юные гимназисты, Кирилл Букаемов и Павел Дроздовский, обвиняемые в краже. В ходе расследования выяснилось, что они отправлялись на грабежи переодетыми, с накладными усами и бородой, вооруженные револьверами и металлическими панцирями. Процесс вызвал сенсацию, так как это был первый известный случай воров и грабителей, состоящих исключительно из учащейся молодежи. Грабежи производились гимназистами в городе и окрестных деревнях, преимущественно у православных священников [22, с.391].

Магазинные кражи происходили следующим образом: один заговаривал приказчика или торговца, а другой воровал. Чаще всего это совершали мальчики. Еще выделяли домовые и домашние кражи [14].

Следующим видом преступления выделились убийства [4,7,16,21].

Так, в Пскове было совершено покушение на убийство Лаговского, который был ранен револьвером во время спектакля. Это совершил гимназист 5 класса, который в 1906 году был замечен в беспорядках и лозунгах за освобождение в гимназии [21, с.1208].

Другой случай можно было наблюдать в Санкт-Петербургском окружном суде. На скамье подсудимых было 7 хулиганов – молодые парни-гимназисты от 15 до 17 лет – Волков, Пименов, Курочкин,

Гаврилов, Митриков, Шадрин и Никитин. Все они обвинялись в убийстве артельщика общества механического производства Краскова, который по предположению убийц, в день преступления должен был возвращаться с большой суммой. Суд постановил поместить обвиняемых в приют для малолетних преступников [7, с.499].

Стоит отметить, что убийство было одним из самых распространенных видов преступлений среди школьников.

Среди учащихся процветало и мошенничество [17]. Невероятная история произошла с одним почетным гражданином г. Киев, где его провела 15-летняя гимназистка. Она уверила этого господина, что в него влюбилась одна молоденькая дамочка, которая желает остаться пока в неизвестности, но просит вести с ней переписку. Девочка предложила свои услуги в качестве посредницы для передачи писем и чего-нибудь еще. В руки малолетней перепало немало денег. Наконец, у мужчины возникли сомнения, он потребовал показать ему женщину, с которой столь долгое время вел переписку. В ответ гимназистка отправила господину письмо со словами: «Вы – старый осел!» [17, с.189-190].

Особым видом преступления являлись поджоги [15]. Были поджоги без злого умысла, так, 11-летний реалист и 10-летняя девочка, дочь зажиточных родителей, на форточку в окно одного мебельного магазина из шалости подложили горящих спичек, чтобы полюбопытствовать, как вспыхнет мебель. В этот раз не получилось, поэтому они пошли к другому галантерейному магазину и подожгли товар, лежащий на окне, товар вспыхнул [15].

В 1890 году сгорела школа, расследование показало, что поджог совершили 2 школьника с целью устроить себе каникулы. Они собрали старые учебники, сложили их кучей и подожгли [15, с. 648-649].

Как мы видим, вопрос о методах борьбы с преступностью среди школьников общественностью был поднят неслучайно. Современники указывали, что проектировалась система занятий для арестантов в школе до трех часов в сутки. Юные преступники, не окончившие курса в начальных училищах, моложе 17 лет, по проекту, были обязаны обучаться в тюремной школе [2].

Подростки от 14 до 17 лет взамен смертной казни подвергались тюремному заключению на срок от 3 до 12 лет. Если же положены другие наказания, то тюрьма могла быть заменена отдачей в воспитательные заведения или заключением в особых помещениях при тюрьмах или арестных домах [3].

Использовались медико-педагогические меры – это те меры, которые имеют своей целью достигнуть улучшения умственного, морального и

физического состояния несовершеннолетнего посредством обычных приемов, практикуемых медициной и педагогикой, т.е. методами предупреждения, лечения и правильно поставленного воспитательного воздействия. Эта мера борьбы была направлена на работу с еще с начинающими преступниками [6].

К мерам чисто педагогического характера относились: помещение в школу для получения образования, беседы, внушения, присмотр воспитателем [23].

К мерам медицинского характера следует отнести помещение школьников в особые отделения психиатрических больниц [3].

К социальной помощи относились: опека, отправка домой, определение на работу, помещение в детские дома.

Таким образом, можно сделать вывод, что причины школьной преступности можно сравнить с причинами преступности несовершеннолетних. К ним относились социальные условия, в которых проживали школьники, психологическая напряженность, связанная с обстановкой в школе, желание беззаботной богатой жизни. К основным видам преступлений среди школьников в конце XIX – начале XX вв. можно отнести следующие: кражи, убийства, которые, как правило, являлись следствием личных причин, мошенничество, поджоги и забастовки.

Борьба с преступностью школьников активно велась как на законодательном уровне, так и на общественном.

Литература:

1. В борьбе с забастовками // Русская школа. – 1905. – №5. – С. 234.
2. В.П. Суд детей // Русская школа. – 1901. – №1. – С. 109.
3. Василевский Л.М. Детская преступность и детский суд. – М., 1923. – 25 с.
4. Гимназист 3 класса – убийца // Вестник полиции. – 1916. – №8. – С. 234-235.
5. Гимназисты-экспроприаторы // Вестник полиции. – 1909. – №22. – С. 367-373.
6. Детская жизнь и заботы о детях // Воспитание и обучение. – 1905. – №9. – С. 349-365.
7. Интересный случай расследования зверского убийства // Вестник полиции. – 1909. – №24. – С. 499
8. Л.П. // Воспитание и обучение. – 1906. – № 7. – С. 243.
9. Малолетние преступники // Вестник полиции. – 1910. – №42. – С. 119-121.

10. Малолетние преступники // Вестник полиции. – 1911. – №1. – С. 4-5.
11. О тюремных школах // Русская школа. – 1901. – №12. – С. 498-510.
12. Окунев Дети-преступники // Вестник полиции. – 1916. – №25. – С. 685-700.
13. Опасный вор // Вестник полиции. – 1907. – № 31. – С. 8-12.
14. Ор. В. Обыски и аресты учащихся // Русская школа. – 1914. – №12. – С. 478.
15. Поджигатели // Вестник полиции. – 1911. – №27. – С. 648-649
16. Покушение на убийство // Вестник полиции. – 1907. – №33. – С. 11-15.
17. Пристав Я. Преступник // Вестник полиции. – 1910. – №43. – С. 189-190.
18. Революция и преступник // Вестник полиции. – 1911. – №38. – С. 850-854.
19. Редкое дело // Вестник полиции. – 1909. – №19. – С. 395.
20. Титова А. И. Преступность несовершеннолетних: состояние и динамика // Молодой ученый. — 2018. — №34. — С. 64-66. — URL: <https://moluch.ru/archive/220/52434/> (дата обращения: 05.09.2019)
21. Убийца-гимназист // Вестник полиции. – 1915. – №38. – С. 1208.
22. Хулиганы-подростки // Вестник полиции. – 1914. – №21. – С. 391
23. Школы в тюрьмах // Русская школа. – 1901. – №12. – С. 509-514.

ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В КИТАЕ

Б.Н. Зайцев, П.П. Кулаков
МБОУ СОШ № 56, г. Хабаровск,
tedhugay10296@gmail.com

В работе коллектив авторов рассматривает вопросы политической системы современного государства. Проводя анализ, системы государственного управления Китая, авторы приходят к выводу, что Китай обладает развитым государственным аппаратом со времен династии Цинь, но политическая система Китая не сбалансирована, отсутствуют верховенство закона и механизмы демократической подотчётности.

In this work, a team of authors examines the issues of the political system of the modern state. Analyzing China's government systems, the authors conclude that China has a developed state apparatus since the Qin dynasty, but China's political system is

not balanced, the rule of law and mechanisms of democratic accountability are lacking.

Можно выделить, три столпа, на которых основывается современная политическая система: государство, верховенство закона и механизмы демократической подотчётности.

Макс Вебер определил государство как законную монополию влияния на определённой территории. Государства, по своей сути, представляют собой иерархические институты, которые используют власть, защищая территорию от внешних врагов, обеспечивая внутренний порядок и соблюдение законов, предоставляя населению необходимые блага [5].

Были времена, когда короли и императоры считали, что они буквально владеют территориями, которыми управляют, и могут обменивать или продавать их как частную собственность. В наши дни ни одна политическая элита не утверждает, что она буквально владеет управляемыми ими странами. Институциональной опорой современного правительства является верховенство закона. Господство права существует только при условии, что самые влиятельные политические деятели в системе так же равны перед законом, как и обычные граждане.

Поскольку закон существует как ограничение государственной власти, он должен проявляться как отдельный набор правовых институтов, автономных от государства.

Третий институциональный столп – это демократическая подотчётность. Государственная власть должна отражать пожелания широких слоёв общества, а не узкие интересы элит, управляющих государством. В современных либеральных странах подотчётность понимается в проведении периодических, свободных и справедливых многопартийных выборах, которые дают возможность гражданам отстранять правительства от власти, если работа последних, не соответствует потребностям первых.

Как и верховенство закона, подотчётность представляет собой ограничение для государства. Законная и хорошо функционирующая политическая система должна иметь все три опоры, функционирующие в надлежащем балансе. Политическая система с сильным государством, но без институтов принуждения, будет диктатурой, если государство современное, но ему не хватает закона или подотчетности, это будет просто более эффективная диктатура.

Как Китай вписывается в вышеописанные концептуальные рамки? Китай был первой мировой цивилизацией, создавшей не просто

государство, а современное государство, и это было сделано первоначально во время объединения династией Цинь в 221 году до н. э. Это означает, что Китай опередил Европу в политическом развитии примерно на 1800 лет, поскольку современные государства начали появляться в Европе только в конце 16 века [3].

Империя Цинь имела многие отличительные черты современного государства, которые развивались под руководством таких личностей, как Шан Ян и его последователей. Государство Цинь было централизованным, бюрократическим, с возможностями по сбору налогов, которые превосходили возможности его конкурентов. Правительство Цинь установило систему единых весов и мер и начал процесс унификации письменного китайского языка. Также началась практика продвижения чиновников не на основе личных связей с правителем, а на основе заслуг и опыта.

Империя разработала и применяла эти инновации по тем же причинам, что и европейские государства, такие как Франция, Пруссия и Швеция, в 16-17 веках: безжалостное военное соперничество, периода Сражающихся царств в истории Китая, вынудило принять эффективные современные государственные институты, чтобы выжить. Когда династия Цинь объединила Китай, она стремилась распространить эти институты на империю в целом.

Однако, династия Цинь ощутила на себе проблемы несбалансированного развития: китайское государство было очень мощным, даже преждевременно современным, но не имело институтов принуждения в форме закона или механизмов подотчетности. В результате это была необузданная диктатура. Династия просуществовала всего 16 лет, потому что суровость её правления породила оппозицию, начиная с тех солдат и чиновников, которые должны были выполнять ее желания. Последующая династия Хань, пришедшая ей на смену, смягчила это суровое правление повторным введением конфуцианских принципов.

Именно династия Хань закрепила современную форму правления, которая характеризовала Китай в течение следующих двух тысячелетий. Эта система была построена вокруг централизованного бюрократического государства, без формальных правовых ограничений государственной власти. Конечно, существовали законы в форме кодексов Цинь, Хань и более поздних династий, они представляли собой скорее списки очень суровых наказаний подданных за различные нарушения, обнародованные императором, но которые не были обязательными для самого императора.

Традиционное китайское отношение к праву установило иной баланс, чем в других обществах. Закон понимался как выражение государственной власти, а не как ее ограничение. Реальные ограничения для государства лежали в областях, отличных от закона, в первую очередь в ритуалах и морали [4].

В наши дни Коммунистическая партия Китая все чаще обращается к историческим традициям Китая и, по сути, к наследию конфуцианства как к способу легитимации своего собственного правления. Действительно, между современным и императорским Китаем есть много общего. Для обеих систем характерно большое, централизованное, бюрократическое государство, которое, по крайней мере, стремилось быть современным, то есть иерархичным, единым и безличным. Из трех столпов современного государственного устройства, государство в Китае всегда было особенно развито, и это наблюдается и в настоящее время.

С 1978 года эта партийно-государственная иерархическая структура была реконструирована [2]. Партия отошла от прямого участия во многих областях государственного управления, хотя Партия продолжает управлять государством и полностью переплетена с государством. Партия за последние 30 лет показала, что способна осуществлять свою традиционную форму руководства сверху вниз через партийно-государственный аппарат [1].

Однако, чего нет в Китае, так это двух других столпов современного государства, которые ограничивают государственную власть, – верховенства закона и демократической подотчетности.

Литература:

1. *Графов, Д.Б.* К вопросу о разрешении «основного противоречия» китайской политической системы и легитимности руководящей роли КПК (по материалам XIX съезда компартии КНР) / Д.Б. Графов // Восточная аналитика. – 2018. – № 3. – С. 183-197.

2. *Зайцев, Н.Н.* Проблемы освоения Дальнего Востока России / Н.Н. Зайцев // История. Историки. Источники: электронный научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 32-38.

3. *Зайцев, Н.Н.* Китай – становление морской державы / Н.Н. Зайцев, А.А. Христов, Н.А. Гусев, А.С. Колтуков // Наукосфера. – 2021. – № 4-1. – С. 106-109.

4. *Лю, Я.* Институциональные особенности деятельности Народного политического консультативного совета Китая / Я. Лю // Общество: политика, экономика, право. – 2020. – № 9(86). – С. 20-23. – DOI 10.24158/per.2020.9.3.

5. Плигин, В.Н. Легальное господство и вопросы легитимности государства в работах Макса Вебера / В.Н. Плигин // Государство и право. – 2020. – № 7. – С. 93-99. – DOI 10.31857/S102694520010711-3.

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ НАКОПЛЕННОГО ОПЫТА

Е. А. Киреев

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, eakireew@gmail.com**

Научный руководитель: Карнаухов Д.В., д.и.н., профессор

Автор статьи обобщает исследовательский опыт и структурирует предметное поле современных исследований исторической памяти. В качестве источников выступают научные труды, выполненные в русле «историографии памяти». В статье рассмотрены важнейшие методологические инструменты, которыми пользуется научное сообщество, исследуя коллективные представления о прошлом.

The author summarizes the research data and structures the subject field of modern memory studies research. The sources are academic papers carried out within the framework of memory historiography. The article observes the most important methodological instruments that are used by scientific community carrying out the research on collective perceptions of the past.

Поэты и прозаики в поиске метафор называли историю «памятью человечества». Древнегреческие историки составляли свои труды, фиксируя окружающую их действительность для будущих поколений. В античной мысли представление об истории было неразрывно с понятием памяти, даже мифическая муза истории Клио являлась старшей дочерью Мнемозины, богини памяти.

На сегодняшний день ученые пишут тексты о прошлом для современников и чаще всего разделяют пространства исторического знания и исторической памяти. Последняя находит отражение в разных формах, часто противостоящих принципам научного познания. На текущем этапе memory studies является одним из самых плодотворных направлений исследования в секторе гуманитарных наук. Рост числа публикаций и появление прорывных книг привели к диверсификации исследовательского поля memory studies, которое выражено в разночтении одних и тех же понятий, отсутствии единой методологии и признанных всеми предметов исследования.

Цель статьи – концептуализация опыта изучения социально-исторической памяти.

Первые профессиональные историки, появившиеся в университетах Европы в XIX столетии, были убеждены в возможности реконструирования прошлого в своих трудах на основе работы с источниками. Согласно этой мысли, историк при работе с источником извлекает и воссоздаёт факты, они по своей природе равны тому, что происходило в прошлом. Если бы к работе с данными источниками приступил другой историк, он пришёл бы к тем же результатам.

Закат позитивистского понимания прошлого наступил с новым столетием. Одними из первых от концепции истории отвернулись представители «Новой исторической науки». В своём последнем труде Марк Блок ставит перед сообществом вопрос, правильно ли считать предмет исторических исследований лишь несовременные феномены [1, с. 18]. Рассуждая о границах современного и несовременного, он «открыл» историкам путь к изучению настоящего.

Одновременно с Марком Блоком, французский философ и социолог Морис Хальбвакс разработал теорию исторической памяти. Свои идеи он изложил в классической работе «Социальные рамки памяти» [2, с. 16], показав, что человеческая память испытывает влияние личного опыта и, в то же время, социально детерминирована. Он утверждал, что у каждого человека есть два типа памяти – индивидуальная (личная, автобиографическая) и коллективная (историческая, социальная), которые взаимосвязаны, но могут мешать друг другу. Первый тип памяти в основном касается фактов личной жизни человека, а второй – отражает события, которые происходят с человеком как членом большой социальной общности. Коллективная память структурирована социальными группами, в которые инкорпорирован индивид. Они также определяют, что и в каком контексте будет запоминаться этим человеком [2, с. 39]. Историческая память приобретает человеком от сообщества в виде слов и понятий, потому представляется возможным её изучать.

В 80-е гг. XX столетия в науке о прошлом был окончательно произведен мемориальный поворот, который шёл вслед за антропологическим поворотом во всём пространстве гуманитарных исследований. Пьер Нора вводит термин «места памяти». Они соединяют в себе материальное, символическое и функциональное. Подчеркивая сложность и разнородность этой умозрительной структуры он призывает историков деконструировать их [3, с. 36].

Смещение взглядов на проблематику истории стало самым выразительным прорывом в историографии. Ученых начинает интересовать не только исторический факт, но и само суждение о

прошлом, не одно лишь абстрактное прошлое, но и влияние прошлого на настоящее, и существование прошлого в настоящем.

Словосочетание «историческая память» в зависимости от контекста обладает множеством дефиниций, среди них: 1) одно из измерений индивидуальной и коллективной памяти; 2) исторический опыт, закрепившийся в обществе; 3) способ сохранения и ретрансляции прошлого, 4) коллективная память о прошлом конкретной группы; 5) совокупность представлений о прошлом различной степени достоверности и научности.

Множество толкований усложняется динамичностью самого содержания памяти. Историческая память является частью общественного сознания, находящегося под воздействием политических, социально-экономических и иных условий. Если воздействие меняет общественное сознание, то трансформируется и историческая память [4, с. 26-27].

Историческая память обладает набором характерных черт. Она временна, при этом забытые сюжеты продолжают существовать исторической науке, институциональной истории, публицистике и др. [5, с. 231]. Она постоянно оперирует мифами (упрощенными и эмоционально окрашенными нарративами, которые представляются как нечто «очевидное») [6, с. 37-42]. Память опирается на символы: популярность одних версий памяти и забвение других является результатом символической борьбы [6, с. 32-33].

Элементы коллективной исторической памяти существуют в условиях непрерывной конкуренции, где побеждают только наиболее жизнеспособные образы, которые заручаются поддержкой мнемонических акторов (политические силы, обладающие интересом в интерпретации прошлого). В этом отношении историческая память не может быть определена как простое воспоминание масс о прошлом, она сложнее, поскольку представляет собой символическую репрезентацию.

Современные исследователи выделяют три основные функции социально-исторической памяти.

Во-первых, память является главным каналом ретрансляции сведений о прошлом, которые в свою очередь способствуют самоидентификации индивида и поддержанию единства группы. Отсюда мнемонические конфликты (полемики вокруг сюжетов прошлого) воспринимаются «близко к сердцу» [7, с. 31].

Во-вторых, память связывает прошлое, настоящее и будущее, тем самым поддерживая стабильность в условиях перемен. У носителей исторической памяти возникает ощущение преемственности развития их сообщества. Эта функция обеспечивает мнемоническую

безопасность – фиксацию пониманий прошлого для защиты групповой идентичности, основы дееспособности политических структур [8].

В-третьих, историческая память создаёт мнемонические сообщества, чьи идентичности опираются на схожие мифы об одних и тех же событиях прошлого. Чаще всего крупные мнемонические сообщества идентичны по составу национальным общностям.

Новый пласт исследований в рамках *memory studies* сформировался благодаря «открытию» политики памяти. Под ней подразумевают деятельность мнемонических акторов (в частности, государства), направленную на утверждение образов о прошлом, а также на создание культурной инфраструктуры, образовательной политики и законодательного регулирования для поддержания представлений.

На текущем этапе направлением *memory studies* активно используется понятие «мнемонический режим», однако вокруг его интерпретации отсутствует единство. О.Ю. Малинова выделяет две попытки проработки [7., с. 35-36].

С одной стороны, Э. Лангенбахер подразумевал под «режимом памяти» состояние борьбы мнемонических акторов за доминирование исторических нарративов. Опираясь на данную трактовку, внимание исследователя при изучении режима памяти скорее сосредоточится на ценностных установках, этических дискурсах и уроках истории, предлагаемых акторами в условиях противостояния.

С другой стороны, М. Бернхард и Я. Кубик трактовали режим как доминирующую модель политики памяти в отношении конкретного исторического события. Вторая концепция неминуемо обращает внимание учёных к многообразию мнемонических акторов и их отношению к победившей модели.

Таким образом, изучение социально-исторической памяти опирается на анализ группового опыта, исторического сознания и практик, которые формируют образ прошлого. Исследователи пришли к согласию, что историческая память – это конструируемый и конструирующий феномен. Она одновременно пластична и наделена большой силой, которая объясняется её функционалом. Междисциплинарное направление *memory studies* выработало целый комплекс новых понятий, детализующих наши представления о природе исторической памяти, среди них: «мнемонический актор», «мнемоническое сообщество», «мнемонический конфликт», «мнемонический режим». На текущем этапе каждое из этих понятий в применении к тому или иному сообществу всё чаще выступает в качестве предмета исследования. Это ещё раз подчёркивает общий тренд к расширению предметного поля.

Литература:

1. Блок М. Апология истории. – М.: Наука, 1973. – 232 с.
2. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти – М.: Новое издательство, 2007. – 348 с.
3. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. – С. 17–50.
4. Репина Л. П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). – М., 2003. – 44 с. – (Препринт / ГУ ВШЭ; WP6-2003-07).
5. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография – М.: Наука, 1980. – 486 с.
6. Ассман А. Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 328 с.
7. Малинова О. Ю. Режим памяти как инструмент анализа: проблемы концептуализации // Политика памяти в современной России и странах Восточной Европы. Акторы, институты и нарративы: коллективная монография / под редакцией А. И. Миллера, Д. В. Ефременко. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. – С. 26–39.
8. Malksoo M. Memory Must Be Defended': Beyond the Politics of Mnemonical Security [Electronic resource] // Security Dialogue. – 2015, may. – URL: https://www.researchgate.net/publication/276398776_%27Memory_must_be_defended%27_Beyond_the_politics_of_mnemonical_security (accessed: 08.10.2021).

**ПОЛОЖЕНИЕ ПЕРСОНАЛА СИБИРСКИХ МЕСТ
ЗАКЛЮЧЕНИЯ (1920 – 1925 ГГ.)**

Д.А. Мамонтова

**Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск,
darya.mamontova_1998@mail.ru**

Научный руководитель: Красильников С.А., д-р ист. наук, проф.

В работе рассматривается вопрос условий деятельности служащих пенитенциарных учреждений на территории Сибири в 1920-1921 гг. и 1925 г. Автор выявляет требования, предъявляемые к персоналу, и проблемы, возникшие при попытках реализации их на практике. Показано, что основные

затруднения были связаны со спецификой труда в местах заключения, низким уровнем правовой защиты и материальной обеспеченности. Указанные трудности не были преодолены в изучаемый период.

The paper addresses the question of the operation environment of the employees of the Siberian prisons in 1920-1921 and in 1925. The author exposes the requirements for personnel and the problems encountered related to the implementation of them. The paper shows that the difficulties were connected with the specificity of the work in prison, low level of legal security and low salaries. These problems were not overcome during this period.

Позднеимперская пенитенциарная система функционировала и преобразовывалась в соответствии с практиками западных стран в данной сфере, что нашло свое отражение в исполнении наказаний в соответствии с законами, гуманизации карательной политики (появление института условно-досрочного освобождения в 1909 г., регламентация условий содержания заключенных в нормативно-правовых актах и др.). Октябрьская революция 1917 г., после которой было объявлено о построении «новой» пенитенциарной системы, прервала данный путь изменений. Несмотря на то, что ключевым отличием двух карательных систем стало появление практик внесудебного исполнения наказаний – места заключения ВЧК, а после 1922 г. – ОГПУ, советские исправительно-трудовые политика и практика требовали не только идеологического подкрепления и создания обновленной нормативно-правовой базы, но и преобразований штата работников пенитенциарного дела.

Положению и обязанностям служащих мест лишения свободы уделялось внимание как в законодательстве, так и в периодической печати, поскольку реализация исправительно-трудовой политики главных образом была связана с их деятельностью. В постановлении НКЮ РСФСР «Положение об общих местах заключения РСФСР» от 15.11.1920 указывались обязанности заведывающих пенитенциарных учреждений (ст. 4-6), учебно-воспитательной частью (ст. 10), работами заключенных (ст. 11), наблюдателей (ст. 18, 20) [15]. Более того в данном нормативно-правовом документе указывались требования, предъявляемые к работникам – возраст, физическое состояние, грамотность (ст. 16) [15]. Впоследствии часть этих положений были перенесены в Исправительно-трудовой кодекс (ИТК) РСФСР 1924 г. (ст. 66, 76, 86, 87 и др.) [11], однако, подробная регламентация необходимых характеристик персонала и их обязанностей из законодательного документа исчезла. Более того проблема правового положения персонала мест заключения не нашла отражения в ИТК 1924 г., в связи с

чем позднее, в 1925 г., декретом ВЦИК и СНК РСФСР был принят «Устав службы по местам заключения» [12].

В профессиональном журнале «Еженедельник советской юстиции» также затрагивались вопросы формирования кадровой базы – создание специальных курсов, отбор лучших работников и пр. [1, с. 3], обозначалась необходимость бережного отношения к имеющимся специалистам, их поддержки в материальном и правовом положении [13, с. 10].

Но протекала ли в реальности работа сотрудников пенитенциарных учреждений в соответствии с обозначенными нормами? Целью данной работы является выявление положения административных штатов мест заключения в сибирском регионе в 1920-1921 гг., то есть в начале функционирования пенитенциарной системы на изучаемой территории, и в 1925 г., после принятия ИТК РСФСР 1924 г., обобщившего все наработки в исполнительно-уголовной сфере первых лет советской власти.

В 1920-1921 гг. в делопроизводственных документах Новониколаевского Дома принудительных работ (Домпринраб) отмечался острый недостаток сотрудников: 76 человек из необходимых 95 в 1920 г. [5, л. 3] и 49 человек из положенных 104 в 1921 г. [6, л. 152]. Нехватка служащих в месте заключения влияло на постановку пенитенциарного дела, – надзирателям приходилось выполнять дополнительную работу [6, л. 152], что нарушало их права, предусмотренные Кодексом законов о труде (КЗоТ) 1922 г. (ст. 103) [14], на основании которого осуществлялась работа сотрудников мест заключения

В отличие от Домпринраба в концентрационном лагере г. Новониколаевска в указанный период проблем с количеством работников не наблюдалось [3, л. 29 (об)]. Однако большая их часть была из числа заключенных: например, в канцелярии из 15 человек только 5 являлись вольнонаемными [3, л. 29 (об)]. И существовавшая ситуация являлась, скорее, правилом, нежели исключением: в 1920 г. в Томск были отправлены 41 заключенный вследствие нужды в специалистах [3, л. 29 (об)].

Подобная критическая ситуация напрямую влияла на характер деятельности служащих мест заключения, – книги приказов дают представления о совершаемых ими нарушениях: халатное отношение к обязанностям (сон на посту, опоздание на работу, распитие алкогольных напитков и пр.) [см., напр.: 8, л. 39, 65 (об), 69 (об); 9, л. 133], связь с заключенными (например, обмен вещами) [8, л. 105, 122]

или, наоборот, грубое отношение к ним [10, л. 16], превышение своих полномочий [10, л. 62] и др.

Подобная постановка дела не мешала высказывать идеи об обновлении штата сотрудников, устранении непригодных к данной работе людей [4, л. 91]. Более того, они претворялись в жизнь, – в 1921 г. из Домпринраба г. Новониколаевска, несмотря на уже имевшийся недобор служащих, было уволено 18 старших и младших надзирателей по разным причинам [6, л. 152].

Принятие ИТК РСФСР в 1924 г. в целом лишь подтвердило идеи, высказанные относительно положения работников пенитенциарного дела ранее, на практике же ситуация не претерпела значительных изменений. В 1925 г. в докладе о состоянии мест заключения Новосибирского округа отмечалось, что в Исправительно-трудовых домах (Исправтруддом) №1 и №2 на службе состояли, соответственно, 78 и 77 человек [7, л. 29]. Данного количества было недостаточно для организации деятельности данных мест заключения в соответствии с положениями ИТК из-за их перегруженности (1000 человек на 250 штатных мест в Исправтруддоме №1 и 800 человек на 300 штатных мест в Исправтруддоме №2) [7, л. 30].

Ситуация с персоналом в местах заключения по Сибирскому краю несколько отличалась: так, в ряде пенитенциарных учреждений (Канский дом заключения, Бийский и Каменский Исправтруддома) штат обслуживающего персонала был увеличен на несколько единиц [2, л. 4 (об)-5]. Однако на этом фоне в других местах заключения штаты были урезаны [2, л. 4 (об)]. Подобные неоднородные изменения происходили по ряду причин – емкость мест лишения свободы, их материальная обеспеченность, но в целом такая ситуация указывала на нерешенную проблему привлечения новых постоянных сотрудников в места заключения в середине 1920-х гг.

В дополнение к данной ситуации текучесть состава лишь усугубляла организацию регулярного состава пенитенциарных работников. В среднем по всем местам лишения свободы Сибири текучесть за первый квартал 1925/26 г. выражалась в 32,8% [2, л. 5 (об)]. Одной из главных причин увольнения сотрудников было их неудовлетворительное материальное положение [2, л. 5 (об)]. Такие затруднения возникали прежде всего в связи с неупорядоченным финансированием пенитенциарных учреждений, – они могли быть как на самообеспечении или местном бюджете [2, л. 4 (об)], так и на госбюджете [7, л. 32 (об)]. Но даже государственное обеспечение не означало достойную оплату труда работников мест заключения, поскольку кредиты отпускались на определенное количество штатных мест, в то время как

переполненность пенитенциарных учреждений была постоянной [см. напр.: 7, л. 30].

Помимо неудовлетворенности материальным положением, что служило, скорее, причиной ухода самих сотрудников, их также могли увольнять или предавать наказаниям за невыполнение поставленных ИТК задач [2, л. 5 (об)], нарушение трудовой дисциплины – халатное отношение к служебным обязанностям, явка на службу в нетрезвом виде, допущение побегов, грубое обращение с заключенными и др., за которые за отчетные октябрь-декабрь 1925 г. было вынесено 456 взысканий [2, л. 5 (об)]. В отчете деятельности мест заключения Сибири за первый квартал 1925/26 г. подобное положение связывалось с текучестью персонала, из-за которой у новых сотрудников не было достаточного количества времени для ознакомления с обязанностями и правилами службы, а также со спецификой самой деятельностью – трудностью работы и низкое материальное вознаграждение [2, л. 5 (об)].

Работники мест заключения должны были стать наиболее важными фигурами в процессе проведения пенитенциарной политики, поскольку на них возлагалась задача воплощения в жизнь положений нормативно-правовых документов, то есть реализация на практике идей о культурно-трудовом воздействии на преступников с целью их перевоспитания. Эта роль была закреплена и на законодательном уровне, и не раз освещалась учеными-пенитенциаристами и деятелями юстиции. В реальности же ситуация в 1920-1925 гг. отличалась от этих высказываний. Перманентные проблемы мест заключений (переполненность, недостаток средств на содержание, нехватка обмундирования и пр.) сказывались на условиях работы персонала. Эти трудности вели к значительной кадровой текучести, - больше половины служащих имели стаж менее 1 года [см.напр.: 7, л. 29 (об)]. Возникавшая потребность в работниках вынуждала принимать на службу людей, не соответствующих предъявляемым требованиям, обучить которых не было ни времени, ни материальных ресурсов.

Литература:

1. А. Лисицын. К упразднению ВЧК // Еженедельник советской юстиции. М., 1922. №7. С. 2-3.
2. ГАНО. Ф. Р-20. Оп. 1. Д. 63.
3. ГАНО. Ф. Р-1958. Оп. 1. Д. 1.
4. ГАНО. Ф. Р-1958. Оп. 1. Д. 13.
5. ГАНО. Ф. Р-1958. Оп. 1. Д. 27.
6. ГАНО. Ф. Р-1958. Оп. 1. Д. 59.
7. ГАНО. Ф. Р-1958. Оп. 1. Д. 89.

8. ГАНО. Ф. Р-1958. Оп. 2. Д. 1.
9. ГАТО. Ф. Р-183. Оп. 1. Д. 64.
10. ГАТО. Ф. Р-183. Оп. 1. Д. 65.
11. ГУЛАГ (Главное управление лагерей). 1,18 – 1960. Исправительно-трудовой кодекс РСФСР [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alexanderyakovlev.org/fond/issues-doc/1009071> (дата обращения: 09.11.2021).
12. Декрет ВЦИК и СНК РСФСР «О введении в действие устава службы по местам заключения» от 23.03.1925 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alppp.ru/law/ugolovnoe-pravo--ispolnenie-nakazaniy/17/dekret-vcik-snk-rsfsr-ot-23-03-1925.html> (дата обращения 11.11.2021).
13. О современной карательной политике. (Виды и роды наказания в связи с новой экономической политикой). Тезисы тов. Саврасова // Еженедельник советской юстиции. М., 1922. №4. С. 9-10.
14. Постановление ВЦИК «О введении в действие кодекса законов о труде РСФСР изд. 1922 г.» от 09.11.1922 [Электронный ресурс]. URL: https://nnov.hse.ru/ba/law/igpr/sov_gos/kodekstr_22 (дата обращения 11.11.2021).
15. Постановление НКЮ РСФСР «Положение об общих местах заключения РСФСР» от 15.11.1920 [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_772.htm (дата обращения: 09.11.2021).

ПЕКИНСКИЙ ДОГОВОР 1860 ГОДА МЕЖДУ РОССИЕЙ И КИТАЕМ (ИСТОРИОГРАФИЯ)

Н.В. Машковцева

**Ленинградский государственный университет имени А.С.
Пушкина, г. Санкт-Петербург, Natasha12071997@gmail.com
Научный руководитель: Брежнева С.Н., д.и.н., профессор**

На сегодняшний день Россия и Китай являются странами, которые сотрудничают по многим вопросам. Это сотрудничество имеет длительную историю. Наиболее бурное развитие отношений между странами происходило во второй половине XIX века. Так как Россия и Китай являются граничащими странами, то территориальный вопрос актуален сегодня. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что территориальный вопрос, а именно Пекинский договор между Россией и Китаем 1860 года, имеет широкую историографию.

Today Russia and China are countries that cooperate on many issues. This collaboration has a long history. The most rapid development of relations between countries took place in the second half of the 19th century. Since Russia and China are bordering countries, the territorial issue is relevant today. Based on the foregoing, we can conclude that the territorial issue, namely the Beijing Treaty between Russia and China in 1860, has a wide historiography.

Территориальный вопрос всегда наиболее остро стоял именно в отношениях России и Китая. Это происходило потому, что Россия появилась на Дальнем Востоке достаточно поздно, так как практически до XVI века главной задачей правительства было разрешение территориальных споров на западной границе. Китай также не был заинтересован в вопросе территорий, так как на протяжении долгого времени, практически всей истории страны, китайцы считали, что в мире существуют и живут только они. Начиная с XVII века, Россия дошла до северных границ Китая, и были заключены первые договоры. А именно в XIX веке страны перешли к открытому столкновению в территориальных вопросах.

Данная тема достаточно актуальна, потому что и сегодня Россия и Китай являются граничащими странами, взаимодействующими сторонами.

Разрешение споров о территориях начинается еще в 1858 году с заключения Айгунского договора. По результатам Айгунского договора граница между Россией и Китаем так и не была четко проведена. Н. Муравьев добился от китайских партнеров по переговорам согласия в том, что граница до соединения Амура с Уссури будет проходить по течению Амура, при этом земли по левому берегу реки будут принадлежать России, а по правому – Китаю. Тем самым, Россия вернула себе большую часть территорий, утраченных в 1689 году, однако район к востоку от Уссури был признан «временно находящимся во владении России и Китая» [15], то есть его решение было отложено на неопределенное время. В данном договоре были затронуты и вопросы торговли в Приамурье. Определено, что по рекам Амур и Уссури могут плавать только русские и китайские корабли, «всех же прочих иностранных государств судам по сим рекам плавать не должно» [18, с. 29].

Практически в это же время, спустя около двух месяцев, между Е. Путягиным и цинами был подписан Тяньцзинский договор, который касался больше торговых вопросов, а не территориальных. Стороны договорились о выяснении участков границы, которые ещё официально не определены. Вопрос о морской торговле был разрешен

положительно для России. Так же этот договор гарантировал неприкосновенность собственности подданных обеих стран. «Личная безопасность и неприкосновенность собственности русских, живущих в Китае, и китайцев, находящихся в России, будут всегда состоять под покровительством и защитой правительств обеих империй» [17, с. 64].

Следующим посредником со стороны России в переговорах между Западом и Китаем в октябре 1860 года был Николай Павлович Игнатьев. Договор между Н.П. Игнатьевым и князем Гуном был подписан 2 ноября. По этому соглашению в 1860 году пограничное размежевание было завершено. Земли восточнее Уссури были закреплены за Россией.

В данной статье будет рассмотрена историография Пекинского договора, которая достаточно широко представлена как в дореволюционный период, так и в советское и настоящее время.

М.И. Венюков в работе «Путешествие по Амуру» сообщает, что по Пекинскому договору была проложена границы, которая существует до сих пор [7, с. 293]. Важно отметить, что в отличие от более поздних работ советских историков 20-30-х годов, М.И. Венюков пишет в дореволюционное время, и его книги публикуются в поздний советский период, в которых автором отмечается не захват Россией Уссури, а скорее наоборот. «Старые русские земли по обоюдному согласию, достигнутому путем мирных переговоров, вернулись нашей Родине» [7, с. 293].

Нужно отметить и интересное мнение немецких марксистов XIX века, так как они достаточно высоко оценивали перспективы проведенной Российской империей работы на Дальнем Востоке: так был решен Амурский вопрос [11, с. 159].

Огромный интерес представляет собой работа А. Буксгевдена, так как она полностью посвящена Пекинскому договору 1860 года. Этот труд привлекает тем, что он дополнялся автором постепенно. Фактически автор наблюдал события и сразу их описывал. На этот труд опирались в последствии и многие советские и современные авторы [5].

С созданием Советского Союза и появлением соответственно советской историографии мнение о Пекинском договоре меняется. Например, А.И. Михайловская, которая подробно писала про Айгунский договор, и относилась к нему с особой критикой, пишет, что Айгунь 1858 года – это предтеча Пекинского соглашения 1860 года, ведь именно в 1860 году Россия окончательно присоединила к себе Уссурийский край [12].

Точки зрения поздних советских авторов отличаются от взглядов авторов первых десятилетий советского периода. Например, А.И. Алексеев видел объективные причины заключения Пекинского трактата

именно в современных тому времени событиях. При появлении англичан на Дальнем Востоке, ни Россия, ни Китай не были заинтересованы во вторжении третьих стран на эту территорию. Так как некоторые земли оставались неразграниченными по Нерчинскому договору еще 1689 года, то обе страны были заинтересованы в том, чтобы защитить территорию Приамурья от колониальных стран. Именно эти события и заставили Китай и Россию подписать Пекинский трактат. По мнению А.И. Алексеева Пекинский договор был не только взаимовыгодным, но и, надо заметить, равноправным [1].

Современная историография отличается более широкими и разными точками зрения на предмет договора 1860 года между Россией и Китаем. Взгляды многих исследователей, а также и Е.Г. Темникова, сходятся в том, что этот договор является дополнительным к Айгунскому соглашению 1858 года. Сам Николай Павлович Игнатьев стоял в главе военной и дипломатической миссии в Китай [20, с. 19]. Из истории Пекинского договора: еще в 1859 году в Пекин была направлена экспедиция во главе с генерал-майором Н.П. Игнатьевым. И сначала перед ним стояли задачи военного характера, но, по мнению автора автореферата, эти вопросы носили лишь рекомендательный характер. Также Н.П. Игнатьев должен был отклонить все предложения по вмешательству России в конфликт Китая с европейскими странами. Спустя некоторое время Н.П. Игнатьев был поставлен уже во главе духовной миссии. «Ее первостепенной целью было разграничение дальневосточных территорий, находившихся в общем владении двух империй (район р. Уссури)» [20, с. 19]. Важно отметить, что конфронтация между Китаем и европейскими странами играла на руку Российской империи. Но китайцы, начав одерживать победы в столкновениях с англичанами, ни ратифицировали Айгунский договор, ни начали переговоры в Пекине. Стоит отметить, что автор оценивает Н.П. Игнатьева как человека, который все еще старается сохранить добрососедские отношения с Китаем, хотя многие российские уполномоченные уже не соглашались с такой политикой. Естественно, что такой недружелюбной политики придерживался и Н.Н. Муравьев. После ряда поражений китайцы вынуждены были просить о посредничестве в переговорах с Европой Н.П. Игнатьева, который в свою очередь выдвинул ряд территориальных условий. По мнению Е.Г. Темникова, генерал-майор в ходе переговоров все-таки вынужден был пойти на уступки.

Договоры между Россией и Китаем некоторые российские исследователи считают различными от аналогичных договоров, подписанных между Китаем и Западом. А. В. Лукин считает, что

русско-китайские соглашения были равными и взаимными: «Российско-китайский Пекинский договор принципиально отличался от договоров, подписанных западными державами с цинским правительством, тем, что его статьи о сухопутной торговле, пограничной и консульской службах в основном строились на принципах взаимности и равенства» [16, с. 48].

Таким образом, российско-китайские отношения развивались на фоне насильственного открытия Китая западными державами. Сближению стран способствовало перемещение интересов России с европейской арены действий в дальневосточный регион, и агрессии Запада против Китая. Царская Россия стремилась к установлению добрососедских отношений, однако хотела вернуть территории, утраченные в 1689 году. Китаю не нужна была война в северном направлении в условиях, когда он подвергся агрессии со стороны Запада. В этих условиях Китай вынужден был подписать соглашения с Россией о границе. Обстоятельства, при которых Пекин пошёл на отказ от Нерчинского договора, впоследствии стали основанием для определения Айгунского и Пекинского трактатов китайской стороной как неравноправных. В то же время с российской точки зрения эти договоры не включали в себя статьи, которые ущемляли бы в одностороннем порядке суверенитет Китая. Кроме того, речь шла о территориях, которые с конца XVII века оказались не только в сфере интересов двух стран, но и осваивались русскими землепроходцами, в отличие от Китая. Ситуация, сложившаяся на Дальнем Востоке в середине XIX века, когда экспансия Англии и Франции продвинулась к дальневосточным окраинам Российской империи, а Цинская династия неспособна была защитить территориальную целостность империи, Россия мирным путём смогла решить с Китаем вопрос о размежевании границы.

В заключении можно сказать, что историография всех трех периодов достаточно обширна и интересна. В дореволюционное время труды основывались на докладах чиновников и марксистов. В советское время появляется марксистское влияние на авторов Советского Союза. Разнообразие трудов по данной теме существует в настоящее время. Стоит заметить, что работы всех трех периодов представляют огромный интерес и значимость до сих пор.

Литература:

1. Алексеев, А. И. Амурская экспедиция 1849-1855 гг. - М.: Мысль, 1974. - 192 с.

2. *Бадмаев П.А.* Россия и Китай. – СПб.: паровая скоропеч. Г.П. Пожарова, 1900. - 89 с.

3. *Березин И.* Китай и отношение к нему Европы // Современник. - 1858. - № 12. - С. 360-382.

4. *Беспрозванных Е.Л.* Приамурье в системе русско-китайских отношений: XVII – середина XIX века. - Хабаровск: Кн. изд-во, 1986. - 334 с.

5. *Буксгевден А.* Русский Китай: Очерки дипломатических сношений России с Китаем. Пекинский договор 1860 г. - Порт-Артур: изд. кн. скл. «Новый край», 1902. – 21 с.

6. *Бутурлинов В.Ф., Плотников Г.К., Чубаров В.В.* О советско-китайской границе: правда и пекинские вымыслы. - М.: Воениздат, 1982. – С. 80.

7. *Венюков М.И.* Опыт военного обозрения русских границ в Азии. – СПб.: тип. В. Безобразова и К°. 1873-1876. – с. 144.

8. *Венюков М. И.* Путешествие по Приамурью, Китаю и Японии. - Хабаровск: Кн. изд-во, 1970. - 236 с.

9. *Воскресенский А.Д.* Китай и Россия: теория и история межгосударственных отношений. - М.: Общественный научный фонд; ООО «Издательский центр научных и учебных программ», 1999. - 408 с.

10. *Лукин А.В.* Медведь наблюдает за драконом. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. - 598 с.

11. *Маркс, К.* Сочинения: в 30 т. – М.: Госполитиздат. – Т. 12. – 1958. – 879 с.

12. *Михайловская А.И.* Из истории русско-китайских отношений XIX века: (Айгунский трактат 1858 года): автореф. дис. к.и.н. - Верхнеудинск. 1927. – 14 с.

13. *Мясников В.С.* Договорными статьями утвердили: Дипломатическая история русско-китайской границы XVII-XX вв. - Хабаровск, 1997. – 308 с.

14. *Нарочницкий А.Л.* и др. Международные отношения на Дальнем Востоке: Кн. 1. С конца XVI в. до 1917 г. - М.: Мысль, 1973. – 324 с.

15. Новая история Китая / С.Л. Тихвинский. – М.: Наука, 1972. - 637 с.

16. Россия и Китай: четыре века взаимодействия: история, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / А.В. Лукин. – М.: Весь мир, 2013. – 701 с.

17. Русско-китайские договорно-правовые акты. 1689-1916: Сборник / В.С. Мясников. - М.: Памятники ист. мысли, 2004. - 694 с.

18. Русско-китайские отношения. 1689-1916. Официальные документы. - М.: Изд-во восточной литературы, 1958. - 139 с.

19. Сборник договоров России с другими государствами. 1856-1917 / Е.А. Адамов. – М.: Госполитиздат, 1952. – 462 с.

20. Темников Е.Г. Межгосударственные отношения России и Китая во второй половине XIX в.: автореф. дис. к.и.н. - Казань. 2010. – 25 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НЕОНАЦИЗМА В ГЕРМАНИИ

И.О. Ненашкин, З.С. Шарапов, Н.Н. Зайцев

**Новосибирский военный ордена Жукова институт имени
генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Новосибирск, z.sharapov.99@mail.ru**

В представленной работе коллектив авторов рассматривает проблемы связанные с ростом насилия на расовой почве. Авторы анализируют процессы, происходившие в Германии после объединения ГДР и ФРГ, отношение к иностранным рабочим в восточном и западном регионах, и приходят к выводу, что в Восточной Германии большее число неонацистских проявлений обусловлено не равными возможностями в сравнении с немцами Западной Германии. В период после объединения страны отмечается рост неонацизма, что может стать серьёзной проблемой для безопасности в мире.

In the presented work, the team of authors considers the problems associated with the growth of racially motivated violence. The authors analyze the processes that took place in Germany after the unification of the GDR and the Federal Republic of Germany, the attitude towards foreign workers in the eastern and western regions, and come to the conclusion that in East Germany a greater number of neo-Nazi manifestations is due to unequal opportunities in comparison with the Germans in West Germany. In the period after the unification of the country, the growth of neo-Nazism has been noted, which can become a serious problem for security in the world.

Прекращение существования ГДР с ее тоталитарными чертами, такими как всеобъемлющий контроль, насильственное закрытие границ, запреты на поездки, положило начало процессу экономических преобразований и демократизации в Восточной Германии. Первоначальная эйфория с обеих сторон была омрачена динамикой политического процесса объединения. Принятие совместно согласованной конституции почти не обсуждалось. Переход к капиталистической экономике происходил на условиях ФРГ. Этот

процесс непропорционально ограничил экономические и политические возможности населения Востока страны.

Например, орган, отвечающий за приватизацию 8500 государственных компаний ГДР, продал 85 % из них покупателям с Запада и только 5 % бывшим гражданам ГДР. Правила приобретения собственности давали привилегию гражданам Западной Германии, потерявшим свою собственность в послевоенный период [4]. Реструктуризация государственного и частного секторов привела к высокому уровню безработицы и сравнительно более низким ставкам заработной платы и пенсий, чем в западных регионах страны. Но и спустя 30 лет уровень занятости и заработная плата продолжают различаться. Государственные учреждения были реструктурированы, в результате чего руководство было передано западным немцам. Так, только 23 % руководящих должностей в восточных регионах, в том числе в федеральном и региональном правительстве, средствах массовой информации и образовательных учреждениях, занимают выходцы из Восточной Германии, хотя они составляют 87 % жителей этого региона.

Таким образом, значительная часть населения считает, что их восточногерманская идентичность в объединённой Германии обесценилась. Демократия не оправдала их ожиданий, что вылилось в чувство унижения, и отчуждения в новой Германии. Все это еще было подкреплено изменением жизни и небезопасными условиями труда в неолиберальной рыночной экономике Германии. Значительное количество молодых людей покинуло Восток страны, чтобы устроиться на работу на Западе. К концу 1990-х две трети восточных немцев считали, что Западная Германия завоевала Восток как колониальная держава, а 80 % чувствовали себя «гражданами второго сорта» [1].

В начале 1990-х количество просящих убежища значительно увеличилось в результате распада Югославии и социалистического блока. Новоприбывшие привлекли к себе пристальное внимание средств массовой информации. Воссоединение Германии ознаменовало конец послевоенной оккупации, и крайне правые политические группы использовали идею так называемого окончательно объединившегося народа, чтобы возродить немецкий национализм [3].

Правозэкстремистские политические партии, такие как Немецкий народный союз, Национально-демократическая партия и Республиканцы поощряли дебаты о «поддельных» и «мошеннических» просителях убежища, основным намерением которых было проникновение и эксплуатация всеобщего благосостояния немецкого государства. Их риторика вызвала общественный резонанс, в этот

период партиям удалось получить небольшое количество мест в двух региональных парламентах на бывшем Востоке и двух на бывшем Западе. Республиканцы получили парламентское представительство в Баден-Вюртемберге и Берлине в 1990-х годах [5].

Неонацистская агитация стала особенно опасной в начале 1990-х годов, завершившись серией поджогов приютов для беженцев. Погромы просителей убежища произошли в восточных городах Хойерсверде и Ростоке в 1991 и 1992 годах, за ними последовали поджоги жилищ турецких семей в западных городах Мельн и Золинген в 1992 и 1993 годах. Неонацистские группы были частью Запада и Востока Германия в течение десятилетий до объединения, но в ГДР они оставались вне поля зрения общественности. Только после 1989 года неонацистские группы с Запада направили свои финансовые ресурсы, организационные возможности к имевшимся крайне правым группировкам на Востоке. В 1990-х годах частота нападений на почве расизма возросла по всей стране, причем больше таких инцидентов происходило в восточных регионах Германии.

Данные показывают, что высказывания крайне правых о «поддельных просителях убежища» получили значительный резонанс как на Востоке, так и на Западе: более 70 процентов респондентов по всей стране согласились с тем, что беженцы воспользовались немецким законом о предоставлении убежища. Однако респонденты на Западе продемонстрировали более высокий уровень одобрения «иностранных рабочих» и не были готовы отправлять их обратно, даже если рабочих мест становится мало. Напротив, неодобрение и готовность восточных немцев отправить иностранных рабочих обратно непрерывно росли на протяжении 1990-х годов. На Востоке и Западе расистские настроения коррелируют с поддержкой крайне правых партий, а также с общей пессимистической оценкой экономической ситуации населением Востока, которые воспринимали «гастарбайтеров» как конкурентов на рынке труда. 60 % жителей Востока, полагают, что иностранцы должны больше приспособить свой образ жизни к немецкому образу жизни. Крайне правые идеи, которые изображают не-немцев как захватчиков системы социального обеспечения, в определенной степени находили отклик, население Востока. Нападения на приюты для беженцев на Востоке происходили чаще. В Германии, однако, было единство в отношении того, что либеральный режим предоставления убежища нуждается в реформе и что мигранты должны лучше ассимилироваться.

В то время ни общественные дебаты, ни опросы не касались религии беженцев или рабочих-мигрантов, наиболее заметными показателями различий были этническая принадлежность и культура. Это не означает,

что антимусульманский расизм еще не стал частью расистских стереотипов. Размышляя о расовых контурах в Европе, Дэвид Тео Годдберг заметил, что мусульманин воспринимается как «курьер смерти» [6]. Рассматриваемый как неизбежно враждебный, агрессивный и вовлеченный в джихад против Европы, мусульманин представляет угрозу гибели европейской культуры, как носитель разрушения – «чудовище нашего времени» [2].

Таким образом, остается открытым вопрос, сколько времени должно пройти от культурной анимализации до сожжения мечетей, проводя аналогии между современным антимусульманским расизмом и антисемитизмом нацистской Германии и «Хрустальной ночью»? Будущее Европы – возможная эскалация антимусульманского расизма.

Литература:

1. Антонов, А.Е. «Культурный расизм» в современной Германии / А.Е. Антонов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2(76). – С. 26-32.

2. Виноградов, А.В. Интерпретация немецкой классической философии идеологами фашизма / А.В. Виноградов, Н.Н. Зайцев // История. Историки. Источники: электронный научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 1-11.

3. Зайцев, Н.Н. О деятельности рейхсминистерства оккупированных восточных территорий / Н.Н. Зайцев, Я.К. Кореньков, Н.А. Охотник // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2020. – № 1(22). – С. 87-90.

4. Танич, В.В. Вторичные материалы и отходы в нацистской Германии / В.В. Танич, К.Н. Дегтярев, Н.Н. Зайцев // Дальневосточная весна - 2021 : Материалы 19-й Международной научно-практической конференции по проблемам экологии и безопасности – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2021. – С. 321-323.

5. Шеляхина, Н.В. Формирование расистских установок в обществе посредством повседневного дискурса (на примере Германии) / Н.В. Шеляхина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Со-циология. Политология. – 2017. – Т. 17. – № 2. – С. 161-165. – DOI 10.18500/1818-9601-2017-17-2-161-165.

6. Goldberg D.T., Gilroy P. Contemporary Racisms [video] // Darkmatter. 2007 – ISSN 2041-3254 – URL: <http://www.darkmatter101.org/site/2007/10/02/contemporary-racisms-david-theo-goldberg-and-paul-gilroy/> (дата обращения 12.07.2021).

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НЕОНАЦИСТОВ

В.О. Несмиянов, Е.Э. Шекунов, Н.В. Мартьянов
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени
генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Новосибирск, nesmianov1999@mail.ru

Авторы рассматривают идеи общие для фашистских организаций прошлого и неонацистских движений современности. В исследовании авторы приходят к выводам, что наблюдается отход от традиционных характерных особенностей фашизма прошлого. При этом сохраняется наличие некоторых общих черт в традиционном нацизме и современных организациях неонацистов.

The authors consider ideas common to fascist organizations of the past and neo-Nazi movements of our time. In the study, the authors conclude that there is a departure from the traditional characteristics of past fascism. At the same time, there are some common features in traditional Nazism and modern neo-Nazi organizations.

Одной из ключевых особенностей, исторического фашизма была теория о наличии харизматического лидерства, наиболее четко представляемая в фюрерстве немецкого национал-социализма. Такой образ также явно или, по крайней мере, косвенно присутствовал в организации других фашистских движений в Европе [3]. Это повлекло за собой наличие у каждого движения и режима своего всеведущего, всемогущего и харизматического вождя, а также, что немаловажно, иерархии правящих элит. Однако при применении этого принципа ко многим радикальным правым группировкам, появившимся и исчезнувшим после Второй мировой войны, вырисовывается довольно неожиданная картина. Влияние нацистской теории и практики харизматического лидерства, похоже, сохранялось в течение нескольких десятилетий и после 1945 года [5]. С годами подающие надежды «Фюреры» тщеславно представлялись своим последователям, часто со многими внешними атрибутами нацизма. Тем не менее, есть явные свидетельства, что на самом деле это были малочисленные маргинальные политические группы. Несомненно, одним из факторов, подрывающих любую попытку установить сильное руководство неонацистских правых, является эффект рассматривающий личную харизму как искусственную, эфемерную вещь [6].

Это видно на примере деятельности неонацистских организаций «Volksfront» (нем. Народный фронт) и британской «Combat 18» (C18) представители которых утверждали, что следуют принципу –

«сопротивление без лидера». Мы видим, что теоретический принцип лидерства в фашизме в некоторых современных движениях был заменен диаметрально противоположным принципом «сопротивления без лидера». Это стало необходимым в ответ на сложную ситуацию, созданную полицейскими силами ZOG [7] (англ. Zionist Occupation Government) – сионистского оккупационного правительства, которое якобы контролирует аппарат государственных репрессий, средства массовой информации и экономику, поэтому осталось мало места для маневра силам «сопротивления» маршу глобального капитализма, мультикультурализма и предполагаемой маргинализации белых. Следовательно, децентрализованные, взаимосвязанные, но независимые «ячейки» без видимого руководства, должны, теоретически, легче пережить угрозу, исходящую от так называемого «полицейского государства» либеральных демократий.

Возможно, терроризм «одинокого волка» Андерса Брейвика (в 2017 г. сменил имя на Фьотольф Хансен) [1], убившего 77 человек в Норвегии в 2011 году, и другие, менее значимые террористы, представляют собой «сопротивление без лидера», доведенное до логического и разрушительного завершения. Эти крайне правые активисты, признавая влияние различных фашистских и расистских идеологов, ни в каком смысле не действовали как часть иерархически структурированной организации или, по сути, какой-либо организации вообще. Однако, несмотря на ассоциации неонацистов с «терроризмом одиночек», следует помнить, что это тактика, который использовалась более века, от анархистов XIX века до современных исламистов-джихадистов.

Что касается современных неонацистских движений, то есть еще одна область, в которой произошел радикальный отход от ортодоксальных принципов исторического фашизма, – это расовая принадлежность [4]. Разногласия по поводу фундаментальных расовых концепций сопровождалась спорами в отношении к религии, почти все ведущие нацисты были антихристианами, некоторые теоретики нацизма, такие как Альфред Розенберг, склонялись к язычеству, в то время как другие, – Гиммлер, склонялись к модифицированной форме Единства. Гитлер скептически и цинично относился ко всем религиозным убеждениям. Тем не менее, в целом, с точки зрения теорий нацистского расизма, было определенное единообразие в отношении веры в расовую чистоту, опасности расового заражения и иерархии рас: арийских, славянских, семитских и хамитских.

За десятилетия, прошедшие после установления неонацизма «нового порядка» в Европе, эта иерархия была выброшена за борт подавляющим

большинством расистских правых, которые отказались от славянского элемента иерархии в пользу доктрины белого арийского расизма, в значительной степени вдохновленные американским расизмом, особенно Ку-клукс-кланом [2].

Большинство лиц и организаций, составляющих исторический фашизм, послевоенный неофашизм и неонацизм или сегодняшних радикальных правых участвовали в том, что можно было бы охарактеризовать как восстание против современного мира. В этой борьбе они прибегали как традиционным, так и современным методам, в любом случае, остается тот факт, что как присвоение прошлого, так и попытки использовать черты современности были в основе ультраправой идеологии на протяжении столетия.

Фактически, это аргументы в пользу идеологической связи между радикальными правыми прошлого и настоящего: традиционализм, легионерский дух, аристократия, иерархия, правление элиты, политические войны, священная война. Эти идеи все еще можно легко найти в сегодняшнем ультраправом дискурсе. Это в значительной степени связано с популярностью идей неонацизма за последние несколько десятилетий не только в США, но и в европейских странах. Неонацизм демонстрирует замечательную способность радикальных правых восстанавливать, переделывать и преобразовывать свое идеологическое наследие. Вероятно, это одна из самых сильных сторон, в постоянно меняющемся тревожном мире людей всегда могут соблазнить утешение и безопасность устойчивых давних мифов, насаждаемых ультраправыми идеологами. Этот «вечный фашизм» аморфен, но в послевоенных либеральных демократиях требует постоянной бдительности. Мы становимся свидетелями возрождения неофашизма и неонацизма в XXI веке, с новыми характерными чертами, включающими элементы национализма и ксенофобии, авторитаризма попирающего демократические институты.

Литература:

1. Андерс Брейвик стал Фьотольфом Хансеном [Электронный ресурс] // Вести. 09 июля 2017. URL: <https://www.vesti.ru/article/1649621> (дата обращения: 16.11.2021).

2. *Бурмистрова Е.С.* Крайне правые политические силы США и Великобритании: в поисках ответов на угрозы национальной идентичности / *Е.С. Бурмистрова, А.А. Чуприкова* // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2019. – Т. 3. – № 3. – С. 339-351. – DOI 10.35634/2587-9030-2019-3-3-339-351.

3. *Виноградов А.В.* Трансформация политической философии Платона в национал-социализм / А.В. Виноградов, Н.Н. Зайцев, Д.В. Левченко // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 8(159). – С. 470-471.

4. *Зайцев Н.Н.* Распространение идеологии национал-социализма в Германии / Н.Н. Зайцев, Е.В. Байгузин, М.П. Ивашкин, М.А. Музыра // Заметки ученого. – 2021. – № 10. – С. 282-284.

5. *Лукина К.Н.* Неонацизм во втором десятилетии XXI века на примере Германии // Научно-практические исследования. – 2020. – № 7-3(30). – С. 26-29.

6. *Смирнов А.А.* Современный правый экстремизм на Западе. Течения, идеология и механизмы пропаганды // Свободная мысль. – 2021. – № 2(1686). – С. 99-118.

7. *Хасиева Д.О.* Теории заговора в массовой культуре // Проблемы современных социокультурных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией Е.В. Хлыщевой, Р.Т. Алиева, В.Л. Тихоновой, О.И. Закутнова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 171-174.

ОСОБЕННОСТИ СРАЖЕНИЯ ЗА ЗЕЕЛОВСКИЕ ВЫСОТЫ

А.В. Пайметов, П.В. Некрасов, В.В. Шитько
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени
генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Новосибирск, а.paimetov@mail.ru

В работе коллектив авторов разоблачает попытку фальсификации военной истории России. Авторы производят ряд аргументов, доказывающих обоснованность и стратегическую необходимость принимаемых командованием Красной Армии решений на заключительном этапе войны, в сражении за Зееловские высоты.

In this work, a team of authors exposes an attempt to falsify the military history of Russia. The authors produce a number of arguments proving the validity and strategic necessity of the decisions taken by the command of the Red Army at the final stage of the war, in the battle for the Seelow Heights.

Сражение за Зееловские высоты является частью крупномасштабной Берлинской операции. Данное сражение считается одним из последних битв, где немецкие вооруженные силы смогли дать серьезные отпор превосходящим наступающим войскам Красной Армии. На данных

высотах был создан главный опорный пункт гитлеровской обороны. Она состояла из 3 полноценных линий обороны, которая включала: поэтапную систему фортификационных сооружений, противотанковых рвов и заграждений, связанных между собой сетью пехотных траншей и бункеров. С Советской стороны в полосе наступления на Кюстринском плацдарме находился 1 Белорусский фронт под командованием Г.К. Жукова и включавший в себя: 9 общевойсковых армий (3-я, 33-я, 47-я, 61-я, 69-я; 3-я и 5-я уд.; 8-я гвардейская и 1-я польская) и 2 танковые армии (1-я и 2-я гв.), 5 танковых и 2 механизированных корпусов. С противоположной стороны силы в основном включали: группу армий «Висла» под командованием генерала-полковника Х. Генрици, основной силой которого была 9-я армия Т. Буссе, состоявшая из 140 тыс. чел., 600 танков, большая часть из которых из-за отсутствия топлива использовалась как неподвижные огневые точки, и 2,5 тыс. орудий и минометов. В тылу группы армий «Висла» и «Центр» из ранее разбитых дивизий формировались резервные части. Севернее Берлина располагалась армейская группа генерала Штейнера, южнее Берлина в районе г. Дрезден корпусная группа Мозер-Здив. Всего было сосредоточено около 16 резервных дивизий. Германское командование мобилизовало в свои ряды все возможные силы: специальные, учебные и запасные части, школы, училища. Для увеличений плотности артиллерии Теодор Буссе решил пойти на крайние меры и переоборудовать все имевшиеся в его распоряжении 600 зенитных орудий, для стрельбы по наземным целям. Данное решение позволило немного улучшить положение обороняющихся. Буссе понимал, что остановить продвижение Красной Армии наличными силами было невозможно, но замедлить и затормозить его он мог попытаться [3].

По замыслу советского командования план Берлинской операции предусматривал мощными ударами на широком фронте прорвать оборону противника с севера и юга, окружить всю берлинскую группировку, одновременно расчленив её на части и уничтожить каждую в отдельности. В дальнейшем на 12-15 день выйти к р. Эльба и встретиться с войсками союзников.

16 апреля в 3 часа ночи началась авиа и артиллерийская подготовка на участке 1-го Белорусского фронта, которая продолжалась более 30 минут. Немецкое командование с началом артиллерийской подготовки вывело войска с 1-ой линии обороны, поэтому огненный удар не достиг в полном объеме поставленных целей. После завершения артиллерийской подготовки вперед пошла пехота, но она продвинулась лишь на 1,5-2 километра и была остановлена шквальным огнем орудий и пулеметов противника. К тому же большой проблемой стал крутой

рельеф местности, на некоторых участках фронта крутость склонов достигала 30-45 градусов, что не позволяло в полной своей возможности использовать советскую пехоту и танки. Для завершения прорыва Г.К. Жуков принимает решение ввести в бой, в этих условиях 2 танковые армии и к исходу второго дня операции они смогли прорвать оборону в полосе ударов танковых частей. Войска соседнего 1-го Украинского фронта, перейдя в наступление 16 апреля, успешно форсировало реку Нейсе, и к исходу 17 апреля завершила прорыв обороны противника, разгромив его подготовленные резервы. В ходе ожесточенных боёв Ставка ВГК 17 апреля приняла решение обойти Зееловскую группировку с севера ударами 69-й и 5уд. армии и с юга ударами 3-й и 4-й гв. танковой армии с целью окружить Зееловские высоты, а после и Берлин. Таким образом, к исходу 19 апреля была окружена Зееловская группировка в районе городка Хальбе, не дав им отойти к Берлину. А 25 апреля была окружена столица Третьего Рейха и ее взятие оставалось делом времени.

Теперь вернемся к анализу данного сражения. Некоторые современные историки считают, что Г.К. Жуков и командование допустили большую ошибку. Введя в бой 1-ю и 2-ю гвардейские танковые армии, в условиях, когда тактическая зона обороны еще не была прорвана, – это привело к значительным потерям в танках и САУ (около 1,5 тыс.) от фаустпатронов и ДОТов и ДЗОТов, решение в последующем вызвало миф о том, что танковые армии были введены в сражение для ускорения движения советских войск на Берлин, так как Г.К. Жуков якобы хотел сделать подарок товарищу Сталину и взять столицу Третьего Рейха к 1-му мая. Данное высказывание не является достоверным [1].

На самом деле, если к 16 апреля 1945 г. советские войска стояли на Одере в 60 километрах от Берлина, то в 120 километрах от столицы Германии на Эльбе стояли войска Союзников, и советское командование опасалось, что бросив все свои силы на Восточный фронт и задержав Красную Армию, немецкое командование попытается сдать Берлин союзникам и подписать с ними сепаратный мир, тогда подойдя к Берлину, советские войска встретили бы в Берлине американских солдат. Такое началось уже в середине апреля, когда происходила частичная капитуляция частей армии Вермахта перед армиями Союзников. Такие предположения были обоснованы [4]. Весной 1945 года Великобритания и США откликнулись на призыв нацистского руководства о проведении переговоров по заключению сепаратного мира. Одновременно союзники разрабатывали операцию под кодовым названием «Немыслимое», которая предполагала план действий на

случай войны с СССР. В этом случае становились бы напрасными не только потери в ходе штурма Зееловских высот, но и все потери советского народа в ходе Великой Отечественной войны. Потому что именно советский солдат должен был поставить точку в этой войне и именно советский солдат должен был поднять Знамя Победы над поверженным рейхстагом. На очередной годовщине Октябрьской революции в ноябре 1944 года И.В. Сталин говорил: «Добьем врага, фашистского зверя, в его логове, водрузим над Берлином наше Знамя Победы!». Если бы Берлин взяли союзники, то все миллионы жертв, все труды советского человека были бы напрасными. Поэтому жертвы, принесенные на Зееловских высотах, являются не чрезмерными, не следствием амбиций командующего фронтом, а были вызваны реальной необходимостью [2].

Командующий 9-й немецкой армии Т. Буссе в своих мемуарах, вспоминая, что при подготовке обороны Зееловских высот, говорил своим подчиненным: «Мы будем считать свою задачу выполненной, если нам в спину ударят американские танки». Но были ли у Буссе основания для подобных заявлений? В. Черчилль в письме Эйзерхауэру писал: «Я бы в гораздо большей степени предпочёл придерживаться того плана, на основе которого мы форсировали Рейн, а именно – чтобы 9-я американская армия вместе с 21-й армейской группой продвинулись к Эльбе и шли дальше до Берлина». Генерал Эйзенхауэр и генерал Монтомгери разработали план операции, суть которой заключалась в захвате несколькими десантными дивизиями мостов через Эльбу с последующим стремительным прорывом вглубь территории противника. А дальше, как полагало союзное командование, массовая сдача в плен немецких солдат и офицеров приведет к капитуляции Германии. Если сопротивление и было бы продолжено, то союзников, получивших прямую дорогу на Берлин, уже ничто не могло остановить.

Таким образом реально могла сложиться ситуация, что задержка на Зееловских высотах могла привести к тому, что Берлин мог оказаться в руках союзников. В этом случае и победу над Германией союзники считали бы своей единоличной заслугой.

Исходя из вышеизложенных фактов, введение в сражение для завершения прорыва немецкой обороны в районе Зееловских высот танковых армий не было ни ошибкой Жукова, ни следствием его желания угодить Сталину к 1 мая. Это было единственно правильное решение, которое позволило взять вражескую столицу и водрузить Знамя Победы советскому солдату.

Литература:

1. *Акчалов А.Г.* История как наука. Важность её изучения / А.Г. Акчалов, Е.В. Байгузин, П.М. Колода, Н.Н. Зайцев // Современная школа России. Вопросы модернизации. – 2021. – № 6(37). – С. 152-155.
2. *Бритвин Н.И.* Битва за Берлин: актуальное прочтение / Н.И. Бритвин, С.Я. Лавренов // Военный академический журнал. – 2020. – № 1(25). – С. 44-51.
3. *Васин А.В.* Берлинская операция: легенды и факты // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2019. – № 3(20). – С. 57-62.
4. *Шитько В.В.* Участие войск НКВД СССР в штурме Кёнигсберга / В.В. Шитько, Е.В. Дорошенко // Участие войск НКВД в Великой Отечественной войне (к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне) : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: СПбВИ, 2015. – С. 145-152.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИТАЛЬЯНСКОГО ФАШИЗМА И НЕМЕЦКОГО НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИЗМА

Н.И. Петрушенко, А.А. Ашурков, И.А. Казармин
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской
Федерации, г. Новосибирск, dogs1988@bk.ru
Научный руководитель: Зайцев Н.Н., канд. пед наук

В настоящее время многие люди считают фашизм и нацизм одинаковыми идеологиями, не видя в них никакого различия. Сегодня, смотря телевидение и кинофильмы, посвящённые Великой Отечественной войне, мы слышим, как военнослужащих вермахта называют фашистами. В Советском союзе национал-социалистов стали называть фашистами, что вызывало недоумение у многих пленных немцев. И в настоящее время этот вопрос вызывает споры у многих людей. Чтобы ответить на него, необходимо выяснить их пути появления и распространения, а также произвести сравнительный анализ, данный идеологий.

Currently, many people consider fascism and Nazism to be the same ideologies, without seeing any difference in them. Today, watching television and movies dedicated to the Great Patriotic War, we hear how the Wehrmacht soldiers are called fascists. In the Soviet Union, the National Socialists began to be called fascists, which caused confusion among many captured Germans. And now this issue is causing controversy among many people. To answer it, it is necessary to find out their ways of

appearance and spread, as well as to make a comparative analysis of these ideologies.

В настоящее время многие люди считают фашизм и нацизм одинаковыми идеологиями, не видя в них никакого различия. Сегодня, смотря телевидение и кинофильмы, посвящённые Великой Отечественной войне, мы слышим, как военнослужащих вермахта называют фашистами. Объединение этих понятий произошло в СССР в годы Великой Отечественной войны. В Советском союзе национал-социалистов стали называть фашистами, что вызывало недоумение у многих пленных немцев. И в настоящее время этот вопрос вызывает споры у многих людей. Чтобы ответить на него, необходимо выяснить их пути появления и распространения, а так же провести сравнительный анализ данных идеологий.

Слово фашизм происходит от итальянского слова *fascio* – «союз». Это слово стояло в названии политической партии Бенито Муссолини «*Fascio di combattimento*» (Союз борьбы). Является праворадикальным политическим движением, возникшим в Италии в 1919 году в условиях массового недовольства населением ухудшения материального положения, растущим разрывом доходом между различными группами общества, осознания бесчеловечности и бессмысленности войны, длившейся 4 года. Всё это толкало бывших фронтовиков к насильственным действиям. В Италии вестником их интересов стал бывший лидер левого крыла социалистической партии, Б. Муссолини, за которым уже в те времена закрепился титул дуче (вождь). В простой форме он смог выразить ожидания ветеранов и начал с марта 1919 года объединять их в фаши, члены которой стали называть себя фашистами, а их движение фашизмом [3].

Фашизм является тоталитарной идеологией, которой характерно усиление регулирующей роли государства как в экономике, так и в идеологии, особое значение имеет корпоративизм, подразумевает координацию и гармонизацию расходящихся интересов в рамках единого государства. Идеология носит интернациональный характер, признавая нацию, как объединение по духу, а не по крови. Это вытекает из доктрины, в которой считается, что превыше всего стоит государство, а не отдельная раса или национальность. Антисемитизм и расизм не был свойственен этой идеологии, а расовая теория полностью отвергалась. До 1938 года на руководящих должностях в Италии было 746 евреев-фашистов. Провозглашалось сотрудничество между различными классами общества вместо классовой борьбы, характерной для социализма, коммунизма, а позднее и для нацизма. Несмотря на

изначальную строгую антиклерикальную позицию, Муссолини поменял свою позицию в отношении церкви, впоследствии чего фашизм сделал упор на католицизм, дуче использовал его влияние для внутривластной поддержки и укрепления своих внешнеполитических позиций.

Национал-социализм – немецкое политическое движение, разновидность фашизма, основанное на теории превосходства биологически «избранной» расы над другими, возглавляемое Адольфом Гитлером в Германии в 1919-1945 годах.

Политическим и идеологическим предшественником национал-социалистов в Германии было немецкое националистическое и антисемитское движение, сформированное в конце 1870-1880-х годов под названием «Лига антисемитов». Сторонники данного движения происходили преимущественно из среды городских и сельских мелких собственников и деклассированных элементов, выступавшие за ограничение гражданских прав евреев и устраивали еврейские погромы. Действовали так же многие другие объединения такого же характера. Однако значительная активизация националистических организаций в Германии произошла в период Первой мировой войны, после поражения в которой, националистические и реваншистские настроения усилились. В 1919 году была создана Немецкая рабочая партия, позднее переименованная в НСДАП – Национал-социалистическую немецкую рабочую партию, в которую вступили офицеры, унтер-офицеры и солдаты, включая Адольфа Гитлера [2]. Партия позднее пришла власти, а Гитлер встал во главу государства и развязал мировую войну.

Основными идеями нацизма являлись расовый антисемитизм, социальный дарвинизм, шовинизм. Главной целью нацистов являлось построение и утверждение на максимально обширном географическом пространстве «чистого государства», в котором главная роль отводилась бы арийской нации, имеющей всё необходимое для существования. Происходила борьба с церковью, новым миссией стал А. Гитлер.

Так, идеологически сближает национал-социализм и фашизм то, что эти оба движения:

- не поддерживают либерализацию, марксизм и демократию;
- являются тоталитарными идеологиями;
- формировались под страхом набирающего популярность коммунизма, потрясений, полученных в результате Первой мировой войны.

Различия двух идеологий. Фашизм на первое место ставит государство «Всё в государстве, ничего вне государства, ничего против государства». Для Муссолини главной целью было создание

абсолютного государства, возрождение былого могущества Римской империи. Национал-социализм на первый план расу, государство является средство сохранения нации, промежуточным этапом, в конце которого необходимо перестроить государство в расово правильное общество [1].

В отличие от нацизма, в фашизме отсутствуют какие-либо расовые теории и антисемитизм. Для фашистов был характерен корпоративный подход решения национального вопроса, они хотят путём сотрудничества наций и классов достичь своей конечной цели. Национал-социализм решает национальную проблему через расовый подход, путём подчинения всех рас высшей расе и обеспечения её господства над остальными.

Фашисты поддерживали церковь, считали её наиболее глубоким проявлением духа, в то же время национал-социалисты ослабляли роль церкви в государстве, отделяли его от общепризнанных религий, существовали языческие и оккультные проявления.

В экономической сфере в Германии был государственно-монополистический капитализм, в Италии корпоративизм.

Символом фашизма является фация, древнеримский атрибут власти, давший название самому движению. Символом же национал-социализма является свастика, символ бесконечности и нового строя.

Для достижения своих целей национал-социалистами была развязана мировая война, созданы концентрационные лагеря, холокост, уничтожены миллионы людей. Режим Муссолини казнил значительно меньше людей, около 4000 человек было арестовано и сослано на острова, была развязана колониальная война в Эфиопии и война на Балканах.

Как мы видим, эти идеологии коренным образом отличаются друг от друга, поэтому их отождествление, как минимум, некорректно. Подводя итог, можно сказать, что мы являемся свидетелями отождествления понятий, и к фашизму Гитлер не имеет никакого отношения, равно, как и Муссолини к национал-социализму. Но, и в наши дни эти идеологии являются угрозой современному обществу, средством противодействия которой является образование, забота о душе посредством культуры, философии и искусства [4]. Следует добиваться сохранения демократии, свободы слова, свободы прессы, публичных дебатов, гражданского общественного, построенного на этих принципах.

Литература:

1. *Виноградов А.В.* Трансформация политической философии Платона в национал-социализм / А.В. Виноградов, Н.Н. Зайцев, Д.В.

Левченко // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 8(159). – С. 470-471.

2. *Зайцев Н.Н.* Распространение идеологии национал-социализма в Германии / Н.Н. Зайцев, Е.В. Байгузин, М.П. Ивашкин, М.А. Музыра // Заметки ученого. – 2021. – № 10. – С. 282-284.

3. *Карсанова Е.С.* Итальянский фашизм и феномен фашизации межвоенных политических режимов в Европе: рождение идеократий / Е.С. Карсанова, О.С. Волгин, Н.А. Омельченко // Вопросы истории. – 2021. – № 5-2. – С. 133-147. – DOI 10.31166/VoprosyIstorii202105Statyi42.

4. *Кикнадзе В.Г.* Российская политика защиты исторической правды и противодействия пропаганде фашизма, экстремизма и сепаратизма / В.Г. Кикнадзе. – Москва : ООО «Издательство Прометей», 2021. – 800 с.

РОЛЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Е.В. Пойлова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, pojlova.2021@stud.nstu.ru**

Научный руководитель: Крамаренко Р.А., к.ф.н., доцент

Основная задача исследования – рассмотреть положение Русской православной церкви в период Великой Отечественной войны. В данной работе проанализированы отношения между государством и церковью в данный период и действия РПЦ на оккупированных территориях.

The main objective of the study is to examine the position of the Russian Orthodox Church during the Second World War. This work analyses the interaction between the state and the Church and the behavior of the Church in the occupied territories.

Актуальность темы исследования определяется особой ролью церкви в общественной жизни российского государства на протяжении всей русской истории, особенно в один из самых сложных периодов – в Великой Отечественной войне.

Основная цель работы – показать влияние РПЦ в 1941-1945 годах. Проблематика данной работы заключается в выявлении особенностей политики, проводимой государством в отношении Русской Православной церкви в этот период. Чтобы лучше понимать взаимодействие руководства СССР и Церкви, нужно подробно изучить

эволюцию этих взаимоотношений накануне войны, их изменение в период военных действий, а так же влияние на них пропаганды фашистских захватчиков.

Политика, проводимая Советской властью в отношении церкви, после революции привела к тому, что Церковь перестала представлять собой организацию. Она была лишена прав юридического лица, собственности. Для большевиков она была частью старого порядка, который действовал при царской России [5, 98; 1, 67-68]. Уничтожались храмы, и многие священнослужители подверглись репрессиям [5, 93]. Это привело к тому, что к началу войны церковь фактически могла существовать только нелегально или полунелегально [3, 59; 5, 88-111].

В начале войны церковь способствует поднятию патриотического духа у населения и призывает граждан встать на защиту своей страны [2, 52; 5, 120]. Постепенно у руководства страны возникает осознание необходимости объединения всех сил в борьбе с врагом. Происходит сворачивание антирелигиозной компании. Но деятельность церкви была поставлена под строгий государственный контроль [2, 61]. В планах руководства: возрождение Церкви для духовного объединения людей, для утешения их в сложных условиях военного времени, а также для организации пропаганды. В ночь с 4 на 5 сентября 1941 года И.В. Сталин встречается с тремя митрополитами, через три дня митрополита Сергия (Страгородского) избирают патриархом. После признания этих выборов всеми православными церквями, большинство русских диаспор за рубежом изменили свое отношение к СССР [2, 60].

На оккупированных территориях фашисты рассматривали церковь и духовенство как возможных союзников. В результате гитлеровской пропаганды и недальновидной политики партийного руководства, которое объявляло духовенство врагами, часть православного духовенства поддерживала немцев, «православные приветствовали немцев, приветствовали как освободителей от гнета безбожников» [3, 60], пытаясь с их помощью возродить уничтоженную в 20-30-е гг. епархиальную власть [3, 61]. Немецкая администрация определяла направление своей работы: наряду с поддержкой религиозных объединений, враждебных большевизму, проводилось их дробление, не допускалось контактов лидеров различных конфессий [5, 139-142]. Фашисты открывали епархиальные учреждения и использовали их для пропаганды: представители этих учреждений в совершаемых молебнах просили о победе немецкого оружия [2, 56; 5, 155].

В 1943 г. после коренного перелома в войне поведение оккупантов по отношению к РПЦ изменилось: они начали громить и осквернять храмы, преследовать духовенство [3, 62].

Большая часть православных священников с самого начала войны оказывала сопротивление фашистам [4, 173-174]. С 1943 г. начинается тесное сотрудничество РПЦ с партизанским движением. Можно выделить формы антифашистского сопротивления, которые использовались РПЦ: участие в составе действующей армии [5, 122-123], активная помощь партизанам: разведка, террористические акции; пропаганда и агитация: проповеди, распространение листовок и газет; собирание средств в фонд обороны [2, 54; 3, 63; 5, 127-132, 158].

В результате проделанной работы выяснилось, что в период Великой Отечественной войны изменилось отношение Советского государства и Русской православной церкви от противостояния к сотрудничеству. На оккупированных территориях отношение духовенства к фашистам было неоднозначным, но ожидания фашистов использовать церковь в своих целях не оправдались.

С 1943 года начинается тесное сотрудничество РПЦ с партизанским движением. В тяжелые для страны годы испытаний РПЦ всегда помогала сокрушить врага. В Великой Отечественной войне она тоже способствовала победе.

Литература:

1. *Жминда М.Н.* Политико-правовая субъективность Русской православной церкви в советский период (1917 – 1991 годы) // Известия Саратовского университета. – 2008. – 2(8) – С. 67-72.

2. *Зеленова О.В.* Русская православная церковь в годы Великой Отечественной войны // Проблемный анализ и государственное проектирование. – 2015. – 3(8) – С. 52-63.

3. *Кулик С.В., Самыловская Е.А.* Участие православного духовенства в движении советского сопротивления на оккупированной территории северо-запада России в 1941-1945 // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2016. – 2(44). – С. 59-65.

4. *Никулин М.В.* Кардинальное изменение политики государства к РПЦ в годы Великой Отечественной войны // Известия тульского государственного университета. – 2013. – 4. – С. 173-181.

5. *Шкаровский М.В.* Русская православная церковь при Сталине и Хрущеве (Государственно-церковные отношения в СССР в 1939-1964 годах). – М.: Крутицкое Патриаршее подворье, 1999. – 400 с.

МОСКОВСКИЙ ДОГОВОР 1970 Г. И АМЕРИКАНО- ГЕРМАНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ АМЕРИКАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Ю.П. Попов

Томский государственный университет,

г. Томск, jasonic.porov@gmail.com

Научный руководитель: Лекаренко О. Г., д.и.н., профессор

Статья посвящена анализу основных работ относительно подписания Московского договора в американской историографии. На основе исследований прослеживаются ряд неоднозначных тенденций. Тенденции отражают позитивное и негативное влияние на дальнейшую политику ФРГ и процесс разрядки между сверхдержавами. Изучение американской историографии позволяет понять роль Московского договора как важного этапа реализации «новой восточной политики» ФРГ.

The article is devoted to the analysis of the main works on the signing of the Moscow Treaty in American historiography. Based on the research, a number of controversial trends can be traced. The trends reflect the positive and negative impact on the further policy of the FRG and the process of detente between the superpowers. The study of American historiography makes it possible to understand the role of the Moscow Treaty as an important stage in the implementation of the "new Eastern policy" of the FRG.

В сентябре 2021 г. в ФРГ прошли выборы в Бундестаг. В результате данных выборов победу одержала Социал-демократическая партия Германии (СДПГ) [1]. В это же время в мировых СМИ стала появляться информация о возможности реализации «новой восточной политики 2.0» [2]. Такое сравнение неразрывно связано с деятельностью СДПГ в 1960-1970-х гг., а также с именами канцлера ФРГ В. Брандта и его министра по особым поручениям Э. Бара.

С приходом к власти социал-либеральной коалиции во главе с канцлером В. Брандтом в 1969 г. происходит пересмотр внешней политики ФРГ. Отказавшись от доктрины Хальштейна, западногерманское руководство ставит перед собой задачу сближения со странами социалистического лагеря. Сближение со странами Варшавского договора (ОВД) позволяло решить две крупные внешнеполитические проблемы. В краткосрочной перспективе это обеспечение европейской безопасности. В долгосрочной перспективе руководители ФРГ предполагали объединение двух германских государств. В период с 1970 г. по 1974 г. ФРГ подписала ряд договоров со странами Организации Варшавского договора (ОВД) – СССР, ГДР,

ПНР, ЧССР, которые позволили стабилизировать обстановку в Европе. Данная политика ФРГ в зарубежной и отечественной историографии получила формулировку как «новая восточная политика» [3].

ФРГ не могла вести переговоры с СССР на равных условиях и нуждалась в постоянных дипломатических консультациях с главным союзником Соединенными Штатами Америки. США имели собственные взгляды на подписание договора и реализацию “новой восточной политики”. Московский договор являлся определенным испытанием для американской администрации, которая была вынуждена включать фактор «новой восточной политики» в собственную концепцию разрядки международной напряженности. Договору предшествовали длительные рабочие переговоры между представителями ФРГ и СССР. Ратификация договора встретила отчаянное сопротивление в Бундестаге. Социал-либеральную коалицию обвиняли в национальной измене, а также в бессодержательности договора [4].

«Новая восточная политика» с самого начала ее провозглашения попадала в исследовательское поле зарубежных историков. В исследованиях среди американских исследователей существует множество концепций относительно договора. Некоторые из них писали о негативных последствиях договора как и для ФРГ, так и для США. Другие, напротив, писали о положительном влиянии заключения договора. Исследование Московского договора 1970 г. в зарубежной исторической науке позволяет рассмотреть различные подходы к «новой восточной политике» ФРГ. Целесообразно выделить концепции основных исследований относительно Московского договора в контексте «Новой восточной политики» ФРГ в американской историографии.

Непосредственно Московскому договору 1970 г. посвящено исследование Ю. фон Данненберг [5]. Автор, основываясь на большой базе источников, подчеркивает большую роль канцлера В. Брандта в реализации политики ФРГ. Подписание Московского договора являлось показателем, что многое во внешней политике зависело не сколько от внешнеполитических ведомств Бонна, сколько от устремлений канцлера и его приближенных. Московский договор, по мнению исследователя, был первым шагом к открытию социалистическим блоком западного влияния. Без преувеличений, Московский договор позволил сгладить противоречия и между ФРГ и СССР и в определенной степени между США и СССР, а также помог найти точки соприкосновения ФРГ и ГДР.

Исследование Ю. фон Данненберг подвергалась критике рядом исследователей. Р. Граниери писал, что автор берет за основу

«правильность» идей Брандта. Несмотря на наличие прений в Бундестаге, Ю. фон Данненберг не анализировала мнения представителей оппозиции. С другой стороны, как отмечает, Р. Граниери, В. Брандт говорил об открытости и тесной связи с союзниками при переговорах с Советским Союзом. Однако став канцлером, заявляя об открытости и демократических принципах, Брандт систематически уклонялся от существующих демократических и бюрократических каналов [6].

Исследователь А. Хофман дает скорее положительную оценку подписанию Московского договора. Автор утверждает, что в то время для западных немцев «гордиев узел двух Германий» находился ни у союзников, ни у ГДР, а в Москве. Именно поэтому конечной целью правительства В. Брандта являлись более тесные контакты с Москвой. Таким образом, Московский договор являлся первым шагом к компромиссам [7].

Т. Притти в исследовании, посвященном В. Брандту, приводит также нейтральные оценки подписанию Московского договора. По мнению исследователя, Московский договор являлся также ключевым документом и для разрядки, и для налаживания восточной политики ФРГ [8].

Профессор Колумбийского университета, сотрудник Госдепартамента США в 1960-е гг. Э. Пьер полагал, что подписание восточных договоров и Московского договоров в частности, стал лишь небольшим шагом на пути к балансу в Европе. В дальнейшем, внешняя политика СССР не продемонстрировала никаких намерений следовать тем обязательствам, который гарантировал Московский договор. Таким образом, Московский договор лишь легитимировал влияние в Восточной Европе.

Специалист по холодной войне М. Е. Саротт в своем исследовании подчеркивает, что переговоры и заключение Московского договора представляют собой интересный феномен. США постоянно влияла на своего союзника в переговорах с СССР, когда как СССР также пытался повлиять на ГДР. Таким образом, контролируя союзников, Московский договор в какой-то степени приблизил две сверхдержавы [9].

По мнению В. Грея Московский договор являлся конечной целью только для ФРГ. Э. Бар вел неравные переговоры в очень сжатые сроки. Исследователь считает, что эти два фактора повлияли на подписание неполного и неудовлетворительного договора. Игнорирование американских консультаций относительно договора лишь испортило американско-германские отношения и усилила Советский Союз, а также выкачала внутреннюю энергию социал-либеральной коалиции [10].

Подводя итог, важно отметить разностороннюю позицию американских исследователей относительно подписания и влияния Московского договора. Многие авторы отмечают большую важность заключения Московского договора, а также его влияния на систему международных отношений. Анализируя Московский договор и его влияние, авторы концентрируются на личности канцлера В. Брандта, влиянии США на своего западногерманского союзника в рамках разрядки и «новой восточной политики», а также усиление легитимности Советского Союза в Восточной Европе. Эти основные компоненты отражают основную тенденциозность американской историографии.

Литература

1. Социал-демократы ФРГ одержали победу на выборах в Бундестаг, получив 25,7% голосов // ТАСС. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/12512369> (Дата образования: 22.11.2021).
2. Кандидат в канцлеры ФРГ Шольц призвал Европу к новой "восточной политике" // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20211020/germaniya-1755429649.html> (Дата образования: 22.11.2021).
3. Bahr E. „Wandel durch Annäherung“, Rede gehalten am 15. Juli 1963 in der Evangelischen Akademie Tutzing; abgedruckt in Bernhard Pollmann, Hg., Lesebuch zur Deutschen Geschichte, Band 3, Vom deutschen Reich bis zur Gegenwart. Dortmund, 1984, S. 247-49.
4. Филитов А.М. Московский договор СССР – ФРГ и «Письмо о германском единстве». От конфликта к компромиссу. Вестник МГИМО-Университета, №3, 2019. С. 46-60.
5. Dannenberg J. von. 2008. The Foundations of Ostpolitik. The Making of the Moscow Treaty between West Germany and the USSR. Oxford. 320 p.
6. Granieri R. The Foundations of Ostpolitik: The Making of the Moscow Treaty between West Germany and the USSR. History: Reviews of New Books. 37, 2009. P. 115-116.
7. Hofmann A. The Emergence of Detente in Europe: Brandt, Kennedy and the Formation of Ostpolitik. Penerbitan, New York Routledge 2007. 225 p.
8. Prittie T. Willy Brandt; portrait of a statesman. New York, Schocken Books. 356 p.
9. Sarotte M. E. Dealing with the Devil. East Germany, Détente, and Ostpolitik, 1969-1973. University of North Carolina Press. 320 p.

10. Gray W. Paradoxes of Ostpolitik: Revisiting the Moscow and Warsaw Treaties, 1970. Central European History, 49(3-4), 2016. P. 409-440.

БЕТТИ ФРИДАН: «ЗАГАДКА ЖЕНСТВЕННОСТИ» КАК ОПЛОТ ЛИБЕРАЛЬНОГО ФЕМИНИЗМА В США В 1960-Х

Е.И. Стегниненко,
Новосибирский государственный университет,
г. Новосибирск, ogni_lv@mail.ru
Научный руководитель: Куликов С.П., доцент

В исследовании рассматривается влияние идей, представленных в книге Бетти Фридан «Загадка женственности» на либеральный феминизм в США. Анализируются причины критики либерального феминизма в конце 1960-х. В качестве источников взяты труды Бетти Фридан, а также публицистические и документальные источники участниц движения, работы ведущих исследователей-американистов. В заключении делается вывод о неоднозначности и предвзятости идей либерального феминизма.

This paper examines the influence of the ideas presented in Betty Friedan's «The Feminine Mystique» on liberal feminism in the United States. It analyzes the reasons for the criticism of liberal feminism in the late 1960s. The sources are: the writings of Betty Friedan, as well as publicistic and documentary sources of participants of the movement, and the works of leading Americanist researchers. The conclusion is that the ideas of liberal feminism are ambiguous and biased.

История борьбы женщин за свои права продолжает привлекать внимание исследователей. В XX веке была обоснована необходимость создания таких направлений в истории как «история женщин» или «женская история» («women's history») и «гендерная история» («gender history»). Два упомянутых направления ошибочно отождествляются, хотя появились в разное время и обладают неодинаковыми целями. Появление «женской истории» в 1960-е связано с желанием вернуть голос женщин в историю. «Гендерная история» оформилась позже, в 1986 году и была связана с именем Джоаны Уоллак Скотт, американской исследовательницы и историка. В 1986 году она выступила с докладом на собрании Американской исторической ассоциации. Она посчитала, что «женская история» оказалась ограничена в своем желании рассматривать только «женский взгляд», оставив без внимания остальные аспекты.

Для США тема феминизма продолжает оставаться одной из наиболее дискуссионных: еще на ранних стадиях развития фем-движение показало свою неоднородность и внутреннюю разобщенность. В 1960-х годах, на подъеме второй волны феминизма, особое значение приобретает труд американской писательницы Бетти Фридан «Загадка женственности», вышедший в 1963 г. [8]. Фридан, на основе анализа рекламы, журналов и глубоких интервью, выдвигает тезис о том, что современные домохозяйки, ограниченные бытом, бесконечными покупками и лишенные возможности получения высшего образования, стали испытывать гнетущее чувство пустоты и упущенных возможностей.

Примечательно, как образ независимой, целеустремленной женщины в журнальных рассказах за 1930-е меняется на образ домохозяйки с 1949 г. По мнению Фридан, перемена в образе связана с итогами войны: люди стремились вернуться к домашнему очагу и спокойствию. Мечта о тихом семейном счастье обернулась навязыванием женского предназначения и исключением женщин из общества работающих мужчин. Автор отмечает, что утверждение такого образа было связано с приходом нового поколения женщин, впитавших это настроение, а старый образ феминистки-карьеристки обрел негативную окраску.

Фридан также рассматривает влияние трудов Зигмунда Фрейда и Маргарет Мид на американское общество. По ее мнению, старые предрассудки о нижестоящем положении женщины пришли в Америку в виде фрейдистского психоанализа, который, обладая несомненным научным весом, все-таки ставил женщин ниже мужчин и был вреден в качестве психотерапии для среднестатистической домохозяйки. Исследования антрополога используются Фридан для обоснования идеи равноправия. Теория Маргарет Мид заключалась в том, что одежда, манеры, личные качества и роли в разных обществах приписываются мужчинам и женщинам вне зависимости от пола.

«Загадка женственности» стала символом второй волны феминизма. Либеральный феминизм в это время активно действует на политической арене. Активистки этого направления использовали лоббирование, составляли петиции, искали прецеденты для участия в судебных делах, создавали различные образовательные проекты и обращались к законодателям. Главный постулат либерального феминизма – равенство женщин с мужчинами, причем равенство предполагалось обеспечить в существующей системе власти в сфере образования, труда и на политической арене. Как и в начале своего пути, феминизм второй волны сопровождали разногласия и расколы внутри движения.

Фридан не ограничилась разработкой теории – в 1966 г. она создала Национальную Организацию Женщин (National Organization for Women – NOW). Участники организации считали, что политика равных прав должна быть гендерно нейтральной. Призыв Национальной Организации женщин звучал следующим образом: «to bring American women into full participation in the mainstream of American society now».

Ход развития либерального феминизма определила Комиссия президента Кеннеди по статусу женщин, организованная 14 декабря 1961 г. Комиссия возглавлялась Элеонорой Рузвельт до ее кончины в 1962 г, после чего руководство перешло в руки Эстер Петерсон, исполнительного вице-президента, помощницы министра труда и директора Женского бюро США. Целью комиссии была оценка правового, социального, экономического и гражданского статусов женщин, по итогам которой подразумевалось вынесение ряда рекомендаций по улучшению их положения [6].

В 1963 г. был принят «Закон о равной оплате». В 1964 г. в «Закон о гражданских правах» была внесена статья VII, запрещающая дискриминацию по признаку пола. Одной из задач Национальной Организации Женщин был надзор за соблюдением данных законов. Оба узаконения обратили внимание жителей США на «враждебное отношение, с которым женщины сталкиваются на рынке труда» и позволили женским организациям предъявлять судебные иски работодателям [7].

Несмотря на определённые успехи, либеральный феминизм небезосновательно подвергался критике со стороны радикального феминизма. Главное противоречие было связано с отношением к существующей системе общественных отношений. Либеральное крыло феминизма в лице организации НОЖ рассматривало исключение женщин из равного участия в общественной сфере, как главную проблему, представительницы же «освободительного движения» считали основной проблемой патриархат и репрессивную, по их мнению, систему. Конфликт внутри женского движения возник из-за того, что активистки либерально крыла, такие как Бэтти Фридан, призывали присоединиться к системе, против которой выступали радикалки. Этот спор берет начало еще в XIX веке – именно тогда феминистское движение разделилось на два больших течения – эгалитарное и дуалистическое [1].

Эгалитаристки считали государство и законодателя своими партнерами, помогающими достичь политического равноправия. Такая концепция не останавливалась подробно на материнстве и других биологических отличиях женщин от мужчин. Дуалистическое

направление, наоборот, подчеркивало материнские способности женщины, которые определялись не только физически, но и психологически и социально. В основе дуалистического направления лежала семья, а не индивидуум, как в эгалитарном течении. Отличия в интерпретации равноправия привело к появлению двух взглядов на женщин: «женщины-граждане» (эгалитаристское направление) и «женщины-матери» (дуалистическое направление).

В США эгалитарный феминизм заявил о себе с момента создания Национальной женской партии Алисой Пол. Эта же активистка подготовила проект поправки о равных правах (ERA) и в 1923 г. внесла ее в Конгресс на рассмотрение. Это было жестко сформулированное на принципах эгалитарного феминизма требование: «Мужчины и женщины должны иметь равные права в США и в любом месте, находящемся под их юрисдикцией».

Таким образом, либеральный феминизм, достигнув определенных успехов, во многих аспектах зашел в тупик и конфронтацию с новыми направлениями, которые выбрали модель своих действий проведение митингов и акций, обратив внимание на изменение сознания, а не законодательства. Целью моего исследования является рассмотрение труда Бетти Фридан в контексте феминистического дискурса. Задачи работы – оценка публицистических и документальных источников участниц движения, характеристика работ ведущих исследователей-американцев и специалистов в области женской истории, выявление причин непопулярности либерального феминизма. Объектом исследования является либеральный феминизм в США в 1960-е годы. Актуальность работы подтверждается развитием истории женского движения и феминизма в исторической науке.

Литература:

1. *Брайсон В.* Политическая теория феминизма, пер. с английского О. Липавеккой и Т. Липавеккой — М.: Идея-Пресс, 2001. — 304 с.
2. Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. Жеребкиной И. А. — СПб.: Алетей, 2001. — 708 с.
3. Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия/ Под ред. Жеребкина С. В., СПб.: Алетей, 2001. — 991 с.
4. *Воронина О. А.* Феминизм и гендерное равенство. — М.: Эдиториал УРСС, 2003. — 320 с.
5. *Здравомыслова Е.А., Темкина А.А.* 12 лекций по гендерной социологии. — СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. — 768 с.
6. *Иванян Э. А.* История США — М.: Дрофа, 2004. — 576 с.

7. История женщин в пяти томах, Т.4, СПб.: Алетейя, 2015. — 536 с.
8. Фридан Б. Загадка женственности. — М.: Прогресс, 1994. — 494 с.
9. America's Uncivil Wars: The Sixties Era from Elvis to the Fall of Richard Nixon, New York, Oxford, 2006 — 416 p

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЯ – ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО: ЗА И ПРОТИВ

В.А. Строкольский

**Национальный исследовательский Томский государственный
университет,**

г. Томск, kemeovo40@gmail.com

В статье затронута проблема релевантности понятия постиндустриального общества по отношению к Российской Федерации. Проанализировав российскую действительность в соответствии с критериями постиндустриального общества, мы сделали вывод о том, что современная Россия пока не является постиндустриальным государством, но имеет большие перспективы в этом направлении, некоторые из которых на данный момент успешно реализуются.

The problem of relevance of the concept of post-industrial society in relation to Russian Federation about them are considered in the scientific paper. Having considered Russian reality in accordance with the criteria of a post-industrial society, we concluded that modern Russia is not yet a post-industrial state, but it has great prospects in the direction, some of which have been successfully implemented so far.

Новейшую стадию социального развития, существующую в настоящее время, принято характеризовать понятием постиндустриального (или информационного) общества, которое стало проявляться в мире с 1960-х гг. преимущественно в экономически развитых странах. Становление постиндустриального общества связано с научно-технической революцией, которая стала своеобразным толчком к новым трендам развития. Теоретически обосновали концепцию современного общества Д. Гэлбрейт (1967 г.), А. Турэн (1969 г.), Д. Белл (1973 г.) и другие ученые-экономисты. Не обошлось и без критики данной концепции. В частности, речь шла о том, что она основывается лишь на опыте некоторых наиболее экономически успешных стран и нельзя данную тенденцию экстраполировать на весь

мир. В этой связи интересно, а является ли современная Россия постиндустриальным обществом?

На основе анализа различных работ, посвященных современному этапу развития общества, были выделены следующие критерии постиндустриального (информационного) общества: преобладание сектора услуг в секторе занятости и ВВП, малое число занятых в сельском хозяйстве, высокий процент среднего класса в экономике, рост числа профессиональных управленцев (топ-менеджеров), высокая роль технократии (экспертов-экономистов) в политике, рост числа госслужащих, относительно низкие темпы экономического роста, низкий уровень занятости женщин, низкий коэффициент рождаемости, снижение доли добывающей и тяжелой промышленности в народном хозяйстве, развитие системы повышения квалификации, высокий уровень технологических разработок.

Проанализировав российскую действительность последних лет (в том числе и влияние пандемии коронавируса), в соответствии с данными критериями, сравнив её с показателями ведущих западных стран, мы можем констатировать, что современная Россия не является постиндустриальным государством в полной мере, но имеет большие перспективы в этом направлении, некоторые из которых на данный момент успешно реализуются.

К однозначным сторонам постиндустриального общества можно отнести:

- рост числа занятых в сфере услуг (более 2/3 трудоспособного населения страны), в том числе женщин, доля которых в экономике РФ за последние три года существенно возросла (за последние полтора года за счёт работы в удаленном формате);
- постепенная интенсификация сельского хозяйства, а также резкое сокращение числа работающего сельского населения;
- сохранение низкого уровня рождаемости (коэффициент рождаемости составляет 1,5 детей на одну женщину);
- развитие системы дополнительного образования, повышение курсов переквалификации, есть перспективы научного роста. Как следствие, происходит рост количества профессиональных управленцев и высококвалифицированных специалистов (40% от общего числа занятых на рынке труда; однако большая часть профессионалов эмигрирует за границу из-за малых перспектив на родине);
- рост числа госслужащих (общее число составляет около 4,5 млн. чел);

- низкие темпы экономического роста (динамика ВВП на момент мая 2021 г. – от 0,5 до 1,6%, в допандемийное время максимальная цифра доходила до 2,7%).

Под другие критерии постиндустриального общества Россия не подходит, согласно следующим оценкам:

- низкая численность среднего класса (если обобщать как официальные данные, так оценки экспертов из сферы экономики – ниже 1/3 от общей численности населения), что не позволяет ему быть основой экономической, социальной и политической стабильности общества;

- сохранение ведущих позиций у добывающей и обрабатывающей промышленности в секторе ВВП (курс на снижение доли этих отраслей взят относительно недавно);

- отсутствие класса технократии в сфере политики: решения (зачастую непопулярные) принимаются без учета мнения экспертов из области экономики. Однако в последнее время посты глав субъектов РФ пополняют бывшие директора крупных фирм, что может стать стимулом для эффективного развития регионов;

- низкий уровень научного знания (неконкурентоспособность, низкий экспорт научных разработок, слабо развитая инфраструктура инновационной деятельности и пр.). Как следствие, высокая зависимость российской экономики от импорта хай-тек продукции;

- низкое финансирование фундаментальных научных исследований, занимающих основу постиндустриального общества;

- малый вклад частного бизнеса в науку (государство инвестирует в 2/3 всех научных разработок);

- сохранение религиозной картины мира, препятствующей эффективному научному развитию (в частности, государством финансируются достижения в области теологии в ущерб фундаментальным исследованиям).

Подводя итоги, мы бы хотели сделать небольшое пожелание России на будущее. Во-первых, государству необходимо в срочном порядке направить средства на фундаментальные исследования, поощрять талантливых ученых, которых в нашей стране очень много. В противном случае, молодое поколение будет продолжать уезжать за границу. Во-вторых, в перспективе правительству необходимо поспособствовать частному капиталовложению в науку, чтобы бизнес также был задействован в научном росте страны. В-третьих, следует проводить диверсификацию экономики, чтобы в секторе ВВП возобладала доля высокотехнологичных разработок, с целью преодоления зависимости от импорта в этой сфере. В-четвертых, надо прислушиваться к мнению

ведущих экономистов при принятии важных государственных решений, чтобы не принимать непопулярные законы. И когда эти аспекты будут приняты во внимание, мы увидим по-настоящему современное общество, в котором будет уверенность в завтрашнем дне и не будет негативных прогнозов.

Литература:

1. «Услуги для экономики» [Электронный ресурс] // РБК [сайт]. URL: <https://plus.rbc.ru/news/5df0d3ec7a8aa9818a6fccc2/> (дата обращения: 22.11.2021).

2. Потребительский манёвр: деловая активность в российской сфере услуг достигла максимума с августа 2020 года [Электронный ресурс] // RT на русском [сайт]. URL: <https://russian.rt.com/business/article/849501-rossiya-delovaya-aktivnost-uslugi-rost-2021/> (дата обращения: 22.11.2021).

3. Индекс деловой активности в секторе услуг России [Электронный ресурс] // Investing.com [сайт]. URL: <https://ru.investing.com/economic-calendar/russian-markit-services-pmi-1629/> (дата обращения: 22.11.2021).

4. Рабочая сила, занятость и безработица в России 2020 [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13211?print=1/> (дата обращения: 22.11.2021).

5. Один в поле. Количество людей, занятых в сельском хозяйстве, будет сокращаться [Электронный ресурс] // Агроинвестор [сайт]. URL: <https://www.agroinvestor.ru/technologies/article/30401-odin-v-pole/> (дата обращения: 22.11.2021).

6. Средний класс в России в 2021 году: доходы, критерии [Электронный ресурс] // Т – Ж: журнал про ваши деньги [сайт]. URL: <https://journal.tinkoff.ru/middle-class/> (дата обращения: 22.11.2021).

7. Средний класс в России: критерии, количество, кризис [Электронный ресурс] // Полит.ру – информационно-аналитический портал [сайт]. URL: <https://polit.ru/article/2020/09/03/midleclassmatter/> (дата обращения: 22.11.2021).

8. Эксперты ВШЭ оценили сокращение среднего класса в России из-за пандемии [Электронный ресурс] // РБК [сайт]. URL: <https://www.rbc.ru/economics/26/09/2020/5f6dde659a79477e5967a9e9/> (дата обращения: 22.11.2021).

9. Исследование показало число топ-менеджеров среди мужчин и женщин в России [Электронный ресурс] // Известия [сайт]. URL: <https://iz.ru/export/google/amp/1135100/> (дата обращения: 22.11.2021).

10. В Минфине назвали число чиновников в России [Электронный ресурс] // РИА Новости [сайт]. URL: <https://ria.ru/20190923/1558989134.html/> (дата обращения: 22.11.2021).

11. Росстат подсчитал, сколько женщин работает в России [Электронный ресурс] // РИА Новости [сайт]. URL: <https://ria.ru/20190903/1558187145.html/> (дата обращения: 22.11.2021).

12. Россия заняла 47-е место в глобальном рейтинге инноваций [Электронный ресурс] // ТАСС [сайт]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/9351783/> (дата обращения: 22.11.2021).

13. Минтруд скорректирует коэффициент рождаемости в 2020 году [Электронный ресурс] // ТАСС [сайт]. URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/9766979/> (дата обращения: 22.11.2021).

14. Динамика и структура ВВП России [Электронный ресурс] // Аналитический центр при Правительстве РФ [сайт]. URL: https://ac.gov.ru/uploads/2-Publications/BRE_62.pdf/ (дата обращения: 22.11.2021).

15. Россия - Темпы роста ВВП [Электронный ресурс] // Экономические показатели [сайт]. URL: <https://ru.tradingeconomics.com/russia/gdp-growth-annual/> (дата обращения: 22.11.2021).

16. Росстат оценил темпы роста экономики ниже прогноза Минэкономразвития [Электронный ресурс] // РБК [сайт]. URL: <https://www.rbc.ru/economics/19/05/2020/5ec2626b9a794768e190207d/> (дата обращения: 22.11.2021).

17. ВВП и промышленное производство РФ - итоги и перспективы [Электронный ресурс] // Финам.ру [сайт]. URL: <https://www.finam.ru/analysis/forecasts/vvp-i-promyshlennoe-proizvodstvo-rf-perspektivy-2019-goda-20190219-120113/> (дата обращения: 22.11.2021).

18. Андросов: доля добывающей промышленности в структуре ВВП снижается [Электронный ресурс] // InvestFuture [сайт]. URL: <https://investfuture.ru/news/id/androsov-dolya-dobyvayushchey-promyshlennosti-v-strukture-vvp-snijaetsya/> (дата обращения: 22.11.2021).

19. Число высококвалифицированных работников в России увеличилось [Электронный ресурс] // РИА Новости [сайт]. URL: <https://ria.ru/20151002/1295085766.html/> (дата обращения: 22.11.2021).

20. Инновации: международные сопоставления [Электронный ресурс] // Публикации ВШЭ [сайт]. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/228607056/> (дата обращения: 22.11.2021).

21. Современные тенденции развития наукоемких и высокотехнологичных отраслей [Электронный ресурс] // Enginrussia.ru [сайт]. URL: <http://www.enginrussia.ru/news/lenta-novostey/sovremennye-tendentsii-razvitiya-naukoemkikh-i-vysokotekhnologichnykh-otrasley/> (дата обращения: 22.11.2021).

22. Россия заняла 47-е место в глобальном рейтинге инноваций [Электронный ресурс] // ТАСС [сайт]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/9351783/> (дата обращения: 22.11.2021).

23. Гнездова Ю.В., Алексахина В.Г., Ильюк В.В. Тенденции развития наукоемких производств и отраслей России // Вопросы региональной экономики. 2019. С. 18–22.

24. Усилить преимущество [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]. URL: <https://rg.ru/2020/11/10/fundamentalnaia-nauka-v-gossii-nuzhdaetsia-v-uvelichenii-investicij.html/> (дата обращения: 22.11.2021).

25. Утверждена программа фундаментальных научных исследований [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования РФ [сайт]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=27490/ (дата обращения: 22.11.2021).

26. РФФИ отменил самый массовый конкурс для российских ученых [Электронный ресурс] // ТАСС [сайт]. URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/10808641/> (дата обращения: 22.11.2021).

ФУТУРИЗМ КАК ИСТОЧНИК ИТАЛЬЯНСКОГО ФАШИЗМА

В.В. Танич, К.Н. Дегтярёв, Н.Н. Зайцев

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, vtanich12@mail.ru

В представленной работе коллектив авторов рассматривает проблемные вопросы влияния футуризма на возникновение и развитие фашизма в Италии. В ходе исследования были рассмотрены аспекты, обосновывающие факт культурной поддержки идеологии насилия итальянскими футуристами.

In the presented work, the team of authors examines the problematic issues of the influence of futurism on the emergence and development of fascism in Italy. In the course of the study, aspects were considered that substantiate the fact of cultural support for the ideology of violence by Italian futurists.

Фашистская идеология была подготовлена и хорошо поддержана итальянским футуризмом, который также прославлял современность, стремясь вырвать Италию из её прошлого и создать новую культуру. Манифест футуризма Маринетти возвеличивал насилие:

Смелость, отвага и бунт будут неотъемлемыми элементами нашей поэзии.

Нет больше красоты, кроме борьбы. Никакая работа без агрессивного характера не может быть шедевром. Поэзия должна рассматриваться как яростная атака на неизвестные силы, чтобы уменьшить их и повергнуть ниц перед человеком.

Мы будем прославлять войну – единственную в мире гигиену – милитаризм, патриотизм, разрушительный жест несущий свободу, прекрасные идеи, за которые стоит умереть.

Мы разрушим музеи, библиотеки, академии всех видов, будем бороться с морализмом, феминизмом, всякой оппортунистической или утилитарной трусостью [5].

Футуризм подчеркнул принципы эстетического модернизма в отрицании традиционных эстетических форм, пытаясь превратить художественную практику в революционную практику и прославляя молодость, мужественность молодого человека и насилие, основанное на войне, как своего рода социальную гигиену, основанную на эстетизации власти и насилия, воплощенные в доктрине Муссолини [2].

Эстетические принципы футуризма сформулировали идеалы националистического насилия и разрушения, явно совпадающие с основами восхождения к власти итальянского фашизма.

Доктрина итальянского фашизма, написанная Муссолини даёт понять, что Государство всеобъемлюще, нет ничего вне государства, это источник всех духовных и нравственных ценностей. Фашизм видит в мире не только те аспекты, в которых человек предстает как личность, стоящая сама по себе, эгоцентричная, подчиненная законам природы, которые инстинктивно побуждают его к жизни, полной сиюминутных удовольствий, фашизм в первую очередь видит нацию и страну, людей и поколения, связанные вместе моральным законом, с общими традициями и миссией, в которой индивид посредством самопожертвования, отказа от корысти, посредством своей смерти может достичь того чисто духовного существования, в котором и состоит его ценность как человека [3; 4].

В качестве идеологии фашизм нуждается в тоталитарной форме государства, в котором политическая власть осуществляется одним лидером, поддерживаемым контролируемым государством средствами массовой информации и политическими репрессиями, включая

использование террора. Тоталитаризм отличается от авторитаризма тем, что пытается изменить человеческую природу и мир. Фашизм рассматривает себя как духовное государство, возникшее из социализма, которое отвергает индивидуализм, пацифизм, марксизм, парламентскую демократию и экономический либерализм. По мнению Муссолини XIX век был веком социализма, либерализма, демократии, это не означает, что и XX век должен быть веком социализма, либерализма, демократии. Если XIX век был веком личности (либерализм подразумевает индивидуализм), он полагал, что, следовательно, XX век, век – государства. Все политические доктрины направлены на то, чтобы направить деятельность людей к определенной цели, следовательно, доктрина должна быть жизненно важным действием, а не словесной демонстрацией. Отсюда прагматическое видение фашизма, воля к власти, воля к жизни, его отношение к насилию и его ценность.

Итальянский фашизм апеллировал к арийскому мифу и использовал расовую иерархию, которая явно использовала концепцию правления, основанную на идеале высшего сознания. Он также был нацелен на молодежь и «нравственную гигиену» молодежи, и пропагандировал «мужественный» культ фашизма [1].

Имея дело с фашизмом, мы должны понимать, что это политическая доктрина, подчиняющая личность и ее права всемогущему государству и национальным интересам. Фашизм препятствует свободе слова и не верит в мир. Подчиняя все государству, он отстаивает концепцию долга, духовности и послушного подчинения. Его ксенофобия, ультранационализм, расизм и милитаризм не только противопоставляют себя либерализму и марксизму, но также помогают объяснить, почему современная политика идентичности, основанная на расширении прав и равенстве для всех, настолько антагонистична неофашистам.

Литература:

1. *Виноградов А.В.* Интерпретация немецкой классической философии идеологами фашизма / А.В. Виноградов, Н.Н. Зайцев // История. Историки. Источники: электронный научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 1-11.

2. *Иванова М.С.* Футуризм и фашизм: к вопросу о формировании «фашистского мировоззрения» в Италии / М.С. Иванова // XXIV Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области : тезисы докладов, Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2020. – С. 190-193.

3. Карсанова Е.С. Итальянский фашизм и феномен фашизации межвоенных политических режимов в Европе: рождение идеократий / Е.С. Карсанова, О.С. Волгин, Н.А. Омельченко // Вопросы истории. – 2021. – № 5-2. – С. 133-147. – DOI 10.31166/VoprosyIstorii202105Statyi42.

4. Круглова Т.А. «Современная классика» или «вечная современность»: сравнение двух темпоральных режимов развития искусства в межвоенный период (фашистская Италия и СССР) / Т.А. Круглова // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. – 2019. – Т. 14. – № 3(191). – С. 63-71.

5. Маринетти Ф.Т. Футуризм – Санкт-Петербург: Прометей. – 1914. – 241 с.

ОБРАЗЫ Л.Д. ТРОЦКОГО В СОВЕТСКИХ И ЭМИГРАНТСКИХ КАРИКАТУРАХ И ПАМФЛЕТАХ С 1925 ПО 1930

В.А. Фисюков

Новосибирский государственный университет,

г. Новосибирск, v.fisyukov@g.nsu.ru

Научный руководитель: Красильников С.А., д.истор.н., профессор

В докладе анализируются как советские карикатуры и памфлеты, служащие цели дискредитации Л.Д. Троцкого с 1925 по 1930 гг., так и их аналоги в эмигрантской прессе, по-своему отображавшие перипетии внутрипартийной борьбы в СССР. Фундаментом работы стали сатирический журнал «Крокодил», стихотворные памфлеты Д. Бедного и А. Жарова, а также газеты «Иллюстрированная Россия» и «Последние новости», издававшиеся в Париже. С опорой на концепты А. Ассман и методы критического дискурс-анализа Т. Ван Дейка делается вывод о постепенном распространении формы карающего забвения Л.Д. Троцкого.

This paper analyses both Soviet caricatures and pamphlets, which served the purpose of discrediting L.D. Trotsky from 1925 to 1930, and their counterparts in the émigré press, which in their own way reflected the peripetias of the inner-party struggle in the USSR. The satirical journal «Krokodil», the poetic pamphlets of D. Bedny and A. Zharov, and the newspapers «Illustrated Russia» and «Late news», which were published in Paris, form the basis of this work. Relying on A. Assmann's concepts and T. Van Dyke methods of critical discourse analysis, the conclusion is made about the gradual spread of L.D. Trotsky's form of repressive oblivion.

Во второй половине 1920-х гг. Л.Д. Троцкий терпит сразу несколько чувствительных поражений подряд. Если в начале 1925 года он еще входил в Политбюро, был членом ЦК и ВЦИК, председательствовал в Главконцесском, то к 1930 это был высланный за пределы СССР опальный вождь, уже год как живущий в Турции. Немалую роль в процессе легитимации решений фракции большинства сыграли карикатуры и памфлеты, которые должны были показать лидеров оппозиции, в том числе и Троцкого, в максимально гротескном виде, доказать их маргинальность в общепартийных масштабах. Одновременно с этим на страницах эмигрантских газет в уничижительных тонах нередко изображалось все советское руководство, правда, с акцентом на «особенностях» каждого из них.

Для лучшего понимания средств отображения Троцкого стоит опереться на методы, предложенные Т. ван Дейком в ходе анализа дискурсивного воспроизводства доминирования на примере, главным образом, этнических взаимоотношений. Он выделял следующие методы для проблематизации «их» (в контексте этого доклада — оппозиции) и утверждения положительного образа «нас» (фракции большинства):

- Содержание и синтаксис заголовков;
- Общий стиль лексики и подбора слов;
- Семантические уловки («Мы не имеем ничего против, но...»)
- Акцентирование положительных и негативных действий (выбор темы, размещение материала на первой странице, применение эвфемизмов, умолчаний и т.д.) [13, ст. 99].

Начнем с рассмотрения некоторых карикатур из сатирического еженедельника «Крокодил». В первые дни работы XIV съезда [13, ст. 137] в нем появилась довольно странная иллюстрация [5, ст. 1]: вожди партии дружно строят социализм, а ведь это после полемических бурь «Литературной дискуссии»! И все же, вероятное объяснение такой идиллической картины коренится в «Заключительном слове» к политическому отчету, в котором Сталин упомянул, что именно ленинградская парторганизация во главе с Зиновьевым требовала исключения Троцкого из Политбюро. С помощью такой нехитрой манипуляции генсек мог быть уверен в нейтралитете Льва Давидовича, который ему был крайне нужен для борьбы уже с Зиновьевым [13, ст. 142]. Любопытно, что в 1927 году, в разгар борьбы с объединенной оппозицией, Троцкий, Каменев и Зиновьев изображались на очень похожей карикатуре, правда, уже в качестве бездельников, а не строителей [6, ст. 4].

В том же 1927 на страницах «Крокодила» вообще достаточно места было уделено оппозиционерам, на обложке двух номеров красовались

их саркастические изображения: «надоела эта музыка» [8, ст. 1] с одним из наиболее уничижительных карикатур Троцкого (шарманщик), Зиновьева (певица) и Каменева (попугай) и с подписью о том, что «дело» бывшего наркомвоенмора «умерло» в противопоставление вечно живому «делу» Ленина [8,ст.1]. Помещение Льва Давидовича на титульные листы двух номеров «Крокодила» именно в это время не случайно — после его исключения из партии фракцией большинства были задействованы серьезные пропагандистские силы, призванные легитимировать это решение. Наконец, еще на одном изображении в очередной раз эксплуатируется образ Троцкого как меньшевика [7, ст. 12].

Д. Бедный в стихотворном памфлете «Всеми бывает конец» посвятил оппозиции и Троцкому в частности целый каскад хлестких строчек. Особенно стоит разобрать формулировку «Красноперый Мюрат», которой подчеркиваются, с одной стороны, политические амбиции Троцкого, а с другой, неудачи их реального воплощения, ибо в итоге у него «повисли мокрые перья». Автор также советует всем несогласным с фракцией большинства «отчалить в меньшевистское болото» от «большевистского порога» и противопоставляет всех оппозиционеров «пролетарским ротам», у которых «нет охоты» следовать за ними. [11]. То есть в памфлете артикулируются образы Троцкого как «меньшевика» и «вдохновителя оппозиции».

Любопытно смысловое построение стихотворения А. Жарова: оно написано в виде своеобразного диалога с Львом Давидовичем. Автор признает, что он «ни минуты покоя не видел в Гражданской войне», но едва ли считает его «лучшим среди строящих социализм» и сомневается в праве Троцкого на «новые песни», которые могли бы быть ему посвящены. Иносказательно указывает на его непонимание текущих советских реалий. Правда, из-за подписи в конце, направленной помимо Троцкого и против А.В. Воронского, бухаринской «школки» и «левого оппортунизма» [2, ст. 354-356], можно предположить, что цель памфлета — обличение всех несогласных с партийной линией, указание на их неспособность в настоящее время участвовать в строительстве социалистического государства, не взирая на былые заслуги.

Теперь перейдем к эмигрантской печати. А. Н. Тасин на страницах «Последних новостей» в небольшом рассказе о портрете Троцкого в кабинете еще не осведомленного об итогах «Литературной дискуссии» председателя волисполкома показывает отстраненность рядовых партийцев от политических противоборств в высших эшелонах партии. Ведь, несмотря на четкий наказ «ответственного работника» снять портрет, они потребовали от председателя отправить «бумагу» в

Москву, чтобы получить официальное разрешение и избежать обвинений в случае смены руководства. [10, ст.4]. В этой интерпретации образ Троцкого, как вождя, вкупе с репликами партийцев («дело темное, не нашего мужицкого ума» и «коммуния державы российской») призваны показать пропасть, отделяющую во многих отношениях «рабоче-христианскую» власть от работников на местах.

А в «Повести многих лет» Дона-Аминадо (октябрь 1927) на страницах «Иллюстрированной России» в ироничной форме описываются все события бурного десятилетия: Первая мировая, Февральская революция, Октябрьский переворот, Гражданская война, годы советской власти и поражения Троцкого. В контексте последнего упоминается, что Льву Давидовичу «дали» по «шапке из бобра» — головной убор военных, явный намек на потерю должности наркомвоенмора. Потому он и ходит «злой и зябкий» [3, ст. 19].

Эту повесть сопровождают карикатурные изображения советских лидеров. Подпись под рисунком с Троцким утверждает, что он «поселится на остров Св. Елены» [3, ст. 19] — используется довольно расхожий образ, основанный на обвинениях в «бонапартизме». В этой же газете можно встретить его другое изображение, уже за 1930 год, в качестве «человека-туловища», все еще способного говорить, но уже лишенного возможности передвигаться из-за высылки в Турцию [4, ст. 3].

Наконец, Троцкий может встретиться и на групповых карикатурах: на одной из них лирический герой спрашивает, продается ли в писчебумажном магазине фотография наркомов, включая и Льва Давидовича, «в гробу» [12, ст. 138], а на другой демонстрируется попытка советских руководителей сделать общий снимок на десятилетие Октября, которая оборачивается их дракой [2, ст.3].

Итак, если карикатуры на страницах «Крокодила» и памфлеты за авторством Д. Бедного и А. Жарова служили вполне четкой цели ослабления партийного влияния Троцкого, то в эмигрантских газетах его изображали главным образом как одного из партийных руководителей. Правда, некоторое сравнение провести все же можно: например, в одной зарубежной интерпретации бывший наркомвоенмор показан в виде шкуры поверженного льва под ногами у Ф. Э. Дзержинского, [12, ст. 134] который на тот момент был сторонником Сталина. Такая несколько гротескная вариация с явным акцентированием проигравшей и победившей сторон во многом напоминает стиль «Крокодила».

Важным дополнением упомянутых методов критического дискурса-анализа будет и таксономия форм забвения А. Ассман, в частности,

разновидность карающего забвения, проявляющаяся в использовании чересчур гибких интерпретаций, фальсификации документов, ретушировании фотографий и т.д. [1, ст. 44-45]. Для ее поддержания могут использоваться технологии отрицания, нейтрализации, прикрытия посредством умолчания. На примере карикатур и памфлетов 1925-1930-х гг. видно, как эта форма забвения постепенно распространяется. Неслучайно в журнале «Крокодил» наибольшее число сатирических изображений Троцкого приходится на 1927 год — время его исключения из ЦК и партии. Поэтому такое сочетание двух концептов может стать весьма плодотворным при исследовании 1930-х — периода тотального укоренения формы карающего забвения Л.Д. Троцкого.

Литература:

1. Ассман, А. Забвение истории — одержимость историей / Алейда Ассман; составление, пер. с нем. Б. Хлебникова. — М.: Новое литературное обозрение, 2019. 552 стр.

2. Жаров А. Товарищу. // На литературном посту: Литературно-художественный сборник. М., «Московский рабочий». 1930. 414 стр.

3. Иллюстрированная Россия. 29.10.1927. № 44.

4. Иллюстрированная Россия. 12.04.1930. № 16.

5. «Крокодил»: издательство «Рабочей газеты». 1925. № 47.

6. «Крокодил»: издательство «Рабочей газеты». 1927. № 38.

7. «Крокодил»: издательство «Рабочей газеты». 1927. № 42.

8. «Крокодил»: издательство «Рабочей газеты». 1927. № 44.

9. «Крокодил»: издательство «Рабочей газеты». 1927. № 45.

10. Последние новости. 01.01.1925. № 1438.

11. Стенограммы заседаний Политбюро ЦК РКП(б)-ВКП(б) 1923-1938 гг. Москва. РОССПЭН. 2007. Том 2 1926-1927 гг. Стр. 459-460. URL: <http://istmat.info/node/63172> (дата обращения: 12.11.2021).

12. Сагира и юмор русской эмиграции : [Альбом] / [РАН. Ин-т рос. истории]; [Сост. С. А. Александров]. - М. : АИРО-XX, 1998. - 334 с. : ил., портр.

13. Тён А. ван Дейк. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. — М. Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. — 344 с.

14. Юрганов А.Л. Иллюстрация единства партии в журнале «Крокодил» в контексте борьбы за власть в середине 20-х годов XX в. // Вестник РГГУ: Литературоведение. Языкознание. Культурология, 2020. № 10. С. 135-145.

АНАЛИЗ НОРМИРОВАННОГО СНАБЖЕНИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

К.В Цикалов

**Новосибирский государственный университет экономики
и управления, г. Новосибирск, Tsikalova28@mail.ru**

Научный руководитель: Шиловский Д.М. к.и.н., доцент

В современном мире большое внимание уделяется изучению Великой Отечественной Войны. Важным фактором победы в Великой Отечественной Войне можно считать введение системы нормированного снабжения. Анализ карточной системы является актуальным направлением и позволяет сделать множество выводов, которые затронуты в данной статье.

In the modern world, much attention is paid to the study of the Great Patriotic War. An important factor in the victory in the Great Patriotic War can be considered the introduction of a rationed supply system. The analysis of the card system is an actual direction and allows us to draw many conclusions that are covered in this article.

В годы Великой отечественной войны одной из самых острых проблем была проблема питания населения. Нормированное снабжение позволило людям в период ВОВ выжить, тем самым его основная функция была выполнена. Изучение данного вопроса актуально несмотря на то, что тема изучена многими отечественными и зарубежными учёными. Военные действия привели к дефициту продовольственных товаров. Существует также мнение о существовании блокадного неравенства. Причинами такого явления являются системой приведений, которая наблюдается и по сей день. Данный вопрос также актуален и в корне меняет мнение об эффективности работы системы регулирования, сложившейся в то время. В данной статье рассмотрим эти вопросы и ответим на вопрос об эффективности системы регулирования продовольствие.

Система нормированного снабжения базируется на карточной системе. Карточная система — это особый определенный порядок распределения продовольственных и непродовольственных товаров среди всего населения. В каждом из городов распределение было неравномерным. Такой режим действовал в условиях дефицита продовольствия, который, соответственно, был вызван Великой Отечественной Войной. Вопрос эффективности данной системы стоит остро и вызывает множество дискуссий. Первоначально, систему придумали в ряде стран Европы. Произошло это во времена Первой мировой войны. Система выступала как способ или инструмент

рационирования. Её применяли и в странах социалистического лагеря для борьбы с товарным дефицитом.

Красная Армия и население получали продовольствие из государственных резервов, которые были предусмотрительно созданы ещё до предпосылок к войне. Использовались резервы именно потому, что во время войны, о которой идёт речь, заготовки сельскохозяйственных продуктов сократились. Прежде всего, речь идёт о хлебе, запасы которого были сделаны заранее и использовались в первые месяцы войны. Ценность данных резервов заключалась в том, что именно они позволили преодолеть первоначальные трудности, связанные с дефицитом продовольственных товаров. Наличие запасов и резервов позволило снабжать хлебом как население в целом, так и Вооружённые Силы страны.

Переход к карточной системе осуществили за 4,5 месяца, с июля по октябрь 1941 г. Далее карточный режим регулировали в зависимости от состояния ресурсов. Чем больше было ресурсов в каждом из городов, тем больше становилась норма. Либо, по усмотрению города, можно было делать собственные запасы на случай нехватки продовольствия. Так, в августе первого года войны была введена продажа по карточкам только в крупных городах. По ним выдавали основные продукты питания, а именно: хлеб, сахар и кондитерские изделия, выпечку, мясопродукты и рыбопродукты. Под карточную систему попали также непродовольственные товары, которые были необходимы населению в целом [1].

Официальные документы, на основе которых был проведён анализ, позволяют увидеть полную картину происходящего в те годы. Обзор документов позволил определить, что главной целью всех действий правительства было поощрение и развитие многих форм организации продовольствия и питания, вместе с целостным регулированием ситуации в стране. В исследуемых документах содержались и негативные свидетельства о недостатках продовольствия и злоупотреблениях положением отдельных должностных лиц. Источники личного происхождения [2] отражают правдивые факты и личный взгляд населения, которое получало продовольствие в годы ВОВ по системе регулирования. Изучение данных позволяет ответить на вопрос об эффективности примененных по отношению к населению мер.

Рассмотрим воспоминания людей того времени, в которых четко прослеживается ситуация того времени. Современники вспоминают острую нехватку товаров, в частности именно хлеба, которая появилась внезапно и быстро. Дети не видели подарков и сладостей, более того, самым сладким подарком могли быть груши или яблоки. Свидетели

отмечают невероятную скорость исчезновения товаров. Выделяют и хаос, неразбериху и неорганизованность. До введения карточной системы людям на предприятиях организовывали подачу хлеба, для этого необходимо было носить с собой мешочек. [2, 7 с.].

С 1941 по 1945 год, население, снабжаемое хлебом напрямую от государства, было увеличено на 20 млн. чел. и составило 81 млн. чел. Снабжение этим товаром по сравнению с другими продуктами имело существенные особенности. Рассмотрим их подробнее. Хлебом снабжалось все население страны, без исключения городов. Норма по данному товару была дневной, не месячной. Товар не был взаимозаменяемым, в отличие от других. Нормы хлеба были менее разрозненны в отличие от других товаров продовольствия.

Большое внимание уделялось продовольственному снабжению детей. По детским продовольственным карточкам товары отпускались первоочередно и были лучшего качества. Согласно Юбилейному статистическому сборнику ВОВ для младенцев выпускали отдельное питание, которое производилось на молочных кухнях. Им выделялись продукты для приготовления. Детям более старшего возраста до 3 лет выделяли питание, которое производили на детских пищевых станциях. За 3 года существования карточной системы количество детей, которые пользовались питанием из таких кухонь и станций увеличилось на 530 тыс. детей – более чем в два раза. Существовал и полный рацион, который получали дети в яслях и детских садах. Дети получали в 2,2 раза больше, чем предполагалось по норме. При круглосуточном нахождении в саду, ребенок потреблял мясо в 3,5 раза больше, чем по норме. Стоит отметить, что в годы войны в детских садах и яслях в зависимости от периода могло находиться от 2100 до 2600 тыс. детей. Были также введены завтраки, которые увеличивали норму питания для детей. Например, для школьника предполагалось по 50 г. хлеба и по 10 г. сахара в день. Завтраки получало более 4 млн. школьников. Далее была заметна тенденция увеличения данного показателя, что также говорит об эффективности системы. В годы ВОВ было организовано усиленное питание и диетическое питание. Всё готовилось в специальных столовых. Детей кормили 2 раза в день, что превышало норму. Количество детей, которые получали такое питание выросло в 6 раз за 3 года. Таким образом, в отношении питания детей видео большой прогресс карточной системы и её эффективность.

Постепенно вводилось нормированное снабжение населения и непродовольственными товарами. В отличие от порядка снабжения, установленного на продукты питания, снабжение непродовольственными товарами не гарантировалось выдачей по карточкам строго фиксированных количеств тех или иных товаров.

Этого нельзя было сделать одновременно в силу состояния ресурсов, к тому же, населению это также было не всегда удобно.

Статистика и исторические документы позволяют сделать вывод о прогрессивном развитии карточной системы, и её воистину великом вкладе в победу в Великой Отечественной войне. Факт того, что продовольствию детей уделялось особое внимание также говорит о продовольственных возможностях того времени. Таким образом, можно сделать вывод о слаженной работе карточной системы в период ВОВ.

Однако существуют и факты, опровергающие данный вывод. Вопросы злоупотреблений с продовольственными карточками в торговой сфере достаточно полно рассмотрены в исследованиях последних лет [3]. В них отмечается, что на протяжении войны карточная система в Советском Союзе год от года становилась все сложнее и сложнее, а с ней менялись и базовые принципы обеспечения населения продовольствием, которые постепенно складывались на протяжении блокадных будней. При этом, согласно историческим документам центрального государственного архива Санкт-Петербурга, существовало и продовольственное неравенство. Так, сохранилось большое количество приказов, в которых говорилось об отпуске дополнительной продукции для организации ужинов, мероприятий. Таким образом, в условиях острой нехватки продовольствия наблюдалось недопустимое неравенство. В условиях современного мира и экономики подобные ситуации также имеют место быть. При этом, на данный момент острой нехватки продовольствия не наблюдается. Однако в периоды, как ВОВ, подобного существовать не должно было. Эти факты ставят под сомнение эффективность продовольственного снабжения в период Великой Отечественной войны. Возможно допущение о том, что повышение эффективности продовольственной системы позволило бы населению легче справиться с военными года и также испытывать меньше стресса по поводу жизненно необходимых вещей в столь сложные моменты жизни.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод об эффективности продовольственного снабжения в годы ВОВ. Все-таки эффективно – это когда цель достигнута. Так и случилось. Целями введения карточной системы было спасение народа в период ВОВ от голода. Данная цель была выполнена, поэтому систему можно считать эффективной. Однако рассмотренный вопрос продовольственного неравенства позволяет считать, что система могла работать более эффективно. Многие жизни могли быть спасены...

Литература:

1. Великая Отечественная война. Юбилейный статистический сборник: Стат. сб./Росстат. – М., 2015. – 190 с.

2. Ананьева С. Трудармия // Русский север. – 2001. – № 36.
- 3 О. А. Гаврилова Блокадные банкеты: к истории нормированного снабжения Ленинграда в 1941-9145 гг. // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета. – 2015.-105 с.
4. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. Р-5379. Оп. 2. Д. 1. Л. 49, 74. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cga/funds?_archiveStorePortlet_formDate=1637576425361&_archiveStorePortlet_number=5379&_archiveStorePortlet_query=&_archiveStorePortlet_startYear=&_archiveStorePortlet_endYear=&_archiveStorePortlet_orderByCol=cipher&p_auth=.
5. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. Р-5379. Оп. 2. Д. 1. Л. 179. [Электронный ресурс]. -
https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cga/funds?_archiveStorePortlet_formDate=1637576425361&_archiveStorePortlet_number=5379&_archiveStorePortlet_query=&_archiveStorePortlet_startYear=&_archiveStorePortlet_endYear=&_archiveStorePortlet_orderByCol=cipher&p_auth=.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАСТРОЕНИЯ КРЕСТЬЯНСТВА СИБИРИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1930 Г.

А. В. Чублова

Новосибирский государственный университет,

г. Новосибирск, a.chublova@g.nsu.ru

Научный руководитель: Красильников С. А., д.ист.н., профессор

В статье рассматриваются политические настроения, характерные для крестьянства в первой половине 1930 г., когда государство активно проводило политику коллективизации. Описываются господствующие настроения, их специфика и взаимосвязь с отношениями между населением и представителями власти.

The paper examines the political viewpoint characteristic of the peasantry in the first half of 1930, when the state actively pursued a policy of collectivization. It describes the prevailing moods, their specifics and the relationship with the relations between the population and representatives of the authorities.

Развернувшаяся в 1930 году полномасштабная государственная политика коллективизации, проводившаяся директивными и насильственными методами, воспринималась большинством крестьянского социума как незаконное посягательство на их

повседневность, права, уклад жизни. В связи с этим усиливалось их недовольство, что находило свое отражение в настроениях, а впоследствии в поведении и действиях во взаимоотношениях с властью.

Объектом данной работы служит политика, проводимая руководителем страны И. В. Сталиным и функционерами, по радикальному решению аграрно-крестьянского вопроса. Официально она началась в 1930 году и явилась проектом экстремального преобразования деревни во всех сферах. Предмет исследования – изучение настроений крестьянского населения по отношению к этой политике.

Целью работы выступает выявление причин, сущности и динамики развития определенных политических взглядов среди крестьянства. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1. выяснить какие именно настроения господствовали в деревне; 2. выявить результаты воздействия экстремальных условий на позиции групп крестьянского населения; 3. установить факторы, влияющие на возникновение тех или иных настроений. Актуальность исследования связана с изучением довольно «скрытного» для историка основного сельского населения, на который непосредственно была направлена политика. Без сведений о настроениях и сознании крестьянства невозможно приблизиться к наиболее полному пониманию сущности коллективизации и смысла действий населения деревни во взаимодействиях с представителями власти на местах.

Центральными понятиями работы являются «социальное действие» и «политические настроения», рассматривающиеся с социологических позиций. Социальное действие по М. Веберу обладает смыслом для актора (направлено на самосохранение и адаптацию) и ориентировано на других людей (взаимодействие с органами власти) [5]. Политические настроения – господствующие в определенный момент времени позитивные или негативные отношения (реальные или фиктивные) среди большинства крестьянства к государственной политике и местной власти, реализующей ее. Эти два понятия тесно связаны, т. к. если мы понимаем (объясняем) действие индивида, значит выводим это действие из его сознания (целей, мотиваций, интересов и точек зрения).

О политических настроениях сообщают различные документы официального происхождения (чекистские спецсводки по Сибирскому краю), информация в которых тем не менее специфически отражает действительность. В докладной записке ПП ОГПУ по Сибирскому краю «О политических настроениях населения Сибири в связи с проводимыми кампаниями» от 1 июня 1930 г. [2] отмечалось, что мероприятия по осуществлению коллективизации и кампании по ликвидации «кулачества» проходили при активном участии и

поддержке крестьян, определяемых властью как «бедняков». «Середняки» сохраняли пассивную позицию, более экономически состоятельные из них находились под «кулацким влиянием». Зажиточные крестьяне агитировали за выступления против власти, распространяли слухи и усиливали организационную повстанческую деятельность.

В справке ИНФО ОГПУ [4] о предварительных итогах раскредьянивания на май 1930 г. также сообщалось о положительном отношении к политике бедных и средних слоев крестьянства. Но такого жесткого разделения и четкой зависимости между социально-экономическим статусом и отношением к политической обстановки не было. Несмотря на разнообразие групп крестьянского населения и их интересов, так или иначе определенная доля представителей каждой из групп оказывалась недовольна ситуацией в деревне. Естественно, не все могли открыто высказывать свое мнение об этом. Отношения к власти и проводившейся ею политике были достаточно сложны и непостоянны и зависели от многих факторов: опыта, полученного во взаимодействии с ней, собственного отношения к ситуации, окружения (семья, соседи), психологических особенностей возраста, традиций.

Зрелые и пожилые люди с давно устоявшимся мировоззрением чаще находились в конфронтации с государством. В отличие от них молодежь могла быть не столь враждебно настроенной и ей ввиду своего склада сознания не была чужда новая культура. Некоторые демонстрировали лишь фиктивную лояльность политике, оказывая поддержку власти, так как это могло спасти их от репрессий и сохранить или повысить социально-экономический статус. При этом они могли как сохранять недоверие к государственным действиям, так и переменить позицию на лояльную при успешной личной адаптации в изменявшихся условиях.

Политические настроения в сравнении с многовековыми традициями, связанными с повседневной крестьянской жизнью, оказывались более подвижными, так как напрямую относились к актуальным на тот момент событиям. С одной стороны индивиду всегда трудно принять нечто новое и жить по новым правилам, с другой стороны именно отсталость деревни и вытекающая из этого неполноценность жизненных взглядов не позволяли понять и принять новую культуру [1].

Не будучи в достаточной мере осведомлены о действительных целях провозглашенной политики и не будучи заинтересованы в создании коллективных хозяйств, главной конечной целью большинства выступало стремление избежать судьбы репрессированных (не попасть в число «кулаков»). Поэтому крестьяне не могли понять государство,

также, как и государство их. По А. Шюцу эти две вынужденно взаимодействующие стороны вкладывали разный смысл в действия друг друга [6]. В какой-то степени это объясняет тот факт, что власть, желая видеть в действиях крестьян проявление подпольной антисоветской деятельности, выделяла в качестве основной опасности для себя именно активный протест, на чем ярко акцентировало свою информацию ОГПУ для партийного руководства страны.

В первой половине 1930 г. в основном господствовали следующие настроения, влиявшие на действия населения деревни. В коллективизации крестьяне видели не стремление к установлению современного эффективного хозяйства, а, наоборот, тенденцию, обратную развитию. Насильственное вступление в колхоз, необходимость обобществления основного имущества, трудовая повинность, ограничения в отношении миграций способствовали усилению тяжелой обстановки, поэтому далеко не все шли в производственные коллективы (по Сибкраю чекисты фиксировали в деревне за период с января по май 1930 г. от 10 до 43 протестных выступлений в месяц) [3].

Отношение к проводимой контрактации скота было по большей части негативным. Господствовало мнение о контрактации как обмане сельского «неграмотного» населения. Так как домашний скот забирался, то крестьянин многое терял, поэтому он выбирал забой или продажу скота на рынке, отказавшись содействовать власти. Те же настроения наблюдались и в отношении участков земли, которые считались неотъемлемой ценностью для крестьянского хозяйства. Этому препятствовали, как указывалось, «середняки» и «бедняки», высказывающие массовые недовольства по поводу отвода земель под колхозы и совхозы [2]. Практически во всех округах Сибирского края наблюдался отказ отдавать свои пары коллективным хозяйствам (19 случаев в мае) [3].

Помимо официальных источников информацию о крестьянских настроениях содержали анонимные сочинения, распространяемые в деревне. Листовки, письма и другие сочинения играли роль своего рода индикаторов общественного мнения. В них могли упоминаться прямые требования к власти, мотивация участников действий, угрозы по отношению к партработникам, активистам и другим лицам, поддерживающим власть. Степень распространения данных письменных источников в течение первого полугодия 1930 года оставалась довольно высокой (от 15 до 48 единиц в месяц) [3], хотя не все они были созданы представителями аграрного населения.

В ходе исследования были проанализированы поведение и настроения крестьянства. Последние являлись отражением отношений к

советской власти, в какой-то степени реакцией на внешние воздействия, имея прямую связь с уже утвердившимися психологическими установками. Отчасти они помогали ориентироваться в сложившейся обстановке, условно создавая некий образ солидарности и целостности крестьянского сообщества. Предпринимаемые коллективные действия содержали протестное неприятие политики в разных формах, когда приоритетом становилось выживание сообщества в экстремальных условиях.

Безусловно господствующие в социуме настроения подталкивали индивида к выбору определенного типа поведения и совершению согласованных с большинством действий. Наличие динамично изменявшихся состояний общественного сознания крестьянства в первые месяцы «сплошной коллективизации» с широким диапазоном проявления от активности к покорности и принятию даже самых жестких акций власти, свидетельствовало о том, что крестьянство не являлось пассивным объектом воздействия государства, а стремилось иметь собственное мнение, отличное от политического курса. В дальнейшем исследовании настроений и действий крестьянства в данный драматический для деревни период следует продолжить выявлять соотношение в сознании и поведении различных слоев крестьянства двух разнонаправленных тенденций к консолидации или конфронтации внутри слоев и между ними.

Литература:

1. *Виола Л.* Крестьянский бунт в эпоху Сталина: коллективизация и культура крестьянского сопротивления. – М.: РОССПЭН: Фонд первого президента России Б. Н. Ельцина, 2010. – 367 с.
2. Коллективизация сибирской деревни. Январь-май 1930 г.: Сборник документов. Новосибирск, 2009. С. – 383.
3. Оперативные сводки учетно-осведомительного отдела полномочного представительства ОГПУ по Сибирскому краю (ГАНО. Ф. Р – 1027. Оп. 8. Д. 7).
4. Советская деревня глазами ВЧК-ОГПУ-НКВД 1918-1939. Документы и материалы в 4 Т. М.: РОССПЭН, 2000. Т. 3. Кн. 1. URL: <https://istmat.info/node/54098> (дата обращения: 4.11.2021).
5. *Чеснокова В. Ф.* Язык социологии: курс лекций. – М, 2010. – 544 с.
6. *Шюц А.* Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – №2. – С. 23-34.

Секция ФИЛОСОФИЯ

ОСВОЕНИЕ КОСМОСА: ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ

А.В. Антипова

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, annaantipova1415@gmail.com**

Научный руководитель: Зайцев Д.В., д.ф.н., профессор

В данной статье рассматриваются основные этические проблемы космических исследований и выявляются подходы к их рассмотрению в современной философии. Анализируются подходы современных континентальных философов к рассмотрению дихотомии человеческое/космическое. Делается вывод о необходимости использования онтологического философского аппарата для пересмотра основных проблем исследования космического пространства.

This article considers the main ethical problems of space research and reveals the approaches to their consideration in modern philosophy. The approaches of modern continental philosophers to the consideration of the dichotomy human/space are analyzed. The conclusion about the necessity of using the ontological philosophical apparatus for the revision of the main problems of space research is made.

Космические исследования в настоящее время испытывают поистине грандиозный подъем, примером которого могут служить запуски марсианских миссий, успехи астрофизических лабораторий, запуск экипажа на новом космическом корабле *Stew Dragon*, вывод на низкую околоземную орбиту китайской космической станции «Тяньгун», успешные испытания ракеты-носителя "Ангара-А5" и т. д. Космическое направление повсеместно признается одним из важнейших государственных приоритетов как научного, так и политического развития. Однако в данном исследовании мы будем обращаться не к событиям, которые сделали возможным космический поворот, но скорее к неизбежно последовавшим за ними вопросам онтологического и этического характера, игнорирование которых может препятствовать положительному развертыванию космического вектора.

Одним из немногих исследователей данного направления в философии является профессор Уичитского университета Джеймс Шварц. Его основная область исследований включает в себя философию и этику исследования космоса, в которой он защищает ряд тезисов, направленных на формулирование научной ценности космического освоения. В частности, космическая этика активно продолжает современный экологический дискурс, обращая внимание на вопрос о космическом мусоре и загрязненности околоземных орбит неисправными спутниками.

Следующая проблема, на которую обращает внимание Джеймс Шварц, - экологическое вмешательство в геосферу Марса. Имеем ли мы право на терраформирование других планет Солнечной системы, например заселение поверхности Марса земными бактериями? Оправданы ли эксперименты по терраформированию на нашей собственной планете? На опыте плачевных примеров мы убедились в том, что активное непродуманное вмешательство в экосистему планеты приводит в основном к негативным последствиям: глобальное потепление, снижение биоразнообразия, увеличение природных катаклизмов и т. п. Данная проблема приводит нас к вопросу о том, стоит ли нам покидать Землю и акцентировать внимание ученых на сценарии колонизации Луны или Марса. Глобальное вложение огромных средств разного качества в космические исследования кажется несправедливым действием, если мы обращаем внимание на пул неразрешенных проблем на Земле вроде бедности, голода, межэтнических конфликтов и т. п. Забвение этих проблем здесь и сейчас с большой вероятностью приведет к их воспроизведению в космическом пространстве, т. н. космическое неравенство, космические войны. Изменение масштаба в данном случае оказывается негативным моментом с гораздо более пугающими последствиями.

Попробуем поставить общий этический вопрос: является ли исследование благом само по себе или оно оправдано только в том случае, если оно дает практические результаты? В более сильной формулировке Джеймса Шварца: есть ли у нас обязанность исследовать космос [4]? Очевидным образом, поставленная дилемма тесно связана с вопросом об общечеловеческих обязательствах по выживанию вида, что само по себе является этической проблемой ввиду существования организаций вроде Voluntary Human Extinction Movement. Даже если мы считаем, что деятельность по исследованию космического пространства поможет нам выжить и у нас есть обязательство по освоению космоса сейчас, этические проблемы остаются, например, если обратиться к работе Филиппы Фут «Killing and letting die»: является ли моральным поступком спасение человечества, если мы обрекаем его на страдания [5]? А если мы в настоящее время запретим колонизаторские планы, то не будет ли это в будущем считаться преступлением против следующих поколений, которые могут погибнуть в результате исчерпания ресурсов или столкновения Земли с астероидом?

Одним из наиболее реалистичных вариантов является принятие обязательства по защите Земли с использованием научных методов изучения Солнечной системы, с возможностью применять эти методы, например добывать редкие ресурсы на астероидах, переселить

человечество в случае опасности на Земле и т. д. Однако одним из самых интересных последствий космических исследований нам кажется все более явно проявляющийся неантропоцентрический подход к Земле и космосу в целом.

Рассмотренные выше этические дилеммы действительно являются ядром философии космических исследований на данный момент, однако игнорирование онтологического аспекта выхода за пределы планеты Земля кажется нам недопустимым. Так одним из самых перспективных способов решения проблем освоения космоса мы видим в сближении одного из самых популярных направлений современной континентальной философии – геофилософии – с насущными проблемами исследования космического пространства, поскольку именно в рамках этого подхода концептуализируются планета-как-таковая и человечество-как-такое, что позволяет качественно расширить поле исследования космического. Рассмотрим такие работы.

Тимоти Мортон вводит понятие антропоцена как геологической эпохи, в которую влияние человека на геосферу Земли стало заметным и необратимым [2]. Люди начали влиять не только на собственную жизнь, но и на планету в целом. «Гиперобъект» — объект, структурно ничем не отличающийся от любого другого, он разделен на внешнюю сторону и изнанку, скрытую от наблюдателя. Гиперобъект отличается только размерами — это нечто огромное, превосходящее по своим пространственно-временным границам мыслительные способности человека. Рассмотрение космоса как метагиперобъекта предоставляет новые способы доступа к непривычному и загадочному внешнему, т. е. дает возможности для его дискурсного познания.

Реза Негарестани в работе «Соляренный ад и земная бездна» пишет: «Быть истинно земным — не то же самое, что быть поверхностным, то есть это не то же самое, что рассматривать Землю в качестве планетарной поверхностной-биосферы (солнечного раба) или возвеличивать планету до положения Солнца (соляренной гегемонии). Бытие подлинно земным требует предполагать смерть и чистую контингентность Земли в каждом уравнении, мысли, творческом подвиге и политической интервенции» [3]. Такой подход онтологически переворачивает отношение человечества к себе.

Армен Аванесян обращает внимание на вопрос о нашей ответственности за другие виды и планету в целом. Гео-онтологические вопросы об отношениях бытия и земли приобретают новый смысл, и онтология вновь становится главной проблемой философских и антропологических исследований [1].

На данный момент исследование космоса как таковое в континентальной философии не рассматривается, но игнорировать разные стратегии проблематизации человеческого/космического больше не представляется возможным. И ученым, и философам необходимо научиться мыслить высочайшую эпоху – эпоху без человека, ставить следующие вопросы: что, если спасение планеты и спасение человечества никак не связаны? И что именно подразумевается под «нашим», «человеческим» выживанием? Мы полагаем, что такой онтологический подход к космическим проблемам также позволит в будущем концептуально изучить спекулятивные, но и самые интригующие вопросы о том, что движет человеком при изучении космоса и одиноко ли человечество во Вселенной.

Литература

1. Аванесян А. Метафизика настоящего. V-A-C press, 2019.
2. Мортон Т. Гиперобъекты. Философия и экология после конца мира. Пермь: Hyle Press, 2019.
3. Negarestani R. Solar Inferno and the Earthbound Abyss // “Our Sun”, Pamela Rosencranz (ed.). Milan: Mousse Publishing, 2010. P. 3–8.
4. Schwartz, James S.J. 2011. Our Moral Obligation to Support Space Exploration. *Environmental Ethics* 33: 67-88.
5. Steinbock, B., & Norcross, A. (1994). *Killing and letting die* (2nd ed.). Fordham University Press.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К ПОВСЕДНЕВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТОТАЛЬНОГО ПОДКЛЮЧЕНИЯ К ЦИФРОВЫМ УСТРОЙСТВАМ

А.А. Антоненко,

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, aleksa_antonenko@mail.ru

Научный руководитель: Ромм М.В., д-р филос. наук, проф.

Данная статья посвящена проблеме адаптации личности к повседневности в условиях тотального подключения к цифровым устройствам. В работе присутствует анализ формы социальной адаптации личности к виртуальной повседневности, и демонстрация важнейшего источника адаптации – жизненных ценностей человека. Автор показывает, что с внедрением

интернет-технологий в ежедневную жизнь изменяются формы и способы взаимодействий между людьми и цифровыми устройствами.

This article is devoted to the problem of personal adaptation to everyday life in conditions of total connection to digital devices. The work contains an analysis of the form of social adaptation of the individual to virtual everyday life, and a demonstration of the most important source of adaptation - human life values. The author shows that with the introduction of Internet technologies into daily life, the forms and methods of interactions between people and digital devices are changing, a new virtual reality is being formed, to the conditions of which each of us needs to adapt.

Повышение интереса к проблеме социальной адаптации к повседневной жизни и все более активное изучение данной тематики в науке обусловлено трансформациями, которые происходят в современном обществе. В условиях интенсивного развития цифровых устройств и использования их человеком в повседневном обиходе увеличивается потребность в умении адаптироваться к современным реалиям. Непредсказуемость увеличения масштабов распространения инновационных технологий приводит к тому, что личности необходимо и соответствовать продвинутым тенденциям, и сохранять внутреннее спокойствие, при этом важно не поддаваться контролю. Увеличение числа цифровых устройств и использование их в повседневности приводит к трансформации формы социальной адаптации, а также способов повседневных коммуникаций. Все это объясняет необходимость изучения проблемы социальной адаптации к повседневности в условиях тотального подключения к цифровым устройствам.

На данном этапе развития социальной философии окончательно еще не сформирована традиция исследования социальных преобразований, связанных с внедрением социальных сетей и инновационных технологий. Чаще других поднимаются вопросы, которые касаются только того, как изменяющиеся технологии нуждаются в новых аспектах изучения. Наиболее актуальным является изучение вопроса о трансформации процессов коммуникации в условиях внедрения виртуальных технологий и цифровых устройств. Современная информационно-научная сфера содействует развитию новых социальных реалий. Сегодня изучением адаптивной проблематики и развитием цифровых технологий в контексте внедрения их в повседневную жизнь человека интересуются многие современные исследователи, такие как: М.В. Ромм, [1] А. Гринфилд, [2], А.Д. Иоселиани, [3] Ю.М. Шаев [5] и др.

Основная проблема нашего исследования заключается в том, что в современной науке отсутствует представление о механизмах разрешения проблемы адаптации к повседневности в условиях тотального подключения к цифровым устройствам. Решение данной проблемы составляет цель работы, которая заключается в выявлении механизмов решения проблемы социальной адаптации к повседневной жизни в условиях тотального подключения к цифровым устройствам.

Говоря о социальных проблемах, которые касаются изменения глобальных информационных коммуникативных практик, сначала, необходимо задаться вопросом, как трансформируется повседневность каждого из нас. Многие обыденные вещи, такие как: общение людей, приобретения товаров, работа, образование, различные услуги, получение информации - неразрывно связаны с виртуальным пространством. Сегодня многие философы, социологи, исследователи современного общества говорят о социуме как о свершившемся факте, что следует трактовать как реакцию на то, что действительно произошел прорыв в цифровых носителях информации, революционный эффект [4]. Это проявление относится к формированию начального этапа революционных перемен.

Основной этап – это уровень преобразования коммуникативных практик. На данном этапе говорится о становлении информационной сети и инновационного типа культурного взаимодействия, а также о самом доступе к виртуальной информации.

Основными предпосылками современной модели интерактивной коммуникации является возникновение сетевых сообществ, а также преобразование интерактивных форм коммуникативных практик. Развитие инновационных технологий, способных привести к разрушению существующие формы взаимодействия людей выступает главным условием изменений. Трансформация новых форм повседневных коммуникаций и новой социальной среды преобразовывает не только социальные, экономические, управленческие, культурные аспекты жизнедеятельности человека, но и затрагивают глубинные изменения личностных установок, потребностей и интересов. Современные особенности коммуникаций способствуют глобальной перестройке психологической структуры повседневности людей [5].

Взаимодействие людей в повседневной жизни приобретает свою уникальность. К основным особенностям цифрового мира и коммуникаций в нем относятся следующие характеристики: анонимность, локализация, несинхронность взаимодействия во времени, маскировка, ограниченность форм самовыражения содержанием текста

и отсутствие субординации. Обозначенные особенности коммуникативных практик в виртуальной среде приобретают решающий характер. Эта тенденция связана с тем, что виртуальная коммуникация способна скрывать многие социальные и психологические проблемы людей.

Человек в мире цифровых устройств существует во имя современных устоев и ценностей общества, которое нацелено употреблять. Жизненные взгляды современной личности сформировались посредством рекламных технологий, которые мотивируют на действия. Заменой реальности является «гиперреальность», которая буквально придавливает и подавляет повседневную жизнь, ускользящую от всех нас. Повседневность воплощается виртуальностью, в связи с этим становится относительной и условной. Виртуальная реальность исполняет желание людей употреблять с помощью конструирования иллюзорного мира. Глобальная сеть заменяет повседневность цифровизацией. Обыденная жизнь людей крепко связана с тотальным подключением к цифровым устройствам. Сегодня человек моделирует свой собственный мир посредством смартфона в руке. Современные информационные технологии уже не являются только способом доставки, обработки и хранения информации, они воплощают особую культуру, у которой есть собственные нормы социальной коммуникации.

Сегодня ощущается необходимость в понимании отличий между виртуальным и реальным. Развитие цифровых технологий как упрощает, так и затрудняет нашу повседневную жизнь. Технология выступает в роли фармакона, являясь одновременно и лекарством, и ядом[6]. Переход жизни к тотальному подключению к цифровым устройствам заставляет нас рассматривать его либо как освободительную силу, либо как опасную угрозу для жизни человека. Процесс виртуального взаимодействия касается практически всех сфер жизни человека. Данные обстоятельства являются провокациями трансформаций в жизни каждого из нас, которые окончательно утверждают тенденции образования цифрового общества. Подобные преобразования, которые оказывают комплексное воздействие на весь социум, приводят к существенным изменениям социальных и духовных сфер жизни людей. Для решения проблемы социальной адаптации к повседневной жизни в условиях тотального подключения к цифровым устройствам, необходимо учитывать выше описываемые особенности и тенденции развития цифрового общества. Важно уметь абстрагироваться от постоянно включенного смартфона, не поддаваться виртуальному контролю и развивать логическое мышление.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие инновационных технологий и внедрение цифровых устройств в повседневность каждого из нас подвергло формированию глубоких изменений в бытие человека, что не могла не сказать и на самом человеке. Подобные современные условия жизни создают необходимость заново учиться существовать и коммуницировать друг с другом. Такие значимые трансформации дают право полагать о возникновении совершенно иного, усовершенствующего субъекта деятельности. В этом и заключается смысл сути проблемы самосознания человека в виртуальном пространстве и «гиперреальности». Переосмысление этих проблем, на наш взгляд, – это одна из важнейших задач философии инновационных технологий и философии в целом.

Литература

1. Ромм, М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
2. Иоселиани, А. Д. Глобальное цифровое общество и социальная адаптация к онлайн-повседневности // Век глобализации. – 2020. – № 2 – С. 62-71.
3. Иоселиани, А. Д., Социальные и психологические особенности интернет-коммуникации // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. – №1 – С. 27-35.
4. Самойлова, Е. О., Шаев, Ю. М., Проблема андроидов в пространстве человеческих практик: цифровой колониализм или гармония? // Гуманитарный вектор. – 2020. – №4 – С. 172-179.
5. Шаев, Ю. М., Виртуальная реальность: Прологомены к онтологии. Изд. 2-е. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 160 с.
6. Frankel, R., & Krebs, V.J. Human Virtuality and Digital Life: Philosophical and Psychoanalytic Investigations (1st ed.) // Routledge. – 2021, august. - URL: <https://doi.org/10.4324/9781315146423> (accessed 18.11.2021).

СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ПРОБЛЕМАТИКА ОБЪЕКТИВНОСТИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

А.В. Бобров

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anton_bobrov99@mail.ru**

Научный руководитель: Ромм М. В., д-р филос. наук, профессор

В статье затронута проблема идеологической подоплеку в социогуманитарных науках, а также влияние субъективности и объективности в процессе получения знаний. Задачей статьи является рассмотрение на примере генетической истории процессов влияния субъективных факторов. Поднимается проблематика влияния идеологии на процесс получения знаний, с точки зрения истории: приводятся примеры прошлых «идеологических барьеров».

The article touches upon the problem of ideological background in the socio-humanitarian sciences, as well as the influence of subjectivity and objectivity in the process of obtaining knowledge. The purpose of the article is to consider the example of the genetic history of the processes of influence of subjective factors. The problem of the influence of ideology on the process of acquiring knowledge is raised from the point of view of history: examples of past "ideological barriers" are given.

Социогуманитарные науки всегда тесно связаны с историческими процессами. Высказывание А. Дрекслера «Историю пишут победители...» является актуальной и по сей день. Проблема объективности научного знания является одной из наиболее дискуссионных проблем в рамках философии науки. Научная объективность – это свойство различных аспектов науки. Объективность научного знания выражается в том, что научные утверждения, методы, результаты, а также сами ученые, не подвержены или не должны подвергаться влиянию конкретных точек зрения, оценочных суждений, предвзятости сообщества или личных интересов. Объективность часто считается идеалом научного исследования, веской причиной для оценки научных знаний и основой авторитета науки в обществе.

Многие центральные дебаты в философии науки так или иначе связаны с объективностью. Поэтому понимание роли объективности в науке служит неотъемлемой частью полного понимания этих дебатов. Как свидетельствует эта статья, верно и обратное: невозможно в полной мере оценить понятие научной объективности. В классическом понимании объектом познания в науке является очевидный и «естественный». Так как мысль и объективная реальность отождествлялись, существовало традиционное противопоставление

субъективных ценностей объективной истине. Весьма продолжительное время ведутся разговоры об абсолютной объективности философии как науки. На это влияют следующие барьеры: человеческое восприятие, проблемы феноменологии. Мы можем от них абстрагироваться, однако остается еще один барьер – идеологический.

В разные периоды существования человека, в процессе формирования стереотипов и схем восприятия чего-либо, человек всегда находился в определенных рамках, которые ограничивали его восприятие. Изучение востока всегда являлось чем-то особенным в европейской культуре, достаточно вспомнить Марко Поло, графа де Вольне, однако еще важнее, в рамках нашей проблемы, вспомнить о том, как репрезентовались коренные жители Африки или восточных государств (речь об открытии Суэцкого канала): «Да, это ради всего мира! Ради Азии и Европы, ради тех далеких стран, что окутаны ночью, ради коварного китайца и полуголого индийца, ради счастливых, свободных, гуманных и смелых народов, ради злых народов, ради народов рабов, ради тех, кто еще не знает Христа» [1]. Здесь явно присутствует идеологический подтекст, который был главной идеей в колониальную эпоху.

Несмотря на то, что времена колониального деления мира ушли в небытие, вопрос идеологической подоплеки остается актуальным и по сей день. Достаточно рассмотреть проблемы расовой сегрегации в США (и вытекающие отсюда исследования о неполноценности чернокожего населения), и идеологические рамки в Советском Союзе, где определенная сфера наук была признана «буржуазной», а, следовательно, не только нежелательной, но и запрещенной для изучения. Также стоит вспомнить период Холодной войны, где влияние западных и советских идеологий было особенно явным [2]. В начале XX в. ученые не ещё не теряли надежды на попытку выудить объективное научное знание, лишённое предрассудков, субъективного влияния и идеологических последствий. Однако сейчас мир столкнулся с еще одной проблемой, в лице интересов корпораций и заказчиков исследований, расовых предрассудков и проблем меньшинств любого рода. Люди воспринимают мир с определенной точки зрения. Содержание переживаний индивида сильно варьируется в зависимости от его точки зрения, на которую влияет его личная ситуация, а также детали его аппарата восприятия, языка и культуры. В то время как переживания различаются, кажется, что есть что-то, что остается постоянным [3].

Проблема меньшинств вышла на первый план после Первой мировой войны, когда из обломков Центральноевропейских империй был создан

ряд новых государств, и довольно много крупных общин в одночасье превратились в меньшинства в этих государствах. Немцы были сведены к меньшинству в Польше, а австрийцы в Чехословакии. Чтобы мир во всем мире не был нарушен из-за жестокого обращения с меньшинствами, были заключены договоры, чтобы привить чувство лояльности новым государствам, в которые они были помещены, и обязать правительства признавать граждан вражеских стран своими новыми гражданами и гражданами. Стремление сохранить отличительные черты своей социальной и культурной жизни является неотъемлемой чертой общины меньшинств. Как следствие, всегда существуют группы, которые отличаются от других групп с точки зрения языка, религии и т.д. Доминирующая группа пытается ассимилировать группы меньшинств [4].

С точки зрения философской позиции, рассмотренной профессором Абдул Маннаном, объективность понимается в различных терминах, таких как фальсифицируемость теории, общее поведение сообщества в общей парадигме, удовлетворенность интеллектуальной жаждой, эффективность решения проблем или равновесие между мыслью и природой. Это подразумевает, что научное знание связано с состоянием человека – состояние может быть психологическим, историческим, идеологическим или концептуальным. Глубокий субъективный тип ученого по сути своей связан с наукой по своей природе. Более того, мир как объект и ученый как субъект бесконечно сложны. Таким образом, существует возможность построить бесконечное количество различных представлений о мире [5].

Джон Терри Бьюкенен отмечает слабую способность людей воспринимать объективную информацию, например, статистику. По его словам, люди воспринимают мир через чувства, что дает нам первый личный опыт в мире, который нас окружает. Такой опыт – естественный способ получения информации и расширения наших личных знаний. С помощью этого типа описания наблюдатель пытается передать то, как реальность представляется человеку. Таким образом, все субъективно [6].

Однако Фредерик Бёрд придерживается несколько другой идеи. В своей статье он отмечает, что объективность определялась рядом критериев, которые, как он утверждал, являются неуместными, невозможными или чрезмерно узкими. Социологические отчеты объективны в той степени, в какой они действительно публичны: то есть адресованы различным аудиториям, состоящим из лиц, которые, вероятно, будут как поддерживающими, так и недовольными. Объективность, рассматриваемая с этой точки зрения, является

гражданской добродетелью [7]. Именно так прослеживается связь идеологических/ субъективных барьеров на пути к попытке получить объективное знание. Доминирующее ранее идеологическая составляющая лишь изменила свою сферу: от политизированности к социализированности.

Идея «всеобщего равенства» является безусловно позитивным шагом вперед: опыт XX в. дал свои плоды, и сегодня мы видим падение дискриминирующих практик, однако, их сфера затрагивает науку, что не может не вызывать опасения: идеологический барьер, лоббируемый антирасистскими популистами или политиками, лишь вредит социогуманитарному знанию. Тем не менее, на сегодняшний день отсутствуют полноценные монографии, лишенные какой-либо идеологической подоплеки. История рассматривается лишь в рамках XX в. и несет по большей части идеологический характер. Именно поэтому на данном этапе феномен только исследуется.

Таким образом, нельзя однозначно сказать, что научное знание может быть полностью объективным и не подвергаться влиянию внешних факторов, таких как общественное мнение, идеология, религиозные особенности. Влияние времени, политической и идеологической обстановки будет препятствием для ученых.

Литература:

1. Рейсс, Джулиан и Ян Шпренгер, «Научная объективность», Стэнфордская энциклопедия философии. – 2020. [Электронный ресурс] / URL: <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-objectivity/> дата обращения: 02.11.2021)
2. Саид Э. В. Ориентализм. Западные концепции Востока. – СПб.: Русский Мир, 2006. – 637 с.
3. Сойфер В.Н. Сталин и мошенники в науке. – М.: Добросвет. Городец, 2016. – 480 с.
4. Хуснутдинова Э. К., Хидиятова И. М., Джемилева Л. У. Этногеномика народов Центральной Евразии: структура генофонда и молекулярно-генетические основы наследственной патологии: коллективная монография. – Уфа: Гилем, Башкирская энциклопедия, 2014. – 486 с.
5. Mannan, Md Abdul (2016). Science and Subjectivity: Understanding Objectivity of Scientific Knowledge. *Philosophy and Progress* 59 (1-2):43. DOI: <http://dx.doi.org/10.3329/pp.v59i1-2.36680>
6. John Buchanan (1998). Objectivity and Subjectivity in the Decision Making Process. *Annals of Operations Research*, 80:333-345. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018980318183>

7. Frederick Bird (2020). A defense of objectivity in the social sciences, rightly understood, Sustainability: Science, Practice and Policy, 16:1, 83-98, DOI: <https://doi.org/10.1080/15487733.2020.1785679>

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ РОБОТОТЕХНИКИ И АВТОМАТИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННЫЙ РЫНОК ТРУДА

С.А. Бурманов, Н.Д. Ерешенко

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, burmanov99@bk.ru

Научный руководитель: Ромм М.В., д.ф.н., профессор

Технологии автоматизации, такие как машинное обучение и робототехника, играют все более важную роль в повседневной жизни и их потенциальное влияние на рабочие места становится более заметным по сравнению с XX веком. Это становится предметом исследовательского интереса и общественного внимания. В статье проводится анализ современного рынка труда и оказываемого на него влияния со стороны развития технологий автоматизации.

Automation technologies such as machine learning and robotics are playing an increasingly important role in everyday life and their potential impact on the workplace is more visible since the 20th century. This is becoming the subject of research interest and public attention. The article analyzes the modern labor market and the impact on it from the development of automation technologies.

“Женщина подъезжает к окраине города и сразу садится на поезд; затем ее электромобиль уезжает, чтобы припарковаться и подзарядиться. У мужчины на улице сердечный приступ; службы экстренной помощи отправляют дрон, оборудованный дефибриллятором, чтобы прибыть в решающие минуты раньше, чем скорая помощь. На крыше многоквартирного дома живет семья летающих роботов-техников, способных самостоятельно ремонтировать трещины или протечки и убирать листья из желобов”. [5]

Во всем мире города становятся экспериментальными площадками для новых форм робототехники и технологий автоматизации, применяемых в самых разных секторах во многих сферах экономической и социальной жизни. Поскольку эти инновации покидают лабораторию и фабрики, в этой статье анализируется, как робототехника и системы автоматизации накладываются на существующие городские цифровые сети, расширяя возможности и

возможности человеческих агентств и инфраструктурных сетей и меняя повседневный опыт города и горожан [1].

Обсуждая автоматизацию, мы имеем в виду возможность автоматизации данного вида деятельности за счет применения продемонстрированных в настоящее время технологий, то есть независимо от того, технически осуществима ли автоматизация этой деятельности. Каждое занятие в целом состоит из нескольких типов: деятельности, каждая из которых имеет разную степень технической осуществимости. Например, занятия в розничной торговле включают в себя такие действия, как сбор или обработка данных, взаимодействие с покупателями и настройка товарных дисплеев.

Техническая осуществимость - необходимое предварительное условие для автоматизации, но не полный предиктор того, что деятельность будет автоматизирована. Второй фактор, который следует учитывать, — это стоимость разработки и развертывания как аппаратного, так и программного обеспечения для автоматизации. Стоимость рабочей силы и связанная с ней динамика спроса и предложения представляют собой третий фактор, если рабочих много, и они значительно дешевле, чем автоматизация, это может быть решающим аргументом против нее. Четвертый фактор, который следует учитывать — это выгоды, выходящие за рамки замещения рабочей силы, включая более высокий уровень выпуска, лучшее качество и меньшее количество ошибок. Часто они больше, чем затраты на рабочую силу. Необходимо также взвесить нормативные вопросы и вопросы общественного признания, такие как степень приемлемости машин в любой конкретной обстановке. Теоретически робот может заменить, например, некоторые функции медсестры, но на данный момент перспектива того, что это действительно может произойти очень заметным образом, может оказаться неприятной для многих пациентов, ожидающих контакта с людьми. Возможность автоматизации закрепиться в секторе или профессии отражает тонкое взаимодействие между этими факторами и компромиссами между ними [2].

Даже когда машины берут на себя некоторые виды человеческой деятельности в какой-либо профессии, это не обязательно означает конец работы в этой сфере деятельности. Напротив, их количество иногда увеличивается в профессиях, которые были частично автоматизированы, потому что общий спрос на их оставшиеся виды деятельности продолжает расти. Например, широкомасштабное развертывание сканеров штрихкода и связанных с ними систем кассовых терминалов снизило затраты на рабочую силу в расчете на один магазин примерно на 4,5 процента, а стоимость покупаемых

потребителями продуктов питания - на 1,4 процента. Это также позволило ввести ряд нововведений, в том числе увеличить рекламные акции. Но кассиры по-прежнему нужны, фактически, их занятость выросла в среднем более чем на 4 процента в период с 1980 по 2020 год.



Рис.1 – Возможные сценарии автоматизации

На основании анализа существующих трендов и тенденций в области автоматизации человеческой деятельности эксперты McKinsey заключают, что автоматизация, по сути, не является абсолютно новым явлением и многие вопросы, которые человечество сейчас себе задает, уже звучали в прошлом. Тем не менее сегодня роботы могут выполнять не только физические задачи, но и задачи интеллектуального характера, включая принятие решений. Экспертами McKinsey были представлены возможные сценарии автоматизации, на которых демонстрируется оптимальный период для автоматизации с точки зрения социальной адаптации к этому процессу (рис. 1).

Автоматизация некоторых видов деятельности окажет положительный экономический эффект не только на функционирование отдельных предприятий и бизнес, но и на уровень стран в целом. На макроэкономическом уровне, по подсчетам экспертов McKinsey, автоматизация может повышать мировую продуктивность на 0,8–1,4% ежегодно.

Влияние автоматизации на уровень жизни отдельных работников различается в зависимости от страны, профессии и других показателей. Однако только 5% существующих профессий находится под серьезной угрозой исчезновения. Наконец несмотря на то, что основной угрозой роботизации является массовая безработица, для преодоления эффекта повсеместного старения земного населения и поддержания

экономического развития в будущем потребуется максимальное количество человеческой энергии [4].

В то же время исследователи Oxford Martin School проанализировали влияние компьютерных технологий на 702 различные профессии и пришли к выводу, что 47% рабочих мест США находится под угрозой ликвидации в ближайшие два десятилетия в связи с развитием ИИ и робототехники. В зоне особого риска: кредитные специалисты (вероятность автоматизации — 98%), администраторы (вероятность автоматизации — 96%), помощники юристов (вероятность автоматизации — 94%), водители такси и шоферы (вероятность автоматизации — 89%), охранники (вероятность автоматизации — 84%) и программисты (вероятность автоматизации — 48%). Самые низкие строчки рейтинга занимают юристы (вероятность автоматизации — 3,5%), учителя начальной школы (вероятность автоматизации — 0,4%), терапевты и хирурги (вероятность автоматизации — 0,4%). Интересно, что примеры автоматизации юридических операций уже существуют. Например, Сбербанк в этом году планирует запуск робота-юриста, который будет писать искивые заявления физических лиц и сможет работать вместо трех тысяч сотрудников, которым грозит сокращение.

Если посмотреть на сегодняшние реалии использования робото-техники, то наибольшее развитие сейчас имеет промышленная робототехника, которая позволяет автоматизировать рутинные, тяжелые и небезопасные для человека операции, улучшить условия труда и повысить эффективность производственных процессов [3].

Развитие промышленной робототехники играет важную роль в создании нового типа промышленного производства, где работники освобождаются от выполнения повторяющихся рутинных задач или выполнения операций, которые небезопасны или вредны для здоровья. Это позволяет рабочим сосредоточиться на выполнении заданий, которые требуют умения принимать решения, творческого подхода и ловкости. Роботы также улучшают качество продукции, а мобильные роботы позволяют оптимизировать логистические процессы производства. Упрощение использования роботов позволяет все большему числу компаний их устанавливать.

Таким образом, робототехника и ИИ представляют угрозу для профессий, которые направлены на выполнение рутинных ручных или интеллектуальных операций, будь то сварщик и водитель, операционист в банке или клерк. Но вместе с бурным развитием отрасли растет число рабочих мест, связанных с созданием и поддержанием новых продуктов в этой области, что способствует эффективности бизнес-процессов и повышению качества жизни и эффективности.

Литература:

1. Ding G, Chen M, Zhao S, Chen H, Han J, Liu Q. Neural image caption generation with weighted training and reference. *Cognitive Computation*, p. 1–15. 2018.
2. Nagenborg, MH. (2018). Urban robotics and responsible urban innovation. *Ethics and Information Technology*, 1–11. doi:10.1007/s10676-018-9446-8.
3. Kapeliushnikov R. I. Tekhnologicheskii progress - pozhiratel' rabochikh mest? [Is Technological Change a Devourer of Jobs?]. *Voprosy ekonomiki*, 2017, no. 11, pp. 111-140.
4. Voskoboynikov I. Global Slowdown and the Russian Economy. The Vienna Institute for International Economic Studies, Monthly Report, no. 2, 2019.
5. Poole, S (2014, December 17). The truth about smart cities: 'In the end, they will destroy democracy'. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/cities/2014/dec/17/truth-smart-city-destroy-democracy-urban-thinkers-buzzphrase>.

СРАВНЕНИЕ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ ДОБРОДЕТЕЛЕЙ УЧЕНОГО ДЖ. УОТСОНА И Г. ГАЛИЛЕЯ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ Л. ДАСТОН И П. ГАЛИСОН «ОБЪЕКТИВНОСТЬ»

А.П. Ведерникова

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
г. Москва, ana.pve@yandex.ru**

Научный руководитель: Вархотов Т.А., к.ф.н, доцент

Статья представляет собой сравнительный анализ эпистемических добродетелей ученого на примере Дж. Уотсона и Г. Галилея. В результате выполненного анализа были выявлены общие принципы производства науки в разные эпохи её существования.

This article is a comparative analysis of scientist's epistemic virtues based on the example of J. Watson and G. Galilei. As a result of the performed analysis, we have identified the common principles of science production in different epochs of its existence.

Прежде чем произвести сравнение добродетелей, нам нужно определить, что же под ними понимается. Для этого мы обратимся к книге «Объективность» Л. Дастон и П. Галисона [3]. Они определяли их следующим образом: Эпистемические добродетели – не только истина и

объективность, но и достоверность, точность, воспроизводимость – каждая из которых имеет собственную историческую траекторию и характеризуются особыми научными практиками. То есть эпистемические добродетели различны не только в абстракции, но и на уровне конкретной реализации.

Авторы выделяют три типа эпистемических добродетелей, которые главенствовали в определенное время. Первый тип – истина-по-природе (XVIII век), заключающийся в некоторой идеализации природы. Роль ученого и художника не противопоставлялись, а сосуществовали в тандеме. На примере изображений растений в атласах, показано, что в это время было важно изобразить не какой-нибудь цветок, а совершенный, который вбирал бы в себя все типичные качества каждого отдельного, но при этом был максимально приближенным к идеалу. То есть за изображением стоит эстетический момент, и этот идеал формирует особую научную самость, которая в свою очередь не запрещает, а, наоборот, поощряет улучшение и усовершенствование чего бы то ни было. Ученый предстает в роли мудреца, и в своей деятельности он полагается на способность постижения и свою память.

Вторым типом авторы выделяют механическую объективность (примерно середина XIX века), которая пришла на смену истине-по-природе. Здесь происходит разрыв между художником и ученым; художник привносит слишком много личного в свою работу, ученый же не должен этого делать, он должен минимизировать роль исследователя, т.е. добиться не идеального и совершенного образа, а реального, того, который существует объективно. Ученый должен исключить себя, свою личность из исследования и быть лишь фиксатором данных, за которыми ведет наблюдение.

Третьим типом авторы выделяют тренированное суждение (середина XX века), которое приходит на смену механической объективности. Появляется понимание того, что воспроизведение объекта во всех его деталях и отсутствие идеализации по отношению к нему – недостаточное условие функционирования науки, каким-то образом следует обрабатывать данную информацию. Также в силу огромного описательного и зафиксированного материала, и собственно, возможностей этот материал «объективно» фиксировать, приходит понимание того, что нужно уметь отличать важное от неважного, нужное от ненужного. На первый план выходит роль ученого в процессе производства научного знания, поскольку его интуиции позволяют осуществлять научные открытия. То есть суждения называются тренированными, поскольку ученый обладает некоторым бэкграундом, который позволяет ему разбираться в предмете своего исследования и

отличать важное от неважного, но суждением оно называется, поскольку оно основано на взгляде конкретного ученого.

Л. Дастон и П. Галисон рассматривают три эпохи, три контекста развития научной мысли и определенного типа эпистемических добродетелей. Дж. Уотсон однозначно относится к типу «тренированного суждения» и в дальнейшем мы попробуем подтвердить этот тезис не только потому, что он относится к этой исторической эпохе, но и тем специфическим способом работы, о котором он рассказывает в своей книге «Двойная спираль» [4]. Но к какой эпохе из представленных мы можем отнести Галилея? К сожалению, ни к какой. Он стоял у истоков Новоевропейской науки, был скорее тем, благодаря кому наука Нового времени оформилась такой, какой она была, но не был её непосредственной частью. Поэтому мы не можем применить ни один из типов эпистемических добродетелей к Галилею, хотя наиболее близкой к нему по историческим рамкам была наука-по-природе, но так ли они схожи по содержанию? В этом мы попытаемся разобраться.

Что мы можем вычитать в книге Дж. Уотсона «Двойная спираль»? В самом начале автор говорит о том, что своей задачей считает не просто рассказать, как была открыта ДНК, но рассказать широкой аудитории о том, как делается наука (конечно, он оговаривается, что не вся наука, но в какой-то мере процессы примерно схожи). Описание этого открытия воспринимается не как кропотливый труд, но как некоторое приключение, где огромную роль играет характер личности, контекст, в котором происходят действия, а также огромное количество случайных факторов – задерживающих или, наоборот, помогающих работе ученого. Работа ученого, со слов Уотсона, это не механическое фиксирование данных наблюдения, не просто обдумывание какой-то проблемы на протяжении двух часов каждый день. Это жизнь, которая непредставима без исследовательской деятельности, постоянного желания ученого достичь своей цели, можно сказать, что именно Уотсон «горел» своей идеей, что является одним из важнейших факторов. Одним из иллюстрирующих эпизодов может быть следующий: когда оставалось не так много времени до открытия, Уотсон пишет, что, вроде бы, он занимался какими-то посторонними делами, например, ходил в кино, но при этом все равно где-то глубоко он не мог оторваться от обдумывания того, как выстраивается ДНК. Конечно, «гореть идеей» не является решающим фактором открытия какого-либо объекта вообще и строения молекулы ДНК в частности, особое внимание уделяется большой теоритической базе, то есть

знаниям, которые помогают ученому задаваться более сложными вопросами и вообще дают возможность осуществлять исследование.

В целом эпистемические добродетели, описанные Уотсоном, можно свести к следующим пунктам: хорошие базовые знания в той области, которой занимается ученый; внимательность к расчетам и экспериментальным данным, постоянное обучение: приобщение или знание о новых теориях и данных, которые в большом количестве создаются в научном мире. В совокупности все эти факторы позволяют ученому приобрести некоторую интуицию, позволяют понимать, что важно, а что нет и каким-то образом приводят к правильному и научно обоснованному результату.

Возвращаясь к Галилею, как уже было упомянуто, он не был частью Новоевропейской науки в смысле её типичного представителя, он стоял у её истоков, поэтому сразу стоит отметить, что еще не сложилось определенных «правильных» практик по отношению к объектам изучения. То есть в то время еще не существовало сложившегося научного сообщества и четких критериев аргументации. Тем не менее, Галилей в своих доказательствах опирался как на данные наблюдения, так и на данные эксперимента [2]. Например, если сравнить наблюдения Галилея и Бэкона [1], они носят совершенно разный характер. Галилей, в отличие от Бэкона, выбирал, за чем именно ему нужно наблюдать, чтобы доказать тот или иной тезис, то есть не любые данные наблюдения и не все данные в целом являлись объектами его интересов, но определенные, которые могли быть подтверждением его тезисов. Также для Галилея была важна систематичность и регулярность воспроизводимости данных эксперимента, или же регулярность данных опыта.

Особое внимание Галилей уделяет вопросу интерпретации данных. То есть одно и то же наблюдаемое явление можно интерпретировать по-разному, в этом смысле важна роль личности исследователя – то, из какой позиции он исходит, в дальнейшем будет направлять его в определенное русло интерпретации данных. При этом он отмечает, что стоит критически относиться к любому роду суждений для того, чтобы понять, как какой-либо объект или явление на самом деле работает.

Эпистемические добродетели, декларируемые Галилеем, можно свести к следующим: избирательность данных опыта для доказательства, регулярность данных опыта, а также возможность их доказательства, роль позиции, из которой исходит исследователь – важна её обоснованность, рациональность, подтверждаемость аргументами. Также можно отметить роль самого исследователя (или ученого), поскольку для Галилея важна подкованность в знании

аргументов противника, знание своих аргументов, опровергающих эту позицию, а также умение правильно эти аргументы преподнести и продемонстрировать.

Если попробовать сравнить эпистемические добродетели, которые мы можем вычитать у Дж. Уотсона в «Двойной спирали», с добродетелями Галилея, то в глаза бросается некоторая схожесть, хотя авторы жили совершенно в разные эпохи. Первой из них стоит отметить роль самого ученого, как интерпретатора данных, Галилей говорит об этом несколько иначе, но все же мы можем вычленить тот факт, что исходная позиция исследователя важна при интерпретации данных, то же самое мы можем увидеть и в книге Уотсона. Также в обоих случаях говорится о том, что нельзя использовать просто сырые и «любые» данные опыта, они должны подтверждать гипотезу, а также важна правильная их интерпретация.

Не менее важно сказать о различиях: как уже было сказано выше, в случае Уотсона важно следить за быстрыми изменениями в развитии науки, у Галилея же ситуация была несколько иной. Таких изменяющихся данных вовсе не было, скорее он сам пытался (и был) тем человеком, который вносил существенные изменения в понимание устройства мира.

Таким образом, несмотря на разные эпохи, ученые в середине XX века во многом пользовались теми же принципами в создании научного знания, которые когда-то декларировал Галилей.

Литература:

1. Бэкон Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические. Пер. З.Е. Александровой – Москва: Издательство академии наук СССР, 1954. – 243 с.
2. Галилей Г. Диалог о двух системах мира // Избранные труды в двух томах. Том первый. – Москва: Издательство Наука, 1964. – 645 с.
3. Дастон Л. Галисон П. Объективность. Пер. с англ. Т. Вархотова, С. Гавриленко, А. Писарева – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 584 с.
4. Уотсон Дж. Двойная спираль. Открытие структуры ДНК. Пер с англ. О. Перфильева – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 256 с.

ЭТНОМЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ БРУНО ЛАТУРА

Д.А. Вишняков

Российский государственный гуманитарный университет,
г. Москва. kustoprav@yandex.ru
Научный руководитель: Карелин В.М., к.ф.н., доцент

В статье рассматриваются основные методологические положения исследования науки Бруно Латура. Целью данной работы является определение специфики этнометодологии Бруно Латура, а также общих положений антропологии науки. К задачам данной работы относится проведение краткого обзора социологических подходов, используемых Латуром и Вулгаром, определение характерных качества данных концептов в контексте философии науки и выявление того, какие проблемы позволяет решать выбранная методология.

The article is about basic methodological principles of researching of science by Bruno Latour. Specificity of Bruno Latour's ethnomethodology and general principles of anthropology of science are proposes of the article. Tasks of this work are brief overview of sociological methods used by Latour and Woolgar definition of characteristic qualities of these concepts in context of philosophy of science and determination of problems, solvable by this method

Французский социолог и антрополог науки Бруно Латур – уникальная фигура в современном философском мире. Масштабность произведённого им «революционного поворота» в научном дискурсе, и что самое главное – в дискурсе о науке, до сих пор не имеет реальной достойной оценки. Современные исследователи чаще всего акцентируют внимание на разработках Латура в области так называемой акторно-сетевой теории – междисциплинарной исследовательской программе, объединившей философов, социологов, антропологов, с одной стороны, а также ученых-естествоиспытателей, инженеров и менеджеров в области технологий, с другой социальной реальности. Фактически данная проблематика является идеей фикс для Латура, который с самой первой своей работы придает данному исследованию огромное значение. Следует отметить, что Латур далеко не первый мыслитель, актуализирующий роль «не-человека» в социальной среде. Французская традиция XX века пресыщена текстами, посвященными данной тематике, причем не только философская или социологическая, но также антропологическая (что часто приписывают Латуру) и лингвистическая.

Латур – не только основатель АСТ как движения, поскольку называть это «школой» или «течением» означало бы додумывать за

самих создателей целостность и органичность научной деятельности в рамках этой теории, в то время как сами авторы пытаются всячески отмежеваться от подобных ярлыков. Тем не менее, я бы хотел проследить генезис (или по крайней мере) фундамент Латуровского проекта в его первой крупной работе «Laboratory life: The construction of scientific facts»[1]. На мой взгляд, эта работа является одним из самых недооценённых текстов не только для русскоязычных исследователей, но и для международного сообщества исследователей науки. Безусловно, можно отметить крайне важный перевод на русский язык одной из глав указанного выше текста, выполненный Андреем Кузнецовым [2, с. 178-234] Глава, выбранная Андреем Геннадьевичем, носит название «An Anthropologist visits the laboratory» и является, на мой взгляд, первым шагом на пути к пониманию основных методологических принципов антропологии науки. В этой главе определяется предметная плоскость исследования Вулгара и Латура и основной инструментарий для ответа на вопрос «как формируется научный факт?». Кузнецов также перевёл один из самых важных пунктов этого программного текста – совокупность процессов, подвергающихся анализу социолога и антрополога, благодаря которым особенный «конструктивизм» Латура вообще возможен. К ним относятся: Литературные записи (статьи по нейробиологии, официальный документооборот, публикации других лабораторий); феноментехника (совокупность оборудования, принимающая непосредственное участие в опытах ученых); разговоры между учеными в лаборатории (по любым темам, т.е. не только связанным с темой исследования)

Мы видим, что антропологический обзор, т.е. обзор стороннего наблюдателя, – совершенно новый и уникальный подход к изучению науки и научного знания. Его уникальность построена на принципе «незаинтересованного наблюдателя», или даже «зевачи», фиксирующего всё и ничего одновременно. Антрополог оказывается в такой же ситуации при изучении новой культуры, когда он едва знаком с языком, обычаями и настроениями исследуемого племени, но тем не менее, ему всегда удастся выведать все эти тонкости благодаря ряду методологических ухищрений, вкратце упоминаемых выше в качестве программы Вулгара и Латура. Иначе говоря, для изучения культуры (будь то аборигены, ученые, или даже политики [3]) нам необходимо вторгнуться и в темпоральную материю их деятельности, изучить предшествующие и текущие процессы, а также иметь в виду параллельные процессы (проходящие в соседнем племени, лабораториях, занимающихся этими же областями науки, в других

государствах и политических институтах) и прогнозировать потенциальные исходы их общей деятельности (вопросов выживания и сохранения своих территорий, научных открытий, политических решений). Взгляд антрополога равным образом применим как к повседневным бытовым и социокультурным практикам, так и к внутринаучным процессам. Наука – не изолированная от человека среда, она конституирована его деятельностью. «На практике наблюдатели придерживаются среднего пути между двумя диаметрально противоположными ролями абсолютного новичка (недостижимый идеал) и полностью вписавшегося в ситуацию сотрудника (который, натурализовавшись, теряет способность продуктивно общаться с сообществом коллег-наблюдателей). Конечно, это не отменяет того, что на различных стадиях исследования наблюдатель испытывает сильное искушение склониться к одной из крайностей» [2, с. 179] Открыть тайны науки, «ящик Пандоры» [4] появления научного факта – вот уникальная возможность, которая открывается подходом Латура и Вулгара, если «антрополог войдет в лабораторию»: он станет наблюдателем, который, с одной стороны, не имеет ничего общего ни с нейрофизиологией, ни с научным сообществом этой области и потому будет беспристрастен, а с другой стороны, он и не «новичок», не такой уж и «зевака», а преследующий конкретную цель исследователь.

Любопытен в этом плане исследовательский проект Гарольда Гарфинкеля [5], который подтолкнул традиционных социологов-конструктивистов к исследованиям семьи, профессиональных отношений, различных социальных групп в целом. Но никто из них не набирается смелости [6, с. 2] взять такую оптику в качестве магистральной в изучении науки. Стив Вулгар¹ и Бруно Латур – первопроходцы, предпринявшие столь опасный отчаянный шаг с целью ответить на вопрос: «откуда берутся научные факты?». Как социолог (Вулгар) и антрополог (Латур) они могли вполне присоединиться к набиравшей популярность «сильной программе» социологии знания, встать на позиции Блур и детерминировать все социальным контекстом. Вместо этого, они предпринимают более интересную и неординарную авантюру – показывают нам «кухню» научной деятельности, весь процесс приготовления научного «продукта».

Принцип работы следующий – отвернуть взгляд человека от макропроцессов (научных революций, смен парадигм, опытов и

¹Британский социолог, исследователь в области STS, преподает в Кембридже. Интересным является тот факт, что после «Лабораторной жизни» больше не имел общих научных интересов ни с Латуром, ни с АСТ.

открытий) к мелким повседневным практикам одной нейрофизиологической лаборатории. Эта лаборатория представляет собой комплекс из нескольких помещений, оборудованных высококлассной аппаратурой, связанной не только с проведением опытов, но и коммуникацией во внешнем мире. Благодаря второму в лаборатории происходит циркуляция информации. Эта информация передается на разного рода носителях, упомянутых выше, и играет важную роль для социологического анализа. Она является непосредственным материалом для исследования, благодаря ей социолог вообще может вмешаться в науку. Безусловно, залезть в чье-либо сознание на данный момент невозможно, но и более того, нет никаких гарантий, будто бы получив доступ к мыслям другого, мы с легкостью обнаружим в них порядок и взаимосвязь, позволяющие нам определить путь к тому или иному открытию. Но у нас есть ряд документов, постановлений, записок, и даже устные фразы, позволяющие выявить истоки «идей, изменивших мир». Латур обозначает такой анализ как «микросоциологический», который позволяет устранить «позитивистские лакуны» в структуре научного знания. На мой взгляд, это достаточно важное и необходимое для апологии научного знания решение, поскольку мистичность, с которой мы сталкиваемся в истории науки, никем не актуализировалась. Вулгару и Латуру удалось показать, как социальная оптика способна лишить нас иллюзий о метафизичности научных фактов. Удастся им это на примере описания открытия роли водной среды в проведении синтеза некоторого пептида. На первый взгляд, перед нами есть суждение: «некий ученый смог определить, что успешность эксперимента гарантировалась наличием вещества X в водной среде. Таким образом, его синтез пептида Y никто не мог повторить, пока он не объявил о своем открытии». Объявить об открытии значит, что этот самый ученый Мистер Z сидел в своей лаборатории, и вдруг с неба ему упала идея: а что если вещество X влияет на ход эксперимента? Напоминает всем известный анекдот про сэра Исаака Ньютона и таинственное яблоко, упавшее ему на голову в садах Кембриджского кампуса. И все мы с вами должны молча принять и смириться с фактом большого ума ученого Z и важности его открытия. Но Латур кричит нам: «социологический обзор!», и тут же мы обнаруживаем, что история университета, в котором работает ученый Z, имеет стародавнюю традицию проведения экзаменов по одному непрофильному для студента предмету, предварительно проводя открытый семинар. И вот наш ученый присутствует на одном из таких и слушает, как студентка определила роль вещества X в процессах возникновения заболевания,

которое связано с действием пептида Y. Наш ученый связывается с коллегой и произносит «у меня появилась идея!», и весь путь от истории образовательной институции до случайной встречи на семинаре сокращается до одного суждения. Ящик Пандоры запирается вновь, и только благодаря требовательному взору антропологов, мы получаем расшифровку. В работе «Наука в действии»[7] вводится заимствованный из кибернетики термин «черный ящик» для обозначения совокупности процессов, действий и прочих обстоятельств, предшествовавших появлению «идеи», то есть открытию факта. Черный ящик – это готовый тезис с имманентно скрытыми деталями, экспериментами и уточнениями[7,с.25] «Вскрытие ящика», проводимое Вулгаром и Латуром, демонстрирует, что область социологии простирается шире традиционных установок.

Литература

1. Woolgar Steve, Bruno Latour: Laboratory Life: the Construction of Scientific Facts. /Princeton University Press, Princeton, 1986
2. Латур Брюно, Вулгар Стивен Лабораторная жизнь. Конструирование научных фактов. Глава 2. Антрополог посещает лабораторию. Перевод А. Кузнецова // Социология власти. 2012. №6-7.
3. La Fabrique du droit : une ethnographie du Conseil d'État, Paris, La Découverte, « La Découverte Poche / Sciences humaines et sociales » n°191, octobre 2002
4. Гилберт Д., Малкей М. Открывая ящик Пандоры: Социол. анализ высказываний ученых: Пер.с англ./Вступ. ст. В.П. Скулачева; Общ. ред. И послесл. А. Н. Шамина и Б. Г. Юдина. - М.: Прогресс, 1987. - 269 с.
5. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии / Пер. с англ. З. Замчук, Н. Макарова, Е. Трифонова. — СПб.: Питер, 2007. — 336 с.
6. Блур, Дэвид: Сильная программа в социологии знания / пер. с англ. С.Гавриленко под ред. А. Толстова, Логос, М., 2002/ 5
7. Латур, Бруно. Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества / Бруно Латур; [пер. с англ. К. Федоровой; науч. ред. С. Миляева]. — СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. — 414 с.
8. Иванова Наталья Александровна. Наука в зеркале социальных исследований Бруно Латюра и Стива Вулгара // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2012. №2 (18).
9. Моркина Ю. С. Конструктивизм Б. Латюра и С. Вулгара - на пересечении научных дисциплин // Epistemology & Philosophy of Science. 2010. №2.

ТИПЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЖИЗНЕННЫЙ ВЫБОР ЛИЧНОСТИ (ПО РАБОТЕ Э.ФРОММА «ЧЕЛОВЕК ДЛЯ СЕБЯ»)

В. С. Гарнец

**Сибирский государственный университет путей сообщения,
г. Новосибирск, e-mail: valerialef399@gmail.com
Научный руководитель д.филос. н., проф. Н. И. Мартишина**

Дана характеристика основных типов ценностных ориентаций, описанных Э. Фроммом. Эти ориентации определяют отношение человека с окружающим миром, жизненные стратегии и выбор поведения в различных ситуациях. Не всегда они встречаются в чистом виде, человек может выбирать разные ориентации в разных сферах.

The article gives the characteristic of the main types of value orientations described by E. Fromm. These orientations determine a person's relationship with the outside world, life strategies and choice of behavior in various situations. They don't usually exist in their pure form; a person can choose different orientations in different areas.

В работе «Человек для себя» Э.Фромм рассматривает несколько типов ценностных ориентаций личности, определяющих способ построения ее отношений с миром в процессе жизнедеятельности. Человек вступает в отношения с миром, овладевая вещами и ассимилируя их (процесс ассимиляции), взаимодействуя с другими людьми (социализация) и выстраивая представления о самом себе (самосознание). Процессы, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, образуют ядро его характера.

Э. Фромм описывает следующие ориентации:

восприимчивая (рецептивная): человек настроен на получение всего, что ему требуется, из внешнего мира. В жизни он готов прежде всего принимать – любовь, информацию, впечатления;

авторитарная (эксплуататорская): человек тоже стремится получить все извне, но при этом считает, что это можно сделать только силовыми методами. Он может и готов присваивать, возможно, отбирая у других – вещи, людей, идеи;

стяжательская (накопительская): человек с недоверием относится ко всему новому и старается максимально сохранять и защищать то, чем уже обладает – деньги, чувства, мысли;

рыночная: человек видит мир как место, где все имеет свою цену, и себя – одновременно как покупателя и как товар. Он старается как

можно выгоднее продать свои ресурс – достижения, знания, способности;

плодотворная (продуктивная): человек стремится максимально полно реализовать собственные возможности и тем самым привнести что-то новое в мир. Он не присваивает, а создает материальные и духовные ценности и отношения.

Принадлежность к одной из этих ориентаций проявляется в конкретных жизненных выборах, совершаемых человеком, и определяет общую стратегию его деятельности.

К какой из этих ориентаций склоняется человек, можно определить, предложив ему выбрать как общую формулировку жизненного принципа, так и свой вариант отношения к конкретной проблеме. В нашем исследовании было предложено сначала выбрать одно из общих высказываний, сформулированных Э. Фроммом в качестве «девиза» людей каждой ориентации:

«Я ищу людей, которые будут мне давать все необходимое, будь то информация или вещи»;

«Самое лучшее можно забрать только силой»;

«Мое – это мое, твое – это твое»;

«Я стану тем, кем вы хотите меня видеть»;

«Я счастлив, когда занимаюсь чем-то важным» [1].

Потом было предложено выбрать между высказываниями, описывающими принцип построения личных отношений – продолжить фразу: «Для меня самое важное в отношениях с партнером...»

- чтобы он(а) любил(а) меня;
- чтобы я мог(ла) его добиться;
- чтобы он был только мой;
- чтобы он(а) соответствовал(а) мне;
- чтобы я мог(ла) уважать и любить его;

и между высказываниями, описывающими отношение к профессиональной сфере. Для студентов в этом плане был наиболее актуален вопрос о выборе специальности. Указать главное основание своего выбора можно было, выбрав одно из продолжения фразы: «Я поступил(а) в университет, потому что ...»

- порекомендовали родители;
- вместе с друзьями будет легче учиться;
- не хотелось ничего менять, выбрал(а) ближайший к дому вуз;
- в перспективе высокая зарплата и востребованная профессия;
- мне нравится это направление и сама сфера работы.

Результаты исследования показывают, что чистая ориентация одного типа встречается не так уж часто. В личных отношениях люди могут выбирать один вариант, а в профессии – другой (ближе к рыночному).

Литература

1. Фромм Э. Человек для себя. М.: АСТ, 2018. 320 с.

НОРМА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Е.В. Горбунова

**Новосибирский государственный университет экономики и
управления, г. Новосибирск, katyagorbunova35@gmail.com**

Научный руководитель: Ерохина Е.А., д.ф.н., профессор

Статья посвящена проблеме комплексного подхода к терапии депрессивных состояний. Обращаясь к наследию экзистенциальной психологии, автор показывает односторонность медикализованного понимания психического нездоровья, которое может быть вызвано как физическими, так и социальными причинами. На основе анализа научного и биографического наследия представителей гуманистической психологии делается вывод о формировании трансдисциплинарного подхода к изучению психического здоровья.

The article is devoted to the problem of an integrated approach to the treatment of depressive conditions. Turning to the legacy of existential psychology, the author shows the one-sidedness of the medicalized understanding of mental illness, which can be caused by both physical and social causes. Based on the analysis of the scientific and biographical heritage of representatives of humanistic psychology, a conclusion is made about the formation of a transdisciplinary approach to the study of mental health.

Психическое здоровье является важной составной частью здоровья человека. С точки зрения психиатрии грань, отделяющая психическую норму от патологии, представляет собой не черту, но полосу, чрезвычайно широкий спектр состояний, крайними точками которой оказываются здоровье и болезнь. Тем более актуальной оказывается задача определения критериев нормы, представления о которой детерминированы конкурирующими в психиатрии и психотерапии парадигмами.

Несмотря на множество определений психического здоровья, можно выделить основные его составляющие, а именно стабильность,

интеграция и равновесие, исходящее из целостности и гармоничности всех компонентов психической деятельности индивида. Будучи интегральным понятием, психическое здоровье включает несколько уровней самочувствия: физиологическое, психологическое, социальное и духовное благополучие. И если для оценки качества жизни на базовых уровнях существуют собственные медицинские, психиатрические и социологические критерии, то оценка духовной удовлетворенности необходим экзистенциальный критерий. При всем многообразии этических систем, предельной философской проблемой для каждой из них является метафизический страх конечности индивидуального существования и связанные с ним деструктивные состояния психики.

Благодаря развитию электронных средств коммуникации люди получают доступ к социальным благам, но вместе с тем они подвергаются манипуляции и депривации, становясь психологически уязвимыми. Избыток фоновой информации усиливают тревогу, для неопытного потребителя ее неконтролируемое потребление способно исказить не только реальность, но и представление о собственных состояниях, в том числе ментальных. Ярким примером такого искажения можно считать широко распространенные в обществе представления о психических расстройствах. Это очевидно на примере того, как агрессивное поведение приписывается лицам, страдающим психическим заболеванием. [5 с. 21-40]

Однако, несмотря на большую осведомленность о психических состояниях человека, циркулирующих сегодня в обществе благодаря сети Интернет, психические заболевания не становятся более понятными для общества, не дестигматизируются, а скорее приобретают статус «условной» нормы. С клинической точки зрения, психическое расстройство представляет собой набор неких критериев, однако практические клиницисты согласятся с тем, что любое ментальное расстройство, помимо своих классических симптомов и синдромов, имеет оттенок уникальных свойств личности, которые были получены в процессе воспитания и взаимодействия с окружающим миром. Проблема критериев психической нормы не может быть решена в рамках клинического подхода. Она требует трансдисциплинарного анализа.

Среди множества междисциплинарных подходов одним из наиболее эвристичных считается экзистенциальный подход. На его положениях основана гуманистическая психология. А. Маслоу, один из ее основателей, утверждал, что *человек утратил способность смотреть на мир «глазами вечности»* [4 с. 62], используя данный оборот с отсылкой на Б. Спинозу. Ответ на вопрос, каким должен быть

психически здоровый человек, в его концепции был очевиден: это способность к «самоактуализации – длительному процессу, череде вызовов, требующих от человека выбора в пользу добродетели» [4, с. 181]. Маслоу полагает главной проблемой современности разочарование в идеалах. Образцы идеального поведения в традиционном обществе задавали старшие. Именно им подражают дети и подростки. Наблюдая падение значимых фигур, их несоответствие словам и поступкам, молодое поколение отрицает сложившиеся ценности. Нигилистическая установка и исчезновение сакрального из повседневной жизни приводят к удручающим последствиям. Не в этом ли причина «тихой» подавленности современного человека? Нигилизм становится защитной установкой: если кто-то говорит, что не надеется на лучшее, или не ждет каких-либо значимых изменений, это означает медленное угасание, предполагает отказ от жизни. Уникальность каждого человека состоит в том, что череда «вызовов», которые встают на его пути, непредсказуемы не только в своих вопросах, но и в ответах. Маслоу полагает, что возможности психотерапии в оказании помощи человеку можно и нужно направить на формирование умения «видеть «красоту» и «гармонию», осознавая тот факт, как непросто делать шаг в эту сторону [4, с. 156-169] Он ставит во главу способность человека к созерцанию, его возможность противостоять «серым повторяющимся декорациям» [2, с. 156], ведущим к разочарованию от жизни. В его концепции самоактуализация и ориентир на идеалы — лучшие средства от психического расстройств.

Целостность человеческого существования как наполненность смыслом имеет важное значение в психотерапевтической концепции австрийского психиатра и психолога, основателя логотерапии В. Франкла. Он считал, что основной причиной психического отклонения (невроза, депрессии) является потеря смысла жизни. Страдание, по В. Франклу, является непредвиденным и способным надломить личность [6 с. 129-139] Но, вместе с тем, оно становится определяющим для человека, оно дает ему возможность проявить себя как никогда свободным, в сила вынести это страдание, какие бы тяжкие физические и моральные мучения оно не приносило. В. Франкл, как и А. Маслоу, видит в человеке большой потенциал для того, чтобы справиться с неуправляемой, нестабильной реальностью. В еще большей степени В. Франкл делает акцент на метафизических вопросах, которыми задается индивид, когда смысл жизни потерян, и человек попадает в так называемый «экзистенциальный вакуум» [6, с. 140]. Человек, потерявший смысл жизни, может погибнуть физически. Он пишет о том, что современный человек потерял смысл жизни, его депрессия

обусловлена глубинными переживаниями, связанными со стремлением не выходить за рамки (конформизм), с крушением традиционных ценностей. [6, с. 142] Однако, и в условиях отсутствия реальной угрозы, не менее пугающим оказывается «экзистенциальный вакуум». В усталости от жизни кроется множество причин, в том числе опыт текущей или перенесенной в прошлом травмы. Находясь в «тепличных» условиях, индивид не задумывается о ценности жизни. Возможно, ее обесценивание связано с тотальным отсутствием экстремальных условий, в которых человек пробуждается и становится перед выбором «здесь и сейчас».

Польский психиатр, психолог и философ А. Кемпински, исследуя виды меланхолий (депрессий) и их причины, пишет о так называемой «депрессии цивилизации» [3, с. 93]. Он задается вопросом, отчего современный человек, получающий все блага технического прогресса, отвергает жизнь, отвергает других людей (антропоэмия) [3, с. 94]. Предполагаемые им причины раскрываются в виде теневых сторон века информационных технологий, растущей урбанизации, средств телекоммуникаций, благодаря которым человек может наблюдать за событиями, происходящими в самых удаленных уголках земного шара. «...Человек постоянно сталкивается с многими людьми, зависит от них, и они часто оказываются препятствием на пути осуществления его личных планов». [3, с. 95] Используя медицинские термины, Кемпински определяет «психическую диспепсию» (трудности в усвоении), [3 с. 97] как неспособность современного человека справляться с теми объемами информации, которые непрерывно поступают и требуют усвоения. Кемпински приходит к выводу, что человек вынужден самостоятельно устраивать порядок своей жизни и искать в ней определенный смысл, не надеясь на помощь со стороны. В его понимании, проблема депрессивного или антивитального настроения уходит своими корнями в современное общество, его культуру, религию и философию.

Таким образом, гуманистическая психология не лишает человека шанса исцелить свою душевную болезнь самостоятельно. Подкрепляя эту идею собственным опытом и взывая к тому, что решение вопроса о смысле жизни и поиск ответа является основополагающими для человека, экзистенциальные психологи отмечают ограниченность клинического подхода.

Антивитальные тенденции, депрессия и «плавающая» тревога стали атрибутом современности. Современный человек будто отказывается от возможности самостоятельно решать смысло-жизненные вопросы в уходе от действительности, замещая ее симулякрами. Почему современное общество стремится уйти от реальности, объясняя

кризисные симптомы психическим нездоровьем своих членов, и как далеко зайдет эстетизация антивитаальных тенденций и психического заболевания? Попытка медикализировать поиск смысла жизни и апатию повседневности может привести лишь к росту неадекватного восприятия психических отклонений в обществе, а также непреднамеренному искажению собственного психического состояния.

Литература:

1. Камю А.: Посторонний. Миф о Сизифе. Калигула (сборник). – М.: АСТ, 2014. – 290 с.
2. Кемпински А.: Меланхолия. – Спб.: Наука, 2002. – 405 с.
3. Маслоу А. Г.: Дальние пределы человеческой психики. – Пер. с англ. А. М. Татлыбаевой – Спб.: Евразия, 1999. – 432 с.
4. Финзен А.: Психоз и стигма. – Пер. с нем. И. Я. Сапожниковой – М.: Алетейа, 2001. – 216 с.
5. Франкл В.: Человек в поисках смысла. – Пер. с англ. и нем. М. Маркус – Washington Square Press, 1985. – 263 с.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

К.Г. Губская

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, henia.gubskaya@yandex.ru
Научный руководитель: Ромм М.В., д.ф.н., профессор**

Описывается внедрение моделей, в контексте перевода образовательного процесса в высших учебных заведениях на дистанционный формат и растущей социальной изоляции личности, вызванной пандемией коронавируса.

Представлены результаты исследований влияния цифровых технологий на формирование и развитие человека как личности в период пандемии (COVID-19).

The article describes the introduction of models in the context of the transfer of the educational process in higher education to a distance format and the growing social isolation of an individual caused by the coronavirus pandemic.

The results of research on the impact of digital technologies on the formation and development of a person as a person during the pandemic (COVID-19) are presented.

Сегодня люди живут в цифровую эпоху, которая характеризуется виртуальными и цифровыми преобразованиями, поскольку все больше и

больше человеческой деятельности требует использования информационных технологий. Общество двадцать первого века — это информационное общество, которое ставит перед человеком новые задачи. С одной стороны, информационное общество открывает новые возможности для обучения, развития, общения, а с другой стороны, оно заставляет испытывать недостаток реального живого общения, влечет за собой изменения личности, вызванные неконтролируемым внедрением информационных технологии во все сферы общественной жизни.

Ученые признают, что будущее общества, человеческой деятельности, обучения и развития зависит от цифровой составляющей. Современное образование направлено на то, чтобы научить человека пользоваться информационными ресурсами, развить соответствующие компетенции и умение жить в новом информационном пространстве. Важнейшей характеристикой информационного общества является высокий уровень образования, ценность знаний и информационная культура человека как ключевой фактор профессиональной деятельности. Для оценки влияния информационного общества на развитие личностных качеств человека на базе высших учебных заведений Российской Федерации, Арабских Эмиратов и Республики Казахстан было проведено исследование, цель которого - разработать и протестировать оригинальную модель, иллюстрирующую развитие личности в информационном обществе. Всего в исследовании приняли участие 400 студентов в возрасте от 18 до 22 лет [1].

Эксперимент состоял из трех этапов: вводного, экспериментального и заключительного. На вводном этапе исследования влияние информационного общества на развитие личности было проанализировано на основе разработанной анкеты. Анкета, направленная на определение использования студентами ресурсов информационного общества, состоит из вопросов по четырем аспектам: развитие личностных качеств; развитие профессиональных навыков; развитие межличностных отношений и организация рутинных дел; поддержание здоровья. Это составляющие развития личности в информационном обществе.

На экспериментальном этапе была разработана и внедрена оригинальная модель (Таблица 1), иллюстрирующая развитие личности в информационном обществе. Модель была внедрена в период пандемии коронавируса, когда дистанционное обучение, удаленная работа и социальная изоляция стали очень распространенными [1].

На заключительном этапе студенты были опрошены в соответствии с оригинальной методикой использования возможностей и ресурсов информационного общества для развития личности.

Таблица 1 - Модель развития личности в информационном обществе

для развития личностных качеств	видеокурс «Ценности студента 21 века»
	ментальная карта «Мои сильные стороны»
	онлайн-опрос «Что вы больше всего цените в других людях?»
	послание самому себе, чтобы быть более открытым.
развития профессиональных навыков	мини-проект «Мой собственный бизнес»
	виртуальная экскурсия в будущее
	онлайн-интервью с профессионалом
	видео-экскурсия на предприятие
развития межличностных отношений	онлайн-опрос «Чем вы занимаетесь в свободное время?»
	обсуждение преимуществ и недостатков онлайн общения в чате
	использование элементов виртуальной доски, посвященной проблеме отношений в онлайн-среде
поддержка ние здоровья	онлайн-конкурс на лучший проект «Мой ежедневный бодибилдинг»
	онлайн-опрос «Как вы поддерживаете себя в форме?»
	презентация в среде Canva "Что вы делаете для поддержания здоровья?"

После внедрения модели количество студентов, использующих возможности информационного общества для личностного развития, развития профессиональных навыков, сохранения и укрепления здоровья, увеличилось на 18,5%, 18,7% и 10% соответственно [1]. Значительно уменьшилось количество респондентов, использующих инструменты и преимущества информационного общества для развития межличностных отношений и организации рутинной деятельности (на 41%). Это связано с тем, что реализация модели, а также дистанционное обучение и социальная изоляция в связи с пандемией позволили студентам протестировать и подтвердить широкие возможности информационного общества.

Научная ценность исследования заключается в том, что оно закладывает основу для многочисленных научных дискуссий о возможностях, путях, проблемах и перспективах развития личности в цифровую эпоху в контексте тотального внедрения дистанционного

обучения и популяризации социального дистанцирования как необходимой меры для сохранения здоровья.

В период пандемии остро встал вопрос не только об организации образовательного и рабочего процесса, но и о появлении беспокойства и стресса, связанных с COVID-19. В исследовании, проведенным Иман Полом из Университета Кларксон и Смараки Моханти из Университета Элон, определена новая стратегия, направленная на повышение психологической устойчивости людей к пандемии. Исследования, проведенные среди 303 жителей США [3] в возрасте от 18 до 88 лет (43,8% - женщин, 56,2% - мужчин), показали значительное благотворное влияние представления пользователя себя аватаром в социальном виртуальном мире (SVW) на психологическую устойчивость к заражению COVID-19.

SVW (например, Second Life, The Sims) — это пространственные среды, смоделированные компьютером, которые поддерживают синхронную связь между несколькими пользователями [3]. Они обладают структурами, которые предоставляют пользователям возможность определять свой собственный опыт в виртуальном мире при минимальных ограничениях. SVW платформа является продолжением реального мира, а не просто фантастикой [3].

Ключом к популярности SVW является развитие технологий, которые позволяют пользователям быть представленными в виртуальных мирах с помощью своих аватаров. Исследователи утверждают, что такой виртуальный, бестелесный опыт позволяет людям быть свободными от физических ограничений и природы человеческого тела, что делает процесс очень захватывающим. В частности, в данном случае цифровая природа аватара и его присутствие в виртуальном, параллельном мире (т. е. SVW) приводит к восприятию того, что аватар невосприимчив к болезням (в том числе COVID-19) и другим бедствиям, которые населяют этот земной мир и тем самым облегчая беспокойство о заражении вирусом в реальном мире.

Полученные результаты имеют важное значение для разработчиков политики в области здравоохранения, а также являются убедительным аргументом в пользу маркетинга компьютерных игр, таких как SVW, в качестве инструментов виртуальной терапии.

Таким образом, информационные технологии выступают в качестве помощника человека в принятии современных реалий, организации работы, развитии себя как личности и как профессионала.

Литература:

1. *Garanina O.* Information society and its impact on personality development // Education and Information Technologies Journal. – 2021. – Vol. 26. – P. 5457-5475.
2. *Hans C.* Text based personality prediction from multiple social media data sources using pre-trained language model and model averaging // Journal of Big Data. – 2021. – Vol. 8, N 68.
3. *Iman P.* The role of social virtual world in increasing psychological resilience during the on-going COVID-19 pandemic // Computers in Human Behavior. – 2021. – Vol. 127.

ФИЛОСОФИЯ СМЕХА

С.М. Ершов

**Сибирский государственный университет путей сообщения,
г. Новосибирск, vladenka1@mail.ru**

**Научный руководитель: Мальцева Е.А., канд. искусствоведения,
доцент**

Статья посвящена анализу проблемы смеха в философии – дается характеристика смеха как человеческой способности, выявляются ключевые теории, характеризуются виды смеха, его функции, обозначаются место и роль иронии в истории культуры. Делается вывод о значимости смеха в современном мире.

The article is devoted to the analysis of the problem of laughter in philosophy - the characteristic of laughter as a human ability is given, key theories are identified, the types of laughter, its functions are characterized, the place and role of irony in the history of culture are indicated. The conclusion is made about the importance of laughter in the modern world.

«Смех – одна из реакций человека на юмор или щекотку, проявления которой включает в себя специфические звуки и произвольные движения мышц лица и дыхательного аппарата». Такое определение слову смех представлено в Википедии, но подходит ли оно для полного определения понятия, применимо ли философии? У животных тоже присутствует реакция на щекотку, а у некоторых видов, например, приматов, менее разумных, чем *homo sapiens*, отмечается и умение шутить. В процессе развития человек улучшал не только собственное сознание, но и все аспекты своей жизни, в том числе и смех, создав из этого целую культуру. Как далеко человек зашел в развитии культуры

комического? Какой смысл человечество придало этой эмоции? В чем же проблема философии смеха? Актуальность этой проблемы в современное время возросла благодаря широкому развитию юмора, появлению новых жанров и широкой доступности, в первую очередь через массовые медиа, в которые входит интернет и телевидение.

Достаточно долго бытовало мнение, что смех является чертой, отличающей человека от роботов и животных. В современном мире эту точку зрения опровергли фактами, изобрели умных роботов(ИИ) способных шутить и понимать шутки. Что касается животного мира, все немного сложнее, у животных тоже присутствуют эмоции и они умеют выражаться смехи улыбку. Если про улыбку мы можем сказать, что это эволюционный след, который появился у животных, а человек по этому пути в дальнейшем развился, то с эмоцией смеха обстоит совсем иная картина. Смех присутствует и у животных одного вида с людьми, но сравнивая, ученые обратили внимание на то, что смех у приматов менее длительный и более тихий, и сделали вывод о том, человек, заняв главенствующее положение на планете, перестал скрываться хищников и мог без страха выражать свои эмоции, другие же виды, боясь нападения, старались не привлекать к себе излишнее внимание[5].

Изучение природы человеческого смеха имеет свою историю в философии, данная тематика нашла свое осмысление в творчестве представителей разных философских школ, рассматривавших различные ее аспекты. Б. Дземидок писал в своих работах, что всю теорию смешного можно отнести к пяти типам:

- теория отрицательного свойства объекта осмеяния и превосходства субъекта над комическим предметом;
- теория деградации, принижение какой-нибудь значительной особы;
- теория контраста, когда сознание переходит от вещей крупных к мелким, несоответствие ожидаемому;
- теория противоречия;
- теория отклонения от нормы[2].

По его мнению, наиболее популярной является последняя теория, разность предположительно нормального и фактического состояния, служит подоплёкой для смешного. Он отмечает, что познавательная функция смеха не несёт в себе глубинный поток знаний, а только лишь то, что в юмористических, сатирических рассказах происходит взаимодействие с разумом человека, возникает самоанализ. В нынешней теории комического началом считают понятия смешного в понимании А. Бергсона, который в своих трудах сумел предсказать нынешнее положение смеха, т.е. определить его направленность и тенденции развития и оценочную характеристику людей к этому. Бергсон говорил

о том, что суть смешного заключена в противоположностях, в нелепости, которая сумела обрести форму. Также он выражал мнение о том, что за всё время про смех много сказано, но в итоге мало что можно выделить для дополнения идей Аристотеля по этой теме[4].

После распада СССР все науки в России так или иначе претерпевали изменения, это затронуло и философию, в частности учение о познании. Предметом гносеологии можно назвать информационную модель человека, то есть процесс познания и обработки человеком своих знаний, при этом стало возможно рассматривать самого человека как сложно организованную систему. При изучении информационной модели человека, одним из основных атрибутов выступило остроумие, то есть умение человека красноречиво и в смехотворной форме ответить другому. Остроумие также отражает умственные способности человека, показывает многогранность интеллекта, то есть его развитость. Одной из этих граней выступает способность быстро среагировать на ситуацию. Учеными доказано, что шутки активизируют различные доли мозгового полушария, человек должен успеть отреагировать и подстроиться под конкретную ситуацию в жизни, чтобы найти подходящий интеллектуально выстроенный ответ.

Другой гранью можно назвать отражение сущности человека через манеру шутить (то, над чем люди смеются). Ученые предполагают, что в том, как и о чем человек шутит, отражается его собственное эго, соответственно, если люди не воспринимают твой юмор, они не воспринимают твоё личное понимание того, кем ты являешься. Кроме того, манера красиво шутить отражает и индивидуальные качества человека, его интеллектуальный уровень и риторические способности.

Смех несет в себе способность мотивировать, заряжать оптимизмом и находить светлые лучи даже во тьме, так люди, находящиеся в сложных жизненных ситуациях, даже будучи ограничены в своей свободе, могут сохранять оптимистический настрой и чувствовать мнимое счастье.

Такой способностью обладает определенный тип человека, играющего роль шута в обществе. Такие личности не похожи на нас, они способны видеть мир по-другому и через призму смеха выражать проблемы общества. Они обладают симпатией и способностью сплачивать людей, заставляя их верить в себя. Похожее положение занимают и писатели, пишущие в жанре сатиры. Обычно такие люди используют иронию.

Возможно, одним из первых о смысле юмора, смеха задумался Сократ. Этот философ, по мнению Гегеля, использовал иронию как инструмент, с помощью которого мог принизить свои навыки в

умственных способностях и играть роль шута. Так же Гегель отмечает и способность Сократа, искать и помогать искать истину, строя свой разговор на противоречиях, тем самым можно сказать что ирония – это риторический приём [1]. В этом прослеживается схожесть с мнением Аристотеля, который в своей классификации относит иронию к искусству. Ирония может выражаться не только в речах(как у Сократа), но и через другие формы, например, шутовство и карнавал. Яркими примерами людей с подобным стилем жизни являются жонглер Богоматери Барнабе, шут Божий Франциск Ассизский. Шутовство позволяет вывести на первый план иррациональное, алогичное начало, что позволяет по-новому взглянуть на окружающую действительность, постичь ее.

Смех, созданный природой развитый человеком, превращается в целую сложную культуру, теперь уже влияющую на самого человека. Сложилось несколько видов смеха, имеющих свое значение, особенности, функции. Смех способен абстрагировать и раскрепощать человека, что помогает наладить обстановку в коллективе, привлечь внимание и отвлечь людей, дать почувствовать им себя комфортно. Так же эта эмоция позволяет выпутаться из сложных ситуаций, известно немало трудных историй, выход из которых находили благодаря шутке. Также смех выполняет и оборонительную функцию, примером могут послужить люди, обладающие самоиронией. Похожая функция – защитная, когда человек нарочно шутит над собой, чтобы не быть высмеянным. Существует и обратная сторона смеха, которая, наоборот, настроена на то, чтобы задеть человека или социум – это издевки и лукавство.

Подводя итог, приведем слова американского писателя Стена Ли: «Раньше мне было стыдно за то, что я – обычный автор комиксов, в то время как другие строили мосты или делали карьеру в медицине. Но потом я начал понимать: развлечения – одна из важнейших вещей в жизни людей. Без них люди бы ушли в глубокую депрессию». Эти слова подтверждают значимость смеха в современном мире.

Многие умы бьются над проблемой смеха, ставя вопросы о том, что же заставляет человека смеяться и какое это имеет значение, но находят только косвенные или слишком общие ответы на данные вопросы. Однако за все время изучения этой эмоции люди сумели широко развить культуру комического и разнообразить ее различными жанрами. Таким образом, можно утверждать, что смех – это глубокая эмоция, скрывающее под собой огромный слой информации, эмоция, которой сложно дать четкую формулировку, передающую точное значение. Возможно, это еще предстоит сделать философии.

Литература:

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / отв. ред. Е.П. Ситковский. М.: Мысль, 1974. 452 с.
2. Дземидок Б. О комическом. - М. «Прогресс», 1974. 223 с.
3. Мелих Ю. Б. Шутовство как форма выражения философского смысла // Соловьевские исследования. 2018. №1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shutovstvo-kak-forma-vyrazheniya-filosofskogo-smysla> (дата обращения: 21.11.2021).
4. Фель Е. Л. Комическое как литературоведческая проблема на примере романа Ж. Дютюра «Свежее масло» // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komicheskoe-kak-literaturovedcheskaya-problema-na-primere-romana-zh-dyutura-svezhee-maslo> (дата обращения: 21.11.2021).
5. Щавелёв С.П. Homoridens / Человек смеющийся. Познавательное значение юмора у животных и человека // Наука. Искусство. Культура. 2020. №3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/homo-ridens-chelovek-smeyuschiy-sya-poznavatelnoe-znachenie-yumora-u-zhivotnyh-i-cheloveka> (дата обращения: 21.11.2021).

К КРИТИКЕ ДЖОНА РОЛЗА: ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЕ ПОНЯТИЕМ ПЕРФОРМАТИВНОСТИ

А.С. Зайкова

**Институт философии и права СО РАН, г. Новосибирск,
zaykova.a.s@gmail.com**

Работа Дж. Ролза «Теория Справедливости» вызвала множество критических замечаний, указывающих на то, что он не поднимает некоторые темы или уделяет им недостаточно, по мнению ряда исследователей, внимания. Согласно позиции критиков, любое «замалчивание» актуальных социальных проблем приводит к перформативному повторению той несправедливости, которая присутствует сейчас. Такая позиция заставляет думать о том, что современная социальная критика зачастую может злоупотреблять представлением о перформативности в его текущем виде.

John Rawls' most popular work, The Theory of Justice, has received many critical responses. However it turns out on the details that a significant part of the criticism is directed not at what he says, but at what he is silent. For raw of researches it means the fact that Rawls dos not considers some topics or he does not pay enough attention to the important themes. According to the critics' position, any "suppression" of pressing social problems leads to a performative repetition of the injustice that is

present today. This position makes us to think that modern social criticism can misapply the concept of performativity in its current form.

Одна из самых популярных современных теорий справедливости — это концепция Джона Ролза, изложенная им в его работе «Теория справедливости» в 1971 году [5]. В своей работе Дж. Ролз развивает концепцию общественного договора, в основе которой он использует принцип «справедливости как честности», при которой основные принципы справедливости принимаются людьми из гипотетического предположения о равенстве людей и даже «занавесе незнания» относительно классового положения или места в обществе. Таким образом, никто не сможет отстаивать для своего класса наибольшие права, поскольку никто не должен знать свой класс. Ещё один принцип, который он также считает базовым — это допущение социального и экономического неравенства при условии равенства возможностей и пользы для наименее обеспеченных или социально неустойчивых членов общества.

Несмотря на строгое противопоставление своей теории другим, таким, как интуитивизм или утилитаризм, Дж. Ролз в своей работе обращается к целому ряду популярных и подходящих ему направлений: к либертарианству, эгалитаризму и даже коммунитаризму. Тем более удивительно, что основная критика его теории происходит именно от представителей этих направлений. В основном, его критикуют за «недостаточную» согласованность с указанными теориями или игнорирование некоторых других аспектов справедливости. Примерами такой критики могут стать «Анархия, государство и утопия» Р. Нозика, где утверждается, что теория справедливости Дж. Ролза недостаточно либертарианская: государство Дж. Ролза берёт на себя слишком много прав, а отчуждать результаты чужого труда недопустимо даже если такое отчуждение несёт пользу для всех [3]; «Либерализм и границы справедливости» М. Дж. Сендела, где критикуется рассмотрение справедливости в отрыве от человеческих ценностей [6]; и «Понимание Ролза: критика и реконструкция теории справедливости» Р. П. Вольфа, где основная критика направлена на игнорирование проблем справедливости, возникающих из капиталистических социальных отношений или рыночной экономики [7].

Однако среди дискуссии, посвященной этой теории особое место занимает распространённый в современной социальной критике подход, ключевым понятием которого является перформативность предполагающая, что действия человека определяются социальными практиками, а также продуцируют аналогичные действия, каждый раз ретранслируя и воплощая культурные смыслы [1]. Зачастую сторонники

этого подхода расширяют понимание перформативности, предлагая обращать внимание не только на то, что сказано, но и на то, о чём автор молчит, в результате такого подхода появляется возможность критиковать автора не только за то, что он делает, но и за то, чего он не делает.

Ярким примером такой критики является позиция С. М. Окин. Она указывает на недостаточное рассмотрение Дж. Ролзом семейных отношений: Ролз полагает, что в первую очередь нужно сосредоточиться на политических отношениях, однако, согласно современной феминистской позиции, «личное есть политическое». Как следствие, Дж. Ролза критикуют за неспособность или нежелание учитывать несправедливость патриархального общества, которое приводит к перформативному повторению той несправедливости, которая присутствует сейчас [4].

Похожей риторикой пользуется и Ч. В. Миллс в книге «Black Rights / White Wrongs». Он полагает, что Дж. Ролз слишком много говорит об идеальной теории для белых вместо того, чтобы озвучивать проблемы, связанные с расовой дискриминацией и её историей, называя это популярным в исследованиях последствий рабства термином «традиция молчания» (pattern of silence) — устойчивым избеганием темы, принижающим её значимость [2].

Однако является ли эта критика в полной мере актуальной и уместной? Это было бы так, если бы целью Дж. Ролза было осветить проблемы современности. Но он такой цели не ставит; вместо этого он хочет предложить гипотетически возможную модель справедливости, которая бы могла преодолеть любую несправедливость, которая присутствует сейчас. С этой точки зрения, критика общего подхода, какую можно наблюдать у Р. Нозика, М. Дж. Сендела и Р. П. Вольфа, является намного более уместной и «традиционной», позволяя обратить внимание на само содержание теории справедливости Дж. Ролза, в отличие от социальной критики, которая зачастую ставит целью не построение общей теории справедливости, а решение современных социальных проблем.

Таким образом, мы видим, что ряд критических замечаний направлен не столько на то, что сказал Ролз, а в большей степени на тот факт, что он не рассмотрел или не упомянул важные, по мнению критиков, темы и современные проблемы. С одной стороны, это яркое проявление темы «традиции молчания», актуальной для гендерной и критической расовой теорий. С другой – заставляет думать о том, что современная социальная критика зачастую может злоупотреблять представлением о перформативности в его текущем виде. Возможно,

что только введение чётких правил использования понятия перформативности в качестве критического метода позволит нам избежать подобных злоупотреблений.

Литература

1. Моисеева А. Ю., Зайкова А. С. Л. Витгенштейн и перформативный поворот // Эпистемология и философия науки. – 2020. – Т. 57. – № 3. С. 44-49.
2. Mills C. W. Black rights/white wrongs: The critique of racial liberalism. – Oxford University Press, 2017.
3. Nozick R., Williams B. 23. Anarchy, State and Utopia. – Princeton University Press, 2014. – P. 107–114.
4. Okin S. M. Political Liberalism. By John Rawls. – New York: Columbia University Press, 1993.
5. Rawls J. A theory of justice. – Harvard university press, 2020.
6. Sandel M. J., Anne T. Liberalism and the Limits of Justice. – Cambridge University Press, 1998.
7. Wolff R. P. Understanding Rawls; a Reconstruction and Critique of a Theory of Justice. – 1977.

ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕРЕГРУЖЕННОЙ СРЕДЫ НА МЫСЛИТЕЛЬНУЮ СПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

М. С. Зурова, М. П. Данилкова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, zurovams@mail.ru**

Научный руководитель: Данилкова М.П., к.ф.н.

Статья посвящена вопросам влияния новейших информационных технологий на психику человека. Цель работы - анализ влияния информационно-перегруженной среды на мыслительную деятельность человека. В статье обосновывается потребность в расставлении приоритетов при работе в информационной среде, а также подчеркивается, что без самоограничений и отказа от поверхностного погружения в информационный массив невозможно полноценно осуществлять продуктивную деятельность.

The article is devoted to one of the most important problems of modern social philosophy, the influence of the latest information technologies on the human psyche. The purpose of the work is to analyze the influence of an information-congested environment on human mental activity. The article substantiates the need for prioritization when working in an information environment, and also emphasizes that

it is impossible to fully carry out productive activities without self-restraint and rejection of surface immersion in the information array.

Современный мир можно представить, как мир новейших технологий, технических инноваций, с которыми человеку приходится сталкиваться ежедневно и даже ежесекундно. К таким инновациям относится состояние Интернет-среды в глобальном понимании, где особую роль выполняет обилие информационных потоков. Однако даже не столько объем информации, сколько динамизм трансформации информационных технологий оказывает столь существенное влияние на мыслительную деятельность человека, что способствует усилению внимания к этой проблеме в научной среде в последнее время [1,2,5].

Предметом данного исследования является социально- философский анализ негативного влияния информационно-перегруженной среды Интернет-ресурсов на мыслительную способность человека.

В начале исследования напомним, что в деятельности мозга условно можно выделить два вида работы: поверхностную и углубленную [5, с.9-13]. В век информационных технологий поверхностные задачи часто заполняют собой повседневность, в особенности у работников сферы умственного труда, однако занятость не означает продуктивность. Здесь однозначно имеет место склонность человека выбирать менее затрачиваемое по ресурсам занятие. Р. Чалдини проводит аналогию между склонностью человека принимать быстрые глупые решения и автоматическими реакциями животных: «...сложные поведенческие реакции многих видов можно «запустить» посредством имитации единственной характерной черты раздражителя...» [1, с.448]. Также исследователь утверждает, что «...имея чрезвычайно сложный мыслительный аппарат, который позволяет нам занимать господствующее положение в мире в качестве вида, мы создали такую сложную, быстро меняющуюся и информационно перегруженную окружающую среду, что должны чаще справляться с избытком информации таким же образом, как животные, которых мы давно превзошли.» [1, с.448-452].

Известно, что мозг человека пластичен, т.е. состоит из нейронов, которые на протяжении всей жизни умирают и рождаются, а также образуют связи, которые без конца изменяются за счет нашего образа жизни, деятельности.

Интернет организован таким образом, что при обращении с любой информацией на пути вашего внимания встречается множество персонализированных и непредсказуемых ссылок, при переходе на которые происходит переключение внимания. Даже, если вы не «кликаете» на ссылки, мозг останавливается на них, чтобы принять

решение о возможности «перехода» по ним. Подобные сознательные или бессознательные переключения внимания приводят к тому, что мозг становится слабым и расщепленным. Учитывая, что мозговая структура подвижна и гибка, на соответствующей почве начинают образовываться нейронные связи, отвечающие за переключение внимания, что, в свою очередь, приводит к ослабеванию связей, сохраняющих способность к сосредоточенности и концентрации внимания [2, с.123-124].

Другими словами, Интернет-серфинг тренирует наш мозг, для того, чтобы обращать внимание на что-то препятствующее усвоению той информации, вопрос которой изначально являлся причиной продолжительного фокуса нашего внимания, тем самым, мы жертвуем нашей способностью вдумчиво читать и мыслить.

Следует также отметить, что при использовании Интернет-ресурсов можно встретить такой всесторонний и явно отвлекающий поток информации, как рекламу. Исходя из того, что структура человеческого мозга является гибкой, а значит, изменчивой в любой момент времени, можно утверждать, что по нашей же воли, любая информация, не относящаяся к цели начального входа в Интернет, приносит нам физический и потенциально материальный ущерб. Материальный ущерб актуален, в случае, если труд человека достаточно тесно связан с умственной деятельностью, приносящей ему доход. Физический ущерб – в качестве отвлечения на периодически всплывающую информацию, что способствует формированию и укреплению нейронных связей, относящихся к выработке способности к потреблению информации хаотического характера и ослабеванию других нейронных связей. Кроме этого, Интернет способен быстро и дешево давать низкокачественный выплеск гормонов счастья, что вызывает зависимость и, как следствие, времяпровождение в Интернет-информационном пространстве значительно увеличивается.

Таким образом, наряду с достоинствами, новейшие информационные технологии имеют и теневую сторону, в том числе длительную Интернет-зависимость, которая постепенно ведет к изменению в строения нейронных связей в головном мозге, а также, негативно воздействует на психику человека.

Подчеркнем, что пока информационная среда глобальной сети Интернет не контролируется ограничениями по информационному засорению, в частности, рекламному, человек может быть неосознанно «обокраден» временем, вниманием и способностью к долговременному сосредоточению. В связи с этим, можно предложить, как один из вариантов решения возникающих проблем, ввод ограничения всех возможных составляющих Интернет-среды, способствующих

восприятию «информационного мусора», относительно интересующего пользователя материала на том или ином информационно замкнутом пространстве в сети Интернет на уровне законодательства.

Кроме того, конкретные шаги в этом направлении можно также представить следующим образом. Например, чтобы избежать негативных последствий в виде неудовлетворенности собственной жизнью в сфере умственного труда и психического здоровья при использовании Интернета можно принять во внимание идею, высказанную М. Мелия: «[Повседневная лихорадочная деятельность] ... мешает осмыслить происходящее вокруг и глушит наше творческое начало» [3, с.232]. Исходя из вышесказанного, независимо от причины и продолжительности нахождения в глобальной компьютерной сети, необходимо выработать привычку задумываться о возможности противоречивости данной деятельности вашим жизненным целям.

Известно, что в основе любой зависимости – стресс, в том числе, и от «интернета». Кроме того, самые масштабные пути избавления от подобной психологической проблемы – смена среды или обстановки, включающая физическую активность для пережигания такого негативного гормона, как кортизол. С другой стороны, человек может естественным образом потреблять недостающие гормоны счастья благодаря прививанию к себе полезных привычек. Известный психолог, М. Литвак отмечал, что: «Хорошая привычка, которую ты делаешь легко, не задумываясь, – это капитал, на процент которого ты потом можешь жить всю оставшуюся жизнь» [4, с.52].

Таким образом, необходимо стараться минимизировать продолжительное пребывание в скуке, хорошо известном состоянии настроения для срыва в зависимость, в соответствии с таблицей Хаббарда. В таком случае, предлагается избавление от данной зависимости по следующим шагам: осознание зависимости; устранение самооправданий; выявление нескольких видов деятельности на выработку всех гормонов счастья; их применение с дальнейшей выработкой привычек.

В продолжение хочется отметить, что К. Ньюпорт, исследуя указанную проблематику, использует понятие "шкала глубины". Это очередная попытка к осознанию приоритетов над любыми задачами, которые распределяются в зависимости от вопроса: сколько времени понадобится учиться сообразительному студенту, чтобы сделать это за вас? [5, с.278]. Наибольшее время и определяет важнейший приоритет. «Любая деятельность, независимо от того, насколько она важна, истощает ваш ограниченный запас времени и внимания» [Там же, с.246]. Это утверждение заставляет задуматься о приоритетизации того, на

чем мы сосредотачиваем ежедневно свое внимание. Говоря о рабочей продуктивности, очевидно, что больший вклад в интеллектуальное развитие и получение трудновоспроизводимых результатов вносит углубленная работа.

В контексте проведенного исследования, становится очевидным, что подходить к планированию времени рекомендуется путем установления временных квот на те или иные виды деятельности (в количестве часов) в неделю и, отталкиваясь от этих цифр, определять правила и навыки, необходимые для удовлетворения заданным условиям [Там же, с.289].

В заключении отметим, что обращение к данной проблематике в условиях информационной перегруженности вполне оправдано, поскольку в современном мире актуализируется проблемы манипулирования сознанием человека, его мыслительными способностями. Устранение негативных последствий воздействия информационно-перегруженной среды находится, как в руках самого пользователя, в виде, например, самоограничений, так и в сфере управления и правового регулирования информационными ресурсами.

Литература

[1] Чалдини Р. Психология влияния. Убеждай, воздействуй, защищайся. – СПб.: Питер, 2020. – 464 с.: ил. – (Серия «Сам себе психолог»).

[2] Норман Д. Пластичность мозга: потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга / Норман Дойдж ; [пер. с англ. Е. Виноградовой]. – Москва : Эксмо, 2021. – 544 с. – (Джо Диспенза. Сила подсознания).

[3] Мелия М. Хочу – Могу – Надо. Узнай себя и действуй! / Марина Мелия. – Москва : Эксмо, 2021. – 272 с. – (Марина Мелия. Психология успеха).

[4] Литвак М. Лучшие психологические практики / Михаил Литвак. – Москва: Издательство АСТ, 2021. – 320 с. – (Прикладная психология Литвака).

[5] Ньюпорт К. В работу с головой. Паттерны успеха от IT-специалиста. / Ньюпорт К. — СПб.: Питер, 2017. — 320 с.: ил. — (Серия «Библиотека программиста»).

РОЛЬ ДОВЕРИЯ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

Р.А. Корехов

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, korехov.2021@stud.nstu.ru

Научный руководитель: Пронер Н.С., к.ф.н., доцент

В настоящее время большинство отношений строится на доверии. В статье рассматривается роль доверия в окружающем обществе. Для получения результатов исследования с помощью метода опроса по заранее разработанному вопроснику было опрошено более 500 человек разного возраста и рода деятельности. Делается вывод о возможности управления доверием в социуме.

Most relationships today are built on trust. The article examines the role of trust in the surrounding society. To obtain the research results using the survey method, more than 500 people of different ages and occupations were interviewed using a pre-developed questionnaire. The conclusion is made about the possibility of managing trust in society.

Доверие – это открытые, положительные взаимоотношения между людьми, содержащие уверенность в порядочности и доброжелательности другого человека, с которым доверяющий находится в тех или иных отношениях. Доверие может иметь финансовый или личный характер. Финансовое доверие может выражаться в одалживании средств или возложении полномочий по управлению имуществом. Признаком личного доверия служит откровенность, готовность делиться секретной информацией.

Доверие – это не нечто эфемерное, оно технически применимо в отношениях. И работает оно по простой формуле: Чем выше доверие, тем выше скорость и ниже затраты на получение нужного результата. Но справедливо и обратное: низкий уровень доверия тормозит процессы и увеличивает затраты на них.

Наиболее точно всё вышесказанное описал бывший председатель совета директоров и исполнительный директор Johnson&Johnson, Джим Берк: *"Вы не можете добиться успеха при отсутствии доверия. Слово «доверие» воплощает почти всё, к чему вы можете стремиться ради достижения успеха. Попробуйте назвать любые человеческие отношения, которые возможны без доверия, - будь то брак, дружба или другое социальное взаимодействие. В конечном счёте, это справедливо и применимо к бизнесу. Особенно к бизнесу, имеющему дело с обществом"* [1].

Индекс доверия — это индикатор, который показывает отношение клиентов или возможных покупателей к Вашей компании.

Доверие можно также измерить экономически, так как можно определить существенную разницу между обществом, в котором достигнут хороший индекс доверия, и обществом, в котором индекс доверия очень низок.

Самые распространённые мифы о доверии возникают исключительно из-за того, что люди не размышляют об этом объекте, как о чём-то практически применимом (см. таблица 1)

Таблица 1 – Мифы и реальность

Мифы	Реальность
Доверие эфемерно и неосязуемо	Доверие осязуемо, реально, исчислимо. Его воздействие на скорость и затраты измеримо
Доверие - это слишком медленно	Нет ничего более быстрого, чем скорость доверия
Доверие строится исключительно на честности	Доверие является функцией двух факторов: характера и компетентности
Доверие либо есть, либо нет	Доверие может создаваться и разрушаться
Утраченное доверие не восстановить	Хотя это и трудно, но, в большинстве случаев, доверие можно восстановить
Доверию нельзя научить	Доверию можно эффективно учить и учиться, и оно может стать перспективным стратегическим преимуществом
Доверять людям - слишком большой риск	Не доверять людям - ещё больший риск
Доверие можно создавать одновременно только с одним человеком.	Создание доверия в отношениях с одним человеком создаёт доверие с многими

Древо доверия – это объединение четырёх основ доверия: цельность, намерения, способности и результаты. Характер и компетентность - главные параметры доверия. Характер – это основа древа доверия, корень и ствол: цельность и намерения. А компетентность – это продолжение основы древа, его крона и плоды, полученные с прорастанием: способности и результаты.

Самый первый и самый значимый элемент нашего древа доверия - это цельность. Цельность - это единство своего намерения и поведения.

Человек целостен, когда нет разрыва снаружи и внутри, когда человек един с самим собой. Это называется конгруэнтностью - когда человек действует согласно своим глубинным ценностям и убеждениям, которыми не управляет мнение других. Второй элемент цельности - это скромность. Быть скромным - не значит быть слабым, отмалчиваться и держаться в тени. Это обозначает признавать принципы и их главенство. Для скромного человека важнее правое дело, чем собственная правота. И чтобы оставаться цельным нужно иметь мужество - то самое качество, которое позволяет отстаивать свои ценности. Носители мужества особенно необходимы в обществе, которое погрязло в коррупции и лжи. Потому что они пытаются бороться с несправедливостью зачастую ценой собственной здоровья. Такие люди являются основой здорового общества. *Важны все три элемента для достижения ценности. Не имея скромности, человек будет агрессивным и токсичным. Не имея конгруэнтности, человек станет двуличным. А без мужества человек не сможет ничего изменить.*

Три эффективных совета, которые помогут добиться существенного прогресса в отношении цельности. *Берите на себя обязательства и выполняйте их.* Но не погружайтесь в обязательства, не давайте импульсивных обещаний, а если дали - выполняйте их. Если же Вы не будете выполнять их или понижать планку, это понизит уверенность в себе. А если вы не доверяете себе, то как другие люди смогут доверять вам? *Отстаивайте свои ценности.* Опирайтесь на ценности и принципы, поймите, какие ценности вы отстаиваете и живите в соответствии с этим. *Будьте открытыми.* Открытость совершенно необходима для цельности, она требует и скромности, и мужества. Скромности - признать, что могут существовать принципы, с которыми вы пока не знакомы, мужества - следовать им, когда вы их познаете. Например, на протяжении истории сдвиги парадигм в науке представляли собой отход от привычного образа мышления, а это требует своего рода скромности и мужества.

Намерения состоят из мотивов, планов и поведения. Плавно, мотив должен перетекать в план действий по стратегии "Выиграл - выиграл". Впоследствии мотивы и планы действий должны перетекать к соответствующему поведению. Поведение должно подтверждать ваш мотив о заботе и планы о сотрудничестве. *Доверие будет расти, когда наши мотивы прозрачны, ясны и основаны на общей выгоде, когда мы искренне заботимся не только о себе, но и о людях, с которыми взаимодействуем.*

На дереве начинают появляться ветви - это способности. В каждом из нас некая изначальная предрасположенность к чему-либо - таланты. Второй компонент способностей - это установки. Позитивные установки позволяют актуализировать ваши умения – ещё один аспект способностей. А вместе с умением идут знания. Знания, также как и умения, можно постоянно обновлять, изучая что-то новое. Последним связующим компонентом является ваш стиль, подход к решению задачи. У каждого свой стиль. *Зачастую проблемы происходят из-за того, что люди не придерживаются идеи постоянного совершенствования.*

Последней частью древа доверия - его плоды - это результаты. Через установки проявляется ваше отношение к жизни, а следом ваши результаты. *Если вы начнёте брать ответственность за результат, а не просто оправдывать результат, то заметите, как ваша жизнь начнёт преобразоваться.*

Доверие – это достаточно формализованное понятие, суть которого определяется четырьмя конкретными аспектами. Управление доверием заключается в поддержании в гармонии четырёх основ: цельности, намерений, способностей, результатов. Чем выше доверие, тем выше скорость получения нужного результата и ниже затраты. Низкий уровень доверия тормозит процессы и увеличивает затраты.

Литература

1. Стивен Кови(мл), Ребекка Меррилл. Скорость доверия: То, что меняет всё. Москва: Альпина Паблишер, 2012. – 214 с.

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

М. В. Кочинова, В. Д. Митрохина

Новосибирский государственный университет,

г. Новосибирск, xurmaanushka9@mail.ru,

kochinova.margarita@yandex.ru

Научный руководитель: Ромм М. В. д-р филос. наук, профессор

В данной статье рассматривается актуальная проблема современного общества, связанная с возникновением явления «социальное одиночество» в условиях онлайн-обучения, что непосредственно оказывает влияние на развитие личности и ведёт к сложности воспроизводства процессов социализации и индивидуализации человека.

This article examines the actual problem of modern society associated with the emergence of the phenomenon of «social loneliness» in online learning, which directly affects the development of personality and leads to the complexity of reproduction of the processes of socialization and individualization of a person.

С развитием информационных технологий активно развивалась идея дистанционного образования в России. Особую значимость данная тенденция приобрела в период борьбы с пандемией нового коронавируса SARS-CoV-2, вызывающего инфекционное заболевание легких COVID-19, когда в экстренном порядке российские образовательные учреждения стали переходить в среду онлайн-обучения. В рамках данного процесса особую актуальность получил мониторинг социальной стороны сформировавшегося процесса обучения, так как в режиме дистанционного образования значительно страдает именно социальная часть образовательного процесса. Это связано с тем, что люди на значительный период времени столкнулись с проблемой изолированности от социального пространства в связи с предотвращением распространения вируса. На этой основе возникает важнейшая проблема современности – одиночество, которая особенно остро проявляется среди обучающихся первого, второго курсов, когда человек находится в переходе от одних ценностно-коммуникативных ориентаций к другим. Отсюда, проблема данной темы заключается в том, что начало студенческой поры является важным переходным периодом, когда меняется круг общения, ценностные ориентации и встаёт вопрос о самоидентификации и самореализации, однако решительные меры правительства РФ по формированию режима самоизоляции и как следствие – переход на дистанционный формат обучения, ведут к отчуждённости и изолированности от коллектива и живого общения, что создаёт дефицит самоидентификации с окружающей коммуникативной средой и провоцирует опасность возникновения чувства одиночества [7]. На этой основе целью исследования является выявление причинно-следственных связей между форматом онлайн-обучения и формированием чувства одиночества.

Одиночество как комплексный, психический феномен попадает в поле изучения многих наук гуманитарной направленности: социологии, философии, антропологии, психологии и др.

Социологи У. А. Садлер и Т. Б. Джонсон определяют (исходя из значимых для человека видов восприятия себя и окружающего мира) четыре уровня экзистенциальных возможностей человека:

- 1) реализация врожденного «я»;
- 2) традиции и культура личности;

- 3) социальное окружение индивида;
- 4) восприятие других людей. [1, с. 165]

Первый уровень включает в себя отсутствие возможности выражать собственную уникальность перед обществом и во время коммуникации с людьми. Второй уровень указывает на то, как без приобщения к культуре индивид не формирует необходимые нормы и ценности. Третий уровень характеризует то, что индивид в период отсутствия социальной коммуникации не способен менять социальные роли. Четвертый уровень подразумевает взаимоотношения с другими людьми и формирование отношения «я-мы». Таким образом, данные типы одиночества не исключают друг друга, что значит, человек может быть одинок сразу на нескольких уровнях [1, с. 166].

Под социальным одиночеством следует понимать «негативные переживания, возникающие у человека в результате неудовлетворения его потребностей в разделении эмоций и чувств, в дефиците социальных связей и общения». [2, с. 15] Несмотря на тот факт, что многие учащиеся в период изоляции на протяжении всего времени взаимодействуют с родителями, у них, так или иначе, не реализуется естественная потребность в общении со сверстниками. Это приводит к формированию страха одиночества и стремлению его подавить.

В свою очередь, философская мысль выделялась глубинным психологизмом, субъективизмом и пронизывающим трагизмом. Одиночество интерпретируется в ней через призму поиска человеком пути к саморазвитию, самосовершенствованию, достижению истины. Здесь одиночество выступает как неотъемлемый атрибут развития и символ близости к истинности бытия.

Аристотель, размышляя над темой одиночества, пришел к мнению о том, что уединение человека ведет к размышлению о пути собственного бытия. Б. Паскаль, в рамках философского учения, одиночество рассматривал с точки зрения «прелести уединения», которое открывает глаза человека на хаос внешнего мира. Он утверждает, что люди, напротив, опасаются оставаться наедине с самими собой и ищут спасение от одиночества праздном образе жизни.

Австрийский психиатр и философ В. Э. Франкл, а также американский психолог К. Р. Роджерс феномен одиночества рассматривали как отсутствие смысла жизни в целом, отсюда, по мнению ученых, одиночество представляет собой состояние потери смысла в собственной самореализации [4, с. 114].

Согласно вышеупомянутым мнениям, одиночество следует трактовать как поиск человеком пути к саморазвитию, самосовершенствованию, достижению истины. Можно говорить о том,

что проблема одиночества в совокупности с развитием информационных технологий и виртуализацией отношений становится предметом особого научного интереса в наши дни.

Достаточно мало уделяется внимания изучению одиночества в различных возрастных группах. Молодое поколение сильнее подвержено этому чувству в силу возрастной эмоциональности и восприимчивости, а также отсутствия большого жизненного опыта. В то время как система онлайн-обучения лишает живой коммуникации человека и обрывает его от личного взаимодействия с окружающими. В результате данного процесса возникает проблема социализации учащихся и зачастую может привести к социальному одиночеству [5]. Социализация, согласно А. В. Мудрику, представляет собой «развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой...» [3, с. 225]. Согласно данному мнению, в рамках онлайн-обучения в период самоизоляции у студентов отсутствует осязаемый контакт, реальная глубина, искренность и заинтересованность, а также используются маски, которые задают модель речевого, этикетного, тематического общения, придают человеку характер псевдообщения, увеличивают ощущение вакуума, оторванности от реального общества. Это свидетельствует об ограниченности интернет-коммуникаций, который, не смотря на всеобъемлющий характер, является сложным инструментом взаимодействия людей, который не имеет единого пространства и полностью исключает тактильную близость, что придает ему нездоровый, искусственный характер. Кроме того, вынужденная изоляции способна обеспечить ускоренное формирование деструктивных личностных кризисов, поскольку ввиду изолированности от сверстников человек обладает меньшими возможностями наблюдения подобных кризисов, а значит, имеет в арсенале меньше стратегий совладения с ними [6].

Таким образом, стоит отметить, что проблема социального одиночества интересовала ученых на протяжении всех периодов общественного развития. Особую значимость приобретает и в наше время, когда молодое поколение в период онлайн обучения сталкивается с новыми гранями цифрового общения и формированием специфического виртуального социума, взаимодействие с которым осуществляется через «посредника», лишаящего индивида проявления и принятия живых эмоций. В связи с этим, данный термин можно трактовать в двух аспектах: с одной стороны – одиночество необходимо рассматривать как особую форму самовосприятия человеком окружающей действительности, характеризующейся через призму его

внутреннего состояния, с другой стороны – это самовосприятие тесно связано с определенным отношением к окружающему миру, то есть его невозможно отделить от контекста жизненных отношений и связей.

Литература:

1. Ишанов С. А. Наедине с собой: уединение и одиночество // Человек. 2019. № 3. С. 164-183.
2. Коркия Э. Д. Феномен одиночества: амбивалентность развития и социальные поля // Общество: философия, история, культура. 2021. № 10. С. 13-17.
3. Мудрик А. В. Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224-230.
4. Чурилова Е. Е. Каминская М. А. Феномен одиночества в философии и психологии // Вестник вятского государственного университета. 2020. № 1. С. 114-129.
5. Gomboc, V. et al. (2021). Emotional and Social Loneliness as Predictors of Suicidal Ideation in Different Age Groups. Community Ment Health J. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00823-8>
6. John T. Cacioppo & Stephanie Cacioppo, (2012). The phenotype of loneliness, European Journal of Developmental Psychology, 9:4446-452, DOI: 10.1080/17405629.2012.690510
7. Laura, G. et al. (2021). Coronavirus-Related Anxiety, Social Isolation, and Loneliness in Older Adults in Northern California during the Stay-at-Home Order, Journal of Aging & Social Policy, 33:4-5, 320-331, DOI: 10.1080/08959420.2020.1824541

ОТНОШЕНИЕ ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ К ТРАНСГУМАНИЗМУ

Л.О. Кукарских, Г.В. Моргунов

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск

научный руководитель: Моргунов Г.В. к.ф.н., доцент

В работе ставится цель сравнить отношение людей разных поколений к развитию технологий, изучаемых в рамках философского направления трансгуманизма. В соответствии с целью: рассмотрены основные технологии и направления трансгуманизма, выявлены семантические группы в его

исследовании, проведен опрос среди студентов и взрослого поколения, проанализированы результаты этого опроса.

Purpose: to study and compare the attitude of people of different generations to the development of technologies studied within the philosophical direction of transhumanism.

Tasks: to consider the main technologies and directions in order to identify semantic groups in the study of transhumanism, conduct a survey among students and the older generation, analyze the survey results and conclude about people's awareness and assessment of these technologies.

Сегодня принято определять трансгуманизм как философское и научное движение, которое пытается понять, как выйти за рамки биологической эволюции человека. Однако несмотря на разнообразие идей трансгуманизма, их можно разделить на два течения. **Первое - компенструиющее**, подразумевает, что достижения науки должны использоваться для восстановления, корректировки и поддержания естественных ресурсов организма. **Второе - улучшающее** основывается на вере в возможность изменения самой биологической природы человека. [1, 2]

Такое разнообразие направлений привело к тому, что в современном мире люди поделились на тех, кто считает правильным развитие науки в данном направлении, и тех, кто считает, что развитие трансгуманизма приведет к исчезновению на планете такого вида, как человек разумный.

Технологии улучшения человека могут быть использованы как восполняющие потребности людей с инвалидностью, так и способные вынести возможности человека на новый уровень. Наиболее популярными технологиями являются компенсирующие технологии (создание искусственных органов; нейропротезирование) и развиваемые технологии, которые основаны на такой системе взглядов, как научный иммортализм, задача которой максимально отдалить физическую смерть человека.

Был проведен опрос среди студентов НГТУ 1 курса (39 человек) и взрослого поколения (преподавателей и родителей студентов) (37 человека).

В сборе и обработке информации был использован ассоциативный эксперимент, предполагающий воспроизводство опрашиваемыми нескольких ассоциаций на слово-стимул «Трансгуманизм».

Оба поколения осведомлены на базовом уровне об основах трансгуманизма. Однако у студентов ассоциативные ряды длиннее, что говорит о больших знаниях в данной сфере у молодого поколения. Среди слов-реакций присутствуют оценочные суждения как и

негативного характера (ожидание обесчеловечивания), так и положительного (будущее).

Таблица 1- Результаты опроса

Семантические группы	Студенты	Взрослое поколение
1. Эволюция	37(29%)	20(26%)
2. Сверхчеловек	25(20%)	15(19%)
3. Наука	18(14%)	18(23%)
4. Замещение органов	14(11%)	-
5. Человек	10(8%)	10(13%)
6. Объективизация	7(6%)	-
7. Бессмертие	3(2%)	5(6%)
8. Чипирование	1(1%)	1(1%)
9. Другое (активность/движение/ интернационализация)	8(6%)	5(6%)
10. Мировоззрение	4(3%)	3(4%)

Во-вторых, студенты и преподаватели рассказывали, к чему, по их мнению, может привести бурное развитие трансгуманизма. 19 студентов, считают, что это может привести к вымиранию человека, как отдельного вида, что развитые и усовершенствованные роботы смогут поработить людей. Остальные студенты считают, что развитие трансгуманизма может привести к усовершенствованию человека, увеличению продолжительности жизни. Большинство взрослых затруднялись однозначно предсказать какие-либо последствия и всего лишь несколько человек предположили, что это может привести к увеличению продолжительности жизни человека.

Таким образом, у представителей разных поколений разные взгляды на то, к чему может привести развитие технологий трансгуманизма, что говорит о разном воспитании людей и разном восприятии внедрения чего-то нового в нашу жизнь.

Литература

1. Артюхов И.В. Трансгуманизм: философские истоки и история возникновения// Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего. Москва, ЛКИ, 2008, с. 31-46.
2. Юдин Б.Г. Человек: выход за пределы. Москва : Прогресс-Традиция, 2018. - 470 с.

ПРОЕКЦИИ БУДУЩЕГО В ФАНТАСТИКЕ

А.Д. Куропатов

**НГПИ, Институт истории, гуманитарного и социального
образования, г. Новосибирск**

E-mail: al.kurop@yandex.ru

научный руководитель: Пивченко В.П., к.п.н.

В работе рассматривается проблема противоречивого отношения в обществе к научно-техническому прогрессу и его последствиям. Исследование проекций будущего в фантастике представляет интерес в социокультурном плане, поскольку обнаруживает надежды и страхи коллективных ожиданий

The paper deals with the problem of contradictory attitudes in society towards scientific and technological progress and its consequences. The study of projections of the future in fiction is of socio-cultural interest, since it reveals the hopes and fears of collective expectations

В последние десятилетия XX и начале XXI вв. в мире произошло множество социальных и культурных изменений, вызванных научно-техническим прогрессом: расширилась сфера применения цифровых технологий, раздвинулись границы применения биомедицины и генетики, появились нейросети, улучшилось качество систем искусственного интеллекта. Эти изменения усилили социальное неравенство и создали новые формы отчуждения. Например, система электронного рейтинга граждан Китая, которая составляется на основе цифровых данных с персональных устройств, дает государству и корпорациям новые инструменты контроля над обществом и манипуляции общественным мнением. Гражданам с невысоким рейтингом может быть отказано в соцобеспечении и иных льготах, запрещено занимать определенные должности. Человек и его личное пространство становятся полностью открытыми. Образ такого будущего вызывает ассоциации с антиутопиями Е. Замятина и Дж. Оруэлла, с киберпанком У. Гибсона.

Эти изменения воспринимаются обществом противоречиво. Часть общества считает, что прогресс невозможно остановить, необходимо оказаться победителем в конкурентной гонке, чтобы первым воспользоваться ее достижениями. Экономика знаний и информации становится целью развития, а общество, производящее такой товара, мыслится как образцовое. С другой стороны, усиливается тревога и страх перед техникой, непредсказуемостью прогресса технологий.

С развитием технологий возрастает сложность общественной системы, доступ к общественным благам распределяется неравномерно.

Это вызывает страх перед перспективой потерять свое положение, приводит к потере доверия между людьми и одиночеству. Общественные страхи и тревоги направлены в том числе на науку и технику. В наши дни существуют группы людей, которые отказываются от достижений научно-технического процесса из боязни перед ней. Такими примерами могут служить страх использования атомной энергии. Или, например, увлечение так называемыми экологическими или натуральными продуктами из боязни современных способов ведения сельского хозяйства (например, использования удобрений как ухудшающих качество агропродуктов и наносящих вред здоровью потребителя).

Но, кроме страха перед научно-техническим прогрессом, общество привлекают и его возможности. Это неопределенность и рождает множество полярных образов будущего. Примером могут служить произведения братьев А. и Б. Стругацких, написанных в период «оттепели». Так, например, повесть 1965 года «Понедельник начинается в субботу» — это одно из наиболее ярких воплощений советской утопии 1960-х годов, художественная реализация мечты авторов о возможности для современного талантливого человека сосредоточиться на научном творчестве и познании тайн Вселенной, которые послужат на благо общества. Однако повесть 1964 «Трудно быть богом» — это совершенно иная работа, в которой поднимается вопрос о цене прогресса.

Так же, как и в XX веке, проблема цены прогресса остается одной из ведущих тем художественного творчества сегодня. Более того, она получила широкое распространение в массовой культуре. В последнее время все больше становится произведений в жанре антиутопий и киберпанка, постапокалипсиса и ретрофутуризма, в которых прослеживается отчетливый страх перед будущим. Исследование проекций будущего как коллективных ожиданий общественных изменений, вызванных научно-техническим прогрессом, становится важной исследовательской задачей

В этой связи актуальными становятся идеи Н.А. Бердяевым, который полагал, что развитие культуры невозможно без техники, но также предупреждал, что господство техники ведет к уничтожению культуры и порабощению человека техникой. В свою очередь американский культуролог Л. Мамфорд связывал развитие техники с развитием институтов власти, а кризис современного общества с чрезмерной иерархией в человеческом обществе. Свой вклад в исследование взаимоотношения человека и техники в контексте массовой культуры и консьюмеризма внесли О. Шпенглер, Х. Отрега-И-Гассет, Ж. Бодрийяр.

Кино играет ключевую роль в массовом искусстве. Поэтому кризис общества является одной из основных тем в художественной культуре. Однако не только во множестве фильмов, но также в мультипликации и литературе, изобразительном искусстве и музыке авторы обращали внимание на противоречия и пытались в будущем или прошлом найти их разрешение.

В современной культуре жанр фантастики обращен в представляемое нами будущее. И с развитием жанра фантастика все чаще стала появляться в произведениях массовой культуры, разговаривать со зрителем на актуальные для него темы. Фантастические фильмы и мультфильмы говорят с массовым зрителем не столько о настоящем, сколько о будущем, ставя во главу угла те противоречия, которые зритель наблюдает в повседневной жизни и в обществе. И наоборот, множество фильмов и сериалов рисуют образ светлого будущего, в котором человек благодаря научно-техническому прогрессу смог разрешить неразрешимые сейчас проблемы. И не только благодаря науки, но и путем построения отличного от сегодняшнего социального устройства, которое также решит если не все, то наиболее острые конфликты в человеческом обществе.

Множество жанров внутри самой фантастики описывают это будущее. Среди них наиболее интересными, на наш взгляд, являются постапокалипсис, киберпанк и ретрофутуризм. Постапокалипсис – это жанр, который иллюстрирует развитие в мире, пережившим глобальную катастрофу. Киберпанк – это жанр фантастики, отражающий упадок человеческой культуры на фоне технологического прогресса. И, наконец, ретрофутуризм отражает потерю веры в прогресс и неудовольствие настоящим, выражая ностальгическое желание представить современность с позиции прошлого.

Природа всегда была важной частью разговора о человеке, и фантастика никак не могла обойти стороной этот разговор. В разных жанрах фантастики природа и ведет себя по-разному, и занимает разную позицию по отношению к человеку. Так, в киберпанке технологии берут верх над человеком и природой. Огромные города, раскинувшиеся на многие сотни километров, в которых порой невозможно дышать из-за токсичного воздуха или радиации, являются стандартным клише жанра. В ретрофутуризме из-за специфики жанра природа занимает то положение, которое соответствует периоду, с опорой на который автор прописывает свое произведение. Наибольшее же разнообразие представлено в постапокалипсисе. Ибо по жанру существует множество сценариев, начиная от того, что в результате природных, техногенных или астрономических катастроф произошли изменения с природой,

которая либо была уничтожена, и вместе с ней была уничтожена цивилизация, либо наоборот, стала настолько сильной, что сама уничтожила человечество. И хотя жанр постапокалипсиса не подразумевает вину человека в самом апокалипсисе, однако в большинстве произведений именно человек вызвал собственное уничтожение.

И вместе с природой меняется человек, как часть этой природы. И если в киберпанке это мотив утраты человеком связи с природой и потерей человечности, а изменения общества, которое становится все более безразличным и обреченным, является основным, то в остальных жанрах все не так однозначно. Безусловно, что в постапокалипсисе общество находится в технологическом и культурном упадке по сравнению с тем состоянием, в которое оно его встретило. Однако случившийся постапокалипсис, если он произошёл по сценарию усиления природы, может, наоборот, помочь человеку осознать свою природу и подтолкнуть к улучшению того общества, в котором он живет, и которое собирается строить. Примером такого произведения может послужить мультфильм Хаяо Миядзаки «Навсикая из Долины Ветров».

С ретрофутуризмом все гораздо проще. Основным мотивом этого жанра является слово «ретро». Несмотря на развитие технологии, предполагаемые по сценарию этого жанра, и люди, и общество находятся в том самом состоянии, в каком они находились в отображаемый исторический период.

Таким образом, противоречивые тенденции развития современного мира порождают множество разнообразных проекций будущего. Существует множество сфер человеческой деятельности, где эти ожидания находят проявления, в том числе искусство. Одним из направлений искусства является разножанровая фантастика. Фантастика наиболее тесно связана с коллективными ожиданиями будущего в аспекте использования техники и влияния науки и технологий на общество.

Поскольку фантастика имеет множество жанровых проявлений, внутри нее существует свое разнообразие: киберпанк, постапокалипсис, антиутопия, ретрофутуризм и другие. В них проекции будущего в отношении природы можно условно разделить на два сценария. В первом случае природа подавлена: она либо полностью уничтожена, либо сохранилась в отдельных резервациях, либо изменилась до неузнаваемости. Примером может служить весь жанр киберпанк, в том числе трилогия «Киберпространство» У. Гибсона в литературе, фильм «Судья Дредд» или анимэ «Эрго прокси». Во втором случае природа

напротив, берет реванш после апокалипсиса техногенной цивилизации, подавляя все механическое, искусственное.

Что касается проекции будущего в отношении самого человека, то оно очень разнообразно, но неизменно связано с природой. Так, в жанре киберпанк технологический прогресс достиг такого развития, что человек способен заменить все тело на кибернетические механизмы. При этом человек становится зависимым от технологий и от тех, кто эти технологии поставляет и обслуживает. В произведениях постапокалипсисе, где, по сценарию, природа одержала верх (как в мультфильме Х. Миядзаки «Навсикая из Долины Ветров»), человеческая цивилизация в техническом и культурном плане откатилась далеко назад в развитии. Однако в указанном мультфильме вместе с деградацией общества и технологий духовная культура людей стала более гармоничной. Однако это не обязательно о всех сценариях. Деградация в развитии общества характерна и для многих произведений в жанре постапокалипсиса, в которых природа была уничтожена. Только в таком сценарии духовная культура человека не становится гармоничной, а человечество не развивается, но выживает.

ФИЛОСОФИЯ И ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ ЭКСПЕРТАМ

С.Р. Муртазин

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

г. Казань, murtazin.salawat2013@yandex.ru

Научный руководитель: Мелихов Г.В., д.ф.н., профессор

Автор рассматривает проблему обесценивания экспертного знания в глазах обывателя. Данный процесс обусловлен тем, что как обыватели, так и некоторые эксперты не совсем адекватно оценивают то, насколько они на самом деле компетентны, особенно в вопросах вне сферы их образования и профессиональной деятельности. Автор считает, что философия с её вниманием к проблемам функционирования знания, а также к теории и практике аргументации, может предложить эффективные средства для решения данной проблемы.

The author considers the problem of the devaluation of expert knowledge in the eyes of the ordinary person. This process is caused by the fact that both ordinary people and some experts do not quite adequately assess how competent they really are outside their professional sphere. The author considers that philosophy, with its attention to the problems of the functioning of knowledge, as well as the theory and practice of argumentation, can offer effective means for solving this problem.

Мы начнём рассмотрение проблемы взаимоотношений между экспертами и обывателями не с привычной констатации актуальности проблемы и не с обращения к мнению авторитетного автора, но с формулировки предпосылки, настолько очевидной, что может показаться трюизмом, а именно «каждый из нас в чём-то некомпетентен». На первый взгляд кажется, что с этим утверждением мало кто возьмётся спорить всерьёз. Однако, как мы убедимся далее, именно фактическое игнорирование данного обстоятельства является одной из главных причин возникновения феномена, который может быть обозначен как кризис экспертного знания или даже как «смерть экспертизы».

Одной из работ, поднимающих данную проблему, является известная книга американского профессора Тома Николса «Смерть экспертизы» [1]. Что именно автор имеет в виду, утверждая о возможной «смерти» экспертного знания? С его точки зрения, проблема эта заключается в том, что современный обыватель явно переоценивает свои знания и компетенции в тех областях, в которых было бы разумнее ориентироваться на мнение экспертов, то есть людей, которые потратили немалое количество времени для приобретения знаний и опыта работы в той или иной области. Это, в свою очередь, ведёт к тому, что в некоторых случаях обыватель, понадеявшись на свои поверхностные знания, может не только вступить в конфликт с тем или иным экспертом (например, лечащим врачом), но и принять решения, которые являются ошибочными, и даже пагубными как для него самого, так и для окружающих. Самым очевидным примером является решение не делать прививки, которое не самым лучшим образом отражается не только на здоровье отдельно взятого человека (увеличивает риск заражения той или иной инфекцией), но и на здоровье других (вплоть до вспышек заболеваний, которые считались побеждёнными). Или, например, случаи, когда родители, являющиеся ВИЧ-диссидентами, отказываются лечить своего ребёнка, что часто ведёт к его преждевременной смерти. Одной из причин подобного недоверия к экспертам является свойство обывателя, которое ещё в 30-х годах XX-го века подметил в своей известной книге «Восстание масс» испанский мыслитель Хосе Ортега-и-Гассет, а именно его убеждённость в собственном совершенстве, и, вытекающее из этого неумение слушать другого [2, с. 66-69]. То есть, в основе кризиса взаимоотношений между обывателями и экспертами лежат, с одной стороны, неумение человека адекватно оценить границы собственной компетентности, и, с другой стороны, нежелание пересмотреть и подвергнуть сомнению те убеждения, которые он воспринимает как нечто очевидное, но которые

на поверку могут оказаться ошибочными. При этом данная проблема, как указывает тот же Николс, характерна не только для «обывателей» (говоря языком Ортега-и-Гассета, для «человека массы»), но и для самих экспертов, так как некоторые из них также могут переоценить свою компетентность в вопросах, находящихся вне области их профессиональной деятельности. В качестве подобных примеров, американский исследователь приводит: химика Лайнуса Полинга, продвигавшего идею о витамине С как средстве от всех болезней; Хелен Калдикотт – педиатра из Австралии, которая, однако, прославилась своими выступлениями по вопросам ядерного разоружения; а также Ноама Хомского, больше известного широкой публике благодаря своим измышлениям о политике, а не профильным исследованиям в области лингвистики. Более того, американский профессор подмечает, что он и за собой замечает подобного рода самоуверенность в вопросах за гранью его профессиональной компетенции.

Но в чём причина возникновения и распространения подобной переоценки современным человеком своих знаний и своих способностей? Мы согласны с Николсом в том, что, во многом, на возникновение этого феномена повлияло два фактора. Во-первых, система образования, которая рассматривает студентов как клиентов, а образование – в качестве услуги. Причём в рамках предоставления данной «услуги» больше внимания уделяется комфортности самого процесса для клиента (насколько довольны студенты, насколько им удобно и т. д.), а не качеству результата данной услуги (качество полученных навыков и знаний). И, во-вторых, это переизбыток информации и её источников, который возник из-за распространения Интернета: может сложиться впечатление, что возможно стать экспертом в любой сфере знаний, просто произнеся: «Окей, Google». При этом второй фактор усугубляется первым: система образования недостаточно хорошо готовит человека к жизни в среде переполненной информацией, бóльшая часть которой является, в лучшем случае, сомнительной. То есть, недоработки системы образования, а также возможность мгновенно «нагуглить» любую информацию порождают у обывателя иллюзию возможности стать компетентным во всех вопросах, или, как минимум, равноценно спорить с экспертами. Но каким образом можно изменить эту ситуацию?

С нашей точки зрения, главная причина данной проблемы заключается не в недостатке у обывателя каких-либо знаний, например, в области физики или биологии, но в недостатке понимания того, каким именно образом знание, в том числе научное, формируется и функционирует. Например, если наука ошибается в каком-либо

отдельно взятом вопросе, данный факт не может быть аргументом против доверия научному знанию в целом. Более того, именно способность выявлять и преодолевать подобные ошибки является преимуществом научного знания и одним из факторов, которые делают её выводы надёжнее и достовернее. Именно этим обусловлено требование общедоступности результатов исследований, которое, например, мы можем встретить у Роберта Мертона [3, с. 775-778]. И именно подобные проблемы формирования и функционирования научного знания и знания в целом являются центральными для философии, а именно, для таких её отраслей, как философия науки и эпистемология. Например, в контексте рассматриваемой нами проблемы особенно актуальны эпистемологические исследования, посвященные проблеме недооценки роли доверия в познании, в том числе научном [4]. Изучение основ данных дисциплин в рамках образовательного процесса могло бы, как минимум, уменьшить влияние негативных факторов, влияющих на отношения между экспертами и обывателями.

Философия в рамках образовательного процесса, помимо всего прочего, могла бы поспособствовать решению проблемы, о которой пишут как Николс, так и Ортега-и-Гассет, хотя формулируют её они немного по-разному. Проблема эта заключается в том, что обыватель или, в некоторых контекстах, эксперт, считающий себя и свою позицию совершенными, теряет способность прислушиваться к мнению другого, что, в свою очередь, делает затруднительной возможность рациональной дискуссии с ним. Но каким образом философия может это исправить? Одной из ключевых её особенностей является стремление поставить под сомнение основания тех или иных наших убеждений. Самый яркий и известный пример – это деятельность Сократа, который чаще всего начинал свои знаменитые диалоги именно с того, что ставил под сомнение понимание его собеседником значения таких понятий, как, например, «мужество», тем самым пытаясь сформулировать правильное его определение [5, с. 642-668]. Практика подобных диалогов с учащимися, вкупе с освоением базовых законов логики, норм, правил и приёмов аргументации, исследованию которых академические философы также уделяют немало времени [6], могло бы иметь двойной эффект. С одной стороны, ученики начали бы внимательнее относиться к своим собственным убеждениям, отдавая себе отчёт в том, что они могут оказаться ошибочными. С другой стороны, они могли бы научиться лучше оценивать свою и чужую аргументацию, в том числе, как минимум с формальной точки зрения, аргументацию экспертов.

Таким образом мы можем утверждать, что философия в рамках образовательного процесса может не просто вернуть доверие обывателя к экспертам, но поспособствовать тому, чтобы эта вера не была слепой, а осознанной и разумной. Это, в свою очередь, может предотвратить опасность возникновения другой крайности, противоположной «смерти экспертизы», то есть ситуации, когда эксперты смогут злоупотреблять доверием обывателей в своих собственных интересах.

Литература

1. *Nichols T.* The Death of Expertise. – New York: Oxford University Press, 2017. – 252 p.
2. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс: Сб.: Пер. с исп. / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Издательство АСТ, 2002. – 509, [3] с.
3. *Мертон, Р.* Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 873, [7] с.
4. *Hardwig J.* The Role of Trust in Knowledge // The Journal of Philosophy – 1991. – Vol. 88, No. 12. – P. 693-708.
5. *Гамри У.Ч.К.* История греческой философии в 6 т. Т III: Софисты. Сократ / Пер. с англ. под ред. И. Н. Мочаловой и В.В. Прокопенко. – СПб.: Владимир Даль, 2021. – 823 с.
6. *Johnson R. H., Blair J. A.* Logical Self-Defense. – New York: International Debate Education Association, 2006. – 313 p.

ПРОБЛЕМА ТОТАЛИТАРИЗМА В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ Б.П. ВЫШЕСЛАВЦЕВА

А.С. Прошкин

**Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, proshkin.as@mail.ru**

В данном докладе анализируются взгляды отечественного философа Б.П. Вышеславцева на тоталитаризм как социальное воплощение абсолютного зла, угрожающее свободному будущему человеческой цивилизации. Автор исследует ключевой для рассматриваемой концепции тоталитаризма концепт «самоотчуждения», что позволяет прояснить метафизическую сущность зла, а также установить реальные способы противодействия его общественной реализации, намеченные Б.П. Вышеславцевым.

In this report is analyzed the views of the Russian philosopher B.P. Vysheslavtseva on totalitarianism as the social embodiment of absolute evil that threatens the free future of human civilization. The author explores the concept of

“self-alienation,” which is key to the concept of totalitarianism, which makes it possible to clarify the metaphysical essence of evil, as well as to establish real ways of counteracting its social realization, outlined by B.P. Vysheslavtsev.

Необходимость преодоления тяжёлой культурной травмы, нанесенной человечеству страшными реалиями тоталитарных режимов, породила большое количество работ, на страницах которых различные авторы предпринимали попытки понять таинственную сущность тоталитаризма. На размышления отечественных мыслителей, затронувших в своём творчестве первой половины XX-го века проблему тоталитаризма, среди которых можно отметить В.М. Чернова, Г.П. Федотова, Ф.А. Степуна, С.О. Португейса, повлиял, главным образом, травматический опыт русского большевизма, практическое осуществление политической программы которого обернулось масштабными социальными катастрофами для населения первого в мире государства рабочих и крестьян. Одной из оригинальных концепций в рамках которой эксплицируется апокалиптическое значение тоталитаризма как предельной манифестации зла в мировой истории, является теория тоталитаризма Б.П. Вышеславцева, сочетающая в себе глубокий социально-философский анализ с самобытной интерпретацией актуальных общественных процессов через мистическую призму христианского учения.

Тоталитарные режимы, через которые подходит к своему трагическому завершению, обозначенная ещё Августином, борьба между «Градом небесным» и «Градом земным», представляются Вышеславцеву как *«предельное зло, summum malum»*, реализованное в условиях индустриальной цивилизации [1, с.282]. Анализ данного тезиса, который оказался центральным для рассматриваемой концепции Вышеславцева, позволяет выйти на ключевой вопрос о метафизической сущности зла, обретающей реальное воплощение в репрессивных институтах и практиках тоталитарного государства. Зло, согласно мысли Вышеславцева, есть всеобъемлющая несвобода, ведь *«Господь есть дух, а где дух Господень, там и свобода»* [1, с.282]. Отсюда следует, что главным критерием, позволяющим оценить степень злокачественности любого политического режима, оказывается уровень свободы индивида, который возможно адекватно измерить, проанализировав сферу трудовой деятельности человека: именно характер труда как фундаментального модуса активности человеческого существа, в котором актуализируются его свободная и творческая природа, предстаёт в качестве надёжного индикатора тоталитарности.

Несомненный интерес вызывает концепт «самоотчуждения», посредством которого Б.П. Вышеславцев связывает горний мир

социальных феноменов с областью идеальных смыслов. Решительная критика не только философских изысканий Маркса, который был охарактеризован Вышеславцевым в качестве «*во всем несамостоятельного эклектика*», но и марксизма как идеологии, послужившей теоретической основой для практической реализации тоталитаризма, не воспрепятствовала созданию метафизической интерпретации «отчуждения» (Entfremdung) автором «Кризиса индустриальной культуры» [2, с.117]. Сохранив фундаментальный статус сферы труда как источника отчуждения человека, Вышеславцев наделяет процесс самоотчуждения религиозным смыслом, раскрывая его сатанинскую цель, которая состоит в обращении свободного человека в зависимого раба, падающего ниц перед техническим могуществом индустриального Левиафана. Тоталитаризм, который оказывается предельной точкой развития технократической тенденции, имманентно присущей индустриализму, доводит самоотчуждение людей до максимума, подавляя волю каждого отдельного гражданина беспощадным государственным террором.

Однако, чем отличается тоталитарное государство от существовавших прежде в истории диктатур? Несмотря на некоторое сходство между тоталитарными режимами промышленной эпохи и диктатурами прошлых столетий, отличительным признаком современного тоталитаризма, по мысли Вышеславцева, является высокий уровень развития техники и технологии, позволяющий репрессивным органам осуществлять контроль практически за всеми аспектами жизни социума и индивида [1, с.283]. Данный тезис Вышеславцева был впоследствии развит известными исследователями тоталитаризма З. Бжезинским и К. Фридрихом: «*Действительно новая черта тоталитарных режимов XX в. заключается в организации и методах осуществления контроля с помощью достижений современной науки и техники...*» [7, с.17].

Противодействие тоталитаризму возможно только путём объединения индивидуальной и коллективной борьбы, сочетающих практики личностного христианского самосовершенствования с проведением комплексных социальных реформ, направленных на демократизацию политической и экономической сфер общества. Минувя крайности либерализма и социализма, Б.П. Вышеславцев обосновывает необходимость создания «хозяйственной демократии», неразрывно связанной с народовластием политическим [1, с.309]. Подлинная цель демократического режима состоит в обеспечении условий для развития независимой личности, утверждающей свою автономность в ходе

свободного творческого труда, что содействует реализации замысла Божьего о человеке и его предназначении.

Таким образом, Б.П. Вышеславцев создал оригинальную концепцию тоталитаризма, в рамках которой понимание тоталитарных режимов как социальных феноменов, обусловленных структурами индустриального общества, сопровождается их религиозной трактовкой, объявляющей тоталитаризм общественным воплощением абсолютного зла в мире.

Литература

1. Вышеславцев Б.П. Кризис индустриальной культуры – N.Y.: Chalidze publications, 1982. – 350 с.;
2. Вышеславцев Б.П. Парадоксы коммунизма // Путь. 1926. №3 — С. 110-119;
3. Вышеславцев Б.П. Два пути социального движения // Путь. 1926. №4 — С. 127-138;
4. Вышеславцев Б.П. Социальный вопрос и ценность демократии // Новый град. 1932. №2 — С. 39-50;
5. Колеров М. Тоталитаризм. Русская программа для западной доктрины – М.: Издание книжного магазина «Циолковский», 2018. — 152 с.;
6. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года и другие ранние философские работы – М.: Академический Проект, 2010. — 784 с.;
7. Friedrich C., Brzezinski Z. Totalitarian Dictatorship and Autocracy – Cambridge: Harvard University Press, 1956. — 456 p.

ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОБОТОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

А.А. Сапрыкин

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, 7alexsapr7@gmail.com**

Научный руководитель: Ромм М.В., д-р филос. наук, профессор

В работе рассматривается вопрос о значении роботов для нас на данный момент, их возможности, а также проблемы, с которыми сталкивается человечество, развивая их.

The theses consider what robots are for us at the moment, their capabilities, as well as the problems that humanity faces while developing them.

Многие годы общество обеспокоено влиянием робототехники, еще до того, как технология стала жизнеспособной. Начиная с тех времен, когда впервые было придумано слово «робот» [1], большинство литературных произведений о роботах представляют собой предостерегающие сказки об ошибках в программировании, непредвиденном поведении, и других проблемах, которые делают роботов непредсказуемыми и потенциально опасными [2-5]. В популярной культуре фильмы продолжают драматизировать и демонизировать роботов, таких как Метрополис, Звездные войны, Бегущий по лезвию, Терминатор и др. и это лишь некоторые из них. Сегодняшние заголовки также вызывают опасения по поводу того, что роботы сеют хаос на поле битвы. Группа ученых по всему миру уже некоторое время занимается исследованием вопросов этики роботов [6]. Но пока не было ни одного доступного ресурса, который объединяет такое мышление по широкому кругу вопросов, например, дизайн программирования, военное дело, право, конфиденциальность, религия, здравоохранение, секс, психология, права роботов и многое другое. Рассмотрим некоторые вопросы этики роботов.

Начнем с основного вопроса: что такое робот? Учитывая давнее увлечение общества робототехникой, то вряд ли у вас возникнет этот вопрос, поскольку ответ наверняка должен быть очевиден. Например, интуитивно понятное определение может заключаться в том, что робот, это просто компьютер с датчиками и исполнительными механизмами, позволяющими ему взаимодействовать с внешним миром; однако любой компьютер, подключен к принтеру или может извлекать компакт-диск, и может считаться роботом в соответствии с этим определением, но немногие робототехники будут настаивать на том, что подразумевается более сложная система взаимодействия. Конечно, искусственный интеллект (ИИ) сам по себе может поднять интересные вопросы, например, должны ли только люди обеспечивать критические системы, например, которые контролируют энергосистемы и осуществляют финансовые сделки, чтобы не рисковать отключением энергии и обвалами на фондовых рынках [8-9]. Но использование роботов или ИИ, которые могут напрямую оказывать влияние на мир, нуждаются в проработке большего количества рисков и зачастую сталкиваются с этическими затруднениями. Таким образом, определение должно быть более точным для того, чтобы отличать

роботов от простых компьютеров и других устройств. Мы не думаем, что сможем разрешить здесь эту великую дискуссию, но важно, чтобы мы предложили рабочее определение заранее. В самом общем смысле мы определяем «робот» как: спроектированная машина, которая чувствует, думает и действует: «Таким образом, робот должен иметь датчики, обрабатывающие способности, которые имитируют некоторые аспекты познания и исполнительные механизмы. Датчики необходимы для получения информации из окружающей среды. Реактивное поведение (как рефлекс растяжения у людей) не требуют каких-либо глубоких когнитивных способностей, но бортовой интеллект необходим, если робот должен выполнять важные задачи автономно. Данное определение не подразумевает, что робот должен быть электромеханическим; это оставляет открытой возможность создания биологических роботов, а также виртуальных или программных. Но он исключает в качестве роботов любые полностью дистанционно управляемые машины, поскольку эти устройства не «думают», например, многие аниматроники и детские игрушки. То есть большинство этих игрушек не принимают решения сами; их действия зависят от участия человека или стороннего деятеля.

Роботам часто поручают выполнять скучную, грязную или опасную работу. Например, роботизированные фабрики выполняют одни и те же повторяющиеся сборки снова и снова, с высокой точностью. Квадрокоптеры для наблюдения, патрулируют небо гораздо дольше, чем человек-пилот может вынести за один раз. Роботы ползают в канализациях, проверяя трубы на предмет утечек и трещин, а также выполняют грязную работу в наших домах, такую как, мытье полов. Не боясь опасности, они также исследуют вулканы и очищают загрязненные участки в дополнение к более популярным услугам в виде обезвреживания бомб. Мы также можем думать о роботах более просто и широко – как о замене человека. Некоторые утверждают, что роботы могут заменить людей в ситуациях, когда эмоции являются помехой, например, роботы на поле боя, которые не чувствуют гнева, ненависти, трусости или страха – человеческие слабости, которые часто становятся причиной злоупотреблений и преступлений во время войны со стороны солдат-людей [10].

Но помимо плюсов, роботы обладают большим количеством уязвимостей и недостатков. Считается, что первый человек, убитый роботом, произошел в 1979 г. в результате аварии на автомобильном заводе в США [11]. Нетрудно представить, что беспилотный автомобиль может случайно въехать в людей, ждущих автобуса на остановке. Взлом – это связанная с этим проблема, учитывая, сколько внимания

сегодня уделяется компьютерной безопасности. В связи с риском ошибок роботов, может быть неясно, кто несет ответственность за любой нанесенный ущерб. Законы об ответственности за качество продукции в значительной степени не испытаны в робототехнике и, в любом случае, продолжают развиваться в направлении, освобождающем производителей от ответственности, например, лицензионные соглашения с конечным пользователем в программном обеспечении. По мере того, как роботы становятся более автономными, может оказаться правдоподобным возложить ответственность на самого робота, например, если он может проявлять достаточно черт, которые обычно определяют личность. Если это кажется слишком надуманным, считайте, что синтетическая биология заставляет общество пересмотреть определение жизни, стирая грань между живыми и неживыми объектами [12].

Другая важная область права касается конфиденциальности. Эту озабоченность вызывают несколько факторов, в том числе уменьшение размеров цифровых камер и других записывающих устройств, повышенное внимание к безопасности за счет конфиденциальности (например, расширенные законы о прослушивании телефонных разговоров, одеяло из камер наблюдения в некоторых городах для отслеживания и предотвращения преступлений), продвижение биометрических возможностей и датчиков, а также интеграции с базами данных.

Хоть на данный момент мы и не решили множества вопросов, связанных с законодательным регулированием и этическими нормами по отношению к роботам, но с каждым днем становится все яснее и яснее, что роботы – это неотъемлемая часть нашего будущего.

Литература:

1. Karel Capek, *Rossum's Universal Robots*, 2004 edition, Penguin Group, New York, NY, 1921 (trans. Claudia Novack).
2. Isaac Asimov, *I, Robot*, 2004 edition, Bantam Dell, New York, NY, 1950.
3. Isaac Asimov, *The Naked Sun*, Doubleday, New York, NY, 1957.
4. Philip K. Dick, *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, Del Rey Books, New York, NY, 1968.
5. Daniel H. Wilson, *How to Survive a Robot Uprising: Tips on Defending Yourself Against the Coming Rebellion*, Bloomsbury Publishing, New York, NY, 2005.
6. Gianmarco Veruggio (Ed.), *EURON Roboethics Roadmap*, EURON Roboethics Atelier, EURON, Genoa, Italy, 2006.

7. Patrick Lin, Keith Abney, George Bekey, Robot Ethics: The Ethical and Social Implications of Robotics, MIT Press, Cambridge, MA (forthcoming).

8. Keay Davidson, How a butterfly's wing can bring down Goliath, San Francisco Chronicle (August 15, 2003).

9. Fumiya Iida; Autonomous Robots: From Biological Inspiration to Implementation and Control. George A. Bekey. (2005, MIT Press.) Hardcover, 577 pages. ISBN 0262025787. Artif Life 2007; 13 (4): 419–421. DOI: <https://doi.org/10.1162/artl.2007.13.4.419>

10. Ronald C. Arkin, Governing lethal behavior: embedding ethics in a hybrid deliberative/hybrid robot architecture, Report GIT-GVU-07-11, Georgia Institute of Technology's GVU Center, Atlanta, GA, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1145/1349822.1349839>

11. Kiska, Tim (August 11, 1983). «Death on the job: Jury awards \$10 million to heirs of man killed by robot at auto plant». Philadelphia Inquirer.

12. Benner, S.A. Q&A: Life, synthetic biology and risk. *BMC Biol* 8, 77 (2010). DOI: <https://doi.org/10.1186/1741-7007-8-77>.

УНАМУНОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ «ЧЕЛОВЕКА ИЗ ПЛОТИ И КРОВИ»

А.Г. Ситдикова

Омский Государственный Педагогический Университет,

Омск, adelina.sitdikova@list.ru

Аннотация: Человек как индивидуальное существо определенным образом может объяснить (или почувствовать) все человечество, которое он сам воплощает. В философской работе «О трагическом переживании жизни людей и народов» М.Унамуну показывает чувства конкретного человека. Его телесное существо представляет самого «человека из плоти и крови». Его философия ставит индивида, смертного и конкретного человека, которым он сам является, в центр любых философских размышлений.

Abstract: A person as an individual being in a certain way can explain (or feel) all of humanity, which he himself embodies. In the philosophical work « The Tragic Sense of Life in Men and Peoples» M. Unamuno shows the feelings of a particular person. His corporeal being represents the «man of flesh and blood» himself. His philosophy is a reflection of a deeply humanistic charge that, as a result of existential humanism, tries to place the individual, mortal and concrete person, which he himself is, at the center of any philosophical reflection.

Мысль Мигеля де Унамуно – это философия человека. Баскского философа волнует «Человек из плоти и крови», который рождается, страдает и умирает – главное дело, умирает, человек, который ест, пьет, развлекается, спит, думает, любит, человек, которого мы можем увидеть и услышать, брат, подлинный брат наш.» [3,20]. В этих нескольких словах резюмируется философия Мигеля де Унамуно. Объектом его размышлений является человек, человек, который умирает и который не может ни умереть, даже если он не хочет, человек, который каким-либо образом стремится увековечить себя. Трагедия жизни человека рождается именно в осознании того, что он должен умереть. Фундамент этой муки – в ненадежности и непоследовательности бытия, съеденного до корня временностью, которая не позволяет ему увековечиваться, пережить, продолжить существование. Напряжение, которое создается между стремлением к истинному бессмертию и конечностью жизни, порождает в человеке то страдание, из которого он ищет выход, даже зная, что его нет.

«О трагическом чувстве жизни у людей и народов» (*«Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos»*) по мнению Хосе Ферратера Мора, великий труд М.Унамуно, опубликованный в 1912 году, является, как ни одна другая его работа, наиболее ясным изложением его экзистенциалистских концепций; те, которые он унаследовал от С.Кьеркегора, но в то же время он сделал своими собственными, он преобразовал их в свою тенденцию, в свой собственный поток мысли и развил их в теории *человека из плоти и крови*. Стоит спросить, какова теория человека из плоти и крови? Является ли эта теория основой экзистенциалистской мысли Мигеля де Унамуно?

Мануэль Бланко в своей книге «Воля к жизни и выживанию в Мигеле де Унамуно» отмечает: «Что действительно интересует Унамуно, так это индивидуальное я, личность конкретного человека, рассматриваемая во всей ее сложности и динамизме» [1, 84].

Здесь появляется первая экзистенциалистская проблема Мигеля де Унамуно – человек: «я человек и никакой другой человек мне не чужд. Потому что прилагательное *humamus* не внушает мне доверия, так же, как и его абстрактное существительное *humanitas*, человечество. Не «человеческое» и не «человечество», не простое прилагательное и не это субстантивированное существительное, а конкретное существительное *человек*».

В другой момент М. Бланко в вышеупомянутой работе выражает следующее: «Унамуновская концепция философии конкретна и экзистенциальна. Это антропология, сосредоточенная на человеке» [1,

84]. Унамуну не пытается обращать внимания на сотворенного человека, который является результатом науки, политики, человек легенд, мифов, отраженный во многих и тысячах историй, которые человечество знало на протяжении веков, плод воображения и человеческой изобретательности; тот человек, который является человеком, но который не чувствует и не испытывает риск, который не страдает, не воплощает истинное существование, человек, который является человеком, другими словами, без плоти и крови. Это не тот человек, которого ищет М.Унамуну; он называет это «не-человеком» [4, 7]. Человек, которого исследует М.Унамуну, – настоящий человек, тот, кто существует как реальная конкретная личность.

И Унамуну продолжает закладывать самые прочные основы мысли, которая пытается порвать с целой философской традицией, не ставившая человека как высшее существо и единственного главного действующего лица всей созданной философии, всей философии, которая является плодом человека: «Именно этот конкретный человек из плоти и крови и есть субъект и вместе с тем главный объект всякой философии, хотя этого или нет некоторые так называемые философы» [4, 7].

М.Унамуну сталкивается с претензией на философию, разработанную абсолютно беспристрастным и обезличенным философствующим субъектом, который бросает вызов и философствует об абстрактном и, следовательно, несуществующем объекте, то есть о человеке в общем смысле. Следующие слова М.Унамуну показывают его противодействие построению рационалистической философии: «В большинстве известных мне трудов по истории философии философские системы представлены так, как если бы одни из них возникали из других как их необходимые следствия, тогда как их авторы, философы, кажутся чем-то несущественным и едва упоминаются. Личной биографии философов, людей, которые философствуют, придается второстепенное значение. А между тем именно она, эта личная биография философов, в гораздо большей степени позволяет нам понять их философию» [4, 7].

М.Унамуну намеревается построить субъективистскую философию, которая исходит из иррациональных корней, то есть из чувства. Философия действия, где знание, мысль и разум подчинены жизни и действию. Так, жизнь – высшая ценность. Но жизнь, рассматриваемая М.Унамуну, – это не воображаемая или абстрактная жизнь, оторванная от конкретного существования, которая проживается на этой земле, подверженная ограничениям, боли и страданиям. Он не интересовался миром прогресса и не представлял его как рай. Человек, который живет

в конкретном мире каждый день, – это обыватель, без чего-то большего. М.Унамуно влюблен в жизнь конкретного человека из плоти и крови, того, кто страдает и наслаждается, любит и ненавидит, живет и умирает. Это жизнь, которая стоит на первом месте.

Унамуновская философия, как она излагается, (в «О трагическом чувстве жизни у людей и народов») отвечает необходимости формирования единой и общей концепции мира и жизни, следовательно, с этой самой концепцией прорастает чувство, которое порождает интимное отношение и действие. Это чувство не оказывается следствием его формирования, а оказывается причиной его. Для Мигеля де Унамуно философия, его собственная философия, способ понимания мира и жизни, рождается из чувства собственного существования. Чувство, которое пробуждает страсть философа, никогда ранее не виденную, ту страсть, которая заставляет его заниматься философией, которая вытягивает из недр всю философию, которую он глубоко хранит.

Мы делаем вывод, что М.Унамуно, оспаривая антрополого-философские теории современной науки, которые представляют человека в высшей степени абстрактным образом, предлагает в качестве объекта исследования конкретное существо из плоти и крови, которое, строясь под координатами времени и пространства, вычитается из абстракций. Человек из плоти и крови – это тот человек, который философствует и тот, кто не философствует, тот, кто провозглашает истину разума и в то же время восстает против него, человек из плоти и крови, чья душа имеет кожу и чей дух имеет субстанцию, это сущность, которая не состоит из разума, жизни или существования, потому что ее реальность находится за пределами ее рациональных способностей, языческий идол, или, иначе говоря, скептическое животное. Отвергая абстракции, утверждая в своей личности, что он человек из плоти и крови и утверждая тем самым человека из плоти и крови во всех остальных людях, себя, и другого, М.Унамуно стремится к чему-то, что выше всякого рационального понимания.

Человек из плоти и крови – это выражение идеализма в его самом радикальном смысле, идеализм, который поддерживается не идеями, а идеалами. Быть человеком из плоти и крови означает быть, конечно, из плоти и крови, но также и человеком, то есть субъектом, который должен преодолеть материальность своего существования и одержать победу над ней, который должен преодолеть комфорт простого быть мужчиной. Быть человеком из плоти и крови означает непреложный факт существования и в то же время нежелания прекращать свое существование. Как последняя реальность из плоти и крови, человек является фактом того, что он является субъектом и в то же время

объектом всей философии. «Этот глобальный человек, состоящий из сознания и, прежде всего, из внутренностей и чувств, является истинным субъектом и объектом мышления» [1, 86].

Литература

1. Blanco M. La voluntad de vivir y sobrevivir en Miguel de Unamuno, ABL Editor, S.A., Madrid 1994, págs. 236.
2. González C. N. Miguel de Unamuno: precursor del existencialismo, Pensamiento: Revista de investigación e Información filosófica, ISSN 0031-4749, ISSN-e 2386-5822, Vol. 5, Nº 20, 1949, págs. 455-472.
3. Unamuno M. Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos, Barcelona, Ediciones Altaya, 1999, págs. 295.
4. Unamuno M. Del sentimiento trágico de la vida, Ediciones Orbis, S.A., 1984, págs. 198.

ПЕРСПЕКТИВЫ КОНФУЦИАНСТВА В ОБЩЕСТВЕ БОЛЬШОГО КИТАЯ

Я.Я. Соболевский

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, sobolevskiy.yan@gmail.com**

Научный руководитель: Ромм М.В., д-р филос. наук, профессор

В статье рассмотрены дальнейшие перспективы конфуцианства, как философско-этического учения, многие века определявшего социальную идентичность всех жителей Китая. С начала XX в. конфуцианство было востребовано преимущественно в Гонконге и на Тайване, однако с входом КНР в эпоху реформ, конфуцианство обрело новую популярность на материковом Китае, выступая силой, объединяющей многочисленный китайский этнос, а также опорой идеологии современной КПК.

The purpose of this article is to consider the future prospects of Confucianism, as a philosophical and ethical doctrine, which for many centuries has determined the social identity of all residents of China. Since the beginning of the 20th century, Confucianism developed mainly in Hong Kong and Taiwan, but with the entry of the PRC into the era of reforms, Confucianism gained new popularity in mainland China, acting as a force uniting such a large Chinese ethnic group and the mainstay of the ideology of the modern CCP. The article also compares the points of view of the PRC and Taiwan on the role and goals of Confucianism in society.

Конфуцианство было уничтожено Мао Цзэдуном на материковой части Китая после образования КНР в 1949 г. С этого времени конфуцианство изучалось и развивалось преимущественно на Тайване,

куда бежали правительство Гоминьдана и некоторые ученые конфуцианцы, и в Гонконге. Идеологам Гоминьдана конфуцианство было близко и рассматривалось ими как основа социокультурного сознания китайского общества [Yao Xinzhong, 2015]. Только в середине 1980-х гг. конфуцианская философия вновь получила широкое распространение в Китае в результате изменения курса КПК и проведения политики реформ и открытости.

С развитием экономики, образования и технологического потенциала страны, конфуцианцы материкового Китая стали более самоуверенными и сформировали собственные взгляды на трактовку и роль конфуцианства в общественной жизни китайцев. В то же время, происходит разделение конфуцианцев Большого Китая на два лагеря: Тайваньский (Тайваньский и Гонконгский) и КНР. Это обусловлено специфическими отношениями КНР и Тайваня, где современное положение и важность Тайваня для КПК в деле дальнейшего усиления и развития Большого Китая играют определяющую роль. Поэтому современная школа конфуцианства КНР часто критикует взгляды тайваньских ученых, находя концепцию того же нового конфуцианства, разработанную Лян-Шуминем и впоследствии воспринятую и обработанную тайваньскими учеными, слабой и неспособной защитить китайскую традиционную культуру, и чрезмерно восприимчивой к влиянию западной философии [Yi-Huah Jiang, 2018]. Для конфуцианцев КНР единственный способ вернуть величие Большого Китая – это бросить вызов влиянию западного либерализма и демократии и сделать конфуцианство доминирующим, если не официальным, идеология Китая. Исследователь Цзян Цин выделяет два основных аспекта в своей критике нового конфуцианства: Во-первых, это в основном «духовное конфуцианство», а не «политическое конфуцианство», и поэтому оно не открывает возможность для внутреннего и внешнего объединения китайского общества; во-вторых, он слишком уязвим для западной философии и демократии и не может предоставить себе политическую основу, полностью основанную на конфуцианской традиции [Jiang S, Chen M, Kang X, Yu D, Qiou F., 2016].

Отвечая на критику, представители школы нового конфуцианства выделяют три аспекта в защиту своих взглядов. Во-первых, они верят в вечные ценности конфуцианства, такие как внутренняя добро человеческих существ, приоритет самоопределения, доброжелательного правления, добродетели власти и гармоничного общества. Во-вторых, они признают, что западная либеральная демократия лучше традиционной конфуцианской политики в поощрении индивидуальной автономии и защите основные права простых людей. В-третьих, они думают, что западный социальный порядок необязательно предпочтительнее конфуцианского, потому что он имеет тенденцию

порождать крайний индивидуализм и материализм, это, по их мнению, может исправить конфуцианская этика [David A. Bell, 2017].

Однако, возрождение и усиление роли конфуцианства невозможно без качественных изменений его основных догм. Китайские политические лидеры в своих выступлениях представляют идеологию нового конфуцианства в несколько иной, более современной форме, делая упор на «мораль» и «общее будущее», и в то же время преуменьшая значение традиционных, но менее либеральных конфуцианских ценностей, таких как вера в строгую социальную иерархию [7; 2019]. Безусловно, причина подобного отхода от традиционных положений учения, обусловлена попыткой КНР составить конкуренцию западному либерализму и демократии, хотя именно благодаря объединению идей западных философов и традиционного конфуцианства, «китайской основы», конфуцианство вновь обретает силу и оказывает все больше влияния на Китай и восточноазиатский регион в целом.

Очевидно, что большинство современных конфуцианцев материкового Китая с энтузиазмом относятся к мечте Си Цзиньпина о «великом объединении китайской нации». Они видят конфуцианство как фактор этого объединения и ждут от правительства возрождения конфуцианства. Позитивное отношение современных китайских конфуцианцев по отношению к курсу партии подвергается резкой критике со стороны китайских либералов, которые считают, что КПК слишком авторитарна, чтобы ей доверять [Joseph V. Tamney & Fenggang Yang, 2012]. Однако, вероятно всего конфуцианство на материковом Китае в симбиозе с идеей социализма с китайской спецификой станет главенствующей национальной идеологией и определит дальнейший вектор развития китайского общества. Также вероятно, что КПК будет поощрять распространение конфуцианских ценностей в обществе до тех пор, пока как это полезно для поддержания власти КПК.

Еще одним аргументом в защиту позиции об усилении конфуцианства, может служить его прямая связь с образованием. Именно образование играло важнейшую роль в образовании общественной элиты Китая с древнейших времен, а образ образованного «благородного мужа» был одним из основополагающих нравственных основ конфуцианства. Исходя из этого, можно предположить, что конфуцианство получит большой стимул к развитию, так как в современном постиндустриальном обществе именно знания и информация являются важнейшими ресурсами.

В связи с этим, помимо продемократического нового конфуцианства на Тайване и антидемократического политического конфуцианства в КНР, получила свое развитие идея политической меритократии, где согласно конфуцианской традиции, только самые образованные и

способные должны управлять государством [Захаров М.Ю., Комарова А.А., Крыштановская О.В., 2019]. Сторонники политической меритократии – ученые, которые в массе своей получили западное образование и имеют хорошее представление о западной политической теории. Они считают, что конфуцианство превосходит западную практику в выборе наиболее квалифицированных политических лидеров страны, что Китай может стать образцом политической меритократии у которого Запад должен учиться, чтобы эффективнее управлять государством и регулировать общественно-политические процессы [Chen M., 2016].

Рассматривая философский и религиозный аспекты конфуцианства, следует отметить, что в нем не существует настолько строгой системы ритуалов, как в остальных мировых религиях (например, ритуал крещения в христианстве), а вместо культа какого-либо божества, существует культ предков, что является более практичным мировоззрением. Именно преобладание философского аспекта над религиозным, делает конфуцианство скорее системой ценностей, нежели религией, что хорошо коррелирует с настроениями современного общества.

Рост популярности конфуцианства в китайском обществе в последние 40 лет связан не только с его возрождением на территории материкового Китая, появлением политического конфуцианства, как опоры идеи и власти КПК, но и из-за изменения общественного сознания всех жителей Большого Китая. Несмотря на разность взглядов на конфуцианство в обществе Большого Китая, все они преследуют единую цель – столкнуть вместе Западную и Китайскую системы ценностей и определить степень их возможного сосуществования. Также, популярность конфуцианства в среде общества Большого Китая, можно объяснить попыткой защиты от глобализации и вестернизации китайского общества, способом выразить свою национальную идентичность. Однако, в обозримом будущем, перспективы конфуцианство в аспекте объединения общества всего Большого Китая, очень туманны, в основном из-за специфической политической и идеологической ситуации сложившейся в отношениях между КНР и Тайванем.

Литература

1. Захаров М. Ю., Комарова А. А., Крыштановская О. В. (2019). Конфуцианская социология управленческого знания. Социальные технологии и процессы, (3), 169 – 172.

2. David A. Bell (2017). Comparing political values in China and the west: What can be learned and why it matters. *Annu. Rev. Polit. Sci.* 20:93–110

2. Chen M. (2016). Beyond the left and the right, connect the three traditions, new party-state – pp. 65–132.
3. Jiang C, Chen M, Kang X, Yu D, Qiou F. (2016). China Must Re-Confucianize: The New Proposal of New Confucianism in Mainland. Singapore: Bafang Wenhua Chuangzuoshi.
4. Joseph B. Tamney & Fenggang Yang (2012). Introduction: Nationalism, Globalization, and Chinese Traditions in the Twenty-First Century. Confucianism and Spiritual Traditions in Modern China and Beyond – Chapter 1 – pp. 1–29.
5. Yao Xinzhong (2015). Confucian Tradition, Modernization, and Globalization. Journal of Chinese Humanities – Vol. 1: Issue 2 – pp. 241– 58.
6. Yi-Huah Jiang (2018). Confucian Political Theory in Contemporary China. Annual Review of Political Science, Vol. 21, pp. 155–173.
7. 儒家传统的现代转型—第七届“儒商论域”论坛成功举办 2019 (Современная трансформация конфуцианской традиции – 7-й «Конфуцианский бизнес-форум»). 人民网-中国共产党新闻网(People's Daily Online – Новости Коммунистической партии Китая). [Электронный ресурс]. URL: <http://cpc.people.com.cn/n1/2019/1020/c64387-31409916.html> (дата обращения: 20.11.2021).

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК МЕХАНИЗМ ДЛЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ОРГАНИЗОВАННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

А.А. Старостин

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, astrstn@gmail.com**

Научный руководитель: Ромм М.В. д-р филос. наук, проф.

В статье рассматриваются компьютерные игры как механизм для прохождения социальной адаптации. В итоге, мы пришли к тому, что компьютерные игры способны организовывать свой процесс и алгоритм прохождения процесса социальной адаптации.

The article examines computer games as a mechanism for social adaptation. As a result, we came to the conclusion that computer games are able to organize their own process and the algorithm for passing the process of social adaptation.

Информационные технологии стали важнейшим агентом социальной адаптации, так как цифровая среда стала определять не только изменения в социальной среде человека, но и в принципе она стала

одним из факторов внедрения социальной модели поведения личности. В настоящее время, компьютерные игры, как производное от информационных технологий, всё «стремительнее приобретают статус агента социальной адаптации, так как они являются средством массовой информации, предоставляющее пространство, где игроки могут легко получать изображения, идеи и оценки для определения своего собственного поведенческого паттерна» [1]. Для детей и подростков развлечения и досуг, проведенный в виртуальном пространстве, становится все более популярным, так как этому способствует наличие компьютеров и упрощенное использование программ. «Все это способствует развитию пристрастия к виртуальным пространствам как новой социальной среде обитания» [4]. В связи с этим перед нами встает вопрос, способны ли видео игры образовать свой механизм, с помощью которого индивид может проходить процесс социальной адаптации и то насколько эффективно компьютерные игры могут поддерживать условия для её прохождения.

Данная тема ранее уже затрагивалась, например, в статье «Взаимосвязь увлеченности онлайн-играми и мотивации к обучению разностатусных школьников 2021г» (Кочетков Н.В, Воложаева Е.Н) пришли к выводу, что в школьной группе, не нацеленной на учебную деятельность аттракционными лидерами выбираются те, кто сильно вовлечен в игры и, скорее всего, успешен именно в этой деятельности. В данном примере мы видим то, что дети, успешно проходя адаптацию внутри видео игровых условий, переносят полученный опыт на свою социальную реальность, тем самым её преобразуя. «Подобная интерпретация созвучна таковой в исследованиях, направленных на изучение социальной адаптации детей, которые показывают, что компьютерные игры могут дать возможность получать устойчивые межличностные контакты с эмоционально-насыщенными, дружескими отношениями.» Однако это происходило только в рамках школьного класса среди людей. Которые уже друг с другом знакомы. Так же существует ряд исследований от Ассоциации развлекательного программного обеспечения (Entertainment Software Association) которые пытались выяснить, оказывают ли видеоигры прямое влияние на мысли и поведение людей, такие как традиционные медиа-среды, которые обращаются к миллионам людей. Так же мы опирались на работы зарубежных авторов таких как Bieke Zaman, Suvi K. Holm, Veikko Surakka и др.

Противоречие заключается в том, что мы оцениваем в первую очередь влияние компьютерных игр на человека, как произведения наполненные смыслами и контекстом, а не ту среду, которую создают видеоигры объединяя единомышленников, в которой, соответственно, оказывается индивид и в которой он приобретает новые знания, роли,

умения, иными словами, проходит процесс социальной адаптации. Наше внимание падает на механизмы, обеспечивающие процесс адаптации в игре. Объектом являются механизмы прохождения социальной адаптации. Предметом – компьютерные игры. Научную проблему мы закрепляем в вопросе «Могут ли компьютерные игры организовать условия и алгоритм в которых индивид может проходить процесс социальной адаптации?» Гипотеза заключается в том, что компьютерные игры способны создавать условия и алгоритм в которых индивид может проходить процесс социальной адаптации. Цель работы заключается в том, чтобы дать ответ на вопрос поставленный в научной проблеме.

Под социальной адаптацией личности при использовании компьютерных игр понимается «процесс качественных изменений структур личности, интенсивно происходящих в результате социализации игрока в киберпространстве виртуальной социализирующей среды, то есть в процессе использования ее ресурсов и коммуникаций» [3]. Социальный аспект адаптации в общественной среде обеспечивается важнейшими социальными функциями: информационной, адаптивной и функцией самоизменения. Если провести параллели со средой видео игр, то мы увидим, что она способна исполнять те же самые функции. Информационная функция исполняется тем, что сам игровой мир полон информации, как мы говорили ранее, у него есть свои законы, которые нужно изучать, а с появлением моды на игры сервисы (игры которые постоянно обновляются), можно сказать, что поток новой информации может быть безграничен и он будет рождаться как при изучении мира, так и при взаимодействии с другими игроками.

Подводя итог, можно сделать вывод, что компьютерные игры способны организовывать свой процесс социальной адаптации, обеспеченный важнейшими социальными функциями: Информационная функцией, функцией адаптации и функцией самоизменения, тем самым имитируя социальную среду. Наша гипотеза подтвердилась. Однако, есть вероятность того, что навыки и умения, полученные в процессе внутри игровой социальной адаптации, могут не иметь настоящего применения и работать только в условиях видео игровой среды.

Литература

1. Uğur BAKAN Gender and Racial Stereotypes of Video Game Characters in (MMO)RPGs [Электронный ресурс] // Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi. – № 34. – 2019. – URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/909179> (дата обращения 10.11.2021). DOI: 10.17829/turcom.514500

2. Fernando Gómez-Gonzalvo., José Devís-Devís., Pere Molina Alventosa. Video game usage time in adolescents' academic performance [Электронный ресурс] // Revista Científica de Educomunicación. – № 65. – 2020. – URL: <https://doi.org/10.3916/comunicar> (дата обращения 8.11.2020).
3. Bieke Zaman., Maarten Van Mechelen., Rozane De Cock., Jonathan Huyghe. Perceptions of and Exposure to Games of Chance, Gambling, and Video Gaming: Self-Reports of Preadolescents and Parents [Электронный ресурс] // Journal of Gambling Issues. – № 46. – 2020. – URL: <https://jgi.camh.net/index.php/jgi/article/view/4096/4653> (дата обращения 10.11.2020). DOI: <http://dx.doi.org/10.4309/jgi.2021.46.13>
4. Влияние видеоигр на поведение пользователя / Victor Sontea., Konstantin Karaneuski., Kira Mezhianaya; Konstantin Yashin // Журнал социальных наук. – 2020. – № 3. – С. 73 – 79.
5. Малый Д.В., Иноземцева Ю.В. Компьютерная игра как способ социализации личности // Национальные приоритеты России. – 2017. – №1. – С. 68 – 72.
6. Кочетков Н.В., Воложаева Е.Н. Взаимосвязь увлеченности онлайн-играми и мотивации к обучению разностатусных школьников // Психологическая наука и образование. – 2021. – № 4. – С. 34 – 42.
7. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая деятельность // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224 – 230.
8. Ромм, М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. –Новосибирск: Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
9. Ромм М. В. Социальная адаптация как объект философского анализа: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Томск, 2003. – 47 с.

НУЖНА ЛИ ВЕРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ?

А.Р. Тарасов

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, santar_2002@mail.ru

Научный руководитель: Сандакова Л. Б., к.ф.н.

Рассматривается проблема утраты веры среди современной молодёжи. Данный процесс обусловлен тем, что в обыденном сознании наука и религия находятся в ценностном противостоянии, тогда как в действительности могут выполнять взаимодополняющие мировоззренческие функции. В работе

показано, что русская религиозная философия, изучавшая как духовную, так и социальную проблематику, может предложить решение данной проблемы.

The author considers the problem of loss of faith among young people. This process is due to the fact that in everyday consciousness, science and religion are in conflict, being opposites of each other. The author considers that Russian religious philosophy, which studied both spiritual and social issues, can offer a solution to this problem.

Религия с древнейших времён (40-35 тыс. лет до нашей эры, именно тогда обнаруживаются археологические свидетельства мистических верований) выполняла ряд жизненно важных функций, как для отдельного человека, так и для социума: мировоззренческую, моральную, коммуникативную, творческую, компенсаторную и интегративную. Однако, по мере развития общества, некоторые из функций перешли к другим социальным институтам. Так, например, объясняющую функцию взяла на себя наука, искусство позволило себе быть более секуляризованным, а мораль стала имманентна обществу вне зависимости от религиозности той или иной части. В свою очередь религия, в своей изначальной сущности, несмотря на многочисленные реформации (в частности, христианских конфессий), практически не изменилась: набор исполняемых функций остался неизменным.

Закономерно, что в обыденном сознании возникает вопрос: для чего в современном обществе давнишние предрассудки и суеверия? В данном исследовании определяются актуальные сегодня функции религиозной веры, что позволяет ответить на вопрос: для чего молодым людям верить во что-либо? В работе в качестве аргументативной базы используются также идеи русской религиозной философии.

Стоит начать с действительных статистических данных. Ниже – Таблица 1 – данные исследования ВЦИОМ, согласно которым, за последние четыре года число атеистов среди лиц от 18 до 24 лет выросло вдвое.

Был проведен собственный опрос на массиве 140 человек – студентов различных вузов. В опросе принимали участие девушки (82 человека) и юноши (58 человек), различных направлений профессиональной подготовки: треть опрошенных обучаются на технических специальностях, 29% на гуманитарных, и более 37% опрошенных – студенты медицинских университетов. Было выявлено: 26,4% опрошенных считают себя верующими, 21,4% не смогли дать чёткого ответа и более половины опрошенных верующими себя не считают. Согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что с каждым годом верующих становится действительно меньше.

Последователем какого мировоззрения или религии Вы себя считаете?

(закрытый вопрос, один ответ, % от всех опрошенных)

	2017	2018	2019	2020	2021
Православия	75	72	70	68	66
Ислама	6	6	5	5	6
Католицизма	0	1	0	0	0
Иудаизма	0	0	0	0	0
Буддизма	0	1	1	0	1
Протестантизма (пятидесятничества, адвентизма, лютеранства, союза евангельских христиан-баптистов и другое)	1	0	1	0	1
Являюсь верующим, но какой-либо конкретной конфессии не принадлежу	4	3	3	3	4
Неверующим	7	8	12	12	14
Колесблюсь между верой и неверием	5	6	6	5	6
Другое	-	-	2	5	2
Затрудняюсь ответить	2	2	0	2	1

Таб. 1

Рассмотрим наиболее вероятную причину и следствие этого процесса. Стоит заметить, что в основе любых религиозных воззрений лежит вера в мистическое: духи, боги, магия. Всё это в своей древнейшей, изначальной форме должно было объяснять человеку мироустройство. Тогда как для объяснения явлений и процессов в мире наука в своей основе руководствуется рациональным: фактами, гипотезами, опытом. В этой связи основной причиной отказа от веры можно назвать критическое мышление, так как в обыденном сознании наука и религия противопоставлены в «борьбе» за мировоззренческую функцию. А так как религия — это архаичный институт, то ничего прогрессирующей науке в этом отношении противопоставить не может. Именно эту причину можно считать главной.

В противопоставлении науки и религии зачастую игнорируется факт того, что функция на пересечении только одна – мировоззренческая. В то время как религия, помимо всего прочего выполняет ещё две важнейшие функции: компенсаторную и интегративную. Вера даёт надежду и объединяет людей, что и является компенсаторным механизмом в ситуации дестабилизации личности или социума.

Рассмотрим следствие. Согласно опросу ВЦИОМ, число людей, страдающих депрессией, в 2017 году было около 5,5% (около восьми миллионов человек), а согласно данным сервиса Statista (Рис 1.)

Международный индекс счастья в России с 2017 года к настоящему времени упал в два раза. Соотнеся эти данные, можно заключить, что число граждан, страдающих от тех или иных форм депрессии растёт.

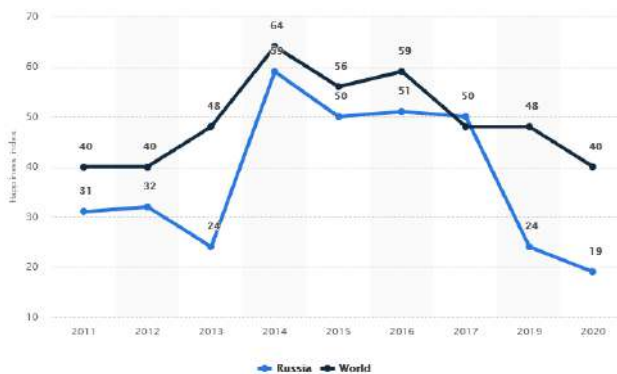


Рис. 1

В двадцатом веке русский философ Сергей Николаевич Булгаков критиковал чрезмерные, по его мнению, социальное безличие и зацикленность на бытовом мире вещей марксизма [2, с. 9-12.] («...прогресс не есть спасение еще и потому, что он не побеждает главного врага, обесценивающего и обесмысливающего жизнь, — смерть...» [1, с. 220]). Согласно его рассуждениям, вера, в частности, христианская, является тем, что обеспечивает «духовное здоровье народа», непосредственно влияющее на быт и экономику: «...общая духовная атмосфера влияют на человеческую личность, преобладание того или иного воззрения оказывает влияние на хозяйственную жизнь. Господство утилитаризма и упадок личности угрожают подорвать хозяйственное развитие...» [1, с. 80].

В своих философских трудах [1, 2] Булгаков формулирует концепцию «религиозного материализма» – идеального сосуществования духовной и материальной жизни, в котором одно другому не противоречит, а напротив, поддерживает и укрепляет. Несмотря на утопичность концепции, рациональное существо в ней прослеживается. Не отрицая ни одного ни другого социум может достичь новой ступени развития, более совершенной, чем текущая. В подобном обществе проблема фрустрации отдельного человека или целой социальной группы будет нивелирована. Это особенно

положительно повлияет на молодёжь, подверженной изменениям психического состояния более прочих.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод: вера и религия, в частности, исполняют компенсаторную и интегративную функции, которые дополняют функции прочих социальных институтов.

Литература:

1. *Булгаков С.Н.* Два града: исследования о природе общественных идеалов. – М.: Астрель 2008. – 320 с.
2. *Булгаков С.Н.* Философия хозяйства. – М.: Директ-Медия. – Москва 2014 г. – 265 с.

ТЕНЕВАЯ СТОРОНА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

К.А. Цирульникова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ksenia.t-7500@mail.ru**

Научный руководитель: Данилкова М.П., канд. филос. наук

Статья посвящена одной из фундаментальных проблем современной философской антропологии, существованию человека в условиях техногенного мира. Цель статьи анализ влияния технических достижений на духовное развитие человека и выявление причин нравственной деградации личности в условиях доминирования технологического прогресса.

The article provides one of the fundamental problems of modern philosophical anthropology, the human existence in a technogenic world. The aim of the article is to analyze the impact of technological achievements on the self-development of human and to identify the reason of moral degradation because of the dominance of technological progress.

В XXI веке стремительно развиваются наука и техника, но развивается ли вследствие этого мир в целом? Этот вопрос становится ключевым в условиях нарастающего духовно-нравственного кризиса. Действительно, новейшие технологии, так прочно вошедшие в повседневную жизнь, обеспечили человеку комфортные условия бытия. Также инновации позволили человеку проникнуть в глубины океана, а космические станции уже приблизились к Марсу, но, к сожалению, в области духовного развития человеку остается еще далеко до совершенства.

Сегодня человечество находится в состоянии бездуховности, она как «черная дыра» все больше и больше затягивает человека. Современный человек все сильнее погружается в мир вещей, потребительства, накопительства, которое становится «теневогой», оборотной стороной развития техногенного общества [1].

Новейшие технологии трансформировали все области деятельности, в том числе и сферы накопления и передачи информации. Речь идет о книгопечатании. Вспомним, что первые книги переписывались вручную, затем появились печатные машинки, а уже после - печатные станки, это переход на новый уровень с точки зрения технологии, но для человека - все тот же способ копировать информацию для дальнейшего распространения, пусть и более эффективный.

Подобные технологии вводились для упрощения жизни человека, и ориентацию его деятельности на нечто более значительное, однако, произошли изменения, которые никто не мог предусмотреть. Об этом красноречиво свидетельствует выражение Р. Брэдбери: «Человечеству дали возможность бороздить космос, но оно хочет заниматься потреблением: пить пиво и смотреть сериалы» [2].

Можно утверждать, что мы и так живем в сравнительно комфортной и удобной среде, но технологический прорыв направлен на еще большее упрощение нашей жизни, потакая человеческой лени. Например, были созданы мерные стаканы для наклонного положения, мультиварки, тапочки от пыли для кота, а также многие другие модернизации даже звучащие абсурдно. В результате, у человека не возникает вопросов: как это работает? Почему? Зачем? Ведь ему и так комфортно, а свободное время можно потратить на развлечения. Ну, как тут не обратиться и не вспомнить роман-антиутопию Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту».

Как злободневно сегодня звучит главная мысль автора о том, что общество может перестать нуждаться в книгах, как в «духовной пище», перейдя полностью на потребительский образ жизни, наполненный удовольствиями и острыми ощущениями. Не такой ли социум окружает нас сейчас?

Вернемся к примеру с книгопечатанием, пока технология и наука наполняются инновациями, общество лишь модернизируется, адаптируясь к новым гаджетам и девайсам. Наблюдается диссонанс, с одной стороны, потребности становится все примитивнее, прослеживается ухудшение здоровья, с другой, происходит рост технологического знания, к которому общество попросту не готово морально. У него нет нравственной основы для правильного применения технологических достижений. Если рассматриваемая тенденция будет прослеживаться и дальше, то власть перейдет к

небольшой группе людей, обладающих необходимыми знаниями. А это уже ведет к неуправляемым последствиям.

В продолжении темы отметим несколько других факторов, влияющих на усиление деградации человека. Таким будет являться, например, универсализация всех процессов. В частности, с появлением интернета информация стала более доступной для всех слоев населения, вне зависимости от их образования и статуса, но в связи с этим, многое стало подвергаться цензуре для соблюдения толерантности по отношению к различным меньшинствам, что приводит к сокращению разнообразия литературы, так же стал упрощаться язык изложения. В производстве продуктов питания так же наблюдается универсализация, например, в индустрии быстрого питания или иначе – фастфуде, в последнее время территория его распространения вселяет ужас своими масштабами. Люди практически во всех уголках мира питаются картофелем фри и бургерами, что пагубно влияет на их здоровье, и это происходит не только за счет ингредиентов сомнительного качества. Питание должно быть разнообразным и соответствующим региону проживания, сезону, климату, в котором живет человек. Т.е. прослеживается уже рассмотренное ранее упрощение, которое действует в ущерб качеству, а в последствии и самому человеку.

Следующим важным фактором, вызывающим тревогу относительно процессов деградации человека, может стать введение новых технологии в медицину. В этом ключе довольно неожиданным может быть утверждение, что причиной деградации является развитие медицинской индустрии, однако именно об этом говорит автор статьи “Человек в цифровом мире – деградация цивилизации или новая ступень ее развития”[4]. Она рассуждает о том, что медицина способствует снижению иммунитета, хотя и спасает человека от смертельных заболеваний. Закон естественного отбора является одним из фундаментальных законов природы, именно благодаря ему, наиболее приспособленные организмы выживают, оставляя здоровое потомство, что дает возможность для дальнейшего развития. Человечество же идет наперекор природе, применяя достижения технологий медицины, из-за чего здоровье на генетическом уровне ухудшается, такими темпами каждое новое поколение будет рождаться с все больше увеличивающимся набором хронических заболеваний. Так не лучше ли направить современные достижения в области медицины на предотвращение появления болезней, а не на их лечение, чтобы сохранять и преумножать здоровье, во многом зависящее от наследственности?

Еще одним дискуссионным вопросом использования новых технологий является трансгуманизм, как очередная попытка человека восстать против природы, стремление избавиться от страданий, болезней и, наконец, смерти. Однако, пытаясь восстановить таким способом здоровье, которое сами и загубили, или преследуя цель усовершенствовать тело человека, мы рискуем дойти до точки невозврата, когда жизнь без технологий не будет представляться возможной, а люди станут подобны киборгам, героям фантастических романов. Все это сделает человека еще более зависимым от инноваций, а следовательно, уязвимым перед теми, кто будет ими управлять, производить и обслуживать. Уже сейчас мы не можем устранить многие неполадки в быту или на производстве без специалистов, количество которых сокращается ввиду увеличения сферы обслуживания. Таким образом, картина будущего вырисовывается не самая радужная.

Современные инновации переводят на новый уровень существование человека в технологической реальности, но для большинства людей это остается лишь способом упрощения повседневной жизни, т.е. все инновации можно назвать модернизацией процесса получения желаемого результата, с точки зрения применения их в жизни. Не лучше ли направить силы в сторону развития общества, человека и его сознания, чтобы достижения науки были использованы не для упрощения жизни, а для вывода ее на новый уровень?

Отражение этой мысли можно найти в еще одной цитате Брэдбери: «ключ к успеху зарыт не в прогрессе, а в самих людях. Мы должны развиваться, становиться честнее, добрее. Люди должны научиться любить себя, свою жизнь, весь мир... Мы должны развивать свои хорошие стороны» [3].

Литература:

1. Данилкова М.П. Ценностная архитектура современного общества/ М.П. Данилкова //Символ науки. 2016.-2/3.С31-32.

2. Интервью Брэдбери Р. – 2010 г. - <https://bolshoi.by/persona/rey-bredberi-chelovechestvu-dali-vozmozhnost-borozdit-kosmos-no-ono-hochet-pit-pivo-i-smotret-serialyi/>

3. Интервью Брэдбери Р. - Российская газета. – №4418 – 20 июля 2007 г.

4. Симанович Л.Н. Человек в цифровом мире – деградация цивилизации или новая ступень ее развития? – РОССИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ. ЕЖЕГОДНИК. Том.Выпуск 12, Часть 3 – 2017 г. – Издательство: Институт научной информации по общественным наукам РАН (Москва)

КРИТИКА КЛАССИЧЕСКОГО ИСТОРИЗМА В XX ВЕКЕ

Е.В. Юрчук

Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, yurchuk.katya1994@gmail.com

Научный руководитель: Дьяков А.В., д.ф.н, профессор

В статье проводится сравнительный анализ различных проектов критики классического историзма в философии французских постмодернистов. Делается вывод, что постмодернизм показал необходимость переосмысления методологических оснований традиционной исторической науки, однако попыток подвергнуть эти основания тщательной ревизии предпринято не было. Тем самым вопрос об использовании принципа историзма как инструмента гуманитарного познания на сегодняшний день остается открытым.

The article provides a comparative analysis of various criticism projects of classical historicism in French postmodern philosophy. It is concluded that postmodernism showed the need to rethink the methodological foundations of traditional historical studies; however, no attempts were made to subject these grounds to a thorough revision. Thus, the question of using historicism as an instrument of humanitarian knowledge remains open today.

Вплоть до XX века историцистская парадигма пронизывала пространство философии и гуманитарных наук, однако в прошлом столетии этот ведущий принцип гуманитарного знания подвергся критике и низвержению. Немаловажную роль в этом процессе сыграли работы французских постмодернистов. В данной статье постмодернистская философия представлена в качестве серии *проектов критики классического историзма*.

Обращение к данной проблематике обусловлено интересом к современной ситуации пост-«конца истории», в которой чрезвычайно актуальны следующие вопросы: как повлиял подрыв историцистской метафизики на всё поле гуманитарных наук? Каковы методологические основания современных гуманитарных и философских исследований?

Под историзмом принято понимать подход к действительности с точки зрения ее непрерывного развития и изменения во времени. Традиционная программа историзма, зародившаяся в недрах классической философии, предполагала *телеологизм* – рассмотрение процессов и явлений в их причинно-следственной взаимосвязи и целевом развитии. Кроме того, эпоха Просвещения привнесла в философское осмысление истории идею *прогресса* – поступательного движения человечества от низших ступеней к высшим, к утопическому совершенству: «XIX век под влиянием Просвещения сделал прогресс главной исторической метафорой» [1, с.].

Таким образом, на протяжении десятилетий научные и философские труды транслировали идею единства истории, объясняя в фундаменталистских системах её смысл и назначение. Человек, общество, культура, поиск истины – всё рассматривалось с позиции «вписанности» в канву исторического повествования.

Развитие постмодернизма в культуре и науке в последней трети прошлого века ознаменовало кризис классической онтологии в целом и, как следствие, кризис историцистской парадигмы. Философские работы этого периода характеризуются предельным *релятивизмом*, стремившимся устранить историцистскую перспективу из пространства гуманитарных наук.

К 70-ым годам XX века деструктивные тенденции в жизни общества – разочарование в научно-техническом прогрессе, неверие в разумность мироустройства, экологический кризис, – отразились в философских трудах интеллектуальной элиты. Так, по мнению постмодернистов, этот культурный упадок – результат рационалистической модели, господствующей в новоевропейской культуре и науке, веры в главенство разума и бесконечный прогресс человечества. На место исторического телеологизма пришёл радикальный релятивизм, на место системности и универсальности – синкретизм и намеренная фрагментарность мысли. Созидающий тип философствования сменился разрушительной и тотальной критикой.

Ж.-Ф. Лиотар одним из первых манифестировал «состояние постмодерна» и обозначил вектор новых приоритетов мышления «от «Логоса» к паралогизму, от единства к фрагментации, от гомогенности к гетерогенности...» [2, с.7]. Традиционная философия истории и наука вообще, по Лиотару, представляют собой *метанарративы*; человечество и весь мир как бы растворены в истории, в историческом времени, где истина подвластна лишь тирании Логоса. По мнению Лиотара, пришло время «конца истории», или «заката метанаррации»: метанарративы утратили свою легитимирующую силу после катастрофических событий XX века, и на их место возвращается самооценность индивидуального опыта и многообразие микро-рассказов. Главной задачей современной социальной политики философ называет поддержание множественности «языковых игр» (столкновения и взаимодействия микронарративов) в едином «теле социума» [3].

Важной вехой в историографии постмодерна стал и генеалогический метод **М. Фуко**, вдохновленный философией Ф.Ницше и противопоставленный традиционному историческому познанию. Если классическое историческое исследование предполагало неясное утверждение некой «сущности», которая существует и изменяется во времени, то генеалогия намеренно рассматривает феномены субъективно. Однако при этом «смыслы становятся непредметными,

субъективными, лишенными внятного социально-культурного содержания, во всяком случае, эти смыслы остаются за пределами четкой выразимости и, как результат, становятся пустыми абстракциями» [4, с.23]. Интересно, что генеалогический метод Фуко дал толчок развитию таких современных направлений как психоистория и политическая историография, а также феминистским интерпретациям истории.

В отличие от многих представителей постмодернизма, Ж. Делёз выступает против так называемых «финалистских» теорий XX века: он не признает конца истории, философии, искусства, а наоборот, ставит своей задачей поиск того, в каком виде они продолжают в наше время. Так, на первый план выходят концепты *номадической сингулярности*, *детерриторизации* и *ризомы* – сил, противодействующих метафизическим теориям «оседлой» западной культуры прошлого [5]. Позицию современного «кочующего» исследователя отличает изменчивость, ризоматичность, децентрация и свобода от довлеющего авторитета структур и традиций: «Рационалистическая традиция искала (и, разумеется, находила) для смыслов жёстко фиксированное место – субъекта. Делёз утверждает, что любое «место» – лишь перспектива взгляда, не имеющая устойчивого онтологического статуса» [2, с.205].

Таким образом, мы замечаем, что каждый философ-постмодернист по-своему высказывает критику в сторону классической историцистской парадигмы, затрагивает тот или иной интересующий его аспект этого обширного вопроса. Можно сделать вывод, что представители постмодернизма хотя и явили необходимость переосмысления методологических оснований традиционной исторической науки, но так и не предприняли попытки подвергнуть эти основания тщательной и строгой ревизии. Каково отношение современной науки к принципу историзма?

По словам П. Бурдье, «пересмотр вопроса об основаниях и есть само основание исторических наук». [6]. На сегодняшний день вопрос об использовании принципа историзма как инструмента гуманитарного познания остается открытым и имеет междисциплинарное значение, ведь проблема осмысления истории значима для всех гуманитарных наук как некая общая методологическая установка.

В работах современных философов можно найти попытки примирения сформировавшийся антитезы классического историзма и крайнего релятивизма. Отметим концепцию «рационалистического историзма» П. Бурдье, который критикует постмодернистов за недостаточность радикализма и уклонение от «исторической работы» [6], а также Г. Люббе, стремящегося реабилитировать философский историзм с современных позиций [7].

Отметим, что наше исследование является первым этапом и частью масштабного исследования пространства гуманитарных наук в исторической перспективе, предполагающего разработку программы нового историзма, который не имеет основанием метафизику субъекта и вместе с тем избегает крайностей релятивизма. Это задача будущих исследований.

Литература:

1. Руткевич А.М. Историзм и его критики // Вопросы философии. – 2018. – № 12. – С. 24–36.
2. Дьяков А.В. Философия постструктурализма во Франции. – Нью-Йорк: Издательство «Северный Крест», 2008. – 364 с.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
4. Анкерсмит Ф.Р. История и тропология: взлёт и падение метафоры. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 496 с.
5. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – 672 с.
6. П. Бурдьё За рационалистический историзм // Социо-Логос постмодернизма'97. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии РАН. – М.: Институт экспериментальной социологии, 1996. – С. 9-29.
7. Плотников Н. Реабилитация историзма. Философские исследования Германа Люббе // Вопросы философии. – 1994. – №4. – С. 87-93.

ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИЕЙ

С. К. Яковченко

**Новосибирский государственный технический университет (НГТУ),
г. Новосибирск, stepanium@gmail.com
Научный руководитель: Сандакова Л.Б., к.филос.н.**

В данной статье кратко изложены теория о зависимости тревожности от вербализации болезненного опыта и теория о зависимости продуктивности от вербализации планов на будущее. Из этих двух теорий выводится теория-гибрид, которая описывает механизм, объясняющий обе зависимости.

This paper depicts two psychological models: one explaining the effect of creative writing about painful experiences on a person's level of anxiety and another explaining the effect of writing out future plans on a person's productivity. From these

two models a hybrid model is derived that explains the effects of writing about troubling situations on both productivity and anxiety levels.

Вербализация является инструментом создания модели реальности и построения стратегий ориентирования в ней. Люди с тех пор как научились говорить пытались описать правила того, как им себя вести. Сегодня проблема заслуживает переосмысления и новой интерпретации, поскольку количество данных, демонстрирующих влияние самоописания на здоровье и продуктивность человека, беспрецедентно. Цель данной статьи - рассмотрение механизмов и способов применения языка как инструмента самопрограммирования. Поскольку каждый человек переживал какой-то болезненный опыт и имеет некоторые стремления, предложенные здесь способы применения вербализации как инструмента могут быть полезны любому человеку.

Материалом для работы являются статьи Д.Пеннебэйкера и С.Чанг и М. Шипперс, Э. Щиперса и Д. Питерсона, где авторы предлагают мета-анализ влияния процедур вербализации на психическое и физиологическое здоровье, а также на академическую успеваемость.

В статье Д.Пеннебэйкера и С.Чанг “Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health” [1] предлагается модель описания зависимости между вербализацией опыта и изменением его восприятия под названием “Analog to Digital (A to D)” [1, с.29]. Проводится аналогия с оцифровкой звука: хранить какую-то запись звука полностью без потерь физически невозможно, да и не требуется. Есть некоторое количество дискретных точек непрерывной функции волны звука, которых достаточно для воспроизведения аппроксимации звука так, чтобы человек не отличил его от оригинала. Предполагается, что, когда мы пытаемся описать наш “аналоговый” опыт в символическом виде, мы как бы “оцифровываем” его, выделяя наиболее важные части и очищая место в голове от ненужной информации. Переходя в текстовый формат хранения, не поддерживающий сами эмоции и образы, опыт перестаёт беспокоить человека. Очищенную, схематичную версию опыта становится проще анализировать и делать выводы о том, как себя вести в ситуациях, схожих с пережитой. Аналитический взгляд на прошлое позволяет взглянуть на произошедшее «со стороны», как на абстрактную историю [1, с. 31]. И это помогает изменить перспективу оценки событий.

Таким образом, вербализация является инструментом для фильтрации, сжатия и анализа опыта. Когда человек описывает свой опыт, он сначала отделяет важные для него в данной ситуации образы и ощущения, связанные причинно-следственной связью во времени, от неважных, затем эту цепочку образов и ощущений (далее “единица

опыта”) сжимает в более простые для восприятия символы (слова). Единство декодирования одних и тех же слов разными людьми обеспечивается определённой биологической схожестью восприятия разных людей и их взаимодействием друг с другом. Когда мы рассказываем кому-то личную историю, мы сначала определяем (часто неосознанно), что мы считаем важным в нашем опыте, а что нет. Затем выделяем значимую с нашей точки зрения смысловую цепочку единиц опыта и производим её архивацию в символичный вид - собственно рассказ. Слушатель/читатель пользуется своим пониманием символов языка для того, чтобы по порядку их декодировать обратно в образы и переживания и, как будто, пережить тот же опыт, что и автор. Это возможно, если его декодер символов способен преобразить слова рассказчика в достаточно похожие образы (что предполагает сходство «единиц опыта»).

Практика описания опыта словами с целью извлечения из него уроков имеет задокументированный полезный эффект на психологическое и физическое здоровье, а в определённых ситуациях и на академическую успеваемость [1, с. 11]. Психологическая травма – это тот болезненный опыт, который человек не смог объяснить в рамках существующей у него модели реальности, не смог вербализовать и проанализировать. Вероятно поэтому большинство психологических травм - детские: у нас не хватает ни опыта решения подобных проблем, ни навыка владения языком, чтобы представить пережитое в виде понятных и полезных для будущего опыта схем.

Но следует обратить внимание и на ограничения такого рода проработки травмирующего опыта. Если болезненное событие произошло недавно (меньше полутора лет назад), то у описывающего есть шанс просто себя ретравмировать описанием. Описание болезненного опыта так же работает не на всех и, похоже, что плохо работает на психически больных.

Более заметный коррекционный эффект обнаруживает прописывание будущего. В статье М. Шипперс, Э. Шиперса и Д. Питерсона “A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap” [2] проводится мета-анализ трёх исследований на тему влияния формулирования планов на будущее, на академическую успеваемость. Оказывается, что продумывание и вербализация долгосрочных целей способно значительно улучшить успеваемость у отстающих групп студентов. В странах, где проводилась интервенция, отстающими группами в среднем являются мужчины и этнические меньшинства (первое и второе поколения иммигрантов). Предполагается, что, когда ставится долгосрочная цель и из неё

выводятся мелкие конкретные цели, поведение, связанное с этой системой целей, отмечается системой стимулирования: награда за приближение к цели, дофаминовая система. Таким образом действия, связанные с достижением цели, награждаются, что вызывает их повторение, и приближает к цели, создавая цикл позитивной отдачи. Кроме этого формулирование долгосрочных целей и их подцелей значительно облегчает процесс выбора поведения в конкретной ситуации: человек легче понимает, что ему делать, поскольку у него уже прописаны цель и действия, приближающие к ней. А так как оценка ситуации становится чёткой и сформулированной, то это, как и в случае с описанием болезненных воспоминаний, смещает нагрузку с эмоционального центра оценки на аналитический. Так было замечено, что описание целей снижает тревожность по поводу неясного будущего [2, с. 3]. Когда ты точно формулируешь цель, становится проще решать, что делать в определённой ситуации. Сниженная тревога снижает вероятность избегания действий, приближающих к цели, а стимулирующая система поощряет эти действия, тем самым значительно увеличивая шанс её достижения.

Таким образом, можно дополнить инструментальное значение вербализации до манипулирования любыми образами и чувствами вообще, не только прошлыми. Можно также предположить, что формулировка любых фантазий, переводит их из образного хранения в хранение символическое, схематичное, упрощая анализ этих образов. Когда человек формулирует свою цель, так же как с формулированием опыта, он отделяет нужное от ненужного, позволяет анализировать цели на противоречивость. Таким образом уменьшается экзистенциальная нагрузка, связанная с внутренними конфликтами, противоречиями, ценностно-смысловой дезориентацией.

Теория “А to D” предполагает, что, когда болезненный опыт или фантазии о пугающих перспективах на будущее вербализуются, они переходят в другой формат хранения и перестают быть болезненными. Но тогда почему наиболее тяжёлые болезненные воспоминания даже после детального описания могут всё равно какое-то время беспокоить, пусть и в меньшей степени? Можно, конечно, предположить, что полностью изменить формат воспоминания невозможно, и не важно, насколько детально описывается событие. Другое потенциальное объяснение: человека тревожит не столько само событие, сколько беспомощность, вызванная осознанием собственного непонимания что нужно делать в конкретной ситуации. Ситуация продолжает беспокоить, если человек не составил стратегии предупреждения подобных болезненных исходов в похожих ситуациях. Из этого предположения

следует, что, описывая опыт, мы не меняем его формат, формулируем беспокоящие нас вопросы, что позволяет на них ответить. Такая теория позволяет объяснить причину остаточного беспокойства после вербализации волнующих нас событий прошлого или настоящего: эмоционально-образный опыт не забывается, просто он перестаёт быть важным для человека, так как из него уже получена вся важная для описания стратегии поведения информация. Отсутствие беспокоящих вопросов так же убирает причину для того, чтобы вспоминать этот опыт. Как воспоминания о прошлом, так и фантазии о будущем нужны нам для того, чтобы вырабатывать стратегию получения желаемого и избегания нежеланного в различных сценариях. Болезненность или привлекательность определённых образов говорит о субъективной важности информации, представленной в обдумываемой ситуации.

Область применения. Интервенции с целью повышения продуктивности и улучшения психического здоровья работников/учащихся

Литература

1. *Д.Пеннебэйкер и С.Чанг.* Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health [Электронный ресурс] // ResearchGate: электрон. науч.-техн. журн.. – 2007 – URL: https://www.researchgate.net/publication/253937612_Expressive_Writing_Emotionaional_Upheavals_and_Health
2. *Микаел Шипперс, Эд Шипперс, Джордан Питерсон.* A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap [Электронный ресурс] // Humanities & Social Sciences Communications: электрон. науч.-техн. журн.. – январь 2007г. – URL: <https://www.nature.com/articles/palcomms201514>

**ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ
ВОЗРАСТЕ**

Л.А. Духовникова

**Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, nsru@nsru.ru**

**Научный руководитель: Шамшикова О.А., канд.психол.наук,
профессор, заведующая кафедрой общей психологии и истории
психологии**

Данная статья посвящена обзору понятий: самореализация личности в обществе и самореализация личности в юношеском возрасте. В статье раскрыто значение самореализации в юношеском возрасте через выбор профессии в вузе, т.к. именно во время обучения происходят процессы самопознания и самоопределения, формирование системы ценностей.

This article is devoted to the review of the concepts: self-realization of personality in society and self-realization of personality in adolescence. The article reveals the importance of self-realization in adolescence through the choice of a profession at a university, because it is during training that the processes of self-knowledge and self-determination occur, the formation of a system of values.

Проблемы самореализации очень ярко представлены в юношеском возрасте не только потому, что этот возрастной период характеризуется наибольшей энергичностью и работоспособностью, но и потому что именно в этом возрасте происходит становление самореализации. Можно даже сказать, что юношеский возраст – это важнейший этап в процессе становления самореализации.

Как личность в обществе человек реализует себя, т.е. самореализуется через профессию. В процессе взросления, у человека меняются его потребности, а значит, меняются цели и приоритеты тоже преобразуются. Например, в юности человек старается выбрать род его будущей профессиональной деятельности, но некоторые, в первую очередь, начинают решать вопросы своей личной жизни. Планы на будущее определяются человеком с учетом его возраста, характера и нужд. Но бывают случаи, когда возникает принцип «здесь и сейчас», когда человек не имеет времени на раздумья либо выгода от возможного действия заставляет принять необдуманное решение.

«Профессиональная самореализация во всех своих формах позволяет установить определенному человеку довольно четкие границы и ориентиры желаемого и возможного. При помощи

профессиональной самореализации практически устанавливается социально-психологическое место существования субъекта в профессии, профессиональные смыслы и принципы, ценности и идеалы, нормы и правила. Профессиональная самореализация связана непосредственно с понятием карьерного роста. Карьера понимается как «возможность человека реализовать себя в сфере профессиональной деятельности» [3, с. 175].

К.А. Абульханова-Славская уверена, что «самореализации возможна лишь по окончании познания своих способностей и формирования Я-концепции» [1, с. 172].

Рассматривая процесс самореализации, необходимо так же учитывать и возрастные особенности личности. Рассмотрим психологические характеристики юношеского возраста.

Г.К. Селевко изучает саморазвитие в юношеском возрасте через индивидуализацию, которая «проходит через две фазы: 1 фаза – третий год жизни, 2 фаза – период взросления. Вторая фаза включает в себя повышенную чувствительность личности, доминирование потребности менять себя, для того чтобы гармонизировать с новыми требованиями развития, что говорит о повышении сензитивности личности к саморазвитию» [6, с.156].

Самосознание в юношеском возрасте играет важную роль в саморазвитии. Существует три показателя, в соответствии с которыми мы можем говорить о самопознании личности: широта активности, установки на будущее, карьерно–профессиональная направленность личности и саморефлексия» [6, с.157].

Самореализация начинается с подросткового возраста, но студенческий возраст является наиболее сензитивным периодом для профессионального и личностного саморазвития. «В подростковом возрасте познание направлено на отдельные свойства и качества своего характера, в юношеском же возрасте пересматривается личность в целом, что способствует восприятию целостности и уникальности своей личности, ориентации на будущее, самопознанию и саморазвитию, профессиональному самоопределению юноши [4, с.132].

«Юношеский период занимает особое место в формировании личности в процессе социализации в связи с осуществлением выбора профессии, системы ценностей и т.д. В связи с этим изучение процесса саморазвития личности в юношеском возрасте приобретает особую важность, т.к. именно в этом возрасте происходят процессы самопознания и самоопределения.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом в юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью

становления личности. Для этого возраста характерно усиление сознательных мотивов поведения, укрепление целеустремлённости, решительности, настойчивости, самостоятельности, саморегуляции, повышается интерес к моральным проблемам. Вместе с тем способность человека к сознательной саморегуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере» [5, с.168].

«Образование объективно несет в себе потенциалы активизации личностного роста обучающихся – оно способно стать системой педагогического обеспечения личностного саморазвития участников образовательного процесса» [2, с.112]. На этапе обучения в вузе происходит формирование профессионально важных качеств специалиста, структуры профессиональных ценностей, происходит настройка профессионального саморазвития, закладывается вектор личностного саморазвития, его величина, направление, скорость и постоянство.

Как правильно отметила В.В. Неволina «одним из факторов, влияющих на поведение человека, является специфика выбранной профессии. Профессия служит «фактическим выразителем» моделей поведения, в то время как социокультурная среда влияет на закрепление личностных качеств. Социокультурная среда оказывает важное значение на саморазвитие личности в студенческом возрасте. Следовательно, одной из задач социокультурной среды вуза является развитие профессиональных мотивов, интересов, ценностных ориентаций, что обеспечивает профессиональное и личностное становление и саморазвитие» [5, с.168].

Современная социокультурная среда вуза как совокупность условий для формирования личности, в которых осуществляется жизнедеятельность студентов как субъектов образовательного пространства, должна отвечать следующим требованиям: способствовать самореализации личности, удовлетворению потребностей, интересов личности, адаптации к социальным изменениям, выступать инструментом формирования ценностей.

В.В. Неволina среди психолого–педагогических условий, способствующих профессиональному саморазвитию личности студентов в социокультурной среде вуза, выделила следующие:

– «организацию образовательного процесса с выраженной ориентацией на выбранную профессию (формирование профессиональной направленности, профессионального интереса, профессионального призвания, авторитета и опыта творческой деятельности);

– обогащение знаний студентов по данной проблематике на лекциях, семинарских и практических занятиях, внеаудиторной самостоятельной работе посредством интеграции образовательных технологий (диалоговые формы работы, работа в группах, парах, деловая игра, дебаты, тренинги, интерактивное общение на лекции и другие формы познавательной деятельности), направленных на формирование личности, способной занять самостоятельную позицию, способности к самообразованию, самосовершенствованию;

– развитие у студентов способности к взаимодействию, профессионально-коммуникативной компетентности посредством обучения как традиционным формам коммуникации, так и дистанционным (компьютерно-опосредованная коммуникация);

– развитие коммуникативной толерантности студентов в познавательной деятельности посредством участия в вузовских и вневузовских мероприятиях (фестивали, конференции, круглые столы, кураторские часы и т.д.);

– усвоение нравственных норм и эталонов поведения посредством включения студентов в совместную социальную деятельность в социокультурной среде вуза (функциональное включение преподавателей в совместную со студентами деятельность, при которой коллектив преподавателей и студентов действует в соответствии с организационным порядком, правилами и традициями, принятыми в медицинском вузе, насыщенность образовательного процесса групповыми и индивидуальными действиями различной направленности);

– актуализацию рефлексивности личности студента (рефлексивные способности способствуют самокоррекции и творческой самореализации личности, формированию адекватной самооценки, самоконтроля, саморегуляции, росту профессионального мастерства и овладению новыми специальностями, влияют в целом на развитие личности и ее отношения с миром);

– развитие потребностно-мотивационной сферы, основанной на личностной системе ценностей, формирование духовной культуры студенческого социума через приобщение к высоким жизненным целям и ценностям» [5, с.170].

Таким образом, основной задачей развития юношей и девушек является необходимость самоопределения (личностного, профессионального, жизненного), осмысления путей и возможностей самореализации. Профессиональная самореализация личности начинается с профессионального самоопределения, то есть с выбора профессии.

Задача самореализации для студентов является главной и решается она непосредственно в стенах вуза. Опыт самореализации в высшем учебном заведении в дальнейшем становится важной основой для построения личностного жизненного пути.

Литература

1. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Гапоненко А.В. Концепция саморазвития личности в современных социально-экономических и природных условиях. – Краснодар: Просвещение–Юг, 2005. – 147 с.
3. Котлярова В.В., Шепелев М.Е., Мильцева Е.А. Самореализация личности в обществе // APRIORI. – 2016. – №1. – С. 172–178.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студентов пед. учреждений сред. проф. образования. – 2–е изд. – М.: Academia, 2004. – 250 с.
5. Неволлина В.В. Психолого – педагогические условия саморазвития в юношеском возрасте // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №5(112). – С.167–172.
6. Селевко Г.К. Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков // Народное образование. – 2004. – №8. – С.155–164.

ВЛИЯНИЕ УТОМЛЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ КУРСАНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.М. Ерофеев

Военный университет имени князя Александра Невского

Министерства обороны Российской Федерации,

г. Москва, erofeeva-ma72@yandex.ru

Научный руководитель: Солонина С. Н., к.псх.н, доцент

В статье представлены результаты эмпирического этапа исследования взаимосвязи утомления (вызванного службой в наряде) и успеваемости курсантов военного университета. Генеральной целью исследования являлось обобщение и систематизация научных подходов к понятию утомления и выявление особенностей влияния утомления на успеваемость курсантов.

The article presents the results of the empirical stage of the study of the relationship between fatigue (caused by service in dress) and the academic performance of military university cadets. The general purpose of the study was to

generalize and systematize scientific approaches to the concept of fatigue and to identify the features of the influence of fatigue on the academic performance of cadets.

В ходе исследования феномена утомление был проведен анализ работ отечественных ученых (В.А. Бодров, Е.И. Бойко, Е.А. Деревянко, А.С. Егоров, В.П. Загрядский, А.Г. Караяни, А.И. Киколов, С.А. Косилов, Г.Л. Комендантов, И.А. Кулак, Н.Д. Левитов, А.О. Навакатилян, В.И. Рождественская, И.А. Сапов, А.С. Солодков, К.К. Платонов, Н.И. Фролов и др.). Результатом теоретического анализа стало определение сущности понятия «утомление» [2].

Наиболее оптимальным и вместе с тем отвечающим сущности нашего исследования, представляется определение утомления, которое дал В.А. Бодров: утомление – это состояние человека, которое развивается под влиянием интенсивной рабочей нагрузки и проявляется в чувстве усталости и, как правило, временно нарушении физиологических, психологических, поведенческих функций организма и психики, что сопровождается ухудшением эффективности и качества деятельности, снижением уровня функциональных ресурсов субъекта труда [1].

На теоретическом уровне был проведен анализ изменения работоспособности курсантов в процессе обучения в вузе, результатом которого стало подтверждение предположения о том, что утомление приводит к снижению работоспособности и, как следствие, падению продуктивности ведущей деятельности, отражающейся на успеваемости [3].

В качестве экспериментальных групп были выбраны три учебные группы, общей численностью 63 испытуемых. Для диагностики степени утомления курсантов в учебное время и после суточного наряда использовалась методика: САН, «Перепутанные линии», «Числовые ряды» (слуховая память), запоминание логически не связанного материала, запоминание чисел (зрительная память). Для математической обработки результатов исследования нами использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Сравнение показателей самочувствия, активности и настроения у испытуемых в учебное время и после несения службы позволяет говорить о незначительном их ухудшении после службы в наряде (Изучения утомления по методике САН).

Сравнение показателей утомления в учебное время и после несения службы в наряде отображено на рисунке 1.



Рис. 1 – показатели утомления курсантов в учебное время и после несения службы в наряде

Результаты сравнения интенсивности утомления в учебное время и после несения службы в наряде свидетельствуют об увеличении процента респондентов в группе средней степени утомления и уменьшении количества испытуемых с низкой степенью утомления при стабильном проценте курсантов с высокой выраженностью утомления. Рост количества респондентов с утомлением после службы в наряде составляет немногим больше 10 %. Ухудшение картины произошло за счет снижения показателей психоэмоционального состояния курсантов, а утомлением может быть обусловлено и другими причинами. Вместе с тем процент испытуемых с высокой степенью утомления не изменился, их показатели остались на прежнем уровне, т.е. утомление не перешло в переутомление. Данные факты позволяют предположить, что условия несения службы в наряде достаточно экологичны. Вместе с тем, выявлено, что у порядка 10% курсантов после несения службы в наряде происходит снижение самочувствия, настроения и активности. Это значит, что возможно снижение успеваемости курсантов на 10% (довольно значительное снижение) после выполнения обязанностей дневальных и дежурных.

Результаты сравнения успеваемости (средний балл успеваемости) в учебное время и после несения службы в наряде, свидетельствуют о снижении этого показателя, в результате утомления (Рисунок 2).

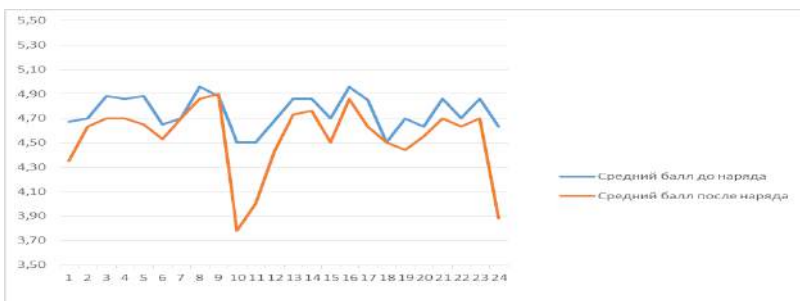


Рис. 2 – средний балл успеваемости курсантов до и после несения службы в наряде

Завершение первого этапа эмпирического исследования связано с выявлением корреляционных связей между успеваемостью и утомлением курсантов. Для обнаружения связи между успеваемостью и утомлением мы выбрали метод ранговой корреляции Спирмена, так как для нашего исследования нет необходимости в точном установлении силы связи, а достаточно ориентировочных данных, признаки представлены не только количественными, но и атрибутивными значениями.

Корреляция между успеваемостью и утомлением в нашем исследовании являются статистически значимыми. Мы расширили спектр рангов и установили статистически значимую связь между успеваемостью и активностью курсантов, а между успеваемостью/настроением и успеваемостью/самочувствие – статистическая значимость не достигнута.

Используя методику «Перепутанные линии», нами обнаружено изменение в уровне внимания курсантов до и после наряда. Выявлено, что после несения наряда, у курсантов, уровень внимания незначительно снижается.

Методиками «Числовые ряды» (слуховая память), запоминание логически не связанного материала, запоминание чисел (зрительная память), мы определяли уровень памяти у курсантов до и после несения службы в наряде. Выявлено, что после несения наряда, у курсантов, уровень памяти, так же незначительно снижается.

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал следующие результаты: корреляция между утомлением и внимание являются статистически значимой; между утомлением и памятью, в нашем исследовании, статистическая значимость не достигнута.

Отсутствие корреляции между утомлением и памятью может быть обусловлено недостаточным количеством респондентов, а также

переводом курсантов на особый режим учебной деятельности в связи с эпидемиологической ситуацией в стране.

Разработанные методические рекомендации и мероприятия по купированию утомления курсантов, связанного с несением службы в наряде, в настоящий момент реализуются в профилактическом плане, для сохранения работоспособности, и успеваемости, обучающихся в процессе профессиональной подготовки, в условиях Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации.

Литература

1. Бодров В.А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы. – «Когито-Центр», 2009.
2. Ерофеев М. М. Влияние утомления, вызванного службой в наряде, на успеваемость курсантов // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / Отв. ред.: Г.А. Вайзер, Т.А. Попова, Н.В. Кисельникова. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2020. – С.306-311.
3. Ерофеев М. М. Теоретический анализ взаимосвязи утомления и снижения работоспособности с успеваемостью курсантов // Неделя Российской психологии в ГСГУ / Под общей редакцией И.В. Гороховой, М.Н. Филиппова. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. – С. 273-278.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ЗАЩИТЕ ЧАСТНОЙ СОБСТВЕННОСТИ

Е.А. Иванова

**Новосибирский государственный университет экономики
и управления «НИНХ», г. Новосибирск, e.a.ivanova@nsuem.ru
Научный руководитель: Верченко Н.И. канд. юрид. наук, доцент,
заведующий кафедрой уголовного права и национальной
безопасности**

В статье рассматриваются особенности психологического состояния человека при необходимой обороне частной собственности.

This article discusses the peculiarities of the psychological state of a person with the necessary defense of private property.

Чрезвычайные ситуации, такие как необходимая оборона, к сожалению, на сегодняшний день занимают в современном мире важное место [3, с. 422]. Данный фактор обусловлен падением экономики, нестабильность финансового состояния ячеек общества, приводящих к агрессии и негативному восприятию мира. Под воздействием социологических и внешних факторов личность проходит детерминантный процесс, представляя угрозу для общества. Так, совместно с социально-психическими свойствами и качествами человека создаются такие причины и условия преступления как разбой, кража, грабеж [2, с.2].

Одновременно с этим, важно отметить, что при попытке незаконного проникновения в частную собственность, гражданин, осознающий опасность и угрозу своей жизни, и близких начинает испытывать не только страх, но и чувство самосохранения. При этом сложившиеся обстоятельства по-разному влияют на человека, выступая фактором изменения его психологического состояния.

Рассматривая необходимую оборону частной собственности, следует сказать, что любое нападение на личность выступает стрессом для психики, а также психического состояния обороняющегося. Тем не менее, как показывает судебная практика, не все дела, рассматриваемые судами необходимой обороны при защите частной собственности, играют в их пользу (заканчиваются справедливым вынесенным судьей решением).

При возникновении экстремальной ситуации человек сталкивается не только с чувством страха, скованности, которые мешают трезво оценить ситуацию вокруг, но и также с чувством внезапности, охватывающего человека. Именно страх и скованность при необходимой обороне при защите частной собственности приводит к изменению голоса, речи и позволяет снижать самоконтроль. В представленные моменты, громкость голоса может снизиться до шепота, замедлиться темп речи, повышая вероятность использования слов-паразитов и междометий [4, с. 105.]. Данное явление можно рассмотреть в ситуациях, когда человек слышит внезапный (нежданный) стук в дверь в темное время суток либо оставаясь в частной собственности один. В приведенной ситуации тембр голоса человека снижается, а чувство страха усиливается. Рассмотренное явление называют дезорганизацией, когда человек неожиданно утрачивает самые простые навыки, доведенные до механизма. Именно эмоционально-волевая устойчивость играет ту самую важную и неотъемлемую роль при правильной оценке обороняющегося при нападении нападающего, особенно, если посягательство происходит на

территории частной собственности жертвы.

Следовательно, при возникновении экстремальных и опасных ситуаций наша психика самостоятельно реагирует и выражается, но у каждого человека по-разному. В соответствии с этим, не каждый человек способен своевременно и правильно оценивать обстановку правомерной защиты при нападении на частную собственность. Находясь в комфортных для себя условиях и состоянии, личность при нападении, например, грабителей, может растеряться и тем самым неверно отреагировать, и применить защиту. Следует отметить, что именно этот фактор определяет границу дозволенной меры защиты обороняющегося от нападающего.

Так, дело «прогремевшее» на всю страну гражданина Гегам Саркисяна Тульской области города Богородицка 2012-2013 года, известно тем, как несколько преступник проникли на частную собственность обороняющегося в лице Г. Саркисяна, и угрожали жизни и здоровью его и его семье, в том числе новорождённому (грудному) ребенку, позволили государственным органом правосудия рассмотреть убийство трех нападающих обороняющегося как необходимую оборону в период длящегося посягательства.

Рассматриваемая на данном примере уголовное дело Тульской области следует сказать, что необходимая оборона происходит не только в период длящегося посягательства, но и фактора неожиданности, позволяющее человеку из чувства самосохранения защищать себя и своих близких. Следовательно, независимо от того, что уголовный закон предусматривает ответственность за убийство, некоторые посягательства все же должны приниматься законодателем во внимание и учитываться в суде как смягчающие обстоятельства (в данном случае гражданину Саркисяну и его семье была угроза жизни и здоровью).

Таким образом, институт необходимой обороны является важным фундаментом при определении виновности обороняющегося лица. Однако государственным органам правосудия следует учитывать такие факторы при защите частной собственности как психическое состояние обороняющегося. В связи с индивидуальностью психического состояния человека, реакция и поведение при угрозе на частную собственность и человека в целом, бывает разная. Следовательно, данный фактор создает сложность в определении периода посягательства для обороняющегося и границ его защиты. Данное обстоятельство следует расценивать как важный элемент уголовно - правового значения при рассмотрении правоохранительными органами дел о необходимой обороне при защите частной собственности. Кроме

того, институт необходимой обороны со стороны законодателя требует закрепления норм в УК РФ, регламентирующих расширенные права человека при защите частной собственности [1, с.3]. Ярким примером закрепления таких прав необходимой обороны служит законодательство США, где у человека при нападении на частную собственность определена более обширная свобода границ защиты [5, с.3]. Данное внесение изменений, на мой взгляд, позволит снизить показатели преступлений по разбойным нападениям и кражам, а также урегулировать порядок в обществе.

Литература

1. Вяткина М.Ю., Фокин М.С. Необходимая оборона собственности по уголовному праву США: проблемы уголовно-правовой оценки // Вестник Омского университета. «Право». - 2012. - № 2 (31). - С.1-3.
2. Понятие «Детерминант в криминологии» [Электронный ресурс]. URL: <https://isfic.info/somkrim/lebedev14.htm> (дата обращения: 18.10.2021).
3. Филимонов Е.Р. Изучение психологии людей в чрезвычайных ситуациях. - М.: ИН - ФРА-М, 2013. - 422 с.
4. Шачнев А.В. Психологи поведения человека в экстремальных ситуациях // Психологические науки. - 2021. - №4. - С.104 - 105.
5. Шаяхметов Т.Р. Некоторые аспекты развития и применения института необходимой обороны в Соединенных Штатах Америки // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. - 2016. - №1. - С.1- 3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.Е. Князевская, Е.С. Быкова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, lencha-00@mail.ru

**Научный руководитель: Быкова Е.С., старший преподаватель
кафедры Психологии и педагогики**

В статье представлены профессиональные типы личности, ценности в структуре профессионального самоопределения. Рассмотрены профессиональные особенности разных типов личности.

The article presents professional personality types, values in the structure of professional self-determination. The professional features of different personality types are considered.

Профессиональное самоопределение – это осознанный выбор трудовой деятельности человека. Многие люди выбирают свою профессию случайно. Студенческий возраст - период профессионального и личностного определения. Самостоятельность в профессиональном выборе характеризуется собственной инициативой в принятии решений, опытом деятельности в различных проблемных ситуациях, ориентированностью на успех и осознанием ответственности за свои действия.

Объект исследования – профессиональный выбор студентов.

Предмет исследования - психологические особенности профессионального самоопределения студентов.

Цель: провести теоретический анализ по проблеме психологических особенностей профессионального самоопределения студентов.

Пространство профессионального самоопределения определяется, как совокупность действий, реализуемых через социальные институты и направлены на выбор предпочтительных вариантов в профессиональном плане для их достижения с учетом потребностей и возможностей личности. [2]

Профессиональный тип личности состоит из способностей, склонностей и возможностей. Дж. Голланд выделил 6 профессиональных типов: социальный, исследовательский, реалистический, артистический, конвенциональный и предпринимательский.

Социальный тип испытывает потребность во взаимодействии с другими людьми. Его профессиональное действие основано на реализации готовности к профессионально-значимой коммуникации. Для *исследовательского типа* важным является познание нового в процессе исследовательской работы. Это предполагает его готовность использовать интеллект как средство профессионального самоопределения. Для *реалистического типа* важна максимально полная реализация способностей и задатков практичности независимости упорства и тщательности. Реализация личностного потенциала определяет профессиональные достижения и создает желаемый профессиональный образ своего действия. *Артистический тип* личности проявляет вербально лингвистические способности, импульсивность, стремление к самовыражению и демонстративность. *Конвенциональный тип* предпочитает структурированную деятельность, предполагающую знаковую обеспечение взаимосвязи личностных особенностей и их реализации в информационном поле деятельности.

Предпринимательский тип личности характеризуется готовностью проявить в деятельности оптимистичность, амбициозность и азартность. Его поведение характеризуется стремлением к популярности, к посещению различных собраний, где он является не только зрителем, но и активным участником [5].

Каждый из типов включает в себя характерные ему особенности, такие как окружение, которое он предпочитает, интересы, способности к определенным видам деятельности. Успех профессиональной деятельности будет зависеть от принятия и осознания во внимания соответствия типа профессиональной среды и условий типа личности.

По Сосниной Н.Г. профессиональное самоопределение личности характеризуется следующими структурными компонентами, по наличию которых можно определить уровень его сформированности [7]:

Главным структурообразующим компонентом выступает *самостоятельность принятия решения*, уровень сформированности которой детерминируется степенью удовлетворенности студента собственным профессиональным решением.

Аналитико-рефлексивный характер деятельности выражается в способности студента к самоанализу, к определению своих слабых и стильных сторон и выстраиванию траектории дальнейшего профессионального роста.

Проектировочно-поисковый характер деятельности заключается в способности личности в применении результатов самоанализа в планировании своего профессионального развития и применении разнообразных профессиональных техник для достижения максимально возможного результата.

Наличие профессиональных ценностных ориентаций сигнализирует о готовности студента к выполнению самостоятельной профессиональной деятельности относительно общепринятым в профессиональном сообществе нормам и системам ценностей. Реализацию описанных компонентов самоопределения личности обеспечивает целенаправленная профессиональная подготовка в условиях взаимодействия образовательной и профессиональной среды.

Ценности выполняют реализующую функцию в отношении выбора жизненных приоритетов: принципы, нравственные нормы, вещи и идеалы. Люди считают такие приоритеты важным в своей жизни, что образует цели и мотивы их деятельности, к чему они стремятся, достижение чего образует смысл их жизни. Они определяют судьбу человека, интересы, потребности, убеждения, взаимоотношения с людьми и жизненные планы [4].

Наиболее значимым для профессиональной деятельности является восприятие субъектом основной цели своей профессии как ценности. Смысложизненные и ценностные ориентации, признаваемые человеком в качестве жизненных стратегических целей и общих мировоззренческих ориентиров, отражаются в его сознании и составляют основу профессиональных ценностей.

Для студентов характерно наличие представлений о себе как о сильной личности, и позитивная оценка пройденного отрезка жизни, ощущение, что прожитая часть была продуктивна и осмысленна в сочетании со средней удовлетворенностью самореализацией. А мировоззренческая установка на возможность быть хозяином собственной жизни, вера в свои силы и возможности, при этом наблюдается адекватная оценка собственных возможностей и высокая осмысленность жизни [6].

Для формирования готовности профессионального самоопределения необходимо учитывать индивидуальные потребности индивида, его способности, результативность и социальную востребованность [3].

Самоопределение в профессии через самовыражение присущей индивиду индивидуальности является условием его профессионального самоутверждения. Осуществляя самоопределение, личность оценивает свои возможности и соотносит их с требованиями профессиональной деятельности, которую индивид избрал для себя [1].

Таким образом, выбор профессии и определение в процессе профессиональной подготовки соответствующей специализации основными этапами профессионального самоопределения личности. Если на этапах профессионального самоопределения индивид не сможет правильно определиться с особенностями своего типа личности и пойдет работать, то профессиональная деятельность, которую он выберет, может быть сопряжена со срывами, неудачами и неудовлетворенностью самим собой. Осознание и учёт собственных интересов, склонностей и способностей является одним из основополагающих моментов, которые во многом определяют успешность выбора профессиональной дальнейшей деятельности.

Период обучения в университете можно определить, как особый смысложизненный период в жизни человека, связанный с переживанием кризиса профессиональной идентификации, т.е. идентификация себя с субъектом будущей профессиональной деятельности.

Ценности, ценностные ориентации и профессиональные ценности обеспечивают целостность профессионального мировоззрения и его устойчивость. Профессиональные ценности являются фактором, способствующим развитию профессиональной направленности

личности, мобилизации для организации своего поведения и деятельности в соответствии с содержанием профессионального долга.

Литература:

1. Абдурасулов Т.Д. Исследование профессионального самоопределения студентов-психологов // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. - 2013. - № 4. - С. 51-56.

2. Берман Н.Д. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов // Современные исследования социальных проблем. - 2018. - Том 9 -. № 2. - С. 35-41.

3. Веселкова Е.А., Веселков А.В. Готовность к профессиональному самоопределению // Вестник сибирского государственного университета. - 2016. - Том 6. - № 1. - С. 256-259.

4. Малышев К.Б., Малышева О.А. Профессиональные типы и ценностные ориентации личности // Ярославский педагогический вестник. - 2020. - № 5(116). - С. 129-139.

5. Сайфетдинов Р.С. Взаимосвязь профессионального типа личности студентов и компонентов их готовности к профессиональному самоопределению // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. - 2012. - № 28. - С. 1020-1024.

6. Смолянинова А.А., Ларионова Л.А. Представления о профессиональных ценностях студентов-психологов // Вестник ИрГТУ. - 2015. - № 9(104). - С. 281-287.

7. Соснина Н.Г. Формирование профессионального самоопределения личности студентов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. - 2019. - № 1(41). - С. 81-85.

ВЗАИМОСВЯЩЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ С АКЦЕНТУИРОВАННЫМИ ЧЕРТАМИ И С ВОСПРИЯТИЕМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Р.М. Леванова, Л.В. Кавун

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, levanovarina@yandex.ru

Научный руководитель: Кавун Л.В., к.псих.н.

Данное исследование направлено на выявление взаимосвязи между используемыми в юношеском возрасте психологическими защитами, акцентуациями характера и особенностями детско-родительских отношений. По результатам корреляционного исследования такие психологические защиты

как регрессия, замещение, компенсация и гиперкомпенсация имеют триады связей, т.е. равно взаимосвязаны как с акцентуированными чертами, так и с особенностями восприятия детско-родительских отношений. С психологическими защитами: вытеснение, отрицание, проекция и рационализация триад связей не выявлено.

This study is aimed to reveal the relationship between psychological defences preferred in adolescence, character accentuations and peculiarities of child-parent relationships. According to the results of a correlation study, such psychological defenses as regression, substitution, compensation, and hypercompensation have a triad relationship, i.e. are equally interconnected with both accentuated traits and peculiarities of perception of child-parent relationships. No connections were found with the psychological defenses of displacement, denial, projection, and rationalization triads.

Особое место в изучении психологических защит занимает их рассмотрение в контексте детско-родительских отношений, ведь именно на их основании по исследованию О.Г. Калины, И.В. Баринцевой, Т.В. Панковой складываются родительские репрезентации, ведущие к формированию примитивных или более зрелых защит. Серьезные изменения детско-родительских отношений в период юности, по мнению П. Криттенден [0], Е. О. Смирновой [0, 0], происходят из-за критического переосмысления молодых людей своей роли в семье и отношений с родителями. В связи с этим, измерение напряженности защит и их дифференциация по степени примитивности/зрелости вызывает у нас особый исследовательский интерес. Кроме того, преобладание той или иной защиты может привести к развитию определенных черт характера [0], а при сильной их выраженности повлечь за собой негативные последствия.

Анализ литературы показал, что объяснение причинно-следственных связей психологических защит, акцентуаций характера и особенностей восприятия детско-родительских отношений довольно неоднозначно. Актуальной для нас явилась проблема выявления взаимосвязей между тремя перечисленными компонентами для возможности дальнейшего изучения причинно-следственных связей.

С практической точки зрения знания о взаимовлиянии трех компонентов могут быть применены в разработке комплексной психокоррекционной программы. Программа, содержащая сведения по оптимальной коррекции детско-родительских отношений клиента и его акцентуированных черт, должна соответственно привести к снижению уровня напряженности психологических защит, что качественно отразится на благополучии социальной и психической жизни индивида.

Объектом исследования являются механизмы психологических защит (далее МПЗ). **Предметом** – взаимосвязь психологических защит с

акцентуациями характера и с особенностями восприятия детско-родительских отношений. **Гипотеза** - существует взаимосвязь между психологическими защитами, акцентуациями и особенностями восприятия детско-родительских отношений. **Методы:** анализ научной литературы, психологическое тестирование, методы математической обработки данных (r-Спирмена). **Методики:** 1) «Индекс жизненного стиля» Плутчик-Келлерман-Конте; 2) «Опросник акцентуированных радикалов личности» Б.В. Овчинников, И.В. Тюряпина; 3) Опросник родительского отношения к детям. **Выборка** - 46 испытуемых в возрасте от 17 до 21 года (средний возраст -18,2 года), из них женского пола 23 человека, мужского пола – 23.

По средним значениям ведущими МПЗ для выборки являются: регрессия, проекция, компенсация и рационализация. Чаще всего встречающийся тип детско-родительских отношений - недостаточность запретов, то есть, воспитание родителей в глазах испытуемых происходит по принципу «всё можно». Наиболее выражены следующие акцентуации: психастенический, эксплозивный, гипотимический, гипертимический, истероидный радикалы.

При анализе корреляций наиболее выраженных психологических защит с остальными параметрами выявлены триады связей, отражающие взаимосвязи всех компонентов анализа для таких МПЗ как регрессия и компенсация. Так регрессия оказалась положительно связанной с гипертимическим ($R_s=0,3$; $p=0,04$), субдепрессивным ($R_s=0,4$; $p=0,01$) и астеническим ($R_s=0,4$; $p=0,01$) радикалами, и с такими стилями воспитания как проекция на ребенка собственных не желаемых качеств (ПНК) ($R_s=0,5$; $p<0,01$), игнорирование потребностей подростка (ИПК) ($R_s=0,6$; $p<0,01$), неразвитость родительских чувств (НРЧ) ($R_s=0,5$; $p<0,01$). В свою очередь, ПНК взаимосвязана с гипертимическим ($R_s=0,3$; $p=0,03$) и субдепрессивным (гипотимическим) ($R_s=0,3$; $p=0,02$) радикалом, а ИПК - с астеническим ($R_s=0,4$; $p=0,01$) и гипертимическим ($R_s=0,4$; $p=0,01$) радикалами. Астенический радикал также связан с НРЧ ($R_s=0,3$; $p=0,02$). В триаду компенсации вошли связи между компенсацией и эксплозивным радикалом ($R_s=0,3$; $p=0,04$), и вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК) ($R_s=0,5$; $p<0,01$), между эксплозивным радикалом и ВК ($R_s=0,3$; $p=0,02$).

Для проекции и рационализации триад, связывающих и МПЗ, и стили родительского отношения в восприятии молодых людей, и акцентуации, не выявлено. Обнаружены отрицательные связи между проекцией и гипертимическим ($R_s=-0,4$; $p=0,01$), истероидным ($R_s=-0,4$; $p=0,01$) радикалами, а также положительная связь с гипотимическим радикалом ($R_s=0,4$; $p<0,01$). Проекция оказалась положительно

связанной с такими особенностями воспитания как гипопротекция (Г-) ($R_s=0,4$; $p=0,01$), расширение сферы родительских чувств (РРЧ) ($R_s=0,4$; $p=0,02$) и фобия утраты ребенка (ФУ) ($R_s=0,3$; $p=0,02$). Рационализация положительно связана с гипотимическим радикалом ($R_s=0,3$; $p=0,05$) и с такими особенностями детско-родительских отношений как сочетание различных стилей воспитания (Н) ($R_s=0,3$; $p=0,03$), Г- ($R_s=0,4$; $p=0,01$), ФУ ($R_s=0,4$; $p=0,01$) и с воспитательной неуверенностью родителей (ВН) ($R_s=0,4$; $p=0,01$).

Кроме выраженных на выборке защит, триады связей также выявлены с МПЗ «замещение» и «гиперкомпенсация». Замещение положительно связано с гипотимическим ($R_s=0,5$; $p<0,01$) и гипертимическим ($R_s=0,4$; $p=0,01$) радикалами, а также с такими особенностями восприятия детско-родительских отношений как ПНК ($R_s=0,5$; $p<0,01$) и ИПК ($R_s=0,4$; $p<0,01$), где ПНК взаимосвязана с гипотимическим ($R_s=0,3$; $p=0,02$) и гипертимическим ($R_s=0,3$; $p=0,03$) радикалами, а ИПК только с гипертимическим ($R_s=0,4$; $p=0,01$). Гиперкомпенсация имеет положительную связь с шизоидным ($R_s=0,3$; $p=0,02$) и субдепрессивным ($R_s=0,3$; $p=0,03$) радикалами, и с РРЧ ($R_s=0,3$; $p=0,03$), ФУ ($R_s=0,5$; $p<0,01$), где РРЧ также связана с субдепрессивным радикалом ($R_s=0,3$; $p=0,03$), а ФУ с шизоидным радикалом ($R_s=0,3$; $p=0,04$).

Психологические защиты «вытеснение» и «отрицание» не являются ведущими на выборке и не имеют триад, но имеют связи как с акцентуированными чертами, так и с особенностями восприятия детско-родительских отношений. Так, вытеснение отрицательно связано с истероидным радикалом ($R_s=-0,4$; $p<0,01$) и положительно связано с предпочтением в подростке детских качеств (ПДК) ($R_s=0,4$; $p=0,01$), и, с чрезмерностью требований (З+) ($R_s=0,3$; $p=0,04$). Отрицание оказалось отрицательно связано с эксплозивным радикалом ($R_s=-0,3$; $p=0,04$), с ПДК ($R_s=-0,4$; $p=0,02$) и с минимальностью наказаний ($R_s=-0,3$; $p=0,03$).

Проведенный корреляционный анализ показал, что между психологическими защитами, акцентуациями характера и особенностями восприятия детско-родительских отношений у молодых людей обнаружены связи, позволяющие предположить, что компоненты взаимно обуславливают друг друга. Для проверки этого предположения далее на расширенной выборке планируется провести регрессионный анализ, который может выявить причинно-следственные закономерности или доказать взаимообусловленность таких психологических характеристик как психологические защиты, акцентуации характера и особенности восприятия молодыми людьми характера детско-родительских отношений.

Литература

1. Калина О.Г., Баринцева И.В., Панкова Т. В. Родительские образы и защитные механизмы у юношей // Психолого- педагогические исследования. – 2011. - Том. 3. - № 2.

2. Криттенден, П. Трансформация отношений привязанности в юности // Журнал практической психологии и психоанализа. – М.: Изд-во Инст-та практической психологии и психоанализа. – 2002 – № 1.

3. Смирнова, Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. – 1995. – № 3.

4. Смирнова, Е. О. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттендена) // Вопросы психологии. – 1999.

5. Ясникова Е.Е., Собенников В.С. Психологическая защита. - Иркутск: ИГМУ, - 2013. – 28 с.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОАКТИВНОЕ СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Л.А. Макалова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, lada.makalova@mail.ru**

Научный руководитель: Кавун Л.В., к.псих.н., доцент

Данная работа выносит социальный интеллект за рамки его стандартного понимания, как одного из видов интеллекта, относя его к одному из предикторов выбора проактивного совладания в качестве копинга.

This work takes social intelligence beyond its standard understanding as one of the types of intelligence, referring it to one of the predictors of the choice of proactive coping.

Жизнь человека каждодневно подвергается стрессовым воздействиям: от малых до больших. Особенно в наше быстроразвивающееся время, когда технологии только и успевают сменять друг друга всё более совершенствуясь. Приходится адаптироваться под новые условия окружающей среды, что неминуемо вызывает стресс. Так как большая часть изменений происходит во внешней среде человека, состоящей из окружающих людей, необходимо выявить наличие или отсутствие связи стрессоров с социальным окружением человека.

Для борьбы со стрессом используются копинг-стратегии. Копинг-стратегии – это стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы. Это осознанно используемые человеком приёмы совладания с трудными ситуациями, состояниями и порождающими их условиями. Ранее считалось, что копинг-стратегии выступают исключительно в качестве пассивной адаптации к стрессовым ситуациям, но последние исследования заставили расширить понятие копинга и выделить среди них проактивное совладание.

Проактивное совладание предлагается в качестве одного из таких методов, с помощью которого люди могут уменьшить влияние стресса до того, как возникнет фактор, вызывающий стресс. Вместо того, чтобы оставлять людей открытыми для потери ресурсов и других воздействий стрессоров, система проактивного совладания предлагает людям подготовиться к стрессовым событиям до того, как они произойдут, что, в свою очередь, приведет к личному росту и достижению целей. Упреждающий стиль преодоления позволяет людям достичь целей, одновременно предоставляя ресурсы для потенциальных будущих факторов стресса, прежде чем они получат возможность негативно повлиять на человека.

Современное состояние проблем совладающего поведения характеризуется всё большим смещением исследовательского акцента с реактивного поведения, то есть возникающего в ответ на трудности, которые уже возникли и были реализованы человеком, в сторону проактивного, ориентированного на будущее копинг-поведение [1]. Модель опережающего, ориентированного на будущее (проактивного) совладания может стать серьезной теоретической базой для исследований в области профилактики заболеваний и укрепления здоровья, основой для создания профилактических программ нового поколения.

Можно констатировать, что в условиях активно развивающегося современного мира важной проблемой становится повышение стрессоустойчивости людей. Одним из наиболее эффективных методов решения данной проблемы, на наш взгляд, является повышение уровня социального интеллекта. Приведённая система исходных положений помогла выявить объект исследования, а именно, социальный интеллект. Научная новизна данной работы заключается в том, что сегодня по теме влияния социального интеллекта на проактивное совладающее поведение проведено слишком мало исследований. Теоретическая значимость работы состоит в том, что она дополняет и

расширяет существующие знания о влиянии уровня социального интеллекта на проактивное совладающее поведение.

Для того, чтобы успешно взаимодействовать в мире, необходима одна из самых важных способностей, которая помогает правильно понимать эмоции и поведение человека, следовательно, помогает правильно взаимодействовать с людьми. Эта способность называется – социальный интеллект [2]. Социальный интеллект – это набор навыков, которые являются решающими в определении успешности социального взаимодействия человека с другими людьми. Социальный интеллект, своего рода, является «проницательностью», то есть способностью человека верно и точно понимать сущность поведения других, подмечать едва уловимые детали поведения и на их основе составлять представления и делать выводы о причинах того, почему тот или иной человек ведёт себя тем или иным образом. Впервые термин «социальный интеллект» был сформулирован в работах американского психолога и педагога Э. Торндайка в 1920 году. В то время Э. Торндайк охарактеризовал социальный интеллект как «способность действовать мудро в межличностном общении». В последующие года появились более точные трактовки. Например, Ф. Вернон охарактеризовал социальный интеллект как умение ладить с людьми, непринуждённость в общении, умение презентовать себя в обществе, понимать настроения в группе, а также идентифицировать те черты характера людей, которые как бы скрыты и не проявляются явно во время взаимодействия людей [3].

Сегодня развитие социального интеллекта необходимо, потому что это лучший ресурс для создания и поддержания той социальной среды, которая помогает людям налаживать коммуникационные взаимодействия в сфере культуры труда и защиты рабочих мест в эпоху всё большей автоматизации. Но приобретение социальных навыков, развитие социального интеллекта и вообще существование в социуме не представляется возможным без коммуникаций с другими представителями общества.

В наш век информационных технологий, когда события происходят очень быстро, а новая информация об окружающем мире поступает ещё быстрее, человеку всё труднее не подвергаться постоянному давлению и стрессу. Людям становится необходимо больше развиваться, больше учиться, жить более активно, успевать за быстро меняющимися условиями, что, естественно, приводит к среде, насыщенной стрессовыми ситуациями. В настоящее время всё больше возникает потребность в ресурсах, которые помогут справиться со стрессом. Можно предположить, что люди с высоким уровнем социального

интеллекта должны уметь справляться со стрессовыми ситуациями лучше, потому что социальный интеллект является предиктором коммуникативного взаимодействия: основываясь на уровне социального интеллекта можно предсказать выстраивание коммуникаций, что помогает посредством общения и взаимодействия с окружающими, лучше ориентироваться и справляться с информационными потоками. В 1943 году Дэвид Векслер предложил классическую концепцию интеллекта, которая представляет собой способность человека действовать решительно, рационально мыслить и эффективно общаться с окружающей средой. Широкий спектр исследований в области социального познания, социального взаимодействия, стресса и преодоления стресса направлен на анализ процессов, посредством которых люди предвидят или обнаруживают потенциальные факторы стресса и заранее действуют, чтобы предотвратить их или смягчить их последствия. Аспинвалл и Тейлор в 1997 году впервые использовали термин для обозначения такого поведения, называемого проактивным совладанием, и открыли обширную область новых исследований в литературе о стрессе и копинге. Проактивное совладающее поведение – это тип поведения, который помогает справиться со стрессом, потому что копинг является частью совладающего поведения, но не ограничивается им, он также включает в себя другие составные элементы, среди которых, вероятно, есть социальный интеллект, поскольку стрессовые ситуации напрямую связаны с коммуникационными взаимодействиями с окружающими людьми. Проактивность относится к относительно устойчивой тенденции влиять на окружающую среду, а также изменять её и предрасположенности к активным действиям. Люди с развитой личной проактивностью характеризуются большей независимостью от ситуационных факторов и способностью сознательно вызывать изменения в своей социальной среде. Проактивное совладание улучшает качество жизни и, таким образом, включает элементы позитивной психологии и распространяется на широкий круг смежных дисциплин, таких как социальное познание и саморегуляция, управление стрессом, здоровье, психология совладания и саморегуляция, достижение цели [4]. Например, тесно связанный с этим социальный интеллект часто описывается как способность понимать поведение другого человека, своё собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации. Эти навыки могут во многом помочь людям предвидеть стрессовые события и/или минимизировать их влияние. Более того, концептуализация социальной поддержки, как совладания, расширяет понятие совладания (как оно традиционно определяется),

включая навыки межличностного общения и взаимоотношений. Этот подход признаёт важность других ресурсов, которые можно адаптировать к индивидуальному совладающему поведению человека и улучшить эмоциональное благополучие. Социальная поддержка, благополучие и преодоление трудностей должны рассматриваться как положительно взаимосвязанные. Связь социального взаимодействия со снижением уровня стресса была подтверждена исследованиями [5]. Например, одно из исследований показало, что использование копинг-стратегий вместе с социальной поддержкой было связано со снижением уровня вторичного травматического стресса через несколько недель после того, как произошло травмирующее событие [6].

Таким образом, можно утверждать, что на выбор совладающего типа поведения влияют многие факторы, в том числе и многие элементы, входящие в структуру социального интеллекта, что, в свою очередь, может указывать на взаимосвязь социального интеллекта и проактивного совладающего поведения. Данный вывод может получить своё развитие в дальнейших исследованиях на эту тематику.

Литература

1. Starchenkova E. Phenomenon of proactive coping behavior in occupational health psychology / E. Starchenkova // *Organizational Psychology*. – 2020. – № 4 (Vol. 10). – P. 156–183.
2. Мамедова С. И. Взаимосвязь социального интеллекта и уровня самооценки студентов // *Вестник Науки и Творчества*. – 2019. – № 4 (40). – С. 34-36.
3. Филипповская Т. В. Знание и социальный интеллект: социологический подход к осмыслению взаимосвязи // *Известия УрГЭУ*. – 2012. – № 6 (44). – С. 5-10.
4. Vaculikova J. Proactive coping behavior in sample of University students in helping professions // *Social Education*. – 2016. – № 4 (2). – P. 38-55.
5. Молчанова Л. Н. Особенности взаимосвязи социального интеллекта и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, как ресурса преодоления психического выгорания // *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V междунар. науч. конф., Кострома, 26–28 сент. 2019 г. : в 2 т. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. – Т. 2. – С. 77-82.*
6. Moore B. M. An examination of the moderating effect of proactive coping in NICU nurses / B. M. Moore // *Loma Linda University Electronic Theses, Dissertations & Projects [Electronic resource]*, USA, California,

June, 2017. – Mode of access:
<https://scholarsrepository.llu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1428&context=etd>. – Title from screen.

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО СТАРЕНИЯ

А.С. Михайлова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, anadavydenko5@gmail.com

Научный руководитель: Разумникова О.М., д.б.н., доцент

Одной из главных тенденций современности является стремительное старение населения. Смещение пропорций в возрастной структуре приводит к существенным изменениям: экономических (прежде всего, пенсионное обеспечение), семейных (уход за старшими родственниками), культурно-досуговых (создание условий для релаксации и культурного отдыха старших), информационно-коммуникативных. Целью работы является теоретический анализ социальных и психологических факторов успешного старения, под которым понимается сохранение высокого качества жизни в преклонном возрасте.

One of the main trends of our time is the rapid aging of the population. The shift in proportions in the age structure leads to significant changes: economic (first of all, pension provision), family (caring for older relatives), cultural and leisure (creating conditions for relaxation and cultural recreation for seniors), information and communication (issues of ageism and exclusives of elders). The aim of this work is a theoretical analysis of the social and psychological factors of successful aging, which means maintaining a high quality of life in old age.

Тенденция старения трансформируется в проблему в сочетании с другой спецификой современности: предпосылкой развития общества сегодня является человеческий капитал. В этом измерении конкретизация возможностей пожилых людей, их проблем и ограничений становится важной задачей различных научных подходов. Социологический дискурс старости, подобно большинству других видов социологической рефлексии, требует синтетического подхода к рассмотрению феномена. Междисциплинарный подход к изучению старения становится основой интеграции и аккумуляции усилий для разработки и дальнейшего внедрения практических программ для людей пенсионного возраста.

Несмотря на рост удельного веса представителей старшей возрастной группы в социально-демографической структуре большинства развитых стран, категория людей, пересекающих рубеж пенсионного возраста, стала объектом внимания психологов, особенно отечественных, относительно недавно. До сих пор внимание в основном сосредотачивалось на изменениях социально-демографической структуры населения и места в ней представителей старшего возраста, продолжительности жизни и ее факторах, процессе старения и ухода на пенсию различных социально-профессиональных групп.

Вопросы успешного и активного старения выступали предметом исследований П. Балтса, С. Чепмена, Р. Хавигхарста, Дж. Баррета, К. МакГолдрика, К. Будини, П. Констансы, О. Риберио, М. Мотты и других [1-5, 7-10].

Следует сказать, что научные теории, связанные с реализацией возможностей людей старшего возраста, на сегодняшний день переориентировались с чисто теоретической плоскости рассмотрения к изучению возможностей практической реализации для стабилизации общественного развития и снижения межпоколенной напряженности в связи с нагрузкой на экономически активную молодежь.

Появление теорий успешного старения и активного старения можно проследить от теории деятельности, распространенной в США в начале 1960-х годов. Наиболее распространенными терминами, введенными в последние десятилетия, стали «успешное старение» (эту концепцию, в частности, развивают Дж. Баррет и Ц. МакГолдрик) [10] и активное старение, адептами которой являются П. Констанса, О. Риберио и Л. Тейксейра [9].

Еще в начале прошлого века царили научные предположения [3] о том, что для старшего поколения «увольнение» является универсальным и неизбежным. Этот социально-геронтологический подход подвергся критике за игнорирование оценки ситуации самими стариками. На первый взгляд теории успешного и активного старения отражают оптимум использования возможностей старшего возраста, однако и здесь существуют некоторые различия.

Очерчивая вопросы старения, мы оказываемся перед несколькими вариантами рассмотрения: во-первых, это возможности для улучшения самочувствия старшей группы; во-вторых, это необходимость повышения ресурсности этой группы, потому что увеличение доли людей старшего возраста создает дополнительную нагрузку для молодого экономически активного населения. Точкой отсчета теоретической модели успешного старения является деятельность. На этапах жизненного пути, предшествующих пожилому возрасту, люди

должны так управлять жизнью, чтобы избежать инвалидности и заболеваний, а также накопить резерв для поддержки психических и физических возможностей, способствующих продуктивному и социальному участию в общественной и профессиональной жизни. Психометрическим конструктом успешной адаптации к изменяющимся жизненным условиям являются показатели интеллекта: флюидного, эмоционального и социального [6].

Одним из важных факторов «успешного старения» является продолжение активной деятельности в пожилом возрасте с реорганизацией или сохранением ценностей, характерных для людей среднего возраста. Концепция, созданная более 40 лет назад Р. Батлером, приобрела популярность после публикации статьи Дж. Роу и Р. Кана, в которой утверждалось, что старение и заболевание – это отдельные процессы. Предложенная модель успешного старения включает следующие когнитивные и эмоциональные факторы [1]:

- низкая вероятность заболевания и инвалидизации, связанной с болезнями;
- высокий уровень когнитивных и физических возможностей;
- активное взаимодействие с окружающей средой, в частности, в социальной сфере.

В США понятие успешного старения стало точкой отсчета в дискурсах по старению, что способствовало отказу от рассмотрения старшего возраста как неразрывно связанного с обязательной последовательностью потерь. Это изменило основной фокус исследований по ориентации на тех, кто страдает от заболеваний и инвалидности, до тех, кто с возрастом сохранил высокие положительные показатели физического и психологического здоровья [2].

Успешное старение, следовательно, определяет приоритетность достижения клинических и медицинских критериев, тогда как социальные аспекты занимают самое низкое положение в иерархии успеха. Недостатком модели успешного старения является то, что в стратегии политики по старению закладывается создание установки у самых старших к нереалистичному идеалу старения. В этой модели переоценили распространенность пожилых людей, прошедших жизнь до старости без заболеваний, в то время как ряд исследований показательно свидетельствуют, что достижения старости без плохого здоровья или инвалидности являются как раз исключением [4].

Процессы определения и измерения успешного старения достаточно проблематичны, поскольку связываются прежде всего с тем, как люди старшего возраста должны стареть (нормативная модель), а не с тем, с

каких позиций они сами исходят, чтобы отнести себя к категории «стареющих успешно». В то же время успешное старение является несколько индивидуалистической концепцией, поскольку не учитывает того, что изменения в жизни людей и в социальных структурах принципиально взаимосвязаны. На самом же деле старение — социальный процесс, предполагающий взаимосвязь между человеческим развитием и комплементарной динамикой структурных изменений. Различные способы улучшения жизни пожилых людей зависят от социальных вмешательств и мероприятий, включая обучение на протяжении всей жизни, политику противодействия дискриминации, досугу [5]. На практике же существует зависимость успешного старения от структурных возможностей в школах, офисах, домах престарелых, семьях, общинах, социальных сетях и обществе в целом. Социальные и культурные условия контекстуализируют индивидуальное старение, что может существенно отличаться с точки зрения субъективных потребностей, а также возможностей и ресурсов [6]. Специфической для пожилого возраста особенностью является кумулятивный эффект психотравматизации, который состоит в постепенном нарастании уровня стресса, когда регистрируются и когнитивные нарушения — снижение объема памяти, трудности сосредоточения внимания, гипербдительность, проблемы с регуляцией эмоций, планированием будущего, целеполаганием [7].

Определение закономерностей формирования когнитивных резервов нейропластического потенциала мозга, а также определение динамики организации адаптационных процессов личности позволит открыть новые возможности «успешного» старения».

Современные представления о механизмах изменений функций мозга определяют динамику перехода от «успешного» к патологическому старению. Оценка когнитивных резервов и их активации позволяет спрогнозировать и скорректировать персонализированную траекторию старения [6].

Успешное старение подразумевает максимальное эмоциональных и когнитивных факторов за счет использования приобретенных знаний и опыта при минимизации потерь. К таким факторам относят основные процессы: выбор (выбор приоритетов целей), оптимизацию (выбор в соответствии с их важностью для получения нужного результата); компенсацию (выбор при условии избегания потерь с учетом имеющихся ресурсов). Возрастная стабильность вербального интеллекта отражает компенсаторные процессы в нервной системе человека, которые поддерживают эффективность речевых функций за счет ежедневных тренировок. Указанное позволяет сделать вывод о

необходимости непрерывного образования, которое за счет развития интеллектуальных способностей и социальной активности личности способствует «успешному» старению. Когнитивные дисфункции в пожилом возрасте могут быть вызваны не только органическими, но и психологическими причинами. При изучении успешного старения акцент делается на отсутствии негативных эмоциональных состояний. Когнитивный же компонент позитивного функционирования рассматривается через призму удовлетворенности жизнью в целом или в отдельных ее сферах.

Литература:

1. Завьялова И.Ю. Структура личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования // Вестник НГПУ. 2019. №1. – С. 93-109.
2. Капелюшников Р.И. Феномен старения населения: экономические эффекты. – М.: Институт экономики РАН, 2019. – 50 с.
3. Концепция политики активного долголетия [Текст]: научно-методологический докл. к XXI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / под ред. Л. Н. Овчаровой, М. А. Морозовой, О. В. Синявской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 40 с.
4. Ломакина Г.В. Некоторые методологические подходы к изучению невротических расстройств в пожилом возрасте // Социальная и клиническая психиатрия 2020. - Т.30 №2. – С.104-111.
5. Программа профилактики, раннего выявления, диагностики и лечения когнитивных расстройств у лиц пожилого и старческого возраста: Методические рекомендации. Под ред. О.Н.Ткачевой. М.: Прометей, 2019. – 72 с.
6. Разумникова О.М. Когнитивные ресурсы и стратегии адаптации при старении, локальных повреждениях мозга или сенсорной депривации: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2020. – 160 с.
7. Руженская Е.В., Смирнова С.В., Егорова П.Л. Оценка когнитивных функций и методы их коррекции у пожилых людей // Вестник Ивановской медицинской академии. 2018. Т. 23, № 2. С. 37-40.
8. Сергиенко Е. А. Психологические факторы благополучного старения // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. - 2018. - Т8. - №3. – С. 243 – 257.
9. Хвостунова О.Б. Проблема успешного старения лиц пожилого возраста в зарубежной и отечественной психологии // Инновационная наука. - 2020. - №1. – С. 122 - 124.

10. Söderbacka T., Nyström L., Fagerström L. Older persons' experiences of what influences their vitality - a study of 65- and 75-year-olds in Finland and Sweden // Scandinavian Journal Of Caring Sciences. – 2018. - Vol 31, № 2. – P. 378-387.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

А.А. Новикова, В.А. Капустина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, lika.novikova.2015@mail.ru**

Научный руководитель: Капустина В.А., канд. психол. наук, доцент

В статье рассматриваются проблемы адаптационного потенциала и адаптации первокурсников вузов в условиях пандемии, в частности указано, что для студентов характерны такие проблемы, как недостаток информации об обучении в вузе на этапе поступления, отсутствие полноценной студенческой жизни, усиленная самоорганизация, к которой бывшие школьники не привыкли, проблемы в выстраивании взаимоотношений с одногруппниками и преподавателями.

The article discusses the problems of adaptation of higher education freshmen in the conditions of a pandemic. It was found that they have such problems as a lack of information about education at the stage of admission, a lack of a full-fledged student life, increased self-organization, to which former schoolchildren are not accustomed, problems in building relationships with classmates and teachers.

В марте 2020 года произошла вспышка коронавирусной инфекции COVID-19, которая переросла в пандемию за несколько месяцев. Весь мир вынужден был перейти на новый для него режим работы во всех организациях, в т.ч. во всех учебных и образовательных учреждениях [3].

Пандемия затронула 1,254 млрд учащихся, что составляет 72,9% всех учащихся в мире [3; 5].

На сегодняшний момент дистанционное образование в связи с пандемией еще актуально, что требует активизации адаптационного потенциала личности, в т.ч. к новому образу жизни, к обучению, к работе в дистанционном режиме, поскольку до сих пор, у людей возникают проблемы, связанные с дистанционным форматом: неподготовленность техники, недостаточность понимания способов работы с техникой и электронными ресурсами, проблемы в общении, отсутствие полноценной и постоянной технической поддержки и т.д.

Адаптация абитуриентов также является существенной проблемой. Несмотря на то, что последний год обучения в школе они тоже проводили на дистанционном обучении, поступление в ВУЗ является для них новой ступенью. Очень важно иметь полное понимание того, как поступать, какие подавать документы и куда, что нужно для поступления, к кому обратиться с вопросами, как узнать контакты своих преподавателей и общаться с ними и т.д. Все эти вопросы усложнились в связи с преобладанием смешанного обучения и принципиально новым способом подачи документов для поступления в вуз, предполагающим фактически полностью удаленный формат взаимодействия.

В исследованиях, проведенных на тему проблемы адаптации при поступлении у студентов-первокурсников, обнаружено, что наиболее чувствительным моментом оказалось предоставление актуальной информации студентам и абитуриентам относительно моментов поступления и обучения в ВУЗах [1].

Адаптация в университете для первокурсников – является одним из самых важных этапов для дальнейшего обучения. Переход из школы в университет сопровождается сменой установок и стереотипов об обучении, что может привести к ряду психологических проблем. Меняется обстановка, коллектив, требования, усиливается сепарация от родителей, могут возникать финансовые и коммуникативные проблемы, проблемы с распределением времени, что в свою очередь провоцирует сложности адаптации к новым условиям [2].

Если говорить об адаптации в период пандемии, то можно заметить, что адаптация в таких условиях характеризуется неполным и недостаточным информированием студентов-первокурсников о важных моментах обучения, отсутствием полноценной студенческой жизни, усиленной самоорганизацией, к которой бывшие школьники не привыкли, проблемами в выстраивании взаимоотношений с одноклассниками и преподавателями, проблемами с полным пониманием новой системы обучения [4].

Исходя из проведенного обзора публикаций, можно сделать вывод, что адаптация студентов-первокурсников в условиях пандемии всё еще недостаточно изучена по причине того, что COVID-19 до сих пор является новой проблемой в нашем мире, вызывает много вопросов и обсуждений.

Литература

1. Аржанова И.В., Барышникова М.Ю., Заварыкина Л.В., Нагорнов В.А., Перфильева О.В. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный,

- национальный и институционный ответ // Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру и инструменты их развития в новых условиях 2020 г.: аналитические материалы о развитии высшего образования [Электронный ресурс]. – НФПКЮ 2020. — Режим доступа: <https://www.ntf.ru/content/seriya-analiticheskikh-materialov-o-razviti-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 12.10.2021)
2. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в ВУЗе. // Вестник Бурятского университета. — 2010. — С. 162-166.
3. Официальный сайт ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://en.unesco.org> (дата обращения: 21.11.2021).
4. Шалагинова К.С. Особенности социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности в условиях пандемии. // Заметки ученого. — №10. — 2020. — С. 520-526.
5. With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://en.unesco.org/news/one-five-learners-kept-out-school-unesco-mobilizes-education-ministers-face-covid-19-crisis> (дата обращения: 15.11.2021).

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЧАСТЬЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А.И. Савва

**Сибирский государственный университет путей сообщения
г. Новосибирск, savvaai6@gmail.com**

Научный руководитель: Гайнанова А.Р., к.психол.н., доцент

В статье рассматривается понятие счастья, описаны различия в уровне счастья между юношами и девушками.

The article deals with the concept of happiness, describes the differences in the level of happiness between boys and girls.

В последние десятилетия проблема субъективного счастья все чаще становится предметом исследования психологов. Значимость разработки этой проблемы обусловлены важностью феномена счастья как субъективной положительной оценки качества жизни личности в целом. Поэтому определение того, что служит основанием для психологического благополучия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в основе счастья.

Данную тему изучали такие ученые, как Р.М. Айдинян, М. Аргайл, В. Н.Бахтин, Б.С. Братусь, Л.Б. Волынская, Е.А..Петрова, Е.Д. Яхнин и др.

Теоретический анализ показал, что под счастьем понимается состояние наивысшей удовлетворенности условиями своего существования [1]. Оно неразрывно связано с чувствами и эмоциями, которые придают ему дополнительную окраску. Ряд ученых полагает, что феномен счастья базируется прежде всего на сильных положительных эмоциях, приподнятом настроении, радости и ощущениях удовольствия [2]. Кроме того, мужчины и женщины имеют разные источники удовлетворения и счастья. Основными детерминантами в этом отношении у мужчин являются материальное положение и также работа, а у женщин — дети и благополучие семьи. Также мужчины придают важное значение личностному росту, для женщин же этот фактор не имеет столь большого значения. Однако для женщин очень важна физическая привлекательность [3].

Объект исследования – счастье как психологический феномен. Предмет исследования – гендерные особенности счастья.

Исследование проводилось в СОШ №207 г. Новосибирска, в нем приняли участие ученики 11 классов в составе 50 человек, из них 25 юношей и 25 девушек в возрасте 17-18 лет. Методы исследования: теоретический анализ по проблеме исследования; тестирование ((Оксфордский опросник счастья (OxfordHappiness Inventory — ОШ; Argyle et al., 1989)); методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Эмпирическое исследование показало, что в основном у респондентов преобладает средний показатель счастья, это как нейтральное состояние, от которого можно двинуться к повышенному показателю счастья, либо к пониженному показателю.

68% девушек обладают средним показателем счастья, т.е. они в целом удовлетворены своей жизнью, не испытывают уныния от наплывающих на них проблем. Повышенный уровень определен у 24% респондентов. Во время него человек чувствует себя спокойно, свободно и уверенно, но в тоже время могут возникать угнетающие мысли, которые не особо выражены. В основном этим людям встречаются небольшие проблемы на пути, которые они решают быстро. Высокий и пониженный уровни выявлены у 4% девушек, а низкий не определен в данной группе.

76% юношей обладают средним показателем счастья, когда радость от происходящего в их жизни примерно наравне с неудовлетворенностью. Пониженный уровень выявлен у 16%

респондентов, что говорит о том, что они испытывают сильное напряжение, пониженное настроение. Высокий и низкий уровни определены у 4% юношей.

С помощью математической статистики, мы определили, что у девушек показатель счастья выше по сравнению с юношами достоверностью $p \leq 0,01$.

Данные, полученные в результате исследования, могут использоваться в разработке программ по гармонизации личности молодых людей.

Литература:

1. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2018. – 433 с.
2. Джидарьян И.А. Счастье и его типологические характеристики / И.А. Джидарьян. – М., 2017 – 145 с.
3. Жуховицкий Л.А. Счастливыми не рождаются. - М.: Политиздат, 2016 – 320 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ: ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ

Ю.С. Суховая, Л.В. Меньшикова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, julie_fwilliams@inbox.ru**

Научный руководитель: Меньшикова Л.В., д.псх.н., проф.

В статье рассматривается содержание понятий «толерантность к неопределенности» и «стрессоустойчивость». Приведены предварительные результаты исследования взаимосвязи толерантности к неопределенности с уровнем тревожности студентов и стратегиями совладающего поведения в стрессовой ситуации.

The article discusses the content of the concepts of "tolerance to uncertainty" and "stress tolerance". The preliminary results of the study of the relationship of tolerance to uncertainty with the level of anxiety of students and coping strategies in a stressful situation are presented.

В современной жизни все люди вынуждены постоянно принимать решения в условиях неопределённости. Данная проблема особенно актуальна в нынешней эпидемиологической ситуации, связанной с пандемией, когда огромное количество людей по всему миру оказались в условиях неопределенности. Для кого-то неопределённость может

стать возможностью каким-либо образом проявить себя, сильные стороны своей личности и не вызовет никаких особенных затруднений. А для других людей это может быть стрессовой ситуацией, которая воздействует на психологическое состояние и усложняет принятие решений.

Обращение к такому феномену как «толерантность к неопределённости» в современной психологии во многом связано с постоянно растущим темпом изменений в нашем мире, в частности, в социальных системах, с появлением новых социальных ситуаций, с которыми ранее люди не сталкивались [1, 3].

В жизни современного общества постоянно происходят перемены. Изживаются старые стереотипы, у людей меняются ценности, складывается новое мировоззрение, происходит смена традиций. Все это вызывает в сознании общества неопределённость.

Несомненно, уровень толерантности к неопределённости влияет на жизнь и состояние людей. Как уже было упомянуто ранее, у каждого человека проявляется своя индивидуальная реакция на ситуацию неопределённости.

Стресс является неотъемлемой частью неопределённости. Именно из-за стресса общество чаще всего негативно реагирует на неопределённость. Высокая стрессоустойчивость помогает людям контролировать себя в стрессовых ситуациях, не поддаваться тревоге и панике и не терять равновесия в то время, как низкий уровень стрессоустойчивости приводит к потере самообладания, повышению уровня тревожности и проявлению непродуктивных стратегий совладающего поведения [4].

Цель нашего исследования – выявить связи между толерантностью к неопределённости, тревожностью и копинг-поведением в стрессовых ситуациях.

Гипотезы исследования:

1. Чем выше уровень интолерантности к неопределённости, тем выше уровень тревожности.

2. Чем выше уровень интолерантности к неопределённости, тем чаще в стрессовой ситуации используются копинг-стратегии, ориентированные на эмоции и отвлечение.

Характеристика выборки.

В исследовании принимали участие студенты НГТУ в возрасте от 19 до 25 лет ($n = 10$).

В процессе проведения исследования были использованы следующие методики:

- Методика Спилбергера - Ханина на выявление личностной и ситуативной тревожности.
- Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф.Эндлер, Д.А.Джеймс, М.И.Паркер, адаптированный вариант Т.А.Крюковой);
- Новый опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой [2].

Обработка данных была осуществлена с помощью подсчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1 – Корреляции между уровнем тревожности и толерантностью к неопределенности (n = 10).

Показатели	ТН	ИТН	МИТН
Реактивная тревожность	$r = 0,42$	$r = - 0,62$	$r = 0,16$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,23$	$p = 0,06$	$p = 0,66$
Личностная тревожность	$r = 0,22$	$r = - 0,01$	$r = 0,77$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,55$	$p = 0,98$	$p = 0,009$

Обозначения:

ТН – толерантность к неопределенности;

ИТН – интолерантность к неопределенности;

МИТН – межличностная интолерантность к неопределенности.

Как видно из приведённой выше таблицы, значимые коэффициенты корреляции были обнаружены только между показателями личностной тревожности и межличностной интолерантностью к неопределенности: чем выше межличностная интолерантность к неопределенности, тем выше уровень личностной тревожности. Межличностная интолерантность к неопределенности свидетельствует о наличии определенных проблем у человека в сфере отношений с другими людьми, что по нашим данным связано с повышенным уровнем личностной тревожности студентов.

Подсчет коэффициентов ранговой корреляции позволил обнаружить следующее. Между «Толерантностью к неопределенности» и «Копинг поведением – социальное отвлечение» существует положительная взаимосвязь ($p=0,04$), что позволяет предположить: чем выше у студентов ТН, тем чаще они используют в стрессовой ситуации механизм социального отвлечения. Между «Интолерантностью к неопределенности» и «Копинг поведением – отвлечение» существует

положительная взаимосвязь ($p=0,01$), а также между показателями «Межличностная интолерантность к неопределенности» и «Копинг поведение – эмоции» ($p=0,003$).

Таблица 2 – Корреляции между толерантностью к неопределенности и копинг-стратегиями в стрессовых ситуациях ($n = 10$).

Показатели	ТН	ИТН	МИТН
Копинг - решение задач	$r = 0,16$	$r = - 0,01$	$r = - 0,21$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,66$	$p = 0,99$	$p = 0,56$
Копинг - эмоции	$r = 0,43$	$r = 0,15$	$r = 0,82$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,22$	$p = 0,68$	$p = 0,003$
Копинг - избегание	$r = 0,61$	$r = - 0,56$	$r = - 0,03$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,06$	$p = 0,09$	$p = 0,93$
Копинг - отвлечение	$r = 0,45$	$r = - 0,76$	$r = - 0,21$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,19$	$p = 0,01$	$p = 0,56$
Копинг - соц отвлечение	$r = 0,67$	$r = - 0,34$	$r = 0,18$
<i>Уровень значимости</i>	$p = 0,04$	$p = 0,34$	$p = 0,63$

Обозначения:

ТН – толерантность к неопределенности;

ИТН – интолерантность к неопределенности;

МИТН – межличностная интолерантность к неопределенности.

Исходя из проведенного выше исследования, можно сделать вывод, что взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и такими компонентами стрессоустойчивости, как уровень тревожности и копинг поведение, определенно существуют. Наши гипотезы нашли свое подтверждение. Насколько глубока данная взаимосвязь мы убедимся, продолжая это исследование на более значительной по объему выборке респондентов.

Литература

1. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. - 2015. - Т.8 - №40. – С. 3.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределённости // Психологический журнал. - 2010. - Т.31. - №1. – С. 74–86.

3. Михина М.В. Неопределенность: основные характеристики и определение // Инновационная наука. - 2018. - №5.

4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. - СПб: Питер, 2009. – 336 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С СОВЛАДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ И КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ У ЛЮДЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Н.Е. Уфимцева, Н.В. Панова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, karagodina@bk.ru**

Научный руководитель: Разумникова О.М., д.б.н., профессор

В статье приведены результаты исследования, в котором изучались взаимосвязь эмоционального интеллекта с совладающим поведением и качеством жизни у людей юношеского возраста.

The article includes empirical research of the relationship between emotional intelligence and coping behavior and quality of life in adolescence.

В условиях динамично меняющихся социально-экономических условий, способности к саморегуляции и совладания со стрессом приобретают важное значение в контексте сохранения психологического, физического и социального здоровья. Данное утверждение приобретает особую актуальность в период юношеского возраста, поскольку, как показывают исследования, для современной молодёжи наблюдается повышение тревожности, агрессивности и эмоциональной сенситивности [6]. В связи с чем, особую актуальность приобретает изучение эмоциональной сферы, а именно эмоционального интеллекта (ЭИ), включающего в себя способности к опознанию, пониманию эмоций, управлению ими во взаимосвязи с совладающим поведением и качеством жизни.

Первоначально феномен эмоционального интеллекта выделился из исследований социального интеллекта Э. Торндайка, Дж. Гилфорда, Г. Айзенка, Х. Гарднера [7], а само понятие «эмоционального интеллекта» было введено П. Селовеем и Дж. Мэйером [7].

Д.В. Люсин [3] предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Согласно И.А.

Андреевой [1], эмоциональный интеллект представляет собой устойчивую ментальную способность, одна из составляющих ментальных способностей и включает в себя: сознательную регуляцию и понимание эмоций, ассимиляцию эмоций в мышление и различение, выражение эмоций.

Совладающее поведение, по мнению Т.Л. Крюковой [5], представляет собой совокупность поведенческих актов, позволяющих человеку выбирать такие способы действий, которые соответствуют его личностным характеристикам и ситуации и позволяют сознательными усилиями справляться со стрессом.

Исследованием совладающего поведения занимаются также Л. Лазарус [4], С. Фолкман [8], Л. Перлин [8], К. Шулер, Р. Моос, А. Биллинг, Д. Шеффер, Н.Н. Мельникова [4], Л.И. Анцыферова [2], П. Виталиано [9] и др.

В настоящем исследовании мы исходим из предположения, что высокий уровень эмоционального интеллекта положительно взаимосвязан с копинг-стратегиями: самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы и качеством жизни.

Методология. В проведенном исследовании принимали участие студенты Новосибирского Государственного Технического Университета. Всего выборка составила 60 человек, из них 17 мужчины и 43 женщин в возрасте от 18 до 23 лет, все они студенты, будущие психологи.

Используемые в исследовании методики:

1. Опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭМИн);
2. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой);
3. Краткая форма самооценки качества жизни, связанного со здоровьем MOS SF-36.

Результаты. Корреляционный анализ показателей по методикам (Опросник ЭМИн Д.В. Люсина и SF-36) выявил наличие положительных связей между «Интегральным уровнем ЭИ» и такими шкалами качества жизни, как: «МН – общим показателем психического здоровья» ($r=0,408$, при $p\leq 0,001$); «VT – жизненной активностью» ($r=0,407$, при $p\leq 0,001$); «SF – социальным функционированием» ($r=0,373$, при $p\leq 0,05$); «RE – ролевым функционированием; обусловленным психическим здоровьем» ($r=0,419$, при $p\leq 0,05$).

Результаты также показали наличие положительной связи между «Пониманием своих эмоций» и «VT – жизненной активностью» ($r=0,283$, при $p\leq 0,05$).

Показатель «Управление своими эмоциями» положительно связан с такими показателями качества жизни, как: «МН – уровень самооценки психического здоровья» ($r=0,474$, при $p\leq 0,001$); «VT – жизненная активность» ($r=0,447$, при $p\leq 0,001$); «SF – социальное функционирование» ($r=0,323$, при $p\leq 0,05$); «RE – ролевое функционирование, обусловленное психическим здоровьем» ($r=0,369$, при $p\leq 0,05$).

Таким образом, респонденты юношеского возраста с более высокими показателями развития способностей к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, демонстрируют более высокий уровень самооценки психического здоровья, ощущают себя бодрыми и активными, а также показывают отсутствие ограничений в жизни, повседневной деятельности и социальной активности со стороны физического, психического здоровья.

Корреляционный анализ показателей по методикам (Опросник ЭИИ Д.В. Люсина и опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса) выявил наличие положительных корреляционных связей между: «Интегральным уровнем ЭИ» и «Дистанцированием» ($r=0,271$, при $p\leq 0,05$); «Управлением экспрессией» и «Самоконтролем» ($r=0,27$, при $p\leq 0,05$).

Отрицательные корреляционные взаимосвязи получены между такими показателями эмоционального интеллекта и стратегиями совладающего поведения, как: «Пониманием своих эмоций» и «Дистанцированием» ($r=-0,367$, при $p\leq 0,01$); «Управлением своими эмоциями» и «Бегством-избеганием» ($r=-0,28$, при $p\leq 0,05$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что люди юношеского возраста, обладая высоким уровнем эмоционального интеллекта, в стрессовых ситуациях, имеют тенденцию предпринимать попытки преодоления проблем за счет снижения степени эмоциональной вовлеченности в нее, использовать приёмы рационализации; кроме того, чем лучше молодой человек умеет управлять внешним выражением своих эмоций, тем больше он склонен в стрессе подавлять и сдерживать переживания. Также, чем лучше молодые люди осознают, распознают и дифференцируют свои эмоции, тем меньше они дистанцируются от проблем в трудных ситуациях; и чем лучше люди в юношеском возрасте умеют управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желаемые чувства, тем меньше в стрессе они уклоняются от решения трудностей.

Выводы:

1. Гипотеза о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта положительно взаимосвязан с копинг-стратегиями:

самоконтроль, принятие ответственности, планирование решение проблемы и качеством жизни в юношеском возрасте, подтвердилась частично. Корреляционная связь эмоционального интеллекта обнаружена только с копинг-стратегией самоконтроль.

2. Чем выше в юношеском возрасте развит эмоциональный интеллект, тем сильнее выражено ощущение себя жизнеспособным, полным сил и энергии, и, также, тем лучше общее настроение и меньше тревоги. Чем выше эмоциональный интеллект, тем лучше человек способен справляться с повседневной деятельностью и социальной активностью. Чем лучше развито распознавание, понимание причин, способность к вербальному описанию эмоций, тем выше ощущение себя полным сил и энергии в юношеском возрасте. Кроме того, чем выше способность и потребность управлять своими эмоциями, тем выше молодой человек оценивает свое психическое здоровье как хорошее, ощущает себя активным и лучше способен справляться с повседневной деятельностью и социальной активностью.

3. Чем выше в юношеском возрасте уровень эмоционального интеллекта, тем больше выражена в стрессе тенденция предпринимать попытки преодоления проблем за счет снижения степени эмоциональной вовлеченности в нее и рационализации. Кроме того, чем больше юноши и девушки контролируют внешнее проявление своих переживаний, тем лучше в трудных ситуациях они умеют подавлять и сдерживать чувства. Следует также добавить, что чем лучше молодые люди осознают, распознают и дифференцируют свои эмоции, тем меньше они дистанцируются от проблем в трудных ситуациях; и чем лучше они умеют управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желаемые чувства, тем меньше в стрессе они уклоняются от решения трудностей.

Литература

1. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71-75.

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. – №1. – С. 3-19.

3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29-36.

4. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. –1997. – №5. – С. 20-30.

5. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.

6. Щербакова Л.И., Гафиатулина Н.Х., Самыгин С.И. Социальное здоровье российской молодежи в свете теории социокультурной травмы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. –№6-7. – С. 90-96.

7. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Дж. Мэтьюс, Д.В. Люсин, Р.Д. Робертс, М. Зайднер // Психология. – 2004. – т.1. – № 4. С. 3-26.

8. Vitaliano, P.P. et al. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work, and Family Problems / P.P. Vitaliano // Health Psychol. 1990, p. 17-34.

9. Pearling, L. The structure of coping / L. Pearling, C. Schooler // J. Health., Soc. Behav. – 1978. – Vol. 19. – P.2-21.

САМОАКТИВАЦИЯ, РЕФЛЕКСИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

А.О. Чернова, Ю.В. Собенникова

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС,

г. Новосибирск, for.mashi@gmail.com

Научный руководитель: Рубцова М.О., к.пс.н., доцент

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи и половозрастных различий самоактивации, рефлексии и социально-психологической адаптации у студентов. Самоактивация и рефлексия рассматриваются как условия социально-психологической адаптации.

The article presents the results of an empirical study of the relationship and gender and age differences in self-activation, reflection and socio-psychological adaptation in students. Self-activation and reflection are considered as factors influencing the level of socio-psychological adaptation.

Проблема половозрастных особенностей процесса социально-психологической адаптации к новым условиям жизнедеятельности, в частности при поступлении в высшие учебные заведения, является малоизученной, поэтому привлекает внимание исследователей.

Актуальные социальные условия предъявляют молодым людям высокие требования к адаптации в условиях нарастающей неопределенности. Рефлексии и самоактивации могут быть рассмотрены как условия успешной социально-психологической адаптации.

Особенностями социально-психологической адаптации изучали: В.Г. Крысько (2006), О.И. Зотова и И.К. Кряжева (2008), В.В. Шарок (2015), Г.Н. Каменева (2015), А.Г. Корнилова и С.Ф. Петрова (2019), Л.П. Даниленко (2020). Среди исследователей самоактивации можно отметить: О.С. Анисимова (2010), М.А. Одинцову (2017). Рефлексии область научных интересов: Е.Н. Рябышева (2012), А.О. Самсоновой (2013), Д.А. Леонтьева (2020).

Под социально-психологической адаптацией понимается активный процесс приспособления, регулирования и установления гармоничного взаимодействия личности с социумом.

Самоактивация рассматривается в качестве внутренней произвольной активности, протекающей на физиологическом, психическом, поведенческом и личностном уровнях.

Рефлексия представляет собой способность определять собственные психические состояния и состояния других; склонность к анализу значимых ситуаций с целью понять себя и окружающих.

Нами было проведено эмпирическое исследование. Оно имело три направления: 1) выявление взаимосвязи самоактивации, рефлексии и социально-психологической адаптации у студентов; 2) выявление половозрастных особенностей социально-психологической адаптации. Рефлексии и самоактивации у студентов; 3) оценка субъективного восприятия социальных условий адаптации у студентов.

Выборку составили студенты-психологи 1-3 курса Сибирского института управления (филиала РАНХиГС). Объем выборки - 57 человек. Средний возраст респондентов 18-20 лет. Характер выборки смешанный.

В работе применялись следующие психодиагностические методики: опросник «Самоактивация» М.О. Одинцовой-Н.П. Радчиковой, опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, опросник «Рефлексивность» А.В. Карпова, опросник «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса- Р. Даймонда в адаптации А.К. Осницкого.

Нами были получены следующие результаты. Девушки статистически достоверно обладают более высокими показателями по шкалам: адаптивность, принятие других, уровень рефлексивности. У юношей показатели достоверно выше по шкалам: дезадаптивность,

внутренний контроль, физическая активация, интегральная самоактивация.

Показатели по шкале «адаптивность» и «ведомость» выше у студентов 18-лет. Студенты 20-ти лет имеют более высокие показатели по шкале «внутренний контроль». Уровень рефлексивности и самоактивация выше у студентов 20-лет.

Таким образом, существуют как половые, так и возрастные особенности адаптации, рефлексии, самоактивации у студентов.

Далее мы провели корреляционный анализ (методом ранговой корреляции г-Спирмена). Нами были получены статистически достоверные связи ($p=0,05$) между: системной рефлексией и интегральным показателем адаптации ($r_s=0,32$); интроспекцией и интегральным показателем адаптации ($r_s=-0,31$); интернальностью ($r_s=-0,31$). Таким образом, чем выше проявления системной рефлексии, а именно способности студентов фокус внимания удерживать как на себе, так и на ситуации, тем выше адаптация молодых людей. Интроспекция как проявление исключительной сосредоточенности на себе скорее будет способствовать снижению уровня адаптации.

Также имеется статистически достоверная связь ($p=0,01$) самоактивации с самопрятием ($r_s=0,52$), прятием других ($r_s=0,31$), эмоциональным комфортом ($r=0,49$), интернальностью ($r_s=0,61$), доминированием ($r_s=0,69$). Таким образом, чем выше способность управлять внутренней произвольной активностью, тем выше различные качественные проявления адаптации.

Для оценки субъективного восприятия студентами своей адаптации мы разработали авторскую анкету, состоящую из 10 вопросов. Анкету заполнили 50 человек из 57: студенты 1 (52%), 2 (42%) и 3 (6%) курса.

По результатам анкеты удалось выяснить следующее. Студентов-психологов родом из Новосибирска и Новосибирской области (54%) на 8% больше, нежели тех, кто приехал издалека (46%).

Среди трудностей адаптации к студенческой жизни студенты отметили: увеличение объема домашних заданий (34%), необходимость установления внутригруппового контакта (34%), разлуку с друзьями (32%), сложность перемещения по незнакомому городу до места учебы (26%).

Удалось наладить контакт с одногруппниками 98% студентов, с преподавателями - 72%, со студентами других факультетов - 48%.

Легкость в адаптации к обучению в Вузе наблюдают у себя 20% учащихся, трудности в освоении некоторых дисциплин отмечают 72% студентов.

По оценке студентов, переход на дистанционный формат не повлиял (56%) или повлиял незначительно (20%) на процесс обучения и адаптацию в группе.

Применение рефлексивной позиции помогает 24% студентов понимать свои чувства, находить альтернативное решение ситуации (66%); есть и обратная тенденция - рост чувства тревоги (24%), вины (26%), ощущения безвыходности (26%).

Традиция обсуждения всех происходящих событий в семье есть у 18% учащихся, часто обсуждают – 30%, только самые важные события обсуждают 45% студентов.

Собственную активность как умеренно высокую оценивают 60% студентов. Среди форм внеучебной активности лидирует просмотр фильмов и сериалов (70%), прогулка (56%), возможность остаться дома (54%), вечеринка с друзьями (46%).

К способам повышения активности встречи с друзьями отнесли 66%, прогулку - 58%, посещение мест культуры - 54%.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что существуют возрастные и половые особенности адаптации, самоактивации и рефлексии у студентов.

Рефлексия, при которой фокус направленности включает как субъекта, так и оценку ситуации способствует повышению уровня внутреннего контроля и общей адаптивности. Развитая способность к самоактивации также способствует повышению адаптации. Среди социальных условий адаптации студентов можно отметить значимость контакта с одноклассниками, возможность справляться с объемом учебной нагрузки.

В деятельности психолога полученные нами результаты могут найти отражение в работе психологической службы Вуза, направленной на психологическое сопровождение обучающихся в период адаптации, а также в работе по повышению адаптационного потенциала студентов.

Литература

1. Волчанская В.О. Социально-психологическая адаптация в отечественной и зарубежной психологии // Человеческий капитал. – 2019. – № 12 (132). – С. 108–114.
2. Голубев Н.Т. Рефлексия как адаптивный ресурс личности // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 14. — С. 145-147.
3. Даниленко Л.П. Особенности социально-психологической адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду // Вестник

Московского государственного областного университета. — Серия: психологические науки. — 2020. — № 1. — С. 101-109.

4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–57.

5. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11. — № 4. — С. 110-135.

6. Одинцова М.А. Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7. — № 1. — С. 62 -70. — doi:10.17759/jmfp.2018070107.

7. Одинцова М. А. Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) / М.А. Одинцова, Б.Б. Айсмонтас, М.Г. Куляцкая. // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия Психология. Педагогика. — 2017. — Т. 17— Вып. 1. — С. 72–79.

8. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. — 2004. — №1. — С.43-56.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА

М.В. Чернышёв

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, (chksu17@gmail.com)**

Научный руководитель Рубцова М.О. канд.психол.наук, доцент

В статье рассматриваются условия, побуждающие исследователей обратиться к изучению жизнестойкости как важной социальной компетентности специалиста. Автор делает обзор эмпирических исследований, подтверждающих положительную взаимосвязь между жизнестойкостью и ее компонентами, и способностью сотрудников противостоять стрессу, организационному конфликту и т.д.

The article discusses the conditions that encourage researchers to turn to the study of resilience as an important social competence of a specialist. The author reviews empirical studies confirming the positive relationship between resilience and its components and the ability of employees to withstand stress, organizational conflict, etc.

Сегодня в мире можно отметить ряд условий, оказывающих значительное влияние на человека и его психическое здоровье, в частности: хронический стресс, неустойчивость и сниженная прогнозируемость экономического курса, кризис семейных ценностей, снижение уровня качества жизни и т. д.

Условия пандемии COVID-19 создали для организаций и работников особые условия: контроль за соблюдением карантинных мер; отсутствие постоянного графика (расписания) работы сотрудников в связи с зависимостью от порога заболеваемости в регионе и здоровья самих сотрудников; необходимость вакцинирования 70% сотрудников организации и т. д., могущие стать причиной дополнительного стресса и роста напряженности.

В связи с этим вырос интерес как в исследовательской среде, так и у владельцев бизнеса, к возможностям сотрудников организации справляться с вызовами современности.

Большой интерес ученых сегодня обращен к изучению стрессоустойчивости и жизнестойкости личности как ресурсам совладания.

Жизнестойкость С. Кобейса и С. Мадди определяют, как систему убеждений о себе и мире, отношениях с ним, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, также способствуют совладанию со стрессом.

Результаты исследований С. Мадди (2002) свидетельствуют о том, что именно система определенных когнитивных и поведенческих установок, ориентирующих личность на поиск альтернативы в достижении результата, сохранении самообладания, готовности к получению опыта пусть и негативного, отличала сотрудников, которые в условиях кризиса компании демонстрировали низкий уровень стресса.

И. Н. Васильева, О. С. Возженикова (2021), исследуя содержание смысловых групп представлений сотрудников, переживающих период локдауна, выяснили, что такие единицы как «стойкость», «контроль», «поиск решения» помогают сотрудникам поддерживать себя в ситуации неопределенности и интерпретируются авторами как проявление жизнестойкости.

В исследовании Коробковой Ю.Ю., Паноферовой Л. И., Первой О.В. (2020) установлена прямая взаимосвязь жизнестойкости с высокой производительностью труда сотрудников.

Волк М.И., Каминская Э. А., Тальбиева Б. И. (2021) выявили у сотрудников организации положительную взаимосвязь жизнестойкости в целом и ее компонентов вовлеченности и контроля с адаптивными и относительно адаптивными вариантами когнитивных, эмоциональных и

поведенческих стратегий поведения в организационном конфликте. С неадаптивными тактиками совладания с организационным конфликтом и жизнестойкостью напротив были установлены отрицательные взаимосвязи.

Сотрудники организации с выраженной вовлеченностью характеризуются тем, что не избегают возникших конфликтов и реализуют такие стратегии, как сотрудничество и поиск поддержки.

Сотрудники организации с выраженным компонентом жизнестойкости контроль, понимая свою возможность влиять на происходящие вокруг события, с меньшей вероятностью выбирают аффективные копинг-стратегий, а с большей вероятностью те, что ориентированы на разрешение организационного конфликта.

Новикова Н. А. (2021) установила, что в группе управленцев с высокой самоэффективностью в сфере деятельности преобладают такие стратегии совладания, как самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка. В группе управленцев с низкой самоэффективностью в сфере деятельности присутствуют такие стратегии совладания, как конфронтация, дистанцирование, избегание.

Автор делает выводы о том, что необходимо уделять значительное внимание развитию самоэффективности управленческого персонала посредством углубления рефлексивной позиции, реалистичной самооценки. Повышения уверенности в себе и своем личностно-профессиональном потенциале.

Таким образом, жизнестойкость сотрудника понимается как способность успешно противодействовать стрессу, не воспринимая при этом трудности на работе как что-то катастрофическое, находя при этом силы преодолевать эти трудности.

В этой связи актуальным становится вопрос повышения уровня жизнестойкости сотрудников организации посредством различного психологического инструментария: психологической консультации в индивидуальном и групповом формате, психологических тренингов жизнестойкости.

Литература

1. Волк М.И., Каминская Э.А., Тальбиева Б.И. Внутренний конфликт и ресурсы гармонизации психологического благополучия личности // Мир науки. Педагогика и психология. - 2021. - №2. - С. 1-9.
2. Васильева И.В., Возженикова О.С. Психосемантическое исследование особенностей жизнедеятельности в период локдауна у

сотрудников оvd // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2021. - №3. - С. 253-257.

3. Коробкова Ю.Ю., Панофенова Л.И., Первова О.В. Устойчивость личности как инструмент повышения производительности труда на предприятиях ТЭК // НК. - 2020. - №2. - С. 78-86.

4. Новикова Н.А. Взаимосвязь самооффективности и стратегий разрешения затруднений в деятельности кадров управления // Психологические проблемы смысла жизни и акме. - 2021. - №1. - С. 95-101.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПОЛА

К.И. Шевченко

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kseniya.shevchenko.99@inbox.ru**

**Научный руководитель – Осинцева А. А., старший преподаватель
кафедры психологии и педагогики**

В статье приведены результаты исследования, в котором изучались особенности ценностно-смысловой сферы и сферы самооотношения у студентов разного пола. Также были рассмотрены различия в структуре взаимосвязей между ценностями, смыслами и самооотношением у студентов разного пола.

The article presents the results of a study in which the features of the value-semantic sphere and the sphere of self-attitude among students of different genders. The differences in the structure of relationships between values, meanings and self-attitudes among students of different genders.

Проблема самооотношения личности активно исследуется в психологии наряду с ценностно-смысловой сферой, которая проявляется в юношеском возрасте в виде способности устанавливать жизненные цели. Данной проблемой занимались многие зарубежные и отечественные психологи, в их числе С.Р. Пантилеев [2], С.Л. Рубинштейн [3], Эльконин Д.Б. [5] и многие другие.

Актуальность исследования обуславливается новой социальной реальностью, в которой оказалась современная молодежь. Из уже известных нам исследований, например, мы можем отметить, что среди студентов-юношей часто, в качестве одного из ведущих мотивов в выборе будущей профессии выступает предположительная высокая

оплата труда и престижность профессии [4]. В это же время, в другой серии исследований представлены результаты, говорящие о том, что при выборе организационных воздействий девушки оценивали социальную ответственность как более важную, чем экономическую выгоду предприятия[1]. Эти и другие выводы, которые делали исследователи, важно рассматривать в контексте нынешнего времени. Необходимо исследовать изменения, которые происходят в сознании современных молодых людей.

Объектом исследования выступает ценностно-смысловая сфера студентов.

Предметом – различия в ценностно-смысловой сфере и в сфере самоотношения у студентов разного пола.

Цель данного исследования — выявление различий в ценностно-смысловой сфере и сфере самоотношения у студентов разного пола.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в ценностно-смысловой сфере и самоотношения у студентов разного пола.

- Осмысленность жизни у парней ниже, чем у девушек.
- Для парней более значимы ценности профессиональной самореализации.
- Для девушек более значимы этические ценности.
- У девушек менее выражена внутренняя конфликтность.

2. Существуют различия в структуре взаимосвязей ценностно-смысловой сферы и самоотношения у студентов разного пола.

- У девушек осмысленность жизни менее связана (либо не связана) с отношением к ним окружающих людей, нежели чем у парней.
- У юношей самооценочность связана с ценностью общественного призвания.

Выборка. Всего в исследовании приняло участие 40 студентов первого курса гуманитарных направлений обучения НГТУ. Из них 20 человек юноши (50%) и 20 человек девушки (50%), в возрасте от 17 до 22 лет.

Методы исследования.

Анализ научной литературы, психологическое тестирование, методы математической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни; критерий ранговой корреляции Спирмена).

Методики, которые были использованы в исследовании:

1. Методика исследования самоотношения (С. Р. Пантелеев и В. В. Столин).
2. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.

3. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Результаты исследования.

При проведении эмпирического исследования особенностей ценностно-смысловой сферы личности и самоотношения у студентов нами были сделаны следующие выводы:

- у юношей более ярко выражена внутренняя конфликтность ($U=125,0000$, $p\leq 0,043$). Высокие значения характерны для людей, у которых преобладает негативный фон отношения к себе. Они находятся в состоянии постоянного контроля над своим «Я». Развитая рефлексия переходит в самокопание, приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств.

- Осмысленность жизни и такие ее составляющие как «результат» и «локус контроля – Я» выше у девушек. Осмысленность жизни является необходимым и достаточным условием развития личности. Более высокие показатели осмысленности жизни говорят о более выраженном переживании значимости жизни у девушек.

- Для юношей более значимой оказалась ценность нетерпимости к недостаткам в себе и в других ($U=110,0000$, $p\leq 0,015$). Для девушек же более значимы ценности уверенности в себе и независимости ($U=103,0000$, $p\leq 0,009$). Это говорит о том, что у девушек и юношей есть разница в ценностях, которые выступают для них приоритетными.

При рассмотрении различий в структуре взаимосвязей ценностно-смысловой сферы личности и самоотношения у студентов разного пола, можно говорить о следующем:

- у юношей значимость ценности развлечений связана со многими показателями самоотношения и осмысленности жизни (чем выше показатели самоотношения и осмысленности жизни, тем менее значима будет ценность развлечения);

- у юношей показатель саморуководства положительно связан с большинством показателей осмысленности жизни, в то время как у девушек нет подобных взаимосвязей;

- отраженное самоотношение у юношей положительно связано со всеми показателями СЖО, в то время как у девушек этот показатель положительно коррелирует только с показателем «осмысленности жизни»;

- у девушек нет взаимосвязей между «внутренней конфликтностью» и показателями СЖО, в то время как у юношей она отрицательно связана с показателями «осмысленность жизни», «процесс», «результат» и «локус контроля – жизнь».

А также нами были обнаружены следующие взаимосвязи. Такой параметр самоотношения, как замкнутость связан у девушек и юношей

со значимостью разных ценностей. У девушек при более высоком значении замкнутости, наблюдается меньшая значимость таких ценностей, как интересная работа, жизнерадостность и высокие запросы, и большая значимость ценностей развития и самоконтроля. При этом у юношей наблюдается следующая взаимосвязь – чем выше замкнутость, тем менее значима ценность материально обеспеченной жизни и более значима ценность счастья других. Наряду с различиями во взаимосвязях у юношей и девушек наблюдается и схожая тенденция – взаимосвязь замкнутости и значимостью ценности развития.

Такой параметр самоотношения, как саморуководство у девушек и юношей связан с разными ценностями. У девушек при более высоких показателях саморуководства наблюдается повышение значимости таких ценностей, как красота природы и искусства, воспитанность и терпимость и снижение значимости ценности материально обеспеченной жизни. У юношей наблюдается снижение значимости ценности материально обеспеченной жизни, а также ценности общественного призвания при высоком саморуководстве.

Литература

1. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. - Москва: ИП, 2005. – 477 с.
2. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: «СМЫСЛ». - 1993.-32 с.
3. Рубинштейн С.Л. Сборник Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 563 с.
4. Шон Берн. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Изд-во МИУ, 2010. – 560 с.

Секция СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА**

Е.Е. Абрамова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, abramova-evlaliy@mail.ru
Научный руководитель: Казачихина И.А., к.фил.н.**

Работа посвящена особенностям письменной научной речи на английском языке. Описываются трудности, с которыми сталкиваются студенты бакалавриата при написании научных текстов, а также условия и подходы, способствующие успешному развитию навыков и умений письменной научной речи у студентов.

The study focuses on features of academic writing in English. It describes difficulties that undergraduate students face reporting about their research results in writing, and it defines conditions and approaches that provide successful development of academic writing skills.

В настоящее время перед обучающимися открывается все больше возможностей, связанных с использованием английского языка. Участие в международных проектах и конференциях, проведение собственных научных исследований и их публикация, обучение или прохождение стажировок за границей повышают значимость формирования навыков и умений научной письменной речи на английском языке. Актуальность исследования обусловлена тем, что на занятиях по английскому языку в университете преобладает письменное выполнение языковых упражнений, в то время как задания на развитие письменной речи, в том числе и научной, отсутствуют либо присутствуют в недостаточном количестве. Как следствие, студенты испытывают много трудностей с подготовкой тезисов и статей на английском языке. Целью исследования является выявление теоретических основ для успешного развития навыков и умений письменной научной речи у студентов на английском языке. Для достижения цели исследования изучены требования к результатам обучения иностранному языку студентов направления «Лингвистика»; изучены требования к научным статьям и письменной научной речи на английском языке; проанализированы трудности подготовки студентами научных статей; описан подход, позволяющий студентами справиться с трудностями в процессе написания научного текста на английском языке.

Согласно Примерной основной образовательной программе по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, одной из целей освоения программы является формирование коммуникативной компетенции, которая предполагает осуществление деловой коммуникации как в устной, так и в письменной форме, выбирая приемлемый стиль делового общения и учитывая особенности стилистики официальных и неофициальных текстов [5]. Основной целью научного дискурса является не просто представление определенной информации и идей, а фактическая коммуникация [7]. Таким образом, автор научного письменного текста должен предоставить его в таком виде, в котором он будет восприниматься читателем без затруднений. В связи с этим выделяются следующие основные разделы научной статьи: *Introduction, Methods, Results, and Discussion*, первые буквы которых составляют название самой распространенной структуры научной статьи – *IMRaD* [4].

Помимо структуры и оформления, письменный текст должен также соответствовать характеристикам научной английской речи:

- логическое, последовательное и связанное изложение материала с указанием причинно-следственных связей;
- использование абстрактных существительных;
- приведение статистических данных с конкретными цифрами и фактами;
- использование специальной лексики и терминологии, характерных для определенной области знаний;
- отсутствие разговорных слов, сокращенных форм, фразовых глаголов, идиом, прямых вопросов к читателю;
- объективное отношение автора к фактам, отсутствие субъективных оценок;
- безличная манера изложения;
- информационная насыщенность материала;
- использование простых предложений и односложных конструкции с вводными словами, деепричастными оборотами, распространенными определениями и союзами, указывающими на связь между несколькими предложениями (*because, therefore, while, despite the fact that*);
- опущение слов или фраз, понятных из контекста – эллипсис;
- использование синонимов и близких по значению слов/выражений [4].

Студенты бакалавриата, апробирующие публично результаты своих исследований, как правило, сталкиваются с необходимостью создания вторичных текстов, которые представляют собой обобщенную сжатую

информацию по теме исследования, а именно аннотаций, рефератов, тезисов, статей.

В зарубежной практике можно наблюдать разные виды организации обучения академическому письму на английском языке. Так, например, в университетах Великобритании, Канады и Японии распространены индивидуальные консультации и специализированные курсы, в то время как в университетах США, Западной и Восточной Европы распространена программа “*Writing Across the Curriculum*” (WAC), в рамках которой письмо признается основой обучения студентов. WAC предполагает активное обращение к письменной речевой деятельности в рамках большинства учебных дисциплин, что дает студентам больше возможностей для переосмысления, анализа и критического представления изученной информации [6].

По программе у студентов российских вузов языковых специальностей не предусмотрено обучение академическому письму, однако некоторые университеты включают в программы развитие соответствующих навыков и умений в рамках дисциплины «Деловое общение на иностранном языке». Важным условием обучения является высокий уровень знания английского языка, который предполагает грамотное построение письменной речи не только с точки зрения лексики и грамматики, но и стилистики [3]. Одной из распространенных ошибок в написании научного текста на иностранном языке является то, что студенты следуют языковым и стилистическим нормам русского языка [1]. Другими условиями, от которых зависит успешность финального текста студента, являются также академическая среда, которая позволяет студентам принимать участие в научных исследованиях, чтение научной литературы и практике написания собственных статей и докладов на иностранном языке [1].

В отечественной практике обучения научной письменной речи основным является подход с ориентацией на продукт письма (*Product-oriented Approach*), так как подход с ориентацией на процесс письма (*Process-oriented Approach*) занимает больше времени и представляется более сложной задачей, которая предполагает сбор и актуализацию информации, долгий этап планирования, создание чернового варианта и несколько этапов коррекции и доработки [2]. Среди подходов, ориентированных на продукт, наиболее распространенными являются: *Controlled-to-Free Approach* (От контролируемого письма к свободному), целями которого являются грамматическая точность и корректность. Обучение происходит последовательно и с опорой на примеры: сначала упражнения на уровне предложения, затем упражнения на согласование предложений и оформление их в абзацы с последующим редактированием; *Free-Writing Approach* (Свободное

письмо), который является противоположным предыдущему подходу. Обучающиеся могут сначала оформлять свои мысли в произвольной и удобной для них форме, после чего работают над грамотностью и структурами. Преимуществом данного подхода считается то, что с его помощью вырабатывается беглость письменной речи, а также снимается страх перед написанием текста; *Paragraph-Pattern Approach*, в котором основное внимание уделяется формированию навыков написания связанного абзаца, сохранению логики повествования, передаче главной мысли, анализу и завершению при сохранении грамматической точности; *Grammar-Syntax-Organization Approach*, ориентирующийся на грамматическую, синтаксическую и организационную корректность, при этом особое внимание уделяется самостоятельной работе студента в поиске и выборе языкового материала [2].

Таким образом, формирование навыков и умений академического письма на иностранном языке – сложный процесс, требующий значительных временных и умственных усилий. В зарубежной практике обучения письменной научной речи имеет большое значение, и процесс обучения начинается еще в школе и продолжается в университете.

Проведённый нами опрос среди студентов-лингвистов дал следующие результаты: в школе большинство опрошенных (91,7%) не обучали написанию научных текстов на английском языке; на вопрос об обучении написанию научных текстов в вузе ответы респондентов разделились ровно пополам (50% обучали и 50% не обучали). Самым распространёнными видами текстов, которые готовили студенты, являются конспекты (44,4%) и доклады (38,9%) на иностранном языке. Также стоит отметить, что относительно небольшой процент опрошенных (11,1%) имеют опыт участия в конференциях и в конкурсах статей на английском языке. Результаты опроса доказывают, что навыки и умения научной письменной речи у студентов бакалавриата сформированы только частично, и им не хватает как теоретических знаний для написания более сложных текстов, так и практической возможности применить эти знания. Для улучшения образовательной практики в этой области в российских университетах считаем необходимым введение в учебные планы языковых направлений или отдельной дисциплины по развитию академического письма на английском языке, или модуля, изучающегося на протяжении четырех лет бакалавриата, для чего необходимо продумать структуру дисциплины и её содержание.

Литература

1. *Байбурова О.В.* Письменная иноязычная коммуникация: формирование навыков академического письма у студентов вуза//

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – №6. – С.9–15.

2. *Боголепова С.В.* Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. – 2016. – №1. – С.87–94.

3. *Валеева Э.Э.* Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку // Высшее образование в России. – 2016. – №12. – С.76–81.

4. *Ильина Т.С., Игнатова Т.С.* Особенности научного стиля английской речи// Инновационная наука. – 2017. – №7. – С.74–79.

5. *Примерная основная образовательная программа (бакалавриат) по направлению 45.03.02 Лингвистика: утверждена приказом Минобра РФ от 28.05. 2014 №594* [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/45.03.02_teorija_metodika.pdf (дата обращения: 05.11.2021).

6. *Смирнова Н.В., Щемелева И.Ю.* Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2015. – №2. – С.185–197.

7. *Gopen G.* The Science of Scientific Writing [Electronic resource] // American Scientist. – 2018. – URL: <https://www.americanscientist.org/blog/the-long-view/the-science-of-scientific-writing> (accessed: 05.11.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Е.А. Анастасова И.В. Барабашёва,

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, e-mail: anastasova_katya00@mail.ru

Научный руководитель: Барабашёва И. В., канд. пед. наук

В работе предпринята попытка проследить, какие профессиональные и личностные качества формируются у будущих переводчиков, а также определить структуру его деятельности и компоненты. Рассмотреть особенности формирования в контексте использования личностно-ориентированного подхода.

The article attempts to trace kinds of professional and future translators personal qualities formed while acquiring Bachelor's degree at University, and to determine the structure of its components and related activities. The research is based on considering the possibilities of the process within student-centered approach.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на международном уровне, с целью обеспечения успешного экономического развития страны. В свете главных тенденций развития высшего образования – формирования общеевропейского образовательного пространства, процесс подготовки переводчиков требует глубокого изучения. Резко возрастает потребность общества в специалистах, способных использовать иностранные языки в качестве средства межкультурной коммуникации. Поиск путей оптимизации профессионального обучения будущих переводчиков, способных создать конкуренцию на рынке труда, повлек за собой изменения, касающиеся в том числе педагогических концепций и подходов, методов обучения иностранным языкам. Ведущим подходом в реализации высшего образования на сегодняшний день является личностно-ориентированный подход, который направлен на формирование необходимых универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций.

Цель нашего исследования заключается в определении компонентного содержания профессионально значимых качеств студентов – будущих переводчиков и выявлении специфики их формирования в процессе обучения.

Под *профессионально значимыми качествами* принято понимать качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда [7].

Профессионально значимые качества начинают складываться еще в подростковом возрасте в процессе профессионального самоопределения, и находят свое основное развитие во время получения профессионального образования в высшем профессиональном или среднем специальном учебном заведении.

В настоящем исследовании рассматривается процесс формирования профессионально значимых качеств переводчика, под которыми мы понимаем индивидуальные качества субъекта, способствующие результативному освоению будущей профессиональной деятельности в ходе обучения, а также эффективной реализации собственно профессиональных функций, задач, которые зафиксированы во ФГОС ВО 45.00.00 «Языкознание и литературоведение» по направлению 45.03.02. «Лингвистика» (бакалавриат) [10].

По мнению Л. А. Андреевой, фокус изучения профессионально важных качеств переводчика сосредоточен на двух концепциях:

– первая строится на том, что критерием сформированности профессионально важных качеств является эффективная профессиональная деятельность субъекта;

– второе определяет содержательный аспект профессионально значимых качеств в соответствии с требованиями, выдвигаемыми образовательными стандартами по направлению подготовки [2].

Сегодня воспитание будущего профессионала напрямую связано с личностно ориентированным подходом в образовании, который подразумевает формирование таких личностных качеств как: настойчивость, общительность, толерантность, мотивированность, активность, самоконтроль, самоорганизация и другие [3].

Анализируя личностные качества переводчика, М. А. Фиола выделяет такие его качества, как мотивированность, многопрофильность (перевод текстов из различных областей знаний), коммуникабельность, эффективность, забота о клиенте.

Переводчик должен быть наблюдательным, сосредоточенным, самокритичным, физически выносливым, так как ему часто приходится работать с перегрузками, уметь распределять свое внимание, обладать чувством такта и скромностью, быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях и т. д [9].

Переводчик должен владеть двумя языками (языком источника и языком-реципиента), на довольно высоком уровне.

К одному из главных качеств переводчика относят его профессиональный имидж, который представляет собой целостное образование, включающее как лингвистический интеллект, развитый эмоциональный интеллект, культуру речи, знание делового этикета, внешний вид, соответствующий ситуации, месту и времени профессиональной деятельности переводчика. Также переводчик должен быть всесторонне развит. Конечно, часто у переводчика есть сфера специализации, но крайне непрофессионально будет отказаться от перевода. Получая текст на перевод, и при устном переводе на различных мероприятиях, переводчику следует заниматься поиском дополнительной информации. Развить этот навык можно лишь при помощи самообразования [8].

Очень важным качеством является умение правильно организовать и спланировать свое время. Часто клиент просит завершить работу в короткие сроки и при неправильной организации рабочего времени, может закончиться не в пользу переводчика. Чтобы не допустить этого, нужно уметь планировать свое время на протяжении всего рабочего процесса, а также адекватно оценивать время, которое вам понадобится для качественного перевода того или иного текста. Хорошая память – то качество, без которого не обойтись переводчику. Чтобы суметь запомнить огромное количество лексики, грамматических конструкций и уметь применять их, переводчик должен обладать долговременной памятью. Также для устных переводчиков, крайне важно, обладать

кратковременной памятью. Так как в процессе работы им приходится запоминать информацию сразу на двух языках, для того, чтобы впоследствии суметь правильно воспроизвести смысл сказанного [5].

Еще одним важным качеством является наличие межкультурной толерантности. Как мы знаем, все культуры разные, и что приемлемо для одной культуры, может быть совершенно неприемлемо в другой. Поэтому крайне важно уметь переводить под особенности другой культуры. Кроме того среди личностных характеристик переводчиков выделяются эмоциональная стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение, учтивость, коммуникабельность, гибкость мышления, критичность [1].

По мнению О. В. Костиной, для переводчика очень важна свобода, проявлением которой выступают критичность мышления, открытость и непринужденность во взаимодействии с окружающими людьми, самоопределение в деятельности [6].

Таким образом, личностная составляющая переводчика представляет собой обладание соответствующими профессионально важными для переводческой деятельности качествами личности, влияющими на эффективность перевода. Эти качества являются предпосылкой осуществления профессиональной деятельности переводчика, они совершенствуются в процессе обучения, а затем в ходе переводческой деятельности.

Все вышеперечисленные профессионально значимые качества переводчика закладываются во время обучения в высших учебных заведениях.

Формирование переводческих качеств возможно в рамках разделов практических курсов: технология перевода и теория перевода. Цель обучения – практико-ориентированное использование иностранного языка как средства общения между представителями разных культур. Свободное владение родным и иностранным языком.

На этапе обучения предпринимаются следующие шаги:

- ознакомление студентов с принципами перевода, с требованиями к переводчику и к результатам его труда;
- формирование у студентов представления об основных приемах перевода, о видах переводческих трансформаций и условиях, в которых они должны применяться;
- формирование умений применять основные приемы перевода [4].

Литература

1. *Алёшина А. И.* Формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Оренбург, 2010. – 213 с.

2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: 1998. – 136 с.
3. *Бабич О. М.* Психолого-педагогические условия формирования учебно-профессиональной субъектности студентов-психологов // Современная психология образования: проблемы и перспективы: материалы всерос. науч.- практ. конф. – Воронеж, 2016. –С.134– 125.
4. *Васильева Е. Н.* Формирование специальных умений и навыков письменного переводчика в процессе обучения техническому переводу // Актуальные вопросы филологии и лингводидактики: науч.- практ. конф. – Чебоксары, 2014. – С.74– 75.
5. *Зиминая А. Р.* Профессиональные и личные качества современного переводчика [Электронный ресурс] // Молодой ученый: науч. журн. – № 9. – 2016. – URL: <https://moluch.ru/archive/113/26540/> (дата обращения 06.11.2021).
6. *Костина О. В.* Формирование личностной свободы будущих лингвистов переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2011. – 181 с.
7. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 410 с.
8. *Матюшина Ю. И.* Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук.– Калининград, 2010. – 194 с.
9. *Фиола М. А.* Учебное пособие по профессиональному переводу. – М.: 2003. – 336 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика, зарегистрирован от 12.08.2020, № 969 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения 21.11.2021).

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИЕРОГЛИФИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

К.К. Байтилеуова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, baikar2900@yandex.ru

Научный руководитель: Помуран Н.Н., к.псих.н., доцент

Данная статья посвящена исследованию актуальных подходов к обучению китайской иероглифики на начальном этапе. В работе анализируются основные проблемы по выработке новых методик преподавания китайской

письменности, а также рассматриваются основные трудности в запоминании иероглифов, с которыми сталкиваются изучающие язык в российских вузах.

Abstract: This article explores the current approaches to teaching Chinese hieroglyphics at the elementary level. The paper analyzes the main problems in the development of new methods of teaching Chinese writing, as well as examines the main difficulties in memorizing the characters that language learners in Russian universities face.

Сегодня повсеместно увеличивается масштаб преподавания китайского языка в высших учебных заведениях Российской Федерации, разрабатываются новые учебные планы преподавания языка, а также расширяется список направлений подготовки, связанных с изучением китайского языка. Однако, несмотря на общую положительную тенденцию развития преподавания китайского языка по всей стране, до сих пор сохраняются некоторые спорные моменты, касающиеся методики преподавания языка, новизны преподаваемого материала и уровня практического применения языка изучающими. В первую очередь это касается начального этапа изучения китайского языка, а именно ряда методологических проблем, связанных с обучением китайской иероглифики.

Представленная работа посвящена изучению ряда наиболее актуальных проблем преподавания и запоминания китайских иероглифов. Помимо этого, исследование, представленное в работе, анализирует существующие подходы к преподаванию китайской иероглифики на начальном этапе обучения среди выработанных на настоящий момент.

При изучении китайского языка студенты сталкиваются с рядом трудностей: во-первых, совершенно новый и уникальный понятийный аппарат, абсолютно отличающийся от западных языков; во-вторых, не менее уникальный феномен в языке – тоны; в-третьих, иероглифика, которая представляет собой огромный объем информации для запоминания[3].

Сравнивая привычные для нас западноевропейские языки с китайским языком главным отличием является наличие алфавита у одних и отсутствие такового в китайском языке. Иероглифика в китайском языке представляет собой чрезвычайно сложную систему письменности, состоящую из десятков тысяч иероглифов. Так, Д.П.Задорожных считает, что методологические аспекты преподавания китайской письменности на данный момент являются исследованными на низком уровне[4]. Несмотря на это, освоение китайского языка не является уникальным процессом, отличным от процесса освоения любого другого иностранного языка. Это обуславливается набором

сформированных начертательных, лексических навыков, умений письменной речи и зрительного восприятия информации[2]. Помимо этого, сам процесс освоения китайской письменности также почти не отличается от процесса освоения письменности какого-либо другого языка. То есть, в китайском языке для употребления иероглифа необходимо сначала освоить черты и графемы, так же, как и в любом западноевропейском языке для комбинирования букв в слова, сначала необходимо изучить данные графические элементы, то есть буквы.

Таким образом, рассматривая ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты, стоит начать с наиболее актуальной и распространенной проблемы в освоении китайской письменности – отсутствие связи между фонетическим озвучиванием иероглифа и его письменным отображением. Отсюда вытекает не менее актуальная проблема в освоении китайской письменности – объем базовых графических элементов, в результате которой перед любым изучающим язык возникает необходимость в запоминании огромного количества информации [4].

Рассмотрим несколько актуальных подходов к обучению китайской письменности. Так, наиболее распространенным подходом для преподавания в вузах является изучение и запоминание графем для последующего понимания иероглифов. Графемы представляют собой простейшее графическое построение, обладающее семантической значимостью, служащее для построения иероглифа и состоящее из набора базовых графических элементов – черт [2]. Данный подход напрямую зависит от умения студента различать фоноидеографические и идеографические знаки. Так, фоноидеографические знаки представляют собой знаки, которые делятся на две части, одна из которых является семантическим множителем, а вторая – фонетиком. Семантический множитель означает принадлежность иероглифов к группе знаков, которые являются близкими по значению и обозначающие отдельные явления, свойства, материалы и т. д. То есть, графема 火 huǒ («огонь») представляет собой семантический множитель в таких иероглифах, как 灭 miè («гаснуть», «исчезать») 灯 dēng («лампа») 灾 zāi («стихийное бедствие», «горе») и означает принадлежность данного ряда слов к явлениям, связанных со свойствами огня. Фонетик представляет собой компонент знака, который указывает на чтение иероглифа. Например, иероглиф 础 chǔ («фундамент», «основа») состоит из графем 石 shí («камень») и 出 chū («выходить»), то есть чтение иероглифа совпадает с чтением фонетика 出 chū. Идеографические знаки в свою очередь представляют собой

иероглифы, чтение которых никак не связано с чтением графем. То есть, чтение иероглифа 国 guó («государство») не связано с чтением графем □ wéi («рамка», «граница») и 玉 yù («нефрит») из которых он состоит [5].

Другим подходом к обучению китайской письменности является разделение иероглифов на составные части, каждая из которых далее будет разделена на простые иероглифы. Рассмотрим разделение на примере иероглифа 翻 fān («опрокидывать»), который стоит разделить на две части: 羽 yǔ («перо») и 番 fān («перевернуть»); а также разделить вторую часть на: 田 tián («поле») и 采 biàn («следы») [5]. Для запоминания изучающими иероглифа, необходимо рассматривать каждую часть с конца. То есть, сначала изучить простые составляющие, такие как 田 tián («поле»), 采 biàn («следы») и 羽 yǔ («перо»), и только потом перейти к составным частям.

Несмотря на то, что приведенные выше подходы к изучению китайской письменности активно используются в учебных заведениях и учебной литературе, на наш взгляд подходом, имеющим ряд преимуществ, является образно-ассоциативный. Главным преимуществом данного подхода является то, что изучающий может самостоятельно составить ассоциативный ряд к какому-либо иероглифу. Также изучающий может использовать мнемонику для образования искусственной ассоциации иероглифов. Например, иероглиф 人 rén («человек») ассоциируется с фигурой человека, так же как и иероглиф 山 shān («гора») напоминает горы.

Таким образом, именно благодаря образно-ассоциативному методу изучающий может создать собственные ассоциации для успешного запоминания иероглифов. Помимо этого, именно образно-ассоциативный подход активно используется в онлайн-приложениях и онлайн-уроках по изучению китайского языка на начальном этапе. Цифровые технологии стали важным инструментом позволяющим работать с любыми видами информации. Именно поэтому, сегодня образование с использованием цифровых технологий так актуально. Во-первых, цифровые технологии – это неисчерпаемое средство передачи, использования и хранения информации. Во-вторых, это Интернет, который осуществляет прорыв в коммуникационной составляющей образовательного процесса. В-третьих, это обучающие программы, онлайн-курсы и различные учебные среды [1]. Среди примеров использования образно-ассоциативного подхода в цифровой среде наиболее выделяются мобильные приложения Chineasy, MagHanzi и WordMatch, которые включают в себя различные виды упражнений для

запоминания иероглифов на основе ассоциаций. Каждое из приложений включает в себя набор карточек с представленными на них значениями иероглифов в виде простых картинок, таким образом у изучающего вырабатывается представление о значении того или иного иероглифа.

Подводя итог, стоит сказать о том, что каждый из представленных подходов имеет свою специфику, свои достоинства и недостатки. Таким образом, интеграция преимуществ существующих методов позволит значительно ускорить и облегчить процесс обучения китайской иероглифики. К тому же, все более актуальным становится обучение с использованием цифровых технологий, что также позволяет расширить спектр подходов к изучению китайской письменности.

Литература:

1. *Боброва И.И., Плотникова Е.Б., Трофимов Е.Г.* Организация самостоятельной учебной работы студентов с использованием облачных технологий (на примере подготовки к профессии бакалавров сервиса и туризма) // Современная педагогика. 2015. №7. – С. 54-62.
2. *Демина Н.А.* Методика преподавания практического китайского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.
3. *Задоевко Т.П., Хуан Шуин* Начальный курс китайского языка. Часть 1. – М.: Вост. книга, 2012. – 304 с.
4. *Задорожных Д.П.* Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2014. - №1 (11). – С. 182-187.
5. 廖文豪. □字□. – 北京, 2013 (Ляо Вэньхао. Китайское древо иероглифов. - Пекин, 2013).

ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ С ОНИМАМИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

С. А. Белова, М. В. Влавацкая

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, bainsofa@gmail.com

Научный руководитель: Влавацкая М. В., д.ф.н., профессор

В статье показана роль предпереводческого анализа языковой игры с онимидами в работе с художественными текстами на занятиях по переводу. Рассмотрен способ обучения переводу языковой игры, также представлены результаты экспериментального использования анализа, направленного на формирование соответствующих компетенций.

The paper demonstrates the role of the pre-translation analysis of the language game with onyms while working with literary texts during translation training. The consideration lies within the way of teaching the transfer of the language game. The article also provides the results of experimental using of the analysis aimed at the formation of appropriate competencies.

Язык – важная часть формирования образной картины произведения, используемая для выражения множества элементов: обстановки, черт персонажей и чувств. Ключевой особенностью любого художественного текста является своеобразие использования средств языка.

Актуальность работы состоит в создании оригинального способа обучения передаче языковой игры с именами собственными на основе анализа феноменов в рассказах из сборника В. О. Пелевина [3].

Цель статьи – определить роль использования предпереводческого анализа языковой игры с онимами в качестве эксперимента в курсе перевода в рамках профессионального лингвистического образования.

Новизна исследования заключается в применении разработанного авторского предпереводческого анализа языковой игры для формирования компетенций у студентов – будущих переводчиков. Объектом изучения выступает языковая игра с онимами. Совокупность всех аспектов языковой игры создает возможность ее использования для языкового образования, развития языковой личности и обеспечивает ее дидактическую значимость.

Важность предварительного изучения каждой переводческой задачи заключается в повышении качества конечного результата. Эта гипотеза лежит в основе проведенного эксперимента, цель которого состояла в развитии навыков студентов по передаче языковой игры с онимами.

Исследование может быть полезно для разработки таких курсов профессионального цикла, как «Теория перевода», «Художественный перевод» и «Анализ художественного текста».

Под **языковой игрой** понимается средство, используемое автором на различных уровнях языка, направленное на умеющего «разгадывать» его читателя, а под **именем собственным**, или **онимом**, – индивидуализирующее наименование объекта.

Перевод каждого случая языковой игры требует учета факторов лингвистического соотношения и культурного взаимодействия [5].

Обучение переводчика состоит в формировании двух обязательных категорий компетенций: универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК). Языковая игра относится к сложным для передачи элементам текста: для ее воссоздания обязательны обе группы компетенций. Из универсальных к ним относятся: системное и критическое мышление (УК-1) и межкультурное взаимодействие (УК-5); а из

общепрофессиональных: способность применять систему лингвистических знаний об изучаемом иностранном языке (ОПК-1), способность создавать и порождать тексты на изучаемом иностранном языке (ОПК-3) и способность работать с компьютером (ОПК-5) [4].

В частности, для перевода языковой игры с онимами студенты должны ознакомиться с теоретической базой по решению следующих вопросов (согласно переводческому анализу случаев [1]), которая позволяет:

1) определить приемы создания языковой игры с именами собственными в оригинале и контекстные предпосылки их использования (при передаче предпочтительно прибегнуть к идентичному приему);

2) выделить функции языковой игры с онимами (явная взаимозависимость приема создания языковой игры и ее функций означает важность их воспроизведения);

3) установить виды и подвиды языковой игры с именами собственными (сохранение вида и подвида языковой игры, значимых для авторского замысла, желательно для переводчика).

Ознакомление с этими вопросами, из которых и состоит предпереводческий анализ, позволяет студентам-лингвистам решить задачу повышения качества перевода. На основе полученных теоретических знаний студент сможет выбрать подходящий способ перевода из многих существующих методологий и классификаций, ориентируясь на максимально полное сохранение всех характеристик каждого конкретного случая, принимая назначение языковой игры в качестве первостепенного [2].

Для выявления эффективности применения предпереводческого анализа был проведен эксперимент, в котором участвовало 25 респондентов – студентов выпускного курса направления 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Переводчик английского языка и русского жестового языка». Выбранной группе учащихся были предложены несколько комментированных и некомментируемых случаев языковой игры, а также рефлексивные вопросы. Примеры были взяты из рассказов В. О. Пелевина «СССР Тайшоу Чжуань. Китайская народная сказка» и «Затворник и Шестипалый» [3].

Эксперимент состоял из трех блоков заданий:

1) выявление изначального уровня навыков по переводу языковой игры с онимами: исходя из представленного контекста и его официального перевода Э. Бромфилда [6], участники вставляли пропущенные имена собственные;

2) совершенствование указанных навыков путем ознакомления студентов с подготовленным трехшаговым анализом и дальнейшим переводом онимов на английский язык;

3) саморефлексия, или размышление: учащимся предлагалось оценить, стал ли их перевод более эффективным и был ли предпереводческий анализ полезным.

Результаты эксперимента позволяют сделать следующие заключения.

В некомментированных случаях 84% студентов удалось расшифровать поверхностные смыслы, например, концепт еды, лежащий в основе семантической стороны языковой игры: для передачи имени героя *Ивана Семеновича Колбасного* на английский был предложен вариант *James Meat*, что указывает на сохранение тематики пищевых продуктов, но не отражает отсылку на советскую реальность. Только 20% студентов смогли распознать глубинные отсылки: так, пример *Сын Хлеба* был переведен с использованием соединения латинизации произношения китайского слова «хлеб» /mianbao/ (что указывает на понимание созвучности словосочетания традиционному в Китае титулу Сын Неба) и английского слова /bread/ – *The Son of Mianbreado*, но при этом вариант не воссоздает эпифору и теряет авторскую задумку. Представить точные переводы, учитывающие как прием создания языковой игры, так и функцию с видом, участники не смогли.

Комментированные же случаи оказались переведены с большей эффективностью: 88% студентов перевели их креативно и с учетом всех аспектов. Некоторые наиболее удачные переводы примера «*Околенис Синей Ленточки*» – это *Abracalypse* (abracadabra + apocalypse), *Jabberlypse* (jabber + apocalypse), *Revelonsense* (revelation + nonsense): окказионализмы, состоящие из переложений двух частей оригинального варианта: перевод названия книги «Откровения Иоанна Богослова» / «Апокалипсис» + околесница (бесмыслица). Сохранены функции языковой игры – языкотворческая (создана новая лексическая единица) и экспрессивная (усиливается воздействие на читателя). Вид языковой игры также одинаков – текстовая лингвистическая, подвид – на словообразовательном уровне.

Следующий комментированный случай (*Страшный Суд*) также был успешно переведен 88% учащихся, например, *Cooksday* (Doomsday + to cook), *The Last Soupment* (The Last Judgement + a soup), *Doomsday Tikka Masala* (Doomsday + Chicken Tikka Masala). Хотя и не все примеры основаны на паронимии, предложенные переводы сохраняют связь со *Страшным судом* и содержат идею наиболее распространенных блюд с

курицей, так как главные герои произведения – бройлеры, а этот день является последним в жизни цыплят. Функции языковой игры переданы – комическая (звучание получившегося словосочетания обладает юмористическим оттенком) и смыслообразующая (нетипичное использование слов в контексте создает новый смысл всего выражения). Вид языковой игры идентичен – текстовая лингвистическая, подвид – на лексико-семантическом уровне.

Несмотря на то, что лишь 56% студентов считают, что уровень их перевода повысился благодаря предпереводческому анализу, обработка ответов указывает на рост качества перевода комментированных случаев на 68%; при этом абсолютно все студенты убеждены, что представленный анализ полезен для их деятельности.

Итак, гипотеза исследования подтвердилась, так как полученные результаты доказывают, что создание комментариев в форме развернутого предпереводческого анализа отвечает дидактической цели формирования необходимых для студентов-переводчиков компетенций: учащиеся понимают структуру, контекст и основу каждого случая языковой игры, учитывая при этом как чисто лингвистические, так и экстралингвистические факторы, а также расширяют свой профессиональный кругозор.

Литература

1. Белова С. А., Влавацкая М. В. Онимы и их передача на английский язык в оригинале и переводной версии рассказов В. О. Пелевина из сборника '4 by Pelevin: Stories' // Межкультурная коммуникация и лингводидактические аспекты: сборник материалов IX международной научно-практической конференции / коллектив авторов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. – С. 121-124.

2. Палинка А. М., Пивоварова М. О. Особенности передачи языковой игры с английского языка на русский (на материале американских сериалов) // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2017. – № 3 (59). – С. 23-31.

3. Пелевин В. О. Синий фонарь. – М.: Текст, 1991. – 317 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика: утвержден Приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 №969 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2020/09/45.03.02_lingvistika.pdf (дата обращения: 18.11.2021).

5. Gural S. K., Boyko S. A., Serova T. S. Teaching Literary Translation on the Basis of the Literary Text's Cognitive Discourse Analysis // Procedia. Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 200. – P. 435 – 441.

6. Pelevin V. 4 by Pelevin: Stories – New Directions Publishing, 2001 [Electronic resource] // Internet Archive – August 26, 2013. – URL: <https://archive.org/details/4bypelevin00vict> (accessed 18.11.2021).

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ МЕТАФОРЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

М.К. Березовская, М.В. Влавацкая

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, mariabera@mail.ru**

Научный руководитель: Влавацкая М.В., д.филол.н., профессор

В статье предлагается трёхмодульная система упражнений, направленных на эффективное обучение метафоре студентов-переводчиков. Ожидается, что выполнение данных упражнений будет способствовать формированию компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной переводческой деятельности.

This research develops on a three-module system of exercises aimed at effectively teaching metaphor to intending linguists. Presumably, the tasks will develop the competencies necessary for professional translation activities.

Актуальность данного исследования обусловлена значимостью роли межкультурной коммуникации в развитии современного общества. Профессиональное лингвистическое образование имеет своей целью подготовку специалистов, способных осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию. Особое место в подготовке профессиональных переводчиков занимает курс стилистики английского языка, в процессе изучения которого происходит синтез приобретенных навыков владения языковыми единицами, обобщение и применение накопленных знаний по теоретическим дисциплинам [5].

Цель исследования – разработка трёхмодульного практико-ориентированного комплекса упражнений по стилистике английского языка, направленных на эффективное усвоение материала по теме «Метафора» и, соответственно, на формирование профессиональных компетенций у студентов-будущих переводчиков.

Решение акцентировать внимание именно на этой теме обусловлено тем, что метафора является одним из основных и многофункциональных

средств художественной выразительности, изучаемых в курсе стилистики английского языка. Отказ от детального изучения метафорической составляющей иностранного языка создаёт барьер для понимания специфики иноязычной лингвокультуры [2].

Ожидаемым результатом внедрения результатов данной методической разработки является формирование у студентов-будущих переводчиков следующих видов переводческой компетентности [1]:

1) *межкультурная коммуникативная компетентность* (способность и готовность понимать и обрабатывать высказывания на иностранном языке, учитывая общепринятые социальные и культурные нормы профессионального общения);

2) *специальная компетентность* (владение переводчиком соответствующими знаниями переводческого процесса и умениями осуществлять перевод в определённой отрасли, готовность и способность выполнять на высоком уровне профессиональные обязанности);

3) *социальная компетентность* (умение осуществлять совместную профессиональную деятельность переводчика в команде, владение приемами профессионального общения, принятыми в данной профессии и ответственность за результаты своего труда);

4) *личностная компетентность* (обладание соответствующими профессионально-важными качествами личности переводчика: широкий кругозор, продуктивное творческое, репродуктивное, интуитивное, аналитическое мышление, любознательность, высокую концентрацию, внимательность в процессе перевода, умение критически оценивать себя, выносливость, скромность и т.п.)

В рамках данного исследования были апробированы избранные задания из каждого модуля, распределённые по возрастанию сложности. Задания были включены в состав семинарского занятия с группой студентов 4 курса бакалавриата направления 45.03.02. – Лингвистика. Всего в эксперименте приняли участие 17 респондентов.

1. Теоретический модуль

1.1 Распознавание и анализ (время: 10 минут).

Студентам предлагается список предложений, содержащих тропы (сравнение, метафору или эпитет). Задачи: определить в каких предложениях содержится метафора, выделить у каждой метафоры составные части и аргументировать свою точку зрения. Данное задание направлено на идентификацию метафоры и не предполагает развития каких-либо коммуникативных и творческих навыков – оно является тренировочным и подготовительным к выполнению заданий более высокого мыслительного уровня. Его цель – научить отличать метафору от других тропов и определять, каким путём она образована.

Результаты апробации показали, что большинство студентов данной группы (около 80%) имеет представление о сущности понятия «метафора», а также о том, каким способом данный троп образуется.

1.2. Дополнительное творческое задание (время: 15 минут).

Способствует развитию *социальной и межкультурной коммуникативной компетентности*, поскольку предполагает работу в парах и общение на иностранном языке, а также личностной компетентности, так как развивает творческое, аналитическое и критическое мышление. Также развивает профессиональную компетентность, связанную с умением применять правила построения целостного, связного текста на иностранном языке.

При выполнении задания группа делится на подгруппы по 2-3 человека, задача каждой подгруппы – придумать метафору к самому понятию «метафора». Цель данного задания – усвоение роли метафоры в тексте, развитие творческих способностей студентов, а также формирование навыка устного монологического высказывания на английском языке.

Результаты апробации: 7 из 8 подгрупп (около 90% студентов) успешно справились с данным заданием, обнаруживая также творческий подход к его выполнению. Следовательно, роль метафоры в тексте обучающимися усвоена. Кроме того, ни в одной из подгрупп не имела места подмена метафоры сравнением, что свидетельствует о владении теоретическим материалом на высоком уровне.

2. Тренировочный модуль

2.1 Изменение стиля (время: около 20 минут).

Данное задание, помимо навыка продуцирования и использования метафоры, развивает чувство языкового стиля на изучаемом языке, обогащает словарный запас и помогает усвоить принадлежность лексических единиц к различным стилям языка. Таким образом задание способствует развитию *личностной компетентности*, а также *профессиональной компетенции*, связанной с умением определять и применять стратегии и способы перевода в зависимости от особенностей стиля и жанра исходного текста.

Преподаватель готовит два текста объёмом примерно половина страницы А4: один из них научный, один художественный. Группа делится на подгруппы по 2-3 человека. Задача студентов, работающих с художественным текстом, – выделить использованные автором метафоры и заменить их словосочетаниями из научного стиля. Задача второй подгруппы, соответственно, заменить некоторые словосочетания или термины в научном тексте метафорами.

Результаты апробации: с данным заданием справились на высоком уровне 2 из 6 подгрупп: в их работах имел место высокий процент

заменённых словосочетаний и конструкций (8 и более). 3 из 6 подгрупп справились с заданием удовлетворительно: замены были выполнены уместно, некоторые из замен являлись метафорами, однако общее количество замен в работе каждой из подгрупп было невысоким (1-3 замены). Одна подгруппа с заданием не справилась. Необходимо отметить, что обе подгруппы, выполнившие задание на высоком уровне, работали над превращением художественного текста в научный. Это означает, распознавание метафоры для обучающихся оказалось легче, чем её продуцирование и поиск тех мест в тексте, где она могла бы быть уместна. Следовательно, респонденты осознают языковые отличия функциональных стилей, однако испытывают затруднения в продуцировании и корректном употреблении метафоры.

3. Переводческий модуль

3.1 Устный перевод метафоры (время: 15-20 минут).

Выполнение данного задания способствует развитию навыка создания метафоры и спонтанного устного перевода, закреплению темы «коннотативное значение», а также развитию *профессиональных компетенций*, связанных с умением применять наиболее подходящие приёмы перевода. Каждый студент получает карточку, на которой написано слово, обозначающее предмет, явление или живое существо (например, *flower, cat, winter, mother* и т.д.). Задача студента — составить две метафоры, касающиеся предложенного объекта: одну с положительной коннотацией, другую с отрицательной. Далее каждый участник зачитывает свои метафоры, а следующий по очереди студент без предварительной подготовки переводит их вслух на русский язык.

Результаты апробации: на высоком уровне справились со всеми аспектами данного задания около 15% респондентов. Продуцирование метафор на заданную тему оказалось самым простым аспектом для большинства респондентов: с ним справились 15 из 17 студентов, в оставшихся двух случаях имела место подмена метафоры сравнительным оборотом. Вторым по сложности оказался аспект коннотативного значения: требуемым коннотативным значением наделили свои метафоры 13 из 17 студентов. Наибольшее затруднение вызвал перевод метафоры. С ним успешно справились лишь 6 из 17 студентов. Однако, трудности устного перевода были связаны не столько с метафорической компетенцией, сколько с недостаточной сформированностью умений слушания, а также недостаточным объёмом словарного запаса.

Таким образом, апробация упражнений показала, что они могут быть успешно выполнены большинством студентов. Итогом станет развитие у будущих переводчиков профессиональных компетенций, направленных на умение определять и применять стратегии и способы

перевода в зависимости от особенностей стиля и жанра исходного текста. Также эти задания будут способствовать развитию различных видов профессиональной компетентности, связанных с умением обрабатывать высказывания на иностранном языке, учитывая общепринятые социальные и культурные нормы профессионального общения и приобретать профессионально-важные качества для переводчика.

Литература:

1. *Гавриленко Н.Н.* Особенности поэтапной подготовки отраслевых переводчиков // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. языковое образование». – 2018. – № 4 (32). – С. 86-93.
2. *Кёнке К.* Метафоры на занятиях по иностранному языку // Евразийский гуманитарный журнал. – 2018. – №4. – С.126–131.
3. *Лиденкова О.А.* Преподавание стилистики в вузе и ее связь с другими дисциплинами // Материалы IX международной конференции «Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков». – 2019. – С. 93-97.
4. *Тарабакина А. К.* "Метафоры, которыми мы живем" на семинарских занятиях по стилистике со студентами лингвистических специальностей // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 15–16 янв. 2015 г. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2015. – С. 146-150
5. *Чекулай И.В.* Проблемы преподавания стилистики для студентов-переводчиков // Белгород: Белгородский государственный университет, 2000. – С.53–58.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ

Е.А. Болотина, М.В. Влавацкая

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, bolotina.ktr@yandex.ru**

Научный руководитель: Влавацкая М.В., д.фил.н., профессор

В статье предлагается использовать когнитивный подход к обучению английскому словообразованию; когнитивные установки проиллюстрированы учебными заданиями, направленными на развитие словообразовательной компетенции у студентов-лингвистов.

The article suggests using the cognitive approach to teaching English word-formation; cognitive attitudes are illustrated by exercises aimed at developing word-formation competence of linguistics students.

По мере своего развития методика обучения иностранным языкам имела междисциплинарный характер и была неразрывно связана с множеством смежных наук, таких как языкознание, социология, дидактика, педагогика и психология. На стыке этих дисциплин зародилось относительно новое направление – когнитивистика.

В последние десятилетия в методике обучения иностранному языку наметился интерес к положениям когнитологии и внедрению когнитивного подхода в процесс обучения. Изучение роли и места когнитивных процессов в учебной деятельности, опора на принцип сознательности, а также учет различных когнитивных стилей позволяет сделать процесс овладения иностранным языком, в том числе обучение лексике и словообразованию, более эффективным и качественным.

Цель статьи – обосновать значимость когнитивного подхода при обучении английскому словообразованию и разработать комплекс упражнений в рамках данного подхода.

Согласно ФГОС высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика, по окончании обучения у студента должна сформироваться словообразовательная компетенция при усвоении теоретических сведений о словообразовательных моделях, а также семантике отдельных словообразовательных морфем английского языка.

Задача преподавателя, применяющего когнитивный подход, состоит в обеспечении прохождения студентом основных ступеней познавательного процесса: от анализа уже существующих знаний в данной области до коррекции нового знания и его экспериментального использования. Таким образом, можно говорить о формировании у студента обоснованных грамматических и орфографических навыков, а также языкового чутья и критического мышления [6].

Как известно, лексикон является наиболее открытым и подвижным уровнем языковой системы. Любые изменения, происходящие в социальной жизни общества, все лингвистические, экономические, культурные и другие факторы непременно находят свое отражение в лексическом составе языка.

Профессиональное изучение процессов словообразования с позиции когнитивистики обусловлено: во-первых, необходимостью изучения данных явлений с целью определения главных признаков системы словообразования, служащей объективизации структур знания, их хранения и использования в дискурсивной деятельности [5, с. 142]; во-вторых, наличием неразрывной связи законов языкового функционирования и речемыслительной работы человеческого мозга; в-третьих, возможностью соотнесения языковых форм и знаний, которые

их объективируют, так как в языке отражается весь набор мыслительных операций [1, с. 8].

Словообразование, или деривация – это система производных типов слов и процесс создания новых слов из имеющегося в языке материала по определенным структурно-семантическим схемам. Когнитивный подход в обучении словообразовательного моделирования проявляется в формировании у студента-лингвиста сознательной корреляции между когнитивными и языковыми структурами, выраженными определёнными частями производного слова.

Основываясь на классификации И. В. Арнольд по языковым уровням [2, с. 107], дополненной классификацией новых слов Дж. Альгео [7, с. 8], выделим главные способы словообразования в английском языке и предложим упражнения в рамках когнитивного подхода:

1. **Морфологический способ:** слова создаются путем слияния ранее существовавших в языке морфем, является основным способом обогащения словарного состава языка.

а) аффиксальное словопроизводство – создание новых слов путем присоединения к основе тех или иных словообразовательных элементов – аффиксов. Есть мнение, что сам по себе аффикс не несет смысла, т.е. не имеет значения. Его функция заключается в изменении первичной основы, в ее модификации для того, чтобы взглянуть на ту же основу в «другой перспективе» [3, с. 425]. С когнитивной точки зрения аффиксация является не только способом образования нового слова, но и способом образования новых смыслов и значений данного слова.

Исходя из этой установки, можно предложить учащимся **задание:** Find the words with the meaning “skills or abilities” in the following group of words with the suffix-**ship**: *showmanship, workmanship, kinship, doctorship, partnership, comradeship, musicianship, chairmanship, professorship, etc.*

б) словосложение – объединение двух или трех существующих основ для образования нового слова. Образованное сложное слово (a compound word) функционирует в предложении как одно целое и является отдельной лексической единицей [2, с. 159]. Когнитивный подход предлагает изучение образования сложных слов исходя из сложения нескольких смыслов в одно целое, т.е. по концептам, соответствующих категориальным значениям, и направлениям их отношений. Основой задания может стать ядерная структура знания **ACTOR – work with – INSTRUMENT**, на основе которой нужно образовать сложное слово – со словообразовательным значением ‘man who works with camera’ (*cameraman*) или **ACTOR – work**

– **GROUP** со словообразовательным значением ‘man who works in guards’ (*guardsman*) и т.д.;

в) стяжение – это способ словообразования в результате сочетания частей существующих слов [4, с. 19]. Значение такого слова объединяет в себе значения своих компонентов. Подробные слова также иногда называются «словами-телескопами» – *pancession (pandemic+recession)*;

г) акронимия – способ образования путем объединения первых букв двух или более слов. Акронимы, как правило, произносятся в виде слова – *COVID-19, HAND (Have A Nice Day), PIA (Perhaps I'll arrive)*;

д) аббревиация – способ образования путем объединения первых букв двух или более слов, которые произносятся по алфавитному названию начальных букв – *AAP (Advanced Automation Program)*;

е) усечение – сокращение слова без изменения его лексико-грамматического значения. Зарождение принципиально нового способа словообразования приводит к возникновению новых когнитивных структур в концептуальной системе индивида. Примером упражнения на разделение акронимии и аббревиации, основанным на когнитивном подходе, может являться **задание**: Sort out the given abbreviations according to their pronunciation: 1) those read as ordinary English words (acronyms); 2) the alphabetic reading (initialisms): *LT (lockdown tan), Covid-19, WFH (working from home), LOL (Laughing out loud)*.

2. Морфо-синтаксический способ:

а) конверсия – новое слово возникает без изменения основной формы исходного слова, т.е. без добавления или изменения морфем. При этом слово включается в новую парадигму, а также получает новую синтаксическую функцию, сочетаемость и новое лексико-грамматическое значение. Изучение парадигмальных показателей в английском языке прежде всего глагола и существительного относятся к системе знаний говорящего о языке, что составляет часть его когнитивной системы и позволяет ему понимать сообщение.

В рамках когнитивного подхода эффективными могут стать **задания следующего типа**: In the following sentences find the conversions and explain the nature of their formation: *This video is a must for everyone. The story was in all the dailies. It was a good buy. I don't like a biology practical.*

3. Лексико-семантический способ:

Семантическая деривация – способ образования новых слов, вследствие которого в семантической структуре слова появляется еще один лексико-семантический вариант при сохранении всех традиционных [4, с. 8]. Когнитивисты полагают, что на основе существующих характеристик системы значений слова можно прогнозировать, как оно будет развиваться в будущем.

Для достижения цели по овладению словообразовательной компетентностью с учётом требований когнитивного подхода нами были разработаны следующие упражнения:

1. Упражнения на актуализацию по знакомым моделям.

Explain the meaning of the following words and name the method of word-formation that was used: *socialism, communism, impressionism, fatalism*. Define the meaning of the element involved in the formation. Think about what meaning the neologism *covidism* has. Check your guesses using online resources. Form new words by analogy and define their meaning: *real, sad, ego, cynic, material, emotional, central, literal, exhibition, despot*.

2. Упражнения на развитие лексической креативности.

Make a word-formation associogram of the word *broad* using the following methods of word formation: affixation, word composition, conversion. Give an example of their use in a sentence.

3. Упражнения на формирование языковой картины мира.

Read the following list of words: *NATO, pancession, fancy, workation, covexit, smog, phone, UNESCO*. Group the words and give the reasons why you have divided them in this way. Add one more example to each group.

Таким образом, разработанный комплект упражнений, основанный на использовании когнитивного подхода, позволяет студенту-лингвисту самостоятельно раскрывать значения неизвестных ему слов со знакомыми словообразовательными элементами, а также обеспечивает развитие лексической компетенции, необходимой в области языкознания. Кроме того, стратегии когнитивного подхода обучения правилам словообразования лексических единиц и их сочетаемости развивает лингвокреативное и критическое мышление, языковую догадку и лексическую память.

Литература

1. *Абросимова, Л. С.* Теоретико-методологические установки когнитивного подхода к изучению словообразования / Л. С. Абросимова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 2. – С. 7-14.

2. *Арнольд И.В.* Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.

3. *Винокур Г.О.* Заметки по русскому словообразованию / Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. – С. 425-426.

4. *Заботкина В.И.* Новая лексика современного английского языка: учебное пособие для филологических факультетов университетов

/ В.И. Заботкина; В.И. Заботкина. – Москва: Издательство "Высшая Школа", 1989. – 124 с.

5. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. С. 141–173.

6. ФГОС 45.03.02 лингвистика [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 24.10.2021).

7. Algeo J. Fifty years among the new words: A dictionary of neologisms, 1941—1991. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.– P. 8-10.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

И. В. Барабашёва, М. М. Гапонова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, gaponova-2000_00@mail.ru

Научный руководитель: Барабашёва И.В., канд.пед.наук

В статье предпринята попытка изучить процесс педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов в вузе, определить его цели, принципы и закономерности, проанализировать принципы индивидуализации образования, а также определить средства эффективной организации психолого-педагогической поддержки подготовки обучающихся к предстоящей трудовой деятельности.

The article describes the process of pedagogical support of professional self-determination of university students, clarifies its goals, principles and patterns, as well as principles of education individualization, it specifies the means of effective psychological and pedagogical organizational support to get students ready for the upcoming work.

Подготовка высококвалифицированных кадров и развитие человеческих ресурсов являются одной из приоритетных задач, решение которой является необходимым условием стабильного экономического развития Российской Федерации и ее интеграции в мировую экономику. Актуальной проблемой отечественного профессионального образования, согласно теоретическим и практическим исследованиям, является определенная автономия, его оторванность от рынка труда [1]. Разница между содержанием профессионального образования и

требованиями работодателей к актуальной подготовке молодых специалистов в соответствии с реальными потребностями экономики ведет к расхождениям в структуре, качестве и количестве предоставляемых услуг.

В рамках данной статьи ставится задача изучить особенности процесса профессионального самоопределения студентов и его реализации в образовательной среде вуза.

Для определения структуры процесса профессионального самоопределения в контексте традиционных систем профессиональной ориентации в исследовании использовались деятельностный и личностный подходы.

В структуру профессионального самоопределения вкладывается система смыслов, которые выступают внутренним стержнем личности, силой человека и общества. Целью сопровождения профессионального самоопределения выступает развитие человека как свободоспособной личности, а именно развитие таких навыков как самодисциплина, расстановка приоритетов и способность делать выбор. Для достижения целей профессионального самоопределения должны быть обеспечены необходимые условия, требующие значительной трансформации существующего образовательного процесса, так как сопровождение профессионального самоопределения следует рассматривать как равноправный элемент в системе «общее образование – сопровождение профессионального самоопределения – профессиональное образование». Это требует особого научного, организационного, методического и ресурсного обеспечения [5].

Сосуществование различных социокультурных моделей заключается в различном понимании смысла, целей и задач профессиональной ориентации социальных групп, в результате чего наличие принципиально разных типов приложений поддерживает профессиональное самоопределение. Различия социокультурных моделей в основном представлены в семейных моделях профессионального самоопределения.

Система образования должна поддерживать не только образовательную и профессиональную, но и более широкую социально-профессиональную ступень, предполагающую ориентацию студента на различные процессы, в контексте которых происходит социальное и профессиональное развитие личности [4].

Фокус педагогического сопровождения должен быть направлен на систематическую и планомерную работу, основой которой послужит именно идея развития субъекта самоопределения. Особого внимания требуют периоды институционального перехода личности: из

общеобразовательной школы – в техникум или вуз, из техникума или вуза – в сферу профессиональной деятельности [3].

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза подразумевает под собой целевые установки педагогической поддержки профориентации, а именно: развитие человеческого капитала страны через формирование стремления к профессионально-личностному развитию в образовательном пространстве.

Существуют некоторые организационно-педагогические условия, при которых осуществляется педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся:

– *диагностические*: диагностика личностных характеристик и профессиональных интересов студентов

– *социально-профессиональные*: профессионально-ориентированные социальные взаимодействия в диалоговом пространстве «студент – предприятие – образовательное пространство – преподаватели»

– *академические*: факультативы, неформальное образование

– *координационные*: согласование индивидуальных образовательных запросов с возможностями образовательного пространства вуза [2].

Главной особенностью создания организационно-педагогических условий поддержки профессионального самоопределения в вузе является постепенное погружение студента в профессиональную среду. Успех профессионального самоопределения напрямую зависит от того, насколько насыщен образовательный процесс колледжа, техникума или университета профессиональным контекстом.

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения в вузе проходит в несколько этапов:

профориентация, в рамках которой происходит процесс выявления у человека склонностей к определённому роду профессиональной деятельности;

пропедевтика где подразумевается подготовительный к обучению этап, введение в систематическое обучение;

идентификация как частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей;

индивидуализация означает процесс становления личности, такого психологического развития её, при котором реализуются индивидуальные задатки и уникальные особенности человека;

апробация как необходимый элемент или звено исследования, а именно оценка процесса и результатов, установление степени эффективности нововведений, их достоинств и недостатков с целью корректировки, совершенствования исследовательского процесса [6].

Рассмотрим представленные этапы на примере процесса обучения по направлению подготовки «Лингвистика» (профили «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

В процессе профессиональной подготовки профориентация осуществляется путем выбора направления обучения в вузе, профильным обучением и профессиональными пробами со стороны средств педагогической поддержки, а также с помощью таких мероприятий как Фестиваль Кино и English Speaking Club «Teaching Inspires» приуроченного к Дню учителя, или Переводческий флешмоб к Дню переводчика.

Препедевтика включает в себя становление профессионального мироощущения и программ по академической и социальной адаптации студентов как реализации педагогической поддержки. Данный этап реализуется в контексте дисциплины «Введение в направление» у студентов 1-го курса, что помогает им понять особенности выбранной профессии, узнать перспективы трудоустройства и возможности дальнейшего профессионального развития.

Этап идентификации включает в себя формирование прообраза будущего специалиста, в то время как средства педагогической поддержки осуществляются через диагностику личностного потенциала и деятельность академических наставников. На протяжении обучения по специальности «Лингвистика» данный этап реализуется благодаря привлечению студентов к участию в переводческих конкурсах и олимпиадах, в различных кейс-баттлах по переводу с иностранных языков с участием представителей профессиональной сферы, экспертов, работодателей, заказчиков и т.д., что способствует формированию профессиональных интересов обучающихся.

Этап индивидуализации подразумевает реализацию индивидуального профессионально-личностного развития в образовательном учреждении и формирование профессионального портфолио, который в пределах вуза пополняется за счет педагогического взаимодействия со студентами по реализации индивидуального профессионально-личностного развития через участие в проектной деятельности по направлению подготовки.

Под этапом апробации понимается рефлексия достижений в совокупности с профессиональной деятельностью студента. В рамках НГТУ данный этап реализуется у студентов направления Лингвистика «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в форме учебной и производственной практик в общеобразовательном

учреждении с учебно-воспитательными целями. В свою очередь, направление «Перевод и переводоведение» реализуют цели учебной и производственной практик за счет анализа переводческих трансформаций и написанию отчетных работ при помощи наставников, переводческого сопровождения и поддержки англоязычной версии сайта университета и т.д.

Выделенные функции, особенности и педагогические условия обеспечения качества профессионального самоопределения и самореализации студента в образовательной организации лягут в основу будущей программы поддержки студента в профессиональном, осваивающего программы высшего образования – укрепление, углубление и развитие профессиональной мотивации студента, так как данный процесс формирования личности является ключевым для профессионального развития, значимым с точки зрения развития профессиональных компетенций и планирования карьеры.

Литература:

1. *Бондаренко О. В., Шайхутдинова О. Р.*, Проблемы в сфере высшего профессионального образования и рынок труда. – М.: Фундаментальные исследования, 2013. – 226 с.
2. *Братусь Б. С.*, К проблеме выделения уровней мотивации. Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М.: Наука, 2008. – 319 с.
3. *Валитова Е. Ю.*, Проблемы профессионального самоопределения студентов в техническом университете. – Томск: Вестник ТГПУ, 2014. – 262 с.
4. *Иванова Е. М.*, Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Наука, 2007. – 211 с.
5. *Маркова А. К.*, Психология профессионализма. – М.: Наука, 2006. – 193 с.
6. *Стародубцев В. А., Панкратова Т. Б., Валитова Е. Ю.*, Профессиональное самоопределение: периодизация процесса и его поддержка в вузе. – М.: Альма Матер (Вестник высшей школы), 2017. – 98 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Н.В. Гигинеишвили,

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ginatvla@gmail.com**

Научный руководитель: Винник Е.В., ст. преп. кафедры ИЯ ГФ

Данная статья раскрывает существующие современные подходы к обучению иностранной речи школьников средних классов, такие как индивидуально-дифференцированный подход, коммуникативно-деятельностный подход, лексический подход, метод коммуникативных заданий, метод полного физического реагирования, технология предметно-языкового интегрированного обучения, для формирования иноязычных лексических навыков.

This article reveals the existing modern approaches to teaching foreign speech to middle school students, such as an individually differentiated approach, a communicative-activity approach, a lexical approach, task-based learning (TBL), total physical response (TRP), content and language integrated learning technology (CLIL), for the formation of foreign language lexical skills.

Пополнение словарного запаса является одной из задач при изучении иностранного языка. Знать эквивалент какого-либо иностранного слова в родном языке не означает, что лексический навык сформирован, так как лексический навык – это «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1]. Чтобы сделать процесс запоминания новых лексических единиц эффективным, необходимо использовать современные методики и подходы к обучению иностранного языка.

Актуальность данной темы заключается в том, что к середине школьного курса по иностранному языку детям становится сложнее запоминать и удерживать в памяти новые слова из-за их редкого использования или отсутствия их использования в речи, что ведёт к забыванию уже выученных лексических единиц [3], [4]. Возникает необходимость повышать словарный запас учащихся, используя современные подходы в процессе обучения, предполагающие использование УМК, внедрение информационных технологий, Интернет-ресурсов, игр. Интеграция современных подходов к обучению иностранному языку является одним из способов обучения лексике в школе.

Целью нашего исследования является рассмотрение существующих подходов к обучению иностранным языкам для формирования иноязычных лексических навыков у учащихся средних классов.

Термин «подход к обучению» был внедрён в научное употребление методологом Эдвардом Энтони в 1963 году, чтобы указать начальные точки, необходимые исследователю для использования в отношении природы языка и того, как осваивать язык. Обращаясь к термину «подход», необходимо отметить, что в справочно-энциклопедической литературе он определяется по-разному. Учёный-лингвист Э. Энтони полагает, что подход представляет собой набор соответствующих предположений, которые касаются изучения языка и характера преподавания. Учёные Дж. Ричардс и Т. Роджерс придерживаются точки зрения Э. Энтони и утверждают, что подход относится к теориям о природе и изучении языка, которые служат источником принципов и практики в преподавании языка» [9]. Можно сделать вывод, что подход – это методология решения задачи, включающая принципы и методы изучения, организации образовательного процесса, основывающаяся на системе знаний о законах взаимодействия элементов образовательного процесса.

В настоящее время выделяют следующие подходы к обучению иностранным языкам для формирования иноязычных лексических навыков у учащихся средних классов: индивидуально-дифференцированный; коммуникативно-деятельностный; лексический; метод коммуникативных заданий; метод полного физического реагирования; технология Content and Language Integrated Learning.

Индивидуально-дифференцированный подход для формирования лексических навыков у школьников учитывает индивидуальные особенности учащихся во время усвоения содержания лексического понятия, запоминания, употребления, переноса в различные языковые ситуации. У любого человека есть репрезентативная система – основной канал восприятия и хранения информации, через который к человеку поступает большой поток информации. Поэтому преподавателю необходимо сделать диагностику, чтобы определить репрезентативную систему ученика (аудиал, визуал, кинестет) и учитывать её на всех этапах обучения [2]. Таким образом, индивидуально-дифференцированный подход помогает решать задачи, которые ставятся перед учащимися: усваивать содержания лексических понятий, уметь оперировать ими в устной и письменной речи, применять лексические понятия во внеучебных ситуациях, а также обеспечивает высокий уровень владения речевой компетенцией.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает построение учебного процесса по модели коммуникации. Основная черта данного подхода – коммуникативность, включающая в себя такие характеристики, как обмен чувствами, мыслями, переживаниями, благодаря которым можно совершать переход от первых социальных контактов к ситуациям. Согласно данному подходу процесс обучения становится похожим на ситуацию реального общения [5].

Лексический подход основывается на принципе, что коллокации лексических единиц, представленные в определённой грамматической форме, которые являются единицей обучения лексической стороне речи, так как язык включает в себя «грамматизированную лексику». Развитие умения сочетаний лексических единиц у школьников является основным элементом обучения иностранному языку. Учёный Майкл Льюис считает, что деление языка на грамматику и лексику не является верным, несмотря на то, что язык состоит из словосочетаний и фразеологизмов [8]. Он утверждает, что беглость является результатом овладения большого списка установившихся и наполовину фиксированных фраз, которые могут быть использованы в качестве основы для любой лингвистической новизны [8].

Метод коммуникативных заданий, или Task-based learning (TBL), предполагает, что учащиеся выполняют задания, используя информацию, основанную на полученных ранее знаниях. Школьники входят в ситуацию, при которой устная коммуникация имеет ключевое значение для решения поставленной задачи. Другими словами, учащимся необходимо использовать язык с целью обмена мыслями и эмоциями, при этом язык используется автоматически, без раздумий, а обучение происходит через «действия и взаимодействие». Таким образом, погружение в решение коммуникативной задачи позволяет учащимся глубже войти в процесс изучения языка [7].

Метод полного физического реагирования, или Total Physical Response (TRP), был основан американским психологом Джеймсом Ашером. Процесс обучения происходит путём сопровождения лексического материала физическими движениями. Метод полного физического реагирования является подходом к обучению лексической стороне речи, основанным на связи речи и действий и направленным на обучение языку с помощью физической активности [6].

Технология Content and Language Integrated Learning (CLIL) предполагает преподавание предметов на иностранных языках. С помощью данного подхода достигается две цели: обучение иностранному языку посредством преподаваемого предмета и изучение предмета на иностранном языке.

Наиболее распространённым подходом в настоящее время считают метод коммуникативных заданий, или Task-based learning (TBL), состоящий из нескольких этапов. Pre-task. Учитель представляет учащимся лексическую единицу в контексте, чтобы школьники запомнили её значение с помощью текста или диалога, возможно обсуждение ключевых слов. Task preparation. На данном этапе учащиеся получают инструкции, которых они будут придерживаться при выполнении задания. During task – этап выполнения задания учащимися с использованием имеющихся знаний. При оценивании данного этапа учитель больше обращает внимание на спонтанность и беглость речи, а не на её грамотность. Post-task. Данный этап предполагает обратную связь от учителя после выполнения задания учащимися.

Несмотря на разнообразие существующих подходов, преподавателю важно выбрать тот, который будет наиболее эффективным для учащихся в зависимости от конкретных задач изучения языка, интересов школьников. Иногда целесообразно использовать несколько подходов. Поэтому преподавателю необходимо овладеть каждым подходом и уметь их комбинировать между собой.

Таким образом, формирование словарного запаса – одна из главных задач при изучении иностранного языка. Чтобы процесс заучивания новой лексики сделать более эффективным, преподавателям следует обращаться к современным подходам к обучению иностранного языка. В нашей статье рассмотрено шесть подходов к обучению иноязычной речи. Индивидуально-дифференцированный подход учитывает индивидуальные особенности учащихся. Коммуникативно-деятельностный подход основан на обмене мыслями и эмоциями в процессе коммуникации. Лексический подход основывается на принципе сочетаемости лексических единиц. Метод полного физического реагирования подразумевает запоминание лексики с одновременным сопровождением физических действий. Технология Content and Language Integrated Learning основана на изучении школьных дисциплин на иностранных языках. Метод коммуникативных заданий предусматривает уже имеющиеся знания, при котором делается упор на беглость и спонтанность речи. Комплексное использование различных современных подходов к обучению иноязычной речи является ключевым направлением для формирования лексических навыков у школьников средних классов.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Ахунова Е.Ю., Сергеева Н.Н. Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов // Педагогическое образование в России. – 2012. - № 4. – С. 150-152.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Просвещение, 1981. – 331 с.
4. Немов Р.С. Психология. Учебное пособие: в 3 кн. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 688 с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 187 с.
6. Asher J. Learning Another Language Through. – The Complete Teacher’s Guidebook. - Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, 1982. – P. 54-56.
7. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – Pearson Longman, 2015. – 448 p.
8. Lewis M. The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward. – Hove: Language Teaching Publications, 1993. – 176 p.
9. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. – Cambridge university press, 1986. – 171 p.

ЖАНРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ

М.В. Гончарова

**Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирское высшее военное командное училище**

г. Новосибирск, pochtaslovo@gmail.com

Научный руководитель: Колесникова Н.И., д.п.н., доцент

В статье рассматривается проблема отбора текстов для изучения на занятиях по русскому языку как иностранному в военном училище на продвинутом уровне. Автор соотносит компетенции, регламентированные во ФГОС, с жанровой компетенцией. Среди коммуникативно-деятельностных потребностей иностранных курсантов военного училища выделяется владение особыми жанрами военно-деловых документов. В статье рассматриваются актуальные для иностранных курсантов жанры военно-делового общения, обосновывается их актуальность при отборе текстов по специальности на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного.

The article deals with the problem of selecting texts for study Russian as a foreign language in a military school at an advanced level. The author correlates the

competences regulated by the Federal State Educational Standard with the essence of genre competence. Among the communicative-activity needs of foreign cadets of a military school, the need to operate with special genres of military-business documents stands out. The article lists the genres of military-business communication that are relevant for foreign cadets, relevance in the selection of texts in the specialty at an advanced stage of studying Russian as a foreign language is substantiated.

Содержание дисциплины «Иностранный язык (русский)» для слушателей специального факультета основных курсов Новосибирского высшего военного командного училища базируется на Требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС): ФГОС ВО, ФГОС З++ и «Требованиях государственного образовательного стандарта по русскому язык. Второй уровень. Общее владение» [1].

В Требованиях государственного образовательного стандарта указано: «для достижения второго уровня владения русским языком требуется 340 учебных часов с учетом *профессиональной ориентации* иностранных учащихся» [1], что составляет 47% от общих 720 рекомендуемых учебных часов. Такая градация носит рекомендательный характер и допускает «существенное варьирование», однако четко демонстрирует процентное соотношение языка общего владения и языка профессиональной ориентации практически в равных долях, подчеркивая значительный вес профессиоцентричности при изучении русского языка как иностранного в вузах.

Вопрос об отборе специальных текстов становится одним из центральных при создании материалов с профессиональной направленностью. А.А. Бурченкова подчеркивает, что «обучение русскому языку иностранных военнослужащих направлено на реализацию профессиональных коммуникативных потребностей», среди которых выделяется «формирование умения ориентироваться в профессиональном материале, вести диалог на профессиональную тему в различных ситуациях общения» [2].

Проведенные в рамках межфакультетского сотрудничества исследования языкового сопровождения учебной деятельности и анализ трудностей, мотивированных недостаточностью языковой подготовки у иностранных курсантов, показали, что одной из важнейших учебно-профессиональных коммуникативных потребностей для слушателей специального факультета, обучающихся управлению персоналом, является способность оперировать особыми текстами военно-деловой коммуникации: «Тактическое задание», «Решение командира», «Боевой приказ», «Доклад». Управление персоналом в военной сфере характеризуется этапами, которые сопровождаются этими текстами, а

иногда и реализуются посредством данных текстов (например, «Боевой приказ» и «Доклад»).

С точки зрения экстралингвистических показателей, такие тексты актуальны для изучения ведущей дисциплины «Тактико-специальная подготовка» на старших курсах (представлены циклично с усложнением), сопровождают основные практические учебные действия обучающихся, регламентируют строго профессиональные иерархические отношения «подчиненный – начальник», репрезентируют важнейшие действия командира, зафиксированы в Уставе, представлены как часть практического задания при сдаче Государственного экзамена. Лингвистическими характеристиками данных текстов являются: относительная клишированность структуры, принадлежность к официально-деловому стилю языка, насыщенность специальными терминами, а также жанровая принадлежность текстов.

Жанры, по классическому определению М.М. Бахтина, – это относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказывания [3]. Перечисленные выше тексты представляют собой варианты жанров с инвариантной частью, каждый жанр (например, тактическое задание) имеет заданную цель, единое тематическое наполнение, фиксированную композицию и отвечает стилиевым особенностям официально-делового стиля.

Анализ перечисленных характеристик актуальных для иностранных курсантов материалов, позволяет сделать вывод о том, что важной частью коммуникативной компетенции, необходимой для данной группы обучающихся, является *жанровая компетенция* («владение нормами построения и функционирования текстов» по В.И. Карасик [4]).

Компетенции, представленные во ФГОСе, строго коррелируют с сущностью жанровой компетенции. Стандарт предписывает обеспечить овладение обучающимися следующих компетенций условно языкового спектра: «способность к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков», «способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия». Как отмечалось, большой процент всей деловой коммуникации и профессионального взаимодействия специалистов, обучающихся управлению в военном вузе, заключается в умении пользоваться (понимать, продуцировать адекватно профессиональной ситуации) установленными жанрами.

Рассмотрим вторую группу компетенций, которая имеет условно экстралингвистический уровень, относится к исключительно профессиональным умениям и так же, как и предыдущая группа, соотносится с умением оперировать определенными жанрами. Компетенции, описанные через «способность осуществлять планирование, организацию, руководство и контроль при управлении деятельностью подразделения, использовать нормативные документы и нормативные правовые акты в своей профессиональной деятельности», напрямую связаны с перечисленными жанрами, так как именно они регламентируют названные действия. Жанровая компетенция связана и с требуемой для специалиста «способностью управлять подразделением в бою (при выполнении поставленной задачи)...», описанные жанры являются установленными инструментами управления при выполнении боевой задачи. Компетенция, выраженная «способностью разрабатывать боевые и служебные (распорядительные, планирующие, регламентирующие, отчетные) документы» в той же степени относится к жанровой, так как любой тип документа представляет собой определенный жанр.

Таким образом, жанровая компетенция как одна из важнейших составляющих коммуникативно-деятельностных потребностей иностранных курсантов старших курсов позволяет назвать «жанровую принадлежность профессиональных текстов» критерием к отбору текстов по специальности.

Овладение профессиональными жанрами может выступать базисом, фундаментом, позволяющим курсантам уверенно чувствовать себя в условиях учебного процесса на любом этапе обучения [5] и в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 32 с.
2. *Бурченкова А.А.* Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика: коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. — Москва: РУДН, 2018. — С. 148.
3. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров. Из архивных записей к работе «Проблема речевых жанров». Проблема текста // Бахтин М. М. Собр. соч. : В 5 т. М. : Языки русской культуры, 1996. Т. 5. Работы 1940-х начала 1960-х годов. — С. 159-206.

4. Карасик В. И. Типы жанровой компетенции // Языковая личность: жанровая речевая деятельность: тез. докл. науч. конф. Волгоград, 6-8 окт.1998 г./ ВГПУ. – Волгоград: перемена, 1998. – С. 42.

5. Колесникова Н. И. Жанровая компетенция как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции / Н. И. Колесникова // Сибирский педагогический журнал. – 2012.- № 8.- С. 115-118.

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. Гончарук

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anna.goncharuck2014@yandex.ru

Научный руководитель: Гричин С.В., д-р филол.н., доцент

Статья представляет собой анализ состояния вопроса использования метафоры в формировании когнитивной и межкультурной компетенций при обучении иностранному языку в научной литературе.

The article is aimed at analyzing the issue of the use of metaphor in the formation of cognitive and intercultural competencies in teaching a foreign language in the scientific literature.

Актуальность данной темы вызвана, прежде всего, необходимостью совершенствования существующих методик преподавания иностранных языков и создания новых приемов и техник обучения. Метафора является одним из таких методических приемов, используемых для обучения иностранному языку и ознакомления с чужой культурой. Она пронизывает многие сферы нашей жизни, в том числе и образовательную: использование этого приема способствует нашему пониманию окружающей действительности.

Метафора рассматривается учеными не только как средство выразительности речи, но и как **мощное средство вербализации разных понятий и явлений** [3].

В определении метафоры и ее роли в обучении мы разделяем точку зрения американских лингвистов Дж. Лакоффа и М. Джонсона. В основе их теории лежит **концептуальная метафора**, которая, являясь частью нашей понятийной системы, отображает специфику мышления каждого носителя языка [4]. Метафора свойственна не только нашей речи, но и всей мыслительной деятельности в целом. Она зарождается в

человеческом сознании и влияет на усвоение, преобразование, обработку, хранение и передачу новых знаний.

Основной смысл метафоры, по мнению авторов, заключается в сопоставлении характерных черт одних сущностей с другими и дальнейшей категоризации полученных знаний [4], поскольку метафоры служат отправной точкой для понимания чего-то нового. С помощью метафор мы постигаем незнакомые явления через уже известные понятия, в результате чего неизвестное становится более простым и понятным, а известное приобретает новый смысл, то есть наш предыдущий опыт служит главным источником для накопления нового. Полученный опыт и знания, система моральных и культурных ценностей – все эти факторы определяют специфичное видение человеком мира через призму метафоризации, моделируя и отражая его собственный мир.

И поскольку метафора – это способ достижения нового знания, базирующийся на использовании ранее освоенного материала, она также обладает внушительным образовательным потенциалом [3]. Метафора может выступать в качестве посредника между педагогом и учащимися и способствовать лучшему пониманию учеников иностранных реалий.

В результате исследования, проведенного Т.В. Андрюхиной, было установлено, что использование метафоры в обучении ведет к расширению границ нашего мышления, актуализации многих мыслительных операций, таких как сравнение, аналогия, сопоставление, анализ, абстрагирование и других [1]. И так как метафора тесно связана с мыслительными и познавательными процессами, т.е. наделена определенным когнитивным потенциалом, она влияет на **развитие когнитивной компетенции учащихся** [1].

Как и другие образные средства, метафору можно встретить в различных письменных текстах и разговорной речи. Поэтому каждый, кто изучает иностранный язык, так или иначе, сталкивается с высоким количеством метафор (в особенности с языковыми или «мертвыми» метафорами).

Игнорирование метафор в педагогическом и учебном процессе влечет за собой определенные последствия – полное непонимание или же неправильная интерпретация сказанного / написанного на иностранном языке [2]. Это происходит, в первую очередь, из-за игнорирования культурной специфичности изучаемого языка, которую отражают метафоры. Скорее всего, такое пренебрежение культурными различиями может сформировать отрицательное отношение изучающих иностранный язык не только к носителям языка, но и к самому языку.

Следовательно, использование метафоры в качестве средства ознакомления с иноязычной культурой, может помочь учащимся не только получить ценные знания о ней, но и приобщиться к культуре изучаемого языка, **развивая межкультурную компетенцию**. Наличие иноязычной метафорической компетенции позволяет нам лучше понять реалии и культурные нормы чужого народа [2].

В качестве примера рассмотрим метафору «*to wear different hats*». Используя ее в речи, человек не хочет донести мысль о том, что в его гардеробе числится множество головных уборов, он, вероятно, пытается сказать, что перепробовал самые разные виды трудовой деятельности, зарабатывая себе на жизнь.

Название всем известной песни «*Eye of The Tiger*» по своей сути метафорично. Сравнение человека с тигром демонстрирует не только его волевой характер и нечеловеческую силу, но и то, с каким азартом он точно хищник преследует свою добычу. Однако отсутствие фоновых знаний может стать причиной неправильной интерпретации данной фразы.

Тем не менее, все еще существует сложность в предоставлении исчерпывающего пояснения о значении конкретной метафоры. Это, прежде всего, вызвано множеством взглядов на понятие метафоры, нехваткой методических материалов по использованию метафоры в практике преподавания иностранному языку и многими другими факторами.

Таким образом, используя данный прием, преподавателю необходимо предоставить ученикам исчерпывающую информацию о признаках, по которым можно идентифицировать метафору [3]. Конечно, в качестве основополагающего фактора правильной интерпретации выступает контекст, который также может нуждаться в дополнительном пояснении. Именно из контекста общей ситуации мы понимаем, в прямом или в переносном значении используется данная языковая единица в тексте / в речи. Для этого необходимо сверить контекстуальное значение выражения и словарное значение отдельных слов, входящих в состав этого выражения. Следующий этап – выявление сходств или различий между двумя этими значениями, т.е. определить какие признаки легли в основу метафорического переноса.

Для дальнейшего анализа метафоры важно определить ее вид. Если мы обратимся к классификации метафоры, в основе которой лежит частотность ее употребления, то сможем судить о новизне, специфичности, распространенности или же, наоборот, о редком употреблении метафоры. Например, ранее упомянутые «*мертвые метафоры*» или давно утратившие свою образность (метафоричность)

стертые метафоры (dead metaphors), которые выделял П. Ньюмарк [6]. Стертые метафоры обрели статус общеязыковых, и уже не воспринимаются носителями языка как языковые единицы, наделенные непрямым значением. Однако изучающие иностранный язык чувствуют эту образность намного лучше. Следовательно, можно предположить, что за счет образности метафоры ускоряется процесс восприятия учащимися недоступных для наблюдения и сложных для объяснения явлений [3].

Следует отметить, что помимо общих знаний о метафоре, признаках ее идентификации и способах ее правильной интерпретации, учащиеся должны ознакомиться с понятием концептуальной метафоры. Данная метафора не только устанавливает взаимосвязь между некоторыми мыслительными концептами, но и указывает на причастность отдельных метафор к определенным мыслительным системам [2]. И если учащиеся будут располагать знаниями об основных системах метафор, то, скорее всего, освоение ими новой лексики будет происходить намного быстрее и легче. Поэтому использование концептуальной метафоры может оказаться полезным с точки зрения педагогики.

Таким образом, анализ литературы, посвященной изучению метафоры, позволил получить общее представление о том, какое место в методике обучения занимает метафора. Рассмотренное в данной работе понятие концептуальной метафоры, как инструмента достижения и категоризации новых знаний через уже известное, указывает на возможность ее использования для повышения эффективности и качества обучения иностранным языкам. Стоит также отметить, что описанные свойства метафоры свидетельствуют о значительном ее потенциале для развития межкультурной и когнитивной компетенции учащихся, обеспечивающих их готовность к активному взаимодействию с носителями изучаемого языка.

Литература:

1. *Андрюхина Т.В.* Концептуальная метафора и развитие когнитивной компетенции студентов-международников // Филологические науки в МГИМО. – 2018. – №2 (14). – С. 101-111.
2. *Кёнке К.* Метафоры на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. – № 4. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafory-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.11.2021).
3. *Острикова А.С.* Роль метафоры в обучении [Электронный ресурс] // Всероссийская с международным участием научно-

практическая Интернет-конференция «Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании», Тверь, 24 Октября – 23 Декабря 2018, Россия. – Тверь, 2018. – URL: https://rgf.tversu.ru/websites/29/ckeditor_assets/attachments/6469/Ostrikova_2018.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

4. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 276 p.

5. *Mouraz A., Vale Pereira A., Monteiro R.* The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education // International Online Journal of Educational Sciences. – 2013. – N 5 (1). – P. 99 -110.

6. *Newmark P.* A Textbook of Translation / P. Newmark. – New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Prentice Hall, 1988. – 292 p.

ТРЕНДЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Р.Л. Елисеев

**Новосибирский государственный университет экономики и
управления «НИНХ», г. Новосибирск r.eliseew2012@gmail.com
Научный руководитель: Зубков А.Д., старший преподаватель**

Данная статья рассматривает влияние пандемии на современный рынок высшего образования. Описаны различные формы получения образования и их актуальность в настоящий момент. Проведен анализ образовательных программ для выявления основных трендов в системах обучения. Проведена работа с целевой аудиторией для проведения сравнительного анализа актуальных спроса и предложения на рынке образовательных услуг.

This article examines the impact of the pandemic on the modern higher education market. Various forms of education and their relevance at a given time are described. A study of educational programs has been conducted to track the main trends in their learning systems. The work with the target audience to compare the current supply and demand in the education market was carried out.

Пандемия изменила правила в устоявшейся системе образования. Ранее работавший как часы механизм более не мог функционировать в том виде, в котором он существовал ранее и это повлекло за собой обширный ряд изменений. COVID-19 впервые в истории столкнул более полутора миллиарда школьников и студентов с дистанционным обучением [3]. В первую очередь это коснулось формы обучения: отсутствие возможности проводить очные занятия без опасности для

здоровья учащихся и преподавателей привело к необходимости перейти на дистанционную форму обучения, вследствие чего был издан приказ министерства просвещения РФ № 103 "Об утверждении временного порядка образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий" [1]. Эта ситуация способствовала тому, что впервые за долгое время количество студентов, которые предпочли дистанционную форму обучения традиционной, оказалось больше.

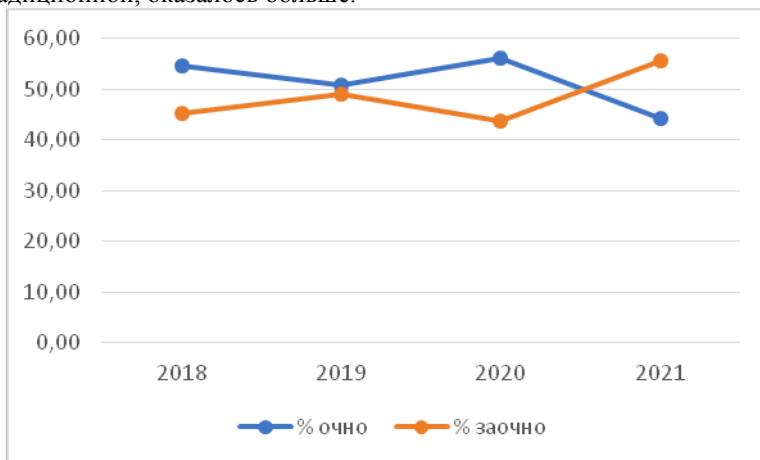


Рис. 1 - Процентное соотношение студентов, поступивших в НГУЭУ на направление «Социология» по различным формам обучения

За данный период большую актуальность получило онлайн-образование. Это привело к разработке эффективных методов обучения и внедрению актуальных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс высших учебных заведений [2]. В этой ситуации в выигрышной позиции оказались ВУЗы, имеющие программы полностью дистанционного высшего образования на весь период обучения, ВУЗы, специализирующиеся на дистанционном образовании, а также различные образовательные платформы и онлайн-школы.

Для того чтобы понять, насколько актуальны подобные варианты дистанционного обучения, был проведен опрос среди будущих абитуриентов (первая группа) и студентов последних курсов (вторая группа). Результаты таковы: в первой группе 16% респондентов планируют ограничиться курсами дополнительного образования, не

получая высшего, еще 6% рассматривают дистанционное высшее и оставшиеся 78% будут получать очное высшее образование.

Таблица 1 – Опрос будущих абитуриентов

Курсы	Дистанционное высшее	Очное высшее
14	5	67

Опрос студентов, оканчивающих ВУЗ в 2022 году, показал, что 42% из них не планируют получать дальнейшее образование, 6,5% рассматривают получение дистанционного высшего образования, еще 15,5% будут получать второе высшее очно, и 36% будут проходить курсы дополнительного образования.

Таблица 2 – Опрос студентов последних курсов

Не планируют	Очное	Дистанционное	Курсы
62	23	10	53

Дистанционное обучение предоставляет возможность гибко регулировать учебный процесс, так как каждый студент самостоятельно выбирает время для учебы. Он не "привязан" к расписанию занятий, он может работать параллельно с работой, но тем не менее будет осуществлять процесс самообразования [4]. Это отмечают и респонденты, так же в качестве плюсов курсов дополнительного образования и дистанционного высшего обучения опрошенные отметили возможность самостоятельно оплачивать учебу благодаря совмещению с работой, свободный график обучения и отсутствие ограничений по времени и месту обучения, так же отдельно для ДПО отмечают короткий срок обучения и актуальность получаемых данных для дальнейшего трудоустройства и работы по выбранной профессии. В качестве минусов респонденты выделили уменьшенное количество времени работы с преподавателем, отсутствие социума обучающихся, а также более слабую мотивацию к обучению, которая связана с самостоятельным изучением большей части материала и отсутствием контроля со стороны преподавателей во время занятий. Следует отметить, что ДПО и МООК стремительно набирают популярность и прочно закрепляются в образовательной системе, что, вероятно, может послужить стимулом к пересмотру нынешнего подхода к образованию как со стороны регулирующих ведомств, так и со стороны работодателей, которые могут запускать собственные курсы и

программы для получения и подготовки нужных им кадров сразу после основного и среднего общего образования.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103 "Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий" (Зарегистрирован 19.03.2020 № 57788)

2. *Zubkov, A. D.* MOOCs in Blended English Teaching and Learning for Students of Technical Curricula // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 131. – P. 539-546. – DOI 10.1007/978-3-030-47415-7_57.

3. *Умирова З. А., Юлдашева Н. Н.*, Роль дистанционного обучения в период пандемии - Academic Research in Educational Sciences. Volume 2 | Issue 5 | 2021 ISSN: 2181-1385 Scientific Journal Impact Factor (SJIF) 2021: 5.723

4. *Zubkov, A. D.* Importance and Capabilities of MOOCs for Self-education of Higher Institution Students // Мир педагогики и психологии. – 2018. – No 3(20). – P. 80-86.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.Р. Задруцкая, А.Н. Завьялова

**Новосибирский государственный архитектурно-строительный
университет (Сибстрин), г. Новосибирск, hx2fafuf@yandex.ru**

**Научный руководитель: Завьялова А.Н. кандидат
культурологии**

В статье рассмотрены современные проблемы российского высшего образования, вызванные образовательными реформами и переходом на Болонскую систему образования, отвечающую европейским стандартам. Главными проблемами стало снижение качества образования, устаревшая материально-техническая база, слабая связь учебного процесса с производством, научно-исследовательской работой, отсутствие инновационности, неэффективные методики преподавания и др.

The article examines the current problems of Russian higher education caused by educational reforms and the transition to the Bologna education system that meets European standards. The main problems were a decline in the quality of education, an outdated material and technical base, a weak connection between the educational process and production, research work, lack of innovation, ineffective teaching methods, etc.

Сфера образования является одной из ведущих сфер развития современных стран. Постоянная модернизация, глобализация производства, технологий, торговли, культуры способствовала появлению и образовательных реформ. В начале 2000-х годов Россия переходит на Болонскую систему образования, отвечающую европейским стандартам. Принятая вузами страны двухступенчатая система преподавания – бакалавриат и магистратура, позволила студентам получать непрерывное образование, дала возможность одновременно получать образование по разным специальностям (стать бакалавром по одной специальности, а магистратуру закончить по другой). Кроме того студенты смогли продолжить обучение в различных университетах стран Евросоюза.

Вместе с тем, несмотря на очевидные плюсы данной системы образования, при внедрении ее в России был выявлен ряд серьезных проблем.

Главная из них – это снижение качества образования. По сравнению со специалитетом, в программе бакалавриата отмечается существенное сокращение срока обучения (3-4 года), количества предметов и часов, это ведет к существенным пробелам у студентов по многим общеобразовательным предметам и не позволяет выпустить квалифицированных специалистов с широким кругозором. В европейских вузах, нет такой проблемы, так как у них предусмотрена промежуточная ступень – колледжи, не окончив которые невозможно поступить в университеты [4].

Большой проблемой является устаревшая и некачественная учебная литература в вузах. Тем не менее, часть учебных программ и учебников для соответствия их европейскому стандарту, подверглась скоропостижным корректировкам. Преподаватели вынуждены были сжимать, комкать, сокращать учебный материал, что не способствовало его более эффективному усвоению студентами.

Существует и проблема устаревшего учебного оборудования. Так, около 45% студентов региональных университетов, обучающихся на IT-специальностях, не получают нужного качества образования за счет старого инвентаря. Многие студенты отмечают, что обучение программированию в университетах остается на уровне двухтысячных

годов, хотя усовершенствуются языки программирования и появляются различные новшества [2, с. 677].

Более 14% студентов считают, что проблема плохого образования кроется в «старых» преподавателях, несовременных методиках преподавания. Только 7% молодых преподавателей видят себя педагогами, большая их часть не задерживаются в вузах, так как не видят перспективы в преподавании, возможности для развития, вследствие отсутствия материальной базы, технической оснащенности, а также по причине низкой заработной платы [2, 676]. Нередко из вуза уходят по финансовым соображениям и квалифицированные преподаватели с ученой степенью, которые благодаря своей креативности и высокому уровню инновационности, становятся востребованными в бизнесе, производстве и др.

Сегодня образовательные программы и методики многих российских вузов слабо адаптированы к задачам подготовки специалистов, способных принять активное участие в производстве. Преподаватель зачастую не принимает участия в производственном процессе, поэтому получает информацию о научно-технических достижениях с некоторым опозданием, а на преобразование полученной информации в учебный материал ему нужно время. Поэтому можно сказать, что вузы выпускают специалистов «вчерашнего дня». Около 29,5% студентов считают, что полученные в вузе знания не соответствуют запросам работодателей на рынке труда.

Проблема заключается и в том, что процесс обучения не стимулирует студентов к занятию научно-исследовательской работой, не формирует у них требуемое интеллектуально-творческое мышление, не позволяет овладеть современными знаниями, развить исследовательскую компетенцию [3].

По данным Рособнадзора уровень знаний студентов Московских университетов – «ниже среднего». Из 345 участников исследования теоретическую часть смогли сдать только 102 студента, а практическую часть всего 19 [1, с. 129].

В настоящее время возникает и трудность с продолжением обучения студентов в зарубежных вузах. Всего лишь малая доля российских студентов обучается в Европе и Америке. Проблема в слабом знании языка, отсутствии российских программ подготовки на иностранных языках, высокая стоимость обучения.

Помимо этого, процесс модернизации в центральных вузах отличается от региональных, что ведет к большому отрыву в качестве преподавания, техническом оснащении, и, как правило, выпускники

таких заведений чаще оказываются неконкурентными по отношению к выпускникам центральных вузов.

Проблемой стало и то, что образование повсеместно становится платным, превращаясь в высокодоходный бизнес. Финансовое благополучие вуза поддерживается за счет сохранения контингента слабых студентов любой ценой, что также не позволяет подготовить высокопрофессиональных специалистов.

Таким образом, анализ современных проблем российского высшего образования показал, что новая образовательная система должна быть более динамичной и быстро развивающейся, быстро адаптирующейся к социально-экономическим условиям. В этой связи, первоочередной задачей государства должно стать развитие системы высшего образования с учетом национальных особенностей, иначе российская высшая школа будет обречена лишь слепо копировать опыт других стран, что мы сейчас и наблюдаем.

Литература

1. *Боброва, Т. А.* Современная система высшего образования Российской Федерации: основные проблемы и пути их решения // Молодой ученый. – 2018. – № 45 (231). – С. 127-130.

2. *Исаев, М. Д.* Проблемы образования в государственных федеральных учреждениях высшего образования // Молодой ученый. – 2017. – № 2 (136). – С. 676-678.

3. *Ким И.* О проблемах высшего образования в России [Электронный ресурс] // Fishnews Дайджест: электрон. журн. 21 апреля – 2012. – URL: <https://fishnews.ru/rubric/lichnoe-mnenie/10489> (дата обращения: 12.11.2021).

4. Переход на Болонскую систему образования в России может обернуться провалом [Электронный ресурс]: сайт МГУ им. М.В. Ломоносова. – Дата публикации в Интернет: 19.07.2009. URL: https://www.msu.ru/press/internet/perekhod_na_bolonskuyu_i_sistemu_obrazovaniya_v_rossii_mozhet_obernutsya_provalom.html (дата обращения: 12.11.2021).

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Е.А. Зарецкая, И.В. Барабашёва

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, lisazaretskaya@mail.ru

Научный руководитель: Барабашёва И.В., канд.пед.н.

Настоящее исследование посвящено проблеме, актуальной в рамках педагогической, социологической и психологической наук – адаптации студентов младших курсов к образовательной среде вуза. В рамках исследовательской работы нами были выявлены и обозначены цели и входящие в комплекс организационно-педагогического сопровождения подсистемы, а также были выявлены организационно-педагогические условия для успешной адаптации студента к образовательной среде вуза.

The article is devoted to the problem relevant to pedagogical, sociological and psychological sciences - the adaptation of junior students to the university educational environment. As a part of the research, we identified and outlined the goals defined the complex of organizational and pedagogical support, pointed out organizational and pedagogical conditions for the successful adaptation of students to the university educational environment.

Известно, что начальный этап обучения в вузе – основополагающий в контексте становления профессиональной личности студента. Проблема адаптации студента является наиболее актуальной на данном этапе, так как от успешной учебной адаптации на начальных курсах зависит дальнейшая профессиональная деятельность и личностное развитие будущего специалиста. Результативность обучения зависит от способностей студента к адаптации в новой для него социальной и образовательной среде.

Цель исследования заключается в определении роли адаптации как основополагающего этапа формирования профессиональной личности студента и выявления организационно-педагогических условий для успешной адаптации студента к образовательной среде вуза.

В данной работе были применены системный, эмпирический и деятельностный подходы.

Научная новизна заключается в междисциплинарном рассмотрении вопроса адаптации студентов с привлечением трудов современных методологов общей педагогики [2, 3, 7].

Организационно-педагогические условия адаптации – совокупность организационных действий, направленных на управление и координацию деятельности, распределение полномочий и

ответственности органов управления образованием по определению содержания, форм и методов профильного обучения, программно-методического, информационного обеспечения, адекватного целям, принципам организации обучения [6 : 9].

В процессе организационно-педагогического сопровождения студентов младших курсов реализуются две цели:

- идеальная – адаптация студентов к новым условиям вуза;
- процессуальная – отражение в педагогических средствах

актуальных потребностей личности, на основании которых студент может решить личностную проблему [5 : 56].

В рамках исследования мы рассматриваем педагогическое сопровождение как важный аспект адаптации студентов младших курсов к образовательной среде. Педагогический адаптационный процесс характеризуется комплексом организационно-педагогических условий, в который включает в себя три основные подсистемы:

- психолого-педагогическая;
- организационно-педагогическая;
- развивающая [1 : 111].

Целью комплекса условий является создание особой среды для развития адаптационных возможностей студента-первокурсника на основе взаимодействий педагога и студентов в учебно-воспитательном процессе [Там же].

Психолого-педагогические условия сопровождения студента в период адаптации направлены на стимуляцию активного и творческого отношения к проблемной ситуации, а также на активизацию адаптационного потенциала межличностного взаимодействия. Сопровождение студента в период адаптации в вузе характеризуется применением индивидуально-ориентированных и проектных технологий в обучении, где преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры, а также активизацию самостоятельной работы. Организуя таким образом учебно-воспитательный процесс, необходимо добиться осознания студентами собственной значимости в персональном развитии [Там же].

Создание *организационно-педагогических условий* сопровождения студента в период адаптации в вузе осуществляется на основе целостной организации компонентов учебно-воспитательного процесса. *Учебно-воспитательный процесс* – это профессионально организованный целостный процесс, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством, культурным содержанием и методами освоения культуры [4 : 63]. Основные компоненты учебно-воспитательного процесса:

- целевой компонент (цели, задачи и социализация личности);
- содержательный компонент (соответствие потребностям личности, стандарт образования);
- операционно-деятельностный (организация деятельности детей на уроках и во внеурочное время);
- аналитико-результативный (анализ результатов педагогической деятельности) [7 : 29].

Соблюдение основных компонентов *учебно-воспитательного процесса* образует единый вектор развития значимых для адаптации личностных качеств студента, который позволяет ему быстро и эффективно адаптироваться к изменившимся внешним условиям [1 : 112].

Развивающие условия педагогического сопровождения студента в период адаптации в вузе составляют самодиагностика уровня развития личностных качеств и уровня адаптированности, выработка самими студентами активной субъектной позиции, самоопределение в выборе субъектной роли и возможность самопроектирования деятельности и развития. При выполнении данных условий студент получает возможность развивать способности к самостоятельному планированию своих ответственных действий, к творческому самоутверждению [Там же].

Организационно-педагогическое сопровождение студентов младших курсов включает в себя организационную и педагогическую составляющие. *Организационная составляющая* является совокупностью организационных действий, направленных на управление и координацию, распределение полномочий и ответственности в процессе адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе [2 : 100].

Воспитательные мероприятия также относятся к организационной составляющей. Задачей данных мероприятий является стимулирование интереса студентов младших курсов к самопознанию и самосовершенствованию [2 : 100 - 101].

В свою очередь, реализация *педагогической составляющей* организационно-педагогического сопровождения проявляется в рамках таких мероприятий, как студенческие научно-практические конференции, образовательные мероприятия, направленные на совершенствование профессиональных навыков [2 : 101].

В рамках настоящего исследования, целью которого было выявить сложности, с которыми студенты сталкиваются в процессе адаптации в образовательной среде вуза, в 2021 году нами был проведен констатирующий этап эксперимента в форме опроса «Адаптация

студентов младших курсов в вузе», разработанного при помощи онлайн-ресурсов Google. Экспериментальное исследование проводилось на базе Новосибирского Государственного Технического Университета. Участие в опросе приняли 343 студента 11 факультетов.

Студенты первого курса проявили наибольшую активность в прохождении опроса, так как данная проблема являлась для них актуальной не так давно или же до сих пор является актуальной (52%).

В результате опроса было выявлено, что большинство респондентов (71%) успешно прошли процесс адаптации, что является достаточно высоким показателем. 15% опрошенных до сих пор прибывают в адаптационной среде. У 14% процентов опрошенных процесс адаптации прошел неудачно. Исходя из полученных результатов, мы можем проследить положительную закономерность – адаптация у студентов НГТУ прошла быстро и дружелюбно, так как студенты были открыты к новому и старшие курсы оказали необходимую поддержку.

В процессе определения видов помощи, в которой нуждаются студенты в процессе адаптации, были получены следующие результаты:

- помощь и консультации студентов старших курсов (29 %),
- необходимость разработки кратких пособий для младших курсов (23%),
- наставления от преподавателей (18%),
- наличие приложения с анонимным чатом (17%),
- возможность обратиться за помощью в социально-психологические службы (13%).

В рамках исследовательской работы нами были выявлены и обозначены цели и входящие в комплекс организационно-педагогического сопровождения подсистемы: психолого-педагогическая, организационно-методическая, развивающая. Было введено понятие *учебно-воспитательный процесс* и рассмотрены его основные компоненты. Был проведен опрос среди студентов НГТУ, показавший необходимость организационно-педагогического сопровождения и наиболее востребованные варианты помощи студентам младших курсов при адаптации к образовательной среде.

Проблема не была решена, но результаты проведенного нами исследования станут хорошей основой для дальнейших шагов к решению проблемы адаптации студентов младших курсов.

Литература

1. *Бурханова И.Ю.* Система организационно-педагогических условий сопровождения студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе // Вестник УРАО. – 2008. – №5. – С. 112.

2. *Гуринович, Н.Н.* Снятие адаптационных проблем студентов первого курса средствами организационно-педагогического сопровождения // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 97-102.
3. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84-89.
4. *Конюхова Е.Ю.* Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : словарь терминов / Е.Ю. Конюхова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Ажур, 2015. – 63 с.
5. *Лаптева С.В.*, Организационно-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов в вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 56.
6. *Лысых О.Б.* Организационно-педагогическое сопровождение профильного обучения старших школьников в регионе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 – Кемерово, 2008. – 22 с.
7. *Подласый И.П.* Педагогика начальной школы: учебник. – М.: ВЛАДОС-пресс. – 2010. – 398 с.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ТРЕНЕРОВ ПО БАСКЕТБОЛУ

В.А. Карпов

**Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева,
г. Самара, shaqill-1997@mail.ru**

Научный руководитель: Куриленко Л.В., д.п.н., профессор

В статье анализируются актуальные проблемы, связанные с педагогическим мастерством тренеров по баскетболу, а также состоянием современной системы образования тренеров по баскетболу. Среди основных компонентов данного анализа выступают: оценка системы подготовки и переподготовки тренерских кадров, перспективы тренерской карьеры, а также характер современной системы повышения квалификации тренеров по баскетболу.

The article is motivated by analysis of current problems of pedagogical skill of basketball coaches and status modern system of learning of basketball coaches. Main components of that this analysis: evaluation of system of preparing and retraining of trainers, perspectives of coach's career and type of modern system of professional development of basketball coaches.

Современный, постоянно растущий уровень баскетбола открывает новые вызовы в области формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу. Эта проблема приобретает новое значение и в связи с возникновением отдельного олимпийского вида спорта - баскетбола "3х3", что актуализирует потребность в анализе имеющихся проблем, связанных, во-первых, с подготовкой данных специалистов, их степенью профессионализма и квалификации, а во-вторых, степенью педагогического мастерства, позволяющего передавать имеющийся опыт порастающему поколению.

Очевидно, что оценка степеней профессионализма тренера, оценка качества формирования его педагогического мастерства возможна при глубоком анализе состояния системы образования тренеров по баскетболу в нашей стране.

Первым компонентом анализа служит система подготовки и переподготовки тренерских кадров. Стоит отметить, что система профессионального образования в высших образовательных организациях часто включает в себя устаревшую, неактуальную информацию о тренерской деятельности. Более того, программы профильных вузов и факультетов, как правило, направлены на подготовку массовых тренеров-педагогов по баскетболу, в то время как выработка профессиональных компетенций, включающих в себя знания и умения по подготовке высококвалифицированных баскетболистов, навыки владения педагогическим мастерством, по уровню сформированности которых можно судить о степени педагогического мастерства тренеров по баскетболу, требует особой тщательности, некой филигранности, несомненно, индивидуального подхода и адресности.

Таким образом, получившие высшее образование тренеры, а также и бывшие профессиональные игроки, имеющие большой баскетбольный опыт и желание остаться в профессиональном баскетболе, сталкиваются с отсутствием систематизированных знаний в области педагогики по баскетболу, что влияет на процесс формирования их педагогического мастерства [1].

Не следует обходить вниманием и становящуюся как правило тенденцию приглашения зарубежных тренеров на ведущие роли в клубы и национальные сборные. Роль этой тенденции противоречива: с одной стороны, приглашенные зарубежные тренеры помогают отечественным тренерам в усвоении опыта известных мировых профессиональных тренеров благодаря многочисленным семинарам, мастер-классам, «круглым столам», что способствует, кроме того, и популяризации баскетбола в стране; с другой стороны, данная ситуация закрывает возможность российским тренерам вырасти в тренеров

международного уровня и возглавлять ведущие клубы и сборные страны, что приводит к отсутствию перспективы тренеров-педагогов, а также к потере интереса к повышению степени своего педагогического мастерства.

Следующая проблема, касающаяся формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу, заключается в отсутствии комплексного подхода к повышению квалификации, которое до сих пор носит неформальный, стихийный характер. Данный факт подтверждается немалым количеством проводимых однодневных семинаров или мастер-классов по баскетболу с участием профессиональных и известных баскетбольных тренеров, в ходе которых тренеры-слушатели могут повысить свои знания лишь в том или ином аспекте игры. Вместе с тем процесс повышения квалификации должен иметь непрерывный характер и включать в себя, наряду с неформальными встречами-семинарами, формальные, и неформальные мероприятия, что выражается в многоаспектном информационном обеспечении своей деятельности [2].

Следует отметить, что формальное повышение квалификации тренеров-педагогов один раз в три года направлен в первую очередь на тренеров по баскетболу спортивных школ, тогда как тренеры частных профессиональных и непрофессиональных клубов должны проходить повышение квалификации не реже, чем раз в пять лет (). Таким образом, следующая проблема, связанная с формированием педагогического мастерства тренеров по баскетболу, заключается в отсутствии что влечет за собой потерю мотива у тренеров таких клубов повышать свое педагогическое мастерство.

Информальный вид повышения квалификации, имеющий в виду участие в конференциях разного уровня, что бесспорно способствует наращиванию тренерского навыка посредством обогащения социальных контактов с другими тренерами, обмену опытом и др., т.е. всего того, что побуждает тренеров проявлять инициативу, развиваться и формировать свое педагогическое мастерство, также не находит отклика, поскольку отсутствие целостного взгляда на процесс повышения квалификации, игнорирование комплексного подхода не позволяет тренерам по баскетболу ответственно относиться к решению задачи по формированию своего педагогического мастерства.

Все вышесказанное подтверждает важность модернизации системы повышения квалификации тренеров по баскетболу и необходимость дополнительного профессионального образования [3].

Таким образом, анализ проблем формирования педагогического мастерства современных тренеров по баскетболу открывает возможность для развития существующей системы повышения

квалификации, а также улучшению качества подготовки этих специалистов в высших учебных заведениях.

Литература

1. Особенности подготовки квалифицированных специалистов в системе высшей школы тренеров по баскетболу / Елевич С.Н., Лосин Б.Е., Штейнбок А.И., Яхонтов Е.Р. [Электронный ресурс] // Ученые записки университета Лесгафта. – №8 – 2008. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-kvalifitsirovannyh-spetsialistov-v-sisteme-vysshey-shkoly-trenerov-po-basketbolu> (дата обращения: 24.10.2021).

2. Левченкова Т.В., Новицкий В.С. Структура и содержание курсов повышения квалификации детских тренеров по видам спорта (на примере баскетбола) [Электронный ресурс] // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – №3 (87). – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-kursov-povysheniya-kvalifikatsii-detskih-trenerov-po-vidam-sporta-na-primere-basketbola> (дата обращения: 24.10.2021).

3. Гомельский А. Я. Энциклопедия баскетбола от Гомельского. – М.: Гранд-фаир, 2002. – 340 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

С.В. Козак

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, sofyakozak@inbox.ru

Научный руководитель: Мелёхина Е.А., к.п.н., доцент

В статье рассматриваются особенности цифровизации профессиональной деятельности преподавателя и формирования инновационной педагогической компетентности. Цель статьи – показать важность саморазвития преподавателей в связи с интеграцией цифровых технологий в учебный процесс.

The article deals with the peculiarities of digitalization of teacher's professional activity and formation of innovative pedagogical competence. The purpose of the article is to show the importance of teachers' self-development in connection with the integration of digital technologies in the educational process.

Из-за постоянного развития в различных сферах общества образуется необходимость постоянного совершенствования в сфере

образования и обучения. Увеличивается объем получаемой информации. Классическая модель обучения начинает изживать себя, и на смену ей приходит интерактивная. Необходимость к повышению эффективности и результативности процесса обучения обуславливает актуальность применения новых технологий, в частности информационных. Интеграция инновационных технологий в учебный процесс способствует развитию личностно-ориентированного, коммуникативного и компетентностного подходов, которые может применить преподаватель в рамках своей дисциплины. Современная модель обучение с использование различных сервисов WEB 2.0 способствует тому, что учащийся принимает роль активного пользователя, а не пассивного слушателя, а также повышению квалификационного уровня и развитию компьютерной грамотности преподавателя.

По определению Э.Г. Азимова и А. Н. Щукина [1], интерактивное обучение – это обучение, где есть взаимодействие учащегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, содержание которого является основным источником формируемых знаний, навыков, умений. Функция педагога при этом сводится к побуждению учащихся к самостоятельному поиску необходимой информации.

Федеральный государственный образовательный стандарт формулирует определенные требования к условиям организации образовательного процесса и интеграции Web 2.0. в учебный процесс: «Образовательная среда должна быть высокотехнологичной, включать комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» [5]

Из-за динамической структуры сервисы Web 2.0 могут менять позицию учителя и учащегося. Сервисы Web 2.0 помогут улучшить процесс предоставления и закрепления знаний, при этом образовательная среда станет тем местом, где реализуются индивидуальные или групповые творческие проекты. Использование сервисов Web 2.0 при изучении иностранного языка имеет ряд преимуществ, таких как: тесное сотрудничество учащихся между собой и преподавателем, а также повышение мотивации и интереса к изучению иностранного языка. Сервисы Web 2.0 в процессе обучения иностранному языку являются мощными инструментами социализации

и общения и обладают образовательным потенциалом в обучении иностранным языкам [4].

Методический и дидактический потенциалы сервисов Web 2.0, используемых в учебном процессе при обучении иностранным языкам, позволяет:

1. подобрать аутентичный фото, аудио или видео материал;
2. объединить учащихся в небольшие группы для обсуждения актуальных тем;
3. организовать проектную деятельность учащихся;
4. создать благоприятные условия для обучающихся с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для реализации своего интеллектуального потенциала [7].

Сервисы Web 2.0 формируют у обучающихся навыки чтения, аудирования, монологического и диалогического высказывания. Использование сервисов Web 2.0 в процессе обучения иностранным языкам и литературе способствует пополнению словарного запаса учащегося, а также знакомству с культурой страны изучаемого языка

Наглядным примером внедрения сервисов WEB 2.0 в процесс обучения иностранным языкам является применение технологии цифрового повествования (Digital Storytelling). Данный вид повествования это сочетание рассказа и современных мультимедиа: графики, аудио, видео и веб-дизайна [6].

При интеграции Digital Storytelling в учебный процесс необходимо учитывать несколько пунктов:

1. возрастная категория учащихся;
2. навыки написания различного рода текстов, особенно в художественном стиле;
3. учебную программу и тематику урока;
4. оснащенность всех учащихся ПК и свободным доступом в интернет;

Существует множество способов использования Digital Storytelling в образовании. Одно из первых решений, которое необходимо принять при внедрении данной технологии в учебный процесс, заключается в том, будет ли преподаватель сам создавать цифровые истории или это будут делать учащиеся. Некоторые преподаватели могут создать свои собственные истории, показать их своим ученикам. Здесь использование Digital Storytelling является способом представления нового материала. Увлекательная мультимедийная цифровая история может повысить мотивацию учащегося. Она создается для того, чтобы привлечь внимание студентов и повысить их интерес к изучению новых тем в рамках определенной дисциплины, а также для повышения уровня компьютерной грамотности у обеих сторон, преподавателя и учащегося.

В связи с разным уровнем компьютерной грамотности преподавателей, возникают некоторые трудности при интеграции цифровых технологий в процесс обучения. Одна из проблем связана с созданием учебного материала. Проблема проектирования УМК возникает при недостаточных знаниях и умениях работы в информационной среде, а также в неготовности к разработке и реализации электронных учебных курсов (ЭУК). Подобную проблему можно объяснить тем, что «есть неприятие преподавателями новых форматов обучения и их неготовностью к изменению традиционных методических приёмов и поиску новых» [3].

Важнейшей составляющей образовательного процесса является инновационная деятельность педагога в современном образовании и его готовность к инновациям. Инновационная педагогическая компетентность заключается в способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремлении к новому, а также способность к критическому мышлению, креативности и предприимчивости, умению работать самостоятельно, в команде и в высококонкурентной среде.

Под системой непрерывного образования LLL (Lifelong learning) понимается постоянное, добровольное, самостоятельное и мотивированное стремление и получение новых знаний, которые необходимы по разным родам причин, в том числе и профессиональных. Существует три типа непрерывного образования (см. таблицу 1) [2].

Таблица 1 - Типы непрерывного образования

Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Осуществляется в общеобразовательных организациях с выдачей официальных документов об образовании	Имеет профессиональную направленность или общекультурное значение	Самообразование, которое осуществляется вне образовательных организаций и имеет общекультурную цель

При формировании и развитии информационной педагогической деятельности важно установить ориентир для дальнейшего профессионального и личностного саморазвития преподавателя.

Литература:

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Бакштанин А.М., Симан А.С.* Особенности развития дополнительного профессионального образования // Вестник учебно-

методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2015. № 7 (7). С. 5-8

3. *Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. №8-9. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya>. Загл. с экрана.

4. *Патаракин Е. Д.* Образовательные объекты // Образовательная галактика Intel. Режим доступа: <https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=11&showentry=7464>. Загл. с экрана.

5. Федеральный Государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2015г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2020г.

6. *Robin B.* What is Digital Storytelling? [Electronic source]: Educational Use of Digital Storytelling. Mode of access: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27>. Title from the screen

7. *Simon E.* Foreign language faculty in the age of Web 2.0 [Electronic source]: Educause Quarterly. 31 (3). 2008. Mode of access: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0831.pdf>. Title from the screen.

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

К.И. Крошенина

**Новосибирский национальный исследовательский
государственный университет,**

г. Новосибирск, k.kroshenina@ngsu.ru

Научный руководитель: Шмакова О.В., к.п.н., доц. каф. МКК ГИ

Данная статья посвящена вопросам эффективной адаптации студентов к образовательной среде вуза. Анализируются объективные и субъективные факторы, влияющие на уровень развития когнитивного компонента как составляющей психологической готовности первокурсников к обучению в вузе. Было выявлено, что для повышения уровня данного компонента, необходимо включить в образовательную среду новые формы работы, которые развивают социально-профессиональные качества и мотивацию студентов.

The article is devoted to the issues of effective adaptation of students to the university educational environment. Objective and subjective factors affecting the level of development of the cognitive component as a module of the psychological readiness of first-year students to study at a university are analyzed. It is revealed that to increase the level of this component, it is necessary to enhance new educational forms that advance the socio-professional qualities and motivation of students.

Поступление в высшее учебное заведение означает для абитуриентов вступление в новую социальную роль: они становятся студентами. Проблема адаптации бывших абитуриентов к обучению в университете является актуальной, поскольку именно здесь закладываются основы личностных качеств, которые помогут выпускнику самореализоваться и самосовершенствоваться в будущей профессиональной деятельности.

В то же время, обучаясь в новой образовательной среде, «учащийся как объект и субъект учебно-воспитательного процесса резко переходит из одной сферы обучения (деятельности) в другую» и его личность преобразуется «в новых, стремительно изменившихся условиях» [1]. Исследования показали, что большая часть выпускников часто не готова к продолжению образования, так как не владеют приемами переработки, анализа, отбора и создания новой информации, то есть не владеют академическими компетенциями [2]. Кардинальная смена деятельности и социального окружения побуждает студентов-первокурсников быстрее адаптироваться, чтобы войти в новую роль.

Целью статьи является изучение факторов, влияющих на процесс адаптации студентов-первокурсников.

Понятие «адаптация» было использовано в 1865г. немецким физиологом Г. Аубертом для обозначения изменения чувствительности при длительном воздействии адекватного раздражителя. Адаптация трактуется как «приспособление, необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, а также процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им новых условий» [3].

Анализ результатов эмпирического исследования адаптации студентов к обучению в университете, в котором участвовали 29 студентов-первокурсников вне языкового направления (девушек и юношей в возрасте от 17 до 19 лет) показал, что 31 % студентов (9 человек) имеют высокий уровень психологической готовности к обучению в университете, и 69% студентов (20 человек) имеют средний с тенденцией к высокому уровню психологической готовности. Используемая авторская методика «Диагностика психологической готовности» О.Н. Локатковой позволила выявить уровни готовности исследуемых компонентов психологической адаптации, при этом

когнитивный компонент с результатом 64% оказался на самом низком уровне развития (рис. 1) [4].

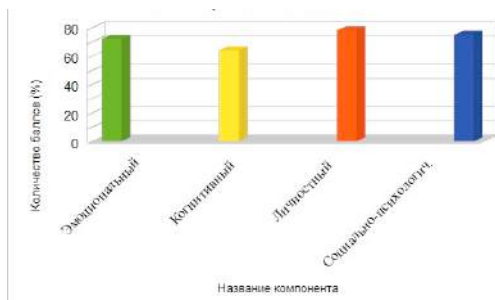


Рис. 1 – Результаты исследования

Логично предположить, что данный уровень развития когнитивного компонента связан с проблемой преемственности стандартов школьного и вузовского образования. Формы получения и усвоения знаний требуют от студентов определенной довузовской подготовки, так как обучение в вузе значительно отличается от школьного.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс адаптации будет эффективным, если все компоненты психологической готовности к обучению в вузе – эмоциональный, когнитивный, личностный, социально-психологический, отражающие самооценные стороны уровня психологической готовности, будут развиваться равномерно.

Объектом исследования статьи является процесс адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде вуза.

Анализ литературы позволяет выделить объективные и субъективные факторы, определяющие низкий уровень развития когнитивного компонента. Рассмотрим объективные факторы.

1) В современной системе образования стандарты общего и высшего профессионального образования могут противоречить друг другу. В высшей школе используется подход, направленный на структурирование научных знаний, которые преобразуются в классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования. В общеобразовательной школе содержание общего среднего образования представляется в виде образовательных областей, вследствие чего учебный процесс имеет дисциплинарный характер. Таким образом, содержание образования в школах не ориентирует выпускников школ на обучение в вузах разного направления [2].

2) Кроме того, у первокурсников наблюдается низкий уровень развития академических компетенций. По мнению Н.В. Горденко, академические компетенции – это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с различными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Практика показывает, что первокурсники не владеют новыми организационными формами учебной деятельности, такими, как лекция, семинар, коллоквиум.

3) В процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач студенты должны самостоятельно формировать и использовать на практике академические компетенции, в которые входят не только знания и умения, но и социально-профессиональные качества личности. Под самостоятельной работой студентов мы понимаем такую деятельность, которая способствует формированию академических компетенций посредством выполнения конкретных учебных заданий. Готовясь к занятиям, студенты должны читать большое количество научной литературы, делать конспекты, используя следующие навыки и умения: анализировать литературные источники и кратко излагать их содержание; обобщать учебный материал; делать выписки; доказательно рассуждать; выделять проблемы и находить пути их решения. Поскольку в общеобразовательных школах этому виду учебной деятельности уделяется мало внимания, студенты испытывают трудности во время выполнения заданий.

Вместе с тем, следует отметить, что помимо объективных факторов на развитие когнитивного компонента влияют субъективные факторы, включающие психологические характеристики, особенности восприятия и мышления определенного поколения людей. Согласно теории поколений, разработанной Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом в конце 20-го века, студенты-первокурсники 2001 – 2003 гг рождения относятся к поколению Z (zoomers – «зумеры»). «Зумеры» воспринимают жизненный успех в зависимости от полученных знаний, при этом обладая характерными качествами, влияющими на развитие когнитивного компонента.

Во-первых, это отсутствие концентрации. «Зумеры» привыкли к быстрой смене картинки – клипы, короткие видео, небольшие тексты. Студенты - «зумеры» воспринимают информацию быстро, не останавливаясь на деталях – это помогает обрабатывать большой объем сведений, но делает мышление поверхностным. Во-вторых, такие

студенты не умеют концентрироваться на длинных академических текстах, поскольку они ждут кратких выводов, обобщающих сказанное. Низкий уровень развития академических компетенций вызывает у студентов трудности при работе с научной литературой.

Таким образом, низкий уровень развития когнитивного компонента у студентов обусловлен совокупностью объективных и субъективных факторов. Вследствие отсутствия у студентов необходимых умений и навыков для успешного выполнения учебно-познавательной деятельности, можно говорить о том, что у первокурсников наблюдается низкий уровень организации самостоятельной работы, что затрудняет их адаптацию. Следовательно, можно сделать вывод о том, что эффективная адаптация студентов к среде вуза предполагает высокий уровень развития всех четырех компонентов психологической готовности к обучению в университете, включая когнитивный компонент. Для решения данной проблемы надо включить в образовательную программу организационные формы работы, которые будут развивать академические компетенции и востребованные социально-профессиональные качества студентов. Необходимо учитывать, что мотивация важна для эффективности образовательного процесса, так как именно заинтересованные студенты преуспевают в обучении, успешно справляются с поставленными заданиями. Поэтому преподавателю вуза следует создавать на занятиях образовательную среду, мотивирующую студентов к саморазвитию собственных способностей и интересов в ходе учебной деятельности.

Литература:

1. *Годник С.М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: ВГУ, 1981.

2. *Попов А.А.* Сущность проблемы преемственности содержания профессионально-ориентированного образования в системе «Школа-вуз». [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 17. – № 1(2). – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-problemy-preemstvennosti-soderzhaniya-professionalno-orientirovannogo-obrazovaniya-v-sisteme-shkola-vuz/viewer> (дата обращения: 06.10.2021).

3. Особенности адаптации студентов 1 курса к обучению в вузе. – URL: <http://uovr.istu.ru/curator/p-adaptation.html> (дата обращения: 08.10.2021).

4. *Локаткова О.Н.* Структурно-динамические характеристики психологической готовности личности к взаимодействию с образовательной средой вуза: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. –

Саратов, 2017. [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/XiF6j> (дата обращения: 21.09.2021)

5. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2006. [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/YNkgB> (дата обращения 10.10.2021)

6. Осипчукова Е.В. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2009.

7. Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского. [Электронный ресурс] // А.В.Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия. – URL: <http://khutorskou.ru/be/2016/0803/> (дата обращения 15.10.2021)

8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: методология, теория, практика. Екатеринбург: РГППУ, 2011

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ТИПА: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Л.Ш. Кулиева, М.В Влавацкая

**Новосибирский государственный технический университет
г.Новосибирск, Kulieva-98@list.ru**

Научный руководитель: Влавацкая М.В., д.фил.н., профессор

Статья посвящена рассмотрению структуры и содержания учебного пособия лексикографического типа в лингвометодическом аспекте и выделению его основных параметрических характеристик.

The article deals with the analysis of the structure and content of the textbook of the lexicographic / vocabulary type in the linguo-methodological aspect and highlighting its main parametric characteristics.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью теоретической и практической разработки учебных пособий лексикографического типа как особого средства профессионального обучения.

Цель статьи – провести лингвометодический анализ учебного пособия лексикографического типа и определить его основные характеристики в структурно-содержательном и лингвометодическом аспектах.

При изучении того или иного иностранного языка, обучаемый пользуется целым комплексом учебных пособий, среди которых одно из главных значений имеет учебный словарь, или «лексикографическое произведение любого жанра и объёма, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [4].

Создание словаря основывается на лексикографических универсалиях, к которым относится: 1) словник; 2) заголовочная единица; 3) толкование или переводной эквивалент; 4) демонстрация системности языкового материала, описываемого в словаре; 5) указание на нормативность или допустимую ненормативность языковых единиц; 6) определённый порядок подачи словарного материала.

У любого словаря имеются следующие составляющие: мега-, макро- и микроструктура.

К мегаструктуре словаря относится вся структура словаря в целом. Её составляют следующие компоненты, входящие в мегаструктуру словаря: оглавление, предисловие (вступительная статья), список условных сокращений, статья об использовании словаря, культурологические справки, библиография и словник (словарь).

К макроструктуре относится сам словарь как самостоятельная система и её внутренняя организация, созданная по общим структурным принципам лексикографического произведения, выделяя антонимические, синонимические, омонимические, паронимические отношения словарных единиц, принципы расположения языковых единиц в словаре и т.д.

В микроструктуру (словарную статью) входит объём, формат, состав словарной статьи, презентации различного рода информации о заголовочной единице, описываемой в словаре (этимологической, семантической, грамматической, словообразовательной, иллюстративной и другой информации).

На основе теоретических положений о создании учебного пособия лексикографического типа, проведем лингвометодическое описание справочника М. И. Волович под названием «Учебное пособие словарного типа ассоциативной терминологии подъязыка медицины» (2001 г.)

Сначала рассмотрим данное учебное пособие в *структурном* аспекте, т.е. выделим основные компоненты его мегаструктуры:

1. Предисловие (вступительная статья), в котором определены его назначение, цель и задачи.

2. Статья об использовании словаря и список условных сокращений.

3. Словарная часть пособия, которая содержит разделы: «Анатомия», «Внутренние болезни», «Хирургия», «Нервные болезни», «Психиатрия».

4. Словарь базисных слов включает организованный в алфавитном порядке переводной иллюстрированный словарь (иллюстрации даются в тех случаях, где это возможно).

5. Методическая часть состоит из двух разделов, которые включают в себя упражнения, предназначенные для аудиторной и самостоятельной работы студентов.

В *лексикографическом* аспекте рассмотрим макроструктуру и микроструктуру данного учебного пособия. Словник словаря состоит из медицинских терминов по анатомии, внутренним болезням, хирургии, психиатрии и неврологии, расположенных в алфавитном порядке.

Микроструктура содержит рубрики, отмеченные римскими цифрами. Рассмотрим на примере: «**МОЛОТОЧЕК**»: I (родовое понятие) – слуховая косточка; II (составляющие основного понятия) – молоток, как правило – металлический инструмент с рукояткой, служащий для забивания гвоздей. Например, столярный молоток; III (мотивирующий признак номинации) – сходство по функции; V (корреляты) – строение уха, среднее ухо, барабанная перепонка; VI (пример функционирования) – молоточек находится, располагается..., выполняет функцию, называться ...молоточком.

В эту часть словаря также входят отсылочные статьи в тех случаях, когда термины могут использоваться как в прямом порядке слов, так и в обратном порядке (инверсия). Например: *двуглавая мышца – мышца двуглавая*.

Далее рассмотрим информацию о заглавном слове с *лингвистической* точки зрения, которая заключается в наличии следующих словарных зон: 1. Заголовочная единица (например: *молоточек*); 2. Грамматическая информация указывает на его форму родительного падежа (например: **МОЛОТОЧЕК**, - чка, м.); 3. Лексико-семантические сведения: отражение многозначности и омонимии (например: молоточек – слуховая косточка и столярный молоток); 4. Толкования (например: «митра» Гиппократ – тип повязки, который накладывается после трепанации черепа); 5. Семантические сведения: перевод термина на латинский язык (например: *malleus*); 6. Иллюстративный материал.

Если рассматривать справочник с *методической* точки зрения, то его адресатами являются студенты-медики.

Практическая часть данного учебного пособия состоит из двух разделов: 1. «Учимся работать со словарем», который содержит задания,

помогающие пользоваться системой отсылок. 2. «Изучаем ассоциативную терминологию с помощью словаря», который содержит ряд упражнений для полного освоения и закрепления знаний по анатомии, хирургии и других направлений.

Взяв за основу типологию упражнений Ладо Р. [5] рассмотрим упражнения и их типы:

1. Вопросно-ответные упражнения (например: Прочитайте словарную статью «Нервные болезни» и ответьте на вопросы);
2. Упражнение на поиск языковых единиц в соответствии с заданной терминологией (например: «Определите значение термина – агевзия»);
3. Упражнения на составление предложений из установленного перечня слов, согласно конкретной модели в рамках определенной темы.
4. Создание тематических групп терминов (например: «Классифицируйте термины по общим признакам»).

Изучая типы упражнений, можно сделать вывод, что они достаточно эффективны. В целом учебные данные материалы обеспечивают обучение студентов-медиков ассоциативной терминологии подъязыка медицины. Преподаватели медицинских дисциплин при помощи основных рубрик словарных статей могут успешно демонстрировать системные связи ассоциативного термина с иными словами и понятиями, и добиться усвоения любого термина в сознании студента.

Исходя из вышесказанного, мы можем в целом выделить аспекты и основные характеристики учебного пособия лексикографического типа:

1. Структурный аспект: вводная часть словаря (вступительная статья), словник, совокупность словарных статей, практическая часть, приложения (алфавитный указатель терминологических единиц, отсылки).

2. Лексикографический аспект: принцип отбора словника – учебно-методическая целесообразность, словарная статья (в которой отражена семантическая и лексическая сочетаемость терминов) + словарная статья базового типа (грамматические характеристики, подробное описание сочетаемости, сочетаемость термина с другими словами и иллюстративные предложения).

3. Лингвистический аспект: языковая информация о заголовочной единице (левая часть словаря), грамматические пометы, лексико-семантическая информация о заголовочной единице (толкование, переводной эквивалент и т.д.), этимологические справки.

4. Методический аспект: ориентация на адресата учебного пособия, принцип методической целесообразности в лексикографическом отражении информации о заглавных единицах, а также учебно-

практическая часть, включающая разные типы упражнений на усвоение и запоминание медицинских терминов.

Таким образом, посредством лингвометодического рассмотрения учебного пособия лексикографического типа мы выделили его главные аспекты описания терминологических единиц, а также его основные характеристики.

Литература:

1. *Бархударов С.Г., Новиков Л.А.* Актуальные проблемы и задачи учебной лексикографии // Русский язык за рубежом. – 1975. – № 6. – С. 54–58.
2. *Волович М.И.* Учебное пособие словарного типа ассоциативной терминологии подязыка медицины – Тверь: ТГУ, 2001.
3. *Кочнева Е.М., Морковкин, В.В.* Учебная лексикография и методика: характер взаимодействия // Русский язык за рубежом. 2003. № 2. С. 64–69.
4. *Морковкин В.В.* Основы теории учебной лексикографии. М.: Изд-во ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1990. – 71 с.
5. *Lado R.* Language teaching. A scientific approach. – New York, 1974 – 180 p.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА»

А.О. Логутова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, lao158@yandex.ru**

Научный руководитель: И.А. Казачихина, к.фил.н.

В статье рассматриваются особенности использования лексического подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов бакалавриата направления «Лингвистика». В ходе исследования были выделены основные компоненты подхода, подтверждающие необходимость его внедрения в учебный процесс.

The features of using the lexical approach in the process of teaching professionally-oriented English to bachelor students of linguistics have been discussed in this article. The main components that confirm the need of

implementation of this approach in the educational process have been revealed in the study.

Актуальность данной работы, цель которой - выявление потенциала лексического подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов бакалавриата направления «Лингвистика», обусловлена необходимостью поиска более эффективных подходов к обучению иностранному языку будущих переводчиков, преподавателей иностранных языков. Профессионально-ориентированный английский язык как одна из ключевых дисциплин для будущей профессиональной деятельности данной категории студентов требует их вовлечения во все виды речевой деятельности. Этому способствует коммуникативный подход к обучению иностранному языку; но, как показывает практика его реализации, он не в полной мере обеспечивает фонетическую, лексическую и грамматическую точность использования языка в различных коммуникативных ситуациях. Повседневная речь состоит из достаточно типичных ситуаций, где используются разные группы лексических единиц – коллокации, идиомы, фразовые единства и др., повторяющихся грамматических структур. Одним из подходов, зарекомендовавших себя в качестве успешного для усвоения содержательной стороны языка, и является лексический подход [2]. В нашей работе нам необходимо выявить преимущества данного подхода при подготовке будущих лингвистов.

Основатель подхода Майкл Льюис в книге «The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward» описал свое видение его применения в изучении иностранного языка. В лексическом подходе выделяется несколько основных принципов. Один из них заключается в том, что язык состоит из подстроеной под грамматику лексики или *grammaticalised lexis*, а не наоборот *lexicalized grammar* [5]. Мы согласны с М.Льюисом в том, что следование чёткому разделению языка на грамматический и лексический аспекты в процессе обучения языку создаёт дополнительные трудности для обучающихся и могут быть неправильно понятыми, изученными по отдельности, малоприменимыми на практике. Грамматика, по мнению Льюиса, – не основа языка и не представляет собой ряд «правил», которым необходимо следовать, поскольку не все верно составленные грамматические сочетания будут иметь один и тот же смысл. Грамматика должна играть вспомогательную роль, а решающую – лексика. Автор утверждает, что в большинстве своем язык состоит из *chunks*, своеобразных лексических единиц, состоящих из пар или групп слов, обычно встречающихся вместе, к которым относятся идиомы,

фразовые глаголы, коллокации и др., и в процессе изучения иностранного языка важно руководствоваться именно ими [2]. Делая фокус в обучении иностранному языку на использовании *chunks* / лексических фрагментов, обучающиеся изучают лексику путем запоминания цельных выражений, фраз, визуализируя тем самым грамматику, что приводит к достижению более высокого уровня беглости речи /fluency.

Согласны также с мнением К.Лакмэна, что традиционно именно грамматика находится в центре внимания практиков, но следует обращать больше внимания на лексику. Причина, по которой изучающие иностранный язык за относительно короткое время могут перейти с уровня новичка до уровня носителя языка заключается в том, что большая часть лексики осваивается естественным образом, «случайно», т.е. через просмотр фильма на иностранном языке, Интернет /*Internet surfing*, речь носителя языка, запоминая и используя *chunks*. Важно построить такую стратегию обучения, по которой обучающиеся будут замечать в процессе знакомства с языком использование *chunks*, осведомляя их, что важная составляющая иностранного языка заключается в лексических структурах, после чего, проанализировав их, они должны усвоить, каким образом и где данные структуры могут быть использованы [4].

Поскольку лингвистика требует углубленного изучения языка, особое внимание обращается на уровень подготовки будущих специалистов по дисциплине «Иностранный язык». Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС) программа бакалавриата должна обеспечить реализацию модулей по нескольким дисциплинам, к которым относится и иностранный язык. Выпускники программы осваивают компетенции, которые потребуются в решении задач профессиональной деятельности по таким типам: педагогические, переводческие, консультационные и научно-исследовательские [1].

Внедрение лексического подхода в процессе обучения студентов-будущих лингвистов профессионально-ориентированному языку особенно необходимо. Активно совершенствуя иноязычные лексические навыки, студенты с высокой вероятностью адаптируют ее к использованию в сфере своей профессиональной деятельности. В подтверждение этого были выделены некоторые особенности учебного материала, разработанного с применением лексического подхода в учебнике «Outcomes» уровня Advanced [3].

Раздел *Developing Conversations* содержит используемые в английской речи выражения и предлагает студентам ознакомиться и

изучить лексические фрагменты в рамках заданной темы. Например, в теме *Culture and Identity* предлагается ознакомиться со следующими выражениями:

I wouldn't go that far.

It's not as though we're all like that.

Just because you're Brazilian, it doesn't mean you like football. [3, с.26]

В рамках темы выражения применимы при обсуждении стереотипов. Однако выделенные части выражений также применимы и в других ситуациях. Так, авторами предлагается изучить лексические фрагменты уже в таком виде, в каком они используются в английской речи.

Раздел *Understanding Vocabulary* предлагает ознакомиться с различными значениями одной и той же лексической единицы в разных выражениях. Например, рассматривается слово *thing*, которое в разных случаях употребление имеет разный смысл. Со словом существует множество устойчивых выражений (*it's no big thing* и *a whole new thing*). Недостаточно знать его перевод, важно изучить как можно больше фраз, употребляемых с ним. Предлагается ряд упражнений, ориентированных на применение слова *thing* в разных случаях. Так, студентам предлагается составить фразы с использованием слова, которые будут отличаться по смыслу. Например:

Don't make such a fuss, _____ (really/is/thing/big/no/it).

I didn't plan it, _____ (thing/to/one/another/led/just). [3, с.31]

В теме *Business and Economics* студентам предлагается определить, имеют ли выделенные слова одинаковое значение в определенном контексте, объяснить в случае отрицательного ответа почему. Так, верно определив слово, студенты изучат контекст, в котором оно используется. Например:

We've seen a definite *upturn* / *decline* in sales over recent months.

There's been a *downturn* / *drop* in sales this quarter.

We're having to *diversify* / *consolidate* the range of service we provide. [3, с.124]

Итак, по нашему мнению, применение лексического подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку студентов-лингвистов имеет большой потенциал. В качестве подтверждения можно отметить следующее: 1) с использованием подхода проводится углубленная работа с конкретными примерами лексических фрагментов, употребляемых в речи в повторяющихся и новых контекстах; 2) изучение лексических фрагментов позволяет формировать навыки в более быстром темпе за счет повторения одних и тех же *chunks* во всех видах речевой деятельности; 3) лексический подход способствует повышению уровня владения профессионально-

ориентированным английским языком за счёт увеличения семантических полей, с одной стороны, и за счёт правильности использования лексики, с другой.

Литература

1. *Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика*: приказ Минобрнауки России от 12.08. 2020 N 969 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/2028/?f=%2Fuploadfiles%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2FBak%2F450302_B_3_31082020.pdf. (дата обращения: 18.11.2021).
2. *Трубина З.И.* Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №5 – URL:<http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN520.pdf> (дата обращения: 16.11.2021).
3. *Dellar H., Walkley A.* Outcomes Advanced Student’s Book. – National Geographic Learning, 2017. – 217 p.
4. *Lackman K.* Lexical Approach Activities. A revolutionary way of teaching. – Ken Lackman & Associates. Educational Consultants, 2011. – 23 p.
5. *Lewis M.* The lexical approach: The state of ELT and the way forward. – Language Teaching Publications, 1993. – 200 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Ложников

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, integralow8@gmail.com

Научный руководитель: А.В. Проскурина, к. фил. н., доцент

В статье затрагиваются актуальные проблемы обучения японскому языку с применением коммуникативного подхода. В ходе работы были выявлены различные точки зрения на этот подход, дан обзор на существующие методические пособия, а также предложены перспективные способы их улучшения.

The article deals with the actual problems of teaching the Japanese language using communicative language teaching. In the article we offer different modern

points of view on this method and provide an overview of existing methodological manuals and suggest prospective ways of improving them.

По данным актуального исследования крупнейшей японской организации по культурному обмену Japan Foundation, кол-во иностранцев, изучающих японский язык, к 2018 г. составило более 3,8 млн. человек. Эта цифра имеет тенденцию к ежегодному росту, что говорит о растущей востребованности японского языка и японской культуры в мире [1].

По причине роста спроса на изучение японского языка как в профессиональной сфере, так и в сфере туризма, возникает необходимость постоянного обновления учебных пособий. При этом, важным критерием успешности освоения языка является выполнение коммуникативной задачи при общении с носителями языка — т. е. способность использовать знание языка для восполнения информационных пробелов, а также решения проблемных ситуаций в быту, во время туристической поездки в Японию или в профессиональной сфере. Проблемами при построении коммуникаций, как правило, являются несоответствие пройденного материала в учебниках (его упрощённость по сравнению с аутентичным языком), психологические факторы, недостаточная тренировка навыка говорения. Интересно, что и в международном экзамене по определению уровня владения японским JLPT раздел говорения отсутствует, что, возможно, также является причиной трудностей — обучающиеся просто не мотивированы тренировать этот навык.

Для выполнения коммуникативной задачи порой достаточно минимальных знаний языка. Однако на практике языковая ситуация может выйти за рамки заученных элементарных шаблонов даже в бытовых ситуациях. Соответственно, коммуникации более сложного уровня требуют более точного знания необходимой лексики, правильного употребления грамматики и, особенно в случае с Японией, знания реалий и культурных особенностей страны. Ключевым способом подготовки к таким ситуациям представляется *коммуникативный подход*, в т. ч. метод ситуативного моделирования языковых ситуаций. А. Бенати определяет этот подход как метод, с помощью которого обучающиеся развивают способность систематически и грамотно использовать иностранный язык для общения в реальных жизненных ситуациях [2]. Для достижения такого результата, целесообразно обратиться к учебному пособию, которое было бы составлено с учётом современных реалий и запросов обучающихся.

Сейчас в практике обучения иностранным языкам преобладает идея, что необходимо учитывать национальные культурно-психологические

особенности и носителей изучаемого языка, и тех, кого мы обучаем. В случае с японским языком, крайне важно параллельное изучение языка и культурных понятий, вплетённых в социальное поведение и, соответственно, в средство общения — сам язык. Множество языковых средств японского языка (таких, как вежливые префиксы, стили речи, отличающиеся по уровню вежливости, лексика, диалекты) японцы используют, отталкиваясь от контекста ситуации. Контекст определяет т. н. «внешнее» (яп. 建前 *татэмаэ*), выраженное в лексико-грамматических формах, и истинное значение сказанного, то, что на самом деле имеет в виду говорящий (яп. 本音 *хоннэ*) [3]. К различию этих понятий сложно подготовиться путём простого перевода и заучивания соответствующей лексики и фраз, поскольку истинные мысли говорящего зачастую противоположны тому, что говорится. Соответственно, для успешной коммуникации обучающегося с носителями языка, практические упражнения с коммуникативным подходом требуют внимательного подхода к закреплению *правильного использования языковых средств в правильном контексте*.

Однако здесь возникает проблема выбора пособий с применением коммуникативного подхода и содержащегося в них материала. Т.М. Гуревич рассматривает различные подходы к составлению существующих пособий. Основной их недостаток заключается в фокусе на чисто механическом запоминании отдельных фраз без углубления в их семантику и культурный контекст. При этом считается, что краткий грамматический комментарий не даёт полного представления о том, как пользоваться грамматическими структурами [Там же] Как следствие, обучающиеся допускают ошибки в будущем. Сложность состоит и в том, что, как правило, в коммуникативном подходе допускаются грамматические ошибки, если они не влияют на выполнение коммуникативной задачи. В случае же с японским языком допущение ошибок в формах вежливости или неверное произношение слов приведёт к провалу коммуникации или осложнению ситуации.

Указывают и на недостаток пособий на японском языке — обучающийся не соотносит культурные реалии изучаемой страны с реалиями своей [Там же]. Это утверждение можно оспорить, поскольку соотнесение реалий, даже если имеет место быть, не всегда гарантирует положительный эффект. В особенности об этом приходится говорить, имея дело с культурой азиатских стран. На наш взгляд, более эффективным представляется освоение культурных реалий с помощью коммуникативных упражнений, во время которых обучающийся как бы «открывает» значение того или иного понятия в процессе живого

диалога и сам соотносит его с близким понятием в своём языке, параллельно тренируя навык адекватного перевода.

Итак, с точки зрения эффективности обучения, учебное пособие с применением коммуникативных методов в идеале должно отвечать следующим критериям:

- Структурированность предлагаемого материала и его разделение по тематике (в данном случае это языковые ситуации);

- Эффективность — обучающийся должен ощущать уверенность после выполнения коммуникативных упражнений и быть готовым к нестандартному ходу ситуации. Поскольку главной целью коммуникативного подхода является устранение информационного пробела или решение некой задачи, эффективность также оценивается в степени успешности решения задачи или заполнения информационного пробела;

- Доходчивость — предлагаемые для подготовки грамматические структуры и лексика должны быть поняты обучающимся не только на функциональном уровне, но и на контекстуальном, т. е. он должен понимать, когда нужно, а когда не нужно употреблять то или иное языковое средство;

- Развитие творческой мысли у обучающегося: он должен не просто выдавать заученные фразы, но и уметь конструировать собственные мысли, основываясь на личном опыте и чувствах.

На русском языке до сих пор выпущено лишь небольшое количество пособий по подготовке к языковым ситуациям. Большинство из них профессионально ориентированы: Гуревич Т.М. «Японский язык: стратегия и тактика делового общения»; Белов А.В. «Япония: экономика и бизнес: Учебное пособие»; Быкова С.А. «Японский язык. Устный перевод»; Раздорская Н.В. «Читаем и переводим японскую газету». В данных пособиях предлагаются эффективные упражнения на отработку различных ситуаций, однако все они ориентированы на продвинутых обучающихся. Упражнения для отработки бытовых ситуаций для начинающего и продолжающих уровней существуют только в одном полноценном пособии: Ю.Л. Кужель «Общение на японском языке». Его недостатком является отсутствие грамматического комментария и пояснений культурных аспектов. Даются задания и небольшой набор лексики к ним. На сегодняшний день, отсутствует учебное пособие на русском языке для начинающих, которое отвечало бы большинству вышеуказанных критериев и включало бы параллельное изучение культурного аспекта (в случае с японским языком — контекстуального).

В качестве практического решения предлагается составление учебного пособия, отвечающего критериям, со следующей структурой:

- Тема (языковая ситуация);
- Необходимый набор лексики без перевода на русский язык, но с комментариями к контекстуальному использованию на японском языке;
- Образец диалогов на японском языке с разными вариантами развития ситуации (необходимые грамматические конструкции, при этом, могут быть выделены в тексте, для обращения внимания обучающегося на их функциональное значение);
- Задание, направляющее обучающегося применить роль действующего лица в языковой ситуации с разными исходами (например, отказ и согласие). При этом в задании необходимо указать важность использования новых грамматических конструкций из образца, новой лексики и ранее пройденного материала;
- Опциональное задание: попросить обучающегося зафиксировать культурные отличия в языковой ситуации, попытаться подобрать эквивалентный термин на родном языке незнакомым японским понятиям. Также можно предложить оценить свою уверенность до и после выполнения заданий.

Преподаватель, в свою очередь, должен направлять обучающихся по сценарию и создавать необходимые условия для этого. В качестве примерного плана, можно разбить обучающихся на группы, задать роли, тему, время на подготовку и презентацию результата упражнений.

Составление подобного пособия, в сочетании с направляющей ролью преподавателя, могло бы стать перспективной задачей в повышении эффективности обучения и преподавания японского языка в российских школах и вузах.

Литература:

1. 日本語教育関係のデータ [Электронный ресурс]. URL: shorturl.at/dwDZ5 (дата обращения: 20.11.2021).
2. *Yamaguchi Toshiko*. Japanese Language Teaching: A Communicative Approach: Book review [Electronic resource] // *Educational Studies Journal*. – 2019. – Vol. 55, – P. 365–379. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/234712584.pdf> (accessed: 19.11.2021).
3. *Гуревич Т.М.* Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку // *Японский язык в вузе*. - 2012. – No 7. – С. 28–42.

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ИНСТАГРАМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

А.М. Лукьянова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, e-mail: lukianovaalexandramikhailovna@gmail.com
Научный руководитель: Казачихина И.А., к.фил.н.**

Исследование посвящено рассмотрению потенциала социальной сети Инстаграм для обучения фонетическому навыку школьников на уроках иностранного языка. Автор рассматривает стадии формирования иноязычного фонетического навыка, требования к результатам обучения иностранному языку учащихся 6-х классов, предлагает систему упражнений с использованием сети Инстаграм для обучения фонетике английского языка.

The research focuses on the potential of Instagram social network for teaching foreign language phonetic skills to school learners. The author considers the stages of foreign language phonetic skill development foreign language learning outcomes of the 6th graders, offers a set of exercises using Instagram to teach English phonetics.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в 21-м веке активно развивается онлайн-обучение, острая необходимость в котором появилась во время пандемии. Учителя иностранных языков были вынуждены переходить на интернет-платформы и искать наиболее эффективные инструменты для обучения иностранному языку. Среди инструментов, позволяющим проводить занятия вне учебного заведения, является социальная сеть Инстаграм, которая считается одной из самой популярных на просторах Интернета, в том числе среди подростков. Целью исследования является выявление потенциала социальной сети Инстаграм для обучения фонетике английской речи и разработка учебного блога в Инстаграм для учащихся 6-х классов.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту по окончанию изучения школьного предмета «Иностранный язык» результатом освоения базового курса является иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), которая требуется для успешной социализации и самореализации в качестве инструмента межкультурного общения в современном мире [6]. Для целей нашего исследования нам важен такой компонент ИКК как лингвистическая компетенция, которая наравне с речевой, социокультурной, социальной, дискурсивной, предметной и профессиональной по А.Н. Щукину составляют ИКК [8]. Лингвистический уровень, по мнению А.С. Даниленко, подразделяется на 3 равнозначных подуровня и является фундаментальным компонентом образования ИКК: лексический,

грамматический и фонетический [2]. Фонетический навык мы рассматриваем вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным как «способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить.» [1, с.339] Фонетические навыки традиционно делится на две группы: слухопроизносительные и ритмико-интонационные [4; 5].

Таблица 1– Компонентный состав фонетических навыков

Фонетические навыки	
1.Слухо-произносительные навыки: грамотное произношение звуков в речи и их понимание при аудировании речи других людей;	2.Ритмико-интонационные навыки: знание и логических, и экспрессивных ударений и интоном;
1.1.Аудитивные (слуховые): действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов и предложений;	2.1.Просодические навыки: правильное ударение в словах;
1.2.Собственно-произносительные навыки: умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях.	2.2.Интонационные навыки: знание логических и экспрессивных интоном и ударений.

А.Р. Филатова выделяет два метода обучения фонетики: Артикуляционный подход (АРП), в котором студенты отрабатывают произношение звуковой и интонационной модели: они учатся произносить звук в соответствии с его подробным описанием, чтобы достичь чистоты произношения. Акустический подход (АКП) – это воспроизведение иноязычной речи на слух за счет выполнения множества имитативных упражнений [7]. А.А. Миролюбов и К.С. Махмурян выделяют 6 этапов обучения фонетическому навыку [3]:

1. Ознакомление: учащиеся воспринимают на слух фонетические единицы;
2. Артикуляция: учащиеся знакомятся со способами производства звука;
3. Повторение: учащиеся воспроизводят за диктором или учителем изучаемые фонетические единицы;
4. Значок: учащиеся знакомятся с транскрипционным значком звука;
5. Чтение: учащиеся читают слова с изучаемым звуком;
6. Контроль: контроль учителем произнесения звука учеником.

Опираясь на теоретические основы, представленные выше, нами разработана система упражнений для формирования фонетического

навыка в Инстаграм и апробирована на уроке английского языка в 6-м классе. Система упражнений для сторис разработана на основе этапов обучения по А.А.Миролюбовой и К.С. Махмурян и нацелена на формирование слухо-произносительных навыков, обучение которых строилось на обоих подходах – АКП и АРП.

Нами была выбрана тема на основе учебника Spotlight 6 класс, в котором кратко освещена теория произношения звуков №3 [e] и №4 [æ].

Мы записали видео (Рисунок 1) для поста в ленту, чтобы подготовить учащихся к прохождению заданий, после чего они переходили в сторис для выполнения упражнений.



Рис. 1 – Ознакомительное видео для учащихся 6 класса для прохождения заданий на тему произношению звуков [æ] и [e]

ЭТАП 1, АРП: Сторис 1-3: прослушайте аудио в данной сторис и распознайте разницу между звуками (на текстовую сторис была наложена аудио дорожка) – *аудитивный навык* (Рисунок 2).

ЭТАП 2, АКП: Сторис 4-6: в данных видео мы объясняем учащимся способы произношения звуков, а также предоставили им наглядную схему артикуляции – *собственно-произносительный навык* (Рисунок 3).

ЭТАП 3, АРП: Сторис 7-9: прослушайте аудио и повторите слова за диктором – *аудитивный и собственно-произносительный навыки* (Рисунок 4).

ЭТАП 4: Сторис 10: в данном видео я обращаю внимание учащихся на написание транскрипционных значков.

ЭТАП 5 АРП+АКП: Сторис 11-12: снимите на видео или запишите аудио ваше чтение слов со сторис – *собственно-произносительный навык*.

С этим заданием ребята справились успешно: ученики присылали нам в директ аудио или видео с их воспроизведением слов, после чего мы могли дать им мгновенную обратную связь.

АКП: Сторис 13-18: в данных видео мы предлагаем учащимся самостоятельную обработку звуков с помощью диалогов. Для этого были записаны видео, в которых мы отчитываем роль одного персонажа, а затем другого. В это время по ту сторону экрана учащиеся могут отработать свою часть диалога по очереди. Но для начала мы предлагаем прослушать диалог в записи диктора – *аудитивный и собственно-произносительный навыки* (Рисунок 5).

ЭТАП 6: Сторис 19-21: в качестве контрольного мероприятия мы предложили обучающимся выполнить следующие задания:

- Опередить звук, произнесённым диктором (Рисунок 6);
- Определить слово, принесённое диктором (Рисунок 7);

Со всеми вышеперечисленными заданиями можно ознакомиться самостоятельно, перейдя в профиль @mystafinamotivation.

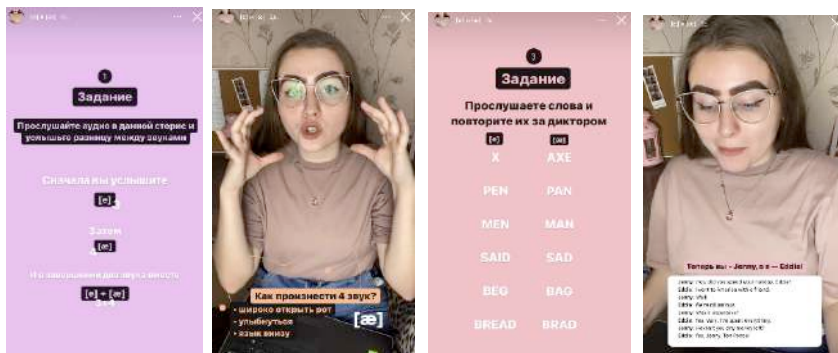


Рис. 2-5 – Примеры упражнений для сторис на отработку звуков №3 [e] и №4 [æ]



Рис. 6-7 – Задания контрольного мероприятия на различие звуков и слов

По итогам проведения апробации предложенной системы упражнений, нами отмечено, что:

- из 15 учеников 80% обучающихся справились с прохождением заданий полностью;
- 13% учеников столкнулись с техническими трудностями, которые мы помогли им преодолеть;
- 94% учеников отметили, что подобный род заданий им удобен и комфортен, в связи с чем они проявили интерес к последующим занятиям подобного формата.

Итак, Инстаграм можно использовать как электронную среду для организации обучения фонетике иностранной речи. Подобная форма организации урока полностью соответствует под стандарт ФГОС, подходящий для обучения ИКК. Данная медиа платформа позволяет добиться целей урока, не только ознакомить учеников с новым материалом, но и организовать собственно формирование навыков в сторис с обратной связью в директ. Важно, что обучение с использованием Инстаграм повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка.

Литература:

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Даниленко А.С.* Структура иноязычной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №1 35. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii/> (дата обращения: 07.10.2021).
3. *Миролюбов А.А.* Обучение произношению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А.А. Миролюбов, К.С. Махмурян. – Обнинск, 2010. – С. 221-226.
4. *Петрова А.С.* Особенности формирования фонетических навыков на младшем этапе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе: курсовая работа. – Орехово-Зуево, 2012. – 63 с.
5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, 2010. – 272 с.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* утвержден Правительством Российской Федерации от 17.05.2012 N 413 [Электронный ресурс] : собрание законодательства Российской Федерации // СПС «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 07.10.2021).

7. *Филатова Е.А.* Традиционные и компьютерные методы обучения фонетике английского языка и их эффективность в условиях аудиторного билингвизма // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – №4. – С.215-217.

8. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

9. *Instagram* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.instagram.com/> (дата обращения: 07.10.2021).

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КИНОЛЕНТ

С.А. Лунина

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, sof.mag.nstu@mail.ru

Научный руководитель: Проскурина А.В., к.фил.н.

Целью настоящей статьи является обоснование эффективности метода развития речевых навыков у студентов-лингвистов с использованием материалов аутентичных художественных кинолент.

The purpose of this article is to substantiate the effectiveness of the method of teaching speech skills among linguistic students using materials from authentic feature films.

Перед исследованием стоят следующие задачи:

- описание наиболее актуальных преимуществ использования видеоматериалов в учебном процессе;
- определение критериев подбора кинолент в качестве аудиовизуальных средств обучения;
- описание принципов работы с художественными фильмами в учебном процессе;
- разработка комплекса упражнений на основе отрывков англоязычных художественных фильмов.

Современное образование в области лингвистики стремится к формированию компетентной личности, способной к межъязыковой и межкультурной коммуникации. От будущих специалистов ожидаются качества, актуальные для реальных условий иноязычного общения.

Это, прежде всего, беглая речь и автоматизированность грамматических навыков. Обучение устной речи связано с рядом существенных трудностей: сжатые временные рамки для устной речи, общая психологическая закрепощённость (подробнее о ресурсах преодоления психологической закрепощённости см. [5]), затруднения в использовании грамматических конструкций и т.д. Решение этих сложностей в рамках данной статьи будет рассматриваться в сочетании аудиторной и самостоятельной работы. Включение элементов самостоятельного обучения способствует более эффективному усваиванию языковых явлений за счет индивидуального темпа работы, реализовать который в рамках аудиторных занятий может быть затруднительно [7].

Всё более частое использование видеоматериалов в целом в учебном процессе является закономерным явлением. Стэмплески подчёркивает [9], что, несмотря на некоторые трудности с подготовкой аутентичных видеоматериалов, чтобы адаптировать их к потребностям студентов, преимущества их использования очевидны; а именно, они представляют реальный язык, обеспечивают подлинный взгляд на культуру и мотивируют студентов на развитие речевых умений. Отметим также такие преимущества, как: возможность использовать материалы неограниченное количество раз; высокая степень наглядности; возможность многократно просматривать материал и систематически его усваивать; возможность просмотра материала с остановками; возможность проводить обучение в любое время и в любом месте; возможность размещения видеоматериалов в глобальной сети (в том числе в режиме субтитров) [2].

Использование именно художественных аутентичных кинолент в качестве учебного материала, на наш взгляд, будет представлять собой логическое развитие метода сценической игры, описанной Л.Е. Дальбергеновой. Данный метод, по мнению автора, мотивирует студентов к активной творческой деятельности, способствует снятию психологических барьеров и помогает конструктивно выражать эмоции в процессе изучения иностранного языка [3]. О. С. Бегийович отмечает, что "для изучающего иностранный язык фильм является практически единственным источником звучащей разговорной речи носителей языка, представленной в реальной ситуации речевого и неречевого поведения участников общения" [1]. К критериям отбора видеоматериалов в рамках данной статьи отнесём такие свойства, как языковую наполненность, адекватность (соответствие материала возрасту обучающихся), интерес студентов, объём информации (приемлемый для целей задания) и смысловой потенциал [8].

Исходя из установленных нами требований к отбору учебного материала, мы остановили выбор на двух кинолентах: "Титаник" (реж. Дж. Эммерон), и "Властелин колец: Братство кольца" (реж. Питер Джексон).

Этапы работы с аудиовизуальным материалом: подготовительный, демонстрационный и последемонстрационный [4]. Видеоматериал представляется непосредственно на занятии в аудитории. До демонстрации ролика идёт подготовительный этап — преподаватель объясняет студентам, что им предстоит ознакомиться с отрывком художественного фильма. При изучении отрывков кинофильмов необходима следующая последовательность: студенты знакомятся с отрывком фильма без субтитров, затем преподаватель даёт возможность просмотреть ролик во второй раз, но уже с субтитрами. При третьем просмотре студентам предлагается озвучить и выписать ключевые слова и фразы, необходимые для будущего пересказа.

Монологическое высказывание. "First Class Dinner" (Titanic, 2002). Цель — монолог-пересказ от лица главного героя. Длительность — 1 минута.

После просмотра обучающиеся должны предоставить краткие комментарии касательно поведения героев, обстановки, языка и т.д. Например:

Преподаватель: So, we've watched this short extract of Titanic. What can you say about the characters and the atmosphere?

Студенты: the language is formal, because these are members of high society.

Преподаватель: Good! What else do we see?

Студенты: the main character acts very natural and confident, although he is not a part of high class. He speaks openly of his life and is not afraid of prejudice.

После ознакомления и обсуждения ролика, преподаватель объясняет домашнее задание — пересказ от лица главного героя.

1. *Самостоятельный анализ предложенного отрывка.* Студент выделяет, какие грамматические времена задействованы в диалоге персонажей. Выписывается и переводится незнакомая лексика, а также новые фразы ("RMS Titanic", "I'm on God's good humor", "gonna wind up").

2. *Трансформация художественного текста.* Студенту предстоит преобразовать прямую речь собеседника в косвенную, чтобы составить рассказ о событиях. Видеоролик начинается с реплики "And where exactly do you live, Mr. Dawson?". Следовательно, студенту предлагается начать монолог со слов "So, I was asked where I lived" или

"The lady I was talking to asked where I lived". Косвенная речь будет неоднократно употребляться в пересказе. Также, отрывок содержит моменты невербального общения собеседников, что также может быть включено в монолог. Обучающийся может отрефлексировать это, добавив личные наблюдения от лица героя. Например: "I could see, I was looked at with suspicion".

3. *Подготовка к монологу.* Студент учит и запоминает текст. Пересказ реплик досконально, "слово в слово" не является принципиальным, в ходе монолога обучающийся должен вжиться в роль своего персонажа, передать интонацию и эмоции героя. Монолог воспроизводится непосредственно в аудитории.

Диалогическое высказывание. "Farewell, Dear Bilbo" (Lord of the Rings, 2001). Цель — диалог-пересказ от лиц двух персонажей. Длительность — 2 минуты.

После просмотра обучающиеся дают комментарии, касаемые смены настроения двух собеседников, их поведения и тона. Например:

Преподаватель: So, we've watched the short extract of Lord of the Rings. What can you tell about the characters behavior?

Студенты: The old hobbit is relaxed at the beginning, but grows impatient and irritated as the dialogue proceeds.

Преподаватель: Exactly! What else did you notice?

Студенты: the mage wants to help his friend, his tone is caring, but he is also persuasive.

Обучающиеся работают в парах, выбранных самостоятельно, либо преподавателем. В парах студенты выбирают роли, оговариваются особенности их персонажа, то, на что обучающимся предстоит обратить внимание при работе с текстом:

Преподаватель: How would you like to present your roles in future?

Студент 1: Bilbo Baggins is a nervous man, non-confident and can be angry because of this.

Студент 2: Gandalf is Bilbo's wise friend and tries his best to help him, calling for reason.

Этапы самостоятельного анализ отрывка и подготовка к диалогу, указанные для работы с монологическим высказыванием, остаются неизменными для диалога. В трансформации текста нет необходимости, учитывая цели задания. Студенты готовят диалог вместе и разыгрывают сценку непосредственно в аудитории.

По завершению монологического или диалогического высказывания педагог организует время для рефлексии: общее впечатление о подготовке к заданию, трудности, с которыми пришлось столкнуться, был ли процесс интересен и т.д.

В данной статье были актуализированы преимущества аутентичных кинолент в учебном процессе, критерии отбора фильмов, а также принципы работы с аудиовизуальными материалами. Предложенный комплекс упражнений для монологической и диалогической речи на основе отрывков фильмов на английском языке, на наш взгляд, способствует развитию речевых навыков у студентов-лингвистов. Обозначенные в статье киноленты, безусловно, могут быть заменены другими (по предпочтению педагога), соответствующими основным критериям отбора.

Литература:

1. *Бегийович О.С.* Кино в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2009. №2 (135). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kino-v-obuchenii-inostrannym-yazykam>. Загл. с экрана.

2. *Беленкова, И. В.* Использование видеоматериалов в образовательном процессе / И. В. Беленкова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 22-й Международной научно-практической конференции, 18-20 апреля 2017 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2017. - С. 192-194.

3. *Дальбергена Л. Е., Ахметова А. Ж.* Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. 2019. №3 (42). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskikh-trudnostey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam>. Загл. с экрана.

4. *Карева Н.В.* Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник евразийской науки. 2014. №3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-audio-i-video-materialov-dlya-povysheniya-motivatsii-izucheniya-inostrannogo-yazyka>. Загл. с экрана

5. *Лунина С.А.* О некоторых ресурсах преодоления психологических барьеров в обучении говорению студентов на английском языке // Воспитание и обучение в современном обществе: актуальные аспекты теории и практики, №3, 2021, с. 168-173.

6. *Писаренко В. И.* Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами / В. И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. С. 77–83.

7. *Сидоренко Т. В.* Принципы отбора и методической организации

оригинальных видеоматериалов // Вестник ВГУ. 2012. №1. С. 207-210.

8. *Daly B.* Facilitating discussions of newspaper articles in the ESL/EFL classroom [Электронный ресурс] // The Internet TESL Journal, 2004. №7. P. 134-150. Режим доступа: <http://iteslj.org/Lessons/Daly-Newspaper.html>. Загл. с экрана.

9. *Stempleski S.* Teaching communication skills with authentic video. : Using, selecting, and producing video for the classroom. / Stempleski, S., Arcario, P. New York: TESOL. P. 7-23. 1992.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.С. Матвеевко, Е.А. Мелёхина

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, matveenko.lar@yandex.ru

Научный руководитель: Мелёхина Е.А., к.п.н., доцент

Данная статья рассматривает факторы, влияющие на формирование профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранного языка. Профессиональная компетентность определяется как совокупность профессиональных и личностных качеств, которые необходимы для успешности педагогической деятельности.

This article examines the factors which influence the development of professional competencies of pre-service foreign language teachers. Professional competence is defined as a set of professional and personal qualities that are necessary for the success of teaching.

Общеизвестно, что преподаватели играют важную роль в жизни своих учеников. Они не только дают предметные знания, но и вдохновляют, прививают ключевые ценности, учат терпению и трудолюбию. Обучая иностранному языку, преподаватель понимает, что иностранные языки обеспечивают межкультурное общение, которое сегодня, в условиях глобализации, крайне необходимо, ведь оно обеспечивает обмен научным опытом, образованием, технологиями. Поэтому можно смело сделать вывод о том, что преподаватель иностранных языков – это наш проводник в большой мир. И перед ними стоит важнейшая задача – не только научить студентов пользоваться иностранным языком как инструментом международной коммуникации, но и рассказать о другой культуре, привить толерантность к культурному разнообразию в мире.

В связи с этим возникает вопрос о том, насколько преподаватель готов соответствовать образовательным вызовам современности. Иными словами, насколько преподаватель компетентен для выполнения своих профессиональных обязанностей. Вот почему вопрос о компетентности преподавателей иностранных языков не теряет актуальности в современном мире. А.М. Новиков рассматривает компетентность преподавателя как синоним понятия «профессионализм». Автор включает в этот термин компоненты, которые называет «базисными квалификациями», такие как творческий подход, гибкость ума, умение вести диалог, готовность постоянно развивать полученные однажды знания [3].

На формирование профессиональных компетенций будущего преподавателя иностранных языков влияет множество факторов, но они всегда зависят от изменяющихся требований и от ценностных установок общества [1].

Безусловно, важнейшим фактором формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя являются знания и навыки, полученные в университете. Более того, это и есть конечная цель обучения будущего преподавателя иностранных языков. Подготовка в университете должна осуществляться на основе системного комплексного подхода и формировать у студента не только глубокие фундаментальные знания в сфере иностранных языков, но и умения решать сложные задачи, достигать поставленных коммуникативных целей. В процессе обучения основное внимание должно быть направлено на практическую составляющую, чтобы помимо теоретических знаний будущие преподаватели иностранных языков развивали социальные, коммуникативные, личностные и другие качества.

Джэк С. Ричардс утверждал, что необходимость постоянного обновления профессиональных навыков – ничто иное как результат постоянных изменений в области минимальных базовых знаний преподавания [4] и ответ на все новые вызовы, с которыми сталкивается преподаватель в течение своего карьерного пути.

Так как успешность преподавателя во многом зависит не только от методов его работы, но и от личностных качеств, существенным фактором становления профессиональных компетенций должно стать желание и заинтересованность в развитии собственных личностных качеств.

Первыми преподавателями в истории человечества были ораторы и философы, они умели совмещать искусство владения голосом, умение удерживать внимание окружающих и умение рассуждать. Поэтому немаловажным фактором является преподавательский талант –

способность чувствовать и самостоятельно решать, какой подход и метод применить в конкретной ситуации к конкретному ученику. И здесь нельзя не сказать о том, как важен опыт преподавателя в формировании его профессиональных компетенций.

Будущий преподаватель иностранных языков должен стремиться к непрерывному развитию своих профессиональных качеств и навыков. Его первоочередной задачей должно стать постоянное повышение собственной квалификации. Причина этого фактора кроется в понимании условий современного мира. Иностранный язык – это живой организм, который меняется и развивается день ото дня: какие-то фразы появляются, какие-то навсегда выходят из употребления. Преподаватель иностранного языка должен быть осведомлен о всех изменениях, уметь давать самую актуальную информацию своим ученикам.

Также преподавателю иностранных языков необходимо владеть коммуникативной компетенцией, под которой понимается способность письменно и устно общаться с носителем иностранного языка [2]. Поэтому он должен постоянно поддерживать и повышать свой уровень иностранного языка.

Кроме того, в условиях постоянно изменяющегося мира, появляются новые вызовы, с которыми приходится сталкиваться преподавателям иностранного языка. Так, например, ключевыми навыками в XXI в. являются навыки общения, умение работать в группах. Преподаватели должны понимать, какие задачи стоят перед ними, и на своих занятиях им следует помогать ученикам развивать необходимые умения. Для того, чтобы знать самую актуальную информацию, преподавателю следует посещать семинары, курсы и конференции, обмениваться опытом с коллегами, работать с готовыми кейсами, анализировать их. Тогда преподаватель будет владеть разнообразными методами и формами обучения, применять на уроках современные технологии, использовать специальные подходы к ученикам.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод. Процесс формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя иностранных языков – это сложный и многогранный процесс. Прежде всего он зависит от самого преподавателя и от его желания развиваться и искать способы повышать свои знания не только в языковой, но и в профессионально-методической сфере.

Литература

1. *Безукладников К.Э.* Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // ИЯШ. – 2008. – №8. – С. 67–70.

2. Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков // Молодой ученый. – 2011. – №4. Т. 2. – С. 86–89.

3. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 3–8.

4. Jack C. Richards Professional development for language teachers: strategies for teacher learning [Electronic resource] // Cambridge University Press. – 2005. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/249251998> Professional Development for Language Teachers (accessed 18.11.2021).

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В КУРСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ «ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»

Е. А. Мергинаева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, merginevaelena723@gmail.com**

Научный руководитель: Бовтенко М. А., д. п. н., доцент

В статье рассматриваются цифровые ресурсы в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов направления «Зарубежное регионоведение». На основе анализа учебных программ по английскому языку для данного направления подготовки делается вывод о роли цифровых ресурсов в профессионально ориентированном обучении иностранному языку и возможностях расширения их использования в учебном процессе.

The article deals with digital component of ESP syllabus for regional studies majors. Based on the analysis of examples of Russian universities ESP syllabi, a conclusion is made about its role in current ESP courses and prospective ways of further integration into ESP syllabi.

Направление бакалавриата 43.03.01 «Зарубежное регионоведение» является примером специальности нелингвистического профиля, в которой обязательным является высокий уровень владения английским языком при окончании обучения, т.к. иностранный язык для этих направлений является языком профессиональной коммуникации. В программах российских университетов этот уровень для данного направления варьируется от среднего (B1, согласно Европейской

системе уровней владения иностранными языками) до продвинутого (С1) [5].

Цифровой компонент в курсах профессионально ориентированного иностранного языка для студентов этого направления и этих уровней владения иностранным языком приобретает особое значение, поскольку позволяет использовать широкий спектр электронных информационных ресурсов, как учебных, так и аутентичных, которые могут быть интегрированы в курсы английского языка [4].

В качестве примеров интеграции цифровых курсов в программы подготовки регионоведов по английскому языку могут быть рассмотрены программы курса иностранного языка (английский язык как основной, для продолжающих изучение в вузе) Московского государственного института международных отношений и практического курса английского языка (для уровня В1, зарубежное регионоведение) Казанского (Приволжского) федерального университета [2,3].

Программой английского языка как основного (для продолжающих изучение в вузе) МГИМО предусмотрено изучение разделов грамматики, словообразования, речевой практики, развитие навыков чтения и письма, аудирования и общественно-политического перевода. [2]. Цифровой компонент учебной программы курса иностранного языка МГИМО включает три типа цифровых ресурсов: аудиовизуальные материалы, аутентичные СМИ (печатные и электронные) и Интернет-ресурсы.

Аудиовизуальные материалы представлены видеозаписями (фильмы, новостные, учебные видеоматериалы) и аудиозаписями (аудиокурсы, новостные, учебные аудиоматериалы). Эти материалы направлены на развитие навыков говорения и аудирования, отработку фонетики, логичности высказываний. Работа с электронными периодическими изданиями сфокусирована на развитии навыков чтения медиатекстов, максимально полного их понимания и анализа. Интернет-ресурсы в данных программах представлены профессионально ориентированными источниками – сайтами государственных органов и международных ведомств. Работа с ними предоставляет дополнительные возможности для развития навыков общественно-политического перевода, необходимые при работе с официальными документами ведомств [2].

Программа практического курса английского языка Казанского (Приволжского) федерального университета сосредоточена на совершенствовании устной и письменной речи, расширении активного словарного запаса, развитии навыков межкультурной коммуникации и

понимания англоязычной литературы разной направленности, тренировке грамматических и фонетических знаний и умений [1].

Цифровой компонент программы КФУ ориентирован на работу с Интернет-ресурсами. Они включают: аутентичные новостные сайты (например, официальные сайты BBC и CNN); электронные учебные материалы издательств Кембриджского и Оксфордского университетов; экзаменационные ресурсы (IELTS, TOEFL); социальные медиа (например, блог Your English language community) и др. Как и в учебной программе МГИМО, работа с цифровыми ресурсами сфокусирована на отработке пройденного учебного материала и развитии профессиональных компетенций на основе тематики, связанной с вопросами международных отношений и зарубежного регионоведения [1].

Таким образом, анализ цифровых ресурсов, включенных в рабочую программу по иностранному языку для направления «Регионоведения», показывает их профессиональную направленность, соответствие указанным в программах уровням владения английским языком и отображает разнообразие видов цифровых учебных и аутентичных ресурсов, актуальных для данной целевой аудитории обучающихся. Дальнейшая интеграция цифровых технологий в курсы английского языка для данного направления подготовки возможна при использовании цифровых ресурсов, обеспечивающих учебную и реальную коммуникацию и проектную деятельность в иноязычной цифровой среде.

Литература

1. Программа дисциплины «Практический курс английского языка» по направлению подготовки «032000.62 – Зарубежное регионоведение» КФУ. – Казань, 2014. – 21 с.

2. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (основной, продолжающий)» по направлению подготовки «41.03.01 – Зарубежное регионоведение» ОС ВО МГИМО (ФГОС ВО (ВПО)). – Москва, 2017. – 133 с.

3. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М. «Эдитус», 2017. – 248 с.

4. Федеральный государственный образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», 2017 (с изменениями и дополнениями), Редакция с изменениями от 26.11.2020 – 11 с.

5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 278 p.

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ С УЧЁТОМ ОТДЕЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ПОЛИКУЛЬТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М.П. Мучин, И.В. Ким

**Сибирский государственный университет
телекоммуникаций и информатики,
г. Новосибирск, maxim.sibguti@yandex.ru**

**Научный руководитель: П.В. Мучин, доцент
Сибирский государственный университет геосистем
и технологий**

Рассмотрены теоретические материалы, определяющие понятия поликультуризма и отдельные требования, учитываемые при разработке межкультурных коммуникаций. С учётом выполненных теоретических исследований подготовлены рекомендации, которые целесообразно учитывать при обеспечении безопасной деятельности высшего учебного заведения.

The theoretical materials defining the concept of polyculturalism and individual requirements taken into account in the development of intercultural communications are considered. Taking into account the performed theoretical studies, recommendations have been prepared that are advisable to take into account when ensuring the safe operation of a higher educational institution.

В настоящее время в системе образования Российской Федерации очень актуальна задача обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций, в том числе с учётом возрастающего поликультуризма современного общества. Кроме этого необходимо постоянно учитывать новые вызовы и угрозы, например, разрастающаяся пандемия коронавирусной инфекции COVID-19. В этих условиях развитие межкультурных коммуникаций на уровне объектов экономической деятельности становится достаточно важной задачей.

Для дальнейшего изложения наших исследований необходимо ввести ряд определений и понятий.

Понятие «безопасность», применительно к образовательной организации, можно представить в следующем виде: «Это состояние защищённости образовательной организации от реальных и

прогнозируемых угроз, при котором обеспечивается отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью причинения вреда, как субъектам учебного процесса, так и объектам, используемым в образовательной деятельности».

Существует множество определений «культура», но с учётом решаемой в настоящей работе задачи, дадим следующее понятие – «Это набор правил, которые предписывают человеку определённое поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие».

Одно из подходящих в данном случае определений «поликультуризма», это концепция, согласно которой все культуры в мире являются взаимосвязанными, особенно если люди, носители культуры, живут в одном обществе. При этом разнообразие культур не ограничивается только национальностью, оно может быть связано со многими иными факторами, например: принадлежность к определённому этносу; расовые признаки; язык; возраст; уровень достатка; принадлежность к тому или иному социальному классу; уровень образования; вид религии и др.

Одним из возможных определений понятия «межкультурная коммуникация» будет следующее – «Это система обеспечивающая обмен информацией, осуществляемый субъектами (коммуникантами), являющимися носителями разных культур». При этом коммуниканты влияют на данную систему коммуникации и в некоторой степени определяет её функционирование. [1]

При создании системы межкультурных коммуникаций в образовательных организациях необходимо учитывать принципы поликультуризма, например, необходимость толерантного обращения с представителями разных культур обеспечивая при этом единую цель – гармоничное, бесконфликтное развитие общества.

На наш взгляд, решать вопросы обеспечения безопасности образовательных организаций, с учётом принципов поликультуризма, государственные органы власти системы образования не решаются. Как правило, «непростые» решения предлагается принимать на уровне, например, самой образовательной организации. Вспомним, к примеру, недавно широко обсуждаемый вопрос о возможности ношения отдельных атрибутов одежды в школах. Как известно, на федеральном уровне предложили школам самим решать эту проблему.

При этом можно отметить, что принципы поликультуризма всё же представлены в нормативных правовых актах Российской Федерации применительно к системе образования. Документы определяют необходимость построения образования на принципе культурного

плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, на недопустимость дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола, возраста и др.

К нашему сожалению нормативные документы, определяющие требования к созданию системы комплексной безопасности образовательной организации, не включают рекомендации учитывать возможные повышенные риски негативного воздействия, связанные с отдельными лицами или группами лиц, например, с определённым религиозным мировоззрением, с определённым уровнем достатка, с определёнными национальными традициями и пр. Например, федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет (покажем выборочно), что образование осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства. При этом мы понимаем, что в условиях международной интеграции образования, заявленные интересы для отдельных участников образовательного процесса могут не совпадать, причём кардинально. [2]

Далее попробуем обозначить отдельные аспекты поликультуризма, которые возможно и целесообразно учитывать при создании системы комплексной безопасности вуза. При этом необходимо понимать, что в настоящее время реализация подобных рекомендаций возможна только через локальные нормативные документы самой образовательной организации (вуза). Какого-либо официального одобрения или поддержки от органов государственной власти скорее всего не будет. В условиях «открытого» образовательного процесса предлагается учитывать следующее:

1. Работу контрольно-пропускной системы и охранных структур необходимо организовать с учётом требований не только пожарной безопасности и антитеррористической защищённости, но и с учётом принципов поликультуризма. Например, придётся учитывать разное отношение к внешнему виду (одежде) представителей разных религий, национальных традиций и др.;

2. При организации инструктирования и обучения по оказанию первой помощи пострадавшим, а также при оказании первой помощи пострадавшим необходимо учитывать особенности поликультурного общества. Целесообразно разработать дополнительные «рекомендации» самой образовательной организацией;

3. При оказании медицинской помощи медицинскими пунктами образовательных организаций, также могут возникнуть проблемы, связанные с поликультурным обществом, например, религиозные аспекты или национальные традиции;

4. Учитывая «нарастающий» поликультуризм обучающегося контингента в вузах, вероятно, следует заранее продумать организацию питания, что, на наш взгляд, будет связано как с повышением уровня безопасности, так и с сохранением здоровья обучающихся;

5. Принципы поликультуризма вероятно со временем придется учитывать и в отношении внешнего вида обучающихся (одежда и др.), а также при проведении занятий по физической культуре и др. [3]

Подводя итоги выполненным исследованиям, дополнительно отметим следующее:

1. Развитие общества и, соответственно, образования, всё более и более будет сталкиваться с проблемами, связанными с поликультуризмом;

2. Высшим учебным заведениям необходимо учитывать накопленный опыт «школ» Минпросвещения России в организации учебного процесса и обеспечении комплексной безопасности с учётом принципов «поликультуризма».

Литература:

1. *Гузикова М.О., Фофанова П.Ю.* Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / Уральский федеральный университет, Екатеринбург: ЭБС АСВ, 2015. — 124 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Законодательство РФ кодексы и законы в последней редакции. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 09.11.2021)..

3. *Мучин П.В., Мучин М.П.* Учет отдельных аспектов поликультуризма при создании системы комплексной безопасности вуза // Актуальные вопросы образования. Современный университет как пространство цифрового мышления: материалы международной научно-методической конференции. Сборник материалов в 3 ч. – Новосибирск: СГУГиТ, 2020. – Ч. 2. – С. 82-86.

МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗБОР ЗАДАНИЙ ИЗ МАТЕРИАЛОВ

ПО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМУ ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Е.А. Плаксина, Е. А Мелёхина

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, katerine.plaksina@gmail.com

Научный руководитель: Мелёхина Е. А., к.п.н., доцент

Настоящее исследование демонстрирует основные методические рекомендации по работе с материалами предметно-языкового интегрированного обучения. В статье представлены практические указания по работе с методикой CLIL. Проведен анализ материалов готовых занятий CLIL и выявлены примеры наиболее эффективных заданий по указанной методике.

This study includes the main methodological recommendations for working with the materials of CLIL. The article presents practical instructions for working with the CLIL methodology. The analysis of the materials of CLIL classes was carried out and examples of the most effective tasks according to this methodology were identified.

В современном обществе приоритетными становятся вопросы социализации современного человека в межкультурном пространстве. Появляются новые образовательные методики обучения иностранных языков. Термин CLIL (Content and Language Integrated Learning) был предложен в 1994 г. Дэвидом Маршем и Анной Мальерс (Финляндия), как методология преподавания неязыковых предметов на иностранном языке [1].

Методику CLIL принято разделять на четыре составляющие 4 «С»:

- Content. Процесс овладения знаниями, навыками в рамках учебного предмета.
- Communication. Язык – инструмент общения, а не цель.
- Cognition. Развитие мышления является неотъемлемой частью процесса овладения языком. Достижению этой цели помогут задачи для аналитического или критического чтения и письма [2].
- Culture. Культурологические знания, направленные на понимание собственной и иностранной культуры, и формирование положительного отношения к другим культурам являются важными составляющими методики.

CLIL включает в себя три компонента [3]:

1. Scaffolding (комплекс стратегий, нацеленных на постепенное снятие нагрузки с преподавателя);

2. Learner Autonomy (задания на реализацию самостоятельности учащихся);

3. Interaction (взаимодействие с другими участниками группы).

Анализ основан на знаменитом учебном пособии «Gateway A2», которое нацелено на обучение детей средней и старшей школы [4]. Автором серии учебников является современный практикующий учитель английского языка Дейв Спенсер. Данный учебник один из самых популярных в среде дополнительного образования. Материалы разработаны в качестве приложения к учебнику, однако они являются одними из наиболее продуманных, и отвечают основным правилам методики обучения. Всего в учебнике дано пять разработанных занятий CLIL, которые входят в комплект “Teacher’s resources”.

Структура таких занятий остается неизменной: в начале каждого урока разработчики предлагают обратиться к общим вопросам по теме, затем проанализировать контент. Благодаря вводным вопросам, учащиеся активизируют уже имеющиеся знания по предмету, на этой стадии они еще могут прибегать к ответам на родном языке. В конце каждого урока им представлен раздел под названием “Vocabulary focus”, где авторы отдельно выводят лексический минимум по изученной теме.

Первое, о чем необходимо задуматься преподавателю, который планирует организацию урока по методике CLIL – это тема занятия на родном языке [5]. Преподаватель должен понимать какие конечные цели закладываются при прохождении того или иного материала. Эти положения отражают первую составляющую CLIL – «Content». Многие исследователи отмечают, что именно донесение смыслового материала наиболее важно при организации занятия, нежели разработка языковых заданий по изучаемой теме [6].

Вторая специфическая составляющая CLIL – это «communication». Она заключается в необходимости разделять проецируемый словарный запас на две категории:

- Язык обязательный по содержанию (специфический словарный запас – content-obligatory language);
- Язык совместимый с контентом (общая лексика, которая коррелирует с изучаемой темой и которую учащиеся могут приобрести на уроках иностранного языка - content-compatible language).

Таким образом, преподаватель, опираясь на представленный материал, сам выбирает, в какое время давать лексику по программе - в начале занятия или в конце. Остается неясным, почему авторы ставят лексический раздел в конце рабочей страницы, после практических упражнений.

Для разработки следующей ступени – «Cognition», преподаватель должен продумать и адаптировать «входной материал» и выявить, каким образом знания будут представлены учащимся (устно или письменно, с использованием информационных технологий и т.п.). На этом этапе в образовательный процесс интегрируются стратегии Scaffolding, когда учащиеся, при решении определенной задачи, получают дополнительную помощь преподавателя.

Так разработчики учебных материалов *Gateway A2* разделили текст, через который необходимо донести контент (model text), на параграфы, чтобы учащиеся лучше восприняли информацию. Помимо этого, текст является чуть более сложным, нежели те материалы, которые вошли в основную программу учебника, однако он хорошо адаптирован под уровень учащегося.

Чтобы правильно внедрить стратегию Scaffolding, преподаватель должен проанализировать вопросы по материалу:

- Задать вопросы на проверку навыков мышления низкого/высокого уровня (lower/higher-order thinking questions)
- Установить функции вопроса: сравнение, объяснение и т.д. Благодаря такому анализу, будет проще подготовить и предоставить язык, который понадобится для перевода (target language).
- Выявить соотношение вопроса со знаниями обучающихся.

Чтобы раскрыть понимание изучаемого материала, преподаватель должен включить интерактивные задания, где учащиеся, работая в группе или в парах, могут обсудить задаваемые вопросы или провести небольшое исследование. Так в раздаточном материале по CLIL во второй половине занятия, методисты включают специальные персонализированные вопросы.

Примером задания по проведению самостоятельного исследования является проект, где обучающимся необходимо собрать информацию о сайте и обсудить её. Такая деятельность разнообразит учебный процесс. Однако авторы включают ее в самый конец занятия, потому что здесь закрепляются полученные ранее знания. Поэтому в учебнике *Gateway A2* соблюдена преемственность упражнений, которые ранжируются по уровню сложности от простых (controlled practice) к заданиям, требующих большей самостоятельности от обучающихся (less demanding tasks).

Авторы учебника внимательно отнеслись к внешней составляющей раздаточного материала:

- Авторы подобрали гармоничную цветовую гамму, которая комфортна для восприятия.

- Рабочая страница разделена на блоки, куда входят разные виды заданий и рубрик (“Vocabulary focus”, “Project”, “Did you know?”)
- Авторы задействовали разные виды визуальных инструментов: от картинок, до различного вида диаграмм и схем, которые помогают учащимся наглядно воспринимать информацию (рис. 1).

CLIL **A2 Units 9-10**

Business and economics

- 1 Work with a partner and discuss the questions.
 - 1 Look at the infographic. Have you heard of any of these websites? What do you think they do or what products do you think they sell?
 - 2 Have you ever visited any of these websites? Why/Why not?
- 2 Read the text. Why do you think consumers are attracted to these websites?

GLOBAL INTERNET COMPANIES AND THEIR WORLD RANKINGS

Company	Ranking
Google	2
eBay	4
Facebook	6
Yahoo	13
Twitter	18
TripAdvisor	20

*based on money made and market share

Рис. 1 – Пример визуальной организации контента на раздаточном материале. Worksheet CLIL, Units 9-10: Gateway A2, D. Spenser. Page 1.

Для того, чтобы организовать занятие по методике CLIL необходимо соблюдать несколько ключевых правил:

- Цели урока должны отвечать задачам, которые ставятся при прохождении предмета на родном языке.
- Задания должны выстраиваться по принципу преемственности и включать в себя интерактивные упражнения.
- Визуальная организация контента должна как можно сильнее способствовать упрощению донесения информации для учащихся.

Проанализированный учебный материал имеет отличительные особенности: последовательная организация упражнений, наличие стратегий скаффолдинга, включение интерактивных заданий и наличие заданий, которые требуют самостоятельности у учащихся.

Литература

1. Rebek C. Teaching CLIL in High school: a comparative case study in Trentino Alto-Adige. // Education and New Developments. Trentino Alto-Adige. 2019. 197-201 pp.
2. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT course. // Cambridge University Press, 2005. 256 pp.
3. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning con-texts // Learning through a foreign language. 1999. 46-62 pp.

4. Spencer D. Gateway Student's Book A2 (2nd ed.). // Macmillan Education. London: 2016.

5. Ngamsa J., Jauro L. B. Book review: The TKT course CLIL module //Journal of Education and Practice. 2013. Т. 4. №. 2. 1-7 pp.

6. Colăcel O. Teaching the Nation: Literature and History in Teaching English // Messages, Sages and Ages. 2016. Т. 3. №. 2. 43-53 pp.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.

О.В. Плешко

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, olenka.pleshko@mail.ru**

Научный руководитель: Федунова Е.А., канд. филол. наук

В статье рассматриваются возможности использования метод проектов в процессе формирования и развития социокультурной компетенции у учащихся средней школы на уроках французского языка. Представлены основные виды проектов, этапы их реализации и приведён конкретный пример выполнения творческого проекта на уроке французского языка в 5 классе.

The article deals with the role of the project method in the process of formation and improving sociocultural competence in secondary school at the lessons of the French language. The main types of projects, the stages of their implementation and a specific example of the creative project in the French lesson in grade 5 are presented.

Основной **целью** обучения иностранному языку является развитие личности учащегося, способной и готовой к общению с представителями различных иноязычных культур, а также формирование положительного отношения к культуре страны изучаемого языка и к самому языку в целом [3;28]. Особую важность в языковом образовании приобретает необходимость в формировании у учащихся коммуникативной, а также социокультурной компетенции. [3;46].

Владение иностранным языком включает в себя не только сформированные языковые навыки и умения у обучающихся, но и наличие у них знаний о культурных и страноведческих особенностях страны изучаемого языка.

В современной методике преподавания иностранных языков все большую значимость приобретает социокультурная компетенция. Согласно словарю методических терминов, **социокультурная компетенция** (англ. *sociocultural competence*) – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [2].

Социокультурную компетенцию принято рассматривать в качестве совокупности следующих **субкомпетенций: страноведческой, поведенческой, психологической и лингвокультурной** [4;15].

В настоящее время традиционные методы преподавания не всегда могут в достаточной мере обеспечить качественное обучение, в связи с тем, что современные дети привыкли к быстрой смене технологий и видов деятельности. Перед учителями встает вопрос о том, каким способом можно обеспечить необходимый потенциал интеллектуального опережения.

В последнее время большое значение в практике обучения иностранным языкам получает метод проектов. Согласно Е.С. Полат: «**Метод проектов** предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [3;62]. Таким образом, данный метод содержит в себе совокупность исследовательских, поисковых, творческих проектов. Суть его состоит в том, что учитель должен создать проблемную ситуацию во время учебного процесса, составить и разработать алгоритм работы обучающихся, а задача детей самостоятельно разработать и составить готовый продукт.

Популярность данного метода обусловлена тем, что он помогает развить творческие возможности, умение работать самостоятельно, в группах или парах, находить, анализировать и систематизировать необходимую информацию.

Для того, чтобы изучить вопрос, возможно ли использовать проектную деятельность при обучении французскому языку на среднем этапе автором статьи были рассмотрены особенности и варианты организации метода проектов с детьми среднего школьного возраста [5;73].

По комплексности можно выделить два типа проектов.

1) Монопроекты, это такие проекты, которые проводятся в рамках одного предмета или одной области знания.

2) Межпредметные – это проекты, которые выполняются детьми только во внеурочное время и под руководством учителя в различных областях знания.

По характеру контактов между участниками. Они могут быть:

- внутриклассными;
- внутришкольными;
- региональными;
- межрегиональными;
- международными.

В проектной деятельности школьников можно выделить следующие этапы [1;28]:

Таблица 1- Этапы проектной деятельности

Этап	Содержание
Мотивационный	Ученики: обсуждают, предлагают собственные идеи. Учитель: говорит об основной идее, создает положительный мотивационный настрой;
Подготовительный	На данном этапе определяется тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса.
Информационно-операционный	Ученики: собирают материал, работают с литературой и другими источниками, выполняют проект; Учитель: наблюдает, координирует, поддерживает.
Рефлексивно-оценочный	Ученики: разрабатывают и делают презентацию проектов, осуществляют устную или письменную самооценку. Учитель: выступает участником коллективной оценочной деятельности

Рассмотрим, как была организована работа учащихся средних классов МАОУ СОШ 212 г. Новосибирска над проектом «La cuisine française traditionnelle» («Традиционная кухня Франции»).

Рассмотрим дальнейшую последовательность действий работы над данным проектом на основных этапах.

1 этап. Обсуждение темы проекта, целей и задач проекта, плана работы учащихся и возможных источников информации.

2 этап. Распределение заданий для каждого участника группы.

3 этап. Знакомство учащихся с необходимыми лексическими единицами при помощи флэш карточек (название блюд, приемов пищи, структура французского обеда).

4 этап. Используя список необходимых Интернет-ресурсов, учащиеся самостоятельно находят и собирают материал об истории французской кухни по плану:

1.Традиции и особенности французской кухни.

2.Основные черты французской кухни.

3.Самые известные блюда.

4.Что предпочитают Французы на завтрак, обед и ужин.

5.Любимые напитки французов.

5 этап. Создание меню: завтрак, обед, ужин; праздничное меню.

6 этап. Перед оформлением проекта учителем проводится проверка и корректировка работ учащихся.

7 этап. Оформление проекта: составление онлайн-памятки с основными рецептами французской кухни на французском языке.

8 этап. Учащиеся представляют небольшое монологическое высказывание об одном выбранном блюде. В конце занятия проводится небольшая дегустация той еды, которые приготовили дома ученики по найденным рецептам.

Можно заметить, что работа над проектом помогла учащимся узнать об основных французских кулинарных традициях, выучить новые слова и выражения по теме. Обучающиеся нашли интересные рецепты и смогли сами приготовить традиционные французские блюда.

Применение проектной методики на занятиях французского языка на среднем этапе обучения, показало, что учащиеся: во-первых, могут достичь хороших результатов в изучении языка, во-вторых, учатся самостоятельно генерировать идеи, в-третьих, учатся работать в коллективе, находить и исправлять ошибки одноклассников, в-четвертых, учатся осмысливать задачу и самостоятельно находить решения.

Итак, в настоящее время метод проектов достаточно активно используется в процессе обучения иностранным языкам, так как он

направляет деятельность учащихся на решение конкретной проблемы, сформулированной учителем, с учетом интересов обучающихся. Конечный результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер и имеет важное прикладное значение, так как у детей появляется возможность работать самостоятельно, в группе или индивидуально над конечным продуктом, максимально используя личные возможности.

Литература

1. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс]: http://methodological_terms.academic.ru/.
2. *Блохин, А. Л.* Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология [Электронный ресурс]. дисс...канд. пед. наук <http://www.dissercat.com/content/metod-proektov-kak-lichnostno-orientirovannava-pedagogicheskaya-tekhnologi> (дата обращения 27.10.2020)
3. *Полат, Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования //: учебное пос. / Е.С. Полат - М.: Издательский центр "Академия", 2005 - 272 с.
4. *Сафонова, В.В.* Социокультурные аспекты языкового образования// — М.: Еврошкола, 2008. — 77 с.
5. *Phillips, D.* Projects with Young Learners / D. Phillips, S. Burwood, H. Dunford. — Oxford: Oxford University Press, 1999. — 365 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Д.А. Рудых, А.В. Букачаков, Н.Н. Зайцев
**Новосибирский военный ордена Жукова институт имени
генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Новосибирск, rudykh97@list.ru**

В статье рассматривается актуальность профессионально ценностных ориентаций личности курсантов для становления всесторонне развитой гармоничной личности офицера. Предложен комплекс педагогических условий способствующей наиболее эффективному развитию коммуникативной культуры будущих офицеров. Приведены критерии и результатов проведенного исследования.

The article considers the relevance of professional value orientations of the cadets' personality for the formation of an increasingly developed harmonious

officer's personality. A set of pedagogical conditions is proposed that contributes to the most effective development of the communicative culture of future officers. The criteria and results of the study are presented.

Поступая в профессиональные государственные военные учреждения каждый должен отдавать себе отчет, что с этого момента он уже человек, состоящей на службе, а значит, он уже является примером хорошего поведения и примером в осуществлении профессиональной деятельности. Следовательно, курсантом необходимо иметь немалый уровень профессиональной грамотности, культуры и норм поведения.

Обучение курсантов является специальным и педагогическим процессом, представляющим собой совместную целенаправленную, социальную, организованную, взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность по формированию и развитию у обучаемых знаний, навыков, умений, а также качеств из числа личностных, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей в соответствии с требованиями. Этот процесс на прямую затрагивает не только учебную, но и боевую и общественную деятельность и всю служебную практику [3, с. 282].

Процесс обучения курсантов реализуется через основные функции: образовательные это навыки, умения, формирование правильных представлений и понятий о мире, об изучаемых предметах и дисциплинах, это выработка определенного мировоззрения и развитие логического мышления, самостоятельности в решении учебных задач; воспитательные это формирование профессионально важных качеств личности, здорового морально-психологического состояния, воинского коллектива; развивающие это формирование умения мыслить творчески при решении возникающих задач, совершенствование интеллектуальных и физических сил и их способностей; психологические это формирование устойчивости и подготовки к действиям к решению, учебных и служебных задач.

Процесс обучения курсантов, как и любое другое обучение имеет свою структуру, элементами этой структуры в первую очередь являются: цель обучения его участники и содержание; методы, способы и приемы этого обучения; средства и формы обучения и различные виды занятий; методическое и организационное обеспечение учебного процесса и результат этого обучения; корректировочная часть – это диагностика процесса, его прямые и обратные связи [1].

Процесс формирования и развития ценностных ориентаций курсантов является очень многоплановым. Поэтому важно, предъявляемым к данному процессу такое требование как целостность и наличие устойчивых взаимосвязей между его элементами, и

определённый набор качеств, которые относятся педагогическому процессу.

Основные способы формирования, из которых можно выделить основные, такие как: традиционные они определяются организационно методическими указаниями по воспитательной работе, директивами, приказами и другими требованиями такими как творческая работа, убеждение, принуждение, поощрение и свой личный пример; неформальные они осуществляются через личностно значимых курсантов, преподавателей, военнослужащих, авторитетных людей из числа родственников, близких и друзей; тренировочные и игровые они в свою очередь обеспечивают опытом, а также влияют на коррекцию поведения и действий в специально заданных условиях из этого можно выделить, социальные и психологические тренировки, игры, самовоспитание, самоанализ [2; 5].

Эта система включает в себя целый комплекс мер, направленных на решение единой проблемы, она отличается особой сложностью и требующей объединения усилий всех её исполнителей.

В качестве основных методов, повышающих эффективность формирования у курсантов ценностных ориентаций в процессе их обучения и воспитания в военном вузе, могу выделить следующие методы [1; 4]:

внедрение в деятельность военного вуза системы психолого-педагогического сопровождения, это очень важная и первостепенная задача;

включение курсантов в активную социальную деятельность и образовательный процесс;

построение профессиональной психологической и педагогической подготовки преподавателей института, подготовки к с особенностями педагогического процесса и постоянно развивающейся системе;

повышение уровня педагогической культуры вуза, развитие качеств, необходимых для обеспечения эффективности учебного и воспитательного процесса;

создание и поддержание особой духовной и нравственной атмосферы и формирование положительных традиций и тенденций;

внедрение методик в том числе и рейтинговое оценивание курсантов, распределения выпускников с учетом их подготовленности, направленности мотивации и целей;

организация диагностики и мониторинга всех процессов от формирования учебного до военно-профессиональной мотивации курсантов и целенаправленное управление процессом.

Внедрение в деятельность военных вузов различных систем мероприятий позволяет повысить эффективность процесса воспитания и

в первую очередь это грамотная, а главное своевременная работа над ошибками.

Литература:

1. *Зайцев Н.Н.* Критерии оценки развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации / Н.Н. Зайцев, Д.В. Левченко, В.А. Бугаев // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 1. С. 294-303.

2. *Зайцев Н.Н.* Проблема педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации / Н.Н. Зайцев, Д.В. Левченко, А.С. Корсаков // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 6. С. 262-268.

3. *Корсаков А.С.* Профессиональная мобильность: понятие и содержание / А.С. Корсаков, Д.В. Левченко, Н.Н. Зайцев // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 6. С. 281-287.

4. *Утюганов А.А.* Место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально важных качеств офицеров войск национальной гвардии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 115-123.

5. *Утюганов А.А.* Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике / А.А. Утюганов, М.С. Яницкий, А.В. Серый // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 76-92. DOI: 10.15293/2658-6762.1901.05.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Д.А. Сеитова, Е.А. Мелёхина

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, danelganzha@gmail.com

Научный руководитель: Мелёхина Е.А., к.п.н., доцент

Данная статья посвящена интерактивным методам обучения иностранному языку в средней школе. В ней рассматриваются особенности использования интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку, как наиболее соответствующих развитию личности учащегося, а также подчеркивается необходимость контроля соблюдения задач и критериев отбора интерактивных форм обучения.

The article is devoted to interactive methods of teaching a foreign language in a secondary school. It focuses on the features of using interactive teaching methods in foreign language classes as the most relevant to developing learners' personality, and emphasizes the need to monitor compliance with the tasks and criteria for the selection of interactive forms of learning.

В наши дни существует множество методов обучения. В современном быстро меняющемся мире преподавание стало очень продвинутым, но не все учебные заведения в настоящее время используют инновационные методы и формы обучения для развития личности каждого учащегося в классе. Необходимо создавать такие условия обучения, чтобы учащийся стремился получать новые знания, проявлял заинтересованность и в дальнейшем успешно применял свои умения и навыки не только на занятиях иностранного языка, но и в повседневной жизни.

Процесс развития навыков и умений, а также развития личности становится эффективным благодаря внедрению интерактивных методов обучения.

Интерактивное обучение – это особая форма организации учебной и коммуникативной деятельности, суть которой заключается в совместной деятельности учащихся.

По мнению Т.С. Паниной интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [6].

Процесс интерактивного обучения происходит в благоприятной обстановке и взаимной поддержки. Следовательно, у учащихся имеется возможность не только приобретать новые знания, но и развивать рефлексивные способности, мышление, логику и организаторские навыки, навыки кооперирования и сотрудничества, учатся общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать продуманные решения. При этом, интерактивное обучение предусматривает взаимодействие учащихся не только друг с другом, но и с преподавателем, где его главной функцией/задачей является координирование учащихся, т.е. осуществление учебной работы в команде, направление учеников на достижение целей урока и несомненно разработка плана занятия [5].

В процессе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения преподавателю представляется возможность не только комбинировать различные методы обучения для реализации поставленных целей и задач занятия, но и выбирать наиболее действенные и подходящие интерактивные способы для изучения определенной темы. Следовательно, возникает необходимость рассмотрения различных интерактивных форм обучения для решения поставленной задачи, а также критериев отбора интерактивных методов обучения в средних классах для эффективного усвоения материала учащимися.

Задачами любых интерактивных форм обучения являются:

- научить производить поиск нужного материала, анализировать полученную информацию, принимать точные решения для определенной ситуации;
- научить кооперативной работе в команде;
- научить формировать собственное мнение, на основе определенных фактов.

В современной методической литературе выделяют различные интерактивные методы и технологии обучения, среди которых можно выделить:

- обучающие игры (дидактические, творческие, ролевые и деловые игры, имитации);
- дискуссии (диалог, групповая дискуссия, анализ ситуаций);
- работа в группах;
- проекты и другие внеаудиторные методы обучения;
- изучение и закрепление нового материала (интерактивный урок, работа с наглядным материалом, пособиями, видео и аудиоматериалами, использование вопросов);
- разрешение проблем (метод «мозговой штурм», метод «круглого стола», подход think, pair and share, приём «дерево решений», метод «кейс стади» и др.).

Для того чтобы правильно организовать процесс интерактивного обучения на уроке иностранного языка, необходимо выявить критерии отбора интерактивных методов обучения для успешной реализации поставленных перед нами задач.

Критерии отбора интерактивных методов обучения:

- соответствие целям и задачам обучения и развития школьников;
- соответствие уровню владения иностранным языком учащихся;
- соответствие возрастным, интеллектуальным возможностям школьников и уровню их обученности и воспитанности, особенностям класса в целом;

- соответствие содержанию (тематическое соответствие с учебной программой)
- соответствие дидактическим целям урока;
- соответствие профессионализму и опыту конкретного преподавателя;
- соответствие логике учебного процесса [3].

В рамках нашей темы целесообразно будет рассмотреть интерактивные методы, соответствующие возможностям учащихся средних классов.

Большинство интерактивных методов устремлены на групповую и парную формы работы на уроке, что обеспечивает формирование универсальных учебных действий.

Основной целью работы в группе является развитие мыслительности учащихся. Одновременно с этим продуктивность коллаборативной работы влияет на скорость решения задач, формирование организаторской работы, а также на развитие самоанализа.

Работа в группах является одним из видов обучения в интерактивной модели и предполагает использование таких методов и технологий обучения как: групповую дискуссию, мозговой штурм, кооперированное обучение.

Применение интерактивных методов на занятиях актуально для школьников среднего звена, поскольку у них уже сформированы базовые знания языка, и есть потребность делиться своим мнением и познавательными способностями [1].

В настоящее время разработано достаточно большое количество интерактивных технологий, методов и приёмов. В нашей работе мы дадим характеристику некоторым из перечисленных методов и технологий ранее, наиболее подходящих и интересных для учащихся 5-9 классов.

Самым известным и актуальным является метод «мозговой штурм» или brainstorming. Данный метод уместен при работе с детьми любого возраста. «Мозговой штурм» представляет собой совместный поиск идей, необходимых для решения проблемных вопросов. При условии его правильного применения, основными преимуществами этого метода являются в том, что учащиеся могут чувствовать себя раскрепощенно, а также «мозговой штурм» развивает творческое и ассоциативное мышление, инициативу, способность генерировать максимум идей, умение выразить личное мнение [7].

Еще одной простой и интересной технологией является групповая работа. Существует множество видов применения групповой работы.

Например, подход think, pair and share. Данный подход предназначен для дифференциации обучения, предоставляя учащимся время и структуру для размышлений на заданную тему, позволяя им формулировать индивидуальные идеи и делиться этими идеями со сверстниками. Эта стратегия обучения способствует мыслительному обмену, а также участию в классе, поощряя высокую степень реакции учащихся, а не используя базовый метод декламации, при котором учитель задает вопрос, а один ученик предлагает ответ [8].

Метод «кейс-стади» – это метод анализа конкретной проблемной ситуации, основанный на обучении путем решения определенных задач. Сутью данного метода является групповой анализ проблемы (кейса) и предложение одного практического решения. Более того, этот метод может быть основан на активном использовании мультимедийных технологий, видеоматериалов и презентаций [2].

Интерактивное обучение не ограничивается только перечисленными выше методами, технологиями, приемами. Интерактивное обучение характеризуется не только доминированием активности учеников, но и специальной формой организации познавательной деятельности, в которую вовлечены все участники процесса, где созданы комфортные условия для обучения [4].

Главной задачей преподавателя на интерактивных занятиях – ориентация деятельности учащихся на достижение целей урока. Качество подготовки и усвоения материала учениками в первую очередь зависит от преподавателя, поскольку, внедряя такие инновационные методы обучения, как интерактивные, преподаватель решает сложнейшие учебно-воспитательные задачи.

Подводя итог выше сказанному, необходимо отметить что интерактивные методы обучения обладают значительным развивающим и мотивирующим потенциалом в процессе обучения иностранным языкам учащихся средней школы. Они способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Однако успех их реализации зависит от готовности преподавателя строить образовательный процесс в соответствии с принципами интерактивного обучения.

Литература

1. *Антони М.А.* Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 53–63.

2. Держач А.М. Кейс-метод в обучении органической химии: составление и использование заданий // Среднее профессиональное образование. – 2010 – № 11. – С. 45–47.

3. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1984. – 185 с.

4. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие // С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

5. Ниязбекова К.С. INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3. – С. 3–5.

6. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2006 – С. 5–39.

7. Панфилова, А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений / А. П. Панфилова. – СПб.: Питер, 2008. – С. 220–235.

8. Lutan, F., McTighe J. Cueing thinking in the classroom: The promise of theory embedded tools. 1988. – С. 19.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ, ИГРОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Степанов

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, Catleva77@gmail.com

Рассмотрены положительные и отрицательные аспекты обучения через онлайн-среды с применением игровых методов обучения, поставлена задача разработки. Геймификация – это передовая инновация в постоянно меняющейся системе образования. Образовательные игры имеют свои особенности, и при выборе данного метода обучения необходимо правильно разработать стратегию и методику оценивания желаемых результатов.

The positive and negative aspects of learning through online environments using game-based learning methods are considered, the task of developing. Gamification is cutting edge innovation in an ever-changing education system. Educational games have their own characteristics, and when choosing this teaching method, it is necessary to correctly develop a strategy and methodology for assessing the desired results.

Геймификация, игровые подходы в образовании – одна из самых актуальных тем электронного обучения. Эффективность внедрения в образовательный процесс игровых элементов в качестве инструмента

дополнительной мотивации обучаемых была не раз подтверждена на практике.

Современное поколение, точнее «поколение Z», характерно тем, что ему достаточно трудно сконцентрировать свое внимание и осваивать гуманитарные, технические, математические и другие дисциплины. В связи с этим возникла потребность внедрения в классический процесс обучения не только цифровые технологии, но и элементы геймификации, так как современное поколение охотно проводит время за играми.

В работе рассмотрены среды, в которых применяются именно такие элементы: онлайн-тренажер по говорению на английском языке, Uber, GetCourse-Геткурс, онлайн-тренажер по быстрому печатанию, онлайн-среда для обучения школьников (учи.ру). Более подробно остановимся на двух.

Учи.ру – один из онлайн-сервисов обучения, предназначенный для обучения школьников от 1 до 5 классов. Считается одним из самых лучших сайтов для обучения. В онлайн-сервисе учи.ру. элементами геймификации является вознаграждение виде баллов виде дополнительных видео уроков и игр.

GetCurse – это сервис, который помогает организовывать онлайн обучение и зарабатывать через данную среду. GetCurse – удобная платформа онлайн-обучения и является прямым аналогом системы MOODLE, интегрирована с различными платежными системами, есть возможность отражения бизнес- процесса с рекламой товара. В этой системе возможна обратная связь между преподавателем и студентом через форумы и чаты, рассылки. Есть своя вебинарная комната. Есть возможность отслеживать статистику работы обучаемых в среде. Элементы геймификации в данную среду можно внедрить через ссылки на внешние игровые сервисы.

Результаты анализа положительных и отрицательных аспектов обучения через онлайн-среды переведены в таблице 1.

Более обширно геймификацию в ТПУ применил старший преподаватель И.В. Ряшенцев, он внедрил в среду Moodle графические игровые элементы – монетки, преобразовывая баллы в соответствующие вознаграждения. Геймификация только набирает свои обороты, но необходимость в автоматизации определила тему исследования.

Принято решение о разработке ИС, позволяющей автоматизировать труд преподавателей по учёту и анализу игровых подходов в обучении студентов. Данная разработка будет актуальна как для ТПУ, так и для любых учебных заведений в целом.

Таблица 1 – Анализ положительных и отрицательных аспектов обучения через онлайн-среды

Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
Заинтересованность школьников младших классов в процессе обучения	Школьники ориентированные только на игровую среду, не могут сосредоточиться в обычной среде
Непрерывный диалог с учеником	Ученик лишается (живого общения) со своими сверстниками, в процессе этого возникают проблемы общения в обществе
Обучение в комфортном режиме	Ученик, прошедший онлайн-обучение, не может адаптироваться быстро к аудиторному обучению, выполнять задания за короткое время
Система и траектория обучения автономны и в случае затруднения восприятия учеником материала, он может задавать уточняющие вопросы	
Индивидуальный подход. Возможность получать материалы, которые направлены на индивидуальное развитие	
Индивидуальный подход. Подбор уровня сложности обучения	
Понятный, удобный интерфейс для обучающихся и преподавателя	
Имеется возможность групповых занятий в онлайн-аудитории через вебинары	
Имеется интерактивная доска, позволяющая наглядно проиллюстрировать объясняемый материал	

Система должна выполнять следующие функции:

1. учет игровых элементов и данных учебного процесса –

предназначена для учета игровых элементов и влияние на учебный процесс.

2. учёт данных для формирования истории игрока– предназначена для выгрузки данных в формате xls из среды Moodle и загрузки в систему IC для дальнейшей их обработки. Учет игровых элементов на аудиторных занятиях и при проведении мероприятий. Предназначена для учёта баллов обучаемых за игровые элементы как как на аудиторных занятиях, так и дополнительных баллов за игровые элементы на олимпиадах, квестах и пр.. Данная функция предназначена для преобразования игровых баллов в баллы рейтинга студента по дисциплине.

3. формирование рейтинга студента – предназначена для контроля успеваемости студента , в учебный период и участие в различных мероприятиях.

4. анализ результатов применения игрового обучения предназначена для анализа учебного процесса до внедрения геймификации и после внедрения системы.

Входная и выходная информация представлена на рисунке 1.

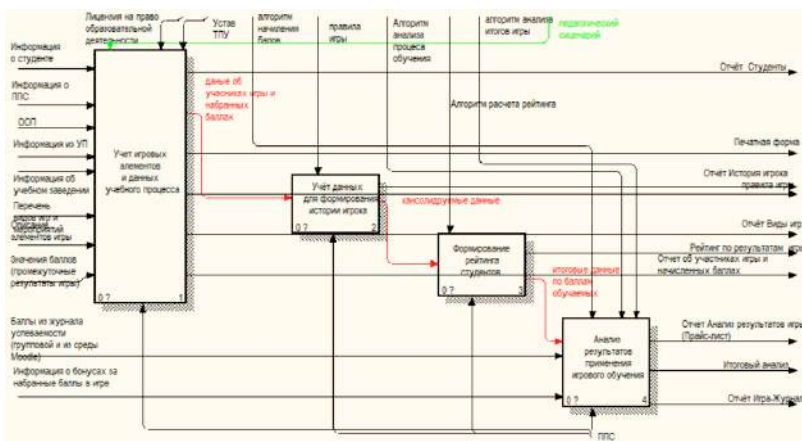


Рис.1 – Входная и выходная информация

Исследование доказывает необходимость внедрения элементов геймификации в процесс обучения и автоматизации учёта и анализа применения игровых методов обучения в образовательный процесс ЮТИ ТПУ. Исследование проходило на базе ЮТИ ТПУ в рамках бакалаврской работы.

Литература:

1. Игровые технологии в онлайн обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=TxNBbF8YKk&list=PL3FJz_10V5a_2gYmtrXlXBZlzxkYX_yJ8&index=36&t=326s (Дата обращения 17.11.2021).
2. Игровые технологии. Геймификация. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=Mba1K0cQNV0&list=PL3FJz_10V5a_2gYmtrXlXBZlzxkYX_yJ8&index=37&t=7s (Дата обращения 15.11.2021).
3. Что такое платформа GetCourse [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://getcourse.ru/university/>(Дата обращения 14.11.2021).
4. учи.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=EEvb4nh0VxE> / Дата обращения 13.11.2021).
5. Информатизация экономики [Электронный ресурс].- режим доступа http://eos.ibi.spb.ru/umk/5_4/5/5_R1_T1.html (Дата обращения 14.11.2021)

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ ГОРОДА МОСКВЫ: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЕЙ

К.М. Тишкина

**Московский авиационный институт (Национальный
исследовательский университет), г. Москва,**

xiusha.tishckina@yandex.ru

Научный руководитель: Коган Е.А., к.соц.н., доцент

xiusha.nishckina@yandex.ru

В данной статье рассматривается опыт перехода на дистанционный формат обучения учеников младших классов. Для анализа ситуации были проведены полуструктурированные интервью с учителями одной из школ города Москвы. В ходе исследования было выявлено, как был организован процесс перехода на дистанционное обучение в начальной школе, с какими трудностями столкнулись учителя и ученики в процессе онлайн-обучения.

This article discusses the experience of switching to a distance learning format for elementary school students. To analyze the situation, semi-structured interviews were conducted with teachers from one of the schools in Moscow. The study revealed how the process of transition to distance learning in primary school was organized, what difficulties teachers and students faced in the process of online learning.

В период пандемии коронавируса проблема перехода школьников на дистанционное обучение встает достаточно остро. Вынужденное обращение к дистанционному формату в 2020 году показало, что большинство школ и учителей не были готовы к такой форме проведения уроков. Кроме того, не все ученики имели необходимые ресурсы для онлайн-обучения. Зачастую оно ограничивалось отправкой преподавателям домашних заданий и тем для изучения, а также обратной связью от учеников в виде фотографий выполненных работ. Школьникам младших классов в домашних условиях часто бывает трудно сосредоточиться на заданиях, а родителям сложно, а иногда просто некогда, объяснять новый учебный материал. Все это приводило к тому, что родители зачастую сами выполняли задания за своих детей и отправляли их учителю в последний момент [1]. Кроме того, дистанционное обучение усугубляет проблему зависимости детей от гаджетов и электронных устройств, способствует развитию малоподвижного образа жизни [2].

В апреле-мае 2021 года автором было проведено исследование проблемы перехода на дистанционное обучение учеников младших классов на примере одной из школ города Москвы [3]. Целью исследования является анализ мнений учителей о дистанционном формате обучения в период первой волны коронавируса, преимуществ и недостатков данного процесса. Учитывая нынешнюю эпидемиологическую ситуацию, внедрение данного формата в школах весьма вероятно.

В ходе исследования было проведено 8 полуструктурированных интервью. В качестве респондентов выступили учителя начальной школы города Москвы со стажем работы более 10-ти лет. Благодаря интервью с учителями, было выявлено, каким образом был организован образовательный процесс в данный период, с какими трудностями они столкнулись.

Как выяснилось, в период первой волны коронавируса школой были организованы онлайн-курсы и мастер-классы для обучения учителей пользованию образовательными онлайн-платформами. Некоторым педагогам, по их просьбе, выдавали технику, с помощью которой они могли проводить онлайн-уроки.

Учителя считают, что их знаний и умений пользования компьютерными технологиями вполне хватало, чтобы провести онлайн-урок или найти необходимую информацию к презентации, но осознают, что необходимо повышать свой уровень.

«Учиться надо, чтобы изучить все возможности онлайн-платформ, чтобы приблизить процесс дистанционного обучения к реальному настолько, насколько это возможно» (Учитель 1).

Что касается работы с детьми, то этот процесс в дистанционном формате оказался достаточно сложным. В ходе исследования было выявлено, что наибольшие трудности вызывало снижение дисциплины у детей во время проведения онлайн-уроков и технические неполадки, возникающие у учеников.

«Дети шумят, постоянно пропадает связь у кого-то из учеников...» (Учитель 2).

Педагоги отмечали, что отсутствие контакта с детьми негативно влияет на процесс обучения, существенно снижает его качество.

«... учитель всегда должен видеть глаза ребенка, чтобы понять, усвоил ли он материал, слушает он или витает в облаках» (Учитель 3).

По мнению учителей, ученики младших классов столкнулись с резким увеличением объема самостоятельной работы. В этих условиях нагрузка родителей увеличилась в несколько раз.

Что касается загруженности самих учителей, то, по их оценкам, рабочий день мог составлять 10-12 часов в сутки. Это связано с тем, что, во-первых, существенно выросло количество проверяемых работ, во-вторых, больше времени стало уходить на подготовку к занятиям, на поиск информации, которую можно было показать в дистанционном формате.

Что касается оценки перспектив перехода обучения на дистанционный формат, то все респонденты были солидарны в том, что повторение такого опыта крайне нежелательно, но при этом они надеются, что он будет все-таки более продуктивным с учетом тех наработок, которые были сделаны весной 2020 года.

Таким образом, исследование позволило выявить типичные проблемы, с которыми сталкивались учителя и учащиеся начальной школы в процессе дистанционного обучения. Перспективой развития данного исследования может стать проведение массового количественного опроса учителей и родителей школ в случае повторного перехода к онлайн-обучению.

Литература:

1. *Абдуллаев Д.А., Муцурова З.М.* Организация дистанционного обучения в школе// Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 3 (76). - С. 168-169.

2. Сапунова М.А. Эффективность дистанционного обучения в школе в период пандемии// Достижения науки и образования. - 2020. - № 12 (66). - С. 77-78.

3. Сайт государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы "Школа № 1375". Режим доступа: <https://sch1375u.mskobr.ru/#/> (Дата обращения 20.05.2021).

ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Д.К. Толовская

Новосибирский государственный университет

экономики и управления «НИНХ»,

г. Новосибирск, topskaya.mg@gmail.com

Научный руководитель: Зубков А. Д., старший преподаватель

Данная статья рассматривает процесс слияния современных технологий и лингвистической сферы, возможность изучения языков в период пандемии, а также достоинства и недостатки дистанционного способа изучения и лучшие онлайн-платформы.

This article examines the process of merging modern technology and the linguistic sphere, the possibilities of learning languages during a pandemic, as well as the advantages and disadvantages of distance learning and the best online platforms.

В наше время сфера цифровых технологий уже стала неотъемлемой частью нашей жизни, особенно это стало заметно в период распространения коронавирусной инфекции COVID-19. Информационные технологии применяются во всех сферах нашей жизни и представляют собой накопленный опыт всего человечества в форматизированном виде, который довольно удобен в повседневном использовании. Именно в нём сосредоточены необходимые научные знания и материалистический опыт для осуществления и грамотного функционирования общественных процессов и экономии времени, энергии и труда. И каждый день роль данной сферы становится все более значимой.

По мере развития цифровых технологий и их повсеместной интеграции в современные реалии становится очевидной возможность их внедрения в процесс изучения иностранного языка. Основным преимуществом использования цифровых технологий в лингводидактике является повышение заинтересованности и

вовлеченности людей, желающих изучить иностранный язык, в образовательный процесс за счет создания привычной для них познавательной и коммуникативной среды. Именно таким образом у людей возрастает мотивация к изучению языка, а также к самостоятельному использованию цифровых технологий в когнитивных целях.

Если говорить об актуальности, то данная интеграция стала особо полезна в период пандемии. Когда люди перешли на дистанционный метод обучения и работы, у многих появилось желание узнать чуть больше о возможности изучения иностранных языков дома, поэтому уже сейчас можно видеть всё разнообразие платформ, которые могут помочь людям в освоении языка.

Мотивация людей к изучению иностранных языков напрямую зависит от осознания реальной необходимости получаемых навыков и знаний, а также степени их эмоциональной вовлеченности. Использование современных технологий позволяет нам формировать подходящие условия для тренировки и отработки различных языковых моделей и клише, создавать ситуации, приближенные к реальности, демонстрировать применимость приобретаемых людьми коммуникативных компетенций на практике, а также моделировать аутентичную лингвосоциальную среду. Достоинства обучения на электронных курсах заключаются в максимальной степени индивидуализации учебного процесса, постоянном контроле и эффективном управлении обучаемыми. [3, с. 121-122]

Если рассматривать данное исследование со стороны преподавателя, то создание новых программ обучения с использованием информационных технологий создает принципиально новые педагогические инструменты, предоставляя, тем самым, и новые возможности. В последствии изменяются функции и задачи педагога, в настоящее время преподавателю важно не только вооружить обучаемых современными знаниями, но и научить обучающихся самостоятельно добывать эти знания и уметь работать с информацией, а также значительно увеличивается значение сектора самостоятельной учебной работы учащихся, что также является неотъемлемой частью учебного процесса. [2, с. 191]

Говоря о недостатках, безусловно, есть люди, которым такой метод обучения непонятен и кажется сложным, и неэффективным. Поскольку при данном способе изучения языка важна самодисциплина, то некоторым людям, действительно, такой метод может не подойти, но в остальном, современные платформы и приложения могут позволить

освоить самостоятельно многие аспекты языковой подготовки и заменить очные курсы по изучению языков.

На данный момент из самых популярных платформ по изучению иностранных языков, можно выделить:

1. Skyeng. Курсы по изучению английского языка, которые удобны тем, что разделяются на определенные категории: курсы по уровням владения, по профессиям, а также экспресс-курсы, в случае, когда вам быстро нужно подтянуть английский язык, например, перед собеседованием или поездкой. Данная платформа удобна тем, что она полностью подстраивается под вас и ваше время, а также огромным преимуществом являемся сервис Talks, где вы сможете пообщаться с носителями английского языка в любой удобный момент.
2. Duolingo. Приложение удобно тем, что подстраивается под ваши знания, в начале проходит тест, для оценки ваших знаний и подбора соответствующих заданий. Плюсом данного приложения является плавное, ненавязчивое изучения грамматики и правильного использования её в контексте. Также данное приложение следит за вашими успехами и в случае долгой паузы в изучении формирует проверочную работу для проверки уже пройденных вами тем. [1, с. 66]
3. BBC Languages. Главным отличием и преимуществом над другими платформами является возможность изучения более чем 40 языков с нуля, а также большое разнообразие заданий, различных упражнений, видео и аудио материалов, которые затрагивают как разделы грамматики и фонетики, так и лексику.
4. Tandem. Пожалуй, это приложение больше всех отличается от других, поскольку здесь акцент переходит с теории на практику. По сути, Tandem это социальная сеть, где вы можете знакомиться с носителями языка и практиковать свои навыки письма, аудирования и говорения, в которой носители, свою очередь могут поправить ваши ошибки и помочь с пониманием языка. Несомненным плюсом является уровень активности данной социальной сети, так как там, действительно, можно удобно и быстро найти себе партнера для общения.
5. Lingualo. Один из самых популярных сервисов для изучения английского языка, включающий интерактивные обучающие задания по видео-, аудиозаписям, письменным текстам, упражнения с выбором ответа, тесты и т. д., целью которых

является всестороннее и гармоничное развитие языковой личности учащегося. [1, с. 68]

Данные платформы представляют лишь малую часть всего разнообразия возможностей освоения иностранных языков дистанционно, ведь с каждым днём популярность такого способа изучения возрастает, поскольку он совершенствуется, подстраивается под наш ритм жизни и всё больше доказывает свою эффективность.

Литература

1. *Авраменко А. П., Шевченко В. Н.* Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. № 4. - С. 66-68.
2. *Воронова Е. Н.* Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // ПНиО. 2014. - С. 191
3. *Борисенко И. Г.* Организация учебного процесса в интерактивной электронной образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – №2(14). – С. 121–122.
4. Language Competence of Technical Students: Content, Structure and Formation // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 131. С. 503-510.
5. *Zubkov A.D.* MOOCs in Blended English Teaching and Learning for Students of Technical Curricula // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 131. С. 539-546.

РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.С. Трышкова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, catherine.nsk97@gmail.com

Научный руководитель: Казачихина И.А., к.фил.н.

В статье рассматривается предметно-языковое интегрированное обучение как один из наиболее востребованных подходов к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку. Представлены методические рекомендации по разработке дидактического материала с использованием предметно-языкового интегрированного обучения.

The article deals with Content and Language Integrated Learning as one of the most demanded approaches in professionally-oriented foreign language teaching. It offers teachers' guidelines for developing didactic materials with Content and Language Integrated Learning.

В условиях глобализации в современном мире возрастает потребность в специалистах, владеющих иностранным языком в профессиональной сфере. Высокий уровень профессиональной компетентности специалиста достигается наличием у него профессиональных компетенций, приобретенных за время обучения в университете. В частности, будущим учителям иностранного языка необходимо понимать взгляд зарубежных коллег на методику обучения иностранным языкам, а также владеть профессиональными терминами, используемыми в международной практике. Предметно-языковой интегрированный подход (*Content and Language Integrated Learning*) поможет в решении данной задачи. Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение (*CLIL*) можно рассматривать в качестве одного из современных образовательных подходов, обеспечивающего непосредственную связь между иностранным языком и неязыковой дисциплиной, в которой иностранный язык используется как объект обучения и, одновременно, как средство.

Цель исследования – предложить методические рекомендации по разработке дидактического материала с использованием *CLIL* для формирования профессиональных компетенций и коммуникативной компетенции на английском языке у студентов-будущих учителей иностранных языков. Для достижения цели исследования нами выполнены следующие задачи: 1) выявлены теоретические основы обучения при помощи *CLIL*; 2) рассмотрены требования к результатам овладения иностранным языком у студентов-будущих учителей иностранных языков; 3) предложены этапы разработки дидактического материала для обучения при помощи *CLIL*. Методология исследования построена на анализе результатов исследований в области *CLIL* и опыта его применения, педагогическом моделировании.

Обобщая исследования, посвященные *CLIL*, можно констатировать, что данный подход фокусируется на предметном содержании учебной дисциплины, причем результаты обучения предметному содержанию оцениваются не по знанию конкретных тем, а именно по способности использовать приобретенные знания в конкретной деятельности. Так, в нашем исследовании в качестве результатов изучения учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» на английском языке у студентов будут оцениваться профессиональные «знания основных методик формирования иноязычной

коммуникативной компетенции; умения реализовывать на практике основные принципы методики преподавания иностранного языка; умения осуществлять и критически анализировать педагогическую деятельность» [4].

Существует учебный план «4С», разработанный Д. Койл в 1999 году, согласно которому при планировании занятия по иностранному языку, построенного на основе CLIL, необходимо учитывать 4 компонента [8]. Каждый из компонентов охарактеризован в таблице (Таблица 1).

Таблица 1 – Принцип «4С»

Компонент	Описание компонента
Content (содержание)	приобретение знаний, формирование навыков и умений в рамках предметной области;
Communication (взаимодействие)	использование английского языка для обучения, при котором акцент делается на его применении в обществе;
Cognition (мыслительная способность)	развитие познавательных и мыслительных способностей обучающихся, которые выступают связующим звеном между умением формулировать понятия (абстрактные или конкретные), восприятием информации и иностранным языком;
Culture (культурная составляющая)	формирование и развитие общекультурной компетенции, т.е. восприятие обучающегося в качестве части определенной культуры и осознание существования альтернативных культур.

Согласно языковому триптиху профессора Д. Койла, на занятиях с использованием CLIL язык используется в трёх аспектах: язык через обучение, язык для обучения и язык обучения, т.е. язык является не только целью обучения, но и средством коммуникации, и инструментом познания [2].

Понятие «дидактический материал», согласно словарю ключевых терминов профессионального образования С.М. Вишняковой, представляет собой «особый тип наглядного учебного пособия (преимущественно карты, таблицы, наборы карточек с текстом, цифрами или рисунками, реактивы, растения, животные и т.д.), раздаваемые учащимся для самостоятельной работы в классе или дома или демонстрируемые учителем перед всем классом» [1]. Мы считаем, что термины «дидактический материал» и «учебный материал» могут быть использованы в качестве синонимов, т.к. они предназначены для самостоятельной работы учащихся в течение занятия и вне учебной

аудитории, а также могут быть использованы преподавателем на занятии. Таким образом, дидактический материал представляет собой перечень материалов, используемых преподавателем и учащимися в процессе обучения.

Создание дидактического материала является первым этапом внедрения CLIL в процесс обучения. В связи с тем, что для отечественной методики преподавания данный подход является новым, в большинстве случаев преподаватели вынуждены создавать необходимый для обучения материал самостоятельно. На основе обобщенного зарубежного и собственного опыта разработки дидактического материала для проведения занятий CLIL по методике преподавания иностранных языков у студентов 3-го курса направления «Лингвистика» мы предлагаем придерживаться следующих этапов:

1. Разработать план занятия с учетом следующих компонентов системы обучения: предмет изучения (the content subject); цель и задачи обучения; навыки и умения, которыми должны овладеть учащиеся в процессе занятия; возрастные, языковые и личностные характеристики обучающихся; компетенции, развитию которых будет посвящено занятие [5].

2. Отобрать необходимый по содержанию материал с учётом вышеперечисленных компонентов.

3. Адаптировать отобранный материал и представить его в виде структурированного печатного текста, сопровождаемого фотографиями, графиками, таблицами, аудио- и видеозаписями [7]. 3.1. Адаптация может осуществляться тремя возможными способами: 1) адаптация на уровне текста (создание и использование наглядных материалов, в том числе диаграмм, фотографий, таблиц и т.д.); 2) адаптация на уровне предложений (объяснение новой терминологии при помощи употребления определений из словарей и справочников); 3) на уровне слов (подчеркивание/выделение ключевых слов, создание глоссария после текста) [6]. 3.2. При разработке дидактического материала необходимо опираться на «4C» по Д. Койлу: предметное содержание, например, *Read the paragraph about teaching speaking and find the definitions of the following terms*; взаимодействие, например, *Share your experience about difficulties in teaching speaking. Use the terms studied*; развитие мыслительных операций: *What is the difference between how we learn our first language (L1) and a second one (L2)?* культурная составляющая, например, *Explain how determiners as a part of speech behave in sentences. Give examples of determiners and pre-determiners.*

Таким образом, для успешного создания дидактического материала преподавателю необходимо понимать особенности применения CLIL,

знать требования к результатам овладения содержанием обучения дисциплине на английском языке, разработать план CLIL-занятия, отобрать и адаптировать материал для изучения, разработать задания с учётом особенностей подхода CLIL.

Литература:

1. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика/ С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. *Годунова Е.* CLIL: классика или новинка языкового обучения? / Е. Годунов // сайт: Новатор. – 2019. – URL: <https://novator.team/post/1045> (дата обращения: 29.10.2021).
3. *Иванов Д.И.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании/ Д. И. Иванов. –М.: Чистые пруды, 2007. –32 с.
4. *Рабочая программа учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков.* Образовательная программа: 45.03.02 Лингвистика, профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, 2017 [Электронный ресурс]: Новосибирский государственный технический университет. – URL: https://www.nstu.ru/studies/study/edu_plans (дата обращения: 29.10.2021).
5. *Усманова З.Ф.* Реализация технологии CLIL в условиях полилингвального обучения / З. Ф. Усманова // Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 94-97.
6. *Bentley K.* The TKT: Course CLIL Module / K. Bentley. –Cambridge: Cambridge University Press, 2010. –133 p.
7. *Clegg J.* Planning CLIL lessons [Electronic resource] / J. Clegg: One Stop English. – 2018. – URL: <https://www.onestopenglish.com/clil/article-planning-clil-lessons/500472.article> (accessed: 30.10. 2021).
8. *Coyle D.* CLIL – a pedagogical approach [Electronic resource] / D. Coyle // Encyclopedia of Language and Education. – Springer, 2008. –861 p. – URL: <http://blocks.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcogle.pdf> (accessed: 28.10. 2021).

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ВАРИАНТАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ (ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Я.И. Устименко, О.Г. Шевченко

Новосибирский государственный технический университет,

г.Новосибирск, ustimenko.ja@yandex.ru

Научный руководитель: Шевченко О. Г., к.ф.н., доцент

В данной статье рассматривается актуальность обучения вариантам английского языка, анализируются существующие методики обучения на основе видеоматериалов и предлагается возможный подход в обучении фонетического аспекта вариантам английского языка.

The article considers the relevance of teaching English language variants, the existing teaching methods based on video materials are analyzed and a possible approach to teaching the phonetic aspect to English language variants is proposed.

Распространение английского языка в мире привело к тому, что на данный момент в мире существует большое количество вариантов английского языка. Существует термин «Англосфера», означающее группу англоязычных стран, имеющих общие корни в британской культуре и истории [5]. Под данным понятием обычно подразумеваются такие страны как Великобритания, США, Австралия, Новая Зеландия и Канада [3]. Имеются также и другие варианты английского языка, в частности ирландский, южноафриканский, индийский, сингапурский.

Актуальность данного исследования заключается в недостатке практического обучающего материала по изучению мировых вариантов английского языка (исключения составляют британский и американский варианты). Также актуальность исследования определяется такими факторами как: расширение лингвистического кругозора студентов, повышение их профессиональной компетенции в отношении осведомленности о вариантах английского языка, а также повышение требований к качеству подготовки студентов-лингвистов.

В нашем исследовании было решено использовать видеоматериалы в качестве инструмента обучения в связи тем, что данный тип материалов является демонстративным примером артикуляции говорящего. Речь или информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, фонетические особенности усваиваются и запоминаются легче и быстрее, если есть опора на видеоряд.

Ведущие методисты в области обучения иностранным языкам считают одним из важнейших направлений обучения иностранного языка на всех уровнях образования формирование у обучающихся

фонетических навыков — способности безошибочно воспринимать звуковую модель, ассоциировать её со значением и адекватно воспроизводить [6]. А. Н. Шамов включает в понятие «фонетические навыки» слухо-произносительные навыки (СПН) и ритмико-интонационные навыки (РИН), определяя первые как «навыки фонемно-правильного произношения всех изучаемых звуков в потоке речи, понимания этих звуков в речи других», а ритмико-интонационные как «навыки интонационного и ритмически правильного оформления речи и понимание речи других» [4].

Существует несколько этапов работы с видеоматериалами, выделяемые методистами. В данном исследовании, мы будем придерживаться классификации Ю.А. Комаровой:

1. Преддемонстрационный этап (Previewing / Подготовительный);
2. Демонстрационный этап (While viewing / Этап восприятия);
3. Последедемонстрационный этап (Post-viewing / Этап контроля понимания основного содержания);
4. Творческий этап (Развитие языковых навыков и умений устной речи) [2 Комарова].

В.А. Артемов выделяет аудиовизуальные методы обучения иностранному языку, особое место в которых занимает зрительная наглядность, например, графическое изображение интонограмм. «Составление эталонных интонограмм в корреспондирующими интонограммами в произношении учащегося позволит ему аналитически осознать правильные стороны и ошибки собственного произношения» [1].

На подготовительном этапе студентам предлагается ознакомиться с теоретическим аспектом фонетической стороны вариантов языка. На данный этап предполагается отвести несколько занятий на каждый из вариантов, с последовательным повторением пройденного материала. Для наилучшего закрепления, анализируется разница в интонации RP и рассматриваемом варианте. С целью закрепления результатов, необходимо дать задание студентам перестроить заранее выбранный монолог или диалог с RP на один из вариантов английского языка с произведённым транскрибированием и тонограммой.

В ходе этапа восприятия учащимися демонстрируется видеоматериал с интервью на каждом из вариантов языка. При первом прослушивании, студенты знакомятся с материалом, общей темой видеоролика. При повторном прослушивании, предоставляется частично заintonированное предложение. Студентам необходимо произвести интонирование оставшейся части и осуществить эхо-повтор рассматриваемого фрагмента речи. После просмотра, студентам

предлагается соотнести пройденный на занятиях теоретический аспект и услышанную речь.

Далее, для контроля усвоенного материала, производится показ видеороликов с рассматриваемыми вариантами языка. Студентам предлагается ответить на вопросы, некоторые из которых представлены ниже:

1. *Can you identify the English language variant presented in the video?*

- *Australian*
- *New Zealand*
- *Canadian*
- *American*
- *British*
- *Scottish*
- *Unclear*

2. *What exactly helped you to understand what the English variant it is?*

- *Vocabulary*
- *Intonation*
- *Special pronunciation of consonants*

3. *Draw a tonogram of the phrase you've heard.* Мы полагаем, что предложенный подход окажется успешным в обучении студентов-лингвистов, в связи с одновременным формированием СПН и РИН. Слухо-произносительные навыки являются основой речевой деятельности, необходимо уметь произносить соответствующие звуки и знать, как они соединяются в словах, а слова соединяются в предложения. В то же время, одно умение грамотно произносить звуки не является полноценным без знания правильной постановки правильного ударения и интонации, ведь именно последние могут менять смысл всего сказанного.

Таким образом, в данной работе рассматривается актуальность обучения студентов-лингвистов фонетическим особенностям вариантов английского языка. Существует ряд методик обучению фонетической стороны языка, однако, в нашем исследовании мы опирались на метод Ю.А. Комаровой для работы с видеоматериалами и метод В.А. Артемова для работы с видеовизуальными методами. На основе данных методик мы предлагаем возможный подход обучения фонетического аспекта вариантов английского языка на основе видеоматериалов.

Литература:

1. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2001. 279 с.
2. *Комарова Ю.А.* Использование видео в процессе обучения иностранным языкам в старшей школе //Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – 2008. – С. 188-203.
3. Национальные варианты английского языка (английский язык) : учебное пособие / составитель О. В. Земцова. — Липецк: Липецкий ГПУ, 2018. — 64 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/115066> (дата обращения: 03.11.2021). — Режим доступа: для авториз. Пользователей
4. *Шамов А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: общий курс / А.Н. Шамов. – М.: АСТ-Москва, 2008. – 268 с.
5. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/>
6. *Szyra-Kozłowska J.* (2014) Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach. Second Language Acquisition: 82. Multilingual Matters. 485.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О.В. Федоренко, Е.А Мелехина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, 79137696570@yandex.ru**

Научный руководитель: Мелехина Е.А., к.п.н., доцент

Данная статья рассматривает педагогические стратегии, которые можно применить при работе с деструктивным поведением учащихся начальной школы. Изучаются предпосылки деструктивного поведения. Описываются педагогические стратегии, применяемые в конкретных ситуациях.

This article examines pedagogical strategies that can be applied when dealing with disruptive behaviour in primary school learners. The prerequisites for disruptive behaviour are examined. The pedagogical strategies used in specific situations are described.

Как и любая педагогическая деятельность, работа с детьми начальной школы имеет как положительные моменты, так и негативные. Из положительных можно отметить то, что дети дарят настоящие и

искренние эмоции, они вовлечены в учебный процесс и всегда готовы выполнять любые задания с радостью. С негативной стороны дети показывают себя в тех случаях, когда они чувствуют, что их права ущемляются, и они всеми силами и способами показывают это учителю. Во многих случаях деструктивное поведение берет начало из тревоги или разочарования, которые могут быть неочевидны для родителей или учителей.

Деструктивным поведением является поведение, которое считается разрушающим, нарушающим общепринятые нормы или приводящее к распаду социальной связи [3], а также стремление человека нарушить внутреннюю гармонию с самим собой или нанесение вреда окружающим людям.

Нередко проблемы с поведением возникают еще в детстве. Дети перенимают деструктивное поведение от своего окружения, а именно от родителей, т.к. ребенок получает знания и понимания взаимоотношений между людьми именно от родителей и в дальнейшем именно так он и будет общаться с другими людьми. Также, из-за отсутствия внимания и контроля со стороны родителей дети в большей степени подвержены риску отрицательного влияния окружающей его среды. Помимо этого, причинами деструктивного поведения могут стать наличие в семье родителей/родственников с алкогольной и наркотической зависимостью, воспитание только одним родителем (родители находятся в разводе), отсутствие наказаний за проступки и поощрений за достижения.

В такой атмосфере у ребенка может появляться разрушительная направленность во время реакции на разного рода повседневные ситуации, которые даже не являются стрессовыми; наличие недовольства или состояния, когда ребенку некомфортно; отсутствие ответственности и переживаний за проступки [4]. В таких ситуациях дети могут вести себя агрессивно, проявлять враждебность, намерено разрушать окружающие вещи. Когда наступают такие ситуации дети руководствуются тем, что такие модели поведения являются способом достижения, на их взгляд, какой-либо значимой цели. Как правило эта цель – внимание взрослого или потребность в самореализации среди сверстников [4].

Выделяют следующие цели деструктивного поведения у детей и их основные характеристики:

- привлечение внимания (навязчивое поведение, воровство, непослушание);
- борьба за власть (игнорирование просьб и поручений в пассивной и активной форме, упрямство);

- месть (оскорбления, обман, порча имущества, причинение боли; нарушение доверительных отношений между ребенком и взрослым). [1, 2]

Нередко такие ситуации возникают на уроках, поэтому учителю нужно быть готовым к тому, что в классе могут находиться ученики с деструктивным поведением. Прежде всего перед учителем стоит задача контроля учеников, т.е. поддерживать дисциплину в классе. Рассмотрим примеры ситуаций и педагогические стратегии, которые можно применить.

Ситуация 1

Ученик Артем незаметно пытается взять без спроса тетрадь со стола учителя. Учитель это замечает, ребенок кладет тетрадь на место.

В данной ситуации ученик Артем привлекает своим поведением внимание учителя. На первый взгляд может показаться, что Артем совершает противоправные действия (воровство), но на самом деле таким образом ребенок пытается показать учителю, что он получает недостаточно внимания.

Решение ситуации

В первую очередь нужно сохранять спокойствие, не стоит повышать голос на ребенка (это может вселить в него только чувство страха), поэтому, решение данной ситуации стоит начать с дружеского тона [5]. Нужно напрямую спросить: «Зачем ты взял тетрадь с моего стола без спроса?» и выслушать ребенка. Он не скажет, что взял ее специально, потому что она ему нужна. В этом диалоге ребенок может признаться в том, что его беспокоит и после этого стоит объяснить, что такие поступки совершать неправильно.

Ситуация 2

Ученики Егор и Рома сидели вместе на занятии. Егор все занятие мешал Роме заниматься, толкался и забирал личные вещи Ромы. На перемене Рома подходит к учителю и сообщает, что Егор его ударил.

Решение ситуации

В этой ситуации учителю необходимо поговорить с мальчиками наедине, чтобы они не смущались остальных ребят в классе. Нужно выслушать учеников по очереди, чтобы понять версию случившегося от лица каждого. В таких ситуациях конфликт может быть направлен как на нехватку внимания от учителя, так и на конфликт между ребятами, а именно – борьба за власть со стороны Егора. В первом случае следует повторить стратегию из *Ситуации 1*, объяснив ребенку, что силой нельзя добиться того, чего он хочет. Во втором случае у ребенка проявляется месть по отношению к другому ребенку, а именно –

причинение боли. Следует спросить их об их версии истории. Каждый хочет, чтобы его услышали и почувствовали, что его мнение имеет значение. Послушайте и попытайтесь увидеть с точки зрения ребенка, почему он сделал это. После этого можно спокойно объяснить им, почему такие действия неприемлемы [5]. В конце беседы с ребятами стоит направить их на перемирие и подтолкнуть их попросить прощения друг у друга.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод. Деструктивное поведение ребенка непосредственно связано с окружающей средой. В большинстве случаев дети приобретают асоциальные качества от родителей. С деструктивным поведением детей часто сталкиваются учителя. Для решения возникающих конфликтных ситуаций учителю необходимо использовать педагогические стратегии. Ситуации показали, что в первую очередь учителю следует не проявлять негативных эмоций в ситуациях, в которых задействованы ученики с деструктивным поведением. В большинстве случаев проявление такого рода поведения направлено на привлечение внимания учителя.

Литература:

1. *Гребенщикова, Л.Г.* К вопросу изучения деструктивного поведения и предрасположенности к нему у несовершеннолетних / Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.) / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — СПб.: Ренеме, 2011. — 126 с.

2. *Зиновьева, Н.О.* Почему ребенок ведет себя плохо [Электронный ресурс] // Российское адлеррианское общество – URL: http://www.страдис.рф/publ/rekomenduemye/zinoveva_n_o_pochem_u_rebenok_vedet_sebja_plokho/2-1-0-6 (дата обращения: 03.11.2021).

3. *Клейберг, Ю.А.* Типология деструктивного поведения / Ю.А. Клейберг // Вестник Краснодарского университета МВД России. - 2008. - № 1. - С. 130-135.

4. *Федяй, Д.С.* Профилактика деструктивного поведения у детей и подростков как направление социально-психологического сопровождения участников образовательных отношений: учебно-методическое пособие / Д.С. Федяй, Е.П. Федотова, Я.К. Нелюбова. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2020. – 80 с. ISBN 978-5-9980-0484-1

5. *Collins, S.* How to Deal with Disruptive Students in the Classroom [Electronic resource] // Gallery Teachers - URL: <https://galleryteachers.com/2018/02/disruptive-students-in-the-classroom/> (accessed: 04.11.2021)

ТЕХНОЛОГИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.А. Федорова

Новосибирский государственный технический университет,

г.Новосибирск, Valyaf2000@gmail.com

Научный руководитель: Кучина С.А., к.фил.н., доцент

В работе рассмотрена технология применения сторителлинга в обучении иностранному языку. Изучено понятие сторителлинга. Отражены основные виды педагогического сторителлинга. Сделан вывод, что сторителлинг является одним из перспективных методов обучения иностранным языкам, как в школе, так и в высших учебных заведениях.

The paper studies the technology of storytelling in teaching foreign languages. A theoretical review of the concept of storytelling is carried out. Author reflects the main types of pedagogical storytelling. Author concluded that storytelling is one of the most promising methods of teaching foreign languages, both at school and in higher educational institutions.

Актуальность темы заключается в том, что на данный момент меняется образовательная парадигма, так как активно развиваются цифровые технологии в мире. В связи с этим современная система образования в аспекте презентации новых знаний в классическом формате утрачивает свою актуальность.

На данный момент учебная аудитория в процессе получения новых знаний – это активные участники, а также в большинстве случаев, и соавторы всего образовательного процесса. Кроме этого современные школьники не просто воспринимают новую информацию в процессе образования, но активно стараются визуализировать и практически применять полученные знания.

На наш взгляд, сфера образования нуждается во внедрении цифровых технологий, а именно использование на практике разнообразных креативных методов и способов работы с новой информацией, которые окажут положительное влияние на учеников в аспекте мотивации. При этом, следует понимать, что основную роль играет активная позиция учеников для достижения успеха в учебном процессе.

В данном исследовании объектом является обучение иностранному языку, а предметом - технология сторителлинга.

Цель исследования: изучить технологию сторителлинга в обучении иностранному языку.

Сторителлинг – «педагогическая техника, построенная на использовании историй с определенной структурой и героем, направленная на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации» [1].

Отметим, что технология, используемая в сторителлинге, влияет как на тех, кто рассказывает историю, так и на реципиентов (аудиторию) [3]. При этом хороший рассказчик обязан иметь творческо-мыслительные способности.

В настоящее время существует несколько видов сторителлинга, выделим основные: истории как примеры той или иной ситуации; истории, основанные на выбранном сценарии; истории, созданные с целью изложения определенных событий; истории на основе проблемной ситуации [7]. Указанные четыре вида сторителлинга имеют общую черту – все они основаны на истории, но созданы для достижения совершенно разных целей, а также имеют разные способы применения и различный конечный результат.

Рассмотрим вид сторителлинга, основанный на примере той или иной ситуации. Эти истории описывают различные проблемы, а также предлагают способы для того, чтобы решить данные проблемы. В связи с этим учащиеся никаким образом не могут повлиять и изменить сюжетную линию рассказываемой преподавателем истории, а также как-то изменить результат истории. При этом учащиеся в процессе повествования могут, благодаря критическому мышлению, озвучивать различные гипотезы, которые чаще всего касаются последовательности событий, излагаемых рассказчиком в истории и вопросом, почему было именно так.

Обучение учеников сторителлингу необходимо начинать поэтапно, сначала давать им прослушивать различные готовые истории и только после этого разъяснить общие правила по самостоятельному составлению историй [1]. Следующим этапом в обучении сторителлингу будет составление учениками на основании полученных знаний собственных историй.

Кроме этого преподаватель может на протяжении процесса обучения учащихся технологии сторителлинга давать им новую информацию для составления историй разных видов. Данный прием будет помогать учащимся обучаться технологии сторителлинга [6].

После того, как у учеников сформируются навыки сторителлинга, учитель сможет давать им для создания историй более сложные, но при этом творческие задания. Такими заданиями могут быть: создать и прописать скрипт для рекламы на радио, а после провести его озвучивание; на основании различных заголовков создать выпуск

новостей; на основании выбранной учителем поговорки рассказать историю, имеющую конкретную мораль; стать участником в проводимом конкурсе по произведениям, изучаемым по литературе.

Сторителлинг имеет ряд положительных аспектов при обучении учащихся иностранному языку, таких, как: вовлечение всех учеников в обсуждение темы, активизация и развитие умения слушать, улучшение беглости речи, развитие и совершенствование коммуникативных навыков.

Большинство исследователей (В.Н. Исакова [2], С.Г. Краснов [4], А.А. Сидорня [4] и др.) считают, что одним из эффективных методов обучения иностранному языку является устное воспроизведение различных историй (как рассказывание, так и чтение историй вслух). Следует понимать, что живая устная речь учителя, а именно рассказывание историй с учетом мимики, различных жестов, определенной интонации делает учебный процесс эффективнее и благоприятно влияет на качество обучения.

Устный формат сторителлинга позволяет влиять на учащихся на эмоциональном уровне, а кроме этого, способствует развитию у учащихся воображения и дает возможность рассказчику удержать внимание аудитории [5]. При этом благодаря эмоциональному влиянию, развитию воображения и заинтересованности учащихся в процессе рассказывания историй у них происходит непроизвольное запоминание лексики, а также запоминание грамматических структур.

В процессе обучения иностранному языку при применении технологии сторителлинга используется родной язык для создания историй на начальных этапах обучения. Учитель оказывает поддержку ученикам на всех этапах обучения, потому что у учеников возникают различные трудности в процессе составления историй на иностранном языке (на этом этапе им сложно дается понимание связанной речи, идиом и пр.).

Кроме этого технология сторителлинга помогает ученикам осваивать грамматику иностранного языка. Учитель, благодаря историям в образовательном процессе, может включать различный грамматический материал, который ранее был уже изучен, и объяснить ученикам значимость грамматики в создании смысловой ткани повествования. Такой формат обучения помогает показать ученикам, что знание грамматических правил поможет им корректно понимать содержание речи рассказываемых историй. На протяжении истории учитель в полной мере обращает внимание учеников на разнообразные грамматические явления, а кроме этого указывает и повторно разъясняет различные правила грамматики.

Таким образом, сторителлинг считается одним из наиболее перспективных методов обучения учеников иностранным языкам, как в высших учебных заведениях, так и в школах. Сторителлинг помогает ученикам обрести необходимые умения и навыки рассказывания и написания историй, что в свою очередь дает им преимущества в будущем, так как данные навыки и умения в настоящее время считаются необходимыми во многих профессиональных сферах.

Литература:

1. *Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В.* Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6 (июнь). – С. 128-137. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm>.

2. *Исакова В.Н.* Эффективность метода сторителлинга в обучении иностранным языкам / В.Н. Исакова // Молодой исследователь Дона. – 2019. – №6 (21). – С. 131-134. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-metoda-storitellina-v-obuchenii-inostrannym-yazykam>

3. *Kogabaeva A., Beibitova Zh.* Development of speaking skills of high school students through storytelling /A. Kogabaeva, Zh. Beibitova // SciencesofEurope. – 2020. – №50-4 (50). – С. 18-21. – Режимдоступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/development-of-speaking-skills-of-high-school-students-through-storytelling>

4. *Краснов С. Г., Сидорня А. А.* Теоретическое обоснование концепций трансмедийного сторителлинга [Текст] / С. Г. Краснов, А.А. Сидорня. // Молодой исследователь Дона. – 2018. – №1 (10). – С. 101-112.

5. *Кузовенкова А. И.* Сторителлинг как новая медиатеchnология / А.И. Кузовенкова // Медиасреда. – 2019. – №1. – С. 62-67. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-novaya-mediatehnologiya-1>

6. *Лавриненко Е.В.* «Сторителлинг»: понятие и область применения [Текст] / Е.В. Лавриненко, А.А. Попов // Современный дискурс-анализ. Журналистика, массовые коммуникации и меда: взгляд молодых исследователей. Материалы Международной научно-практической конференции. – Режим доступа: <http://discourseanalysis.org/>

7. *Логинова А. В.* Цифровое повествование как способ коммуникации на иностранном языке. / А.В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 805-809. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/87/16740/>

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ НАПИСАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Ю.Д. Харченко

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ххарченко@gmail.com

Научный руководитель: Морозова М.А., ст. преподаватель

Данная статья посвящена специфике обучения навыкам академического письма на иностранном языке. Исследование включает анализ типичных ошибок студентов при написании текстов научных статей/ тезисов на немецком языке для участия в научной конференции. Предлагается система специальных заданий для обучения навыкам академического письма на примере написания научных статей/ тезисов.

This article is devoted to the specifics of teaching academic writing skills in a foreign language. The study includes an analysis of typical mistakes of students when writing texts of scientific articles / theses in German for participation in a scientific conference. A system of special tasks for teaching academic writing skills is proposed using the example of writing scientific articles/theses.

Формирование навыков написания академических текстов является основополагающим как в процессе обучения в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности. Овладение письменными и устными научными жанрами является необходимым, прежде всего, в академическом контексте, при написании различных типов научных текстов – рефератов, курсовых и дипломных работ, статей/ тезисов и др. Согласно современным требованиям ФГОС ВО 3++, обучающиеся должны овладеть данными жанрами, как на русском, так и на иностранном языке, поскольку навыки написания академических текстов являются ключевой составляющей профессиональной иноязычной компетенции [1].

Академическое письмо представляет собой сложный и многоплановый комплекс умений, который сегодня во всем мире признается главнейшим по отношению ко всем другим умениям, которые необходимы для успешного обучения в вузе [2, с. 295].

В процессе овладения навыками академического письма формируются не только лингвистические навыки, но и метафизические. Это способствуют развитию научной коммуникации среди молодых специалистов. Научный текст предполагает стремление автора рационально представить информацию обобщенному адресату. Одной из основных возможностей представления результатов научно-исследовательской работы является написание научных статей/ тезисов,

в т.ч. на иностранном языке, при этом важное место отводится освоению навыков написания академических текстов на иностранном языке, позволяющих публиковать результаты исследований за рубежом, интегрироваться в научное сообщество, обучаться и проходить стажировки в зарубежных вузах [7, с. 987].

Исходя из этого, объектом нашего исследования на данном этапе стали тексты научных статей/ тезисов на иностранном (немецком) языке, подготовленные студентами в рамках написания курсовых и дипломных работ для участия в международных конференциях (Международная студенческая научно-практическая видеоконференция «Sprache und Gesellschaft: interkulturelle Perspektiven (Язык и общество: межкультурные перспективы)» и Международная научно-практическая конференция для молодых учёных на иностранных языках «Актуальные проблемы современного общества»), проводимых на базе Новосибирского государственного технического университета.

Несмотря на появление различных дисциплин, и курсов по академическому письму, как на русском, так и на иностранном языках, предлагаемых различными университетами и научными центрами [2, с. 295], система специальных заданий для обучения академическому письму на иностранном языке является недостаточно разработанной. С целью проектирования эффективной системы заданий необходимо было проанализировать типичные ошибки студентов при написании текстов научных статей для участия в международных конференциях на немецком языке.

В ходе исследования были использованы теоретические и педагогические методы исследования. Теоретический метод исследования включал анализ работ отечественных и зарубежных авторов по академическому письму (Н.И. Колесникова [3], И.Б. Короткина [2] и др.). Педагогический метод исследования предполагал анализ результатов работ обучающихся.

Материалы исследования включали 25 текстов статей/ тезисов студентов на немецком языке общим объемом 175000 печатных знаков.

Анализ типичных ошибок обучающихся включал такие критерии (параметры) оценки научной публикации, как «Структура научной статьи/ тезисов», «Содержание», «Грамматическая и синтаксическая корректность», «Лексика», «Стиль», «Цитирование источников», «Оформление». Каждый параметр включал определенный перечень составляющих.

Диаграмма на рис. 1 отражает процентное соотношение допущенных по каждому параметру ошибок (Рис.1.):

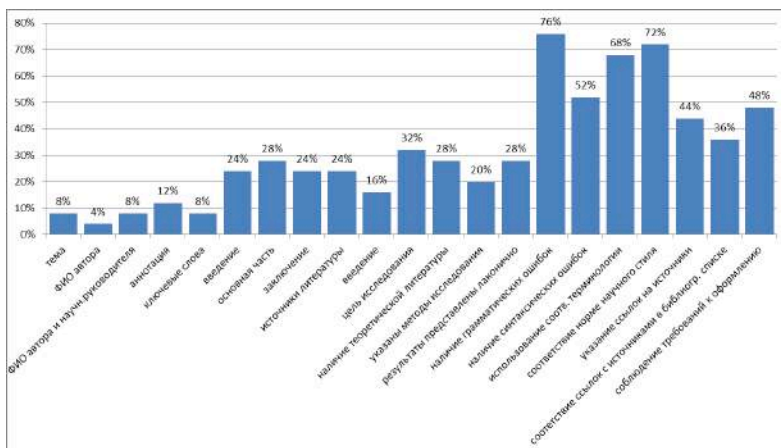


Рис. 1 – Анализ ошибок научных статей/ тезисов на немецком языке

В результате анализа были выявлены показатели с наибольшим и наименьшим процентом ошибок. Составляющая «наличие грамматических ошибок» параметра оценки «Грамматическая и синтаксическая корректность» обнаруживает наибольший процент ошибок – 76%. Ошибки касаются неправильного использования артиклей, падежных окончаний у существительных и прилагательных, порядка слов в сложных предложениях и др.

Данные пункты представляют сложность для обучающихся, поскольку это новый для них вид работы, требующий специальной подготовки и формирования навыков академического письма. Так, в научных статьях по методике преподавания зачастую неверно переводится термин «профессионально ориентированное обучение иностранному языку» – *der professionell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht* вместо *berufsorientierter Fremdsprachenunterricht* или «виды речевой деятельности» – *Arten von Sprachaktivitäten*, правильно: *Sprachfertigkeiten*. Что касается научного стиля, то зачастую встречается использование личных местоимений, игнорирование использования страдательного залога в случаях, где это необходимо и пр.

К параметру оценки «Наличие грамматических ошибок» относится грамотное использование падежных форм, предлогов и времен. Примером может послужить следующее предложение, содержащее грамматическую ошибку: «... *da die meisten an die Verwendung ähnlicher Strukturen gewöhnen*». В данном предложении была сделана грамматическая ошибка – пропущена возвратная частица «*sich*», т.к.

глагол «sich gewöhnen» в значении «привыкать» относится к возвратным. Это связано с невнимательностью при написании статьи и, вероятно, отсутствием проверки текста статьи/ тезисов после завершения работы, использование художественного типа текста и несформированных знаний о навыках академического письма.

Параметром критерия оценки «Соблюдения требований к оформлению статьи» относятся аспекты разметки страниц, ссылок, источников и вида документа. Например, выходные данные источника, заимствованного из Интернета, оформляются нередко без указания ссылки и даты обращения. Причиной совершения подобных ошибок может быть недостаточность информации об использованных источниках в статье и трудности, связанные со спецификой немецкого синтаксиса. К примеру, из пяти представленных во введении задач, может быть освещено только три. Это связано с недостаточной проработанностью выбранной темы и отсутствием понимания взаимосвязи структурных компонентов работы.

Исходя из вышесказанного, возникает необходимость разработки системы специальных заданий, в первую очередь нацеленных на предупреждение подобных ошибок, описанных в анализе работ студентов. Таким образом, система заданий должна включать следующие компоненты:

- 1) ориентированность на предупреждение типичных ошибок;
- 2) ознакомление с требованиями к написанию научных работ;
- 3) сопоставления требований к написанию работ с научными текстами;
- 4) выявление и анализ ошибок, допущенных в научных текстах;
- 5) подбор синонимов к лексическим единицам с целью описания научной проблемы;
- 6) идентификация используемых в научных текстах зарубежных исследователей терминов в рамках соответствующей научной области, являющихся общепринятыми и активно используемыми большинством авторов.

Задания, представленные в системе упражнений, направлены на успешное формирование навыков академического письма и успешного написания научных работ.

Литература

1. Академическое письмо (немецкий язык) [Электронный ресурс] // Бакалаврская программа «Филология». НИУ ВШЭ. — URL: <https://moluch.ru/archive/87/16950> (дата обращения: 05.11.2021).
2. *Короткина, И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учебное пособие для вузов / И. Б. Короткина. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 295 с. — (Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-00415-1. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/433128> (дата обращения: 05.11.2021)
3. *Колесникова, Н.И., Ридная Ю.В.* Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся в научной сфере общения // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 198-217.
4. *Кувшинская Ю. М., Зевахина Н. А., Ахапкина Я. Э., Гордиенко Е. И.* ; Под ред. Кувшинской Ю.М. – АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО. ОТ ИССЛЕДОВАНИЯ К ТЕКСТУ. Учебник и практикум для академического бакалавриата – М.:Издательство Юрайт - 2019 - 284с. – ISBN: 978-5-534-08297-5 – Текст электронный // ЭБС ЮРАЙТ – URL: <https://urait.ru/book/akademicheskoe-pismo-ot-issledovaniya-k-tekstu-424762> (дата обращения: 10.11.2021)
5. *Лытаева, М.А.* К вопросу о развитии умений академического письма на немецком языке: статья/ М.А. Лытаева; Материал Всероссийского форума учителей иностранных языков, 2012 – с.105-118.
6. *Родина, С.В.* Wissenschaftliclies Schreiben im Deutschen : учеб. пособие / С.В. Родина ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018. - 97 с. – ISBN 978-5-9275-3082-3. – URL: <https://new.znaniium.com/catalog/product/1039799> (дата обращения: 09.11.2021)
7. *Питимирова, Н.Е.* Особенности текста научного стиля / Н. Е. Питимирова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 987-989. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16950> (дата обращения: 13.11.2021)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

А.И. Чухонцева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, alexa.chukhontseva@gmail.com
Научный руководитель: И.А. Казачихина, к.фил.н.**

В статье рассматриваются особенности использования дифференцированного подхода в обучении старшеклассников иностранному языку. В ходе исследования были выделены основные типы дифференциации и требования к результатам обучения иностранному языку.

The features of using the Differentiated approach in teaching high school students a foreign language have been discussed in this article. The main types of differentiation and requirements for the results of teaching a foreign language have been revealed in the study.

Актуальность исследования дифференцированного подхода к обучению иностранному языку обусловлено необходимостью использования более эффективных подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно образовательным программам общеобразовательных школ на изучение иностранного языка выделяется в старших классах 2-3 часа в неделю, – что в условиях отсутствия необходимости использования иностранного языка вне классной комнаты не способствует овладению учащимися иностранным языком; учителя вынуждены постоянно искать новые источники мотивации, чтобы учащиеся использовали иностранный язык как средство коммуникации хотя бы на занятии. Общеизвестно, что по уровню владения иностранным языком классы неоднородны, готовность и мотивация старших школьников к изучению иностранного языка разная. Кроме того, учебный материал в силу отличия у школьников уровня развития речевой, психологической и когнитивной деятельности может усваиваться по-разному. Таким образом, многочисленные различия школьников в одном и том же классе являются одной проблемой методики преподавания иностранных языков в школе и требуют от учителя использования подхода, нацеленного на решение этой проблемы.

Цель исследования – выявить потенциал дифференцированного подхода для обучения иностранному языку школьников старших классов. Достижение поставленной цели возможно при решении следующих задач: 1) рассмотреть требования к результатам обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы; 2)

изучить историю возникновения и развития дифференцированного подхода к обучению; 3) описать методические особенности обучения иностранному языку с применением дифференцированного подхода; 4) адаптировать материалы учебника Spotlight с применением дифференцированного подхода для обучения английскому языку школьников 10-го класса.

Требования к результатам обучения иностранному языку содержатся в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и примерных основных образовательных программах (ПООП). Так, во ФГОС указано, что «организация образовательной деятельности по основным образовательным программам среднего общего образования может быть основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей основной образовательной программы среднего общего образования» [6, с. 37]. Принципы и подходы к формированию основной образовательной программы среднего общего образования ориентированы на «осуществление принципа индивидуально-дифференцированного подхода, который позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося» [7, с.11]. Таким образом, требования направлены на реализацию ориентированных на деятельность, личностно-ориентированных, коммуникативно-когнитивных, дифференцированных и социокультурных подходов; овладение старшеклассниками интеллектуальной и практической деятельностью; овладение знаниями и умениями, которые востребованы в повседневной жизни и важны для социальной адаптации личности, ее приобщения к ценностям мировой культуры.

Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России глубоко рассмотрено в диссертационном исследовании Т.Ю. Захаренко [5] и других исследователей и учителей-практиков. Историю дифференцированного обучения иностранным языкам следует рассматривать в контексте развития системы образования в целом (Таблица 1).

Дифференцированный подход в российской методике преподавания иностранных языков традиционно понимается так, как он отражается в новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «общий методический принцип обучения, предполагающий использование различных методов и приемов в зависимости от целей обучения, вида формируемой речевой деятельности, этапа обучения, осваиваемого языкового материала, возраста учащихся и др.» [1, с. 65].

Таблица 1 – Этапы развития дифференцированного подхода

Период	Характеристика этапа дифференцированного подхода
1864 г.	В России закрепляется в Уставах гимназий (классических и реальных) первая попытка применить идеи дифференциации в системе образования. Она рассматривается как способ реализации социального порядка общества. Реформа образования делит людей на классы в соответствии с типом полученного ими образования [4].
20-е гг. XX в.	Учебный процесс направлен на профессиональную направленность. В школах введены различные формы дифференциации, которые устанавливали взаимодействие школы и производства. В школах организованы группы учащихся, интерес которых был связан с профессиональной деятельностью в будущем [8]. Группы учеников представляют собой прообраз специализированных школ или специализированных классов [2].
30-е гг. XX в.	Обучение по программам максимального и минимального уровней: ученик получает образование по интересующим его предметам с максимальной нагрузкой, а остальные предметы изучаются им по минимальной программе [8].
50-е гг. XX в.	Появление факультативных занятий по выбору учащихся [8].
60-70-е гг. XX в.	Появление методов обучения с учетом особенностей личности учащихся [8].
80-е гг. XX в.	Потребность в совершенствовании урока, его целей, задач, содержания. Существование жесткой структуры урока, строгие рамки процесса обучения. Начало реформы общеобразовательной системы [4].
По наст. время	Внедрением инклюзивного образования; развитие идей личностно-ориентированного подхода к процессу обучения [4].

Подобное понимание не противоречит пониманию дифференциации в англоязычной методике преподавания иностранных языков: « ...

identifying and addressing the different needs, interests and abilities of all learners to give them the best possible chance of achieving their learning goals.» [9].

В современной методической англоязычной литературе выделяется три основных типа дифференциации [9]:

- дифференциация результатов обучения; Любой вопрос или задание с открытым ответом, дающие возможность ответить по-разному, позволяют учащимся работать на своем собственном уровне. Аналогичным образом, любые задания, которые предоставляют выбор, обращены к личности учащегося, требуют взаимодействия с другими – все они естественным образом благоприятны для дифференциации и предполагают достижение результатов разными способами.

- дифференциация заданий; Одно и то же задание может быть дано разным учащимся в разной форме: в облегченном варианте или поэтапном выполнении, – чтобы оно было направлено на обеспечение дополнительной поддержки, если задание непонятно или сложно выполнять; в усложненном варианте с дополнительными трудностями, если задание является слишком лёгким и неинтересным.

- дифференциация приёмов обучения и форм взаимодействия; Управление взаимодействием учащихся, например, объединение в группы учащихся способных решать разные задачи, выполнять задания на качественно разных уровнях, создание условий для взаимопомощи и пр. – способы дифференциации, которые имеют также и воспитательное значение.

Для достижения определенных целей обучения можно адаптировать любое задание с применением разных типов дифференциации. См. варианты адаптации учебного задания из учебника по английскому языку Spotlight для 10-го класса: «Remember 10 new words/phrases that you have learned in this module. Make a sentence with each of them. Close the textbook and discuss it with your partner» [3]. Варианты адаптации:

- Remember the words that turned out to be new to you, which you learned in this module. Choose any 3 words and write your own sentences with each of them.

- Remember 10 new words/phrases that you have learned in this module.
1) Make a story and try to use all 10 words in it. In pairs, tell your stories to each other. 2) If it is difficult, then you can make a sentence with each of the words. Hand it over in written form to the teacher. 3) Make a story and try to use all 10 words in it. In pairs, tell your stories to each other. Then write the story that your partner has told you and hand it over to the teacher.

- Remember the words that turned out to be new to you, which you learned in this module. Choose any 3 words and write your own sentences

with each of them. If you don't understand some of them, ask your partner to explain.

Выводы о потенциале дифференцированного подхода к обучению иностранному языку возможны при проведении пробного обучения или эксперимента.

Литература:

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Арапов А.И.* Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 243 с.

3. *Афанасьева О.В.* Spotlight 10: Student's book / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2012. – 248 с.

4. *Графова О.П.* Из истории развития идеи дифференцированного обучения в России / О.П. Графова, Н.А. Рябина [Электронный ресурс]: сайт Наука и образование on-line. 2021. – URL: [https://eee-science.ru/...](https://eee-science.ru/) (дата обращения: 18.10.2021).

5. *Захаренко Т.Ю.* Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России: конец XIX - первая треть XX в.: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук. – Волгоград, 2008. – 23 с.

6. *Приказ Минобрнауки России (ред. от 29.06.2017) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" от 17.05.2012 N 413* [Электронный ресурс]: собрание законодательства Российской Федерации // СПС «Консультант Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 01.11.2021).

7. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования* (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс]: Реестр примерных основных образовательных программ // Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-os...> (дата обращения: 18.11.2021).

8. *Темербекова А.А.* История возникновения и развития идей дифференцированного обучения в России // Вестник ТГПУ. – 2002. – №2 (30). – С.96-99.

9. *Roberts R.* Planning for Differentiation [Electronic resource] : British Council; BBC World Service / British Council Teaching for Success Online Seminar. 2016. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/rachael-roberts-planning-differentiation/> (accessed: 01.11.2021).

ИНТЕГРАЦИЯ ВИДЕОПРОЕКТОВ В УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КУРС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Шадрина

Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, uevgeniya.shadrina.2021@mail.ru

Научный руководитель: Морозова М.А., ст.преподаватель

Данная статья посвящена исследованию потенциала проектной работы в обучении иностранному языку в вузе и изучению специфики интеграции видеопроектов в курс обучения иностранному (немецкому) языку в вузе. Исследование включает анализ типичных ошибок студентов при создании видеопроектов и описание системы специальных задания для подготовки к выполнению видеопроектов по иностранному языку.

This article is devoted to the study of the potential of project work in foreign language teaching in higher education institutions and the study of the specifics of video projects integration into the course of foreign (German) language teaching in higher education institutions. The research includes the analysis of typical mistakes students make when creating video projects and the description of the system of special assignments for preparing foreign language video projects.

В настоящее время требования к личностным и профессиональным качествам выпускника претерпевают значительные изменения в связи с ускоряющимися темпами развития общества. На первый план выдвигаются такие компетенции студентов, как умение создавать проекты, самостоятельно проводить исследования, анализировать информацию и грамотно использовать ее в проекте [2, с.51], а также так называемые «мягкие навыки» (*англ. Soft skills*) позитивный и гибкий подход, креативность, инициативность, ответственность, обладание навыками общей и деловой культуры, позволяющие быть конкурентоспособными и готовыми к непрерывному развитию [с.51, там же].

Одной из возможностей формирования перечисленных компетенций является организация проектной деятельности в вузе. В рамках курса обучения иностранному языку может успешно реализовываться разработка видеопроектов [8, с. 308-309], в процессе которой формируются как языковые навыки, так и навыки использования цифровых технологий (видео- и аудиоредакторы, копирайт, размещение в ресурсах сети Интернет и др.) и относящиеся к перечню «мягких навыков».

Проектные задания в настоящее время являются важным компонентом обучения иностранному языку (базового и профессионально ориентированного) [там же, с.308]. С точки зрения

формирования иноязычной коммуникативной компетенции, видеопроекты являются эффективным видом работы, обеспечивая возможности участия в совместной работе над проектом вне зависимости от уровня владения иностранным языком [там же, с.308].

В настоящее время насчитывается большое количество работ, посвященных использованию разного рода проектов в обучении иностранному языку (вики-проекты, видеопроекты, телекоммуникационные проекты и др.) таких авторов, как М.О. Ильяхов, Н.А. Кочетунова, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Р. Driver, В. Goldstein, J. Keddie, M. Kerres и др.

Вопросом включения в процесс обучения иностранному языку видеопроектов представлен в работах Морозовой М.А., Гаспарян Л.А., Бовтенко М.А. и др. [1, 5, 7]

На данный момент имеются работы, посвященные специфике интеграции видеопроектов в университетские курсы обучения иностранному языку [7, с. 38]. При этом, этот вопрос является еще недостаточно изученным, что и определило выбор темы для нашего исследования.

Цель нашей работы является разработка специальной системы заданий для подготовки к выполнению видеопроектов и описание условий интеграции видеопроектов в университетский курс обучения иностранному языку.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие задачи:

- 1) рассмотреть потенциал проектной деятельности в системе образования;
- 2) разработать систему специальных заданий для подготовки к выполнению видеопроектов.

В процессе исследования были использованы теоретические и педагогические методы исследования:

- теоретический метод включал анализ исследований отечественных и зарубежных авторов по применению проектного метода в обучении в целом и ИЯ в частности,
- педагогический метод исследования предполагал анализ результатов работ обучающихся.

Материалом для исследования послужили работы обучающихся – видеопроекты, подготовленные студентами в рамках университетского курса обучения ИЯ, в т. для участия в конкурсах. Анализ работ обучающихся включал 15 студенческих видеороликов и осуществлялся по следующим четырем критериям (параметрам оценки): «Содержание и структура», «Владение ИЯ», «Цифровая составляющая» и

«Творческое воплощение идеи». Каждый критерий включает определенный набор составляющих. Так, критерий «Владение ИЯ» включает такие составляющие, как *грамматика, лексика, произношение, темп речи, отсутствие запинок*. Результаты анализа представлены в диаграмме (Рис.1.):

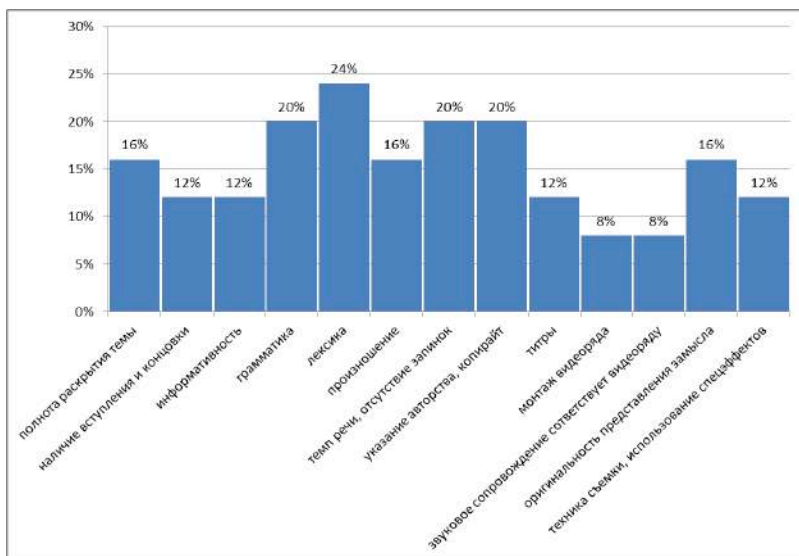


Рис.1 – Ошибки, допущенные обучающимися при подготовке видеопроектов

Согласно результатам проведенного нами анализа студенческих видеопроектов, наибольший процент допущенных ошибок приходится на параметр оценки «Владение ИЯ» – 20%, в то время как параметр «Творческое воплощение идеи» составляет 14%, «Содержание и структура» – 13,3%, «Цифровая составляющая» – 12%. Исходя из полученных данных анализа можно заключить, что на достаточно хорошем уровне владеют навыками использования цифровых технологий, о чем свидетельствует наименьший процент ошибок составляющих критерия оценки «Цифровая составляющая» – «Монтаж видеоряда» (8%) и «Звучковое сопровождение соответствует видеоряду» (8%). Что касается параметра «Владение ИЯ», то наибольший процент ошибок обнаруживается у составляющих «Лексика» (24%), «Грамматика» (20%), «Темп речи, отсутствие запинок» (20%). Обучающиеся испытывают трудности в правильном использовании

соответствующей лексики, необходимом ее объеме, тексты для видеоряда зачастую содержат грамматические ошибки, непосредственно при озвучивании видеороликов отмечаются сложности, связанные с навыками говорения.

Исходя из вышесказанного, возникает необходимость разработки системы специальных заданий, в первую очередь нацеленных на предупреждение подобных ошибок, описанных в анализе работ студентов. Стоит отметить, что такая система заданий должна быть систематической и комплексной, а также включать выполнение похожих видов работы.

Так, в комплексной работе можно использовать задания, направленные на создание коротких видео в рамках изучения различных тем рабочей программы дисциплины «Иностранный язык».

Большую роль играет организация работы, нацеленная на формирование навыков создания видеопроектов, а именно – разработка специальных заданий на развитие видов речевой деятельности, релевантных для создания видеопроектов, в формате рабочих листов [7, с. 37]. На начальном этапе работы в рамках предлагаемой системы специальных заданий это могут быть задания на комментирование видеороликов, подбор заголовков, придумывание вариантов концовки к имеющимся роликам и пр.

Интеграция системы специальных заданий, состоящей из заданий на развитие монологической письменной и устной речи, проектных и творческих заданий, заданий, направленных на развитие навыков работы с Интернет-ресурсами и программами создания видео, позволит сократить количество допускаемых обучающимися ошибок в работе по созданию собственных видеопроектов и эффективно организовать интеграцию видеопроектов в программы обучения иностранному языку в вузе.

Литература

1. *Бовтенко М. А.* Проектные задания в обучении иностранному языку в вузе = *Implementing project work in teaching foreign language at tertiary level* / М. А. Бовтенко, М. А. Морозова // *Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты* : сб. материалов 8 междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 28–29 марта 2019 г. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2019. – С. 308-314. – 65 экз. – ISBN 978-5-7782-3953-1.

2. *Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В.* Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе [Электронный ресурс] // *АНИ: педагогика и психология*. – №3 (20) – 2017. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentsii-buduschih-bakalavrov-v-vuze> (дата обращения: 20.11.2021).

3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Вестник МГОУ» / www.evestnik-mgou.ru. – №1 – 2013. – URL: <https://evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/281> (дата обращения: 19.11.2021).

4. *Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И.* Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

5. *Гаспарян, Л. А.* Метод видеопроектов как средство формирования умений иноязычного диалогического взаимодействия / Л. А. Гаспарян // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 80-86.

6. *Кочетурова, Н.А.* Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку: учебное пособие / Н. А. Кочетурова. – Новосибирск: НГТУ, 2010. – 61 с.

7. *Морозова М. А.* Аутентичные корпоративные электронные ресурсы в обучении иностранному языку в вузе : учеб. пособие / М. А. Морозова. - Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2016. - 98 с. - 50 экз. - ISBN 978-5-7782-3108-5.

8. *Морозова М. А.* Проектные задания в обучении иностранному языку в вузе = Implementing project work in teaching foreign language at tertiary level / М. А. Бовтенко, М. А. Морозова // Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты : сб. материалов 8 междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 28–29 марта 2019 г. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2019. – С. 308–314. - 65 экз. - ISBN 978-5-7782-3953-1.

9. *Назаренко, А.Л.* Технология Wiki для создания виртуальной обучающей среды дистанционного культурологического курса «The World of Britain» / А. Л.Назаренко // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 260-270.

10. *Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс : Феникс, 2010. – 182 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА» НА ОСНОВЕ СТИХОВ И СКОРОГОВОРК

Д.С. Шевякова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, shevyakova97@bk.ru
Научный руководитель: Шевченко О.Г., к.ф.н., доцент**

Представлена модель обучения произношению студентов-лингвистов на основе английских стихов и скороговорок, разработанная в рамках аналитико-имитативного подхода. Модель предполагает формирование фонетического навыка на сегментном и супraseгментном фонетических уровнях.

The article presents the model of pronunciation teaching for students of language faculties on the basis of English poems and tongue-twisters. In terms of analytic-imitative approach, the model is expected to develop pronunciation skills at both segmental and suprasegmental phonetic levels.

В рамках теории межкультурной коммуникации особое значение приобретает усиление межкультурного компонента при обучении различным аспектам иностранного языка [5, с. 373]. Так, в качестве материалов для обучения английскому произношению могут быть представлены стихи и скороговорки, обладающие национально-маркированным характером, позволяющие формировать фонетические навыки и способствующие избавлению от монотонности в речи.

Часть исследователей полагает, что при обучении произношению можно двигаться не только от сегментного уровня к супraseгментному уровню фонетической системы, но и в обратном порядке: от артикулятивно-произносительной подсистемы к супraseгментной подсистеме, включающей в себя просодические компоненты [2, с. 164]. Предлагаемая нами модель обучения предполагает знакомство обучающихся с супraseгментными компонентами уже на начальном этапе формирования фонетических навыков.

В основу модели положен аналитико-имитативный подход, который заключается в сочетании сознательной имитации с использованием графических образов и транскрипции для формирования графемно-фонемных соответствий и ритмико-интонационных навыков [1, с. 276]. Данный подход, эффективность которого была экспериментально доказана А.С. Границкой и обоснована в работах Н.Д. Гальсковой и Г.В. Роговой, рационально совмещает в себе черты артикуляторного и акустического подходов, предполагая наличие как рецептивных, так и репродуктивных упражнений [1, 4]. Таким образом, предполагается, что

на начальном этапе обучения произношению начинается постепенное формирование всех компонентов фонетического навыка: собственно произносительных, аудитивных, ритмических, интонационных навыков, а также навыков транскрибирования и графического интонирования.

Согласно предлагаемой модели обучение произношению разделено на два этапа: работа со скороговоркой и работа со стихотворением (см. Рис. 1). Каждый этап, в свою очередь, подразделен на несколько стадий в зависимости от формируемого навыка и стадий формирования навыка, выделяемых Е.И. Пассовым [3, с. 30].

Стадии формирования по Е.И. Пассову	I. Работа со скороговоркой				Текущий контроль
	Формируемые навыки	Тип упражнений			
Восприятие	Собственно произносительные, транскрибирование	Подготовительные	Репродуктивные	Языковые	Непосредственное взаимодействие с преподавателем
Имитация					
Звуковое комбинирование	Ритмические	Репродуктивные (собственно произносительные, ритмико-интонационные)			Аудиторная, в парах и группах

↓

Имитация	II. Работа со стихотворным материалом				Текущий контроль
	Аудитивные, собственно произносительные	Репетитивно-репродуктивные	Условно-речевые		
Дифференцировка осмысления	Ритмико-интонационные, графическое интонирование		Репродуктивные	Ритмико-интонационные	Языковые
Репродукция. Звуковое комбинирование. Интонационное комбинирование	Интонационные, ритмические	Речевые		Индивидуальная работа, работа в парах при непосредственном или опосредованном контроле и наблюдении со стороны преподавателя	

Рис. 1 – Модель формирования фонетических навыков на основе материала стихов и скороговорок

Первый этап основан на работе со скороговорками и формировании произносительных, ритмических навыков, а также навыков транскрибирования в рамках непосредственного взаимодействия студентов с преподавателем и совместной работы в парах и группах, что позволяет детально отрабатывать каждый изучаемый звук, проговаривая отдельные элементы скороговорки, выполняя упражнения на осознанную имитацию и подготавливая артикуляционный аппарат. Кроме того, выполнение транскрипции и разметки ядерных тонов каждой прорабатываемой скороговорки обеспечивает постепенное овладение навыком графического интонирования.

Алгоритм работы со скороговоркой в рамках модели можно представить следующим образом:

1. Транскрибирование скороговорки.
2. Определение фонетических явлений.
3. Разметка ударения и ядерных тонов.
4. Чтение по схеме «звук – слово – словосочетание – предложение».
5. Упражнение «Эхо». Прочтение скороговорки и параллельное прочтение схожего по ритму короткого предложения:
 - а) ударные слоги отмечены преподавателем (см. Рис. 2);

ә 'pɾʊrә 'kɫɾ әv 'kʊfɪ • _ • _ • _ •	hi 'dɾɯks ә 'wi:kә 'kʊfɪ • _ • _ • _ •
--	--

Рис. 2 – Пример разметки ритмической структуры

б) обучающимся необходимо самим сопоставить модели с совпадающим ритмическим рисунком.

6. Вопросы к скороговорке. Обучающимся необходимо задать все типы вопросов к каждому члену предложения в скороговорке и проговорить их в быстром темпе и с правильной интонацией.

Второй этап направлен на последовательную работу со стихотворным материалом, в рамках которой осуществляется постепенный переход от коллективно-групповой аудиторной работы к самостоятельной работе обучающихся и последующему самоконтролю и самооцениванию при наличии соответствующих критериев. Кроме того, предполагается переход от рецептивно-репродуктивных упражнений к речевым упражнениям, заключающимся в самостоятельном построении строфы с заданной интонационной и ритмической структурой и последующем использовании полученных навыков в живой речи.

Работа со стихотворениями состоит из трех комплексов упражнений. Первый комплекс включает в себя шестикратное прослушивание стихотворения и выполнение ряда заданий. Целью второго комплекса является отработка ритмических и интонационных особенностей речи. Третий комплекс направлен на процессы репродукции и продукции.

В качестве примера рассмотрим алгоритм работы в рамках третьего комплекса, подразумевающего самоконтроль обучающихся.

1. Самостоятельное графическое интонирование фрагмента стихотворения без предварительного прослушивания.
2. Чтение стихотворения и запись речи с помощью диктофона.
3. Работа в парах:
 - а) прослушивание аудиозаписи одногруппника и определение интонационных и ритмических особенностей;

б) прослушивание аудиозаписи носителя и определение интонационных и ритмических особенностей;

в) сравнение графической разметки и фиксирование ошибок.

4. Создание собственной короткой строфы с похожей интонационной и ритмической структурой.

Таким образом, цель предлагаемой модели заключается в предоставлении алгоритма работы с максимально подробными инструкциями для облегчения самостоятельной работы обучающихся. Мы предполагаем, что модель на основе стихов и скороговорок обладает рядом преимуществ.

1. В отличие от текстов и диалогов скороговорки и фрагменты стихотворений обладают относительно небольшим объемом. Это позволяет сокращать время на их транскрибирование и графическое интонирование и уделять больше времени отработке произношения конкретных звуков и звукосочетаний, что особенно важно в процессе формирования собственно произносительных навыков. Кроме того, небольшой объем способствует быстрому заучиванию.

2. Благодаря разнообразию интонационных структур, представленных в стихотворениях, в рамках короткого отрывка охватывается больше интонационных особенностей.

3. Повторяющаяся ритмическая структура стихотворного материала позволяет формировать произношение на примере нескольких строф по принципу аналогии, после чего обучающийся может осуществлять перенос структуры в речь для дальнейшей отработки и совершенствования.

4. Стихи и скороговорки обладают ярко выраженной национально-маркированной окраской, что способствует усилению межкультурного компонента при обучении произношению.

Кроме того, для повышения мотивации и более ясного понимания заданий предлагаются точные инструкции и рекомендации, позволяющие организовывать самостоятельную работу обучающихся. Это связано с тем, что полноценное формирование фонетических навыков возможно только при комплексной работе как на занятиях по практической фонетике с преподавателем, так и в процессе внеаудиторной работы студентов.

Литература:

1. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

2. *Еловская, С.В.* Актуальные проблемы обучения фонетике английского языка в вузе // Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. – 2013. – №1. – С. 163–165.

3. *Пассов Е.И.* Формирование произносительных навыков: учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.

4. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

5. *Фатхулина Г.Г.* Содержание обучения фонетическому аспекту английского языка в свете теории межкультурной коммуникации // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сборник научных статей. – Чебоксары, 2019. – С. 372–376.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ И МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Д. В. Шифман

**Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирский государственный университет архитектуры,
дизайна и искусств имени А.Д. Крячкова,
г. Новосибирск, dvshifman@nsuada.ru**

Научный руководитель: Бовтенко М.А., д. пед. н., доцент

Статья посвящена развитию билингвальных и мультилингвальных компетенций студентов в цифровой образовательной среде. Понятия билингвизма, мультилингвизма, транслингвизма, полиязыковой/многоязычной среды рассматриваются в контексте современных тенденций обучения иностранному языку с использованием цифровых технологий.

The article deals with development of student bilingual and multilingual competencies in digital learning environment. Bilingualism, multilingualism, translanguaging, multilingual environment are considered in context of current trends in teaching foreign languages with digital technology.

Процесс глобализации современного общества, характеризующийся повышением мобильности населения, развитием и ростом доступности информационно-коммуникационных технологий и распространением информации на разных языках, формирует новую поликультурную и

мультилингвальную коммуникационную среду. В такой среде появляется все больше возможностей использования не одного, а двух и более языков в общественной, бытовой, профессиональной и образовательной сферах. В отечественных и зарубежных исследованиях для описания этих явлений применяются такие понятия как полиязыковая/многоязычная среда, мультилингвизм, многоязычие, билингвизм, транслингвизм, переключение языковых кодов.

Полиязыковая среда (multilingual environment) – это совокупность условий и процессов, в основе которых лежит языковое разнообразие. Европейская комиссия определяет мультилингвизм (multilingualism) как способность «обществ, организаций, групп и индивидов включать в свою повседневную жизнь более чем один язык».

Билингвизм (bilingualism) рассматривается «как в равной мере хорошее владение двумя языками» [3]. М. Сигуан и У. Ф. Макки предлагают называть билингвальным человека, который, владея родным языком, в сравнимой степени компетентен в другом языке, способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим [3].

Транслингвизм (translingualism), по определению Й. Лин, — это использование всего коммуникативного репертуара говорящего, в результате чего языки плавно перетекают друг в друга [10]. Языки при этом рассматриваются во временном континууме, а не как отдельные единицы в иерархическом отношении.

Принимая во внимание работы У. Вайнрайха, переключение языковых кодов (code-switching) означает попеременное использование двух языков в практическом общении.

Изучая феномен билингвизма и мультилингвизма, исследователи выделяют такие понятия, как естественный билингвизм, искусственный билингвизм, профессиональный билингвизм и учебный билингвизм.

Э. А. Гашимов, опираясь на работы Е. К. Черничкиной, видит различие между естественным и искусственным билингвизмом в том, что «постижение иноязычной культуры у естественного билингва начинается с бытового уровня, а при искусственном билингвизме – с духовных ценностей» [3].

Под профессиональным билингвизмом В. И. Карасик понимает использование второго языка в институциональной профессиональной коммуникации. К числу профессиональных билингвов автор относит преподавателей иностранного языка, институциональная деятельность которых заключается в сопровождении специфической социализации обучающихся, овладевающих вторым коммуникативным кодом [5].

Учебный билингвизм Р. П. Мильруд рассматривает как функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения между участниками образовательного процесса на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности [6].

В методике преподавания иностранного языка проблема соотношения языков рассматривается в двух аспектах – как принцип опоры на родной язык (учет родного языка) при обучении иностранному и как подход к использованию родного языка в учебном процессе, а также в контексте обучения иностранному языку в среде изучаемого языка и вне среды его функционирования.

Принцип опоры на родной язык реализуется в проведении при обучении иностранному языку определенных параллелей с родным языком, установление сходства и различий; создании национально ориентированных учебных материалов, учитывающих сложности освоения изучаемого языка определенной национальной группой обучающихся [1].

Использование родного языка в учебном процессе (в учебных материалах и на занятиях) зависит от выбора подхода к обучению: монолингвального, основанного на использовании исключительно изучаемого языка, или билингвального – с использованием родного языка или языка-посредника. У каждой из этих моделей есть свои несомненные достоинства: монолингвальное обучение позволяет обучающимся пользоваться изучаемым языком в максимальном объеме; обучение с включением родного языка или языка-посредника – дает возможность использования перевода, более доступного объяснения теоретического материала, получения быстрой и более детальной обратной связи от обучающихся.

Важным фактором в преподавании иностранного языка являются условия обучения в среде или вне среды функционирования изучаемого языка, хотя и в том, и в другом случае возможно как обучение с использованием родного/языка-посредника, так и монолингвальное обучение.

При обучении иностранному языку вне языковой среды преподаватель должен широко представить лингвокультурную реальность функционирования изучаемого языка и создавать микросреду через аутентичные материалы и ситуации [7]. При обучении иностранному языку в языковой среде преподаватель должен «контролировать воздействие языковой среды в содержательном плане, объеме, силе» [8] и «методически целесообразно организовать участие языковой среды в учебном процессе» [7].

Глобальный переход на дистанционное и смешанное обучение в начале 2020 г. сделал использование цифровых ресурсов в обучении обязательным компонентом, а перечень языковых компетенций был дополнен компетенциями, связанными с цифровой средой. В настоящее время в образовании постоянно увеличивается число электронных ресурсов и сервисов и их видов – от информационных и учебных до прикладных и коммуникационных ресурсов, в т.ч. сервисов для самостоятельного создания контента и его публикации в Интернете пользователями [2, 9]. Значительное количество этих ресурсов доступно обучающимся как на родном, так и на изучаемом языке, а также на нескольких языках, что открывает новые возможности как для монолингвального, так и для билингвального/полилингвального обучения в среде изучаемого языка и вне ее функционирования.

Монолингвальное обучение в цифровой среде обеспечивается использованием аутентичных информационных и учебных материалов и цифровых ресурсов с интерфейсом на изучаемом языке; но при этом сложно исключить использование родного языка интерфейса, систем перевода и двуязычных словарей на собственных цифровых устройствах обучающихся. Доля родного языка в процессе обучения иностранному языку вне среды изучаемого языка существенно увеличивается при использовании ресурсов на родном языке (в том числе локализованных версий) без возможности выбора изучаемого языка в качестве языка интерфейса. В этом случае распространенной становится практика использования ресурсов с интерфейсом на родном языке и содержательным компонентом – на иностранном. Например, в таком варианте, как это реализуется во многих российских вузах, включая Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств им. А. Д. Крячкова при использовании локализованных версий систем дистанционного обучения Moodle и проведения онлайн-занятий Google Meet. Несомненно, что в подобных случаях преподавателю иностранного языка необходимо включать в учебный процесс дополнительные аналогичные и новые цифровые инструменты, которые бы позволили увеличить использование изучаемого языка в учебном процессе.

В связи с этим особого внимания заслуживают многоязычные цифровые образовательные ресурсы, обеспечивающие возможность реализации как монолингвального, так и билингвального и/или мультилингвального подходов в обучении иностранным языкам. Примером такого ресурса может служить разработанный в Казанском федеральном университете электронный интегрированный предметно-языковой курс «Основы математической обработки информации». В

этом курсе все компоненты (интерфейс, теоретические материалы, глоссарий, учебные задания), представлены на трех языках – русском, английском и татарском; переключение с языка на язык возможно в любой момент работы с ресурсом [4].

Таким образом, возможности цифровых технологий позволяют интенсифицировать развитие билингвальных и мультилингвальных компетенций студентов через включение в учебный процесс комплекса учебных и аутентичных ресурсов с различными и дополняющими друг друга вариантами использования двух и более языков.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Флинта. – 2005. – 215 с.

3. *Гашимов Э.А., Пестова В.В.* К вопросу о дискурсивной компетенции в искусственной билингвальной среде (лингводидактический аспект) // Российский журнал исследований билингвизма. – 2021. – Теоретические и прикладные аспекты исследования билингвизма в фокусе научных дискуссий С. 50-55 [Электронный ресурс]. URL:<https://bilingualism.ru/s271291870016851-2-1/> (дата обращения: 03.11.2021).

4. *Зарипова Р.Р., Данилов А.В., Салехова Л.Л.* Разработка и использование полилингвального цифрового образовательного ресурса для студентов - будущих учителей математики // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. V. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 152 -161.

5. *Карасик В. И.* Профессиональный билингвизм // Российский журнал исследований билингвизма. – 2021. – Теоретические и прикладные аспекты исследования билингвизма в фокусе научных дискуссий С. 8-16 [Электронный ресурс]. URL:<https://bilingualism.ru/s271291870016820-8-1/> (дата обращения: 03.11.2021).

6. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Учебный билингвизм: вчера, сегодня, завтра // Язык и культура. – Томск. – 2017. - №37. – С. 185-204.

7. *Орехова И.А.* Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. – М. - 2007. - №3 (202). - С. 35–38.

8. *Орехова И.А.* Языковая среда – катализатор учебного процесса // Современная коммуникативистика: наука – практика – специальность.

Всероссийская научно практическая конференция с международным участием. – М.: Российский новый университет. - 2020. - С. 417-422.

9. *Тимова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – 247 с.

10. *Angel M., Y. Lin & Peichang H.* Translanguaging as Dynamic Activity Flows in CLIL Classrooms // Journal of Language, Identity & Education. – 2017. – Vol. 16, N 4. – P. 228-244. – doi: 10.1080/15348458.2017.1328283

ОБУЧЕНИЕ ИДИОМАМ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.А. Шорохова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, shorokhova-inna@yandex.ru
Научный руководитель: Проскурина А.В., к.фил.н.**

Статья посвящена формированию лингвокультурной компетенции у студентов посредством использования идиом. Целью статьи является выявление содержания и структуры лингвокультурной компетенции, а также лингвокультурных единиц, способствующих ее формированию у студентов университета. Основное внимание уделяется раскрытию значения терминов «коммуникативная компетенция», «лингвокультурная компетенция», «базовые единицы лингвокультурной компетенции», приведены основные классификации идиом. Было установлено, что изучение идиом должно повлиять на формирование лингвокультурной компетенции у студентов.

The article is devoted to the formation of linguacultural competence among students through the use of idioms. The purpose of the article is to identify the content and structure of linguacultural competence, as well as linguacultural units that contribute to its formation among university students. The main attention is paid to the disclosure of the meaning of the terms "communicative competence", "linguacultural competence", "basic units of linguacultural competence", the main classifications of idioms are given. It was found that teaching idioms should influence the formation of linguacultural competence among students.

Образование, играя важнейшую роль, сопровождает общество на всех этапах его развития. В современном мире целью любого образования является практическое знание иностранного языка, поскольку существует острая потребность в разносторонних специалистах, говорящих на одном или нескольких языках. В связи с этим на первый план выходит необходимость формирования

лингвокультурной компетенции у студентов, так как любой язык не только отражает культурную идентичность народа, но и также является незаменимым инструментом межкультурного взаимодействия.

Образовательный процесс предполагает формирование у студентов различного рода компетенций. По мнению А.А. Подгорбунских, «**компетенция**» — это основная характеристика каждого человека, неизменная часть личности, с помощью которой можно предугадать дальнейшие действия человека во всех сферах жизни индивида в социуме [7].

Изучая иностранные языки, студенты развивают лингвокультурную компетенцию, формирование которой является частью педагогического феномена коммуникативной компетенции. Р.П. Мильруд утверждает, что это область эффективной коммуникативной деятельности, которая основана на усвоенных инструментах и стратегиях вербального общения, подкрепленных языковыми и вербальными навыками [6]. Отметим, что данная компетенция включает развитие лингвокультурной компетенции, содержание и структуру которой мы рассматриваем в нашем исследовании.

Существуют различные подходы к определению содержания, а также структуры **лингвокультурной компетенции**. Так, Г.В. Токарев отмечает, что это способность видеть и интерпретировать факты в контексте конкретной культуры [8].

По мнению В.И. Карасика, важнейшим инструментом эффективного межкультурного общения является знание культурных элементов языка, на котором осуществляется данное общение [5].

В.В. Воробьев, в свою очередь, под лингвокультурной компетенцией понимает знание индивидом всей системы культурных ценностей, представленных в изучаемом языке [3].

О.И. Халупо под этим термином подразумевает знание языка и культуры конкретного языкового сообщества, умение усваивать отличительные особенности, отражающие менталитет, духовность и национальную специфику изучаемой культуры, и их воплощение в различных сферах деятельности [10].

Существуют различные подходы к определению структуры лингвокультурной компетенции. Так, В.П. Фурманова отмечает, что источником лингвокультурных знаний могут послужить системы и понятия, в семантической структуре которых отражается культурная реальность данной нации, и где преобладает культурно-ориентированное содержание [9].

Л.А. Городецкая считает, что развитие данной компетенции у студентов основывается на знании своей собственной культуры, так как

в структуру данной компетенции как феномена сознания входят две компетенции: интракультурная — знание норм, правил и традиций своего языкового сообщества, и межкультурная — знание норм, правил и традиций другого языкового сообщества [4].

В учебной программе представлены различные способы и методы развития лингвокультурной компетенции. На наш взгляд, преподаватели могут формировать языковую культуру и лингвокультурную компетенцию у студентов, обращаясь к обучению языковых знаков того или иного языка, поскольку именно они несут культурный смысл и потенциал языкового сообщества. Так, нам необходимо обратить внимание на базовые единицы лингвокультурной компетенции, которые не только вносят вклад в развитие личности, но и отражают национальные особенности общества, духовность и его развитие на определенных исторических этапах.

В разные исторические эпохи одни слова и понятия становятся культурно значимыми, а другие, наоборот, исчезают или переходят на другие уровни. Изучая базовые единицы, человек овладевает умением отражать ценности языка и культуры, то есть формирует лингвокультурную компетенцию.

Под **«базовыми единицами лингвокультурной компетенции»** подразумеваются основные компоненты языковой системы, такие как ключевые слова, фразы, фразеологизмы, прецедентные тексты. Эти компоненты отражают национально-культурные особенности общества, а также его систему ценностей [10].

В нашем исследовании мы хотели бы обратить внимание на один из наиболее значимых типов базовых единиц лингвокультурной компетенции, которыми являются идиомы. Мы считаем, что можем использовать идиомы с целью формирования лингвокультурной компетенции, поскольку каждая идиома содержит культурный код, отражающий национальный характер конкретной культуры. Фразеологические единицы зависят от культуры и глубоко уходят корнями в историю речевого сообщества, именно поэтому их часто относят к архетипам, разделяемых целой нацией.

«Фразеологические единицы» или «фразеосочетания» — это общие термины, используемые российскими учеными, в то время как западные ученые используют термины «идиома» или «идиоматические выражения» для обозначения всех видов устойчивых словосочетаний. Кембриджский словарь дает следующее определение термина **«идиома»**: устойчивое словосочетание, состоящее из группы слов, имеющих определенное значение, которое отличается от значений каждого слова по отдельности.

Стоит обратить внимание на основные классификации идиом, которые помогут сформировать эффективную методику их обучения. Основная классификация фразеологизмов, основанная на семантической слитности компонентов в целостном значении фразеологических единиц, была представлена советским лингвистом В.В. Виноградовым. На основе данного принципа В.В. Виноградов выделяет три типа фразеологических единиц [2]:

-фразеологические сращения — это фразеологические единицы, значение которых не может быть выведено из значений их составных частей, например, *red tape* — «бюрократизм». Значение компонентов данных фразеологических единиц полностью поглощается значением целого;

-фразеологические единства — это выражения, целостное значение которых мотивируется на значении его компонентов. Это означает, что значение целого можно вывести из значений каждого компонента, например, *to show one's teeth* — «быть недружелюбным»;

-фразеологические словосочетания содержат один компонент, используемый в прямом значении, в то время как другой используется метафорически, например, *to meet requirements* — «удовлетворять потребностям». В этой группе возможны некоторые замены, не влияющие на значения метафорического элемента, например, *to meet the demand* — «удовлетворять спрос».

Наиболее распространённой классификацией фразеологических единиц является тематическая. Данная классификация имеет основные типы, которые далее делятся на более частные группы [1]. Согласно этому принципу, все идиомы делятся на группы в соответствии с их принадлежностью к определенной тематике, например идиомы, связанные с морем — *a big ship asks for deep water* (большому кораблю — большое плавание); спортом — *to be on the ball* (быть на высоте); верховой ездой — *to be in the saddle* (быть в седле).

Использование классификаций может упростить запоминание значений многих идиом, их использование на уроках иностранного языка, а также может способствовать развитию методов обучения идиомам с целью формирования лингвокультурной компетенции. Высокая степень аутентичности и богатый семиотический потенциал такого пласта лексики, как идиомы, определяют их изучение как наиболее эффективное для развития данной компетенции. Работа с идиомами обеспечивает реализацию междисциплинарных связей на уроках иностранного языка, так как могут быть задействованы такие дисциплины, как история, география, обществознание, мировая культура.

Таким образом, проблема обучения идиомам с целью формирования языковой и культурной компетенции является актуальной в современной образовательной среде. Изучение идиом на уроках иностранного языка представляется одним из эффективных способов развития лингвокультурной компетенции, подразумевающей знание особенностей культуры изучаемого языка, фоновой безэквивалентной лексики, культурных ассоциаций. Подводя итоги, можно сказать, что в настоящее время основной целью преподавателей иностранных языков является формирование у студентов лингвокультурной компетенции, базовые единицы которой могут послужить эффективным средством ее развития, поскольку несут в себе культурный код конкретной нации.

Литература:

1. *Антрушина, Г.Б.* Лексикология английского языка: учеб. пособие для студентов / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001. – 288 с.
2. *Арнольд, И.В.* Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
3. *Воробьев, В.В.* Лингвокультурология: монография. М.: РУДН, 2008. С. 74–75.
4. *Городецкая Л.А.* Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема.: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М.: Изд-во Московского государственного университета им М. В. Ломоносова, 2007. – 48 с.
5. *Карасик В.И.* Языковой круг личность, концепты, дискурс – М.: Гнозис, 2004. – 477 с.
6. *Мильруд Р.П.* Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – No 7. – С. 31–36.
7. *Подгорбунских А.А.* Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования // Вестник Омского университета. – 2012. – No 2. – С. 440 – 441.
8. *Токарев Г.В.* Лингвокультурология – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – 136 с.
9. *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 475 с.
10. *Халуно О.И.* Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. – 2012. – No 2. – С. 123 – 131.

Секция АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ
И ЖУРНАЛИСТИКИ

**МЕТАФОРА И СИНЕСТЕТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА
В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ РАССМОТРЕНИИ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Я.Ю. Алимова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, yualimova.18@mail.ru
Научный руководитель: Кротова А. Г., к. фил. н.**

В данной статье рассматривается специфика работы с метафорами в иностранной аудитории, описывается важность данного тропа в национальной культуре, отдельно описывается специфика работы с синестетическими метафорами, обозначается проблема интерпретации метафор иностранными студентами.

This article examines the specifics of working with metaphors in a foreign audience, describes the importance of this path in national culture, describes separately the specifics of working with synesthetic metaphors, and outlines the problem of interpreting metaphors by foreign students.

Метафора – многогранное языковое явление, которое давно изучается учеными-лингвистами (Н. Д. Арутюнова, В. Ю. Апресян, А. Вежбицкая, Б. М. Галеев, Дж. Лакофф, Т. Г. Попова). По словам Е. А. Бобровой, активно исследуются особенности формирования метафорических выражений в языке, объем и содержание понятия метафоры, лежащий в основе метафоризации характер языковых механизмов, специфические культурные особенности формирования метафорических единиц, функции и их характеристики, а также другие аспекты данного явления [1].

Напомним, что метафора (от греч. *metaphora*) – это троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении [2]. Синестетическую метафору можно рассматривать как разновидность метафоры, в основе которой лежит межчувственный перенос (например, *бархатный голос, кислое лицо, яркий звук* и т.д.). Специфичность данного явления обусловлена способностью задействовать сразу несколько областей чувств – зрение и слух или вкус, обоняние и осязание, плюс прочие самые разнообразные комбинации [3]. Сейчас синестетическая метафора

активно исследуется как риторическая и стилистическая категория, она считается важным средством выразительности в текстах русской классической литературы (произведения Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева и И. А. Бунина).

Благодаря исследованиям Дж. Лакоффа и М. Джонсона в современной лингвистике исследования метафоры приобрели когнитивную направленность, и в последние десятилетия метафора представляется не только языковым явлением, но и средством концептуализации действительности, средством отражения нового знания в языке. По мнению учёных, метафора пронизывает нашу повседневную жизнь: как язык, так наше мышление и деятельность [4]. Поэтому изучение метафор является важной частью обучения языку и освоению культуры для иностранных студентов.

Однако механизм понимания и интерпретации метафор иностранцами до сих пор является одной фундаментальных, но недостаточно разработанных проблем. Анализ исследовательской литературы показывает, что метафоры представлены в учебниках меньше, чем их можно встретить в реальной коммуникации. Часто значения метафор не объясняются и не сопровождаются примерами, также они могут подаваться в упрощённом виде [5]. Игнорирование потенциала метафор может привести к неправильному пониманию речи на иностранном языке, будь она в устной или письменной форме. Кроме того, остаётся без внимания и специфика культуры конкретной страны, отражённая метафорой и закреплённая в ней.

Почему метафорам уделяется недостаточно внимания на занятиях по иностранному языку? Как считает К. Кёпке, это связано с рядом проблем:

- 1) метафоры не удобны для изучения, так как требуют глубоких пояснений.
- 2) до сих пор нет однозначного определения метафоры, которое можно было бы использовать для занятий иностранным языком.
- 3) недостаточно теоретической литературы, в которой объясняются основные метафорические программы самых распространённых языков (английского, немецкого, французского, испанского и русского) на занятиях как начального, так и более высоких уровней.
- 4) нет учебных и методических материалов для преподавателей, содержащие методы и приёмы по работе с основными метафорическими программами иностранного языка [6].

При работе с метафорами важно учитывать влияние интерференции на особенности восприятия метафорических средств. Важно на занятиях уделять внимание подробному объяснению сходств и различий метафо-

рики родного и иностранного языков. В том случае, если обучающиеся владеют основными метафорическими системами языка, они смогут находить сходства самостоятельно. Таким образом, при владении процедурой идентификации и понимании механизмов создания метафоры, обучающиеся могут самостоятельно производить новые речевые метафоры.

Важнейшим элементом правильной интерпретации метафоры является контекст. Благодаря контексту мы понимаем, какое значение лексической единицы актуализируется. К. Кёпке предлагает разработанную Praggeljaz Group [2007] процедуру идентификации метафор «Metaphor Identification Procedure» (MIP) [6]. Данная процедура состоит из нескольких шагов, но на занятиях по иностранному языку можно использовать только один шаг. Для этого нужно проверить, есть ли различия признака контекстуальным и базовым значением выражения. Нужно найти признаки, лёгшие в основу метафоры, и сходства между её значениями [5]. Такая процедура позволяет идентифицировать не только образные метафоры, но и языковые.

Если говорить о синестетических метафорах, то синестезия является своеобразным маркером, который может открыть студенту-иностранцу специфику мировосприятия и мироощущения носителей изучаемого языка, их видение окружающей действительности, поскольку, кроме авторских речевых синестетических метафор (например, «флейты звук зорево-голубой, звук литавр торжествующе-алый» К. Бальмонта и «тонкий, режущий свист, как ослепительно-белая нить» М. Горького), существуют и языковые синестетические метафоры, обладающие стертой, или «потухшей», образностью (*сладкая улыбка, сладкий голос, сладкий запах, мягкий свет* и пр.) и используемые повсеместно [7].

Для работы с синестетическими метафорами необходимо, как представляется, обращать внимание на соощущение, на основе которого возникла метафора, и спрашивать у инофона, понимает ли он, как образована метафора. Кроме того, эффективным может быть прием сопоставления с родным языком, поскольку, возможно, в нем также присутствуют подобные обороты. Например, и в английском языке, и в русском существует словосочетание *сладкий голос / sweet voice*, которое используется для характеристики приятного и мелодичного звука голоса. Или, например, разделение цветов на тёплые и холодные также является синестетической метафорой, аналог которой есть и в английском языке: *warm colors* и *cold colors*.

Подводя итог, отметим, что метафора и синестетическая метафора являются важным способом структурирования восприятия человеком окружающего мира и понимания им многих явлений: через метафоры

мы получаем и категоризируем информацию о явлениях, метафора способствует лучшему погружению в сущность объекта. Именно поэтому метафоры обладают большим потенциалом для ознакомления с культурой изучаемого языка на занятиях по иностранному языку и требуют особого внимания и изучения в лингводидактическом аспекте.

Литература:

1. *Боброва Е.А.* Концептуальная метафора как средство категоризации окружающей действительности на примере метафоры движения по пути [Электронный ресурс] // Известия иркутской государственной академии. Филология. – № 3. – 2013. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20130446> (дата обращения: 14.11.2021).
2. *Арутюнова Н.Д.* Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – 1990. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/296c.html> (дата обращения: 14.11.2021).
3. *Клюев Е.В.* Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учебное пособие для вузов. – М.: «Издательство ПРИОР», 1999. – 272 с.
4. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. *Koch C.* Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch. / Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. 301 p.
6. *Кёнке К.* Метафоры на занятиях по иностранному языку // Евразийский гуманитарный журнал. – 2018. – №4. – С. 126–131.
7. *Смолина А.Н.* Синестезия как троп метафорического типа // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. Supplement. – 2009. – № 2. – С. 101–107.

ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Н. А. Анискина

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, nata.aniskinaaaa@mail.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

Данная статья посвящена изучению двуязычия на разных уровнях языка. Анализируются аспекты социолингвистики, культурологии и интерференции в сравнии двух лингвистических систем коммуникации.

This article is devoted to the study of bilingualism at different levels of the language. The aspects of sociolinguistics, cultural studies and interference in the comparison of two linguistic communication systems are analyzed.

Всё чаще мы встречаем людей со знанием двух или более языков. Тем не менее, двуязычие не является уникальным явлением, но с точки зрения социолингвистических и культурологических исследований, потребность человека к общению является одним из важнейших факторов, ведущих к всевозможным языковым контактам, которые являются не только вербальными и невербальными, но охватывают иные территории и нарушают социальные границы. Нам кажется, что данная тема востребована и имеет место в лингвистическом изучении.

Язык, как выражение общества, является свидетельством межкультурных отношений. На территории любого государства существует официальный язык, которым обладает носитель страны. Официальных языков внутри государства может быть несколько, помимо этого, в стране часто преобладают языковые меньшинства. Всё это – средства коммуникации различных культур, которые в конечном итоге развиваются совместно. Под двуязычием мы понимаем способность отдельного человека, сообщества или населения, использовать две разные лингвистические системы в общении. В.Н. Ярцева даёт определение понятию «интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного.

Она способна охватывать все уровни языка, но особенно заметна в фонетике (акцент в узком смысле слова).

Главный источник расхождения в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав, различные правила позиционной реализации фонем, их сочетаемости, различная интонация, различное соотношение дифференциальных и интегральных признаков, различный состав грамматических категорий и/ или различные способы их выражения» [1, с. 75]. Языковую интерференцию можно рассматривать как перенос элементов одного языка на другой, в зависимости от языковых уровней. С точки зрения фонетических навыков, лингвистические проблемы могут быть связаны с иностранными аспектами, такими как интонация, высота тона, темп речи, акцент, которые влияют с первого языка на второй. Грамматические аспекты, такие как употребление местоимений, ошибки во времени глагола и порядка слов. Исходя из грамматических совпадений первого языка, человек будет совершать ошибки внутри второго языка. Что касается лексики, то языковая интерференция применяет заимствования и преобразования слов из одного язык, чтобы звучать более естественно на другом.

Отклонение от нормы и объединение двух лингвистических систем становится глобальной проблемой, т. к. каждый год, людей, обладаю-

ших данным явлением, становится больше. В частности, этому подвергаются дети, которые, в основном, обладают натуральным билингвизмом и пользуются другими механизмами усвоения языка, нежели взрослые. Именно поэтому, нам бы хотелось начать исследование с детского билингвизма.

Интерференция может проявляться как в устной, так и в письменной речи. Орфографические ошибки у билингвов обуславливаются сходством или отождествлением графики на двух языках. Устная речь подвергается нарушению смысловых связей (части предложения, коммуникативные задачи, последовательность раскрытия темы), звукопроизношения и трудности семантических структур высказывания. Чтобы это подтвердить или опровергнуть, был совершён эксперимент среди детей билингвов, от 9 до 12 лет, обладающих натуральным билингвизмом. На основе эксперимента были составлены три задания: текст под диктовку, ассоциативная игра и рассказ о своей семье. Анализируя результат исследования, у 3 из 5 детей были обнаружены такие отклонения как

- замена букв или слов по звучанию (*утюг* - *вьюг*, *круг*)
- пропуск букв и слогов (*мне снился сон о море* - *мне снился сон море*)
- отсутствие семантических связей на примере ассоциаций (*цветок* - *небо*)
- ошибки в ударениях (*мАльчик* - *мальчИк*)
- перестановка букв и слогов (*утром* - *уртом*)

Таким образом, мы выявили, что большинство ошибок у двуязычных детей обусловлены особенностями фонетической, лексической, семантической и синтаксической структурой родного языка. Эта проблема становится актуальной, именно поэтому создаются проекты, сайты и школы для помощи и предотвращения нарушений устной и письменной речи. Сейчас мы наблюдаем за сайтом “*maam.ru*”, который предоставляет дополнительные материалы для детских садов, школ и работают над реализацией собственного проекта.

Литература:

1. *Ярцева В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. – М: Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЛОКАТИВНОСТИ В ЖАНРЕ КОММЕНТИРОВАНИЯ ШАХМАТНЫХ ПАРТИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «ШАХМАТНОЕ ОБОЗРЕНИЕ»)

В. С. Бармина, Е.В. Карпова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, vika.barmina@mail.ru

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. фил. н., доцент

В статье рассматривается перспектива исследования категории локативности в жанре комментирования шахматных партий. Целью работы является выявление специфики средств выражения локативности в данном жанре. Исследование будет выполняться в русле функциональной грамматики.

The article considers the prospect of studying the category of locativity in the genre of commenting on chess games. The aim of the work is to identify the specifics of the means of expressing locativity in this genre. The research will be carried out in line with functional grammar.

Изучением категории локативности занимается большое количество филологов – исследуются разные категории локативности на основе различных материалов. В нашем исследовании мы хотим показать, какие специализированные средства выражения локативности использует шахматный комментатор.

Федосеева Л.Н. в своей диссертации [1] говорит: «ученые неоднократно подчеркивали, что в основе познания мира человеком лежит именно пространственная рецепция и связанные с ней значения, на базе которых развилось в дальнейшем осознание других типов связей и отношений предметов действительности <...>. Таким образом, категоризация пространства – одна из наиболее фундаментальных областей в познании мира».

В той же диссертации говорится, что существуют разные подходы к нашему объекту исследования, используются различные термины: «локативность», «локальность» «пространство» и т.п. Представлены различные «характеристики участков пространственного комплекса». Описанию локативных отношений в русском языке посвящено много работ, охватывающих как современное состояние языка, так и историю.

На данном этапе исследования мы ориентируемся на описание категории локативность по трудам А. В. Бондарко [2]: «локативность – это семантическая категория, представляющая собой языковую интерпретацию мыслительной категории пространства, и вместе с тем как ФСП (функционально-семантическое поле), которое охватывает разноуров-

новые средства данного языка, взаимодействующие при выражении пространственных отношений).

В книге «Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке» Всеволодовой М. В. и Владимирского Е. Ю. говорится: «пространственные отношения выражаются не только формами имени, но и наречиями, прилагательными» [3] Важно, что средства выражения локативности могут быть разнообразными, так как «семантическая категория локативности в её языковом представлении выходит за рамки предиката, распространяясь на сферу обстоятельственных отношений. Однако предикат играет определяющую роль в развертывании пространственной ориентации» [2].

На начальном этапе было просмотрено около 30-и шахматных партий с комментариями в Журналах «Шахматное обозрение» за 2019 год. Были найдены примеры, которые кажутся нам более или менее удачными: «*оставил слона на с7*», «*рванул на f7*», «*направляется*», «*пошёл на прорыв*», «*ходили только Ксб*», «*ферзь вернулся домой*», «*ферзи ушли с доски*». «*повёл с d2 на d5*», «*ждать опасно – конь придёт на d5*», «*надо эвакуироваться оттуда*», «*по линии «d*», «*здесь*». Лишь шахматной нотацией при комментировании партии обойтись невозможно. Сам комментатор должен безупречно понимать происходящее на ограниченном шахматном локусе, использовать свои творческие способности, так как шахматы молчаливая и статичная борьба умов.

На данном этапе исследования была выделена активная группа предлогов «с», «на», которую нам представляется возможным проанализировать с помощью «Синтаксического словаря» Золотовой Г. А.

Дальнейшие перспективы нашей работы заключаются в возможности рассмотрения категории локативности как особенного явления с различными средствами выражения в жанре шахматного комментирования.

Литература:

1. *Федосеева, Л.Н.* Категория локативности в современном русском языке: авторф. дис. д.фил.н. – Табмов, 2013. – 43с.
2. *Бондарко А.В.* Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. - СПб.: Наука, 1996. — С. 5 – 51.
3. *Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю.* Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке – 2-е изд., доп. – М: Издательство ЛКИ, 2008. – 288с.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛЕКСЕМЫ «ПРОПАГАНДА»: ЯЗЫКОВОЕ СООБЩЕСТВО И СЛОВАРИ

Д. О. Батырбаев, Г. М. Мандрикова
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, god.goding@mail.ru
Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д. фил. н., доцент

В статье рассматривается понятие пропаганды: представлены словарные дефиниции, изменявшиеся в различные исторические периоды, и понимание данного слова современными носителями языка. На основе анализа словарных определений и данных, полученных в ходе социолингвистического опроса, выделено расхождение в интерпретациях лексемы «пропаганда» в словарях и в языковом сознании современных студентов.

The article examines the concept of propaganda throughout its existence; dictionary definitions that have changed in various historical periods and the understanding of this word by modern native speakers are presented. Based on the analysis of dictionary definitions and data obtained during a sociolinguistic survey, the discrepancy in the interpretations of the lexeme "propaganda" in dictionaries and in the linguistic consciousness of modern students is highlighted.

Современный период развития общества, как известно, характеризуется переходом от индустриальной цивилизации к информационной. Ежедневно сотни каналов передачи информации поставляют людям тысячи событий, часто по-своему интерпретированных и показанных под определенным углом. Речь идёт о пропаганде как средстве коммуникации, цели которой реализуются в первую очередь через СМИ. Учитывая роль пропаганды в современном обществе и различные трактовки данного понятия, существующие в различных социальных группах, считаем проводимое нами исследование актуальным. Цель данной работы – выявить представления о пропаганде, существующие в языковом сознании молодых носителей русского языка (на примере небольшой группы 20-летних студентов-журналистов, участников пилотного эксперимента), и в словарных дефинициях.

Можно предположить, что у значительной части членов любого общества имеется интуитивное представление о том, что такое пропаганда. Это представление основано на собственном мнении, жизненном опыте, разговорах с родными и знакомыми, на записях в социальных сетях / различных программах интернет-платформ (YouTube) и т.д.

В рамках данного исследования был проведён пилотный социолингвистический эксперимент – опрос, благодаря которому нам удалось выявить некоторые особенности понимания феномена пропаганда студентами – будущими журналистами».

Перед началом эксперимента мы сформулировали гипотезу исследования: в сознании носителей языка пропаганда выступает как «негативная прогосударственная система, направленная на манипуляцию сознанием граждан с целью решения политических задач». При этом в словарях отражаются толкования, представляющие феномен пропаганды как процесс, не имеющий негативных коннотаций, направленный на решение различных задач, в том числе – благоприятных для граждан. Субъекты пропаганды – это не только государственные институты.

Респондентам было предложено ответить на несколько вопросов, предлагающих: 1) дать собственное определение пропаганды; 2) привести пример пропагандиста и описать его; 3) ответить на вопрос о потребности в пропаганде; 4) выделить цели пропаганды; 5) определить наличие/отсутствие разницы между двумя примерами пропагандистской деятельности. В опросе участвовали 26 информантов (23 женщины, и 3 мужчин; средний возраст опрошиваемых – 20 лет). Несмотря на небольшое количество опрошенных, уже на этапе пилотного эксперимента можно выделить ряд некоторых особенностей:

- лишь 12 из 26 (46%) респондентов охарактеризовали пропаганду как навязывание определенных идей, мнений, точек зрения;
- 8 (30%) респондентов заявили, что «*пропаганда насилия и наркотиков*» и «*пропаганда здорового образа жизни*» – это «одно и то же», при этом 2 человека (7%) вообще не дали ответа;
- 14 (53%) информантов упомянули политическую сферу общества, отмечая цели и задачи пропаганды, при этом 9 (34%) из них назвали государство и прогосударственные организации и институты главными субъектами, осуществляющими пропаганду;
- всего 9 (34%) опрошенных смогли привести пример реально существующего пропагандиста;
- всего 10 респондентов (38%) среди целей пропаганды отметили положительные аспекты, благотворно влияющие на общество: «*пропаганда ЗОЖ*», «*призывы к участию в благотворительности*», «*продвижение единой идеологии*» и т.д.

На данном этапе исследования сказать о подтверждении либо опровержении выдвинутой гипотезы сложно. Однако некоторые предположения, касающиеся представлений о пропаганде, сформированных в языковом сознании студентов, оказались неверными после анализа результатов пилотного эксперимента. Это, к примеру, предположение о том, что в языковом сознании большинства носителей языка пропагандистом будет выступать какой-либо прогосударственный деятель (политик, журналист и т.д.).

В процессе анализа полученных данных стоит учитывать тот немаловажный факт, что 100% респондентов были студентами-журналистами, чья профессиональная деятельность тесным образом связана с объектом данного исследования. Можно предположить, что более широкая выборка, выходящая за рамки определенного возрастного параметра и рода деятельности опрашиваемых членов языкового сообщества, была бы гораздо более показательной и корректной с точки зрения описания толкования феномена пропаганды носителями языка. С другой стороны, обратившись к результатам эксперимента, можно увидеть, что примерно трети опрошенных студентов-журналистов не удалось найти разницу между пропагандой наркотиков и пропагандой здорового образа жизни. При этом более половины участников эксперимента отнесли к целям пропаганды исключительно *«контроль над мнением масс, накручивание положительных для государства идей и мыслей»* или *«для того, чтобы сделать людей одинаковыми»*.

Анализ полученных данных – реакций респондентов – позволяет считать ответы респондентов неоднородными и разноплановыми, что говорит об отсутствии полного, исчерпывающего и претендующего на истинность понимания феномена пропаганды представителями одного из языковых сообществ (20-летних студентов вуза, чья будущая деятельность предполагает профессиональную работу с информацией).

Для того чтобы выделить разницу в интерпретациях лексемы «пропаганда», после анализа данных, полученных в результате эксперимента, обратимся к словарным дефинициям разных исторических периодов. А. Н. Баранов и П. Б. Паршин [3, с. 58-61] предлагают сравнительные характеристики Пропаганды в диахронии, ср.:

(1) Духовное общество, основанное въ Риме для распространения Римско-Католическаго исповѣданія»; (2) Распространение новаго толка, или учения [4, с. 544]; Распространение какого-либо толка, учения; старание об этом [5, с. 308]; Распространение нового учения или мнения [6, с. 412]; Разъяснение и убеждение широких масс в необходимости чего-н. II. электрификации. II. физкультуры. II. займа обороны СССР [7, с. 947]; (от лат. propaganda – ‘то, что следует распространить’) (1) Распространение и углубленное разъяснение каких-л. идей, учения, знаний среди широких масс населения или круга специалистов. *Научная, научно-техническая п. Антиалкогольная п. II. физкультуры и спорта. II. новой технологии производства.* (2) Политическое или идеологическое воздействие на широкие массы; органы и средства такого воздействия. *Коммунистическая п. Буржуазная п. Предвыборная п. Агитация и п. Вести пропаганду, заниматься пропагандой* [8, с. 1536].

Отметим, что словарь советской эпохи (а именно так называют сегодня словарь под редакцией Д. Н. Ушакова) и другие словари уже средне- и позднесоветского времени (70-е-90-е гг. XX века) «распространение идей» расширяют до «формирования определенных взглядов / мнений / представлений и даже эмоциональных состояний как цель, поставленная «распространителями». Обратим внимание на то, что это делается «путем подробного и углубленного ознакомления» и даже «углубленного разъяснения». Таким образом, появившись на религиозной почве, слово «пропаганда» по сути из узкого профессионального (конфессионального) попало в широкую политическую сферу употребления. С другой стороны, «отношение к слову» изменялось: заметим, что изначально нейтральное значение лексемы «пропаганда» в современном словоупотреблении получило в том числе и отрицательную окраску.

Обратившись к исследованию А. В. Мозолина, посвященному пропаганде как открытой самоорганизующейся системе, можем сказать, что автор считает феномен пропаганды многоплановым и многоаспектным, в том время как многие члены нашего языкового сообщества определяют его узко и некорректно, считая пропаганду процессом исключительно политическим. Автор разделяет области применения и виды пропаганды, предлагая такие ее типы, как политическая, экономическая, военная, дипломатическая, дидактическая, идеологическая, избегающая, что во многом расширяет границы исследуемого явления [1].

Как видим, понятие пропаганда толковалось по-разному в зависимости от исторического опыта и актуальных проблем нашей страны, характерных для определенного периода ее развития. Однако и сегодня авторы толковых словарей сходны в понимании того, что на первой позиции прежде всего находится процесс распространения, выходящий за рамки определенной сферы общества, а не политическое убеждение.

Таким образом, несмотря на небольшое количество анкетированных, сравнительный анализ полученных данных и современных словарных дефиниций, позволяет говорить об определенных заблуждениях членов языкового общества, совершенно по-разному толкующих лексему «пропаганда». Думается, что и здесь присутствует понимание 'распространения', однако наблюдаются разногласия в определении «распространение чего» и «распространение кем» – это и есть суть рассматриваемой в нашем исследовании проблемы.

Выводы, полученные в результате проведенного исследования, позволяют говорить о необходимости работы с носителями языка относительно деполитизации обсуждаемого понятия. На наш взгляд, такая ра-

бота должна проводиться, как минимум, в рамках образовательной системы.

Литература:

1. Баранов А.Н., Паршин П.Б. Категория пропаганды в лингвистической экспертизе текста // Теория и практика судебной экспертизы. – 2017. – Том 12. – №2. – С. 53-65.
2. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской академии наук. – Санкт-Петербург: Тип. Императорской Акад. Наук, 1847. Т. III. –390 с. (С.544).
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 700 с.
4. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Под ред. А. Н. Чудинова, 1910. – СПб.: «В.И. Губинский». – 676 с.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: «Сов. энциклопедия»: ОГИЗ, 1935–1940. Т. 3, 1939. – 1424 с.
6. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2001. – 1536 с.

РЕЧЕВОЙ КОНФЛИКТ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

М. Д. Бовченко, Т.Н. Пермякова

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, maria.bovchenko@mail.ru

Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к. фил. н.

Речевой конфликт – распространённое явление, возникающее при несовпадении каких-либо личностных установок. В данной статье мы проанализируем признаки и функции речевого конфликта в текстах современных СМИ: «Смотрим», «Комсомольская правда».

Speech conflict is a common phenomenon that occurs when there is a discrepancy between any personal attitudes. In this article, we will analyze the signs and functions of speech conflict in the texts of modern media: "Smotrim", "Komsomolskaya Pravda".

Жизнь человека как социального существа, обладающего сознанием, сложно представить без речевого общения. В условиях современной коммуникации людям приходится решать более сложные задачи, когда сталкиваются разные мнения, взгляды, цели, которые приводят к рече-

вым конфликтам, поэтому изучение их механизмов является актуальной задачей.

Объектом исследования являются речевые конфликты в речевом общении. Предметом – особенности выражения речевых конфликтов в современных СМИ. Цель нашего исследования – выявить и описать основные способы выражения речевых конфликтов в современных медиа.

Термин конфликт понимается исследователями по-разному. Обобщим основные черты речевого конфликта и предложим рабочее для нашего исследования. Речевой конфликт – столкновение интересов двух или более сторон, в течение которого участники конфликта выражают неприятие противоположной стороны с помощью различных языковых средств, выраженных на всех уровнях языка.

Для того, чтобы изучить, насколько конфликтен тот или иной текст или высказывание, необходимо провести его анализ с точки зрения наличия конфликтогенных факторов. Опираясь на приведенные существующие методики анализа, определим рабочую в рамках нашего исследования схему анализа потенциально конфликтных высказываний:

1. Характеристика общего контекста: описание социально-культурного фона, медийного пространства; описание типа СМИ, его формата.
2. Анализ языковых средств разных уровней языка, содержащих конфликтогенные признаки.
3. Характеристика прагмалингвистических средств: описание используемых автором коммуникативных стратегий и тактик.
4. Вывод об общей конфликтности высказывания.

С помощью данной схемы мы проведем анализ высказываний из статей различных СМИ и выясним, с помощью каких языковых средств создается конфликтный текст, попытаемся выяснить, какие цели преследуют авторы публикаций.

Так, в качестве первого примера мы возьмем отрывок из статьи, которая была размещена на онлайн-платформе «Смотрим», принадлежащей государственному медиа-холдингу «ВГТРК» и посвящена описанию условий жизни известного российского оппозиционного лидера Алексея Навального во время пребывания в Германии, где был создан фильм «Дворец для Путина. История самой большой взятки», получившего большой резонанс.

«На чьи деньги официально безработный блогер Навальный снял в Германии шикарный дом, и кто оплатил ему создание псевдодокументального фильма?» [1].

Автор подозревает Навального в лицемерии: деятельность оппозиционера направлена на борьбу с коррупцией, но при этом сам в ней замечен. Данный замысел он реализует с помощью следующих языковых средств. Конструкции *на чьи деньги* и *кто оплатил* в языковом сознании читателей ассоциируются с коррупцией, взятками, недобросовестным финансированием. Использование яркого определения *псевдодокументальный* отмечено только в газетных текстах в небольшом количестве (согласно данным НКРЯ – 5). В данном контексте это определение подразумевает жанр псевдодокументального кино (или мокьюментари). В работе Е. В. Хохловой, посвященной этому явлению, отмечаются следующие признаки данного жанра: имитация документальности, использование приёмов мистификации и фальсификации [2]. Негативная семантика изначально заложена в структуре слова. Оно состоит из двух частей: *псевдо-* – первая составная часть сложных слов, обозначающая 'ложный', 'мнимый' и *документальный* – 'фильм, показывающий подлинные факты, события' [3]. Однако сами авторы киноленты, то есть Навальный и его команда, не квалифицировали жанр фильма как «псевдодокументальный», из чего можно сделать вывод, что данное определение было добавлено автором статьи. По смыслу оно является противоположным изначальному жанру фильма-расследования, соответственно, использование для характеристики чего-либо контрастной по значению лексики является конфликтогенным признаком.

В данном высказывании автором используется стратегия дискредитации, направленная на унижение и осмеяние предмета речи. Он реализует данную стратегию через обнародование фактов, содержащих косвенную негативную оценку, например, «снял дом» – факт, «на чьи деньги» – скрытая оценка, выражающая сомнение; также высказывание строится автором в форме риторического вопроса, который в рамках данной стратегии обычно представляет собой скрытый вывод.

Далее проанализируем отрывок из статьи, опубликованной в информационно-молодёжном издании «Комсомольская правда». Содержание статьи – рецензия на интервью с Дэвидом Джубергом, старшим аналитиком по вопросам России в Минобороны США, изначально изданном в украинском журнале «Крайна».

«Вся эта красивая биография написана либо со слов самого Джуберга, либо додумана украинскими информационными кашеварами, которых часто ловят на примитивном вранье» [4].

Из данного примера видно, что автор высказывания убежден в использовании украинскими СМИ дезинформации в качестве информационного орудия. В данном высказывании в качестве конфликтного языкового средства автор использует глагол *додумать* в значении «домыслить, мысленно представить» [5], другими словами, *добавить то, что от-*

существует. В данном высказывании субъектом действия выступают украинские информационные службы, характеризующиеся автором как способные «додумать», то есть предоставить недостоверную информацию. Автор называет эти службы *кашеварами*. Кашевар, согласно многим толковым словарям имеет единственное значение – «*повар в воинской части или в рабочей артели*» [3,5]. Определим, за счет чего проявляется негативная оценка. Обратимся к «Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих»: для профессии повар существует пять квалификационных разрядов, где второй – самый низкий, характеризующийся выполнением вспомогательных работ, и шестой – самый высокий, характеризующийся изготовлением блюд, требующих особо сложной кулинарной обработки. Нас интересует третий поварской разряд, на котором повар может готовить простые блюда, в число которых входит и каша. Соответственно, *кашеваром* можно назвать повара третьего разряда, практически не имеющего опыта. Кроме того, в классификации инвективной лексики М. В. Горбачевского и А. К. Симонова описан разряд, куда входят нейтральные номинации лица по его профессии, которые в переносных значениях приобретают резко негативную оценку [6]. Можно сделать вывод, что, используя слово *кашевары*, автор подразумевал низкую квалификацию украинских СМИ и их неразборчивость в создании информационного контента. Кроме того, автор отмечает, что их *ловят* (перен. *уличать, избличать кого-либо в чем-либо*) [3], в данном случае *на примитивном вранье*, что имеет очевидную негативную окраску. Негативная оценка изначально заложена в значении слова *враньё*. Значение слова *примитивное* означает «*простейшее, несложное по устройству, выполнению*» Автор, используя эту лексику, указывает на неспособность украинских СМИ качественно делать даже такую вещь, как вранье (исходя из того, что ранее он пишет, что на этом их ловят).

В данном высказывании автором реализуется стратегия дискредитации, выраженная через использование обобщения: *которых часто ловят*. Этим автор говорит, что подобная неблагоприятная ситуация не случайна и не исключительна. Также используется насмешка: *информационные кашевары* и ирония: *красивая биография*.

Проведенный анализ фрагментов текстов, взятых из СМИ, показал, что конфликтогенные высказывания встречаются в медиа разных форматов: государственных, оппозиционных, нейтральных. Однако все анализируемые нами высказывания взяты из статей политической тематики. Благодаря проведенному анализу, мы выявили наиболее частотные языковые средства, используемые журналистами:

- слова, в семантику которых изначально входит оценочный компонент, например: *шикарный; вранье; наглый; кровавый; псевдодокументальный; нарушить; примитивное;*
- просторечия, имеющие словарную помету – прост. пренебр., например: *сварганили;*
- наименований лиц с подчеркнута отрицательными характеристиками, например: *лжец; мерзавец;*
- слов в переносном значении, например: *нарисовали; кашеварами; ловят;*
- риторических вопросов, например: *кто оплатил; на чьи деньги;*
- устойчивых выражений, содержащих оценочный компонент изначально или получающих его в контексте, например: *набить свои карманы; идти на уступки;*
- утвердительных конструкций (с негативным значением) с целью прогнозирования, например: *будет более сговорчив; будет готов нарушить или изменить.*

Речевая стратегия дискредитации, которую мы выделили как наиболее часто используемую авторами, реализуется через тактики упрёка, насмешки, иронии, оскорбления, обвинения, контраста.

В основном конфликтность высказываний исходит из содержания статей, в каждом из случаев авторами строится своеобразная оппозиция, где противниками могут выступать оппозиционный лидер, государство (как правило, западное), либо же абстрактная новая власть.

Литература:

1. *Попова А.* Немецкая жизнь Навального: вилла в престижнейшем районе Фрайбурга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotrim.ru/article/2520634>
2. *Хохлова Е. В.* Мокьюментари: синтез документального и художественного (на примере романа Дж. Барнса «Артур и Джордж») / Е. В. Хохлова // Вестник ННГУ. – 2013. – № 6-2. – С. 296-300.
3. *Евгеньева А. П.* Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А–Й. – 702 с.
4. *Баранец В.* Америка завоюет Россию за 20 дней? Да ну-у-у! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/26594.4/3609695>
5. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. СПб. – 1998. – 2-е изд. СПб., 2000.
6. *Симонов А. К. Горбаневский М. В.* Понятия чести, достоинства и деловой репутации: Спорные тексты СМИ и проблемы их анализа и

оценки юристами и лингвистами. Изд. 2-е, перераб. и доп./ Под ред. А. К. Симонова и М. В. Горбаневского. – М.: Медя, 2004. – 328 с.

СВЯЗЬ ОБРАЗОВ «ИНТЕЛЛИГЕНТ» И «ИНЖЕНЕР» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

К. К. Богатых, Е.М. Дубровская
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kbogatykh@yandex.ru
Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

В статье приводятся результаты социолингвистического эксперимента, призванного продемонстрировать взаимосвязь образов «интеллигент» и «инженер». Нами анализировались ассоциации респондентов, речевое поведение и качества, которыми наделяют представителей данных типажей современные носители русского языка.

The article presents the results of a sociolinguistic experiment designed to demonstrate the relationship between the images of "intellectual" and "engineer". We analyzed the associations of the respondents, speech behavior and the qualities that modern native speakers of the Russian language endow representatives of these types with.

Обращения к образу интеллигента в русской культуре неоднократно предпринимались различными исследователями. Так, Л.П. Крысин в своей статье «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета» предлагает рассмотреть «фрагмент речевого портрета интеллигенции как одного из социальных слоев, которые составляют современное русское общество» [1], в своей работе он показывает социально маркированные способы выбора и употребления языковых средств и особенности речевого поведения интеллигентов. Анализируя данную статью и статью О. О.А. Ярошенко - «Основные составляющие образного компонента лингвокультурного типажа «Русский интеллигент», где он рассматривает основные составляющие образного компонента лингвокультурного типажа «русский интеллигент» [2], мы заметили сходства в речевом портрете и манере поведения с типажом «инженер».

Основываясь на полученных нами данных при изучении карикатурного типажа «инженер», который представлен в сериале «Внутри Лапенко» мы вновь отметили определенные сходства данного типажа с «интеллигентом». Вследствие чего нами было решено провести социолингвистический эксперимент, который подтвердит или опроверг-

нет нашу гипотезу: типаж «инженера», показываемый в сериале «Внутри Лапенко» - это карикатура на типаж «русский интеллигент».

Актуальность нашего исследования заключается в выяснении схожести данных образов в сознании носителей русского языка путём сравнения их речевых особенностей и ассоциативных признаков у участников опроса.

Для проведения исследования в рамках нашей работы нами использовался метод анкетирования. Нами был составлен опрос, включавший в себя 10 вопросов и проводимый в электронном формате на платформе Google. Помимо вопросов, касающихся непосредственно темы нашего исследования, респонденты также указывали свой пол, возраст, уровень образования, направление образования и профессию в момент заполнения анкеты.

Из 30 человек опрошено было 50% женщин и 50% мужчин, т.е. в равном соотношении. По уровню образования респонденты распределились в следующем процентном соотношении: 26,7% имеют неоконченное высшее; 26,7% имеют высшее бакалаврское образование; 23,3% высшее образование уровня специалитет, магистратура; у 16,7% респондентов уровень образования: высшее – подготовка кадров высшей квалификации; 6,7% респондентов имеют среднее профессиональное образование.

Итак, нами было опрошено 30 человек от 18 до 64 лет, в следующем процентном соотношении: в категории от 18 до 24 лет опрос прошли 53,3%; в возрастной категории от 25 до 34 лет было опрошено 20% респондентов; 13,3% в возрасте от 35 до 44 лет; от 45 до 54 лет 10% и 3,3% в возрастной категории от 55 до 64 лет.

При изучении ответов на вопрос: «Какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите слово "интеллигент"?» мы получили следующие данные - наиболее частотные ассоциации женщин со словом «интеллигент» это: *воспитанный, образованный, умный, начитанный* – это качества человека, также в этой категории была одна ассоциация – *культурный*. У двух человек - это ассоциации с городом Санкт-Петербург. Предметные ассоциации- очки, пенсне. Телосложение – *худой* – это ассоциация возникла у одного человека. Внешний вид – *опрятный, белый воротник*. У мужчин также возникли такие ассоциации как: *воспитанный, начитанный, культурный, образованный, умный*. Один респондент указал, что это *работник технических профессий*. Также одна ассоциация была – *врожденный талант*, эту ассоциацию дал преподаватель – филолог, писатель. Ассоциации с внешним видом были следующие: *костюм, рубашка, галстук, чистые волосы*. Ассоциации «рубашка», «костюм» - у мужчин и «белый воротник» у женщин перекликаются и

можем отнести все это к тому, что интеллигент одевается в классический костюм и белую рубашку. У двух респондентов была ассоциация интеллигента с *хорошими манерами*.

Ассоциации у женщин со словом «инженер» неоднозначны, самые частотные это: *маленькая зарплата, чертежи, техника*. Также респонденты отмечали, что «инженер» ассоциируется у них с такими качествами как *умный* и *образованный*. Дважды встретилась лексема «*специалист*». Один респондент ответил, что инженер ассоциируется у нее с «*НЭТИ*», стоит отметить, что НЭТИ – это Новосибирский электротехнический институт и образован был в 50-х годах XX века и позднее (в 1992 году) был переименован в НГТУ – Новосибирский государственный технический университет, то есть этот университет выпускал инженеров и вообще людей с техническим образованием. Еще хотелось бы отметить, что у одного респондента была ассоциация с *героем сериала «Внутри Лапенко»*, в данном сериале представлен карикатурный типаж «инженер».

Респонденты мужского пола также, как и женского в большинстве отмечают, что инженер ассоциируется у них с чертежами. Мужчины больше давали ассоциации похожие на определения, два человека ответили, что это человек *специалист*. Стоит отметить, что ни один респондент мужского пола не дал ни одной ассоциации, связанной с заработной платой инженера. Один из опрошенных дал следующую ассоциацию: «*полезная ячейка общества*».

Сравнивая ассоциации респондентов с лексемами «интеллигент» и «инженер», мы можем отметить, что сходства были, ассоциации с такими качествами как *умный, образованный*, однако во втором случае эти ассоциации встречались реже. Перекликалось и то, что и в первом случае, и во втором встречался университет. Один из опрошенных дал ассоциацию интеллигента с *работником технических профессий*. У «инженера» отсутствовали ответы, связанные с хорошими манерами, с культурой, не было дано и внешнего описания, такого как у «интеллигента» - *очки, костюм, рубашка, худой* и др. Но все же связь образов «интеллигент» и «инженер» мы наблюдаем.

На вопрос: «Какая профессия может быть у интеллигента?» большинство респондентов ответили, что любая. Некоторые отметили, что интеллигент должен работать инженером, преподавателем, а также это может быть работник в сфере культуры, в сфере образования. Один респондент сказал, что профессия может быть любой, кроме коллектора.

Сравнивая то, какими качествами обладают «инженер» и «интеллигент» мы можем сказать, что лидирующую позицию занимает качество «умный», однако у инженера это 70%, а у интеллигента 96,7%. У интел-

лигента также лидирующие позиции - это вежливость (80%) и честность (40%), а у инженера отзывчивый (23,3%) и «вежливый» Дерзкий – 10% у интеллигента и 13,3% у инженера, здесь они почти одинаковы. Грубый - 3,3% у интеллигента и 13,3 – у инженера, здесь разница уже велика, целых 10%. Скромный – 26,7% у интеллигента и 10% у инженера, разница, по нашему мнению, тоже значительна.

Анализируя полученные ответы на вопрос о речевых качествах интеллигента и инженера, мы можем сказать, что грамотную речь участники опроса выделяют у обоих образов в наибольшей степени. Знание иностранных языков очень сильно разнятся у интеллигента — это 46,7%, а у инженера 6,7% и большая разница в неиспользовании бранных слов в своей речи у интеллигента – 53,3 %, а у инженера – 6,7%. Также у интеллигента ярко выражены выразительная речь, не использование в своей речи бранной лексики, а у инженера — это особая интонация, фонетические особенности, употребление в своей речи выразительных средств.

На вопрос «Инженер является интеллигентом?» мы получили следующие данные: полностью согласны были 6,7% респондентов; частично согласны 56,7% опрошенных; трудно было сказать, согласны или не согласны 23,3% участникам опроса; частично были не согласны 6,7% и совершенно не согласны также было 6,7%.

На вопрос о том, что является ли «инженер» (карикатурный герой сериала «Внутри Лапенко») интеллигентом, мы получили такие данные: полностью согласен – 10%; частично согласен – 33,3%; трудно сказать, согласен или не согласен – 30%; частично не согласен – 10%; совершенно не согласен – 13,3%.

Проведя социолингвистический эксперимент, мы с уверенностью можем сказать, что связь образов «интеллигент» и «инженер» имеется, это проявляется в ассоциациях, опрошенных с данными лексемами, а также в сходстве качеств, речевом поведении, при этом, естественно, есть некие различия, учитывая, тот факт, что интеллигентом может быть не только инженер, об этом говорят и сами информанты. При этом полностью согласны с тем, что инженер является интеллигентом, были 6,7% респондентов и частично согласны 56,7%; затруднились ответить 23,3% - мы это связываем с тем, что сейчас все инженеры разные по манере общения, поведению и другим признакам, в то время, как в СССР инженеры являлись интеллигентным слоем общества.

Исходя из полученных данных, в результате проведения социолингвистического эксперимента наша гипотеза подтвердилась - типаж «инженера», показываемый в сериале «Внутри Лапенко» — это карикатура на типаж «русский интеллигент».

Литература:

1. Крысин Л. П. // Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-01.htm> (дата обращения 05.04.2021).

2. Ярошенко О.Я. // Основные составляющие образного компонента лингвокультурного типажа «Русский интеллигент» // – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-sostavlyayushchie-obraznogo-komponenta-lingvokulturnogo-tipazha-russkiy-intelligent/viewer> (дата обращения 05.04.2021).

3. Ярошенко О.Я. // Основные составляющие образного компонента лингвокультурного типажа «Русский интеллигент» // Эволюция понятийной составляющей лингвокультурного типажа «русский интеллигент» – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ponyatiynoy-sostavlyayushey-lingvokulturnogo-tipazha-russkiy-intelligent/viewer> (дата обращения 05.04.21).

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В МАЛОЙ ПРОЗЕ И. ИЛЬФА, Е. ПЕТРОВА: РАССКАЗЫ И ФЕЛЬЕТОНЫ О РЕМЕСЛЕННОМ ИСКУССТВЕ

К. В. Брайнингер

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Kristina.braininger@yandex.ru**

Научный руководитель: Букаты Е. М., к. фил. н., доцент

В данной статье рассматриваются проблематика и средства поэтики, используемые И. Ильфом, Е. Петровым для создания комического эффекта в фельетонах и рассказах о халтуре, ремесленничестве в искусстве 1929-1937-х годов: абсурд, гиперболизация, градация, ирония, неожиданная анекдотическая развязка, сатира, аллюзии, реже моралите.

This article examines the problems and means of poetics used by I. Ilf, E. Petrov to create a comic effect in the feletons and stories on the topic of hackwork, handicraft in the art of the 1929-1937s absurd, hyperbolization, gradation, irony, unexpected anecdotal junction, satire, allusions, less often morality.

Илья Ильф (1897–1937) и Евгений Петров (1903–1942) работали в газетах и журналах «Гудок», «Чудак», «Советское искусство», «Огонек», «Крокодил». Первый совместный фельетон И. Ильф и Е. Петров написали в 1929 году, последний – в 1937.

По мнению Ю.Н. Толутановой, Ильф и Петров – «мастера художе-

ственной детали в фельетонах» [1; С.26]. Деталь в их творчестве отличается емкостью и в значительной мере гиперболизированностью. Часто авторы используют гротеск, чтобы обратить внимание читателей на противоречивые явления социальной жизни. Основные темы, которые авторы затрагивали в своих произведениях – тема искусства и творчества, равнодушие властей, бюрократизм, проблемы, связанные с пережитками прошлого.

Методы исследования анекдотизма, средств комического, свойств смеховой литературы представлены в теоретических работах М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Е.Я. Курганова и др.

Поэтика и использование приемов комического как одного из способов художественного воплощения авторского замысла в произведениях, обычно рассматриваются исследователями на материале романов И. Ильфа и Е. Петрова, а так как рассказы и фельетоны занимают периферийные позиции в творчестве писателей, то в литературоведении они пока не получили достаточного внимания.

Нас интересуют их произведения, написанные на тему халтуры, ремесленничества в искусстве, так как именно к этой теме писатели чаще всего обращаются в фельетонах и рассказах: «Как создавался Робинзон» (1932), «Зауряд-известность» (1932), «Бледное дитя века» (1929), «Маленькая Ху-Ху» (1932), «Уберите ваши котлеты» (1934), «Три с минусом» (1929), «Журналист Ошейников» (1937). Ниже мы рассмотрим для примера два из них.

Фельетон «Бледное дитя века» впервые был опубликован в 1929 году в журнале «Чудак».

В данном произведении Ильф и Петров сатирически высмеивают отсутствие индивидуальности и самобытности у многих писателей своего времени. Можно предположить, что главный герой, Андрей Бездетный, как раз является одним из типичных авторов, поэтому обладает характеристикой «бледный», здесь как ничем не примечательный.

Также Ильф и Петров высмеивают то, что к творчеству, в том числе литературному, писатели и издатели относятся лишь как к «товару», понятие «искусство» исчезает: «Отмечается усиленный спрос на эпос. С романтикой весьма крепко. Рифмы «заря – Октября» вместо двугривенного идут по полтора рубля. С лирикой слабо» [2; С.258].

Имя главного героя является говорящим. «Бездетный», с одной стороны, указывает на то, что у него не было детей, с другой стороны на то, что никакого вклада в литературный процесс он тоже не сделал и так и умер «бездетным», творчески бесплодным, не оставившим после себя ничего достойного.

Выбор фамилии для героя не случаен: подобные псевдонимы (Мак-

сим Горький, Демьян Бедный) были характерны авторов начала XX века. Настоящее имя Андрея Бездетного – Иван Николаевич Ошейников. Эта фамилия тоже является говорящей. Ошейник – изделие в виде кольца из кожи, ткани, металла, пластмассы и т.п., надеваемое на шею животному для ограничения подвижности или в декоративных целях. Писатели «служат» правительству и/или партии, не имея свободы слова, возможности принимать самостоятельные решения. Юбилейные стихи Ошейникова-Бездетного – одно из таких хорошо окупающихся приношений советской власти.

Композиция фельетона хроникальная, события разворачиваются одно за другим в хронологической последовательности, что помогает рассмотреть логику поведения типажного персонажа.

Андрей Бездетный, как и все «рядовые» писатели, создает свои произведения не ради искусства, творчества, а лишь ради того, чтобы получить деньги. Каждый год, 7 ноября, он отправляет свои стихи в «Эмиссионно-балансовую газету», которая в праздничный день публиковала все творения, неважно, хорошего они качества или нет: «...покупался любой товар, лишь бы подходил к торжественной теме» [2; С.258].

В данном фельетоне авторы сравнивают Бездетного с Беликовым из рассказа Чехова «Человек в футляре»: «...Андрей Бездетный, подобно чеховскому чиновнику, лег на клеенчатый диван и умер» [2; С.259]. Ильф и Петров неслучайно выстраивают эту параллель, так как оба героя – Беликов и Бездетный – умерли от страха, шока, потрясения. Но потрясение Бездетного комично: ошибка в дате юбилея (12-я вместо 13-ой) становится причиной потери гонорара, на который рассчитывал бездарный поэт. Цифра «13» тоже выбрана намеренно: она является в европейской культуре знаком несчастья, «чертовой дюжины».

Авторы открыто указывают на то, что подобное «творчество» не должно жить и не имеет никакой ценности: Бездетный своей смертью «все-таки опоздал на несколько лет. Ему следовало бы умереть между пятой и шестой годовщинами» [2; С.259].

Фельетон «Уберите ваши котлеты» был написан в 1934 году и опубликован в газете «Правда».

Название произведения связано с содержанием: главному герою, безымянному писателю, приносят приглашение на встречу с представителями Интуриста, другими писателями и представителями прессы. В письме прилагается «примерная программа» мероприятия, главная часть которого связана с приемом пищи. Герой понимает, что гости «будут есть и чокаяться, пока... не изживут все неполадки советской печати» [2; С.384]. Таким образом, главной целью встречи становится совсем не решение проблем в сфере советской печати, а приятное вре-

мяпрепровождение. Также в названии используется глагол в повелительном наклонении, что может свидетельствовать о том, что главный герой настолько устал от людей, которые мешают ему работать, что его не привлекают даже вкусные угощения.

Главный герой не имеет имени. Возможно, это указывает на типичность ситуации и типичность персонажей: все писатели так или иначе попадали в подобные ситуации.

Образ главного героя (писателя) является нетипичным для произведений Ильфа и Петрова. Обычно писатели-сатирики изображают деятелей искусства бездарными, заботящимися только о своей выгоде. В данном же случае писатель, наоборот, противопоставлен литературному сообществу, издательству и показан, скорее, как «положительный» герой. Мы предполагаем, что за безымянным рассказчиком скрываются сами авторы, которые выступают против того, что на писателей смотрят как на «наемных рабочих», отвлекают от действительно нужной литературной работы предложениями расхваливать, рекламировать разные учреждения.

В данном фельетоне авторы используют прием «текст в тексте»: внутрь повествования помещен текст письма, которое получает писатель от Интуриста. Можно сказать, что фельетон состоит из письма, которое прерывается комментариями главного героя.

Таким образом, мы можем убедиться, что в 1929-1937-х годах И. Ильф и Е. Петров акцентируют внимание не на внешних, социальных проблемах своего времени, а на внутреннем, на проблемах, связанных с писательской деятельностью, с творчеством и искусством. Для авторов в основном актуальна проблема халтуры, ремесленничества в искусстве. Мы можем предположить, что для выбора этой темы может быть несколько причин. Во-первых, для Ильфа и Петрова эта тема действительно являлась очень важной, в том числе и потому, что они сами являлись писателями, им было не безразлично настоящее и будущее литературы и искусства. Во-вторых, возможно, в те годы авторы просто боялись затрагивать более сложные и острые темы. Анализируя приемы комического, мы убедились, что Ильф с Петровым часто используют одни и те же средства создания комического. Чаще всего это: говорящая фамилия, название произведения как один из комических приемов, абсурд, сатира, градация, гиперболизация, ирония, аллюзии, реже моральите. Также они часто строят рассказы и фельетоны, ориентируясь на структуру анекдота.

Литература:

1. *Голутанова Ю. Н.* Советская сатирическая публицистика

М. Зоценко, И. Ильфа и Е. Петрова двадцатых – первой половины тридцатых годов: автореф. дис. канд. филол. наук / МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2005. – URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002944417#?page=24> (дата обращения: 10.09.2019).

2. Ильф И., Петров Е. Собрание сочинений в 5 томах. Том 3. Рассказы, фельетоны, статьи и речи. – М.: Гослитиздат, 1961. – 406 с.

ОСОБЕННОСТИ ИМИДЖА ВЕДУЩИХ В ДЕТСКОЙ ТВ-ПЕРЕДАЧЕ «В ГОСТЯХ У ВИТАМИНКИ»

Е. А. Варенникова

Кемеровский государственный университет,
г. Кемерово, elenavarennikova@gmail.com

Научный руководитель: Налегач Н. В., д. фил. н., профессор

Имидж в широком смысле – категория универсальная, применяется к любому предмету социального познания: к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии, к торговой марке и т. д. Говоря о человеке и социальной позиции (что имеет прямое отношение к нашей теме), имидж – проявление внутренних ощущений и собственных представлений о себе с учётом стереотипов восприятия окружающих людей. Это понятие, применимое к журналисту, политику; людям, выступающим на публику или так или иначе взаимодействующим с ней. На первый взгляд ведущие детских передач не подходят под описание выше в силу своеобразной несерьёзности контента и игровой подачи материала, но воспринимать их имидж отдельно от имиджа ведущего ток-шоу, новостей и так далее не стоит. В данной работе мы обозначим особенности имиджа ведущих в детских ТВ-передачах (на примере ТВ-программы «В гостях у Витаминки»), а также определим функции каждого ведущего в данной передаче. Анализ будет проводиться с опорой на схему, которую мы составили, изучая источники и материалы, посвящённые имиджелогии.

Image (in wide sense), is a general category, it is applied to any subject of social cognition: to a person (personal image), organization (corporate image), social position (image of a politician), profession, to a brand, etc. Speaking of a person and social position (which is related to our topic), image is a manifestation of inner feelings and one's own ideas about oneself, with the stereotypes of the other people. This concept applies to a journalist, a politician; to people who is speaking in public or interacting with it in one way or another. At first glance, the children's programs' hosts don't fit the description above due to the peculiar frivolity of the content and game presentation of the material, but you shouldn't perceive their image separately from image of the talk shows' host, news' host, and so on. In this work, we will outline

the features of the image of the children's TV programs' hosts (on the example of «At Vitaminka's» TV program), and also define the functions of each host in this program. The analysis will be carried out on the basis of the scheme that we have drawn up, studying the sources and materials devoted to imageology.

Имидж в широком смысле – категория универсальная, применяется к любому предмету социального познания: к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии, к торговой марке и т. д. Говоря о человеке и социальной позиции (что имеет прямое отношение к нашей теме), имидж – проявление внутренних ощущений и собственных представлений о себе с учётом стереотипов восприятия окружающих людей [1]. Это понятие, применимое к журналисту, ведущему, политику; людям, выступающим на публику или так или иначе взаимодействующим с ней. Для закрепления своего образа в сознании людей человек сам или с помощью чего-либо искусственно выстраивает этот образ [2, 3]. Такое имеет место быть и в политических, и в развлекательных программах, и в ток-шоу.

В детских передачах ведущими выступают не профессиональные журналисты, а актёры театра. Если ведущий нарушит правило, грубо обратиться к ребёнку – это разрушит доверие, а, следовательно, репутацию и авторитет (что есть часть имиджа). Нужно соответствовать идеальному и правильному. Эпатаж и скандал не будут «на руку» в отличие от журналистов, зарабатывающих на этом популярность, но теряя в какой-то степени доверие и авторитет. Дошкольникам – аудитории детских программ – свойственно продолжать выстраивать картину мира, пытаться вписать в него причинно-следственные связи, активно использовать воображение [4]. Ведущий как бы подыгрывает ещё неокрепшему сознанию, подверженному воображению, помогает запомнить новую информацию и собрать по кусочкам знания воедино. Необходим неординарный, сказочный герой, который будет именно играть. Ведущий – центральная фигура, так как берёт на себя роль модератора, воспитателя и направляющего, который должен завоевать авторитет и транслировать правильные вещи с точки зрения морали и активной жизненной позиции для дошкольника [5].

Однако воспринимать имидж ведущего ток-шоу, новостей и так далее отдельно от имиджа ведущего детских передач в силу своеобразной несерьёзности контента и игровой подачи материала не стоит. Цель остаётся той же, только к сообщению новой информации добавляется помощь в адаптации, систематизации, освоении знаний.

Мы отметили, что ведущие детских программ неотделимо связаны с журналистами, значит, можем анализировать их имидж, используя ба-

зисы имиджологию журналистов. В данной работе на основе полученных заключений мы также определим функции каждого ведущего в передаче «В гостях у Витаминки». До этого модели поведения ведущих детских передач нигде не отражены, что говорит о *новизне*.

Были выбраны несколько серий с официального сайта телеканала «Карусель» и YouTube-каналов отдельных пользователей, всего 15 выпусков. «В гостях у Витаминки» – детская развлекательно-познавательная передача. Транслируется с 2010 года на канале «Карусель». Ведущие: Светлана Ларина и Роман Ладнев [6]. В каждой серии детей, гостей передачи, встречает Витаминка и Робот Робин, они обсуждают с ними человеческий организм, здоровье, болезни и учат следить за своим состоянием, расширяют кругозор в области биологии и окружающего мира. В конце выпуска телезрители получают домашнее задание.

Далее будем анализировать программу «В гостях у Витаминки», опираясь на данную схему, которую мы составили, изучая источники и материалы, посвящённые имиджологии [1, 7]. *Внешние признаки* (одежда или костюм; грим или макияж; проявление физических способностей и талантов), *внутренние признаки* (интонация, мимика, характерная манера движения, жестикация, эмоциональное состояние), *дополнительные признаки* (контакт с аудиторией) [8].

Имя Витаминка образовано от слова «витамин» с добавлением суффикса -к-, получается феминатив, превращается во что-то одушевлённое. Работает ассоциативный принцип, витамин = апельсин, даже рифма есть (кстати, это входит в приветствие ведущей «Я – Витаминка, моё платье – в апельсинках»). Витамин – питательный микроэлемент, обязательный компонент здорового питания. Светлана Ларина поддерживает эту укрепившуюся ассоциативную связь у детей «витамин=здоровье», переносит в образ Витаминки, которая активно передаёт знания о профилактике, защите или просто рассказывает новую информацию о человеческом организме. Актриса Светлана Ларина занималась эстрадно-джазовым вокалом, имеет опыт работы в детской оперной студии [8]. Её голос звучит в оригинальном аутро передачи, а при разговоре с детьми Светлана использует всевозможные речевые техники, отчего голос звучит приятно.

Робот – неодушевленный, далёкий от человека механизм, но всё же построенный по его подобию, внешне Робин очень похож на человека, его костюм – серебряно-металлический, с проводами и кнопками, даже лицо и шея покрыты соответствующим гримом, это обязательные элементы техники, которые может вспомнить любой человек, тем более ребёнок. Добавим, что все костюмы ведущих «работают» по этому

принципу (у Витаминки – оранжевое платье в дольках апельсина). Робот Робин хочет больше узнать о человеке, так как сам похож на него, но не имеет необходимых знаний, так как в принципе им не является. Из особенностей – резкое движение конечностей, медленный разговор с паузами. Роман Ладнев увлекается рукопашным боем, боксом, плаванием и акробатикой, в финальном танце берёт на себя ведущую роль [6].

Ведущие хорошо дополняют друг друга на уровне голоса и эмоционального состояния. Робот – медленный, размеренный, говорит с интервалами, Витаминка – шустрая, говорит в два раза больше своего соведущего. Часто их реплики переплетаются и звучат одновременно, но ощущение перебивания и «встревания» в чужой текст не создаётся, так как ведущая наоборот заполняет паузы.

В то же время есть чёткие разделения, кто какую функцию на себя берёт. На ведущей остаётся общение с детьми, разъяснение темы, что обусловлено имиджем. Робот Робин, наоборот, стопориться на рассказах, в его имидж заложено другое – задавание вопросов, подшучивание, смягчение ситуаций или сглаживание неловких моментов. Он как «вторая рука» соведущей.

Ясно проявляются модели поведения: Витаминка-учитель, Робин-ученик. Ведущая может организовать детей, спрашивать, следить за процессом. Робин ближе к детям и ему прощается незнание и некомпетентность в области изучаемой темы, он не в стороне и тоже активно поддерживает диалог. Всё же Робот имеет привилегию ведущего задавать вопросы и право голоса, даже если реплика о ложном суждении, она продвигает сюжет. Ему позволительно предлагать действия, а Витаминке «подстраивать» это под детей, как предложение начать маршировать, например.

Исходя из выведенных особенностей, определим функции ведущих в ТВ-программе «В гостях у Витаминки». *Главный ведущий или «Организатор»* (даёт знания, разъясняет тему, руководит процессом, организовывает детей). *Второй ведущий или «Сподручный»* (задаёт уточняющие вопросы, смягчает неловкие ситуации и паузы, помогает переносить инструменты).

Практическим результатом стало определение функций, моделей ведущих. «Организатор» и «сподручный» – Витаминка и Робот Робин – получили своё название, исходя из поведения, взаимодействий с аудиторией и соведущим, даже исходя из внешнего вида. Передача базируется на двух ведущих, это её основа, каркас. Аудиторией руководят два начала: «активное» и «пассивное». Персонаж Светланы Лариной деятельный, берёт на себя главную роль, а Романа Ладнева – подстраивается, помогает как второстепенный герой.

Литература:

1. Волкова В.В. Имиджелогия. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2005. – 168 с.
2. Гуревич П.С. Приключения «имиджа»: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. – М.: Искусство, 1991. – 221 с.
3. Лысикова О.В. Имиджелогия и паблик рилейшнз в социокультурной сфере. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 168 с.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
5. Мыгаль М. Детское телевидение в контексте современной культуры // Международная журналистика-2014: диалог культур и взаимодействие медиа разных стран. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014. – С. 204-214.
6. В гостях у Витаминки: описание и видео // Телеканал Карусель. URL: https://www.karusel-tv.ru/announce/8730-v_gostyah_u_vitaminki (дата обращения: 25.10.2021).
7. Шепель В.М. Имиджелогия: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2002. 254 с.
8. Арапова Э.И. Имидж телеведущего // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. .— 2014. — №1. – С. 122-128.

ВОЙНА В КИНОРЕЦЕПЦИИ А. А. ТАРКОВСКОГО: «ИВАНОВО ДЕТСТВО»

А. Е. Воробьев

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, alex.vorobyev21@yandex.ru

Научный руководитель: Букаты Е. М., к. фил. н., доцент

«Иваново детство» (1962) – первый полнометражный фильм Тарковского, который был снят по мотивам повести Богомолова «Иван» (1957). Кинорежиссер с помощью мифологических образов и событий (дерево, переправа через реку, сновидения) показывает трагичную несовместимость души ребенка и войны, которая вынуждает Ивана стать активным участником жестоких событий.

«Ivan's Childhood» (1962) is Tarkovsky's first full-length film based on Bogomolov's story Ivan (1957). The filmmaker, with the help of mythological images and events (tree, river crossing, dreams), shows the tragic incompatibility of the child's soul and war, which forces Ivan to become an active participant in cruel events.

Кинофильм «Иваново детство» [1] был снят в 1962 году режиссером Андреем Тарковским. Основой сценария кинофильма стала повесть Владимира Осиповича Богомолова «Иван» [2] (1957). Уникальность обоих произведений заключается в главном герое – разведчике Иване, 12-летнем подростке.

Режиссера не интересует масштаб действий войны: нет изображения открытых перестрелок, красочных поединков на бронетехнике в полях, нет четко выраженного героя, который в одиночку прорвет оборону немцев и прославится.

В фильме показаны лишь несколько дней из четырехлетнего периода Великой Отечественной войны. Мы узнаем о горьких семейных утратах Ивана: смерть отца-пограничника в первый день войны, убийство фашистами матери и сестренки. С помощью четырех вставных сцен – сновидений Ивана в кинофильме раскрывается потаенная сторона сознания мальчика. Сон – это зеркало другой жизни, светлой, где нет войны и страданий.

Война ломает судьбу человека, искажает реальность в его глазах. Иван по поведению намного старше своего возраста и одновременно предстает ребенком, когда играет в землянке, бросая нож в воображаемого фашиста. Герой вынужден соответствовать времени, в котором он живет.

В плане съемок примечателен тот факт, что Тарковский увлеченно использует крупный план. Режиссеру важен сам человек, как он выглядит, что он чувствует. В кадр нередко попадают глаза: живые, пугливые, безумные, отчаянные. Целый букет эмоций передает формат съемок. Это как раз и обуславливает «другую войну». Изнутри насыщенную мотивами, желаниями, переживаниями героев. Показывается разрушение человека в неестественной для него форме существования – войне. Для понимания зрителями этого – не требуется слов, все видно по невербальному отражению (взгляды, жесты, позы героев).

Везде, где герои ведут диалоги, Тарковский использует крупный план. Средний и дальний предназначены для обобщения картинки, для демонстрации некоего масштаба действия, локации. Можем сказать, что этот прием позволяет сосредоточиться на важных деталях. Крупный план – человек, его эмоции, его живые глаза и мимика. Средний и дальний – для визуального описания места событий, окружения.

Также на войне нет места для любви, считает режиссер и демонстрирует это через ряд сцен с участием фельдшера Маши и Гальцева. Для Гальцева любовь на войне невозможна, так как делает человека слабым. Люди, оказавшись перед угрозой опасности, на фронте, должны руководствоваться долгом, чувством ответственности, а не личными, част-

ными интересами.

Символы наполняют кинокартину от начала до конца. Событие ночной переправы через реку, разделяющей русских и немцев, изображается в кинофильме как мифологическое событие. Черная река, лодка и другой берег. Можно предположить, что это метафоричный образ дороги в мир смерти, откуда не возвращаются. На том берегу остались и как будто уже никогда не вернуться убитые разведчики, тела которых немцев раздели и для устрашения русских посадили перед обзорной линией.

Также, например, в одном из эпизодов встреча Ивана и Катасоныча происходит у дерева, которое изображается как символический образ. Дерево это мертвое, сухое. Но в своем последнем сновидении Иван Бондарев очутится перед деревом в окружении солнечного света и воды, знака жизни. Иван тянется к этой жизни во сне, но не имеет возможности сделать это наяву. Формально на этом сочетании знаков, которые похожи на образ райской жизни и закончится история юного разведчика, как и целого фильма.

Тарковский демонстрирует особый подход к военной тематике, которая у него вырастает до универсальных обобщений мифа о вечных ценностях любви, мирной жизни, полноты, красоты природы и человека. Ребенок обычно символизирует будущее, надежды, но война разрушает то самое будущее, надламывает детское сознание и вынуждает взрослеть вопреки биологическому ритму. Свое детство Иван проводит вблизи смерти, когда нет надежды на завтрашний день, на удачную переправу. Именно ребенок как активный участник войны – то исключительное, некий оксюморон, который показывают и Богомолов, и Тарковский в своих художественных произведениях.

Таким образом, по нашему мнению, Тарковский – новатор в кинематографе периода «оттепели», который с помощью мифологических образов и событий (дерево, переправа через реку) показал другую сторону войны, глубокую и проникновенную историю крушения человечности, потерянного рая. Трагизм этой истории подчеркнут тем, что события изображены через восприятие, сознание главных героев – мальчика (разведчика Ивана) и юноши (лейтенанта Гальцева). Они, находясь в начале жизненного пути, сталкиваются с экстремальным опытом смерти и ненависти, которому можно противостоять лишь героической готовностью к самопожертвованию. Но Тарковский с помощью сновидений Ивана напоминает зрителю о правде жизни, об истинном бытии, призванном к радости, красоте и вечности.

Литература:

1. Иваново детство. Кинофильм реж. А. Тарковского. 1962. – URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=aRkPoF7iVGc&t=331s> (дата обращения: 05.05.2020).

2. Богомолов В. О. Иван. – 1958. – URL: <https://librebook.me/ivan> (дата обращения: 05.05.2020).

СПОСОБЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ СМИ

О.А. Герман

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, Ksyushagerman12@gmail.com

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

В данной статье рассматриваются способы проявления невербальной коммуникации в телевизионных СМИ. Анализ невербальной коммуникации на телевидении способствует установлению уровня ее важности в имиджевой стратегии знаменитостей. Автор рассуждает и делает выводы, опираясь на примеры из трудов С.Н. Акинфеева.

This article discusses the ways of nonverbal communication in the television media. The analysis of nonverbal communication on television helps to establish the level of its importance in the image strategy of celebrities. The author argues and draws conclusions based on examples from S. Akinfeev works.

Психологами установлено, что в процессе взаимодействия людей от 60% до 80% коммуникаций осуществляется за счет невербальных средств выражения и только 20%–40% информации передается с помощью вербальных.

В своей статье «О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения» И.Н. Горелов пишет: «...Невербальные же средства остались отчасти моторикой первой сигнальной системы и особого, промежуточного уровня, охватывающего и первую сигнальную систему, и часть второй сигнальной...» [2, с. 15].

Исходя из слов И.Н. Горелова, можно сделать вывод, что невербальная коммуникация появилась раньше, но со временем утратила свое истинное предназначение, уступая место вербальной. При этом она не исчезла совсем, а осталось дополнять вербальную коммуникацию. С появлением телевидения возник новый способ взаимодействия людей, который можно обозначить таким термином, как «телевизионная коммуникация». Перед человеком встает непростая задача: из всего потока информации выбрать достоверную, чтобы не оказаться введенным в

заблуждение. Основная особенность телевизионной коммуникации – общение, происходящее на пространственно-временном расстоянии и выполняющее связующую функцию. Являясь одним из основных и наиболее эффективных средств управления сознанием общества, телевизионные СМИ не могут не учитывать такие эффективные средства воздействия, как звук, голос и изображение. Каждое новое поколение в аспекте и преломлении своей исторической, культурной и технологической действительности видит все новые и новые возможности влияния медийных технологий на сознание людей. Этот эффект воздействия, нужно сказать, используется как в экономических, так и в политических целях. Особый интерес в изучении проявления невербальных коммуникаций представляют развлекательные программы. Здесь личность коммуникатора отходит на второй план, выдвигая на первый трансляцию чистого знания. Справедливости ради следует отметить, что в последнее время на российском телевидении существует тенденция и в новостные передачи в качестве ведущих брать людей, обладающих собственным ярким образом, которые могут позволить себе индивидуальные невербальные проявления. Однако развлекательные программы имеют своей целью не просто передать информацию телезрителю, а включить его в процесс коммуникации, сделать участником событий, пережить эмоции включенности в действие, найти ответы на наболевшие вопросы, наблюдая действия участников таких передач в решении их, зачастую очень похожих проблем.

С. Н. Акинфеев отмечает, что существует 4 основных направления российских развлекательных программ: реалити-шоу, «легкие» или развлекательные ток-шоу, телевикторины и шоу [1]. Рассмотрим подробнее направления, представляющие наибольший интерес с точки зрения изучения невербальных проявлений коммуникации – реалити-шоу и ток-шоу. Стоит вспомнить, что на российском телевидении реалити-шоу впервые появились в 2001 году и с тех пор занимают уверенную позицию в рейтинге телепередач, пользуются популярностью. Возможно, такой успех заключается в том, что ток-шоу - это наблюдение за жизнью героев передачи в реальном времени, обращение к реальности во всех ее проявлениях. А значит, и герои ведут себя так же, как в реальной жизни, их эмоции, невербальные проявления естественны, за ними интересно наблюдать и рассекречивать (анализировать, проявлять, прояснять, считывать) невербалику, реальные чувства человека. Эмоции при этом испытывают не только участники передачи, но и зрители, чувствуя свою сопричастность, радуясь или переживая за героев. Такое эмоциональное поле телевизионной передачи, на наш взгляд, создается

за счет ярких невербальных реакций участников, запускающих цепочку реакций даже через экраны на большие расстояния.

Сфера телевизионных СМИ, конечно же, во многом имеет свою специфику. Так, в любой другой коммуникации выделяют вербальный и невербальный компоненты, в сфере телевидения же невербальная коммуникация часто именуется визуальной. Подсчеты исследователей выявили, что 69% информации, которая считывается с телевизионных экранов, приходится на визуальную коммуникацию. Необходимо учесть невообразимое количество факторов, чтобы программа состоялась в соответствии с задумкой режиссера. Поэтому над каждым выпуском и реалити-шоу, и ток-шоу работает большая команда профессионалов, в том числе психологов. И особенно внушаемым зрителям следует это учесть, прежде чем принимать близко к сердцу предъявляемые сюжеты.

Одним из важнейших результатов деятельности телевидения стало увеличение визуальных стимулов. Восприятие телевизионных образов происходит как на сознательном, так и на бессознательном [1]. Порой мы сами себе не можем объяснить, почему именно нам приятен один участник ток-шоу и неприятен другой. Необходимо учитывать, что образ коммуникатора (ведущего, диктора) является важнейшим, если не центральным, элементом телевизионной передачи.

Примечательно, что визуальный облик задается временем и господствующими в этот момент тенденциями. Например, в настоящее время тенденции диктуют нам, что визуальный облик должен соответствовать образу делового человека. Для того чтобы человек не воспринимался отрицательно, он обязательно должен невербальным способом подавать нужную информацию [3], а именно ту, которая «запала» в наше подсознание как единственно верная. Личность, обладающая физической привлекательностью, умом, честностью или другими характеристиками, приветствующимися в обществе, воспринимается как превосходящая других. Следовательно, в основе доверительных отношений между коммуникатором и аудиторией лежит привлекательность самого коммуникатора.

Особенно ярко эффект переноса отношения к участнику телевизионной коммуникации на сообщаемую им информацию прослеживается в рекламе. Например, любимый и уважаемый широкими массами россиян актер рекламирует услуги конкретного банка. Результатом, по задумке рекламщиков, является, конечно же, увеличение числа клиентов этого самого банка за счет почитателей таланта актера. Если критическое мышление зрителя снижено, а уровень доверия к персонажу, напротив, повышен, то эффект действительно не заставит себя долго ждать. И это, скорее всего, срабатывает с российской аудиторией, потому что количе-

ство рекламы с не просто красивыми людьми, а с любимыми актерами, артистами, певцами только возрастает на нашем телевидении. Поэтому «топовые» ведущие очень блюдут свою репутацию, стараясь не попадать в дискредитирующие их ситуации, не давать лишний раз интервью, в которых могут предстать в негативном свете. Имиджевая стратегия других ведущих, журналистов, актеров, напротив, строится на эпатажном поведении, постоянной смене образов.

Наиважнейшей целью любого ведущего является установление живого контакта с залом. Умелое использование различных приемов заставляет зрителей по ту сторону экрана почувствовать сопричастность с происходящим на экране, получить свою порцию воздействия невербальными сигналами. И чем опытнее мастер, тем этот арсенал приемов богаче.

Рассмотрим несколько наиболее ярких примеров таких приемов воздействия:

1) приветствие и прощание, исполненные в «фирменном» стиле; 2) риторические вопросы, обращенные к слушателям; 3) открытые жесты, обращенные к собеседникам с каким-либо вопросом или предложением; 4) живая мимика ведущего

Таким образом, жесты и мимика способны усилить речь телеведущего, иногда даже подменяя ее. Телезрители соотносят передаваемую информацию с личностью телеведущего и на основании этого делают выводы о её достоверности, важности, полезности, актуальности, нужности и т.д.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что невербальная коммуникация с развитием технических возможностей стала значить для людей еще больше и восприниматься на более глубинном уровне. То, что мы видим в рекламе или в какой-либо телепередаче, то, как одеты люди, их позы, мимика, жесты, поведение, знаковым образом воспринимается нашим мозгом и говорит нам намного больше, чем сам человек может сказать вербально.

Литература:

1. *Акинфиев С.Н.* (2008) Развлекательное телевидение: определение, классификация, жанры // Вестник Московского Университета. Серия 10. Журналистика. №6. С. 10.

2. *Горелов И.Н.* (2003) О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения// Вопросы психолонгвистики. № 1. С. 13-18

3. *Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации / – М.: Наука, 1980. – 238 с.

ИНТЕРНЕТ-ОТКРЫТКИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА: ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ

Е. И. Грищенко, Е.М. Дубровская
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, greeeshch@gmail.com
Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

В данной статье рассматривается феномен креолизованного текста на примере интернет-открыток; описано развитие явления креолизации, приведены определение и вариации термина, а также анализ исследуемой единицы.

This article examines the phenomenon of creolized text using the example of Internet postcards; the development of the phenomenon of creolization is described, definition and variations of the term are given, as well as an analysis of a studied unit.

Процесс человеческого общения часто выходит за рамки вербальных способов коммуникации. В медиaprостранстве можно наблюдать яркое разнообразие так называемой «визуальной информации», которая, синтезируясь с языковыми средствами, представляет собой креолизованный текст.

Феномен креолизованного текста уже несколько десятилетий находится во внимании учёных, которые стремятся преодолеть узколингвистический подход к изучению текста и проявляют значительный интерес к текстам, сочетающим в себе признаки различных кодовых систем [1]. А. А. Реформатский утверждал, что лингвистика призвана исследовать взаимодействие внешнего (полиграфического) и внутреннего (литературного и языкового) оформления текста, их органичного вращивания одного в другой в целях максимального воздействия на читателя [2]. Современной науке известны работы о креолизации текста таких исследователей как Е. Е. Анисимова, А. Ю. Зенкова, М. Б. Ворошилова, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. А. Бернацкая и др.

Следует заметить, что смешение живого человеческого языка с прочими знаковыми системами – явление, принадлежащее отнюдь не нашему столетию. А. А. Бернацкая в своей работе «К проблеме «креолизации текста»: история и современное состояние» говорит о том, что письменность генетически связана с изобразительным искусством, ведь изначально письмо было пиктографическим, то есть имело «рисунчатый характер» [3]. Чёткое разделение на текст и изображение произошло позже, когда изобразительное искусство начало развиваться в отдельную систему, а так называемое «предписьмо» стало сближаться с языком [4].

Намного позже, лишь с изобретением книгопечатания, в мировую культуру вернулся синтез вербального и невербального способа коммуникации. На ранних стадиях это было общение между автором литературного произведения и читателем, однако сейчас креолизация проявляется даже в повседневном взаимодействии. Сообщения многих пользователей интернета пестрят разнообразными смайликами, что по-своему напоминает пиктографичность.

Термин «креолизованные тексты» принадлежит Ю. А. Сорокину и Е. Ф. Тарасову. Они утверждают, что «это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели вербальный язык)» [5].

Кроме описанного выше термина в современной лингвистике можно встретить и другие. Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт в разработанной ими типологии текстов используют обозначение «поликодовый». «К поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены и случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо семиотической системы» [6]. Также в работах некоторых исследователей используются понятия: семиотически осложнённые тексты, видеовербальные тексты.

Примерами креолизованных текстов могут служить кинотексты, рекламные плакаты, тексты теле- и радиовещания, интернет-мемы, а также виртуальные открытки. Рассмотрим последние по схеме, представленной в работе Е. Л. Дайлоф «К вопросу о лингвистическом анализе невербального компонента креолизованного текста: проблемы вербализации смыслового содержания», где исследуемый материал анализируется по следующим пунктам:

1. Определение состава вербального и визуального компонента;
2. Определение вида структурно-семантических отношений между вербальным и невербальным компонентом (ИЗОБРАЖЕНИЕ + ТЕКСТ, ТЕКСТ + ИЗОБРАЖЕНИЕ, ИЗОБРАЖЕНИЕ = ТЕКСТ);
3. Установление смыслового содержания креолизованного объекта. [7]

Проведём анализ открытки-поздравления (см. Рис. 1)

1. Вербальная составляющая изображения – поздравление адресата с днём рождения, пожелание удачи и метафоричное сравнение её с ангелом, который для отправителя и получателя может являться символом добрых и искренних побуждений. Невербальный компонент – фотография букета цветов и коробки с подарком, векторный рисунок воздушных шаров. Кроме того, открытка оформлена в рамку и выдержана в ярких цветах.



Рис. 1

2. Вербальный и невербальный компоненты в данном случае состоят в структурно-семантических отношениях вида ИЗОБРАЖЕНИЕ = ТЕКСТ, являясь равноправными элементами анализируемой единицы.

3. Изображение выполняет иллюстративную функцию. Благодаря тому, что открытка выдержана в ярких цветах и изображает атрибутику торжества, дополняя текстовое содержание, у получателя складывается праздничное настроение.

В заключении можем отметить, что интернет-открытки обладают признаками креолизованного текста, такими как сочетание вербальной и невербальной частей, образующее целостное впечатление. Поэтому данный инструмент коммуникации можно рассматривать как разновидность креолизованного текста.

Литература:

1. *Дубовицкая Л. В.* Феномен креолизованного текста (на материале креолизованных текстов письменной коммуникации) //М., –2013. – С. 3.
2. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – Academia, 2003. – С. 128.
3. *Бернацкая А. А.* К проблеме " креолизации" текста: история и современное состояние //Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. – 2000. – №. 3. – С. 104-110.
4. *Ворошилова М. Б.* Креолизованный текст: аспекты изучения //Политическая лингвистика. – 2006. – №. 20. – С. 180 – 189.
5. *Сорокин Ю. А. и др.* Оптимизация речевого воздействия. – 1990. – С. 180 – 181.

6. *Ейгер Г. В., Юхт В. Л.* Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им //М. Тореза. ЧИ М. – 1974. – С. 107.

7. *Дайлоф Е. Л.* К вопросу о лингвистическом анализе невербального компонента креолизованного текста: проблемы вербализации смыслового содержания //Теория и практика судебной экспертизы. – 2016. – №. 3 (43). – С. 76 – 81.

ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «ВЕДОМОСТИ»)

М. В. Губайдулина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, est-idea@yandex.ru**

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д. фил. н., доцент

Статья посвящена рассмотрению основных тенденций в современной российской журналистике, которые исследуются на примере деловой газеты «Ведомости».

The article is devoted to the consideration of the main trends in modern Russian journalism, which are investigated by the example of the business newspaper Vedomosti.

В последние годы журналистика претерпевает значительные изменения. Причиной тому послужили глобальные перемены, происходящие в мировом сообществе, появление новых ориентиров при определении темы будущей публикации и ее содержания, формат взаимодействия с аудиторией и способы распространения материала [1, с. 477]. Литературоцентричность, которая прогрессировала в отечественной журналистике в XIX веке, постепенно начала исчезать во второй половине XX века и почти совсем сошла на нет в начале XXI века.

Современные реалии требуют более оперативной подачи информации. «С одной стороны, эта тенденция имеет положительное значение для журналистов, так как обилие новых технологий и возможностей обуславливает возникновение более эффективных способов коммуникации с аудиторией. С другой стороны, быстрые темпы развития общества предъявляют к специалистам в области журналистики новые требования. Им приходится активно изучать актуальные веяния и постоянно повышать уровень квалификации» [1, с. 480].

Быстрая сменяемость событий, развитие интернета и социальных сетей существенно повлияли не только на тенденции развития современ-

ной журналистики, но и на читателя. Сегодня потребитель информации нуждается в большом количестве данных, и часто находит их в электронных носителях, а журналисты, реагируя на требования аудитории, все чаще начинают делать выбор в пользу коротких новостей, емких Twitter-сообщений и оперативных публикаций в Facebook [1, с. 477].

Для исследования нами была выбрана деловая газета «Ведомости», целевой аудиторией которой являются рекламодатели, представители бизнеса и интересующиеся политикой читатели. Концепция «Ведомостей» меняется: к деловым новостям добавляются общественно-политические. Отметим, что в 1999 году вместе с первым номером газеты был открыт официальный сайт «Ведомостей».

Печатные издания постепенно начинают переходить на онлайн-платформы – некоторые газеты и журналы полностью меняют свой формат на электронный, некоторые расширяют основное издание сайтом. Вынужденные меры самоизоляции, введенные в начале 2020 года, способствовали повышению спроса на электронные версии газет. Некоторые печатные издания временно отказались от выпуска бумажных тиражей: например, «Ведомости» прекратили выпуск печатной продукции до июля 2020 года. Согласно данным «Яндекс. Радара», в феврале 2020 года у газеты было 6,9 млн читателей. За февраль-март средняя аудитория выросла до 10 млн читателей (средний тираж газеты до пандемии составлял 1,5 миллиона экземпляров в месяц, сайт посещают более 2,5 млн человек в месяц).

Печатных периодических изданий в России с каждым годом регистрируется все меньше. Переход и ориентация на социальные сети способствуют изменению тенденций, форм и жанров, с которыми работала журналистика до эпохи постиндустриального общества. Публицистические жанры (например, такие как фельетон, памфлет), которые пользовались популярностью в так называемых «толстых» журналах, почти не встречаются в современных СМИ, которые стали сегодня более аналитичными. К тому же, литературоцентричный образ мышления, которым отличался потребитель информации XVIII и XIX веков, сегодня сменился на рекламоцентричный, отличающийся от своего предшественника агрессивностью, практичностью и оперативностью. Код, через который современный человек получает информацию, стал другим – это привело к ослаблению чистых литературных тенденций в журналистике и их смешению с рекламой [2, с. 131]. Основными темами современных газет являются политические и экономические новости. В частности, «Ведомости» публикуют материалы в соответствии со следующими темами: политика, экономика, общественная жизнь, демография, рынок труда и т.д.

Как и многие другие виды деятельности, журналистика начинает все чаще преследовать коммерческие цели. Способствуют этому рыночные отношения, развитие которых превратило ценную информацию в товар. Это выражается в размещении рекламы и введении платного доступа к определенным категориям материалов.

Большинство российских СМИ имеет платную подписку и доступ к уникальным материалам. Подписка на «Ведомости» всегда осуществлялась за деньги, а в конце 2016 года издание ужесточило правила доступа к материалам и сделало дополнительную мобильную подписку для тех, кто читает электронную версию газеты с телефона. Однако это никак не сказалось на тираже и посещаемости сайта, а «Ведомости» пошли навстречу подписчикам и сделали для них скидки и призы, тем самым повысив активность.

Все вышеперечисленное показывает, что многие тенденции, прослеживаемые в современной журналистике, были вызваны не только развитием технологий, но и непредвиденными обстоятельствами (как, например, пандемия коронавируса). Следование новым тенденциям является естественным процессом для любого явления, и журналистика не стала исключением. Все изменения, происходящие сегодня с современными СМИ, демонстрируют непрерывное развитие журналистской дисциплины, ее адаптацию к текущим реалиям и возможность выхода на качественно новый уровень в ближайшем будущем.

Литература:

1. *Зотова Д. В.* Современные тенденции в сфере журналистики и их значение для системы связей с общественностью // Вопросы теории и практики журналистики. – 2016. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tendentsii-v-sfere-zhurnalistiki-i-ih-znachenie-dlya-sistemy-svyazey-s-obschestvennostyu> (дата обращения: 29.09.2021).

2. *Козлова О. В.* Литература, журналистика и реклама: точки пересечения на рубеже ХК-XX веков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literatura-zhurnalistika-i-reklama-tochki-peresecheniya-na-rubezhe-hk-hh-vekov> (дата обращения: 29.09.2021).

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЗМАМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Е. В. Данилюк

Новосибирский Государственный Университет,

г. Новосибирск, helen999-10@mail.ru

Научный руководитель: Буркова С. И., к. фил. н., доцент

Статья посвящена сопоставительному анализу роли соматизмов в семантической структуре фразеологических единиц в русском и английском языках. Исследование проводилось на материале сплошной выборки из фразеологических словарей единиц с компонентами «спина», «грудь», «живот», «бок», «нога», «пятка», «пальцы».

The article deals with the comparative analysis of the role of somatic lexemes in the semantic structure of phraseological units in Russian and English. The study is based on a continuous sampling from phraseological dictionaries and is limited by phraseological units with the components "back", "chest", "belly", "side", "leg", "heel", "fingers".

Фразеология как самостоятельная лингвистическая дисциплина существует с конца первой половины 20-го века, ее основателем считается выдающийся швейцарский лингвист 20-го века Шарль Балли (1865-1947). Однако и в настоящее время в этой области остается еще много недостаточно изученного. В частности, это сопоставительные исследования фразеологических единиц – «воспроизводимых в готовом виде языковых единиц, состоящих из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (постоянная) по своему значению, составу и структуре» [1, с.34]. Предметом нашего исследования являются фразеологизмы русского и английского языков, включающие в свой состав соматизмы (названия частей тела). Сопоставительное изучение этих единиц представляет особый интерес, поскольку в каждой культуре и у каждого народа есть свои определенные ассоциации с частями тела.

Исследование проводилось на материале, полученном путем сплошной выборки фразеологизмов с соматизмами в русском и английском языках из одно- и двуязычных фразеологических словарей [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Целью исследования было выявление основных семантических характеристик фразеологических единиц, содержащих соматизмы, в русском и английском языках, анализ роли соматизмов в образовании семантики этих единиц, а также сопоставление полученных данных в русском и английском языках.

Результаты исследования демонстрируют как сходство между языками в образовании фразеологических единиц с соматизмами, так и различия.

Например, слово *спина* в русских фразеологизмах в основном выступает как символ тяжелой и трудной работы (*не разгибать спины*), защиты (*прятаться за спиной*), реализуя сему «основная, опорная часть». В английском языке фразеологизмы с соматизмом *back* чаще реализуют сему «то, что позади», ассоциируя это с тем, что человек не в состоянии видеть или знать (*stab smb. in the back* ‘нанести удар в спину, оклеветать’). При этом фразеологизмы с компонентом *back* в английском языке часто соответствуют по значению русским фразеологизмам с компонентом *шея*, например, *be on smb.'s back* ‘сидеть у кого-то на шее’.

Слово *бок* в русских фразеологизмах реализует сему «часть тела от туловища до бедра», например, во фразеологизме *намять бока*. В английском языке компонент *flank* является медицинским термином, поэтому во фразеологических единицах не встречается, а компонент *side* во всех примерах реализует сему «сторона» (*to be on the wrong side*), поэтому как соматизм рассматриваться не может.

Соматизм *живот* в русском языковом сознании является носителем плотского материального начала и может выступать своеобразной мерой благосостояния, например: *подтягивать живот*. В английском языке слово *belly* почти во всех фразеологизмах актуализирует сему «степень сытости», и тоже является носителем плотского начала, например, *be given to one's belly* ‘предаваться чревоугодию’. Интересно, что сема «мышцы, расположенные на животе» не реализуется в английских фразеологизмах вообще, тогда как в русском языке эта сема актуализируется, например, в выражении *надорвать живот*.

Грудь в русской лингвокультуре – это орган, защищающий и принимающий на себя удары. Во фразеологизмах это слово прежде всего выступает символом человеческой храбрости и героизма (*грудью проложить дорогу*), а также вместилищем человеческих чувств (*пламя в груди*). В английских фразеологизмах слово *chest* доминирует как средоточие человеческих чувств (*get something off one's chest* ‘(разг.) чистосердечно сознаться, признаться в чем-либо, облегчить душу, все выложить, высказаться до конца, на чистоту’).

Слово *нога* в русских фразеологизмах употребляется прежде всего как орган движения (*едва ноги волочить*) и точка опоры (*твердо стоять на ногах*), а также в качестве нижней части тела, ассоциируясь не только с понятием «низ», но также и с понятиями «подчинение», «унижение», связывается с грязью (*перевернуть с ног на голову; вытереть*

ноги об кого-либо). В английском языке наиболее распространены те же значения, что и в русском языке. Сема «парность» во фразеологизмах английского языка не актуализируется, в отличие от русского, где мы можем сказать *одна нога здесь, а другая там*.

Слово *пятка* во фразеологизмах русского языка, в основном, реализует семы «ступня, нога». В этих выражениях перенос основан на двигательной функции ступни (ноги), поэтому почти все фразеологизмы с такой семантикой имеют значение ‘убегать от кого-то’ или ‘преследовать’ (*наступать на пятки; показывать пятки*). В английском языке слово *heel* чаще всего реализует значение некоего давления, власти, подчинения (*bring someone to heel/call someone to heel* ‘заставлять, приказывать подчиняться кому-либо’).

Во фразеологизмах с компонентом *пальцы* в русском языке, как и с *fingers* в английском, чаще всего актуализируется сема «конечная часть кисти руки или ступни» (*мальчик с пальчик; ломать пальцы; work one's fingers to the bone* ‘стереть пальцы в кровь»). Кроме того, в английском языке слово *fingers* имеет много определенных устоявшихся в понимании англоговорящих людей ассоциаций (*finger of Fate* ‘перст судьбы’; *the medical finger* ‘безымянный палец’).

Сопоставительный анализ фразеологизмов с соматическими компонентами в русском и английском языках показывает их большое сходство в реализации тех или иных семантических компонентов соматизма, что свидетельствует об определенной общности ассоциативно-образного мышления представителей разных языковых картин мира и, следовательно, о наличии общих логико-фразеологических идей, что является закономерным результатом общности окружающего нас мира и человеческого опыта.

С другой стороны, между исследуемыми единицами в русском и английском языках имеются и расхождения, во многом обусловленные несовпадением семного состава одноименных соматизмов. Например, у компонента *живот* из-за обилия стилистических синонимов имеются расхождения с лексемами *belly, paunch, gizzard* в семном составе: 1) часть туловища противоположная спине (*belly, paunch, stomach*), 2) органы пищеварения (*stomach, gizzard*), 3) степень сытости (*belly, stomach*). У компонента *грудь* имеются расхождения с компонентом *chest*, который не имеет семы «молочные железы». Компонент *пятка* отличается от *heel* наличием у английского эквивалента семы «внутренняя часть ладони около запястья». А компонент *пальцы* не имеет сем «тонкий» и «удлиненный», которые указывают английские словари для лексемы *fingers*.

Интересно также, что в анализируемом нами материале встречаются фразеологизмы, совпадающие по форме, но не совпадающие по семантике, например, английское выражение *turn (twist, wrap, wind) smb. (a)round one's (little) finger* и русское *обвести кого-то вокруг пальца*. Однако в русском языке этот фразеологизм имеет значение 'обмануть кого-то', тогда как в английском языке – 'помыкать кем-либо, веревки вить из кого-либо, заставить кого-либо плясать под свою дудку'.

Литература:

1. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.
2. Cambridge Idioms Dictionary. – Cambridge University Press, 2006. – 522 с.
3. Collins Cobuild dictionary of idioms. – London: HarperCollins Publishers, 1997. – 493 с.
4. Macmillan English dictionary. – Oxford, 2002. – 1692 с.
5. Oxford Dictionary of English Idioms / [Под. ред. J. Ayto]. – Oxford University Press, 2010. – 416 с.
6. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – Живой язык, 2005. – 944 с.
7. Лубенская С. Russian-English Dictionary of Idioms. – М.: АСТ, 1995. – 955с.
8. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. – М.: Аст-Пресс, 2009. – 781 с.

КИНОФИЛЬМ А. КОНЧАЛОВСКОГО «БЕЛЫЕ НОЧИ ПОЧТАЛЬОНА АЛЕКСЕЯ ТРЯПИЦИНА» В КРИТИЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ Д. БЫКОВА

Е. А. Ершова, Е. М. Букаты

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, ershovaek4terina@mail.ru

Научный руководитель: Букаты Е. М., к. фил. н., доцент

В работе проводится анализ кинорецензии Д. Быкова «Наблюдать за жизнью почтальона люто интересно» (2014) на фильм А. Кончаловского «Белые ночи почтальона Алексея Тряпицина» (2014). В рецензии выявлена типичная для Быкова композиция: краткая справка о появлении фильма и его сюжете, рассмотрение особенностей формы: аллюзии, символы; сопоставление с ранним фильмом режиссера и фиксация методов полудокументального кино; положи-

тельная оценка фильма. Рассмотрены особенности стиля Быкова: использование разговорной лексики.

The paper analyzes D. Bykov's film review "Watching the life of a postman is fiercely interesting" (2014) for A. Konchalovsky's film "White Nights of Postman Alexei Tryapitsin" (2014). The review revealed a composition typical of Bykov: a brief summary of the appearance of the film and its plot, consideration of the features of the form: allusions, symbols; comparison with the director's early film and fixation of semi-documentary methods; a positive assessment of the film. The features of Bykov's style are considered: the use of colloquial vocabulary.

Жанр кинорецензии в наше время имеет важное значение, с помощью рецензии критики, во-первых, интерпретируют различные фильмы, не просто выражая своё мнение о сюжете, но и делясь с людьми своим представлением о процессах, происходящих в мире, стране; во-вторых, рецензенты способны оказывать влияние на общественное мнение и оценку фильма. Здесь важно учитывать, что с процессом развития интернета в роли критика может выступить любой желающий, поэтому важно тщательно отбирать рецензии, особенно когда дело касается серьёзных и не всем понятных кинокартин. Фильм «Белые ночи почтальона Алексея Тряпицына» является именно таким: это не простой фильм, для его глубокого понимания требуется, действительно, профессиональное мнение. Дмитрий Быков – известный и разносторонний человек: писатель, поэт, журналист и известный критик. Поэтому для анализа данной кинокартины мы обратились к его кинорецензии под названием «Наблюдать за жизнью почтальона люто интересно» (2014 год).

Кинокартина “Белые ночи Алексея Тряпицына” была снята режиссёром Андреем Кончаловским в 2014 году. Сюжет фильма рассказывает о жизни людей в далеких деревушках русского Севера (Архангельского края) и о почтальоне, который является неким проводником между ними (деревенскими жителями) и большим миром городской цивилизации.

Начинает рецензию Д. Быков с привычного для себя композиционного зачина: он даёт краткую справку о фильме. А далее рассуждает о том, что представленная в картине эпическая русская жизнь в деревне выглядит отнюдь не как что-то грязное и трагичное, а наоборот, представляет собой «прекрасное мифологическое бытие» [1]. По мнению критика, обычно деревня в русских фильмах представляется достаточно непривлекательным местом для жизни, Кончаловский же смог показать деревенскую жизнь иначе.

Удивительно, что Быков весьма точно предвидит поверхностные оценки и возможные суждения об этом фильме: «...все будут говорить о проблемах русской деревни», об ужасной и бедной деревенской жизни.

Именно такое прочтение фильма, например, на сайте «Отзовик», преобладает в комментариях рядовых зрителей: «Так, о чем же фильм? <...> Несколько старинных домов, несколько постоянных жителей, почтальон, да женщина с мальчиком, которая хочет продать дом. Когда смотрела фильм, то чувствовала такую тоску и безнадегу... Если бы не роскошная природа, то ... Полный мрак. Обидно как-то»; «...нам показывают <...> умирающую деревню, старики умирают, молодежь бежит»; «страна, которая запускает космические корабли, не может дать ладу своим заброшенным богам деревням» [2].

Быков, профессиональный критик, в отличие от рядовых кинозрителей, отворачивается от действительно показанных в этом фильме социальных, демографических и экономических проблем деревни, его куда больше интересуют проблемы эстетики, формы, новые приёмы полудокументального кино. Кончаловский, по его мнению, «открыл новый художественный метод» [1], буквально создал новое направление в съёмке художественных фильмов. Кончаловский прожил в деревне три месяца ради своей работы и создавал её, как пишет Быков, «на коленке». Режиссёр снимал сам на свою камеру и не актёров, а простых людей. В фильме задействована лишь одна профессиональная актриса Ирина Ермолова. Но, несмотря на это, работа не вышла занудной. Наоборот, считает Быков, получилось интересное документальное кино. Опираясь на слова критика, мы приходим к выводу, что его впечатлила та естественность деревенской жизни, без излишнего драматизма и максимализма, которая была передана через настоящих её жителей и настоящую, не придуманную режиссером жизнь этих людей.

Быков увидел в этом фильме «могучее тело народа, у которого свои праздники, свои трагедии, а мы об этом ничего не знаем...» [1], подчеркнув отделенность городских жителей от своих истоков (деревни) и не исчезнувшие «спящие» в народе способности. Дмитрий Быков заостряет внимание на том, что многое, воспринимаемое нами в тех краях как деградация, на самом деле является возвращением к истокам, сохранением традиций.

Кинокритик обнаруживает в кинофильме аллюзии на греческую мифологию, на сюжет об Одиссее: «Этот фильм – попытка «переснять» греческий миф об Одиссее на основе архангельского сельского быта» [1]. Обосновывает критик это тем, что главный герой (почтальон) так же, как и Одиссей, путешествует, только в его случае – по большому озеру и на «моторке». Последнее слово в разговорном стиле («моторка») критик использует, скорее всего, неслучайно. Мы предполагаем, что с его помощью Быков приближается к тем самым жителям деревни, к их быту и речи, фильм о которых он анализирует.

При этом рецензент совсем не упоминает реминисценции в названии фильма «Белые ночи почтальона Алексея Тряпицына» из повести Ф.М. Достоевского «Белые ночи» (1848). Со своей стороны заметим, что главные герои и у Достоевского, и у Кончаловского – одинокие мечтатели и «влюблены» без взаимности.

В своей рецензии Быков вспоминает ещё один фильм Кончаловского «Ася Клячина» («История Аси Клячиной, которая любила, да не вышла замуж», снятый в 1967 г., вышедший на экраны лишь после перестройки, в 1987 г.). Так рецензент выстраивает историю развития в эстетике Кончаловского приемов полудокументального кино. Уже в этом раннем кинофильме, считает критик, была видна тяга режиссера к деревенскому эпосу. Но, сравнивая прошлую работу с новой («Белые ночи...»), Быков приходит к выводу: «...новый фильм – более радикальный эксперимент, нежели «Ася Клячина» [1].

Быков расширяет замысел Кончаловского и применяемые им символы: полет космической ракеты, моторка главного героя, кикимора.

В финале рецензии Быков делится со своими читателями своей оценкой фильма как хорошего, «гениального и очень грустного». Так как кинорецензенту кинофильм понравился, то Быков весьма комплиментарен в своих оценках, что вообще бывает нечасто в его отзывах.

Обращается Дмитрий Быков к широкой аудитории, с целью обратить внимание на кинокартину, показывающую деревенскую жизнь возвышенной, как «прекрасное мифологическое бытие», и потому внушающей оптимизм. Возможно, поэтому писатель старается избегать излишних терминов и активного использования книжной лексики. Быков использует эпитеты («эпическая жизнь», «сельский эпос», «таинственные места», «радикальный эксперимент»), метафоры (могучее тело народа) и просторечную лексику («моторка», «кикимора» и т.п.) [1]. Комбинируя разговорный и литературный язык, Быков старается сделать рецензию более доступной и понятной практически любому читателю.

Таким образом, в своей кинорецензии на фильм А. Кончаловского «Белые ночи почтальона Алексея Тряпицына» Дмитрий Быков проводит глубокий эрудированный анализ сюжета и деталей картины. Для этого писатель использует классическую, типичную для его кинорецензий композицию, то есть начинает с краткой справки о появлении фильма и его сюжете, а после описывает то, что более всего привлекло его внимание: аллюзии, символы, особенности формы, исторический экскурс в фильмографию режиссёра (зарождение и развитие методов полудокументального кино).

Литература

1. *Быков Д. Л.* Наблюдать за жизнью почтальона люто интересно // Новое время. – 2014. – №26. URL: <https://newtimes.ru/articles/detail/86364> (дата обращения: 20.10.2021).
2. Фильм «Белые ночи почтальона Алексея Тряпицына» (2014) – отзывы // Отзовик. – 2014. – URL: https://otzovik.com/reviews/film_belie_nochi_pochtalona_alekseya_tryapicin_a_2014/ (дата обращения: 20.10.2021).

ИНТЕКСТЫ В КИНОПОВЕСТИ В.М. ШУКШИНА «ПЕЧКИ-ЛАВОЧКИ»: ПЕСНИ И ПИСЬМА

В. А. Зайцева, Е. М. Букаты

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Violetta140200@mail.ru**

Научный руководитель: Букаты Е. М., к. фил. н., доцент

В работе представлен анализ интекстов: песен и писем в киноповести В. М. Шукшина «Печки-лавочки». Три песни отражают романтические ожидания героев (молодой девушки, студентов, Ивана). Три письма главного героя Ивана Расторгуева создают психологический план в киноповести, в них отражаются не только впечатления, оценки большого мира, но и особенности речи, сознания, внутреннего мира героя.

The paper presents an analysis of the intertexts: songs and letters in the film story "Stoves-benches" by V. M. Shukshin. Three songs reflect the romantic expectations of the characters (a young girl, students, Ivan). Three letters of the protagonist Ivan Rastorguev create a psychological plan in the film story, they reflect not only impressions, assessments of the big world, but also the peculiarities of speech, consciousness, and the inner world of the hero.

Проблема интекстов в киноповестях В. М. Шукшина является малоизученной. Общение людей с помощью вербальной письменной коммуникации (письма), а также с помощью вербальной или невербальной устной коммуникации (песни) является интересным аспектом в анализе характерологии литературных персонажей, поэтому анализ интекстов в киноповести В.М. Шукшина будет полезен для понимания внутреннего мира шукшинского человека.

Термин «интекст» мы используем в значении, предложенном в работах Ю. М. Лотмана [1] и Т. Л. Рыбальченко [2]: интекст – это вставной текст, принадлежащий субъекту из основного текста [2], это «текст

в тексте» [1], является вторичным по отношению к тексту основному.

В. М. Шукшин в киноповести «Печки-лавочки» (1972) использует в качестве интекстов песни и письма, которые служат более глубокому раскрытию образов главных и второстепенных героев, их характеристик, душевных переживаний.

Интексты в киноповести Шукшина встречаются с самого начала и сопровождают все действие киноповести: это три песни и три письма.

Первый пример интекста – песня «Я сидела и мечтала» в самом начале произведения, когда Ньюру и Ивана Расторгуевых провожают родные и односельчане на курорт. С помощью этой песни писатель погружает читателя в атмосферу деревенской жизни, заставляет прочувствовать внешние и внутренние обстоятельства героев. Песня не только отображает быт деревенских жителей, но и раскрывает персонажа, как отдельную личность. Так, например, В.М. Шукшин показывает переживание одной из девушек, участвующих в застолье. Она тоскует по любви и поет об этом песню, глядя на молодого человека напротив. Сочетание песни (слова и мелодия) и форм невербальной коммуникации (взгляд) передает ее чувства.

Основная идея, о чем поет героиня, перекликается с сюжетом произведения. Девушка мечтает о любви так же, как когда-то Расторгуевы мечтали о море. Сейчас их мечта сбывается, любовная мечта случайной героини тоже может исполниться в любой момент ее жизни. Также в песне «Я сидела и мечтала» раскрывается тема цыганства, а цыгане – кочевой народ. Так тема песни оказывается косвенно связана с главными героями, которые собираются и едут в путешествие. Как и у цыганского народа, у них очень развиты и сильны семейственные, родовые связи, поэтому перед путешествием они обсуждают с родными и соседями свои планы, им необходимы поддержка со стороны близких.

Вторая песня присутствует в эпизоде, когда Иван с профессором сидят в купе поезда с молодыми студентками. Иван рассказывает про сельскую жизнь, про то, что студентки могли бы делать в деревне, если бы приехали туда жить, и при этом начинает петь. Вместе со студентами он поет о тюрьме, пиратском бриге, о капитане. Все эти песни не случайны в диалогах героев, они исполняют песни, которые ассоциативно подходят к их ситуации, к переживаемому моменту.

Третья песня исполняется тоже в купе поезда. Ньюра, профессор и курносый старик говорили о курортах, из студенческого купе послышалась песня о России-матушке. Параллельное течение разговора о курортах с патриотической песней, соседство низкого и высокого, показывает взаимосвязь деревенских жителей с душевной песней о Родине. Матушка-Русь так велика, огромна (в песне), что люди «бесконечно» и посто-

янно едут целыми днями по делам куда-то (в киноповести).

Характерно, что две песни являются народными, близкими к жанру городского «жесточкого романса» с его преувеличенным изображением страстей и чувств, а третья песня (авторская) рассказывает о любви к России, что настраивает путешественников на возвышенный лад, уважительный взгляд на родину и народ.

Также автор показывает внутренний мир главного героя с помощью трех писем, которые отправляет Иван своим родным из путешествия. Первое письмо Иван пишет, когда проехал добрую половину пути. Из письма мы узнаем подробности пребывания героев в дороге: о первом в жизни главного героя посещении вагона-ресторана, о погоде, и о том, что они хотят провести некоторое время в Москве, планируя остановиться в гостях у нового знакомого – столичного профессора.

Во втором письме мы видим описание следующих новых событий при посещении Москвы. Здесь рассказывается, что Нюра с Иваном были в ЦУМе и ГУМе; что крематорий Ивану посетить не удалось; что Расторгуев с профессором были на выставке икон. Также благодаря второму письму мы можем наблюдать за разницей в диалектной речи. Главный герой ранее упоминал о плохом снабжении: за большей частью продуктов и вещами им приходится ехать в районный центр (райцентр). В письме упоминаются названия разных торговых точек: в деревне, на родине путешественников и в Москве. В Москве популярные магазины на тот период времени были ГУМ (государственный универсальный магазин) и ЦУМ (центральный универсальный магазин), суетность столицы и преобладание материальных интересов заставляет Ивана охарактеризовать столицу (вслед за профессором) негативно: как новый Вавилон. Неожиданное упоминание (весьма экзотического для Ивана) крематория в этом ряду, как и выставки икон, тоже неслучайно и встраивается в ряд имплицитных размышлений автора об уходе в прошлое духовных ценностях, о новом, прагматическом отношении к смерти, к телам покойных (ср.: в христианстве приветствуется сохранение тел умерших в ожидании будущего воскресения мертвых).

Третье, последнее письмо сообщает о благополучном завершении пути на юг: Иван описывает в письме, как он стоит, смотрит на море, а его Нюра – «дурочка». Это не бранное, а ласковое обращение иллюстрирует его любовное отношение к жене и счастливое настроение.

Таким образом, автор киноповести «Печки-лавочки» показывает с помощью интекстов (вставных текстов) – песен и писем – психологическую реальность сознания героев. Показывает, что Расторгуевы не только ведут себя как дружелюбные, любопытные, доверчивые деревенские жители, но и познают в пути новый, открывающийся им мир и

городских людей. Иван искренне поет песни, вспоминая о родине, песни также отражают романтические ожидания героев (студентов, Ивана) и молодой девушки. Письма Ивана создают второй, рецептивный план в повествовании киноповести, так как в них главный герой искренне делится своими впечатлениями, наблюдениями, оценками незнакомого для него большого мира; письма в лаконичной форме отображают особенности речи, сознания, внутреннего мира героя и его намерения.

Литература:

1. *Лотман Ю.М.* Текст в тексте [Электронный ресурс] // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство–СПБ», 1998. – С.423-436. – URL: <https://klex.ru/o4u> (дата обращения: 30.10.2021).
2. *Рыбальченко Т.Л.* Структура «текст в тексте» в современном романе // Проблемы литературных жанров: Материалы X Международной научной конференции (15-17 октября 2001 г.). – Ч.2. – Томск: Том. гос. ун-т, 2002. – С.262-270.
3. *Шушкин В. М.* Киноповести: Печки-лавочки. – М: Искусство, 1988. – URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/page/shukshin-kinopovesti.html> (дата обращения: 01.03.2021).

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В ИНТЕРНЕТ-СМИ

Е. С. Зайцева, Т.Н. Пермякова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, zajceva.katya2015@yandex.ru
Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к. фил. н.**

Данная работа посвящена феномену речевой агрессии в современных интернет-СМИ, дается определения этому феномену. На конкретных примерах представлена классификация видов агрессии. Актуальность темы определена тем, что в последнее время уровень агрессии в обществе заметно увеличился, в том числе и в СМИ.

This work is devoted to speech aggression as a phenomenon in modern Internet media. The article presents the definitions of speech aggression and the classification of types of aggression on a specific example. The relevance of the topic is determined by the fact that recently the level of aggression in society has increased markedly, including in the media.

В жизни современного человека все ещё огромное значение имеют средства массовой коммуникации. Они формируют культуру взаимоот-

ношений, воздействуют на поведение и интеллект общества. СМИ, манипулируя сознанием читателей и слушателей целым арсеналом средств, оказывают влияние на общественное мнение. Речевая агрессия – одно из таких средств. Необходимость изучения данной проблемы обусловлена тем, что речевая агрессия порождает употребление ненормативной лексики, что в свою очередь влечёт снижение уровня культуры общения, и общества в целом.

Речевая агрессия является большей частью того количества информации, что окружает нас каждый день. Она встречается нам в совершенно разном виде и разных источниках, поэтому речевая агрессия – достаточно многогранное понятие. Если рассматривать этимологию слова агрессия, то стоит обратить внимание, что происходит оно от латинского *aggressio* – нападение. В русских словарях это слово, заимствованное из французского языка, стало появляться с начала 20 века [1, с.14]. Толковый словарь Ожегова дает такое определение: «агрессия - открытая неприязнь, вызывающая враждебность» [2, с.16].

По мнению Ю.В. Щербининой, «речевая (вербальная) агрессия – обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [3, с.6].

В качестве рабочего определения мы используем определение речевой агрессии К. Ф. Седова: «Речевая агрессия – целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т.п.) у объекта речевого воздействия» [4, с.88]. Поскольку именно это определение содержит все компоненты, необходимые для дальнейшего изучения речевой агрессии.

На основе типологий, сформулированных Ю.В. Щербининой и К. Ф. Седовым, мы создали единую классификацию видов речевой агрессии, которая послужила базой для дальнейшего анализа нашего эмпирического материала, и представили ее в таблице 1.

Рассмотрим виды речевой агрессии, представленные в таблице, на конкретном примере из нашей выборки.

Семейка Навальных предлагает досудим наблюдателям всё больше материала для удивительных бытовых открытий. Ну вот стоило хлопнуться за пациентом дверце камеры, как жена с нарисованными в суде сердечками устремляется за границу.

Ну да, вообще, а что тут ей делать — не передачи же передавать? Это удел обычных, пошлых, банальных русских жён. Про декабристок слышали? Ну неважно, это точно не тот случай.

У этих всё не как у людей. Какая-то своя мораль. Или "а-мораль". И вот уже соцсети осторожно сообщают, что госпожа Юлия намылилась в Германию, а потом Spiegel подтверждает: да, свободолюбивая жена борца за свободу выбрала свободу и уже приземлилась в свободном городе Франкфурте.

Таблица 1 - Классификация видов речевой агрессии

№	Критерий дифференциации	Виды речевой агрессии
1	По форме выражения	Открытая/скрытая
2	По наличию/отсутствию дополнительных иллокуций	Инструментальная/неинструментальная
3	По цели речевого акта	Инициативная/реактивная
4	По характеру речевого контакта	Непосредственная/опосредованная
5	По своеобразию модели речепорождения	Спонтанная/подготовленная
6	По отношению к объекту	Переходная/непереходная
7	По интенсивности воздействия	Сильная/слабая
8	По наличию/отсутствию иллокуции враждебности	Враждебная/невраждебная

Но если в СССР, когда лепили образ диссидентов, эта телега ещё прокатывала, то ныне вот этот "выбор свободы" только добавляет вопросов, и крайне неприятных. "Твиттер" с оловянными глазами может сколько угодно восторгов публиковать — "наконец хоть один россиянин теперь в безопасности!" (слышите, МихалБорисыч, вас уже вычеркнули из списка россиян), остальные россияне уже не в "Твиттере", а в офлайне вздохнули: "О! Не иначе как за инструкциями в обком поехала".

Господа, ну зачем так про безутешную полувдову? Как пишут немцы, госпожа Юлия находится в Германии с "частным визитом". И действительно, мы же помним, что один раз она уже выезжала с сыном в Германию, а потом парочка вернулась уже без сына в Россию. Таким образом, логичней всего предположить, что сын остался в Германии, хотя не очень понятно, на каких основаниях. Ну, поехала навещать сына. Окей. (Life.ru 2021)

Статья начинается со слова «семейка», суффикс -к- при добавлении к основе существительного образует слово со значением пренебрежительности, а это значит, что первое слово уже задает тон всей статьи. Автор статьи намеренно использует различные выражения для того, чтобы высмеять, унижить и опорочить Юлию Навальную.

Весь текст пропитан иронией, которую автор также использует для того, чтобы дискредитировать репутацию Юлии в глазах читателей, например:

«Ну да, вообще, а что тут ей делать — не передачи же передавать? Это удел обычных, пошлых, банальных русских жён. Про декабристок слышали? Ну неважно, это точно не тот случай». С помощью иронии автор пытается показать читателям какие-то моральные качества героини, показать, что она плохая жена, недостойная женщина, поскольку уехала из страны. К тому же автор приводит в пример декабристок, которые для многих являются символом верности, но про Юлию он говорит, что *«это точно не тот случай»*, что опять же заставляет читателей сомневаться в верности и преданности этой женщины.

Далее проанализируем фразу: *«Какая-то своя мораль. Или "а-мораль"»*. Общеизвестно, что мораль – это общепринятое в обществе правила поведения, но автор говорит читателям о *«своей морали»*, а значит это уже что-то деструктивное, отклоняющееся от общепринятых норм, это доказывает нам и последующее *«а-мораль»*, которое является окказионализмом, поскольку именно такое написание данного слова не встречается больше нигде. Это является своеобразной языковой игрой, работающей на дискредитацию личности. То есть читатель делает вывод о том, что герои статьи ведут какой-то аморальный образ жизни. Думаю, что автор намеренно написал слово а-мораль через дефис, дабы обратить внимание на префикс а-, выражающий отрицание морали [5, с.43].

Также в статье используется слово *«намылилась»*, которое несет в себе отрицательную коннотацию и в словаре русского арго толкуется как *«собратся куда-либо»*.

Далее автор снова использует прием иронии: *«свободолюбивая жена борца за свободу выбрала свободу и уже приземлилась в свободном городе Франкфурте»*. В этом фрагменте для усиления эффекта журналист намеренно допускает нарушение норм литературного языка: несколько раз повторяет слова с корнем свобод-а. Это игровой прием, целью которого является дискредитация личности, выражение презрительного отношения к человеку.

Рассмотрим еще одно выражение, в котором видим явную иронию *«безутешная полувдова»*. Обычно *полувдовой* называют женщину, у которой муж пропал без вести, но к нашей героине это не имеет отношения, вероятнее всего автор насмехается над недавним отравлением мужа Юлии. Усиливает эффект и прилагательное *безутешная*.

В тексте агрессия выражена не явно, а значит, не является враждебной. По интенсивности речевую агрессию в статье можно отнести к сильной, поскольку она выражается в насмешках, грубых выражениях. Агрессия в тексте переходная, потому что направлена на конкретных людей, а не на что-то абстрактное. Это опосредованная агрессия – коммуниканты не находятся в одном времени и пространстве. Как нам кажется, это подготовленная агрессия, поскольку данный текст – статья, а значит, спланированное и подготовленное коммуникативное намерение.

Данная статья является примером инициативной агрессии, так как агрессия является средством нападения, а не защиты. Мы считаем, что агрессия в данной статье имеет целенаправленный эффект – разрушить репутацию человека, опорочить его имя, а значит, это инструментальная агрессия. По форме выражения, это скрытая агрессия, автор не использует каких-то слов с явной негативной семантикой, в основном агрессия выражается в насмешках, колких выражениях.

Таким образом, можно сделать вывод, что средства массовой информации являются распространителями речевой агрессии, представляя некоторые события с субъективной стороны, тем самым навязывая собственное мнение читателю. Лингвистам и юристам необходимо приложить совместные усилия для более подробного описания данного явления, чтобы снизить уровень агрессии не только в обществе, но и в СМИ.

Литература

1. *Свиридова М. Н.* Этимологический словарь современного русского языка. — М.: «Аделант», 2014. — 512 с.
2. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=175>
3. *Щербинина Ю.В.* Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.: ил.
4. *Седов К.Ф.* Речевая агрессия в повседневной коммуникации / К.Ф. Седов // Речевая агрессия в современной культуре: Сб. науч. тр. – Челябинск, 2005. – С. 32-37.
5. *В.В. Лопатин, И. С. Удуханов* Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. – 43 с.

ВНЕШНИЙ И ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ В ПЬЕСЕ Л. УЛИЦКОЙ «СЕМЕРО СВЯТЫХ ИЗ ДЕРЕВНИ БРЮХО»

А.Е. Кацейко

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, katseyko@mail.ru

Научный руководитель: Букаты Е.М., к. фил. н., доцент

Статья посвящена рассмотрению конфликта в пьесе Л. Улицкой; выявлены три типа конфликта: мнимый конфликт Дуси и Мани, эксплицитный конфликт верующих и представителей власти, а также имплицитный конфликт Тимоши Рогова. Выбор верности своим убеждениям порождает новых святых, новых мучеников XX века.

The article is devoted to the consideration of the conflict in the play by L. Ulitskaya; three types of conflict are identified: the imaginary conflict of Dusi and Mani, the explicit conflict of believers and representatives of the authorities, as well as the implicit conflict of Timosha Rogov. The choice of loyalty to one's beliefs generates new saints, new martyrs of the twentieth century.

Людмила Евгеньевна Улицкая (1943 г.р.) – современный русский писатель, больше известная своей прозой, но в 2000-е годы она обращается и к жанру драмы. Пьеса Улицкой «Семеро святых из деревни Брюхо» продолжает эту тему в драматическом жанре. Произведение посвящено событиям, происходящим в 1920-е годы в вымышленной деревне, где кульминационным событием является расстрел праведной, юрдовой Дуси и ее окружения. Самые масштабные, систематические, жесточайшие и массовые гонения в истории русской церкви случились не в древние века, а в XX веке.

Дуся, Маня Горелая, Антонина, Настя, Марья, отец Василий, худая женщина с ребенком – это те герои, которые в пьесе выступают за сохранение церкви, духовность и настоящую веру, верны своим религиозным принципам даже несмотря на угрозу жизни.

Читателю известно, что Маня Горелая – это мужчина (9 картина), в прошлом жених Дуси. Их земной брак не состоялся, однако духовная близость сохранилась. Между героями в пьесе существует мнимый, внешний конфликт: так, Дуся и Маня намеренно демонстрируют вражду и сумасшествие. Уже в первой картине мы видим эту мнимую игру: Маня складывает в подол камушки, которыми кидается, кривляется на крыше, пляшет. Дуся же постоянно тербит своих кукол, она разговаривает с ними. Конфликт героинь сразу же обозначен автором для читателя еще в авторских ремарках: «И была между двумя блаженными вражда» [1]. Более того, хожалки Дуси, ее «свита» тоже вовлечены в их кон-

фликтную игру. Праведница выступает как духовная мать, наставница для хожалок: она все время одергивает их, учит, например, за столом.

Мнимый внешний конфликт произведения в финале разрешается. Перед расстрелом Маня Горелая встает на колени перед Дусей. Маня говорит следующее: «Дусенька, голубушка, прости меня ради Господа, мне с тобой рядом стоять» [1]. Хожалки не отходят от Дуси, идут с ней на гибель, они внутренне сильны, не отступают. Настя, которая осталась в живых благодаря Мане, хочет умереть со своей духовной матерью. Она говорит: «Все равно куда. Куда они, туда и я» [1].

Основной, действительный внешний конфликт мы наблюдаем в отношениях между святыми и красноармейцами. Это две оппозиционных группы героев, две разные жизненные позиции в пьесе.

Арсений Рогов, красноармейцы (омоновцы), Семенов, Сидоренко, Хвалынский – это представители бездушной советской системы. Они выступают как богоборцы, противники церкви, всего, что прежде было свято.

Арсений Рогов – бездушный молодой человек, который принуждает младшего брата Тимошу расстрелять праведников, обуславливая это тем, что необходимо заслужить прощенье за дезертирство из армии.

Таким образом, внешний конфликт обращен к более глобальной проблеме, поднимаемой в произведении Улицкой – проблеме веры, духовности. С внешним конфликтом неразрывно связаны братья Арсений и Тимоша Роговы. Арсений Рогов презирает даже родную мать из-за ее религиозности: «... вся темнота от мамы, что она церковная» [1].

В 1920-40е годы проводятся жесточайшие репрессии против церкви: намеренно накладывается очень большой налог на священников. Представители власти преследуют, уничтожают верующих и искореняют религию вообще. Проходят аресты и массовые расстрелы.

Внутренний конфликт пьесы Улицкой неразрывен с Тимошей Роговым, который является пограничным героем между праведными персонажами и гонителями веры.

Тимоша Рогов мечется между двумя «лагерями»: между братом Арсением и Дусей с хожалками. Однако герой выбирает спасение своей жизни, возможно, в силу юного возраста. Хотя хожалка Настя тоже молода, но готова умереть за веру. Арсений Рогов заставляет слабого духом Тимошу совершить предательство, принять участие в расстреле праведников: Дуси, Мани, Антонины, Марьи, отца Василия. Как мы уже сказали, только хожалке Насте удалось выжить. Дуся заранее отсылает ее, а это свидетельствует о том, что Дуся и Маня знают будущее и, возможно, обладают даром прозорливости.

Стоит отметить, что еще перед расстрелом мы видим переживания и

сострадание Тимоши к приговоренным к расстрелу, что говорит о неокончательно погибшей совести, человечности героя. Это видно в восьмой картине: Тимоша Рогов, например, хочет помочь поднять кресло с Дусей, но Дуся тычет в него пальцем и велит уходить. Тимоша робко говорит, что хочет помочь. Ему стыдно за свой выбор.

Уже после расстрела Тимоша впадает в безумие, он падает на колени, берет с земли большой камень и начинает повторять: «Хлебушка не хотите? Хлебушка? Всем женщинам хлебушка, всем мужчинам хлебушка, всем деточкам хлебушка...» [1]. Возможно, по мнению автора, именно этим страданием безумца молодой герой сможет очиститься от совершенного преступления.

Стоит отметить, что расстрелом святых внешний конфликт пьесы Улицкой не исчерпывается, так как оказывается, что в настоящем времени (в эпилоге изображаются 1990-е годы) ничего, по сути, не изменилось. В праздничный день людей не пускают в новый построенный храм, потому что туда приехали важные начальники. Храм как будто по-прежнему не доступен для рядовых людей.

История Тимоши, как и его конфликт, остается для читателя с открытым финалом. Но он имеет предпосылки к разрешению. Тимоша благодаря своему сумасшествию после расстрела, возможно, полностью очистится и перейдет на сторону праведников. Или же, напротив, выздоровев, выберет путь, близкий его брату – Арсению Рогову.

Таким образом, мы выделили три разновидности конфликта в произведении:

1. Мнимый (игровой конфликт) блаженных Дуси и Мани, внешне проявлен.
2. Центральный (внешний) конфликт верующих и власть предержащих, внешне проявлен.
3. Внутренний конфликт Тимоши – имплицитен, внешне не проявлен.

Л.Е. Улицкая в пьесе описывает трагедию страны, гонения за веру, которые ставили многих верующих в ситуацию экстремального, пограничного выбора между жизнью и смертью. И в случае выбора верности провоцировали явление новых святых, новых христианских мучеников XX века.

Литература:

1. Улицкая Л.Е. Семеро святых из деревни Брюхо. – М.: «АСТ», 2001. – 50 с. – URL: <https://www.litres.ru/ludmila-ulickaya/semero-svyatyh-iz-derevni-bruho/> (дата обращения: 16.09.2021).

**«ВЗЯЛ БЫ В КАВЫЧКИ»:
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ
КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ**

В. Е. Конюхова, Г. М. Мандрикова
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, vikakonyuhova11@mail.ru
Научный руководитель: Мандрикова Г. М. д. фил. н., доцент

В статье затрагивается проблема употребления знаков препинания в переносном значении, так называемая вербализация знаков препинания. При помощи анализа языкового материала – на примере конструкций с компонентом «кавычки» – выясняются особенности использования данного явления как средства оценки.

The article touches upon the problem of using punctuation marks in figurative meaning, it called the verbalization of punctuation marks. By analyzing the language material - using the example of constructions with the "quotation marks" component - the peculiarities of using this phenomenon as a means of evaluation are clarified.

Еще со школьной скамьи все мы хорошо знаем, что такое знаки препинания или пунктуационные знаки. Обращение к одному из наиболее авторитетных словарей лингвистических терминов позволяет сказать, что Знаки препинания, или Пунктуация (ср.-лат. punctuatio, от лат. punctum – точка) – 1) система графических неалфавитных знаков (знаков препинания), образующих вместе с графикой и орфографией основные средства письменного языка; главное назначение – членение письменного и печатного текста [1, с.406].

По мнению Т. В. Матвеевой, знаки препинания (пунктуационные знаки) – неалфавитные графические средства, обслуживающие письменную речь и выявляющие ее синтаксическое строение и смысловую структуру [2, с. 116-117].

Обратим внимание на то, что лингвистические словари (не только цитируемые выше, но и другие), отмечают исключительно письменный / печатный характер использования знаков препинания. Однако в современной речи (как в устной, так и в письменной) можно встретить следующие высказывания:

«Мы сделаем это – и точка!»,

«Выйдет ли она теперь за него ... Это под большим вопросом»,

«Думаю, ваши слова можно поставить в кавычки»,

«Это не точка в решении данного вопроса, я считаю, что это запятая»,

«Все, что сейчас было сказано, выносим за скобки: вернемся к этому позже!» и т.п.

Представленные примеры наглядно показывают, что «неалфавитные графические средства» могут использоваться как слова (лексемы) в определенных ситуациях, т.е. вербализоваться. Явление вербализации знаков препинания хорошо известно, обращение к исследовательской литературе позволяет дать ему определение. Так, по мнению Е. Н. Ищук, «это словесное обозначение пунктуационных знаков в письменных и устных текстах, которое может носить и регулярный характер, и использоваться в качестве экспрессивного приема» [3, с. 131].

Несмотря на относительную малоизученность данного явления, считаем исследование вербализации пунктуационных знаков актуальным, поскольку оно является яркой приметой современной речи. Отметим, что этим языковым средством пользуются и в устной речи, и в письменной, о чем свидетельствуют данные, полученные в результате выборки из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [4].

Целью данной работы считаем рассмотрение причин употребления вербализованной пунктуации на примере знака кавычки (« »). Для этого обратимся к анализу контекстов, содержащих лексему *кавычки*, собранным нами в НКРЯ. Однако прежде следует дать определение данной лексеме, отмеченное в толковых словарях, см.:

КАВЫЧКИ, -чек, -чкам, *мн.* (ед. кавычка, -и, ж.) Знаки (« » или „“) для выделения прямой речи цитат, заглавий, а также слов, употребленных в ироническом или условном, несобственном смысле. *Открыть кавычки. Закрыть кавычки. Кавычки при словах «талантливых статей» поставлены в подлиннике. Значит в эпитете «талантливых» скрывается едкая ирония. Писарев, Прогулка по садам российской словесности.*

Одна из зон данной словарной статьи, предназначенная для показа устойчивых конструкций с заголовочной единицей, дает конструкцию в кавычках, см.: в кавычках (*ирон.*) – лишь по названию являющийся кем-, чем-л.: так называемый [5, с.12].

Таким образом, вербализация данного знака препинания, не фиксируемая словарями лингвистических терминов, «законным образом» представлена в толковых словарях русского языка.

Анализ контекстов будем проводить по следующей схеме: а) пример употребления (контекст) с выделением анализируемой языковой единицы; б) определение авторской интенции в использовании данного вербализованного знака; в) принадлежность данного случая к явлению вербализации знаков пунктуации; г) вероятной причине использования данного языкового средства.

Пример 1.

1. По словам куратора конкурса Михаила Эпштейна, в эту рубрику попадают слова, которые хочется взять в кавычки, а еще лучше – оставить в уходящем году и забыть. (Ксения Туркова. В объятиях «домоганта». Какие слова стали главными в 2017 году (2017.12.27) // «Сноб», 2017 [4].

2. В представленном примере средством выражения вербализованного знака препинания является конструкция в кавычки. Анализируемая конструкция в данном контексте выражает мысль автора о том, что слова, о которых он говорит, должны быть в кавычках, то есть они не достойны быть в рубрике «Слово года». Автор хочет кавычками отделить их от тех слов, которые могут участвовать в конкурсе.

3. В анализируемом контексте лексема *кавычки* выступает в переносном значении, являясь вербализованным знаком, то есть мы имеем дело со словесным обозначением пунктуационного знака, который используется в качестве средства выражения негативной оценки, что подтверждается соответствующей конструкцией – в кавычках.

4. Причиной использования данного вербализованного знака является уверенность в некоторой неполноценности слова как «участника» конкурса, что позволяет рассматривать» конструкцию «*взять* в кавычки» как экспрессивное средство выражения оценки.

Пример 2.

1. Нам было по пяти лет, когда умные родители, умные стоит поставить в кавычки, решили спрятаться и посмотреть, как мы будем реагировать на пограничную ситуацию. (Н. С. Слюсарева. На Первой Мещанской // «Волга», 2010) [4].

2. В данном примере средством выражения вербализованного знака препинания является конструкция «*стоит поставить в кавычки*». Анализируемая конструкция выражает переносный смысл. Автор при помощи данной конструкции говорит о том, что родители были совсем не умными, скорее, наоборот. Конструкция также добавляет иронический эффект данному высказыванию.

3. В анализируемом контексте лексема *кавычки* имеет переносное значение и является вербализованным знаком, то есть становится словесном обозначением пунктуационного знака и используется в качестве выражения негативной оценки, что подтверждается соответствующей конструкцией «*поставил бы* в кавычки».

4. Причиной использования данного вербализованного знака является эмоция, выражение которой и позволяет рассматривать использование «кавычек» в качестве экспрессивного приема.

Пример 3.

1. *50000 – это круто, в принципе ЕДА НЕ ВКУСНАЯ, от шашлыка удовольствия никакого, и если попадете в этот ресторан в кавычках, никогда, слышите никогда не берите аджику* (форум Мимино – отзывы) [4].

2. В данном примере средством выражения вербализованного знака препинания является словосочетание *«ресторан в кавычках*. Анализируемое словосочетание отражает желание автора высказать свое недовольство при помощи использования выражения *«ресторан в кавычках»*, тем самым добавляя в свое высказывание еще и иронический подтекст.

3. В анализируемом контексте «кавычки» выражают переносное значение и являются вербализованным знаком, то есть становятся словесным обозначением пунктуационного знака и используется в качестве выражения негативной оценки.

4. Причиной использования данного вербализованного знака является эмоция, выражение которой и позволяет рассматривать использование кавычек в качестве экспрессивного приема.

В приведенных примерах анализа контекстов, содержащих вербализованные знаки препинания, мы видим, что эти языковые средства используются для выражения оценки по отношению к сказанному, часто сопровождаемой ироническим подтекстом.

Таким образом, мы убедились, что явление вербализация пунктуационных знаков активно используется в современной речи в качестве особого средства передачи эмоций.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов.энциклопедия», 1990. – 685 с.
2. *Матвеева Т. В.* Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
3. *Ицук Е. Н.* Вербализация пунктуационных знаков в письменных и устных текстах: функциональный аспект / Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 2. С. 130-138.
4. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/>, свободный. – Загл. с экрана. 3. Словарь русского языка: в 4-х томах. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стереотип. Том II. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. –702 с.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЗВИЩАХ

Н. С. Кузнецова,

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kuznetcova_99_99@mail.ru

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д. фил. н., доцент

В статье делается акцент на словообразовательном аспекте, представленном в первую очередь суффиксами субъективной оценки, с помощью которых образованы прозвища; приводятся примеры анализа прозвищ, содержащих подобные суффиксы.

The article focuses on the word-formation aspect, represented primarily by the suffixes of subjective assessment, with the help of which nicknames are formed; provides examples of analysis of nicknames containing similar suffixes.

Как известно, прозвища как «дополнительные, неофициальные именование человека, использующиеся для наиболее точной, личностной, оценочной характеристики называемого и выделяющие его в коллективе», весьма значимы в жизни общества [1, с. 3]. Как следует из высказывания Т. Т. Денисовой, прозвище – важный идентификатор человека в социуме. В исследованиях А. В. Суперанской предлагается 8 основных функций прозвищ [2, с. 272]. Лидирующую позицию при этом автор отдает номинативной функции. В ходе нашего исследования выяснилось, что носители языка, наряду с номинативной функцией, особенно выделяют и оценочную [3, с. 224].

Оценка в прозвищах может быть выражена разными способами, например, самим лексическим значением слова, выбранного в качестве прозвища (например, *Молния, Дьявол, Генерал, Профессор* и под.). Выражению оценки также может способствовать контекст или фоновые знания (например, *Филипп Красивый, Цезарь* и т.п.). В процессе нашего исследования мы обратили внимание на то, что оценка может проявляться и на словообразовательном уровне, в частности с помощью суффиксов субъективной оценки. Считаем, что изучение оценочной семантики прозвищ в этом аспекте является особенно актуальным для изучения функционирования прозвищ в современной речевой ситуации.

Напомним, что под суффиксами субъективной оценки понимают «суффиксы, служащие для образования имен существительных, качественных прилагательных и наречий с особой, эмоционально-экспрессивной окраской и выражением отношения говорящего к предмету, качеству, признаку» [4, с. 125].

Таким образом, цель нашей работы – провести анализ прозвищ, образованных с помощью суффиксов субъективной оценки для выяснения значимости таких суффиксов для выражения оценочного компонента прозвища.

В качестве материала анализа выступили прозвища, полученные в ходе социолингвистического эксперимента, в котором участвовали информанты разного возраста и разных социальных групп.

Процедура анализа включала в себя следующие шаги:

- 1) причина возникновения прозвища (если ее указал опрашиваемый);
- 2) характерные позиции, которые свидетельствуют о принадлежности к положительной или отрицательной оценке;
- 3) способ образования прозвища;
- 4) сопутствующие оттенки значений (при наличии таковых) [5, с. 422].

Приведем примеры проведенного в исследовании анализа прозвищ.

Пример 1. Пивная шалунишка

Обладательница прозвища – девушка-студентка, подруга одного из опрашиваемых. Причина возникновения прозвища (со слов опрашиваемого) – *«подруга любила безалкогольное пиво, и мы с друзьями дали ей такое прозвище»*.

В данном случае мы имеем дело с прозвищем-словосочетанием, в котором основная смысловая нагрузка принадлежит существительному *шалунишка*. При этом данная лексема может иметь два значения: во-первых, *шалунишка* в данном случае – тот, кто шалит, т.е. пьет пиво, во-вторых, это некоторая дружеская «издевка», поскольку пиво, как утверждает респондент, безалкогольное. В данном случае оценочный компонент обусловлен суффиксов субъективной оценки – *-ишк-*.

Пример 2. Кабанчик

В данном случае, как указал информант, это дружеская кличка.

Прозвище образовано с помощью уменьшительного суффикса *-чик-* от лексемы *кабан*.

КАБА'Н, -а, м. 1. Дикая свинья, а также самец дикой свиньи. 2. Самец домашней свиньи. Откормить, зарезать кабана. II уменьш. кабанчик, -а, м. [6, с. 258].

Главное отличие кабана от свиньи – это его телосложение, кабан значительно крупнее свиньи. И именно эта характеристика, как мы предполагаем, легла в основу прозвища. «Кабан» – человек крупного телосложения. Суффикс же позволяет нам отнести данное прозвище в группу «+», поскольку здесь суффикс *-чик-* выполняет не только уменьшительную функцию, но и демонстрирует дружеское отношение к человеку.

Пример 3. Зубастик

Это прозвище получил студент 19-ти лет «за кривые зубы».

Прозвище образовано с помощью двух суффиксов: *-аст-* и *-ик-*. Суффикс *-аст-* при добавлении к имени существительному, в нашем случае – к лексеме *зуб*, обозначает обладание каким-либо качеством / свойством, например, *рукастый*, *глазастый*, *горластый*, *клыкастый*, отсюда и *зубастый*. Затем к слову с отрицательной оценкой внешности (в данном случае речь идет именно о внешности, а не о характере) *зубастый* добавляется суффикс *-ик-*. Согласно толково-словообразовательному словарю Т. Ф. Ефремовой, данный суффикс имеет 8 значений. В нашем случае актуально следующее значение: «словообразовательная единица, выделяющаяся в именах существительных – названиях животных по характерному признаку, названному мотивирующим словом (долгоно'сик, желтопу'зик и т.п.)» [7]. Но и это значение суффикса придает слову уменьшительно-ласкательный оттенок, поэтому слово попадает в группу «скорее отрицательное», а не абсолютно отрицательное на шкале «оценка».

Пример 4. Цилиндрик немецкий

У нас нет информации об причинах возникновения прозвища.

Считаем, что данное прозвище – это некий оксюморон. Широко распространенным является мнение о том, что все произведенное в Германии имеет высокое качество. Это явно положительная оценка. Однако суффикс *-ик-* в слове *цилиндрик* дает нам возможность отнести это прозвище к группе «скорее отрицательное», поскольку прозвище имеет уменьшительно-пренебрежительное значение. Это позволяет говорить о не совсем положительной или совсем не положительной оценке. Таким образом может выражаться ироническое отношение к обладателю прозвища.

Пример 5. Кудряшка

Информант не предоставил информацию об обладателе прозвища. Но мы предполагаем, что им является девушка с кудрявыми волосами, что и легло в основу прозвища.

Мы получили несколько похожих прозвищ, при анализе которых можно говорить о наличии «скорее положительной» оценки (ср.: *Кудряшка*, *Кудряшка Сью* и *Кудрявый*). Лексема *кудряшка* образована с помощью двух суффиксов: *-иш-*, *-к-*, которые в данном случае придают слову-прозвищу «скорее положительную» оценку.

Подводя итог, скажем, что прозвища сегодня являются не только одним из способов вторичной номинации человека, но и возможностью выразить некое отношение к его обладателю. «Прозвищная» оценка в свою очередь может выражаться разными способами, и в представлен-

ной в статье мы рассмотрели один из таких способов – путем добавления суффикса со значением субъективной оценки. Суффиксы субъективной оценки – один из способов выражения отношения говорящего к другому человеку, отсюда и появление оценочного компонента

Как мы убедились, суффикс сам по себе может выражать оценочное значение (например, в прозвище *Кабанчик*), но может дополнять уже существующую оценку, выраженную, например, на лексическом уровне с учетом фоновых знаний. Именно такую ситуацию мы наблюдаем в прозвище *Цилиндрик немецкий*.

Словообразовательные возможности в «построении» оценочного прозвища имеют серьезную научную перспективу, позволяя получить интересные выводы сразу в нескольких аспектах исследования современной коммуникации.

Литература:

1. *Денисова Т. Т.* Прозвища как вид антропонимов и их функционирование в современной речевой коммуникации: на материале прозвищ Шумяцкого и Ершицкого районов Смоленской области: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Смоленск, 2007. – 25 с.

2. *Суперанская А. В.* Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 336 с.

3. *Кузнецова Н. С.* О функции оценки в прозвищах / Н. С. Кузнецова; науч. рук. Г. М. Мандрикова // Дни науки НГТУ–2020, посвященные 70-летию НГТУ: материалы науч. студен. конф., итоги науч. работы студентов за 2019–2020 гг. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2020. – С. 224–227.

4. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове)/Под. ред. Г. А. Золотовой. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 2001. — С. 125

5. *Кузнецова Н. С.* Прозвище человека в аксиологическом аспекте: возможности лингвистического рассуждения / Н. С. Кузнецова, Г. М. Мандрикова // Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр.: в 9 ч., Новосибирск, 30 нояб.– 4дек. 2020 г. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2020. – Ч. 8. – С. 422–426.

6. *Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополнение. – М.: «А ТЕМП», 2004. – С. 258

7. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Т. 2. [электронный ресурс] –2000. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000654780>

«ТИПИЧНЫЕ РУССКИЕ» В ФИЛЬМЕ «МАЙОР ГРОМ: ЧУМНОЙ ДОКТОР»: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Д. С. Кулигина, Е. М. Дубровская
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, beebs98@mail.ru
Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

В работе рассматривается отношение к образу «типичного русского», воплощенному в кинофильме «Майор Гром: Чумной доктор», и восприятие этого образа русскими и зарубежными зрителями.

This paper examines the attitude toward the image of the "typical Russian" embodied in the film "Major Grom: Plague Doctor" and the perception of this image by Russian and foreign viewers.

Кинематограф является неотъемлемой частью жизни каждого члена современного общества, поскольку представляет собой один из популярных вариантов проведения досуга. Все сферы жизни, последние достижения человечества, актуальные проблемы, философские размышления – всё это включает в себя кинематограф. Кинематограф имеет значение в том числе и для формирования стереотипных представлений о представителях того или иного народа. В нашей статье мы рассмотрим героев фильма «Майор Гром: Чумной доктор» (вышедшего в прокат весной 2021 года), как представителей русской лингвокультуры, попытавшись определить, насколько «типичны» эти русские.

К исследованиям «типичных русских» и черт «типичного русского» обращались такие исследователи, как В. В. Калита [1], Е. Б. Марин, М. А. Мельникова [2], Юри Аллик, Ану Реало, Хелле Пуллманн [3] и другие. Основными выводами их работ являлось мнение о том, что «типичный русский» – это человек открытый. Он имеет живое воображение и богатую фантазию; интеллектуальное любопытство и способность вновь пересматривать многие ценности.

Выдающийся лингвист Анна Вежбицкая выделила три ключевых слова, которые, по её мнению, наиболее точно отражают российский менталитет: «душа», «судьба» и «тоска» [4].

«Майор Гром: Чумной Доктор» – российский супергеройский фильм, основанный на серии одноимённых комиксов российского издательства Bubble Comics. Является вторым в серии фильмов по комиксам Bubble, а также первым полнометражным фильмом по мотивам российских комиксов. Действие фильма происходит в Санкт-Петербурге, а сюжет повествует о майоре полиции Игоре Громе, который преследует убийцу-линчевателя в маске чумного доктора.

В данном фильме несколько ключевых персонажей: майор Игорь Гром – сотрудник полиции Санкт-Петербурга, Юлия Пчёлкина – блогер и журналист, Сергей Разумовский/Чумной доктор – миллиардер, создатель сети Vmeste, Дмитрий Дубин – стажёр, напарник Игоря Грома, генерал-полковник Фёдор Прокопенко, начальник Грома, глава полиции Санкт-Петербурга, Олег Волков, друг детства и телохранитель Разумовского, Лёша Макаров, воспитанник детского дома.

Мы решили выделить несколько образов, которые показались нам характерными для традиционной российской культуры, с целью дальнейшего изучения, насколько же эти образы соответствуют типичным представлениям, бытующим в языковом сознании современных носителей русского языка: сотрудник полиции, журналист, миллиардер, стажёр, напарник, глава полиции.

Рассматриваемый нами фильм вызвал интерес тем, что показался нетипичным для российского кинематографа: сюжет, персонажи, главный антагонист... Обратимся к отзывам зрителей о фильме.

Фильм «Майор Гром: Чумной Доктор», в целом, оценён критиками положительно. Отмечается высокое качество проделанной работы, но некоторые ругают фильм за клишированность сюжета. Часть зрителей сочла, что в «Майоре Громе» присутствует посыл, содержащий упрёк в сторону российской оппозиции и восхваление полиции, но с данным мнением согласны далеко не все. Авторы фильма опровергали эти обвинения в нескольких интервью.

Несмотря на интерес зрителей, картина провалилась в прокате, собрав всего 328 млн рублей в СНГ при бюджете в 640 млн рублей, однако хорошо показала себя, когда вышла на онлайн-платформах Netflix и «Кинопоиск HD», где после выхода вырвалась в лидеры по количеству просмотров, в том числе и на мировом уровне.

Сейчас на просторах интернета можно найти сотни различных отзывов о фильме как русских зрителей, так и зарубежных. Мнения людей различны. Приведём для примера несколько отзывов российских зрителей и иностранцев.

Выражая своё мнение о фильме, русские отмечают следующие его особенности:

- Бессмысленность: *«Фильм начинается с бессмысленного преступления...»*
- Новизна: *«На фоне российских фильмов последних годов «Майор Гром» стал настоящим глотком чистого воздуха...»*
- Майор Гром как персонаж (отмечается образ, не похожий на героев зарубежных фильмов): *«...Сам персонаж «Майора Грома» – крутой мужик... Экин задорный и быстрый. Майор не обладает суперси-*

лой и это круто. За последние годы уже поднадоело постоянно смотреть на то, как дерутся Железный Человек, Капитан Америка и Супермен. Гром – просто обычный полицейский. Ну как... Почти.»

- «Русскость» (или её отсутствие): «Нашего культурного кода тут нет».

«...Главная претензия: в чём, простите, русскость?»

- Американизмы: «Везде американизмы. Везде. Я не против этого, но, снимая в России для россиян (не для просто русских) про русских, наверное, нужно больше придерживаться традиционных взглядов на нашу жизнь и брать оттуда примеры».

- Актёрская игра: «Актёрские работы также на уровне. И антагонисты, и протагонист отыгрывают хорошо. Массовка тоже неплохая, хотя, признаться честно, все лица массовки – это ходячие клише».

- Негатив и политика: «... Крайне рекомендую лишь чтобы увидеть, как в этой стране, имея приличный бюджет, можно снять короткий метр, где будет использоваться меньше половины выделенной суммы. Извините за политику, просто невозможно игнорировать лайфньюсовскую руку в подобном».

«Кое-как заставила себя написать этот отзыв. Фильм никакой и все в нем дурно, разве что спецэффекты есть, да и то банальные...»

Как можно видеть, мнения русских зрителей довольно различны. Кому-то фильм понравился, а кто-то остался недоволен его просмотром.

9 июля «Майор Гром: Чумной Доктор» возглавил международный рейтинг [Netflix](#). Фильму хватило одного дня, чтобы попасть в топ-10 картин в 64 странах мира, а еще в 15 занять первое место по просмотрам. Работа режиссёра Олега Трофима лидирует в Бельгии, Бразилии, Венгрии, Италии, Испании, Чехии, Швейцарии, в ряде стран Латинской Америки и Ближнего Востока.

Далее обратимся к отзывам иностранных зрителей.

- Актёрский состав: «Повествование приносит удовольствие, как и актерский состав в фильме. Мотивы главного героя понятные: в похожей ситуации вы поступите так же, как и он».

- Более реальный фильм: «Насладился «Майором Громом» на Netflix. Это не очередной супергеройский фильм Disney или Marvel, юху! Он другой, более человечный. В нем есть немного от «Бойцовского клуба», «V значит «вендетта'», фильмов про Джеймса Бонда и, конечно же, нолановского «Бэтмена» с русским акцентом».

- Юмор: «Наконец-то посмотрел „Майора Грома“! Очень веселый и оттого классный фильм, с хорошим юмором и без кринжа, который я слышал в фильмах от Marvel. Достойное кинопроизвод-

ство. Посмотрите картину хотя бы ради людей, которые над ней работали и рисовали комиксы».

- Позитив: *«Мне впервые понравился российский фильм. С нетерпением жду продолжения!», «Майора Грома» определенно стоит посмотреть. Это российский боевик на основе российских комиксов. Напомнил мне последние фильмы о Бэтмене», «Только что посмотрел «Майора Грома». В нём нет ничего такого, чего бы я не видел раньше, но картина сделана замечательно. В ней был некий шарм, который смог меня впечатлить».*

- Качество исполнения: *«Сегодня вечером посмотрели «Майора Грома» на Netflix — однозначно рекомендую! Прекрасный, стильный, качественно исполненный российский фильм по комиксам с действительно остроумными моментами, которые я не ожидал увидеть. Советую!»*

Негативных отзывов от иностранцев о фильме в соцсетях практически нет. Тем, кому фильм не понравился, написали о том, что актёрская игра оставляет желать лучшего: *«Такая актёрская игра — это должно быть шутка!»*

Таким образом, можно сделать вывод, что негатива в сторону отечественного фильма «Майор Гром: Чумной доктор» от российских зрителей значительно больше, чем от иностранцев. Можно заметить, что сейчас критиковать отечественные фильмы стало, можно сказать, модно. Среди россиян давно существует стереотип, что «русские априори не могут снять хорошо». Однако фильм вызвал интерес со стороны иностранцев, которые в большей степени остались довольны командой, работающей над «Громом».

Русские зрители пишут отзывы более подробно, чтобы отметить все те моменты, которые им не понравились. Например, отсутствие русскости. Некоторые отметили, что фильм похож больше на иностранный, чем на отечественный: нет культурного кода, американизмы, отсутствие традиционных взглядов на нашу жизнь...

Зрители из других стран же отзываются о фильме более положительно. Они считают, что российский кинематограф развивается, а герои фильма кажутся им симпатичными, так как они крайне отличаются от персонажей других супергеройских вселенных. Также отмечается юмор в «Майоре Громе»: хороший и без кринжа.

Часто в интернете можно встретить отзывы конкретно о майоре Громе. Этот персонаж обычно симпатичен как русским, так и иностранцам. Иностранцы также дают Грому преимущественно положительные характеристики: «смелый, справедливый», «образ, отличный от надоевших героев американских фильмов». Русский зритель говорит об

Игоре Громе следующее: «хороший полицейский, имеет свою цель и достигает её», «действующий нестандартно, но не для личной пользы, а для дела», «справедливый», «ценит человеческую жизнь». Некоторые отмечают, что образ Грома нестандартен для российского кино: «американизм в образе Грома. Как будто смотришь американский блокбастер».

Однако некоторые русские отмечают, что образ Игоря Грома является совершенно нетипичным для русского полицейского, а совсем наоборот. Типичными полицейскими некоторые зрители называют сотрудников полицейского отдела, несколько раз показанного в фильме. На его фоне образ Игоря Грома контрастен и нетипичен: другие сотрудники полиции ленивы и безынициативны, не хотят выполнять свою работу. Гром же в свой выходной срывается с места ловить преступников. Его тревожит справедливость и то, что преступники остаются безнаказанными.

Таким образом, можно сделать вывод, что черты «типичного русского» в майоре Громе всё же есть. Несомненно, он имеет богатую фантазию и воображение, так как множество раз в фильме он придумывал разные способы одолеть злодеев. Ему небезразличны судьбы людей, именно поэтому он является полицейским: каждый день спасает жителей Петербурга от неприятностей. Конечно, Игорю Грому свойственно интеллектуальное любопытство: он обдумывает шаги Чумного доктора, пытается найти логику и предугадать, на кого он нападёт в следующий раз. Благодаря уму и сообразительности ему, в конце концов, удаётся спасти город.

Литература:

1. *Калита В.В.* Кросскультурное исследование динамики этнических стереотипов русских и китайцев : монография / В.В. Калита, О.Е. Панич. – Владивосток : Дальнаука, 2012. – 140 с.
2. *Калита В.В.* Этнические стереотипы жителей Дальневосточного приграничья (на примере россиян и китайцев) / В.В. Калита, М.А. Мельникова. – Владивосток : Изд-во Дальнаука; Мор. гос. ун-т, 2007. – 126 с.
3. *Аллик Дж., Реало А., Моттус Р., Пуллманн Х., Трифонова А., МакКрэй Р. Р.* Особенности личности россиян с точки зрения наблюдателя. Европейский журнал личности — М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2009. – 135-185 с.
4. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание — М.: Русские словари, 1997. — 412 с.

ФРАЗА «Я ВАС УСЛЫШАЛ» В ИНТЕРПРЕТАЦИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. И. Курласова, Е. В. Карпова
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, alenakurlasova@gmail.com
Научный руководитель: Карпова Е. В., к. фил. н., доцент

Данная работа посвящена фразе «Я вас услышал» в интерпретации носителей русского языка. В статье представлены определение амфиболии как феномена двусмысленности, этимология и проблема интерпретации фразы «Я вас услышал». Актуальность темы определена тем, что двусмысленность в стилистическом, риторическом и других аспектах изучается лингвистами уже давно. Стал проследиваться интерес к явлению амфиболии, который вызвал новый интерес в коммуникативном аспекте языка.

This work is dedicated to the phrase "I heard you" as interpreted by native speakers of the Russian language. The article presents the definition of amphibole as a phenomenon of ambiguity, the interpretation and scope of the unit of the "I heard you" phrase. The relevance of the topic is determined by the fact that ambiguity in stylistic, rhetorical and other aspects has been studied by linguists for a long time. Interest in the phenomenon of amphibole began to be traced, which aroused new interest in the communicative aspect of the language.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Нередко восприятие того или иного высказывания воспринимается людьми в разных аспектах и приводит к самым различным ситуациям. С. О. Карцевский высказал положение об асимметрии плана выражения и плана содержания единиц языка, т.е. одно и то же означающее в разных случаях своего употребления может служить для передачи разных означаемых.

План содержания текста (ПСТ) – семантическое целое, элементами которого являются взаимодействующие речевые реализации языковых (лексических и грамматических) значений, выраженных средствами данного языка. То есть система языковых единиц, категорий и других явлений, объединённых на основе общности функций, обусловленных определённой семантической категорией [1, с.4].

Воспринимая (интерпретируя) текст, мы анализируем языковые формы, стремясь реконструировать семантические структуры, имевшиеся в сознании говорящего, автора текста. Если у говорящего есть возможность выбора языковых форм, то у слушающего есть свобода семантических интерпретаций. Но свобода эта ограничена. Говорящий так же привязан к языковым структурам, как и слушающий, а слушающий,

если он подчиняется конвенциям речевого общения, всегда стремится понять, что имеет в виду говорящий.

Данная тема актуальна потому, что фраза «Я вас услышал» воспринимается и интерпретируется людьми по-разному. Объектом исследования является языковая единица «*Я вас услышал*».

Этимология фразы «Я вас услышал»: Фраза «*Я вас услышал*» в современный обиход русского языка пришла из английской деловой сферы, изначальный вид которой: «*I got it*», буквально – «*Я понял*». Фразу также часто употребляют в различных тренингах и коучингах.

Так, С. И. Ожегов под «англицизмом» понимает следующее: «Это слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [2].

В английском языке фраза «*I got it*» в значении «*Я понял*» используется в качестве согласия по контексту, а русский вариант «*Я вас услышал*» согласия в себе не предполагает.

Амфиболия – двусмысленность, получающаяся от того или иного расположения слов или от употребления их в различных смыслах, смешение понятий.

В словаре Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой расширяется понятие амфиболии, под которым фактически понимается двусмысленность: «Неясность выражения, допускающего два различных истолкования» [3].

Выделяются несколько факторов для использования амфиболии: 1. Своеобразный для автора образ мысли. Автор просто так думает и поступает. Как он думает, так и пытается коммуницировать с окружающим его миром. Созданное им «странное» для остальных, нормально для него самого; 2. Отсутствие тщательности отработки в речи, поверхностность; 3. Низкий образовательный уровень является еще одними из причин создания лакун в коммуникации.

Фраза «*Я вас услышал*» является объектом данной проблемы, так как перед нами явление амфиболии на основании примеров из интернет-порталов: «*Говорите, не хватает современной музыки? Я вас услышал, переделаю*». В примере идет понимание просьбы и дальнейших действий, т.е. согласие и восприятие информации. Во втором случае компонент «услышал» согласие не выражает: «*Я вас услышал. Вы сказали свое, а теперь идите и не мешайте мне*».

Амфиболия представляет двусмысленность, под которой понимается неуверенность в том, что говорящий имеет в виду; желание упомянуть несколько вещей. Под двусмысленностью может скрываться даже что-то остроумное или же обманчивое: «*Путин поблагодарил ее за под-*

держку на выборах, но обеда напрямую не пообещал. «Я вас услышал», - ответил он» (РБК Дейли).

Метарефлексия носителей языка: Фраза «Я вас услышал» включает в себя проблему интерпретации за счет своего различного толкования. Высказывание понимается людьми в противоположных контекстах: «Спасибо» и «Мне не интересно», а буквально – «Я тебя понял», также услышал.

На портале «Яндекс.Дзен» приводятся комментарии, показывающие отношение к фразе «Я вас услышал», интерпретирующие ее совершенно по-разному: *«Отвратительная фраза. Никогда не используйте ее в речи. «Услышал» – не значит, что понял или поддержал <...> если собеседник говорит вам «Я тебя услышал», остерегайтесь обмана и двусмысленности...» [Андрей Тарасевич]; «Все от малограмотности» [Albert Elkin]; «Да мерзкая фраза. В последний раз слышала ее от соседки в ответ на замечание, что не надо мусор в коридор выбрасывать. Когда она «меня услышала», то даже не посмотрела в мою сторону. Это было еще одно подтверждение того, что фраза употребляется, чтобы показать свое пренебрежительное отношение к собеседнику. Точно не уважительное» [Елена Желудь] [4].* Данные примеры показывают, что люди воспринимают фразу в негативном ключе. Также, люди отмечают, что фраза используется в основном в пренебрежительной форме и необразованными людьми. Некоторые подмечают, что фраза заимствована и не свойственна русской речи. Есть высказывания, что фраза используется сугубо для «понтов» и чаще всего теми, кто пытаются показаться «деловыми».

Были найдены и такие комментарии, где люди не видели в фразе гневного посыла, но все же подмечали, что русская речь не принимает подобного рода фразы: *«Лично я воспринимаю эту фразу очень положительно. Как фразу делового, занятого и ответственного человека, который не хочет давать ложных обещаний...» [Елена Николаева]; «Совершенно нормальная фраза, но очень неподходящая для жителей нашей страны. Ибо она значит, что мнение услышано. Но наши люди говорят не для того, чтобы сообщить свое мнение, они говорят только для того, чтобы сделали так, как они говорят...» [Сергей Калинин] [4].*

Стоит отметить, что негативных комментариев в отношении фразы «Я вас услышал» было намного больше. Это говорит о том, что для людей данное высказывание является двойственным и в некотором роде непонятным для русского человека. Фраза «Я вас услышал» включает в себе несколько интерпретаций, это зависит от контекста, ситуации, в которой она сказана, намерений говорящего и понимания/интерпретации слушающего.

В данной статье была рассмотрена фраза «*Я вас услышал*» с точки зрения двойственности. Были проанализированы ее этимология и аксиологический аспект. В статье раскрыты теоретические основания понятия интерпретационного характера и амфиболия. В ходе изучения и проведения анализа было выяснено, что фраза «*Я вас услышал*» амбивалентна, то есть двойственна. По исследованиям, у фразы «*Я вас услышал*» нет одного определенного значения, и они могут меняться в зависимости от ситуации и характера использования. Двойственность единицы делает ее интересной и перспективной для дальнейших исследований.

Литература:

1. *Карцевский С.О.* Об асимметричном дуализме языкового знака // В.А. Звегинцев. История языкознания XIX-XX вв. в очерках и извлечениях. Ч.2. Москва: Наука, 1965 г.
2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* 1992/97 – Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. М., 1997 г.
3. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь трудностей русского языка, 2003 г.
4. Яндекс Дзен. Искусство Переговоров. Я тебя услышал – что не так с этой фразой [Электронный ресурс] // 2019 г. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/artgasparov/ia-tebia-uslyshal--chto-ne-tak-s-etoi-frazoi-5dfde7aafe289100b25033bd>

СЕМАНТИКА ИМЕН ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ «ТЕКСТ» Д. А. ГЛУХОВСКОГО

Е. И. Куцебо

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, kutsebok@mail.ru

Научный руководитель: Букаты Е. М., к. фил. н., доцент

Статья посвящена рассмотрению приема говорящего имени в романе «Текст». Главные герои – Илья Горюнов и Пётр Хазин – носят имена, связанные с ветхозаветными и евангельскими персонажами: Илья пророк, апостол Пётр, фамилия Горюнов иллюстрирует страдальческую судьбу персонажа; фамилия Хазин демонстрирует преступную роль правоохранителя.

The article is devoted to the consideration of the speaking name technique in the novel "Text". The main characters - Ilya Goryunov and Pyotr Khazin - have names, connected with the Old Testament and Evangelic characters: Ilya the prophet, the

apostle Pyotr, the surname Goryunov illustrates the character's suffering fate; the surname Khazin shows the criminal role of law-enforcement officer.

Дмитрий Алексеевич Глуховский (1979 г.р.) – писатель-прозаик, сценарист, драматург, журналист, радиоведущий, военный корреспондент. Глуховский – автор многих рассказов и романов. Стал популярным благодаря своему фантастическому роману-антиутопии о постапокалиптическом мире «Метро 2033», который был сформирован в целую трилогию романов «Вселенная Метро 2033». Роман «Текст» – первый реалистический роман писателя, который стал неожиданным для многих: автор пошел на определенный риск, ведь полюбился он читателям именно благодаря фантастике. Но этот риск был оправдан, так как роман «Текст» получил огромную популярность и заинтересовал многих своим интересным сюжетом, близостью к тем проблемам, с которыми сталкиваются люди в своей повседневной жизни.

В 2019 году на экраны вышел фильм «Текст» режиссёра Клима Шипенко, с участием таких актеров как: Александр Петров, Иван Янковский и Кристина Асмус. Снимался фильм по сценарию самого Глуховского, и за это писатель в 2019 году получил приз Франсуа Шале за «Лучший сценарий» на Кинофестивале русского кинотеатра в Онфлёре (Франция).

Изучение использования имен и фамилий в литературных произведениях нередко становится ключом к пониманию произведения, авторского замысла, системы образов, зачастую говорящие имена характеризуют персонажа больше, чем его действия и поступки. Приём использования «говорящих» фамилий и имён был особенно популярен в литературе XVIII-XIX веков. Ниже мы рассмотрим, как используется этот прием в романе Д.А. Глуховского.

Одного из главных героев зовут Илья Горюнов. Имя Илья – это обрусевшая форма древнееврейского имени Илиягу, что означает «Яхве – мой Бог», еще можно перевести как «верующий» [1].

Имя Илья относится к теофорным именам, включающим в себя само слово «Бог» или его имена. Илия – библейский пророк, основной задачей которого было возвращение иудеев к истинной вере, к поклонению единому Богу; Илия своими чудесами являл Его могущество. Пророк Илия был ревностным поборником чистоты веры в Израильском царстве и грозным обличителем идолопоклонства и нечестия [2].

В романе можно уловить связь Ильи Горюнова с богом. Так, клуб, где арестовали Илью, называется «Рай». Фейсконтрольщика в этом клубе Д. Глуховский называет «архангелом», который впустил Илью и Ве-

ру в «Рай»: «В облака сладкого дыма, в долбящую по ушам музыку, в блаженство» [3, С.22].

Спустя некоторое время Илья замечает на своем пути еще один клуб, под названием «Icon». Герой отмечает связь наименования клуба с Богом, он говорит: «Тоже про бога, значит» [3, С.128]. И затем начинает размышлять: «Илья ухмыльнулся: опять вспомнил наколотые иконы у тюремных пауков. Про что бог, спросил себя. Почему, где самый ад, его так любят приплести? Бог про то, как надо, ответил себе сам. Про то, как в детстве рассказывали. Ни у кого в жизни так не получается. Вот и смеются над богом, наверное: помнишь, ты-то как наивно и глупо нам все про свой мир объяснял?», «За богом грешники гоняются, мусолят его, с рамсами <рамсы (тюремн.жарг.) – проблемы, разборки. Прим. Е.К.> пристают. Праведному человеку с богом, как с водителем автобуса – не о чем разговаривать. Маршрут ясен: довез – вышел» [3, С.128].

Фамилия Горюнов согласно Словарю русских фамилий В.А. Никонова: «Отчество о именовании Горюн, возможного в различных значениях: “горюющий, горемыка, имеющий горькую судьбу”, но и означало жителей Путивльского уезда Курской губернии, так что вполне возможно горюнов – сын не Горюна (прозвище личное), а горюна (прозвище жителей)» [4].

Горюн – тот, кто «горюет, бедует или кручинится»; человек, «испытывавший много горя, бедняга»; горюниться – «печалиться, горевать»; псков. «быть недовольным чем-либо, обижаться» [5].

Таким образом, у Глуховского фамилия главного героя – Горюнов – является говорящей, связана с несчастливой, горестной судьбой главного героя. В его жизни случилось много горя: его обвинили в убийстве, которого он не совершал, отсидел за это в тюрьме 7 лет; на второй год тюрьмы его бросила девушка; его мама умерла за день до его возвращения из тюрьмы; его отношения с другом изменились. То есть на протяжении действия романа главный герой вынужден испытывать неудачи, потери и боль.

Рассмотрим семантику имени второго главного героя – Петра Хазина.

В словаре А.В. Суперанской «Современный словарь личных имён: сравнение. происхождение. написание» имя Пётр происходит от греческого «камень» (Petros). Имя также трактуют как «твёрдый», «надёжный», «непоколебимый» [6].

Имя Пётр носил христианский святой – апостол Пётр. Он является покровителем рыбаков и многих городов. Петру были доверены ключи от входа в Рай. Он решает: кого пускать в рай после смерти, а кого нет.

Пётр исполняет судебную функцию, как и главный герой Пётр Хазин, так как последний тоже принимает решения о заключении человека под стражу.

Фамилия Хазин является формой фамилии Хазан, которая, в свою очередь, происходит от слова «хазан», означающее «надсмотрщик, заведующий» с иврита.

Раньше хазаном называли служителей в Храме, которые исполняли разного рода обязанности, например, вели богослужение и следили за его порядком. Также хазаны отвечали за отбор новых молитв и точность текста, извлекали свиток Торы из ковчега для недельного чтения, возвещали о наступлении субботы и т.д. Сейчас хазан – это кантор, ведущий молитву в синагоге.

В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова даётся определение слову «хазан»: ХАЗА -ы; ж. Жарг. Притон, дом, квартира [7]. Здесь тоже очевидна логическая связь между фамилией и ее семантикой. Пётр Хазин – сотрудник ФСКН (Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков), – человек, обладающий некой властью, выполняющий свои обязанности и следящий за порядком, так же, как и служители Храма, которых называют «хазанами».

Таким образом, в романе Д.А. Глуховского «Текст» совершенно очевидно используется прием говорящих фамилий и имён, характеризующих главных (рассмотренных выше) и второстепенных персонажей. Этот прием помогает читателю глубже понять роль главных героев в произведении, и раскрывает конфликт, проблемы «Текста» в нравственном, дидактическом плане, как противостояние правды и лжи, справедливости и беззакония.

Литература

1. Илья // Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. – 2-е издание – М.: Русский язык, 1980. – С. 121.
2. Пророк Илия [Электронный ресурс]. – Старообрядческий сайт «Русская вера» – URL: https://ruvera.ru/prorok_iliya (дата обращения: 06.10.2020).
3. Глуховский Д.А. Текст [Электронный ресурс]. – М.: АСТ, 2017. – 320 с. – URL: <https://readli.net/tekst/> (дата обращения: 05.09.2020).
4. Горюнов // Никонов В.А. Словарь русских фамилий / Сост. Е.Л. Крушельницкий. – М.: Школа-Пресс, 1993. – С. 32.
5. Горюн // Толковый словарь живого великорусского языка: [в 4 т.] / [соч.] Владимира Даля. – 3-е изд., испр. и знач. доп., изд. под ред. [и с

предисл.] проф. И.А. Бодуэна-де-Куртенэ. – СПб.; М.: т-во М. О. Вольф, 1903-1911. – Том 1. – С. 486.

6. Петр // Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание / А. В. Суперанская. – М.: Айрис-пресс, 2005. – С. 176.

7. Хаза // Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – Ст. 1265.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «КОРЕЙСКИЙ АЙДОЛ» В ВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКИХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Е. В Ливенко

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, l.e.v235@icloud.com**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

Данная статья посвящена изучению лингвокультурного типажа «корейский айдол». Анализируется роль корейского айдола в русском языковом сознании.

This article is devoted to the study of the linguistic and cultural type "Korean idol". The role of the Korean idol in the Russian language consciousness is analyzed.

На рубеже XX и XXI лингвистика проявляла значительный интерес к изучению сложных психических процессов человеческой деятельности, подразумевая антропоцентрический подход к исследованию. Поэтому стали разрабатываться новые перспективные научные направления, которые направлены на анализ взаимодействия психических процессов личности в процессе общения, особенно межкультурного. Одним из таких направления является лингвокультурология.

На современном этапе лингвокультурология накопила значительный материал по культурным концептам и языковой личности. Лингвокультурный тип имеет двойственный характер: с одной стороны, это концепт, с другой-языковая личность. Его поведение и ценности влияют на языковую культуру в целом, и являются индикаторами этнической, и социальной идентичности.

По В.И. Карасику, лингвокультурный типаж — это «типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации» [1].

Исследование лингвокультурных типажей является очень важным, потому что, лингвокультурный тип, во-первых, отражает ценности, сложившиеся в обществе, а во-вторых, служит основой для формирования новых принципов.

К-POP — музыкальный жанр, зародившийся в Южной Корее и сложившийся из элементов западного электропопа, хип-хопа, рока, танцевальной музыки и современного ар-н-би. Жанр стал набирать популярность в 90-х г. XX в., но мир узнал о нем только в 2012 году, после выхода песни PSY «Gangnam Style».

К-POP стал быстро набирать популярность неспроста. Помимо зажигательных песен, особое внимание уделяется самим певцами, которых еще называют айдолами

Так кто же такой айдол? Айдолы – это очень популярные молодые азиатские медиа-артисты (певцы, актеры, модели). Само слово было заимствованно с английского языка «*idol*», и переводится, как «идол», «кумир», «божество». Айдолы должны быть «идеальными» во всем: в пении, танцах, внешности по стандартам южнокорейской красоты, владении своим телом. В Южной Корее потенциальные кумиры обычно проходят через прослушивание в агентстве или уличные выступления, чтобы стать стажёрами. Поэтому айдолом нельзя стать просто так, нужно отвечать всем требованиям, и годами тренироваться под руководством своих компаний.

На сегодняшний день у корейских групп и сольных исполнителей насчитывается огромное количество фанатов по всему миру, в том числе и в России. Еще несколько лет назад мало кто слушал исполнителей из Кореи, а сейчас композиции айдалов попадают в ротацию радиостанций и крутятся по ТВ, бьют рекорды в книге Гиннеса, занимают первые строчки по прослушиванию в Spotify, чартах Billboard, набирают миллионы просмотров на YouTube и проводят успешные мировые туры.

Изучение корейского типажа интересно тем, что знакомство с ним позволит намного больше проникнуть в корейскую культуру, и, кроме того, Корею и ее культурные особенности чаще всего рассматривают с лингвистической точки зрения.

Нами был проведен простой ассоциативный эксперимент с целью узнать, насколько рассматриваемый нами типаж закреплен в сознании носителей русского языка, и какими признаками, по их мнению, он обладает. В опросе приняли участие 32 человека. Опрашиваемым было необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Возраст
2. Когда вы думаете о «корейском айдоле» какие слова приходят вам на ум?

3. Что вы думаете о «корейских айдолах»?

По итогам опроса наиболее распространёнными ответами явились:

1. Средний возраст айдолов – 16-28 лет.
2. В качестве второго вопроса опрашиваемым было предложено написать те слова, которые ассоциируются у них с «корейским айдолом». В 52% случаев, а именно 16 респондентов упоминали слова:
 - Большие группы (как правило в них по 4-12 артистов);
 - Синхронные танцы;
 - Привлекательная внешность;
 - Жесткий отбор.

Ещё 9 респондентов упомянули о здоровом образе жизни и строгих диетах айдолов.

3. На третий вопрос респондентам необходимо было представить информацию о том, что они думают о «корейском айдоле». По ответам большинства опрашиваемых, айдолы должны себя вести примерно, вызывать восхищение и влюблять в себя, имея идеальный публичный имидж. Их жизнь жестко регламентирована и дисциплинирована со своими правилами, устанавливаемыми агентствами, с которыми у них контракт.

На основании, проведенного опроса можно сделать вывод о том, что полученные ответы имеют отношение к рассматриваемому типуажу и это даёт основания полагать, что он существует в сознании носителей и может в дальнейшем изучаться подробнее

Литература:

1. *Карасик В.И.* Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.

НЕВЕРБАЛЬНЫЙ ЭТИКЕТ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

А. А. Мамыкин, Т.Н. Пермякова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, andrey_mamykin@inbox.ru

Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к. фил. н.

Данная работа посвящена феномену невербального этикета, его роли в вербальной коммуникации. На примере художественной литературы представлен анализ коммуникативных ситуаций, в которых демонстрируется невербальный этикет. Актуальность темы определена тем, что в настоящее время знание и

использование какой-либо информации, связанной с этикетом, имеют особое значение в коммуникативном и прагматическом аспектах, поскольку этикетное поведение – одна из необходимых вещей в жизни каждого человека.

This article is devoted to the phenomena of non-verbal etiquette and its role in verbal communication. This article presents an analysis of communicate situations, demonstrating non-verbal etiquette on the example of fiction. The relevance of the topic is determined by the fact that nowadays the knowledge and use of any information related to etiquette is of particular importance in communicative and pragmatic aspects, since etiquette is one of the necessary things in the life of each individual.

Люди, заинтересованные в том, чтобы их взаимодействие в процессе общения было успешным, всегда уделяют большое внимание не только тому, что они говорят, но и тому, как они это говорят и как ведут себя во время общения. Общая тональность беседы, поведение собеседников, знание культурных традиций и общественных норм, личных вкусов и привычек и многое другое – все это обуславливает гладкость общения и направлено на достижение коммуникативных целей.

Чтобы понять, какую роль играет этикет в нашей жизни, стоит обратиться к определению исследователей: «под этикетом понимаются такие правила ритуализованного поведения человека в обществе, которые отражают существенные для данного общества социальные и биологические критерии и при этом требуют применения специальных приемов (так как в широком смысле любое поведение цивилизованного человека можно считать этикетным)...» [1]. Мы воспринимаем данное определение как эталонное, хотя множество других ученых, несомненно, внесли вклад в развитие данной темы.

Рассмотрим два центральных понятия данной работы. По мнению Т. Г. Винокур, «вербальная коммуникация (общение) представляет собой словесное взаимодействие сторон и осуществляется с помощью знаковых систем, главной среди которых является язык. Язык как знаковая система является оптимальным средством выражения человеческого мышления и средством общения» [2]. Мы считаем это определение одновременно точным и кратким.

Переходя к термину невербальное общение, мы вновь обратимся к мнению авторитетного ученого. «Невербальное общение – это такой вид общения, для которого является характерным использование невербального поведения и невербальной коммуникации в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа, понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека» [3]. В нашей работе мы интерпретируем данный термин так: это некое коммуникативное взаимодействие между людьми посред-

ством использования жестов, мимики, образов, то есть без применения языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме.

Проанализируем некоторые коммуникативные ситуации из текстов художественной литературы. Мы обратились к произведениям А. П. Чехова «Трагик», «В родном углу» и «Ионыч».

«— Я оскорблен вашим отцом! — сказал ей трагик. — Между нами все кончено! А она, несмотря на то, что в вагоне был народ, согнула свои маленькие ножки, стала перед ним на колени и протянула с мольбой руки. — Я люблю вас! — просила она. — Не гоните меня, Кондратий Иваныч! Я не могу жить без вас!» (А. П. Чехов «Трагик»).

Перед нами “особенный” невербальный жест – извинение. Такой жест относится к двум видам этикета – проксемному (коммуникативное событие происходит в вагоне) и кинетическому (своим невербальным действием девушка просит прощения). Такой жест часто сопровождается невербальным выражением сожаления, которое подчеркивает раскаяние по поводу какого-либо совершенного проступка и необходимость получить прощение. Чтобы привлечь внимание к своему жесту/действию, человек может прибегать к более серьезному, эмоциональному варианту – мольбе. В данном случае невербальный жест выступает источником основной информации о персонаже, поскольку демонстрирует скрытый замысел героини – желание показать себя на людях с хорошей стороны, что выглядит не совсем уместно.

Нами такое поведение определяется как нарушение этикета, поскольку мы понимаем, что вставание на колени и протягивание рук с мольбой являются действиями интимными, т.е. не предназначенными для глаз окружающих (такое может происходить только между двумя людьми).

Рассмотрим другой пример: «Здороваясь, он поцеловал у тети Даши руку и потом то и дело вскакивал, чтобы подать стул или уступить место, все время был очень серьезен и молчал, и если начинал говорить, то почему-то первую фразу его нельзя было расслышать и понять, хотя говорил он правильно и не тихо» (А. П. Чехов «В родном углу»). В данном фрагменте мы рассмотрим несколько примеров проявления этикета со стороны мужчины по отношению к женщине.

Первый пример: *«здороваясь, он поцеловал руку»*. Если мужчина приветствует женщину, то он может совершать это традиционным способом (в виде вербального выражения: «Здравствуй»; «Приветствую»; «Доброго дня!» и т.д.). В современном обществе поцелуй руки воспринимается как “специальный” этикетный жест. Такое приветствие относится к тактильному виду этикета, а конкретнее – к ритуальному типу

прикосновений, поскольку связано с касаниями другого человека. Такой жест считается приличным, если только мужчина не допускает возникновения каких-либо неловких моментов при совершении поцелуя; если такие возникают, мужчине следует незамедлительно извиниться.

Второй пример: *«вскакивал, чтобы подать стул или уступить место»*. Если мужчина знает, что такое этикет, знает о каких-то важных моментах, связанных с тактичным поведением при общении с девушкой или женщиной, то он определенно будет вести себя так, как описано в анализируемом отрывке.

Этот пример, как мы понимаем, показывает нам галантное отношение к женщине, уровень воспитанности мужчины, который знает, как следует вести себя в присутствии женщины. Такое поведение (поставить стул, уступить место) относится к проксемному виду этикета, поскольку мужчина постоянно изменяет коммуникативное пространство для комфорта женщины. Лишь на первый взгляд такие “мелочи”, как желание помочь, могут показаться чем-то простым, легким в исполнении, но не стоит забывать, что без таких мелочей не смогло бы сформироваться учение о поведении в обществе женщин. В этом фрагменте текста невербальные жесты выступают источником основной информации, поскольку представлены только действия мужчины, а не его слова. Именно благодаря совершенным действиям читателю открывается характер героя с хорошей стороны.

Нами такое поведение определяется как ненарушение этикета, поскольку мужчина ведет себя должным образом – в соответствии с тем, как того требует ситуация. Однако некоторая суетливость в его действиях говорит о том, что он скованно чувствует себя в присутствии дамы, что он неравнодушен к ней.

Рассмотрим еще один пример: *«Вера Иосифовна читает гостям свои романы по-прежнему охотно, с сердечной простотой. А Котик играет на рояле каждый день, часа по четыре. Она заметно постарела, похварывает и каждую осень уезжает с матерью в Крым. Провожая их на вокзале, Иван Петрович, когда трогается поезд, утирает слезы и кричит: — Прощайте пожалуйста! И машет платком»* (А. П. Чехов «Ионыч»).

В данном фрагменте нам удалось обнаружить особенный атрибут, используемый при прощании с человеком – платок. В ряде случаев использование данного атрибута способно полностью (или хотя бы частично) заменить вербальное выражение прощания. Насколько нам известно, такая форма прощания с человеком была еще в Древней Руси, а затем “вылилась” в новую особенную традицию, которая означает расставание с человеком (взмах платком – некий символ расставания). В

основном только женщины использовали такой способ прощания со своими знакомыми, друзьями и т.д., но в данном же случае такой жест использует мужчина, что может говорить о некоей осведомленности об использовании такого атрибута. В данном случае невербальный жест выступает источником дополнительной информации, поскольку обращает внимание читателя на то, что Иван Петрович знает об особых правилах этикета – машет платком при расставании с другими людьми, а проявленные эмоции («*утирает слезы*») сообщают о мягком характере героя. Нами такое поведение определяется как нарушение этикета, поскольку Иван Петрович, находящийся под влиянием эмоций, прощается с уезжающими, и, тем более, не допускает каких-либо ошибок.

Проведя данное исследование, изучая художественные тексты, мы сделали следующие выводы: невербальные составляющие коммуникации выступают источником дополнительной, а порой и основной информации о действующих лицах художественного произведения, поскольку, считывая их, можно понять некоторую информацию о себе-седнике, его характере, поведении, поступках и т.п. Также невербальные компоненты коммуникации находятся в прямой зависимости от вербальных (языковых), а в предложении выступают в роли важных актуализаторов информации.

Литература:

1. *Цивьян Т.В.* К некоторым вопросам построения языка этикета. Труды по знаковым системам. – Тарту, 1965. – 76с.
2. *Винокур Т.Г.* Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. – М., 1993. – 172с.
3. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону, 1999. – 608с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ АННЫ ЯРОСЛАВНЫ В ЛИРИКЕ Д.С. САМОЙЛОВА

А. В. Манжерина

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, manzherina.anastasia@mail.ru
Научный руководитель: Букаты Е. М., к. фил. н., доцент**

Статья посвящена анализу интерпретации исторического образа Анны Ярославны, дочери князя Ярослава Мудрого, которая была выдана за французского короля Генриха I. Д. Самойлов передает главной героине свои чувства

любви к родине и тоски от пребывания на чужбине; поэт не стремится к точному изображению истории, а опирается на свою творческую фантазию.

The article is devoted to the analysis of the interpretation of the historical image of Anna Yaroslavna, the daughter of Prince Yaroslav the Wise, who was given as the French king Henry I. D. Samoilov conveys to the main character his feelings of love for the homeland and longing from being in a foreign land; the poet does not strive for an accurate depiction of history, but relies on his creative imagination.

Поэт XX века Давид Самойлов (1920-1990) в своем творчестве часто обращается к известным литературным и историческим персонажам (Иван Грозный, Софья Палеолог и др.), наполняет тексты аллюзиями и реминисценциями. Отсылка к уже известным читателю сюжетам помогает по-новому осмыслить события прошлого, найти новые грани известных образов, увидеть параллели в исторических событиях будущего.

В стихотворении «Королева Анна» (1973) автор обращается к образу древнерусской княжны Анны Ярославны, ставшей королевой Франции. С одной стороны, недостаточность сведений о ее жизни за границей и отсутствие упоминаний о ней в древнерусских летописях, а с другой – интерес к этой личности, как на Западе, так и в России, дают автору возможность поразмышлять о судьбе героини и об ее отношении к оставленной родине. Стихотворение построено на приеме антитезы: дому, Руси, источнику тепла, женскому началу, мирному труду противопоставлена Франция, чужбина, холодная и жестокая страна, основным занятием в которой являются охота и война. Поэт раскрывает перед читателем внутренний мир своей героини, утверждая невозможность потерять духовную связь с родиной, как бы ни манили дальние страны.

Анна Ярославна (родилась, по разным источникам, примерно в 1032 или 1036 году, умерла между 1075 и 1089 годами) была дочерью Ярослава Мудрого (978–1054). В 1051 году была выдана замуж за короля Франции Генриха I. В этом браке родился сын Филипп, который основал династию Капетингов.

В стихотворении описывается тоска Анны Ярославны в далекой и чужой стране. Поэт пытается понять, что чувствует Анна Ярославна, став королевой европейской державы. Стихотворение названо «Королева Анна», а не «Анна Ярославна». Таким образом, автор подчеркивает отдаленность героини от родины. «Ана Рѣина» («Anna Regina» – «королева Анна») – так кириллическими буквами она расписалась на дарственной грамоте аббатству Святого Криспина в Суассоне от имени своего сына, короля Франции Филиппа I, в 1063 году. Давид Самойлов пытается заглянуть в душу героини, понять ее эмоции и чувства.

Стихотворение начинается с риторического вопроса лирического ге-

роя: «Как тебе живется, королева Анна, в той земле, во Франции чужой?» [1]. За первым вопросом сразу же следуют еще два: «Неужели от родного стана отлепилась ты душой?», «Как живется, Анна Ярославна, в теплых странах?» [1]. В стихотворении насчитывается семь вопросов, но на них не дается ответа. Весь текст пронизан противопоставлениями. Родина – это родной стан, где героиня провела часть своей жизни, место, о котором остались лишь воспоминания. Франция – это противоположность родной земле, незнакомое место, где все чужое и непривычное для русского человека.

В то время как в чужой стране – тепло (хотя речь идет об одной стране, в таком употреблении заметна авторская ирония, подчеркивающая типичное отношение человека XX века к европейским странам), Россия – это север. «А у нас – зима» [1], – коротко и емко сообщается в стихотворении. Атмосфера чужой земли передается через перечисление ее характерных особенностей: загадочность неизвестного русскому человеку мира создают ветры, дующие с «моря-океана» вдоль земли.

Русь для автора – это женское начало (в стихотворении Давид Самойлов упоминает девушек на Днепре). Франция ассоциируется с мужчинами, где нет места для ласки и нежности. «Новая Родина» выглядит недружелюбной, так как здесь «хозяин редок словно гость», что усиливает чувства одиночества и холода для героини. В новой стране царят животные инстинкты и собака (то есть зверь) берет верх над человеком: «собаки у младенцев малых отбирают турию кость» [1].

Атрибутами «чужой» Франции являются «мечи, и панцири, и шкуры» [1], символы охоты и войны – то, что направлено не на созидание, благо и процветание государства, а что связано с раздорами и убийством. Агрессия и удовлетворение личных интересов и потребностей противостоят образу мирного труда русских девушек, полощущих белье, труду созидательному, приносящему радость.

Поэт не оставляет попытку понять, что чувствует героиня, и задает главный вопрос: «Хорошо ли быть на самом деле / королевой Франции чужой?» [1]. В этом вопросе привлекает внимание словосочетание «на самом деле». Быть королевой всегда почетно, но чувствует ли себя при этом Анна Ярославна хорошо, приходится сомневаться. Автор ещё раз подчеркивает, что героиня находится на чужбине, используя слово «чужой». Чужая Франция, чужая жизнь. Если другие вопросы, заданные лирическим героем, остаются без ответа, то в этот раз ответ не заставляет себя ждать. Ответом является реакция Анны Ярославны: «Ты полночи мечешься в постели, / Просыпаясь со слезой». Героиня стихотворения встревожена, душа ее беспокойна, она грустит и плачет, то ли вспоминая Русь, то ли будучи не в состоянии привыкнуть к новой жизни.

Сфера духовная для автора является одной из самых важных в этом стихотворении. Жизнь души связана с верой, с религией. Самойлов противопоставляет два храма – католический и православный, причем эти образы собирательные. Соборы Франции «суровы и стрельчатые, / в них святые – каменная рать» [1]. Священники католические, с точки зрения поэта, своевольны и под стать месту, где они служат. Вместо того чтобы исполнять Божью волю, прелаты совершают те или иные поступки по своему усмотрению, руководствуясь собственными представлениями о том, что правильно, а что неверно. А потому звучит авторское неутешительное – «а до Бога не достать!» [1].

Католическим храмам противопоставлены тепло русских храмов и зима, которые являются отличительными особенностями родины. Бездорожье, распутица – это стереотипы о России, они также создают образ родной, близкой родины, но одновременно такой далекой. Неслучайно композиционно строки о Руси, помещенные в начале и конце стихотворения, образуют кольцо. Все размышления о Франции оказываются в центре стихотворения. Можно считать, что последняя строфа – своеобразный ответ на вопрос, заданный в первой строфе: нельзя забыть родную землю, образ родины всегда остается в памяти. Анна Ярославна так и не смогла отделиться душой от родной страны. Всё то, что для Франции считается важным и красивым – атрибуты и титулы – не волнуют королеву и не спасают от тоски по родной стране. Все стихотворение построено по принципу антитезы, образы Руси и Франции противопоставлены друг другу.

Авторская интерпретация Самойлова заключается в том, что он передает героине стихотворения свои собственные чувства любви к родине и возможной тоски по ней в ситуации отдаления от нее. Он любит Родину, восхищается ею, сравнивая ее с другой и далекой страной не в пользу последней. Королеве Анне Д. Самойлова трудно быть на чужбине, где нужно быть жестокой, жить по другим законам, диктовать свои условия, быть непреклонной, если того требует ситуация. Тем не менее Анна Ярославна превращается в королеву; достойно принимая свою судьбу, но не забывая про свою страну, она учится жить в новом для нее мире, и, если верить историческим источникам, справляется с этой задачей.

Таким образом, перед поэтом не стоит задача точного изображения исторических фактов, он свободен в полете своего творческого воображения. В стихотворении автор выражает не только свое отношение к Родине, но и сопереживает главной героине, и домысливает жизненную ситуацию Анны Ярославны, изображает ее как тонко чувствующую поэтическую натуру.

Литература:

1. *Самойлов Д.* Королева Анна // Самойлов Д. *Счастье ремесла*. – URL: <https://iknigi.net/avtor-david-samoylov/30942-schaste-remesla-sbornik-david-samoylov/read/page-12.html> (дата обращения: 14.11.2021).

ОБРАЗ ГЕРОЯ В РОМАНЕ А.Р. БЕЛЯЕВА «ЧЕЛОВЕК-АМФИБИЯ»

М. Л. Минаева

Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, minaevamariaaaa@mail.ru

Научный руководитель: Гилева Е.В. , к. фил. н., доцент

Статья посвящена рассмотрению образа главного героя романа. Проведено исследование мира героя: его окружения, чувств, места обитания. В материале рассматривается исследовательская литература, посвященная понятию «образ». Цель работы – составить комплексное описание особенностей в герое романа А.Р. Беляева.

The article is devoted to the consideration of the image of the main character of the novel. A study of the hero's world: his environment, feelings, habitat was carried out. The material examines the research literature on the concept of "image". The purpose of the work is to compile a comprehensive description of the features in the hero of the novel by A.R. Belyaeva.

А. Р. Беляева можно назвать ключевым автором, работавшем в жанре научной фантастики. Автор стал узнаваемым в период с 1920 по 1930 годы, и еще много лет оставался в центре идеологической полемики. То время можно охарактеризовать как «переменчивое», и перемены затрагивали многие сферы жизни, в том числе, литературу. Эти перемены были не всегда позитивными для А.Р. Беляева, его часто обвиняли в том, что он подражает другим, более известным авторам, издает антинаучные и совершенно асоциальные произведения. Однако, несмотря на все сложности, ему удалось стать популярным и влиятельным писателем, он заслужил признание не только в Советском Союзе, но и за рубежом. В результате его работы стали каноном, и даже сегодня исследуются современными литературоведами: Д.И. Старцевым, Г. М. Ибатуллиной, В. С. Захаровой, А. А. Игнатенко и др.

Чтобы раскрыть понятие «образ» мы обращались к работам П. В. Палиевского, И. Ф. Волкова, Г. О. Винокура, А. М. Пешковского, Л. И. Тимофеева, В. П. Мещерякова и др. И. Ф. «Важно сказать, что в настоящее время существуют два подхода к исследованию природы художе-

ственного образа. Одни ученые рассматривали художественный образ в литературе как чисто речевое явление, как свойство языка художественных произведений» [1, с.72]. Другие давали определение образу как «более сложное явление – систему конкретно-чувственных деталей, воплощающих содержание художественного произведения, причем не только деталей внешней, речевой формы, но и внутренней, предметно-изобразительной и ритмически выразительной» [1, с. 72].

Второй подход пользуется наибольшей популярностью у исследователей. По мнению П. В. Палиевского, «художественный образ не сводится к образности языка, он представляет собой более сложное и более емкое явление, включающее в себя наряду с языком и другие средства и выполняющее особую, собственно художественную функцию» [2, с.69]. Так, П. В. Палиевский рассматривает художественный образ как «сложную взаимосвязь деталей конкретно чувственной формы, как систему образных деталей, находящихся в сложном взаимоотражении, благодаря чему создается нечто существенно новое, обладающее колоссальной содержательной емкостью» [2, с.69].

Итак, большинство исследователей придерживаются второго подхода к исследованию художественного образа, где главным инструментом выступали чувственные детали, воплощающие содержание художественного произведения. Рассмотрев два подхода, мы пришли к выводу о том, что придерживаемся второго. На наш взгляд важно принимать во внимание не только языковые средства и изобразительно - выразительные свойства языка, но и исследовать чувственные формы. Мы согласны с выводами В.П. Мещерякова в работе «Основы литературоведения» о том, что «художественный образ есть конкретно-чувственная форма воспроизведения и преобразования действительности. Образ передает реальность и в то же время создает новый вымышленный мир, который воспринимается нами как существующий на самом деле». [3, с.18].

Роман А.Р. Беляева «Человек-амфибия» получил большую популярность по сравнению с другими его произведениями, был опубликован в 1928 г., а позднее был экранизирован. Д. И. Старцев пишет о том, что «произведение «обыгрывает» типичную для А.Р. Беляева тему «биологических» экспериментов: для того чтобы спасти жизнь мальчику, ему вживляют жабры, которые позволяют дышать под водой. Как и в других романах А.Р. Беляева, здесь происходит контаминация научно-фантастического с приключенческим, используется разнообразный хронотоп, герои наделяются романтическими чертами» [4, с.58]. Роман начинается с того, что предполагается существование «морского дьявола», а само по себе его существование делает вероятным научно-

фантастические допущения о том, что в теории возможна трансплантация органов животного к человеку с определенной целью.

Рассмотрим образ героя. Основные характеристики внутреннего мира этого персонажа: отличие от людей, изгой, живет в «огромном аквариуме на дне моря» [5, с.24]. Он один во всем мире, не существует других людей-амфибий. «Ихтиандр нахмурился. Лишь только он кончил работать, он снова почувствовал себя одиноким, непохожим на остальных людей. "Почему никто не может жить под водой? Я один. Скорее бы приехал отец! Я спрошу его..."» [5, с.45]. Он постоянно остро ощущает одиночество, и не может перемещаться по городу свободно. «Ваши города отвратительны! Здесь душно и дурно пахнет. У меня начинает колоть в боках. Я хочу домой, Кристо» [5, с.34].

Море в романе играет роль выражения чувств Ихтиандра и отражает мир суши. В зависимости от того, кто входит в море, оно может меняться – становиться более спокойным, нейтральным, или наоборот, злым и опасным. Также для того, чтобы дать характеристику жизни на суши, автор использует цвет воды. «Ого, что делается вокруг! У берега прибой уже шумит, ревет и ворочает камнями. Вода возле берега стала желто-зеленая.» [5, с.27]. Следует подчеркнуть, что океан обладает положительными характеристиками только тогда, когда он не тронут человеком. Ихтиандр, оказываясь в пруду или в реке, поражается тому, насколько люди нечистоплотны, в этой воде ему очень трудно дышать. «Ихтиандр чувствует в жабрах тысячи мелких укулов - становится труднее дышать. Это значит - он миновал скалистый мыс. За мысом морская вода всегда загрязнена частицами глинозема, песком и отбросами разных веществ.» [5, с.25].

В романе А. Р. Беляев развивает идею сверхчеловека. Д. И. Старцев пишет: «Образ закованного в цепи сверхчеловека – это олицетворение главной идеи Беляева: обществу чуждо всё неизвестное, оно стремится запереть, захватить над ним власть, обрести за его счёт могущество, не видя в сверхлюдях обычного человека, наделённого исключительно положительными качествами. Герой же, сталкиваясь с острой реакцией социума, всё больше поглощается своей «природной» половиной: «Ихтиандр нарушал установленный ... режим. Он слишком долго оставался на воздухе, переутомил свои легкие, и у него развилась серьезная болезнь. Равновесие в его организме нарушено, и он должен большую часть времени проводить в воде. Из человека-амфибии он превращается в человека-рыбу...» [4, с.4-5].

Ихтиандр – первый человек с умением дышать под водой, но эта роль дается ему тяжело, он ее не выбирал. Из-за того, что он оторван от

остальных, он не предается порокам, и остается честным, добрым, верящим в любовь и добро.

Литература:

1. Волков И. Ф. Теория литературы. – М.: Просвещение, 1995. – 72 с.
2. Палиевский П. В. Литература и теория. – М.: Сов. Россия, 1979. – 69 с.
3. Мецзяков В. П. Основы литературоведения – М.: Дрофа, 2000. – 18с.
4. Старцев Д. И. Художественное своеобразие романа А. Беляева "человек-амфибия" / Д. И. Старцев // Грехнёвские чтения: литературное произведение в системе контекстов: Сборник статей Международной конференции, Нижний Новгород, 15–17 ноября 2018 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2019. – С. 57-61.
5. Беляев А. Р. Человек-амфибия : науч.-фантаст. повести : [для ст. шк. возраста] / А. Р. Беляев ; Александр Беляев. – Москва: Дрофа-Плюс, 2006.

МИФОЛОГИЗМ КАК КРИТЕРИЙ ОСМЫСЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ С. ЕСЕНИНА

А. К. Неверова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nastaya.neverova@gmail.com**

Научный руководитель: Чурляева Т. Н., к. фил. н., доцент

Статья посвящена осмыслению творческой личности Сергея Есенина в рамках культурно-мифологического подхода. Данный подход в изучении феномена популярности С. Есенина позволяет собрать воедино любые высказывания в единую мифологическую картину без какой-либо критики их истинности – автобиографические, литературно-критические, научные высказывания, а также мнения и оценки, принадлежащие обычным читателям.

The article is devoted to the comprehension of the creative personality of Sergei Yesenin within the framework of the cultural and mythological approach. The cultural and mythological approach to the study of the phenomenon of the popularity of Sergei Yesenin makes it possible to put together any statements into a single mythological picture without any criticism of their truth - autobiographical, literary-critical, scientific statements, as well as opinions and assessments belonging to ordinary readers.

Личность и творчество Сергея Есенина еще с первой половины XX века оказывались в центре внимания исследователей, и данный исследовательский интерес не угасает, а наоборот усиливается в связи с новыми возможностями, появляющимися в области современных есениноведческих исследований, посвященных изучению автобиографического, мемуарного, эпистолярного дискурсов, а также возникающих в современной филологии новых (синкретичных) методов анализа и интерпретации его творчества.

Начиная с 1920-х гг. были предприняты попытки осмысления причин широкой популярности С. Есенина в разных социальных и культурных слоях общества того времени, такими учеными, как Ю.Н. Тыняновым, Н.Н. Асеевым, Д.М. Святополк-Мирским, Б.М. Эйхенбаумом, В. Дыниник. Однако в силу трагических социально-исторических обстоятельств первой трети XX века интерес к личности С. Есенина угас вплоть до середины 1950-х. Но уже в 1960-х гг. исследования поэтического творчества Есенина и его личности возрождаются с новой силой (М.А. Щеглов, Е.В. Ермилова и др.). В 1980-е гг. предпринимается попытка изучить духовный смысл поэзии С. Есенина. В исследовательских работах затрагиваются религиозные, философские, мифопоэтические аспекты его поэтического творчества (Ю. Мамлеев, Ю. Селезнев и др.).

Настоящее исследование обусловлено общим интересом современного литературоведения к проблемам поэтического творчества С. Есенина, а также рядом частных факторов. Во-первых, актуальность исследования определяется предпринятой попыткой осмысления личности и творчества С. Есенина с точки зрения мифопоэтического восприятия «образа поэта» современным сознанием (личностным, научным, обыденным). Во-вторых, использованием культурно-исторического исследовательского инструментария, позволяющего «собрать» в целое наиболее популярные и традиционные в тот или иной период есениноведения интерпретации его творчества, а также исследования, в которых прослеживается рецептивная установка на осмысление восприятие образа поэта, раскрывающегося в разных типах сознания.

Новейшее обоснование культурно-мифологического метода («мифокритика») выполнено Е.А. Ермолиным. В определении Е.А. Ермолина, мифокритика – это «рефлексия о мифах как явлениях сакрально-религиозного, культурного («культурные мифы») и идеологического характера» [1; С. 152]. В основе мифокритики лежит рассмотрение мифа как «метаисторического» явления, и признаются его «познавательные возможности». С точки зрения мифокритики, между «мифом» и «явлением» нет противоречия, миф полностью совпадает с сутью реальности:

«Нет некой абстрактной, изолированной от «жизни как она есть» социальной реальности <...>. Есть только миф. Именно он и творит для нас реальность, именно он, собственно, и есть реальность, в которой мы существуем» [2; С.164].

В современном есениноведении мифология личности Сергея Есенина не была рассмотрена с точки зрения личностной целостности поэта, однако предметом обсуждения ученых не раз становился вопрос об истинности того или иного образа Есенина, включающего в себя поведение, стиль и манеру речи.

Говоря о связи мифа с личностью, мы обратились к работе К.Г. Юнга «Шесть архетипов», в которой ученый выделяет «самость» как центральный архетип, заключенный в подсознании человека и моделирующий его социальное поведение [3; С.64]. Введенное в качестве одного из инструментов анализа «образа» поэта понятие самости, позволило раскрыть мифопоэтическую природу личности Сергея Есенина и понять, почему мифологизированные образы поэта продолжают существовать в сознании людей, оставаясь неизменными на протяжении всего XX и начала XXI вв.

Рассматривая разные стороны личности Сергея Есенина в аспекте мифокритики, мы не можем выделить рассматривать тот или иной «образ» – крестьянского поэта, денди, хулигана, разбивателя женских сердец и др. – в качестве его истинного «я», т.к. все они являются сложно связанными в целое элементами его личности, целостным воплощением личности.

Анализируя различные высказывания (научные, обыденные, личностные (Есенин о себе самом) о поэте, мы также не можем выделить какое-либо мнение более или менее «правильным», т.к. любое слово о Сергее Есенине будет субъективно, а значит, мифологично. Мы, напротив, «собираем» все высказывания о поэте воедино, чтобы «собрать» его «самость», элементы которой по принципу неразличения и неслияния порождались коллективным сознанием.

Миф о Сергее Есенине возникает на двух уровнях: это миф поэта С. Есенина о себе и миф о поэте С. Есенине [4, С. 35]. Сергей Есенин оставил после себя четыре автобиографии, отличающиеся краткостью и четкостью изложения. Для того, чтобы достичь известности и закрепить ее за собой, Есенин создает свой первый и чаще всего узнаваемый образ «деревенского Леля». В своей первой автобиографии поэт создает *первый миф о себе*, как о «сыне крестьянина» [5; С.11], каковым на самом деле не являлся. Немецкий исследователь Ф. Мирау в своей книге «Сергей Есенин» пишет о том, что отец Есенина работал в мясной лавке, и не умел управляться с хозяйством, не был крестьянином [6; С.158]. А.

Блок о Сергее Есенине писал так: «направляю вам талантливому крестьянского поэта-самородка» [7; С.7]. На литературных вечерах Есенин позиционировал себя, «раскручивая» образ «крестьянского парня»: «И вот на середину зала вышел деревенский кудрявый парень, похожий на нестеровского пастушка, в смазных сапогах, в расшитой узорами рубахе, с пунцовым поясом. Это был Сергей Есенин» [7; С.80]. До революции 1917 г. Есенин создавал образ «крестьянского поэта», рассчитанный на тогдашнее литературное общество. Образ «деревенского Леля» был срежиссирован им самим с тем, чтобы закрепить в читательском сознании национальные черты русского человека, связанные с деревней, крестьянством, искренностью и простотой.

Однако после революции 1917 года Есенин меняет поэтический имидж. Возникает новый образ С. Есенина – «поэта-хулигана». Данный образ остается с С. Есениным до конца его жизни. И поддерживается этот образ в основном репутацией скандалиста, пьяницы и охотника за женскими сердцами. На одном из поэтических вечеров С. Есенин вышел на сцену и устроил скандал: «Вы думаете, что я вышел читать вам стихи? Нет, я вышел затем, чтобы послать вас к...! Спекулянты и шарлатаны!» [8; С.195].

О причине резкой смены образа писал А.Б. Мариенгоф, полагавший, что на Есенина большое влияние оказали обрушившаяся на него слава среди читателей (литераторы, поэты, обычные люди) и восторженные критические отзывы: «В есенинском хулиганстве прежде всего повинна критика, а затем читатель и толпа Политехнического музея, Колонного зала, литературных кафе и клубов» [9; С. 343]. Мариенгоф с горечью отмечал, что Есенин «претворял стихи в жизнь», уступая восторженной реакции читателей на «хулигана» – лирического героя его цикла «Москва кабацкая». Думается, что Есенин, намеренно связывая в бытовом поведении «образ» хулигана с самим собой, стремился угодить толпе, воспринимающей этот образ с восторгом. Это привело к тому, что «маска для него становилась лицом и лицо маской» [Там же].

Миф о поэте, существующий в сознании читателей до сих пор, поддерживается огромной популярностью поэта среди самой разнообразной читательской аудиторией. Большинство воспоминаний о Сергее Есенине открываются образом «деревенского парня, жившего в селе Константиново». Однако самые популярные мифы о Есенине связаны с образом «пьяного хулигана»: «Есенин, нетвердо держась на ногах, слегка покачиваясь, появился за кулисами <...> он ринулся на ярко освещенную сцену» [8; С.429].

Эпатажное поведение С. Есенина, на наш взгляд, свидетельствовало о желании поэта выйти за границы образа «крестьянского Леля», не от-

ражавшего в полной мере глубину его личности. Нам кажется возможным предположить, что сменяемость «образов» свидетельствует не о раздробленности личности Есенина, пребывающего в поиске своего истинного «я». Здесь иное. Есенин по мере своего личностного, поэтического, мировоззренческого развития создает всякий раз новые роли и образы с целью максимально предельного самовыражения и творческого самоопределения. Поэт ненамеренно «собирает» разные лики и образы себя с целью единственно возможной манифестации огромности поэтического таланта и масштабности личности. Т.е., миф *поэта о себе* и миф *о поэте* раскрываются не в отдельности «образов», а в их сложной, порой конфликтной сопряженной целостности, единстве разного как реализации «самости» большого поэта, обреченного в сложившихся социальных обстоятельствах искать наиболее адекватные способы духовно-поэтической самореализации.

Природа поэтической личности С. Есенина и его творчество, рассмотренное с позиции мифокритики, дает нам основание полагать, что лирическое «я» представляется не в раздробленности, а в целостности и единстве как в мифе, в котором все элементы связаны по принципу части и целого. Поэтому мы не можем отделить миф о поэте и миф поэта о себе, т.к. их раздельность приведет к утрате самости Есенина, как раз заключающейся в единстве существующих лирических «я».

Литература:

1. *Ермолин Е.А.* Мифокритика в актуальном научном горизонте / Е.А. Ермолин // Ярославский педагогический вестник. – 2009 (60). – №3. – С. 152-156.
2. *Ионин Л.Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие: Уч. пособие. – М.: Логос, 2000. – 430 с.
3. *Юнг К.Г.* Душа и миф: шесть архетипов. – М.: 1997. – 384 с.
4. *Андреева А.А.* Мифология личности Сергея Есенина: миф поэта и миф о поэте: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / А.А. Андреева. – Тюмень, 2000. – 217 с.
5. *Есенин С.А.* Полное собрание сочинений: В 7 тт. Том 7. Книга 1. Автобиографии. Дарственные надписи. Фольклорные материалы. Литературные декламации и манифесты / С. Есенин. – М.: Наука, 2005. – 562 с.
6. *Никонова Н.Е., Хило Е.С.* Немецкие жизнеописания С.А. Есенина / Н.Е. Никонова, Е.С. Хило // Вестник компаративистики и имагологии. – 2014. – № 2. – С. 154-167.

7. Баранов В.С. Сергей Есенин. Роман с Петроградом: Роман-хроника в документах и воспоминаниях. – Самара: Русское эхо, 2009. – 240 с.

8. Кошечкин С.П. Жизнь Есенина: рассказывают современники / сост., вступ. ст. и прим. С. П. Кошечкина. – М.: Правда, 1988. – 608 с.

9. Мариенгоф А. Роман без вранья // Мой век, мои друзья и подруги: Воспоминания Мариенгофа, Шершеневича, Грузинова. М.: 1990. – С. 343–344.

СПЕЦИФИКА ВЕДЕНИЯ БЛОГА НЕНОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АККАУНТА ТВИТТЕР)

А. А. Нефедова, А.Г. Кротова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nefasya@gmail.com**

Научный руководитель: Кротова А. Г., к. фил. н.

Данная статья посвящена рассмотрению ключевых лингвистических и экстралингвистических параметров сообщений, публикуемых в сервисе Твиттер. В качестве примера рассмотрения выбран блог интернет-пользователя, изучающего русский язык как иностранный. Рассматривается возможность ведения Твиттер-аккаунта для изучения языка и поддержания межкультурной коммуникации с носителями изучаемого языка.

This article analyses the key linguistic and extralinguistic parameters of messages published in the Twitter service. The blog of an Internet user studying Russian as a foreign language is selected for analysis. This article considers the possibility of maintaining a Twitter account for language learning and intercultural communication with native speakers of the target language.

В условиях современного мира значение интернет-коммуникации все возрастает, также возрастает значение межкультурной коммуникации и количество межкультурных контактов. Современные технологии позволяют общаться людям с разных концов планеты с помощью различных интернет-сервисов, которым, в том числе, является Твиттер. Одним из способов межкультурной коммуникации посредством Твиттера является ведение аккаунта на изучаемом языке. В настоящий момент большая часть исследований посвящена особенностям русских Твиттер-аккаунтов, но особенности аккаунтов, которые люди ведут на русском языке как изучаемом, не получили своего описания в рамках русистики и лингводидактики.

Объектом данного исследования является русскоязычные микроблоги Твиттер, которые ведут люди, изучающие русский язык как иностранный. Цель нашего исследования – выявить и описать некоторые особенности ведения русскоязычных микроблогов людьми, изучающими русский язык как иностранный.

«Твиттер (от англ. Twit – щебетать, болтать) – это не традиционный блог в чистом виде, как например Живой Журнал, а, скорее, средство оперативного общения, гибридная форма, которая соединила в себя свойства нескольких интернет-сервисов: службы мгновенных сообщений, блога, электронной почты и социальной сети [1, с. 21]. Твиттер относится к жанрам компьютерно-опосредованной коммуникации.

При исследовании аккаунтов Твиттера обычно внимание обращают на следующие характеристики:

- коммуникативное поведение хозяина блога.
- коммуникативная активность хозяина блога.
- тематические блоки, присутствующие в блоге.
- языковые характеристики блога.

В качестве примера в данной статье будет рассмотрен блог пользователя «Очая» <https://twitter.com/earnie1959>.

Первое, на что обращает внимание пользователь, заходя на чужую страницу, это шапка профиля, где обычно размещается какая-либо информация о себе. В данном профиле информация в шапке профиля ограничивается предложением «Я все еще плохо говорю на русском», что, в целом указывает на цель ведения данного блога: контакт с людьми из России и улучшение языка. При этом личная информация, например, фотографии, отсутствуют, что в целом, однако, не кажется странным для Твиттера. Страна также не указана, однако ее можно определить из самого блога.

Большая часть твитов представляет собой короткие реакции на русские новости и фотографии или краткие переводы главных моментов каких-либо японских новостей: *Слева – мясо. Справа – морской ёж. Правы? На самом деле, они сделаны из сои! Главные ингредиенты – соя! Не только гамбургер стейк, и курица из соевых бобов. Они экспортируются в Азию. Говорят, очень вкусно (Очая @earnie1959, 17.11.2021, ссылка на японский сайт www3.nhk.or.jp); Старые фотографии (около 1930 году) – они не цирк, а группа делала "рекламные". Даже в детстве я видела такую группу, которая рекламировала супермаркеты и другие мероприятия. Я нашла интересный видео! Вот! <https://youtube.com/watch?v=tTo9dfH3pJM> (Очая @earnie1959, 16.11.2021, ретвит записи @oldpicture1900);*

Помимо обсуждения новостей, как японских, так и русских, иногда автор блога публикует короткие рассказы о каких-либо красивых местах в Японии и собственные фотографии: *Мне кажется, что девушки приняли участие в мероприятие на улицах недалеко от Парка Нара. Они сидят на входе ресторана, который начал открыт только 6 месяцев назад. Я совсем не знала об этом. Внутри ресторана. Вот. + две прикрепленных фотографии (Очая @earnie1959, 17.11.2021, ретвит записи с фотографиями @kemonon_nara).*

Визуальный контент сопровождает большую часть твитов. Тематика, по большей части, бытовая и страноведческая: так как довольно часто автор либо рассказывает о чем-то японском, либо спрашивает про происходящее в России. Также иногда встречаются комментарии каких-либо русских новостей с ретвитами русских аккаунтов: *Катастроф- да. Результат продолжает (Очая @earnie1959, 26.04.2021, ретвит записи о международном дне памяти о чернобыльской катастрофе с русского аккаунта ООН @UnitedNationsRU).*

При этом автор блога поддерживает живое общение с людьми, которые комментируют посты: в ленте можно найти ретвиты-ответы на отдельные комментарии: *Дорогие друзья, как это возможно! В 50 раз! Такая цена зависит от мест в России? (Очая @earnie1959, 20.14.2021, в ответ на комментарий plazmocit21).* Поскольку люди, подписанные на блог и комментирующие твиты, заинтересованы в диалоге культур, то посты и комментарии автора не остаются без ответа. Информирование об особенностях японской культуры также можно считать логичным.

Можно заметить, что некоторые твиты были удалены автором, как следует из комментариев, из-за недовольства русским языком. Подписчики, однако, на наш взгляд, создают здоровую атмосферу для использования языка: стараются объяснить ошибки, не критикуют, а наоборот подбадривают человека из другой страны. Поэтому, на наш взгляд, данный аккаунт является хорошим примером того, как в Твиттере можно организовать практику общения с носителями языка даже при невысоком уровне владения русским. Кроме того, из-за обмена культурной информацией развивается также и лингвокультурологическая компетенция, а обсуждение новостей другой страны с людьми, живущими в этой стране, помогает не только лучше узнать обстановку, но и посмотреть на известное под другим углом.

Говоря отдельно о языковых характеристиках сообщений Твиттера, стоит заметить, что из-за ограничения на количество знаков в твите, одной из их особенностей является сжатость и лаконичность, «что является проявлением когнитивных и языковых механизмов компрессии» [2,

с. 204]. Компрессия отмечается на графемном, морфологическом, синтаксическом, синтактико-лексическом и семантическом уровнях [2, с. 205-206].

Языковые особенности сообщений Твиттера у иностранцев ярче видны на синтаксическом, семантическом и лексическом уровнях.

Во-первых, стоит отметить, что твиты иностранцев являются очень короткими по объему вне зависимости от уровня языка. При этом треды для написания более развернутых высказываний или высказываний, дополняющих другое высказывание, практически отсутствуют. Короткий объем сообщений создается за счет написания простых предложений и сокращения информации. Иногда в твитах присутствуют и сложные предложения, которые не дробятся, хотя такая возможность имеется. Длина предложений, вероятнее всего, зависит не столько от ограничений Твиттера по символам, сколько от уровня языка, от того, насколько свободно в общении на русском чувствует себя человек. Например, *Я люблю видеть такие животные в синтоистских храмах! Они все, как будто ангелы, посыльные богов. Но мне трудно объяснить о их различных.* (Очая @earnie1959, 27.04. 2021).

Компрессия на семантическом уровне проявлена наиболее сильно. Она заключается в активном использовании медиа: от картинок и ссылок до записанных специально видео в почти каждом сообщении. Стоит заметить, что большой объем медиаконтента обусловлен тематикой блогов: автор блога старается рассказать подписчикам о своей стране и показать ее всем интересующимся.

На лексическом уровне особенности коммуникации в Твиттере, помимо использования специфически сокращенных слов и аббревиатур, могут заключаться в использовании новообразований, специфической для интернет-сообщества лексики. Почти вся лексика анализируемого блога является общеупотребительной, что обусловлено уровнем владения русским языком. В блоге присутствуют вкрапления японской лексики, которая автор использует для рассказов каких-либо японских реалиях: *Как я писала раньше, выращивание "шиитакэ" популярно в Японии. Также продаются комплекты. Мой муж выращивает овощи и шиитакэ, где муниципалитеты готовы* (Очая @earnie1959, 31.10. 2021).

Интересной кажется рефлексия автора о новых словах или попытка использовать слова для необычных сравнений, в необычном контексте, в ответ на реплики носителей языка: *Мои друзья, какой вид соседа у вас? Тоже как вкусный кофе?)* (Очая @earnie1959, 29.10. 2021, в ответ на твит @afonkin Ммммм, соседский перфоратор и молоток с утра — бодрит как вкусный кофе); *Мне интересно учить разницу.)* (Очая @earnie1959, 30.10. 2021, в ответ на твит @helka_r Стало не-

вежливо и как-то даже пассивно-агрессивно говорить "Наденьте маску". Проводницы Сапсана говорят: "Используйте маски").

Таким образом, Твиттер дает возможность наладить диалог с носителями языка и, как показал анализ аккаунта, такое общение может начаться даже на невысоком уровне владения языком, что способствует снятию барьеров при общении на иностранном языке. При самостоятельной практике языка при помощи Твиттера важным становится то, как обучающийся ведет свой блог, насколько он предрасположен к диалогическому общению и открыт для межкультурной коммуникации на изучаемом языке.

Литература

1. *Атягина А. П.* Твиттер как новая дискурсивная практика в сети Интернет // Вестник Омского университета. – 2012. – №4(66). – С. 203-208.
2. *Горошко Е. И.* «Чирикающий» жанр 2.0 Твиттер или что нового появилось в виртуальном жанроведении // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 11-20.

ЛИБЕРАЛИЗАЦИЯ КАК АКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ

В. С. Орлова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, victori.or.se@gmail.com**

Научный руководитель: Русанова С. В., к. фил. н., доцент

В настоящей статье рассматривается проблема взаимосвязи процессов либерализации общества и языка. В частности, исследуются процессы либерализации обращений и приветствий в современном русском речевом этикете.

This article focuses on issue of the link between the processes of liberalization of society and language. In particular, it examines the processes of liberalization of addressing and greeting in modern Russian speech etiquette.

С конца XX века российское общество претерпевает ряд внутренних изменений. К ним относятся и процессы либерализации, затрагивающие все сферы жизни россиян.

В широком плане либерализм – «идейное течение, в основе которого лежит убеждение в необходимости постепенного реформирования об-

щества с целью более полной реализации индивидуальных ценностей» [1]. Либерализация же представляет собой формирование этих идей и убеждений у общества; «расширение свободы выбора и ответственности субъектов, увеличение возможностей для инновационных целерациональных действий путем дифференциации структуры общества, возникновения и включения в нее новых интегрирующих элементов — в соответствии с усложнением личности, возвышением ее потребностей и способностей» [2, с.33-34].

Опираясь на вышеприведенные высказывания и другие исследования ученых, мы можем определить либерализацию как процесс освобождения от каких-либо сдерживающих факторов, становление возможности неограниченного выбора в условиях повышенной ответственности со стороны индивидов. В настоящее время кроме политической и экономической либерализации выделяют также либерализацию исследований в науке и технологиях, либерализацию образования, либерализацию сексуальной культуры и др.

Либерализация не обошла стороной и современный русский язык – семиотическую систему, напрямую связанную с мышлением людей.

Определение термина «либерализация языка» еще не было сформулировано российскими лингвистами. И.С. Алипулатов в качестве показателей процесса языковой либерализации приводит образование «свободы выбора языковых средств» и рост вариативности языковых норм [3, с.44]. Л.М. Карпова и Е.А. Калашникова также говорят о либерализации нормы, ставшей следствием «неизбежных противоречий между зафиксированной (кодифицированной) и реально употребляемой нормами» [4, с.190]. Таким образом, мы определим либерализацию языка как становление свободы выбора языковых средств при говорении и письме, способствующее появлению вариантов языковых норм и последующему их кодифицированию.

Безусловно, в качестве ресурса языковых вариантов, впоследствии проникающих в словари и грамматики, выступает разговорный язык. Необходимо также отметить, что обусловленная процессами либерализации в языке вариативность и, как следствие, необходимость решения проблемы кодификации активизировавшихся вариантов обнаруживаются на всех языковых уровнях.

Либеральное отношение к норме и увеличение количества допустимых вариантов в словарях обнаруживается, например, в орфографии. Лингвисты вносят все больше правок в словари, ориентируясь на узаконенное написание слов и предотвращая конфликтные ситуации: «Корректировки подобного свойства – это своеобразное регулирование доверия общества к орфографическому словарю, традиционно включающему

му слова не только в системных, но и в индивидуальных написаниях, не только пишущиеся по правилам, но и являющиеся исключениями из правил» [5, с.95]. Ранее в средствах кодификации фиксировались лишь эталонные варианты написания слов – норма была четкой и незыблемой, а попытки лингвистов расширить ее провоцировало общественное неодобрение. Аналогичная картина обнаруживается и в орфоэпии. Так, в орфоэпическом словаре И.Л. Резниченко отмечены возможными в разговорной речи варианты «дóговор», «звóнишь», «три[льѐ́]н».

В современном русском речевом этикете, являющимся объектом нашего исследования, происходят похожие процессы либерализации, актуальность исследования которых обусловлена ролью речевого этикета в процессе коммуникации.

Речевой этикет представляет собой «социально заданные и национально специфические регулирующие правила речевого/коммуникативного поведения в ситуации установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [7, с.391]. Он выполняет ряд важнейших коммуникативных функций и призван упорядочивать и регулировать процесс коммуникации.

В первую очередь, речевому этикету присуща контактоустанавливающая функция, в его основе лежит поддержание позитивных отношений между людьми [7, с.401]. С помощью речевого этикета осуществляется сдерживание агрессии коммуникантов, а также деление общества на «своих» и «чужих» в зависимости от особенностей речевого поведения индивидов.

Русский речевой этикет включает в себя следующие коммуникативно-семантические группы: обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, благодарность, поздравление, комплимент, одобрение, сочувствие и соболезнование [7, с.415-416]. Предметом настоящего исследования является либерализация формул обращения и приветствия в современной коммуникации.

Как известно, обращение в языкознании – слово или сочетание слов, используемые для называния лиц или предметов, к которым обращена речь. Мотивом использования обращения является привлечение внимания адресата, целью – установление контакта в тональности, в идеале наиболее соответствующей социальному статусу и роли адресата по отношению к адресанту [7, с.198]. Приветствие же – это «обращение к кому-либо при встрече с выражением дружелюбия, доброжелательства» [8]. Выделяют три группы выражения приветствий: нейтральные, официальные и неофициальные.

Либерализация формул обращения и приветствия речевого этикета представляет собой расширение вариативности употребления формул обращения и приветствия, а также замену употребляющихся в конкретных ситуациях формул, несоответствующих мировосприятию общества, подходящими под социальный запрос носителей языка. Либерализация формул обращения и приветствия проявляется в:

- 1) видоизменении формул обращения и приветствия для придания им менее официального характера;
- 2) расширении ты-коммуникации;
- 3) обращении по имени и избегании употребления отчества;
- 4) проникновении просторечных обращений в речь людей любого социального слоя.

Либерализация формул приветствия обнаруживается, например, в активном использовании нескольких трансформированных вариантов приветствия «Добрый день». «На телевидении можно встретить приветствие *День добрый!*, которое имеет несколько сниженный, непринужденно-обиходный оттенок» [9, с.65], благодаря чему усиливается функция сокращения дистанции между коммуникантами.

Распространенным сейчас становится употребление в качестве ответа на приветствие «Добрый день!» короткого «Добрый» или, если речь идет о телефонном разговоре, еще более экономного «Да» [9, с.65]. Это свидетельствует об ослаблении значимости норм этикета при бывшем особом внимании к их соблюдению: усечь приветствие «Добрый день» было возможно только в шутку, а звонки по телефону требовали употребления тех же этикетных формул, что и общение лицом к лицу.

Наблюдается также тенденция к «ты»-коммуникации, при которой между адресантом и адресатом любой степени знакомства предполагается становление более близких, доверительных отношений. На сближение коммуникантов, по всей видимости, направлена еще одна тенденция в речевом этикете – повсеместное использование при обращении формы полного имени вместо традиционной формы имени-отчества. В стремлении обозначить равенство между коммуникантами, унифицированное отношение к людям любого статуса, отчество как показатель иерархии устранивается.

Связь «ты»-коммуникации и избегания употребления отчества обнаруживается в профессиональной среде. Деловой этикет многих компаний обязует сотрудников обращаться друг к другу исключительно на «ты» и называя полное или неполное имя адресата независимо от возраста, должности и иных факторов. «В тех компаниях, где руководство соблюдает дистанцию со своими работниками, выбирая официальное «вы» при обращении, в основном употребляется имя и отчество» [10].

Либерализацию этикетных формул поддерживает интернет-общение, комфортное и легкое для участников виртуальной коммуникации [11, с.457] и в большинстве случаев не требующее от пользователя соблюдения каких-либо норм, что при частом нахождении в сети приводит к «стиранию» границ.

В интернет-общении возможно нивелирование приветствия и либо замена его на обращение, либо непосредственный переход к основной части сообщения. Неупотребление приветствия считается адекватным относительно общения в чатах и форумах, поскольку «наличие приветствий и прощаний пользователей, присоединяющихся к полилогу в любой момент и так же в любой момент покидающих его, мешает процессу коммуникации, а следовательно, противоречит принципам гармоничного общения» [12, с.34].

Итак, процессы либерализации, охватившие этикетные формулы обращений и приветствий русского языка, выражаются в расширении вариативности их употребления и, как следствие, в изменении отношения носителей языка к устоявшимся формам этикетной речи, что в свою очередь порождает вопрос о допустимости тех или иных формул в речи.

Литература:

1. Философия: энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. А.А. Ивина. – Академик. – М., 2004. – Режим доступа: dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy.
2. *Латин Н.И.* Социокультурная трансформация России: либерализация versus традиционализация // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. №3 т. 3. – С. 32-39.
3. *Алипулатов И.С.* Слово в меняющемся мире: русский язык в информационном поле // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – Махачкала, 2017. №1 т. 32 – С. 43-48.
4. *Карпова Л.М., Калашикова Е.А.* К вопросу либерализации орфоэпической нормы немецкого языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – М., 2019. №1. С. 188-194.
5. *Иванова О.Е.* Орфографическая перекодификация как деятельность // Верхневолжский филологический вестник. – Ярославль, 2018. №3. – С. 93-99.
6. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение: Ок. 25 000 единиц / И.Л. Резниченко. – М., 2003. – 1182 с.
7. *Формановская Н.Н.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М., 2007. – 480 с.

8. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова – Толковый словарь русского языка Ефремовой. – М., 2000. – Режим доступа: efreмова.info.

9. Пахомова И.Н. Новые процессы в русском речевом этикете // Полилингвильность и транскультурные практики. – М., 2012. №3. – С. 62-66.

10. На «ты» с руководителем [Электронный ресурс] / HeadHunter. – 06.2011. – Режим доступа: novosibirsk.hh.ru/article/2181.

11. Шаховалова Е.Г., Шаховалов Н.Н. Проблемы соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – Белгород, 2020. №2 т. 38. – С. 455-465.

12. Карабань Н.А., Дикарева А.В. Сетикет, или правила речевого поведения в сети Интернет // Филология: научные исследования. – М., 2018. №1. – С. 31-37.

КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ПОНЯТИЕМ ЛЮБОВЬ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Д. А. Перенова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, dashaprnv@mail.ru**

Научный руководитель: Русанова. С. В., к. фил. н., доцент

Исследование посвящено фразеологизмам, связанных с понятием любовь, в двух близкородственных языках. В результате исследования была разработана классификация, в основу которой положен принцип, опирающийся на основные «фазы» развития любви: зарождение чувства/флирт, свадьба и супружеская жизнь.

The research is devoted to phraseological units related to the concept of love in two closely related languages. As a result of the research, a classification was developed based on the principle based on the main "phases" of the development of love: the origin of feelings / flirting, wedding and married life.

Как мы знаем, фразеологические единицы свойственны всем языкам мира, они выполняют множество функций, одной из которых является национально-культурная. Фразеологические единицы транслируют национально-культурное сознание народа, этим объясняется постоянный интерес к этой области языка. Особого внимания заслуживают, на

наш взгляд, фразеологические единицы, связанные с понятием «любовь» в двух родственных языках: русском и украинском.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на активное изучение фразеологических единиц с разной семантикой, внимание к фразеологизмам, связанным с понятием «любовь», является недостаточным, особенно это касается таких близкородственных языков, как русский и украинский. Русский и украинский языки входят в восточнославянскую подгруппу славянских языков, именно поэтому в них так много общего, однако в то же время в силу параллельного развития есть и отличительные черты. Объектом настоящего исследования являются фразеологизмы, отражающие представления о любви, как национально-специфические единицы языка.

Фразеологизмы, как известно, возникли в результате длительного народного творчества и за много веков их использования приобрели свой четко обозначенный состав. Они отражают стереотипы разных картин мира: национальной культуры, обычаев, традиций народа, особенностей быта, исторических событий. Другими словами, фразеологизмы имеют как коммуникативную, так и культурную ценность. С точки зрения В.А. Масловой, картина мира – «результат переработки информации о среде и человеке. Она может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных, этических и других параметров. На ее формирование влияет язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы» [1]. Картина мира – это отражение реального мира в сознании человека. Картина мира находит свое отражение в языке, что позволяет говорить о языковой картине мира. В определении А.А. Кибрика «языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [2]. По мнению Г.В. Колшанского, «язык на одном этапе своего развития не выступает в качестве самостоятельной креативной силы и не создает своей собственной картины мира, он лишь фиксирует концептуальный мир, первоначальным источником которого является реальный мир» [3]. Это своего рода мировидение через призму языка. Особая роль при изучении языковой картины мира отводится лексикологии и в частности фразеологии, поскольку именно фразеологизмы «...ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т. п. и в употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [4]. Фразеологизмы играют важную роль в выявлении национально-культурных особенностей. Фразеологические единицы, отражая в своей

семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы.

Для раскрытия национально-культурных особенностей русского и украинского языков мы обратились к такому фундаментальному понятию, как любовь. «Любовь» – одно из базовых понятий в жизни. Несмотря на универсальный характер понятия «любовь», каждая лингвокультура обладает определенной спецификой представлений и ассоциаций о ней.

Любовь, рассматриваемая в качестве лингвокультурного эмоционального понятия, или концепта, обладает универсальным характером и присутствует во всех этнических лингвокультурах. Вербальное представление данного концепта вариативно, в русском языке она может номинироваться с помощью различных лексем. Понятие «любовь» в русской и украинской лингвокультурах может быть репрезентировано с помощью таких лексем, как *чувство, страсть, расположение, симпатия, преданность, увлечение, привязанность, влечение, обожание* и др. [5].

Любовь может быть разной: любовь к родине, любовь к природе, любовь к Богу, любовь к родителям или друзьям. В настоящей работе мы исследуем фразеологизмы, связанные с любовью между мужчиной и женщиной.

Источниками исследования послужили словари русских фразеологизмов А.И. Молоткова [6], А.И. Федорова [7], М.И. Михельсона [8] и С.В. Волкова [9], из которых мы выбрали пятьдесят фразеологизмов, связанных с понятием «любовь». При выделении украинских фразеологизмов мы пользовались русско-украинским словарем И.С. Олейника [10]. Нам удалось выделить сорок четыре фразеологизма, связанных с понятием «любовь».

Проведенный анализ русских и украинских фразеологизмов позволил нам объединить их в три группы. В основу классификации мы положили принцип, опирающийся на основные «фазы» развития любви: зарождение чувства/флирт, свадьба и супружеская жизнь.

Первая группа фразеологизмов о любви – фразеологизмы, связанные с зарождением чувства, флирта, любовных отношений до брака. Данная группа включает в себя фразеологизмы, отражающие состояние влюбленности.

Следующая группа выделенных нами фразеологизмов – это фразеологизмы, связанные со свадьбой. Свадьба – это следующий этап в отношениях между влюбленными, отражающий развитие отношений, переход на новый этап любви. Фразеологизмы со «свадебной» семантикой

составляют большой пласт среди исследуемых фразеологизмов, что закономерно, т.к. свадьба является неотъемлемой частью славянской культуры.

Таблица 1 — Первая группа фразеологизмов

Русские фразеологизмы	Украинские фразеологизмы
<p><i>Потерять голову/терять голову</i> – «безрассудно влюбиться».</p> <p><i>По уши</i> – «очень сильно влюбиться».</p> <p><i>Брать за душу</i> – «глубоко волновать, тревожить».</p>	<p><i>Не виходить (не йде) з голови (з думки, з пам'яті)</i> – «не исчезать из памяти, не забываться, помниться».</p> <p><i>По самі вуха</i> – «Дуже сильно, надзвичайно».</p> <p><i>Брати (узяти, хапати, ухопити) за душу (за серце); торкати серце</i> – «волновать, возбуждать, вызывая глубокие переживания».</p> <p><i>Брати (узяти) за живе; зачіпати за живе</i> – «волновать, производить сильное впечатление».</p>

Таблица 2 — Вторая группа фразеологизмов

Русские фразеологизмы	Украинские фразеологизмы
<p><i>Любовь да совет</i> – «пожелание счастливой жизни (вступающим в брак, молодоженам или супругам)».</p> <p><i>Мир да любовь</i> – «доброе пожелание молодым супругам, жениху и невесте».</p>	<p>Аналогичные фразеологизмы как пожелания в словаре украинских фразеологизмов не обнаружены.</p> <p><i>Віддавати (віддати) руку [й серце] кому</i> – «соглашаться стать женой кого-либо, выходить замуж за кого-либо».</p> <p><i>Сердечна справа; сердечні справи</i> – «переживания, связанные с любовью, женитьбой и т.п.».</p>

Третью группу образуют фразеологизмы, связанные с супружеской жизнью, то есть фразеологизмы со значением уже закрепившихся отношений, которые от стадии влюбленности и свадьбы перешли в более зрелое чувство.

Таблица 3 — Третья группа фразеологизмов

Русские фразеологизмы	Украинские фразеологизмы
<p><i>Душа в душу</i> – «жить в полном согласии».</p> <p><i>До конца дней</i> – «любить до самой смерти».</p>	<p><i>Душа в душу (як одна душа) [жити, прожити]</i> – дружно, в полном согласии; <i>откровенно, искренне</i>.</p> <p><i>Душі не чути; дух ропити за ким; упадати всією душею</i> – «сильно любить, не нарадоваться».</p> <p><i>Від [усієї] душі; усією душею</i> – «искренне, горячо, всем существом».</p>

Таким образом, на основе классификации фразеологизмов, связанных с понятием «любовь» в русском и украинском языках, мы выявили общие и отличительные черты в структуре и значении фразеологических единиц. Варианты фразеологизмов могут встречаться в двух языках, могут быть схожи по значению, но отличаться по структуре, а также могут не иметь аналогов в сравниваемом языке.

Литература:

1. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М. 2001, С.208.
2. *Кибрик А.А.* Языковая картина мира // Энциклопедия Кругосвет. М. 2002.
3. *Колианский Г.В.* Объективная картина мира в познании и языке. М. 1990, С.108.
4. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. 1996, С.288.
5. *Покручина М.Ю.* Лингвокультурологические особенности концепта «Любовь». Белгород. 2016, С.101.
6. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. М. 1987, С. 544.
7. *Федоров А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. М. 2008, С.880.
8. *Михельсон М.И.* Большой толково-фразеологический словарь Михельсона. М. 2004, С.360.
9. *Волков С.В.* Уникальный иллюстративный фразеологический словарь для детей. М. 2009, С.224.
10. *Олейник И.С.* Русско-украинский и украинско-русский фразеологический словарь. Киев. 1978, С.448.

«КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В ЖАНРЕ ИНТЕРВЬЮ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ И ПРОЕКТОВ ЖУРНАЛИСТОВ-ВИДЕОБЛОГЕРОВ)

В. С. Подманкова

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, podmankovavaleriya@gmail.com
Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

В статье рассмотрены основные типы коммуникативных барьеров, препятствующие удачной коммуникации в сфере журналистики. Значительное внимание уделяется коммуникативным барьерам в жанре интервью. Подчеркивается необходимость ознакомления с рассматриваемыми барьерами для соблюдения норм и правил на пути к удачному процессу коммуникации.

The article examines the main types of communication barriers that prevent successful communication in the field of journalism. Considerable attention is paid to communication barriers in the interview genre. The need for familiarization with the considered barriers to compliance with the rules and regulations on the way to a successful communication process is emphasized.

Общение является неотъемлемой частью нашей жизни. Каждый день мы находимся в ситуациях общения, независимо от места нашего пребывания и окружения.

Значительное количество коммуникаций, через которые каждодневно проходит человек, требует от него исполнения разного рода правил, условий и норм, позволяющих ему вступать в общение, сохраняя личное достоинство и дистанцию по отношению к другим людям.

В наши дни взаимодействие с обществом основывается на масштабном анализе и осмыслении всех факторов, способных повлиять на человека и на его отношение к объекту изучения.

В обществе все чаще происходит постоянное расширение контактов на всех уровнях, что означает большую социальную мобильность. Специалисты утверждают, что для того, чтобы не совершать ошибок в сфере коммуникаций, необходимо изучать психологические особенности своих коллег и собеседников [1].

Мы можем выделить основные 4 типа коммуникативных барьеров, характерных для жанра интервью, а именно:

1. Безразличие. Интервьюеры уже сформировали в уме идеального собеседника, а также построили догадки касательно качеств и настроения интервьюируемого. Это можно назвать своеобразной идеализацией собеседника. Также коммуникативный барьер, связанный с безразличием, может возникнуть по причине незаинтересованности ин-

тервьюируемого, что, как мы выяснили в дальнейшем анализе, случается чаще всего.

2. «Языковые» различия. Сюда можно отнести как разные языки интервьюера и интервьюируемого, так и всевозможные особенности разговорной речи, различия в степенях образованности, расхождения в знании сленгов, аббревиатур, терминов и прочего.

3. Неконтролируемый поток мыслей, сбивающий с ответа журналиста или собеседника. Сюда также можно отнести моменты, когда собеседники перебивают друг друга, превращая беседу в своеобразную путаницу.

4. Эмоции. Безусловно, в некоторых случаях ситуации, в которых интервьюер выводит собеседника на эмоции, являются положительными и указывают на профессионализм журналиста, но в большинстве случаев проявление эмоций негативно влияет на беседу. Сильное волнение также можно отнести к коммуникативному барьеру, связанному с проявлением эмоций [2].

Журналист обязательно должен контролировать возникновение таких барьеров и не допускать конфликтов. Именно поэтому актуальность выбранной мной темы не вызывает сомнений.

Следуя за мнением Д. И. Коротковой, в качестве примера возникновения коммуникативных барьеров рассмотрим выпуски нескольких передач с участием российского видеоблогера Ивана Рудского (Ивангай).

«Вечерний Ургант» – вечерняя развлекательная телепередача, выходящая на «Первом канале» по будним дням в 23:30 с 16 апреля 2012-го года, а также на видеохостинге «YouTube». Ведущим телепередачи является российский актер, шоумен, теле- и радиоведущий Ургант Иван Андреевич.

21.12.2016 на «Первом канале» вышел выпуск телепередачи «Вечерний Ургант», где в качестве интервьюируемого присутствовал украинский видеоблогер и музыкант Иван Рудской (Ивангай). Коммуникативный барьер, связанный с проявлением эмоций, в данном выпуске возник по причине волнения, обусловленного первым появлением приглашенного гостя на телевидении. Гость запинался и не мог дать четких ответов на поставленные ведущим вопросы. Также это можно связать с барьером неконтролируемого потока мыслей.

Исходя из анализа, мы можем сделать вывод, что данный коммуникативный барьер в рамках рассматриваемой нами телепередачи не влияет на характер коммуникации, но влияет на мнение, складывающееся о приглашенном госте.

Юрий Дудь – российский журналист, видеоблогер, теле- и радиоведущий. 03.01.2014 Юрий Дудь создал канал на платформе «YouTube»,

где первый видеоматериал вышел 7.02.2017. Проанализируем коммуникативные барьеры в жанре интервью на примере данного проекта.

18.03.2021 в рамках проекта «вДудь» вышло интервью с украинским видеоблогером, летсплейщиком и музыкантом Иваном Рудским (Ивангай). В данном выпуске нами был выявлен коммуникативный барьер, связанный с безразличием со стороны приглашенного гостя. Иван давал односложные ответы на вопросы ведущего, а также не вникал в суть интервью. Также в данном выпуске можно заметить наличие языковых различий, связанных с малообразованностью приглашенного гостя и низкого уровня словарного запаса, что привело к возникновению коммуникативного барьера.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что данные коммуникативные барьеры в рамках рассматриваемого нами проекта влияют на мнение зрителя об интервьюируемом, формируя отрицательное представление о коммуникативных навыках и, возможно, о личных качествах приглашенного гостя, и на мнение зрителя о ведущем, способном преодолевать возникающие барьеры и трудности во взаимодействии, что связано с профессионализмом интервьюера.

Литература:

1. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 577 с.
2. *Короткова Д.И.* Коммуникативные барьеры [Электронный ресурс] // Материалы Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – 2017. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32408509&pf=1> (дата обращения: 19.11.2021).

СОЦИАЛЬНЫЕ ДИАЛЕКТЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ (ПОНЯТИЕ О «КИРПИЧНОМ ЯЗЫКЕ»)

Д.А. Притула, Н.А. Лиханова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, prituladashaprituladasha@gmail.com**

Научный руководитель: Лиханова Н.А., к. филол. наук, доцент

В работе рассматриваются актуальные для социолингвистики проблемы функционирования социальных диалектов. Представлено языковое явление – арго, которое активно используется в речи молодёжи (на примере «кирпичного языка»).

The paper deals with the actual problems of functioning of social dialects for sociolinguistics. The linguistic phenomenon of argot, which is used in the youth environment, is presented (for example "kirpichny yazyk").

Рассмотрение языка в качестве реального факта социальной жизни ведет к тому, что актуализируется внимание на процессе говорения отдельной языковой личности. Также в поле зрения учёных попадают целые языковые группы людей, объединённых, например, профессией, сферой интересов, родственными отношениями и т.д.

Для многих специалистов представляет интерес изучения социальных диалектов (жаргонов) как одной из форм существования национального языка. Общеизвестно, что высшая форма проявления национального языка и основа культуры речи – литературный язык; также национальный язык формируют территориальные диалекты (говоры), социальные диалекты (жаргоны) и просторечие. Социальные диалекты становились объектом изучения в рамках лингвокультурологии [1], лингвоэкологии [2]. Большинство же учёных рассматривает их изучение в рамках социолингвистического направления: Беликов В.И. и Крысин Л.П. [3].

Под социальными диалектами ученые понимают «набор языковых кодов (средств), которые обслуживают субкультуру и коммуникативные потребности изолированных социальных общностей или групп, объединённых по возрасту, полу, роду деятельности, интересам и т.п.» [4, с.626]. Данная языковая группа, как считают исследователи, представляет низший уровень социальной дифференциации языка.

Одним из объектов изучения социального диалекта может выступать «кирпичный язык». Особый интерес к этому проявляется в молодежной среде, когда мы можем рассматривать данное языковое явление как коммуникативный феномен общения в сети Интернет. Можно встретить такое предложение «спакасикибоко, пракавада яка дакавноко накаукучикилсяя гоковокорикить нака кикирпикичноком» (буквально: Спасибо, я давно научился говорить на кирпичном). Теоретического осмысления данного функционирования языкового явления мы не найдем. С одной стороны, его можем рассматривать как приём языковой игры, где В.З. Санников пишет, что «языковая игра – это некоторая неправильность (или необычность), осознаваемая и намеренно допустимая говорящим» [5, с.54]. С другой – это арго «язык отдельных социальных групп, сообществ, искусственно создаваемый с целью языкового обособления (иногда «потайной», «тайный» язык), отличающийся главным образом наличием слов, непонятных людям непосвященным» [6]. Аргоизмы как языковое явление, являются нестандартной лексикой, которая противопоставлена элементам литературного языка. Это низ-

кий пласт лексики, достаточно примитивный и вульгарный для образованной языковой личности.

Многие пользователи в сети Интернет, которая стала основным источником исследования, заметили, что «кирпичный язык» не является коммуникативным феноменом вообще. Другие утверждают, что это древний язык, который существует много тысяч лет, всё же научно определим как явление аргот. Тем не менее, добавим, «язык» используют в разговорной речи в определенной социальной группе людей.

В сети Интернет описывают кирпичный язык как разновидность языковой «тарабарщины», то есть нечто бессмысленное и непонятное. Предназначен был в первую очередь для устного использования. Зачастую такой язык был удобен на больших предприятиях тяжелой промышленности, так как времени для разговоров не было, деятельность носила статус «секретности», отсюда и требовался определённый «свой» язык. Интерес к подобному языковому явлению можно увидеть в социальной сети «ВКонтакте [Кирпичный язык]». Группа насчитывает 9 тысяч человек, людей разного рода деятельности, разных интересов, в основном от 15 до 25 лет. Пользователи узнают о данном факте, где объясняются «дилетантами» правила его применения. «Кирпичный язык — это когда после каждой гласной буквы в слове добавляется буква "С" или "К", после которой гласная повторяется. Никто с уверенностью сказать, не может какая именно должна использоваться буква, "С", "К" или еще какая-то. Это не важно, главное, что интересно. Букву для себя каждый выбирает сам. Например, "С"-Дособросо посожасалосовасать в грусуппусу! "К"-Докоброко покожакалоковакать в грукуппуку!», «С кесем пособосолтасать наса кисирписичносом?» [7]. Данные явления языка встречаются в молодежной языковой среде.

Считаем, что социальные диалекты вызывают интерес как «тайные языки» или арготизмы. Учёный Г.С. Виноградов впервые привел краткое описание «тайных языков», как: а) заузный язык; б) создание новых, напыщенных слов; в) «коверканье» обычного языка. Основная функция тайного языка — «импровизировать непонятный для окружающих разговор» [8, с.712]. Для непосвященных он вызывает ещё больший интерес, появляется желание его изучить. Таким образом, «кирпичный язык» может существовать только в рамках социальных диалектов.

Литература

1. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

2. *Коровушкин В.П.* Социальные диалекты в объектно-предметной деятельности // Социальные варианты. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет. – 2008. – №6. – С. 18-23.
3. *Беликов И.В., Крысин Л.П.* Социоллингвистика: учебник для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2016
4. *Фельде О.В.* Социолект, или Социальный диалект / Словарь-справочник. Электронное издание. под. ред А.П. Сквородникова. – Красноярск: Сибирский Федеральный университет. 2014. – С. 626-627.
5. *Санников В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянской культуры. 2002. – 533 с.
6. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
7. <https://vk.com/bricklang> [кирпичный язык].
8. *Некрылова А.С., Головин В.В.* Детские тайные языки // Русский школьный фольклор. От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов. – М.: Ладомир. 1998. – С. 711-742.

СОВРЕМЕННЫЕ НОРМЫ ВЕЖЛИВОСТИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КОММЕНТАРИЕВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ)

О. И. Прокофьева, Е. М. Дубровская

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, olga-prokofeva-2017@mail.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

В статье рассматривается проблема изменений норм вежливости в Интернет-коммуникации в современном русском сообществе. В частности, акцент сделан на общение людей в комментариях под постами в социальных сетях. Нами приводятся примеры особенностей и изменений норм вежливости в общении между пользователями в комментариях. Также в работе делается вывод о том, в какую сторону изменяются нормы вежливости в Интернете – в положительную или отрицательную сторону.

The article deals with the problem of changing the norms of politeness in Internet-communication in the modern Russian community. In particular, the emphasis is on communicating people in comments under posts on social networks. In the comments, we give examples of features and changes in the norms of politeness in communication between the users. The article also concludes in which direction the norms of politeness on the Internet are changing – in a positive or negative direction.

С появлением Интернета жизнь человека кардинально поменялась. Его развитие не прошло стороной и общение, что привело к слиянию реальной и виртуальной коммуникации. Так В.Г. Костомаров говорит о таком новом явлении, как «смещение разговорного и книжного текста», то есть устного и письменного общения [1].

Изменения в Интернет-коммуникации влияют и на нормы этикета и культуры речи в общении между пользователями Интернета. О.И. Северская считает, что речевой этикет в последнее время является одной из «наиболее подвижных и изменчивых сфер коммуникации» [2].

Например, происходят изменения в деловой переписке, в которой собеседники игнорируют нормы эпистолярного жанра и сочетают стандарты устной коммуникации, социальных сетей и канцелярский стиль. Так еще недавно много споров вызывали изменения в этикетном обмене приветствиями в деловой переписке. Полные формы приветствий заменили усеченные формы: *Доброе утро!* – *Доброе*. Такое сокращение до одного слова в ответ на приветствие свойственно устной коммуникации. Еще интереснее сокращение до аббревиатур: ДД (Добрый день), ДВС (Доброго времени суток). Например: *Ксения, ДД. Хотел уточнить...* Люди по-разному относятся к таким этикетным формам приветствий в Интернет-коммуникации. Кто-то считает, что это полное неуважение к собеседнику. Кто-то вовсе не против, ведь главное, что с ним поздоровались, тем самым, проявив уважение [2].

Л.В.Баева обращает внимание на то, что современный человек не несет ответственности перед собеседником в виртуальном общении, что свойственно реальной коммуникации, которая в норме имеет «двунаправленный и партнерский характер». Общение в Интернете имеет централизованную направленность: «Главное сегодня – высказаться, “себя показать”», а на собеседника мы не обращаем внимания» [3].

Это можно заметить в комментариях под постом в социальных сетях, когда пользователь в очередной раз задает какой-либо вопрос, ответ на который был дан выше в комментариях, причем неоднократно. Невнимательно иногда читаются и сообщения. Несмотря на то, что это текст и его можно перечитать, пользователь выхватывает информацию из контекста, часто интерпретируя ее неправильно. Таким образом, в Интернет-коммуникации наблюдается «снижение ценности реального общения, рост индивидуализма и нарциссизма» [4].

Эти особенности речевого этикета в Интернет-коммуникации описаны в исследованиях 2013-2016 гг. Быть может, сейчас происходят другие изменения? Мы попробуем это выяснить в нашей статье.

Исследование мы считаем актуальным, несмотря на то, что работ об особенностях Интернет-коммуникации написано довольно много. Ин-

тернет – та сфера жизни человека, которая стремительно развивается и изменяется. И, конечно, это развитие не может не сказываться на коммуникации. Поэтому исследование тенденций в развитии коммуникации и речевого этикета в Интернете будет актуальным.

Целью данной работы – выявить тенденции в изменениях норм вежливости в Интернет-коммуникации и привести примеры речевых этикетных выражений, недавно появившихся в речи пользователей социальных сетей. За основу мы взяли общение людей в комментариях под постами социальных сетей.

Принято считать, что в Интернете люди ведут себя более свободно, часто невежливо или даже агрессивно. Они позволяют себе высказывать то, что не сказали бы в реальности, вести себя так, как они хотят. И пока эта особенность Интернет-коммуникации сохраняется. Чаще всего это можно заметить в новостных группах, направленных на политику.



Рис. 1 – Пример комментария (скриншот)

Но в последнее время в социальных сетях можно заметить, что пользователи стали вести себя более сдержанно и даже дружелюбно. Например, человек неправильно понял пост и написал неверный комментарий (высказал не просто свою точку зрения, а именно противоречащий общепринятым знаниям). Другие пользователи не набрасываются на него с гневными комментариями. Наоборот, ему спокойно объясняют, как будет правильнее, исправляют его. В ответ, человек благодарит за помощь. Иногда оба пользователя желают друг другу хорошего дня, этой этикетной формой завершая контакт.

Бывает и такое, когда человека защищают от гневного комментатора. Например, в сообществе по тому или иному интересу человек, зашедший в это сообщество, начинает писать негативные комментарии к постам или агрессивно обращается к определенному пользователю. Подписчики вежливо или (если оппонент настойчивый) не очень вежливо просят его выйти из сообщества. Говорят, например: *Не нравиться – не читай/не смотри*. И они правы. Люди пришли в сообщество, чтобы в дружеской обстановке обсуждать свои интересы, делиться историями или советами. И никому не понравится, когда их интересы оскорбляют. Такого комментатора справедливо просят удалиться из сообщества.

Также можно заметить, как в Интернет-коммуникации появились необычные речевые формы просьбы о помощи. Такую забавную фразу как *Пояснительную бригаду!* пользователь пишет в том случае, когда не понял пост или мем. Тогда находится человек, который в ответ объясняет содержание поста. Данное выражение можно интерпретировать так: возникает необходимость в оказании помощи и человек вызывает *бригаду скорой помощи* для пояснения. Иногда такое высказывание сокращают до одного слова: *Бригаду!*

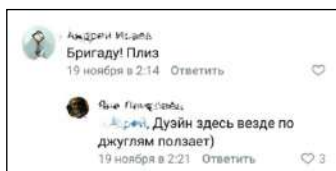


Рис. 2 – Пример комментария (скриншот)

Появилась еще одна интересная фраза в ситуациях, когда пользователю нужна помощь. Например, когда пользователь задает вопрос в комментариях или просит перевод текста в посте, кто-то может написать: *Пните меня, когда скажут/переведут.* То есть: *Уведомите меня, когда появится информация.* И незнакомый человек проявляет внимание и пишет в ответ *Пинаю*, уведомляя о том, что появился долгожданный ответ (пользователю в это время действительно приходит уведомление об ответе на комментарий).

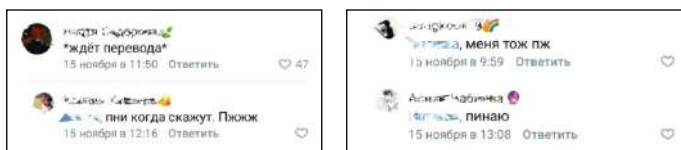


Рис. 3 – Пример комментария (скриншот)

Тем не менее, пользователям часто не нравится, когда люди не обращают внимания на то, что ответ на вопрос был уже дан, и снова задают этот же вопрос в комментариях. Такому человеку пишут: *Выше ответили.* Это означает: *Потрудитесь прочитать прошлые комментарии.*

Кроме того, пользователи социальных сетей стали писать в комментариях комплименты друг другу. Например, один комментатор пишет другому: *У вас очень красивая аватарка!* Такой незначительный на первый взгляд жест, возможно, поднял обоим коммуникантам настроение на весь оставшийся день.

Выделив все эти новые этикетные тенденции в Интернет-коммуникации, можно говорить о том, что нормы вежливости меняются в положительную сторону. Если недавно люди с появлением Интернета чувствовали полную свободу и вели себя как угодно, не проявляя ответственности и вежливости перед другими, то сейчас люди начали осознавать, что в виртуальном общении нужно стараться вести себя так же, как в реальном общении. Интернет занимает важное место в нашей жизни и отнимает много времени. Часто люди общаются в социальных сетях даже больше, чем в реальности. Поэтому появилась необходимость создавать комфортную и дружелюбную атмосферу. Помимо положительного отношения пользователей социальных сетей друг к другу, в речевой этикете появились также интересные этикетные формы и выражения.

Литература:

1. *Костомаров В.Г.* Формы овеществления // Русская речь. – 2005. – №2. – С. 47-57.
2. *Северская О.И.* “Новая русская вежливость” и ее оценка носителями языка / О.И. Северская // Аксиологические аспекты современных филологических исследований. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2019. – С. 102-104.
3. *Баева Л.В.* Виртуальная коммуникация: классификация и специфика // Изв. Саратов. ун-та. Нов. серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 4. С. 5–10.
4. *Северская О.И.* Есть контакт? О коммуникативных девиациях цифровой эпохи // Коммуникативные исследования. 2016. № 4 (10). С. 107–119

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «ГОЛОВА» В РУССКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ

С. И. Сакович

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, sveta.sakovich.00@mail.ru
Научный руководитель: Русанова С. В., к. фил. н., доцент**

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц с соматическим компонентом "голова" двух близкородственных языков (русского и белорусского) с целью выявления их общих и отличительных

черт, а также классификации исследуемого материала на основе эквивалентности фразеологических единиц.

The article provides a comparative analysis of phraseological units with the somatic component "head" of two closely related languages (Russian and Belarusian) in order to identify their common and distinctive features, as well as classify this material based on the equivalence of phraseological units.

Актуальность данной работы обусловлена, во-первых, интересом к проблеме соотношения языка и культуры родственных народов, во-вторых, важностью исследований в области сравнительно-сопоставительного анализа русских и белорусских фразеологизмов. Ведь, несмотря на единые корни русского и белорусского языков, языковые средства и способы репрезентации картины мира в них во многом разнятся, и это требует особого внимания. На первый взгляд может показаться, что существует много работ, посвященных сравнительно-сопоставительному анализу фразеологизмов русского и белорусского языков с соматическим компонентом «голова». Но во многих работах либо затрагиваются схожие аспекты анализа фразеологизмов, либо русские и белорусские фразеологизмы сравниваются с фразеологизмами других языков, например, немецкого, китайского и испанского языков.

Объектом исследования являются фразеологизмы с соматическими компонентами как особый класс языковых единиц, который обладает целостно-смысловой и экспрессивно-образной структурой.

Предмет исследования составляют структурно-семантические особенности русских и белорусских фразеологических единиц с соматическим компонентом «голова».

Целью исследования является выявление и систематизация общих и отличительных черт русских и белорусских фразеологизмов с соматическим компонентом «голова» с учетом степени их эквивалентности.

Методологическую основу исследования составляют труды таких ученых, как В.В. Виноградов, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Н.М. Шанский, В.Л. Архангельский, В.Н. Телия, В.А. Маслова, А.А. Занковец и др.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения материалов данного исследования в области лингвистики и лингвокультурологии.

Фразеологизмы существуют на протяжении всей истории языка. С конца XVIII века они начинают заноситься в специальные сборники и толковые словари. На сегодняшний день известны два подхода к пониманию фразеологизмов: узкий и широкий. В узком понимании к фразеологизмам относят только идиомы (устойчивые выражения, употребляющиеся как некоторое целое, не подлежащее дальнейшему разложению). Представителями этого направления являются Б.А. Ларин, С.И. Ожегов,

А.Г. Руднев и др., считающие, что «к фразеологическим относят только такие эквивалентные слову семантические единицы более сложного порядка, которым присущи семантическое обновление и метафоризация» [1]; [2].

В широком же понимании фразеологизмы включают в себя также пословицы, поговорки и крылатые выражения. Данного подхода к фразеологизмам придерживаются такие ученые, как Л.А. Булаховский, А.А. Реформатский, А.И. Ефимов, Е.М. Галкина-Федорук, Н.М. Шанский, В.Л. Архангельский и др. Учёные понимают «фразеологизм» как «воспроизводимую в готовом виде единицу языка из двух или более ударных компонентов словного характера, постоянную (т.е. фиксированную, константную) в своем значении, составе и структуре» [3]; [4].

В нашем исследовании мы придерживаемся узкого подхода к пониманию фразеологизмов, опираемся на точку зрения таких учёных, как Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, А. Г. Руднев и др., которые считают, что к фразеологизмам можно отнести лишь идиомы, а пословицы и поговорки исследователями полностью исключаются из данного понятия.

Опираясь на «Большой словарь русских фразеологизмов» под редакцией В.Н. Телия, «Фразеологический словарь русского литературного языка» под редакцией А. И. Молоткова и «Малый русско-белорусский словарь пословиц, поговорок и фразеологизмов» под редакцией Зьмцер Санько, мы выявили 50 русских фразеологизмов с соматическим компонентом «голова» и 42 белорусских варианта к ним. Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов, учитывающий степень эквивалентности фразеологических единиц, позволил составить следующую классификацию:

1) *фразеологические единицы, которые совпадают как семантически, так и формально;*

2) *фразеологические единицы, которые совпадают семантически, но формально в них совпадает лишь соматический компонент «голова/галава»;*

3) *фразеологические единицы, которые совпадают семантически, но формально совершенно разные.*

В первую группу входят русские и белорусские фразеологизмы, имеющие один и тот же план содержания и одинаковый план выражения. Например, *заплатить головой* (рус.) и *заплаціць галавой* (бел.); *на голове ходить* (рус.) и *на галаве хадзіць* (бел.); *отвечать головой за (кого-что)* (рус.) и *адказваць галавой за (каго-што)* (бел.) и др.

Вторую группу составляют русские и белорусские фразеологизмы с соматическим компонентом «голова/галава», которые имеют одно и то же значение (т.е. один и тот же план содержания), однако в формальном

плане в них есть различия. Общим в них является соматизм «голова/галава», другие же компоненты фразеологизмов варьируются. В частности, они образуют либо синонимические пары, либо ряды гипонимов, связанных одной тематической группой:

1) *не укладывается в голове* (рус.) и *у галаве не тоўпіцца* (бел.) (в переводе «не вмещается»); *сломя голову/ очертя голову* (рус.) и *на скрут (на злом) галавы* (бел.) (в переводе «на сворачивание (на слом)»).

2) *голова дубовая/ голова еловая* (рус.) и *галава малинавая/ галава капусцяная* (бел.) (в переводе «малиновая», «капустная»).

В третью группу объединены фразеологизмы русского и белорусского языков с соматическим компонентом «голова/галава, имеющие абсолютное сходство в семантике и полное несовпадение в формальном выражении. Соматический компонент «голова/галава» содержится во фразеологизмах только одного из двух родственных языков, в то время как в другом языке семантически тождественным оказывается фразеологизм с другим лексико-грамматическим наполнением. Например, русскому фразеологизму *давать/ дать голову на отсечение* соответствует белорусское устойчивое сочетание *родам і плёну клясціся*. С точностью наоборот происходит с белорусским фразеологизмом *моцная галава*, значение которого в русском языке передает фразеологизм *семи пядей во лбу*. В русском же фразеологизме наблюдается лишь опосредованное присутствие лексемы «голова» в виде лексемы «лоб».

Проведенное исследование показывает, что восприятие головы как главной части тела характерно для двух близкородственных языков (русского и белорусского). Сходство фразеологизмов двух родственных языков свидетельствует об ассоциативно-образной связи мышления, о схожести мировидения, мироощущения, жизни и быта представителей родственных лингвокультур. Различия данных фразеологизмов демонстрируют отражение их уникальной национальной специфики, особенностей менталитета, традиций и обычаев.

Литература:

1. *Ларин Б.А.* Очерки по фразеологии «История русского языка и общее языкознание». - М., 1977. - С. 125-149.
2. *Ожегов С.И.* «Лексикология. Лексикография. Культура речи» // Учеб. пособие для вузов. — М.: Высшая школа, 1974. — С. 182–200.
3. *Архангельский В.Л.* «Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц» // Материалы межвузовского симпозиума// г. Тула, Ноябрь 1968г. — С. 21–28.
4. *Шанский Н.М.* «Фразеология современного русского языка». — М.: Высшая школа, 1985. — С. 7.

5. *Виноградов В.В.* Избранные труды. «Лексикология и лексикография». - М., 1977. — 312 с.

6. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001 - 208с.

ОБРАЗ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОЕКТА «ТОТАЛЬНЫЙ ДИКТАНТ» В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Ю. Д. Сальникова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, salnikova.angel.18.18.18@mail.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

Данная работа посвящена образу Тотального диктанта в отечественных СМИ, анализу интереса широкой общественности к этому проекту, его популярности и репутации. Актуальность темы определена тем, что проект «Тотальный диктант» своеобразным образом повлиял на современную культуру. Практически для каждого человека в мире стало важно продемонстрировать, что быть грамотным возможно и необходимо. А общественный проект «Тотальный диктант» помог людям проверить свои знания и умения на практике.

This work is devoted to the image of Total Dictation in the domestic media, analysis of the interest of the general public in this project, its popularity and reputation. The relevance of the topic is determined by the fact that the project "Total dictation" in a peculiar way influenced modern culture. It has become important for almost every person in the world to demonstrate that it is possible and necessary to be literate. And the public project "Total Dictation" helped people test their knowledge and skills in practice.

На сегодняшний день сотни тысяч людей принимают участие в акции «Тотальный диктант», потому что им нравится возможность даже после окончания школы и университета проверять свои знания и снова почувствовать себя учеником. Но есть и те, кто относится к ежегодной акции отрицательно. Иногда люди критикуют современных писателей и их тексты, вовлеченные в проект «Тотальный диктант». Но это ничуть не снижает популярность Тотального диктанта среди людей и в СМИ, а наоборот позволяет ей расти.

В СМИ в разное время об акции «Тотальный диктант» у каждого складывалось свое мнение. И поскольку акция существует уже 17 лет, у нее сформировался свой определенный имидж.

Согласно «Большому толковому словарю русского языка Кузнецова», слово имидж имеет одно значение:

1. Образ, мнение, представление, сложившиеся в обществе (или целенаправленно созданные) о каком-либо человеке, организации, товаре и т. д. [1]

По данным еще одного словаря, а именно «Толкового словаря Т. Ф. Ефремовой» слово имидж имеет два значения:

1. Образ человека (включающий в себя внешность, манеру поведения, общения и т. п.), способствующий воздействию на окружающих. [2]

2. Целенаправленно формируемый образ кого-либо или чего-либо, задача которого — произвести благоприятное впечатление (в целях рекламы, популяризации и т. п.). [2]

Таким образом, под имиджем понимается эмоционально окрашенный образ кого-то или чего-то, сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа. Формирование имиджа происходит спонтанно, но чаще это именно результат работы специалистов. Имидж отражает ожидания определенной группы людей. Другими словами, имидж — это образ, самопрезентация, визуальная привлекательность.

На сегодняшний день в общественном сознании все более закрепляется представление об имидже как некой ценности, от которой зависит успех деятельности любой организации, конечно, в том случае, если имидж правильно сформирован. Этот термин широко используется в СМИ, в маркетинге, а также в сфере рекламы и связей с общественностью. Имидж относится к социальной реальности, такой как человек, группа людей или организация. Помимо отношения к этим компонентам, имидж также относится к результатам их деятельности. Если имидж объекта является положительным, то возрастает его престиж и авторитет, а также его влияние на сознание окружающих. Если же имидж отрицательный, то влияние на окружающих слабеет, а престиж и авторитет объекта падает.

Таким образом, имидж конструируется и формируется совершенно по-разному.

Главными составляющими в формировании имиджа являются визуальные, коммуникативные и поведенческие элементы. Все эти элементы как вместе, так и отдельно друг от друга являются путем к формированию положительного имиджа объекта. Но нельзя забывать о том, что важно не только временно привлечь внимание к какому-то объекту, но и важно так же обеспечить и закрепить положительную репутацию в будущем.

Конечно, формирование имиджа - очень сложный и долгий процесс, который очень трудно осуществить без специалистов в области СМИ.

Ведь основная цель их деятельности - создание, развитие, поддержание и распространение информации о различных организациях. И посредством этого СМИ должны постоянно следить за интересами людей и подогревать их.

В наше время особенно актуально формировать имидж и управлять им, при помощи самых современных, более востребованных и результативных каналов СМИ. Например, таких, как социальные сети. Instagram, Telegram и Twitter сейчас «правят миром». Люди читают и смотрят все, что там публикуют. Вся жизнь сейчас формируется в социальных сетях, что уж тут говорить об имидже организации? И именно поэтому СМИ, а особенно современные, играют очень важную роль в формировании имиджа организации и стоят практически на самом первом месте в его формировании.

Поскольку СМИ являются основным средством воздействия на сознание людей, а также инструментом навязывания определенного мнения и отношения к чему-либо, а Тотальный диктант - это всемирная акция, существующая уже 17 лет, сразу становится ясно, что она освещалась и продолжает освещаться в СМИ с разных сторон. Также посредством информации СМИ могут навязывать о ней какое-либо нужное им мнение. Давайте рассмотрим поподробнее, что же говорят и пишут в СМИ о «Тотальном диктанте».

Большинство участников акции «Тотальный диктант» гордятся тем, что стали ее участниками и даже выкладывают различные публикации об этом в своих социальных сетях. И этот фактор оказывает положительное влияние на формирование образа «Тотального диктанта» в отечественных СМИ.

Но если большинство участников акции гордятся своим участием в ней, то СМИ же, в свою очередь, не всегда отзываются положительно. Например, в этом году Федеральное Агентство Новостей (ФАН) выпустило статью о том, что Союз писателей России выступил против проведения акции «Тотальный диктант».

Союз писателей посчитал, что организаторы диктанта из года в год привлекают к написанию текстов людей, практически открыто занимающих в обществе антироссийские позиции.

Эта ситуация сложилась в связи с тем, что в нынешнем году текст для проведения «Тотального диктанта-2021» написал Дмитрий Глуховский. Дмитрий прославился не только своими писательскими способностями и произведениями, но и резкими политическими высказываниями.

Проведя данное исследование, изучив мнения и отзывы различных СМИ, мы сделали следующие выводы: вся информация, которую преподносит СМИ, ни при каких условиях не может быть нейтральной, не

может отражать что-то объективно и истинно, так как суть работы СМИ состоит в отражении не событий самих по себе, а в отражении их социального значения, которое определяется властными структурами. Следовательно, аудитория всегда имеет дело с определенным образом интерпретированным фактом социальной реальности, с понятиями и концептами вещей и явлений, существующими в сознании.

Исследование отражения проекта «Тотальный диктант» в СМИ дает возможность выявить образы Тотального диктанта, формируемые в массовом сознании. СМИ зависимы от аудитории и массового сознания, подвержены его влиянию, но при этом играют существенную роль в формировании и трансформации в наиболее общих образцах ценностей, моделей поведения, символических форм культуры, создавая при этом некую версию реальности, которая, безусловно, имеет влияние на объективную реальность, тем не менее, не совпадая с ней. Образ проекта «Тотальный диктант», формируемый различными СМИ, создает многоаспектное и двойственное представление о данном социокультурном феномене, не всегда совпадающее с реальным.

Литература:

1. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – Норинт, 2004., 1539 с.
2. Ефремова Т.В. Толковый словарь Ефремовой. 2000, 1168 с.
3. Отургашева Н. В. Послание urbi et orbi: Тотальный диктант как культурный проект //Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2019. – №. 35. С. – 105 – 113.

ПРИЕМЫ КОУЧИНГА КАК ИНСТРУМЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НА БАЗЕ СТУДЕНЧЕСКОГО МЕДИАЦЕНТРА НГТУ

А. А. Сверкунов

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, svandrei96@mail.ru**

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д. фил. н., доцент

В статье рассматриваются возможность применения коучинга как инструмента формирования профессиональных компетенций студентов вузов и корпоративных секций; оценивается способность помочь в личностном, профессиональном, корпоративном развитии, в бизнесе и образовании.

The article examines the possibilities of using coaching as a tool for the formation of professional competencies of university students and corporate sections; assesses

the ability to help in personal, professional, corporate development, business and education.

Современный подход к любому виду / сфере профессиональной деятельности требует наличия конкурентоспособных кадров, в совершенстве владеющих профессиональными компетенциями. Однако руководители отделов крупных digital- и marketing-агентств считают, что даже этого требования во многих ситуациях недостаточно (см. об этом подробнее [1]).

Помимо профессиональных компетенций в любой работе важны особые коммуникативные навыки и личностные качества, которые необходимы на рынке труда для выполнения профессиональных задач. Особенно это важно в период всевозрастающей популярности командных проектов и проектных технологий, когда все более востребованными становятся специалисты, способные высокоэффективно работать в составе творческих команд. Это должны быть люди, которые умеют:

- согласовывать совместные шаги и действия,
- поддерживать высокий темп работы,
- понимать и решать поставленные перед ними задачи для достижения общей цели.

Все чаще у работодателей встречаются запросы на так называемых «группхедов», способных руководить большими проектными группами или даже «группхедов-инкубаторов», способных не только руководить, но и производить профессиональных руководителей в соответствии с требованиями компании [1]. Потребность в подготовке таких кадров неразрывно связана с поиском новых способов подготовки кадров в системах высшего и корпоративного образования, в том числе активным внедрением в процесс профессиональной подготовки обучающихся технологий командообразования, гибких навыков и форм командной работы, способствующих развитию личного потенциала обучающихся. Считаем, что одним из инструментов такого развития можно считать такое недавнее для русской действительности явление, как коучинг.

Исследователи коучинга И. В. Плотникова и Л. А. Редько определяют его как противоположность инструктированию. По мнению названных авторов, коуч работает на развитие профессиональных навыков отдельного человека и коллектива в целом, улучшая их различные позиции (продуктивность, количество интересных идей, оптимальность ресурсов, быстрота и эффективность реагирования на различные ситуации, гибкость и адаптивность к изменениям) [2]. На наш взгляд, такая работа осуществляется через преодоление себя и своих страхов, позво-

для человеку вести коммуникации без ненужного волнения и переживаний.

В условиях постоянного производства медиаконтента работа над развитием команды и каждого из её участников является одним из самых важных факторов успеха. Эффективность, продуктивность, быстрая генерация и реализация идей являются важнейшими принципами работы.

В некоторых организациях командное развитие проходит по принципу скорринг-карт, когда человеку составляют карту слабых и сильных навыков, работу над которыми необходимо проделать.

В некоторых организациях развитие проходит по принципу регулярного премирования.

Особенности развития обучающихся на базе студенческого медиацентра связаны с тем, что многие студенты, приступая к реализации проектов, пока не обладают достаточным практическим опытом, а некоторые – даже теоретическими знаниями. Однако это не ставит крест на реализуемой ими проектной деятельности. Если у кого-то нет достаточного уровня знаний, то работа начинается с основ и предполагает развитие базовых профессиональных навыков обучающихся.

При наличии у студента определенного личного опыта проектной деятельности или работы в составе команды, реализующей похожий проект, работа коуча связана с развитием надпрофессиональных навыков, позволяющих превращать обучающихся в руководителей, в том числе способных создавать и управлять сформированными ими же командами, а также быть готовыми справляться с рабочими задачами как самостоятельно, так и в команде.

Как это работает?

Редактор медиацентра регулярно публикует задания, которые выбирают заинтересовавшиеся ими студенты. Задания реализуются после предварительного обсуждения возможных способов их выполнения, возможных трудностей в данной работе, а также способов их преодоления. Если требуется, то обучающийся может обращаться за помощью на каждом этапе реализации проекта. Важно, чтобы он не чувствовал себя брошенным, не знающим, что и как нужно делать. При этом необходимо, чтобы руководитель проекта чувствовал себя достаточно подготовленным для принятия важных решений в реализации проекта.

Задания могут быть разными, и для реализации некоторых из них требуется собрать целую команду. Каждый участник команды должен понимать, что, как и в какой последовательности нужно делать, начиная с руководителя и заканчивая исполнителями. В дальнейшем, такую ко-

манду нужно координировать и для этого тоже требуется развитие соответствующих навыков.

Смысл и план действий не навязываются обучающим, а формируются участниками самостоятельно в процессе обсуждения. При обсуждении нет правильных или неправильных вариантов, но есть простые и сложные, подходящие под цели и задачи или нет, эффективные или неэффективные.

Именно так, на практике, обучающиеся развивают коммуникативные навыки, навыки взаимодействия в команде, а именно согласуя совместные действия, поддерживая заданный дедлайнами темп работы, соблюдая и реализуя поставленные задачи для достижений общей цели.

Бывают случаи, когда обучающиеся отказываются от выполнения заданий: *«сложно, не люблю выступать, не умею выступать, не могу общаться или работать с определенными людьми в команде и т.п.»*. Складываются ситуации, когда человек, реализующий проект, буквально выбивается из установленного графика, пропуская дедлайны и подводя команду. По личному опыту можно сказать, что навязывание проекта в этом случае не работает, и человек должен самостоятельно определить возможные варианты действий [3].

Вслед за А. В. Россохиным считаем, что, как и в коучинге, так и в проектном обучении, принципиально важно следующее: «новое сознание, чувство, смысл и только потом – план и действие». Они должны зародиться «внутри человека, а не быть навязаны ему извне». Только тогда это будет его собственный опыт, которым он сможет в полной мере воспользоваться и развивать дальше. В противном случае, первоначальный толчок и движение очень быстро заглухнет и вернет человека на старую колею» [4, с. 56].

В подобных ситуациях мы не можем заставить студента работать дальше или просто освободить его от ответственности, но можем дать ему возможность самостоятельно открыть для себя новые варианты, помочь взглянуть на складывающуюся ситуацию с разных сторон и, в таком случае, за принимаемое решение отвечает он сам.

Таким образом, предлагаемые нами методы работы, которые можно назвать коучингом, могут быть реализованы в рамках проектной деятельности студенческого медиацентра. Мы считаем, что, ставя цель раскрыть личностный потенциал студента в направлении развития лидерских качеств и профессиональной самореализации, необходимо использовать некоторые приемы и методы коучинга, подходящие для проектной работы. Эффективность их применения в течение года такой работы доказана на практике в студенческом медиацентре НГТУ «ЕжМедиа».

Литература

1. MGCom: о работе вертикали Real estate и вакансиях [Электронный ресурс] Публичная страница независимого digital – агентства MGCom – Дата публикации в Интернет: 10.11.21. –URL.: <https://clc.to/tW9vWg> (дата обращения: 18.11.21).
2. Плотникова И.В., Редько Л.А. Коучинг – новый ресурс для инновационного развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. URL.: <https://clc.to/SCbyuQ> (дата обращения: 15.10.2020).
3. Сверкунов А. А. Кто такой коуч: к интерпретации понятия / А. А. Сверкунов, Г. М. Мандрикова // Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр.: в 9 ч., Новосибирск, 30 нояб. – 4 дек. 2020 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2020. – Ч. 8. – С. 474–478.
4. Россохин А. В. Регуляция и развитие коучинга: взгляд психоаналитика // Организационная психология 2014. Т. 4. – №1. С. 55–60.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «РЕАЛЬНЫЙ ПАЦАН» В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. И. Семёнова

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anastas.sem.iv@mail.ru
Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. фил. н.

Данная работа посвящена лингвокультурному типу «реальный пацан», его использованию носителями русского языка, его пониманию. Актуальность темы определена тем, что лингвокультурный типаж «реальный пацан» своеобразным образом повлиял на современную культуру. Статус «реального пацана» подразумевал под собой соответствия некоторых характерных черт и признаков, которые отражены в современном кинематографе (см., например, российский комедийный телесериал «Реальные пацаны»).

This work is devoted to the linguocultural type of "real kid", its use by native speakers of the Russian language, its understanding. The relevance of the topic is determined by the fact that the linguocultural type "real kid" has influenced modern culture in a different way. The status of a "boy" recognized the conformity of some of the characteristic features of the characters that are reflected in modern cinema (see, for example, the Russian comedy television series "real characters").

Одним из ключевых методов познания картины мира служит лингвокультурный типаж. Лингвокультурными типажам можно назвать ряд различных «узнаваемых образов представителей определенной культу-

ру, носителей языка, совокупность этих образов является частью общества и социальной культуры народов» [1].

Термин лингвокультурный типаж представляется наиболее удачным для изучения картины мира, менталитета того или иного народа, поскольку в нем акцентируется внимание, «во-первых, на культурно-диагностической значимости типизируемой личности для понимания соответствующей культуры, и, во-вторых, на изучении этой личности с позиций лингвистики (с учетом обозначения, выражения и описания соответствующего концепта, воплощенного в языке)» [1].

Образ «реальных пацанов» в сознании носителей языка имеет довольно размытое и неоднозначное воплощение, чаще в обществе он воспринимается в негативном ключе. Типаж, бытующий в языковом сознании современных носителей русского языка, основывается на стереотипах, формируемыми СМИ и окружением.

Одним из важных пунктов при описании лингвокультурных типажей для лингвокогнитивного подхода можно считать образно-понятийные признаки.

Типическая языковая личность, выступающая когнитивным содержанием лингвокультурного типажа, является не только отражением обобщенных, устойчивых представлений о носителях того или иного национального менталитета. Гибкость структуры лингвокультурного типажа и его аккумулятивная природа позволяют данной когнитивной единице расширять границы своего содержания путем персонификации в конкретных языковых личностях, а также модифицироваться в зависимости от культурно-социальной среды, исторической эпохи своего существования [2].

Рассмотрим восприятие лингвокультурного типажа «реальный пацан» на примере опроса людей различных возрастных категории.

Первый респондент: (Школьник 12-ти лет) *«Реальный пацан – это мальчик, сидящий у подъезда на корточках, отличительной чертой являются спортивные штаны, шапка фирмы «adidas», семечки, также манера общения гонника».* Именно негативную характеристику, с определенными отличительными атрибутами внешности и поведения, дал школьник двенадцати лет.

Второй респондент: (Студент 3-го курса педагогического университета) *«Реальный пацан-человек, живущий по понятиям и законам улицы, имеет специфический музыкальный вкус и манеру общения между друг другом, в основном в своей речи используют жаргонизмы, обязательный внешний атрибут, шапка, подвороты и семечки и наглое выражение лица».* Студент третьего курса, также использовал в характеристике лингвокультурного типажа негативные высказывания, упоминая воз-

можную атрибутику, совпадения с первым респондентом является «шапка» как внешний атрибут.

Третий респондент (Учительница русского языка и литературы на пенсии) «*На мой взгляд реальный пацан тот тот человек, который готов помочь в любую минуту, внимательный, требовательный, готов постоять за себя и своих друзей, к внешним атрибутам можно отнестись: официально-деловой стиль одежды, дорогой костюм и обувь, возможно часы*». Здесь можно увидеть, что респондент дал нам позитивную характеристику лингвокультурного типажа, выделив его как доброго и воспитанного молодого человека, основной упор делая на эпитете «реальный».

Проведя данное исследование, изучив мнения представителей различных возрастных категорий, мы сделали следующие выводы: в первую очередь, лингвокультурный типаж «реальный пацан» существует в сознании носителей русского языка, однако имеет разные оценочные и понятийные характеристики в зависимости от социолингвистических факторов. Также, изученный нами типаж представляет собой образ узнаваемого человека, который строится на ряде определенных черт поведения, внешних атрибутах и т.д., что выявляет позитивное или же негативное отношение социума к представителям данного лингвокультурного типажа.

Литература:

1. *Карасик В.И., Дмитриева О.А.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5 – 25.
2. *Дубровская Е.М.* Лингвокультурный типаж «человек богемы»: динамический аспект//Новосибирск. -2017. – 238 с.

ОГОВОРКА КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е. П. Семочкина, А.Г. Кротова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, elizaveta06sem@gmail.com

Научный руководитель: Кротова А. Г., к. фил. н.

Статья посвящена рассмотрению оговорок как вида ошибочных речевых действий в психолингвистическом аспекте. Описываются причины возникновения оговорок, предлагается их системно-структурная типология.

The article is devoted to the consideration of reservations as a type of erroneous speech actions in the psycholinguistic aspect. The reasons for the occurrence of reservations are described, their system-structural typology is proposed.

В психолингвистических исследованиях существует понятие ошибочных речевых действий, в которые включаются оговорки, описки, очитки, ослышки. Для нас представляет интерес оговорка – произвольная ошибка в устной речи; слово, фраза, ошибочно сказанные вместо других, нужных. Она может возникать на разных уровнях языка, на родном и иностранном языке, у взрослых и детей, в условиях нормы и патологии.

Оговорки, возникая в сфере бессознательного, тем не менее, могут оказывать влияние на протекание сознательных коммуникативных процессов нашей жизни. По мнению некоторых ученых, появление оговорок в речи может быть обусловлено плохим знанием языка, высокой скоростью речи, психологическими и физиологическими причинами.

Оговорки часто вызывают смех и могут быть приняты за шутку. Принципиальное различие между оговорками и шутками заключается в том, что оговорка носит «случайный» характер и, следовательно, относится к неосознанным действиям, а шутка – это запланированное, вполне осознанное речевое действие говорящего.

Одними из первых на оговорки обратили внимание немецкие ученые – Рудольф Мерингер и Густав Мейер. Они разделили все ошибки на несколько категорий:

- смысловые: «Ihre (твое)» вместо «meine (мое)»;
- формальные: «Studien (исследования)» вместо «Stunden (часы)»;
- подмены: «mell wade (вброд)» вместо «well made (отлично сделанный)»;
- предвосхищения: «taddle tennis (детский теннис)» вместо «paddle tennis (настольный теннис)»;
- смешанные: «evoid» как результат слияния «avoid (избегать)» и «evade (уклоняться)» [1].

Появление оговорок, или обмолвок, объясняется учеными как следствие разной психической интенсивности произносимых звуков, т.е. процесс активации может переходить на определенные звуки и слова, при этом они могут оказывать влияние на другие. Предотвращение появления обмолвок сводится к определению наиболее интенсивных звуков в словах и наиболее сильных слов во фразах [1].

Зигмунд Фрейд считал, что фактором, обуславливающим возникновение оговорки, особенно смысловой, является влияние мыслей, скрытых за речевым намерением, а не взаимодействие звуков. Явление вза-

имного влияния звуков он не отрицает, но твердо обосновывает наличие психического вытеснения в процессе речепорождения [2].

Оговорка, по Фрейду, – это случайное проскальзывание в речи слов, возможно, выдающих сексуальные желания или намерения человека. Другими причинами оговорок могут являться желания, о которых человек максимально запрещает себе думать или в которых пытается себе отказывать, страхи, которые не дают спокойно жить, неприятные жизненные воспоминания, наличие психологической травмы [2]. Необходимо отметить, что многие исследователи возражают против подобной, глубоко фрейдистской, трактовки природы оговорок.

Американский лингвист Пит Кордер считал, что появление ошибок в процессе изучения языков является нормальным явлением. Он выделил два типа ошибок: *errors* – ошибки и *mistakes* – оговорки. Ошибки возникают в ходе освоения языка, а причинами появления оговорок могут быть усталость, возбуждение и другие экстралингвистические факторы [3].

А.А. Леонтьев, опираясь на теорию речевой деятельности, предлагает следующую классификацию ошибок:

1) ошибочные речевые действия, т.е. действия, по тем или иным причинам неуместные в данной ситуации (примером такой ошибки может быть поздравление человека, на самом деле не имеющего оснований принимать поздравления);

2) ошибочное программирование речевого действия;

3) ошибки в звене реализации программы высказывания, т.е. ошибочные операции (наиболее типичными ошибками этого рода являются ошибки поиска слова, неправильная или недостаточная реализация грамматических обязательств, приводящая к грамматическому рассогласованию и т.д.);

4) ошибки, связанные с моторным программированием речи и его реализацией: сюда относятся всякого рода оговорки, антиципации, perseverации и т.д. [4].

Оговорки могут возникать на разных уровнях языка: фонетическом, лексическом, морфологическом или синтаксическом:

1) фонетические оговорки возникают, когда желаемое слово заменяется на другое, похожее по звучанию. Такое нередко случается с ведущими и журналистами в прямом эфире, обычно из-за волнения: *«А сейчас я передаю слово Татьяне (Тамаре!) Алексеевне»;*

2) лексические оговорки возникают тогда, когда замена слова происходит на уровне смысла. Это результат ослабления языкового контроля из-за тех или иных обстоятельств: усталости, болезни, провокации кон-

текста и т.п. Например: *«Я похудела (поправилась) больше чем на килограмм»;*

3) морфологические оговорки можно условно назвать сбоями формально-грамматического типа. Например: *«Извинитесь (извините), пожалуйста!» (в магазине женщина среднего возраста случайно толкнула пожилую женщину тележкой и вместо своих извинений, предложила извиниться ей);*

4) синтаксические оговорки возникают в результате нарушения синтаксической связности высказывания. Например: *В торговом центре продащица пожелала покупательнице: «Ничего доброго, всего страшного» («Ничего страшного, всего доброго»).*

Итак, чаще всего оговорка определяется как ошибка в устной речи, совершаемая говорящим неосознанно, случайно, вследствие потери или ослабления контроля над речью. В основе оговорок не всегда лежат подсознательные мотивы, психологические комплексы, как полагал Зигмунд Фрейд. Причинами их могут быть психофизиологические процессы, сбой в моторике речевого аппарата, т.е. проблема с артикуляцией, или же скудный словарный запас. Развенчивая роль подсознания в использовании ошибочного слова, новые исследования делают акцент не только на проблеме речи и артикуляции слов, но и на то, что представляет собой сложный комплекс психических, мыслительных, физиологических операций, и оговорка может быть причиной сбоя операции на одном из этих уровней.

Литература:

1. *Levelt W.* Models of word production. Trends in cognitive sciences, June 1999. Vol.3. № 6. Pp. 1–3.
2. *Фрейд З.* Психопатология обыденной жизни. – СПб.: Алетейя, 1997. – 191 с.
3. *Corder P.* The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1967. Vol. 4. Pp.161–170.
4. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287с.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЕДИНИЦЫ *МИ И ЕЁ ПРОИЗВОДНЫХ* В ИНТЕРНЕТ–КОММУНИКАЦИИ

Л. С. Сизых, Е.В. Карпова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, lyubov.sizykh@mail.ru

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. фил. н., доцент

Данная работа посвящена словообразовательному потенциалу единицы «ми» в интернет-коммуникации. В статье на основе анализа теоретических работ представлена характеристика словообразовательных процессов в интернет-коммуникации; рассматривается лингвистический статус единицы «ми» и словообразование единицы «ми» в интернет-коммуникации.

This work is devoted to the word-formation potential of the unit "mi" in Internet communication. Based on the analysis of theoretical works, the article presents the characteristics of word-formation processes in Internet communication; the etymology of the unit "mi" and the word formation of the unit "mi" in Internet communication are considered.

Среди русистов глубоким анализом интернет-коммуникации занималась Е.А. Земская. В своей работе «Русский язык XX столетия» [1], она исследует язык интернета и его особенности. Под средой мы имеем в виду интернет–коммуникацию. А.В. Бондарко пишет «Среда по отношению к языковой единице трактуется нами следующим образом: это множество языковых элементов, играющее по отношению к исходной системе роль окружения, во взаимодействии с которым она выполняет свою функцию» [2]. Так, например, Е.И. Горошко, представила в своей статье «Лингвистика Интернета» [3] анализ существующих подходов в исследовании Интернет-коммуникации.

Актуальность темы обусловлена тем, что словообразование русского языка, словообразование в интернет – коммуникации и функциональная лингвистика изучается многими лингвистами. Единица *ми* обладает низким уровнем изученности. Объектом исследования является единица интернет – коммуникации *ми* и её производные.

Лингвистический статус и этимология единицы *ми*: Единица *ми* относится к грамматическому классу междометие. В.В. Виноградов рассматривал междометия как «выражение субъектом различных эмоциональных реакций на реальность». [4] В «Русской грамматике-80» [5] Авилова Н.С. пишет «класс неизменяемых слов, служащих для нерасчлененного выражения чувств». Представленная единица *ми* является междометием, так как используется для выражения эмоций через звукоподражательную форму междометия: «*мимими, как это мило!*». Об

этимологии единицы *ми* мы находим следующие сведения: В словаре М.А. Кронгауза: «мимими - междометие. Выражает умиление и целый ряд позитивных чувств, а также характеризует кого-либо или что-либо как очень милое», пример: «*Какой ты будешь: Мимими или огого?*» [6]. С точки зрения Ефремова В. А., «единица *ми* и её производные – это то, что связано с культурой анимэ и в более широком смысле – влияние японской культуры» [7]. Существует версия о том, что единица *ми* пришла как от мультфильма «Мадагаскар» (звуки, которые издаются персонажем), так и от английского междометия *mimimi – aw*: выражает умиление и тёплые чувства. Вершиной словообразовательного гнезда, как утверждает Ефремов В.А, является *ми*, тогда *мими-мимими* - это редупликация. Можно считать, что Кронгауз М.А. не обращает внимание на словообразовательный потенциал, а сразу употребляет редупликант. Поэтому, мы соглашаемся с Ефремовым В.А, считаем единицу *ми* вершиной словообразовательного гнезда.

Словообразование в интернет-коммуникации: Словообразованием в интернет-коммуникации занимались многие лингвисты. Иванов Л.Ю. утверждает, что в интернете продуктивны такие способы словообразования, как словосложение, суффиксация, префиксация и другие обычные способы. Часто употребляемые слова в интернете, превышающие обычную длину русского слова, подвергаются усечению. С помощью усечения создаются номинативные единицы, специфические для разговорной речи, то есть в условиях речевой раскованности говорящих. Такие единицы отличает краткость и установка на экспрессивность. «*Как правило, в основе каждого словообразовательного гнезда лежит заимствование англоязычной корневой морфемы*» пишет Иванов Л.Ю. [8] В интернет – коммуникации словообразование чаще всего используется как средство языковой игры. *Игровое словообразование* – это создание новой единицы, обладающей яркой, опознаваемой внутренней формой, с целью максимальной компрессии смысла и создания комического эффекта. [9]

Сфера употребления единицы *ми*: У единицы *ми* есть свои границы в употреблении: её можно заметить в интернете, но в книжных строгих стилях не употребляется. Единица *ми* в эргонимах: «*Цветочный магазин «МИМИМИ»: название такому милейшему магазину не придумаешь!*». Единица *ми* в СМИ: «*Компания «МиМиМи» наладила выпуск масок и подарила их волонтерам*». Можно наблюдать развитие единицы *ми* в виде комментариев: «*Ми боже я щас расплачусь*». Теперь мы сосредоточимся на интернет – коммуникации, как наиболее продуктивном материале.

Словообразовательный потенциал единицы *ми*: Говоря о дериватах, обратимся к грамматическим классам и выделим их как группы дериватов. Для нас под группами понимаются дериваты определённых грамматических классов, внутри каждой группы мы рассматриваем те способы словообразования, которые применительны к нашей группе единиц. Первая группа – междометие: *мимими, мими*. Способ словообразования междометий - *редупликация*: «Мимими! Как это мило». Вторая группа - имя существительное: *мимикиса, мимимистика, мимиметр, мимимишинность, мимимишки, мимимишечка и др.* Словообразование существительных от единицы *ми* наиболее активно, нежели от других грамматических классов. Для образования имён существительных используются способы словообразования: наложение: *ми-ми+мистика→мимимистика*. В случае с производным *мимимишка*, нет категоричного ответа, но есть две версии: если производное слово *мимимишка* употребляется по отношению к мультфильму «Мимимишки», то используется словообразовательный способ - наложение. Если производное слово *мимимишка* употребляется в контексте в интернете и к мишкам не имеет никакого отношения, то в данном случае используется способ словообразования - суффиксация (с помощью суффикса *-ишк*). Сращение: *мими+метр→мимиметр, мими+киса→мимикиса*. Имена существительные образуются как от исходного *ми* и его редупликантов, так и от других частей речи. От прилагательных образуются дериваты с помощью суффикса *-ость*: *мимимишинный→мимимишинность*. Можно проследить словообразовательные цепочки: *ми-ми→мимишка→мимишечка*. Существуют процессы неморфемных способов словообразования, а именно транспозиции. В качестве особого способа словообразования, Земская Е.А. выделяет субстантивацию - «вид конверсии которая случается при образовании имён существительных, мотивированных и по форме, и по смыслу прилагательными и причастиями» [1], например: «*Такое мимими*», «*да, мимими прост*». В данном примере *мимими* является существительным, потому что используется в минимальном контексте, но при нём есть определяющее слово: *такое, прост*. Третья группа - имя прилагательное: *мимимильный, мимимишинный, мимимиленький, мимимилашинный, самый мимими и др.* Эти прилагательные проявляют морфологический потенциал, потому что мы наблюдаем, что от них образуется степень сравнения: *мимимилашен, самый мимими*. Для образования имён прилагательных используются способы словообразования: Суффиксальный: *мимишинный→мимишненький* (с помощью суффикса *-еньк*). Производство прилагательных от основ других частей речи - явление редкое. Существуют единичные образования от междометий: *мими→мимишинный*. Четвёртая

группа - глагол: *замимимишить, мимимишить, замимимишкать, отмимимишить, размимимишить, мимикать* и др. Для образования глагола используются способы словообразования: Префиксальный способ: *мимимишить*→*отмимимишить*. Суффиксация, с помощью суффикса -ш -/и(ть): *мимишный*→*мимишить*. Префиксально-суффиксальный способ: *мимимишка*→*замимимишкать*. От междометий образуются глаголы с помощью суффикса -а: *мими*→*мимикать*. Пятая группа - наречие: *мимимило, мимимишно, по-мимимишному, мимимишнее, мимимиленько*. Для образования наречия используются способы словообразования: Суффиксальный способ: *мимимишный*→*мимимишно*. С помощью суффиксов -о и -е образуются наречия от полных форм качественных прилагательных. Закономерно словообразование наречий от прилагательных с помощью приставки *по-* и суффиксов *-ому/-ему*: *мимимишный*→*по-мимимишному*.

В данной работе была рассмотрена тема словообразовательного потенциала единицы *ми* и её производных в интернет - коммуникации. Был проведён анализ единицы *ми* и её дериватов. Стало понятно, что дериваты от единицы *ми* обладают словообразовательным потенциалом и образуют следующие грамматические классы слов: имя существительное, имя прилагательное, глагол и наречие. Дериваты единицы *ми* соответствуют тенденциям интернет –языка.

Литература:

1. *Земская Е. А.* Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык XX столетия (1985-1995). М.: Языки русской культуры, 1996. -С. 91-141.
2. *Бондарко А. В.* Теоретические проблемы русской грамматики. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.
3. *Горошко Е.И.* Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5 / отв. ред. А.Г. Пастухов. Орел: ОГИИ, 2007. С. 223 – 237.
4. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове)/Под. ред. Г. А. Золотовой. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 2001, 639с.
5. *Авилова Н.С. и др.* Русская грамматика. М.: РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, 2005. Т. 1. 784 с.
6. *М. А. Кронгауз, Е. А. Литвин, В. Н. Мерзлякова и др.* Словарь языка интернета.ru // Москва: АСТ-Пресс, сор. 2016. с. 269-287
7. *Ефремов В.А.* Белые страницы истории. 2013.

8. Иванов Л. Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи / под ред. Н. Ю. Шведовой, В. Г. Костомарова. М.: Индрик, 2001. 358 с.

9. Дедедова О.В., Григорьева П.В. Игровое словообразование в современном русском языке. Вестник Московского университета. 2018.

ЧАТ КАК СРЕДА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОКРАЩЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»)

Э. А. Сухоносова, Е.В. Карпова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, elyasuh@mail.ru**

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. фил. н., доцент

Данная работа посвящена исследованию сокращений как способа словообразования в среде чата в неформальной интернет-коммуникации. В статье рассматривается определение сокращения как способа словообразования, определение среды интернет-коммуникации. Приводятся группы сокращений в рамках социальной сети «ВКонтакте». Актуальность исследований определяется недостаточной изученностью функционирования сокращений в среде неформальной интернет-коммуникации.

This work is devoted to the study of abbreviations as a way of word formation in the chat environment in informal Internet communication. The article discusses the definition of abbreviation as a way of word formation, the definition of the Internet communication environment. The groups of abbreviations within the social network "VKontakte" are given. The relevance of the study is determined by the insufficient knowledge of the functioning of abbreviations in the informal Internet communication environment.

Словообразование является актуальным разделом науки, который продолжает исследоваться отечественными и зарубежными учеными (В.В. Виноградов, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, Е.А. Земская, И.С. Торопцев, Е.И. Горошко, А.И. Дьяков и др.). Е. А. Земская отмечала, что «среди новообразований – производных слов много таких, которые как бы рисуют картину современной жизни». [1] Эти слова являются ключевыми словами русского языка, которые фигурируют в рамках десятилетия, года, иногда даже пары месяцев. Сам выбор базовых слов в качестве производных также характеризует определенное поколение, что подчеркивает актуальность исследований в рамках словообразования.

Словообразование проявляет себя в рамках современной интернет-коммуникации. Интернет-коммуникация относится к числу относительно новых и бурно развивающихся речевых формаций. Она отличается коммуникативным многообразием, полифункциональностью, динамизмом. [2]. В неформальной интернет-коммуникации часто фигурируют сокращения, которые будут являться объектом данного исследования. Сокращенные слова образуются путем усечения производящей основы по типу аббревиатур, и этим способом создаются только имена существительные.

В последние годы темп жизни все увеличивается, и пользователи Интернета все чаще пользуются сокращениями, сокращению подвергаются все больше и больше слов, поэтому в последнее время возникает необходимость изучения именно сокращений в рамках неформальной интернет-коммуникации.

Об основных тенденциях словообразования в интернет-коммуникации пишет Шмелева Е. Я.. Так, начиная с 90-х годов, базой для словообразования служили в основном заимствованные слова, и в интернет-коммуникации также отмечалась экспансия иноязычных слов, стали появляться новые аффиксы, аффиксоиды, увеличилось число производных слов, возникли новые словообразовательные модели и даже новые способы словообразования. [3] В своей работе Шмелева Е.Я. сокращения не рассматривала. Также об основных тенденциях пишет А.С. Трач, которая говорит об экономии сегментных средств текста в рамках синтаксиса, эллиптичности в рамках целого высказывания. [4] Иванов Л.Ю. в «Языке Интернета» также упоминает наличие сокращений в Интернете, не углубляясь в среду неформальной интернет-коммуникации. Штукарева Е.Б. в своей статье «Языковая специфика интернет-коммуникации» рассматривает акронимы и аббревиатурные сокращения, приводит основные примеры. [5]

Рассмотрим само понятие интернет-коммуникации. Т.Н.Колокольцева определяет интернет-коммуникацию как «полифункциональное общение в электронной среде, для которого характерны дистантность, опосредованность, мультимедийность (и как следствие - поликодовость сообщений), гипертекстуальность, разнообразие дискурсивных и жанровых воплощений, а также возможность широкого варьирования по параметрам персональность/институциональность» [2]. Для рассмотрения возьмем русскоязычную социальную сеть «ВКонтакте». В этой сети есть возможность неформального общения в мессенджере.

А.В. Бондарко определяет среду как все речевые элементы его окружения в целостном тексте и все элементы дискурса, которые взаимодействуют с исходной речевой (текстовой) системой и влияют на ее свой-

ства. [6] Понятие среды подробно рассмотрено в работах А.В. Бондарко с точки зрения двух аспектов: вербальной и невербальной сред. Основываясь на положениях из «Теории функциональной грамматики» можно сказать, что вербальной средой будет являться чат (мессенджер) «ВКонтакте», непосредственно личные сообщения пользователей. Невербальная среда же определяется непосредственно адресатом, которому посылаются сообщения. В групповых чатах возможно наличие сразу нескольких адресатов. От адресатов в мессенджере зависит стиль сообщения, используемая лексика. Можно подытожить, что среда мессенджера активно влияет на употребляемую лексику и напрямую влияет на выбор используемых сокращений.

По первичным наблюдениям становится видно, что, в основном, сокращения не используются в официально-деловом общении. Сокращения подразумевают свободный стиль общения между пользователями, аналогичный просторечию в живой коммуникации. Используются сокращения преимущественно в переписке молодым поколением.

Используются в устно-письменной речи сленговые сокращения: *бро* - брат, *кек* - *kekeke*, *лол* - *laugh out loud*, *ребзя* – *ребята* и пр.

Также присутствуют сокращения, использующиеся в разговорной речи: *телек* - телевизор, *велик* - велосипед, *гелик* - гелентваген, *метро* - метрополитен, кино - кинематограф, *шизик* - шизофреник, *транс* - трансвестит и пр.

Подвергаются сокращению специальные термины Интернета: *ава* – аватар, *админ* – администратор, *комент* – комментарий, *гифка* – GIF-анимация, *комп* - компьютер и пр.

Сокращают пользователи и слова, которые достаточно часто используются в общении: *пж* – пожалуйста, *спс* – спасибо, *прив* – привет, *дрю* - здравствуй, *мб* – может быть, *оч* – очень, *норм* – нормально, *пт* – пятница, *кста* – кстати и пр.

Примечательно то, что многие слова являются акронимами, которые пронаблюдала Е.Б. Штукарева. Слова, которые легко шифруются и дешифруются, свидетельствуют о действующем законе языковой экономии.

При этом стоит отметить, что некоторые слова имеют не одно сокращение. Например, слово спасибо сокращается как *спс* и как *сяб*, что позволяет говорить о разном назначении этих сокращений. Возникает необходимость определения функционального назначения некоторых сокращений. Также некоторые единицы становятся обыденными в устно-письменной речи. Некоторые единицы выходят за рамки интернет-коммуникации и становятся обыденными в разговорной речи (напри-

мер, *др* и *пж* возникли в Интернете, но сейчас активно употребляются в речи)

Таким образом, в данной статье было рассмотрено сокращение как способ словообразования в среде неформальной интернет-коммуникации. Целью работы было проведение первичных наблюдений методом сплошной выборки, определение среды неформальной интернет-коммуникации. Для достижения цели были раскрыты понятия интернет-коммуникации, среды мессенджера, сокращения как способа словообразования. Был приведен ряд примеров, демонстрирующий активное использование сокращений, определен потенциальный адресат и адресант.

Литература:

1. *Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. — М.: Изд-во КомКнига, 2005. — 224 с.

2. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / [Т. Н. Колокольцева и др.; науч. ред.: Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова]. - Москва: Флинта: Наука, 2012. – 322 с.

3. *Шмелева Е.Я.* Интернет-коммуникация: новые тенденции в русском словообразовании // Верхневолжский филологический вестник. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kommunikatsiya-novye-tendentsii-v-russkom-slovoobrazovanii> (дата обращения: 20.11.2021).

4. *Трач А.С.* Особенности использования письменной речи в сети интернет // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-pismennoy-rechi-v-seti-internet> (дата обращения: 20.11.2021).

5. *Штукарева Е. Б.* Языковая специфика интернет-коммуникации // С. И. Агаюлова [и др]. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография. М.: Флинта. 2016. С. 291-302.

6. *Бондарко А.В.* Лингвистика текста в системе функциональной грамматики: Текст. Структура и семантика. – М., 2001. Т. 1. [Электронный ресурс]. URL: www.philology.ru/linguistics1/bondarko-01.html

СЛОВЕСНЫЙ ПОРТРЕТ В ЛИТЕРАТУРЕ

М. А. Тимошенко, В.Е. Угрюмов

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, mashatimoshenkoaaaa@gmail.com

Научный руководитель: Угрюмов В. Е., к. фил. н.

В настоящей статье рассматривается феномен словесного портрета в художественной литературе и филологии. В частности, то, как именно и при помощи каких средств он реализуется в литературе.

This article examines the phenomenon of verbal portraiture in fiction and philology. In particular, how exactly and by what means it is implemented in the literature.

Понятие словесного портрета активно используется в современной науке. На сегодняшний день к нему апеллирует криминалистика, но не только исследователей-криминалистов интересует данный феномен. Ученые филологи с вниманием относятся к изучению роли словесного портрета в литературе. Исследование словесного портрета на сегодняшний день остается актуальным, ведь он наиболее ярко отражает темперамент персонажа и через художественные образы определяет индивидуальные черты характера человека.

В филологии понятие словесного портрета исследуется как лингвистиками, так и литературоведами. По феномену словесного портрета пишутся научные статьи и диссертации на соискание степени. Стоит отметить, что данная проблема исследуется по-разному. Ученые-лингвисты в своих работах апеллируют к таким понятиям, как лингвистический фрейм, изучают словесный портрет как функциональное явление, в аспекте причинности обращают внимание на стратегии описания в связи со структурой знака. Литературоведы же изучают речевые портреты в отдельно взятом произведении, сравнивают словесные портреты в литературных текстах разных эпох или различных авторов, отдельно изучают то, как именно и при помощи каких средств автор создает словесный портрет.

Словесный портрет является важнейшей характеристикой персонажа в художественном тексте. Как правило, словесный портрет подразумевает описание: пола рассматриваемого персонажа; внешности: цвета волос, фигуры, лица; средств невербальной коммуникации: мимики, жестов. Создавая речевой портрет, авторы зачастую воссоздают не только внешний облик персонажа, но и его возраст, национальность, характер, психологическое состояние и даже место в обществе — социальное положение.

В зависимости от времени, когда было написано произведение, менялись и каноны, по которым создавался словесный портрет. Вплоть до конца XVIII века он имел больше общие черты, чем конкретные, но эта тенденция изменилась. Создание словесного портрета, как и портрета, написанного живописцем, опирается на принцип мимесиса, то есть на принцип подражания действительности.

Словесный портрет в отечественной литературе впервые использовался в древнерусской литературе. Этому посвящены исследования Д.С. Лихачева, А.Б. Никольской, О.В. Творогова. В монографии «Человек в литературе Древней Руси» Д.С. Лихачев отмечает следующее: «...индивидуальные интересы отражаются в литературных портретах лишь случайно. Идеал поведения порождался не индивидуальными вкусами, а социальным строем» [1].

Способ создания словесного портрета менялся вместе с развитием литературы. Чем развитее и современнее становилась литература, тем разнообразнее писатели создавали словесные портреты. Из скудного описания внешности они перерождались во что-то более яркое и наполненное.

Рассмотрим, как создавали речевые портреты отечественные писатели.

Лев Николаевич Толстой вовсе старался избегать субъективных характеристик при создании речевого портрета. Он считал, что такие характеристики, как добрый, умный, глупый и подобные им не способны создать портрет, потому что выражают статику, не позволяя ничего узнать о герое. При изучении словесного портрета ученые берут во внимание и то, что он может быть разбросан крупными по всему произведению. Может быть и такое, что на протяжении всего рассказывания нам встречается лишь одна важная деталь портрета, которая характеризует персонажа.

Стоит отметить, что техника словесного портрета зависит и от жанра произведения. Так, в больших жанрах мы встречаем развернутую характеристику словесного портрета, когда же в произведениях малых жанров мы, скорее, видим зарисовку из главных деталей, раскрывающих внутренний мир героя.

В истории известна практика так называемой «игры в портреты». Суть «игры в портреты» заключается в следующем. Для одного вечера И.С. Тургенев заранее рисовал 5—6 портретов, в которых он с присутствующими ему психологической проницательностью и мастерством художника воплощал свои представления о людях различных социальных слоев и характеров. В портретах И.С. Тургеневу, говоря словами Ф.М. Достоевского, удавалось уловить и передать те редкие мгновения, в ко-

торые «человеческое лицо выражает главную черту свою, свою самую характерную мысль» [2].

Так, например, И.С. Тургенев рисует портрет молодого человека из хорошей семьи: «Молодой человек из хорошей семьи, энергичный, черствый, надменный, умный, чрезвычайно вспыльчивый, при наружности почти мечтательной; очень одинокий и тем не менее честолюбив; труженик, друзей у него нет, и он в них не нуждается; может играть в политике, хотя совсем не красноречив; друзей у него не будет, но он может внушить к себе сильную страсть, на которую не будет отвечать» [3].

При изучении феномена словесного портрета ученые, как правило, изучают стилистические приемы и выразительные средства, а также их функционирование в тексте. В художественной литературе портрет характеризуется большим количеством метафор, которые позволяют воздействовать на читательское восприятие. Так, В.И. Семиляк пишет, что «употребление метафоры и сравнения в портретном описании персонажей является взаимообусловленным». Художественные произведения и правда, согласно своему стилю, наполнены богатейшей лексикой, благодаря которой писатель рисует множество стилистических приемов и выразительных средств.

Необходимо отметить, что и литературоведы, и лингвисты отмечают, что словесный портрет – одно из важнейших составляющих художественного образа. Изучение этого феномена как в синхроническом, так и в диахроническом аспекте позволяет проследить, что с развитием литературы меняется не только герой, но и способ его создания. Вместе с литературой эволюционирует и портрет, превращаясь из краткой обобщенной характеристики в подробное реалистичное описание персонажа.

Мастерами портрета считаются классики русской литературы, такие как Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, С.Т. Аксаков и др. Так, С.Т. Аксаков в воспоминаниях «Знакомство с Державиным» создает следующий портрет великого поэта: «Державин был довольно высокого роста, довольно широкого, но сухощавого сложения; на нем был колпак, остатки седых волос небрежно из-под него висели; он был без галстука, в шелковом зеленом шлафроке, подпоясан такого же цвета шнурком с большими кистями, на ногах у него были туфли; портрет Тончи походил на оригинал, как две капли воды» [4]. Здесь мы видим словесный портрет как описание внешности действительно существовавшего лица. Описанная С.Т. Аксаковым атрибутика позволяет нам не только узнать о внешности Державина, но и при помощи артефактов *колпак*, *шлафрок* определить историческую эпоху. Так же колоритен и словесный порт-

рет старика Багрова в «Семейной хронике»: «Сын был уже двадцати семи лет, красавчик, кровь с молоком: "кофту да юбку, так больше бы походил на барышню, чем все сестры", – так говаривал про него сам отец» [5]. Обратим внимание на то, что при описании героя автор обращает внимание на его возраст (*двадцати семи лет*), дает оценку его внешности (*красавчик*), а также использует метафору *кровь с молоком*. Автор дает нам и отношение отца героя (*кофту да юбку, так больше бы походил на барышню, чем все сестры*), что позволяет читателю лучше почувствовать словесный портрет.

Традиции создания словесного портрета были унаследованы Серебряным веком русской литературы. Мы исследовали стиль, художественные средства, которые использует А.А. Блок в создании словесных портретов в записных книжках. Читая записи поэта, можно встретить такие портреты: «О Любимове: только что с университетской скамьи, окончил Духовную академию, очень любил сыскное дело, интересовался разведением полицейских собак. Все это сказано серьезным, слитным и вкрадчивым голосом, как все, что говорит Белецкий» [6], «Потом зашли к Васильеву (директор департамента полиции). Маленький человек, нестарый, борода пристава, крутит ус» [6]. Обратим внимание на то, с какой отстраненностью А.А. Блок создает словесные портреты. Читая их, создается впечатление того, что описываемые персонажи по-эту вовсе неинтересны. В первом портрете поэт дает краткую характеристику деятельности персонажа, во втором – рисует его внешние черты. Речевые портреты А.А. Блока статичны. Описание напоминает не сколько портрет живого человека, сколько описание бездушной куклы. Мы ничего не узнаем о психологии героев, будто бы эта психология, или душа, вовсе отсутствует. Но возможно это входит в задачи автора – он стремится показать персонажа в данный момент его жизни...

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен словесного портрета в литературе остается актуальным и на сегодняшний день. Исследуя русскую литературу разных периодов, мы можем не только увидеть и даже пережить эмоционально портреты персонажей, но и воспринять через прочтение текста эпоху, которая отражена в произведении, проследить, как именно эволюционируют способы создания словесного портрета, какие средства использует автор в попытках представить читателю личность персонажа.

Литература:

1. *Лихачев Д.С.* Человек в литературе Дневной Руси [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://likhachev.lfond.spb.ru/Articles/ch3.htm>

2. Корсунский Е.А. "Игра в портреты» как средство диагностики и развития психологической проницательности школьников и учителей [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853144.htm>
3. Рисунок И.С. Тургенева "Молодой человек из хорошей семьи". "Игра в портреты" [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.turgenev.org.ru/art-gallery/zhizn-iskusstv>
4. Аксаков С.Т.: Знакомство с Державиным [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://derzhavin.lit-info.ru/derzhavin/vospominaniya/>
5. Аксаков С.Т.: Семейная хроника. Детские годы Багрова-внука [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=543519&p=30>
6. Блок А.А. Записные книжки. 1901—1920. — М.: Худож. лит., 1965. — 664 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «РУССКОЯЗЫЧНЫЙ МУСУЛЬМАНИН» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т. М. Тынышбаев, Е.М. Дубровская
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, temer9804@mail.ru
Научный руководитель: Е. М. Дубровская, к. фил. н.

В статье рассматривается отношение и восприятие русского народа к русскоязычным мусульманам. Также проанализированы статьи, посвященные мусульманам и их быту. Выведена характеристика мусульман, исходя из стереотипов славян и носителей других культур.

The article aims to investigate the attitude and perception of Russian people towards Russian-speaking Muslims. The paper analyzes the researches on Muslims and their life as well. Based on the stereotypes of the Slavs and representatives of other cultures the characteristics of Muslims are derived.

История о русскоязычном мусульманине берет свое начало еще со Второй мировой войны, со времён нападения фашистов, когда мужчины созывались со всего Советского союза. На войне мусульманам из Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана приходилось сражаться вместе с русскими солдатами. Эти события показаны во многих военных фильмах о Второй мировой войне, например, «28 Панфиловцев». А также существуют отрицательные стереотипы о русскоязычных мусульманах. С

конца 90-х годов и по сей день на территории России происходят теракты. По этой причине люди сторонятся мусульман. Существуют стереотипы о мусульманах, связанные с терроризмом. Как правило, для русских людей, и террористы, и мусульмане обычно с бородой и в хиджабе. Яркий пример-подтверждение мы можем увидеть на просторах социальной сети Инстаграм: шуточное видео-пранк, где молодой человек одевается в хиджаб и кидает в людей сумку со словами «Аллаху Акбар». Люди на подсознательном уровне понимают, что такие слова мусульмане произносят перед терактом. Таким образом, данные пранковые видеоролики указывают на существование в сознании населения определенных стереотипов, относительно образа мусульманина.

На территории современной России проживают примерно 35-37 миллионов мусульман, отметил представитель комитета по культуре [1]. А это 20% населения России. Если учитывать данные 2010-2013 годов, то получается, что за три года число приверженцев ислама возросло и их стало на 6 миллионов больше.

И.П. Дорофеев отметил 4 причины столь быстрого роста приверженцев ислама [2]:

- 1) Миграция беженцев. В связи с политической обстановкой многие покинули малую родину и переехали в Россию.
- 2) Миграция сезонных рабочих. Приезжая на заработки в РФ, многие остаются жить и работать годами.
- 3) Рождаемость. В семьях мусульман она выше, аборт категорически запрещены законами ислама.
- 4) Смена вероисповедания. Многие коренные жители страны принимают мусульманство.

Для описания и выяснения взглядов на ислам мы рассмотрели работы, посвященные мусульманской культуре в России, также нами моделируется собирательный образ «русскоязычного мусульманина» на основании исследовательской литературы, художественных текстов и СМИ.

Самой большой площадкой распространения информации является СМИ. Манипулировать общественным сознанием в интернете легче с поддержкой актуальных для обсуждения тем, мы для выяснения ассоциации о мусульманах рассмотрим интернет СМИ. Все статьи, подобранные нами, маркируются авторами хештегами «русскоязычный мусульманин», «мусульманин», «ислам в России». Нашей целью было увидеть, как СМИ описывают русскоязычных мусульман.

Нами было просмотрено 856 статей, размещённых на портале Lenta.ru с января 2000 года по июнь 2021, в которых употреблялось слово «мусульманин». Проанализировав статьи, нами было решено выде-

лить 5 ключевых тем, связанных с русскоязычными мусульманами. В первую очередь это религиозная тематика, статьи, посвященные отношению к женщине в мусульманской семье и стране. Также нами были взяты темы, связанные с терроризмом, пищевыми предпочтениями и известными мусульманскими личностями.

По результатам анализа изученных нами публикаций, мы можем сделать следующие выводы: 30% статей посвящены религиозной тематике, религиозным праздникам мусульман или религиозным объектам; 25% статей речь идет об известных личностях-мусульманах (в частности, о Рамзани Кадырове и Хабибе Нурмагомедове); 20% описывают отношение к женщине и роли женщины в мусульманской семье и стране; в 20% случаев упоминания мусульман связаны с терроризмом и террористическими организациями, и лишь 5% публикаций связаны с пищевыми особенностями мусульман.

Мы проанализировали статью Райсы Сулейманова [3] на предмет нахождения в ней подтверждений, что выбранный нами типаж является непосредственно таким, как мы впоследствии позиционируем его в своей работе. Для этого мы анализировали образ «русскоязычного мусульманина», в таких статьях, как: «Русские мусульмане классификация групп проблема радикализма отношение к ним в России», «Влияние ислама на культуру и традиции народов России», «Проблемы традиционного ислама в России», «Как россиянам видится Ислам? Стереотипы восприятия». Самой крупной проблемой является то, что большинство приезжих мусульман не разговаривают на русском языке, а если же и разговаривают, то довольно плохо. Из-за этого появляются «обидчики» русского языка. В качестве примера можно привести линию «Россия–Казахстан». Как гражданин Казахстана, автор статьи может рассказать ситуацию, когда на территорию Казахстана вернулись беженцы-казахи из разных стран. Коренным жителям не нравилось то, что они искажали казахский язык, из-за чего происходили конфликты. В перечисленных нами статьях были ярко представлены примеры с терроризмом. В них говорилось, что мусульмане не обучают своих детей русскому языку, а запрещают его использование в повседневной жизни.

По результатам анализа изученных нами публикаций, мы можем сделать следующие выводы:

Русскоязычный мусульманин – мужчина, в характере которого преобладают положительные черты (*правильный, сдержанный, привлекательная внешность, отвечающий за слова, уважительное отношение к другим*), но также присутствуют некоторые черты, вызывающие боязнь у окружающих (*мусульманин в тюбетейке, неосведомленность в быто-*

вых вопросах городской жизни) и иногда становятся причиной насмешек.

В связи с не очень развитой системой образования в мусульманских странах и регионах, мусульмане не блещут знаниями, но они достаточно трудолюбивы и склонны к заработку денег.

Внешность русскоязычного мусульманина всегда типична: темная кожа, длинная борода, черное или тёмно-синее трико, футболка и сланцы, на голове тубетейка.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что лингвокультурный типаж «русскоязычный мусульманин» актуален для русской национальной картины мира и вписывается в классификации, позволяющие описать его.

Литература:

1. *Говорухин С. В* Госдуме впервые озвучили неофициальные данные о количестве мусульман в России // (<https://islamnews.ru/v-gosdume-privyue-ozvuchili-neoficial>) Просмотрено: 22.11.2021

2. *Дорофеев И. П.* Сколько в России мусульман. // (<https://dedadi.ru/obshhestvo/skolko-v-rossii-musulman.html>) Просмотрено: 22.11.2021

3. *Сулейманов Р.* Русские мусульмане; классификация групп; проблема радикализма; отношение к ним в России. // Портал Cyberleninka.ru. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-musulmaneklassifikatsiya-grupp> (22.11.2021).

4. Мусульманин // Портал LENTA.RU. Режим доступа: <https://lenta.ru/search?query=мусульманин#size> (05.05.2019 – 06.04.2020).

ФЕЙКОВЫЕ НОВОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИА: ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ И ФУНКЦИИ

В. К. Чабан, Т.Н. Пермякова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, vasilinachaban2000@mail.ru

Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к. фил. н.

Социальные сети и телевидение уже давно являются неотъемлемой частью нашей жизни. Из-за большого количества событий средства массовой информации периодически пренебрегают проверкой каких-либо фактов, вследствие чего на просторах Интернета порой появляется неверная информация. Фейки стали предметом обсуждения ученых-лингвистов и их исследований

всего лишь несколько лет назад. В данной статье мы рассмотрим признаки и функции фейковых новостей.

Social media and television have long been an integral part of our lives. Due to the large number of events, the media periodically neglect to check any facts, as a result of which incorrect information sometimes appears on the Internet. Fakes became the subject of discussion and research among linguists just a few years ago. In this article, we will look at the signs and functions of fake news.

Объектом исследования являются фейковые новости. Предметом исследования стали признаки фейковых новостей в современных СМИ.

Цель работы – выявить и описать основные признаки и функции фейковых новостей в современных медиа.

В современных научных работах существует множество определений фейков и фейковых новостей, но все исследователи данного феномена дают примерно одинаковые определения. Так, например, В.Р. Саркисянц, М.В. Рябова считают фейком не до конца правдивую информацию, но правдоподобную [1]. Также они обращают внимание и на сенсационные, кричащие заголовки, которые не соответствуют информации в основном тексте статьи.

Похожую позицию занимают Н.Р. Красовская, А.А. Гуляев, Г.Н. Юлина. Для них сущность фейковых новостей заключается в том, что они тоже являются «новостями», но обладающими признаками сенсационности и эксплуатирующими зачастую инстинкты и сферу бессознательного [2]. О.В. Корецкая же считает, что фейковые новости отличаются стилистически маркированной лексикой и богатой метафоризацией, поэтому план выражения в данном случае играет гораздо более важную роль, чем план содержания [3].

Также исследователи выделяют основные признаки фейков и их разновидности:

- политическая пропаганда или дезинформация в целях достижения политических преимуществ;
- дискриминация лиц по признаку пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств;
- изменение места события;
- второстепенное действие выносится на главный план;
- новость построена на непроверенных показаниях лиц [4].

В то же время С.Н. Ильченко, выделяя типы фейков, обращает внимание на их техническую составляющую, а именно:

- поддельные фотографии, прошедшие обработку в соответствующих компьютерных программах;

- видеоролики, смонтированные из уже использованного исходного материала [5].

Мы провели анализ статей, взятых из различных средств массовой информации, и попытались выявить в них признаки «фейковости».

Так, например, тема коронавируса сейчас активно обсуждается во всем мире. Как только неизвестное до 2019 года заболевание получило огласку, в социальные сети хлынул поток фейковых новостей. Одни советовали не есть бананы, другие предполагали реальное число жертв. В довольно популярном мессенджере WhatsApp распространялись голосовые сообщения с «реальной» картиной происходящего, которые очень быстро становились вирусными и вгоняли в панику огромное количество людей.

19 февраля 2021 года на сайте издательского дома и информационного агентства «Панорама» вышла статья о вакцинации спортсменов от коронавирусной инфекции в период соревновательного сезона и их возможном положительном допинг-тесте. *«WADA запретила спортсменам, привитым «Спутником V», выступать на Олимпиаде».*

Докажем, что новость фейковая. Начнем с того, что выпущена она в сатирическом интернет-издании. Подобная статья не была опубликована ни в одном авторитетном издании. Если говорить о признаках фейковости, то самый яркий – это, конечно же, дискриминация лиц по признаку пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. На это указывают два факта. Первый – российских спортсменов лишили флага и гимна на всех международных соревнованиях до 2022 года. Спортивный арбитражный суд принял сторону Всемирного антидопингового агентства (WADA) в споре с Российским антидопинговым агентством (РУСАДА). Обвинения в использовании допинга нашими спортсменами начались еще в 2014 году и продолжают до сих пор. Второй заключается в том, что вакцину, описываемую в статье, разработали в России. А следовательно, WADA видит допинг в вакцине, потому что она была произведена именно в России.

Второй факт, подтверждающий, что статья фейковая – это ошибки в написании имен, то есть главных действующих лиц. Например: *официальный представитель WADA Джеймс Фицджеральд* – правильный вариант: *Джеймс Фицджеральд*.

Статья имеет ссылку на статью в «Вестях», в которой приводится высказывание публичного лица – директора Центра спортивной медицины ФМБА Андрея Жолинского: *«Вакцинация "Спутником V" не нарушает антидопинговые правила»*, но «Панорамой» цитата сразу же опроверга-

ется. Вместо этого в статье появляется другая цитата официального представителя WADA Джеймса Фицджеральда: *«Заявление не было согласовано с членами исполкома WADA и является абсолютно голословным. Кроме того, организация не аккредитована WADA, и не может делать заявления в рамках правового поля международного антидопингового кодекса»*, которая нигде не употреблялась целиком, а была собрана из частей, «вырванных» из текстов других СМИ.

В экстренных ситуациях таких, как пандемия, люди готовы верить всему. Этим охотно пользуются авторы статей и рассылок. В первую волну эпидемии, когда больницы были переполнены, в социальных сетях появился рецепт самолечения, который, по словам автора, должен моментально уничтожить вирус и избавить человека от воспаления легких.

«50% заболевших жителей Ингушетии вылечила эта женщина. Вот кому надо давать медали. Бараний курдюк пропущенный через мясорубку, с него на пару разделяются жир, пшалу этого жира перемешать с половиной этой же пшалы чистого меда и двумя ложками имбиря пропущенный через мясорубку. 100% лечение против вируса, любых кашель, пневмонии. Перешлите всем, дай Аллах чтобы по быстрее люди узнали об этом бесценном лекарстве».

Сам по себе текст маленький и напоминает обычное сообщение. Но признаки фейковости здесь присутствуют. Самый яркий – это настойчивый призыв к распространению информации: *«Перешлите всем»*. Уверенность автора в действенности способа: *«100% лечение против вируса»* – тоже вызывают сомнения. Невозможно быть уверенным точно, что этот способ поможет всем.

Кричащий заголовок чаще всего отправляется отдельным сообщением: *«50 % заболевших жителей Ингушетии вылечила эта женщина»*. Текст напоминает вирусные гиперссылки на различных сайтах по типу *«Пугачева похудела с помощью этой диеты»*. В этом случае никакой вирусной программы сообщение не несет, но сразу же привлекает внимание аудитории. Также заголовок не соответствует содержанию статьи. Происходит расхождение данных. Например: если в заголовке женщина вылечила лишь *50% жителей*, то почему тогда метод лечения действителен на *100%*. В тексте не указаны имена. Если это чудо-женщина помогла стольким людям, то, наверное, могла бы стать национальным героем, укажи автор ее имя, но этого не произошло просто потому что женщина – выдуманный персонаж. ВОЗ сразу же опровергла данный метод лечения, а следовательно, подтвердила вымышленность новости.

Подводя итоги, можно сказать о том, что фейки могут появиться в любых СМИ. Проанализировав статьи интернет-изданий, а также рас-

сылки из социальных сетей, мы выявили следующие основные, наиболее частотные признаки, по которым любой пользователь может отличить фейк от обычной новостной статьи:

- цитаты, «вырванные из контекста»;
- источник информации – знакомые, друзья, семья;
- настойчивые призывы к распространению информации.

Кроме того, мы посчитали возможным отнести к признакам фейка несоблюдение автором статьи пунктуационных и орфографических норм, а также нарушение правильности написания имен собственных.

Литература:

1. Саркисянц В. Р., Рябова М. В. Фейковые новости: коммуникативный и лингвоюридический аспекты: учебное пособие / В. Р. Саркисянц, М. В. Рябова – Гуманитарные и социальные науки – 2019. – № 6. – С. 209-220.

2. Красовская Н. Р., Гуляев А. А., Юлина Г. Н. Фейковые новости как феномен современности / Н. Р. Красовская, А. А. Гуляев, Г. Н. Юлина // Власть – 2019. – Т. 27, № 4. – С. 79-82.

3. Корецкая О. В. Фейковые новости как объект изучения медиалингвистики (на материале англоязычных СМИ) / О. В. Корецкая. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-1. – С. 117-201.

4. Суходолов А. П. «Фейковые новости» как феномен современного медиaprостранства: понятие, виды, назначение, меры противодействия / А. П. Суходолов, А. М. Бычкова // Вопросы теории и практики журналистики. – 2017. – Т. 6, № 2. – С. 143-169.

5. Ильченко С. Н. Фейк в практике электронных СМИ: критерии достоверности / С. Н. Ильченко // Медиаскоп – 2016. Вып. 4. – С. 97-113

ЦЕРКОВНОСЛАВЯНО-РУССКИЕ ОМОНИМЫ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО И РУССКОГО ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ХИТРЫЙ)

Е. К. Чернушенко, С.В. Русанова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, chernushenko.e@mail.ru**

Научный руководитель: Русанова С. В. к. фил. н., доцент

В статье рассматривается вопрос о соотношении русского и церковнославянского языков, т.к. он не теряет актуальности на протяжении всей истории русского литературного языка; остается значимым и в современных условиях.

В частности, важным представляется изучение соотношения церковнославянских и русских слов, совпадающих формально, но отличающихся семантически.

The article discusses the issue of the relationship between the Russian and Church Slavonic languages, because it does not lose its relevance throughout the history of the Russian literary language; remains significant in modern conditions. In particular, it is important to study the relationship between Church Slavonic and Russian words that formally coincide, but differ semantically.

Как известно, современный русский литературный язык и его история тесно связаны с церковнославянским языком, выполнявшим на Руси долгое время функции литературного языка и уходящим своими корнями к старославянскому языку, первому литературному языку всех славян. Поэтому современный русский литературный язык насыщен церковнославянизмами, которых мы обычно не ощущаем, так как они потеряли окраску высокого стиля и стали повседневными, обыденными. Однако параллельно с современным русским литературным языком сегодня продолжает функционировать церковнославянский язык как язык церкви, в котором слова, известные современному русскому литературному языку, встречаются совершенно в других значениях.

Как показывают исследователи, эта разница в значениях связана с рядом причин. Во-первых, многие расхождения в значениях русского и церковнославянского слова объясняются греческим субстратом, который лежит в основе церковнославянского. А. Минчева и Б. Велчева пишут: "влияние греческого просачивалось в памятники посредством переводчиков, и таким образом могли явления этого влияния нормализоваться и стать неотъемлемой составной частью языковой системы старославянского языка" [1].

Второй важной причиной являются эволюционные процессы в русском литературном языке, которые происходят в разные периоды его функционирования.

В качестве еще одной причины называется обычная переводческая ошибка, связанная с ранними неточными переводами древнегреческих текстов. По замечаниям Л.П. Жуковской, «до нас не дошли греческие списки, с которых производились переводы соответствующих славянских текстов», а в имеющихся греческих рукописях наблюдается "великое множество разночтений, вследствие чего у исследователя славянских рукописей не может быть уверенности, то или иное слово и выражение соответствует именно такому-то греческому, а не иному» [2].

Объектом нашего исследования являются церковнославянские и русские слова, формально совпадающие, но имеющие разные значения. Лингвистическая интерпретация этого явления затруднительна: внутри одного языка такие слова обычно называют омонимами (в случае абсо-

лютного орфографического и фонетического совпадения и полного семантического расхождения) или же паронимами (в случае неполного фонетического и орфографического совпадения и некоторого семантического расхождения). Возникает вопрос, как определять данное явление, если речь идет о двух родственных, исторически тесно связанных, но самостоятельных языках – русского и церковнославянского.

О.А. Седакова в «Словаре трудных слов из богослужения. Церковнославяно-русские паронимы» использует термин «паронимы», но считает, что оба термина – «паронимы» и «омонимы» – для классификации фактов двух разных языков, строго говоря, неприменимы. Исследователь включает в свой словарь церковнославянские слова, которые максимально совпадают с русскими, и более приблизительные, с системными для двух языков звуковыми отличиями (как, например, цсл. щ на месте русск. ч: свѣщѣ) [3].

Мы используем в своей работе термин «омонимы», так как, несмотря на неполное фонетическое совпадение, значения анализируемых нами слов могут существенно отличаться.

Предметом настоящего исследования является группа качественных имен прилагательных, характеризующих человека, которую мы выбрали из «Словаря трудных слов из богослужения. Церковнославяно-русские паронимы» О.А. Седаковой: *довольный, дряхлый, известный, наглый, общительный, острый, тихий, хитрый* [3].

Выбор исследуемого материала обусловлен семантическим многообразием качественных прилагательных, функциональная предназначенность которых состоит в передаче рациональных и эмпирических признаков предмета, способных реализоваться с разной степенью интенсивности.

В качестве наглядного примера рассмотрим слово *хитрый*. В современном русском языке слово *хитрый* имеет 4 значения: «Хитрый - 1. Скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-л.; лукавый; 2. *разг.* Изобретательный, искусный в чем-л.; 3. *разг.* Искусно, затейливо сделанный, выполненный; 4. *разг.* Не простой, мудреный, замысловатый» [4].

Семантическая специфика анализируемого прилагательного заключается в том, что в первом значении оно обозначает отрицательное качество человека, а во втором – положительное, в третьем и четвертом прилагательное также связано с положительным качеством, но не личности, а предмета, появившегося в результате его труда.

В «Словаре трудных слов из богослужения. Церковнославяно-русские паронимы» у слова фиксируется только одно значение с поло-

жительной окраской. «Хитрый - умелый, годный на многое, *πανοῦρος*» [3].

Интересной представляется история этого прилагательного. В «Словаре старославянского языка» связь с древнегреческим словом зафиксирована только для существительного *хитрость*, прилагательное *хитрь* в значении «искусный, умелый» ни с одним греческим словом не соотносится [5].

В то же время, само прилагательное *хитрый* общеславянского происхождения и исконно, как отмечают этимологи, слово было связано с глаголом *хытити* «хватать» [6].

Получается, что особенностью эволюции данного слова является развитие семантики отрицательного качества. Так, В.В. Виноградов считает, что современное значение слова *хитрый* – «изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий обманными путями», пришло к нам из живой разговорной речи, откуда оно и вошло в деловой язык Московского государства. В Смоленской грамоте 1230 г. употребление глагола *хытити* в значении «прибегать к уловкам, обманывать». В дальнейшем развитии русского литературного языка это живое разговорное русское значение и соединенная с ним сфера смысловых оттенков становились все более яркими и разнообразными. А книжные, старославянские значения «искусство, знание» постепенно угасали [7].

Однако, на наш взгляд, вопросы остаются. Так, например, О.А. Седакова связывает значение слова *хитрый* в церковнославянском языке «умелый, годный на многое» с древнегреческим словом *πανοῦρος*, которое, согласно словарям, имеет два отрицательных значения: 1) неразборчивый в средствах, способный на все; 2) хитрый, плутоватый, коварный [8]. В то же время, в древнегреческом языке было еще одно слово, с которым может быть связано исследуемое прилагательное, – *τεχνικός*, имеющим 4 положительных значения: 1) искусный, умелый, опытный; 2) ловкий, хитрый; 3) искусно разработанный, доведенный до совершенства, мастерский; 4) остроумный [8].

Таким образом, одному русскому прилагательному с двумя противоположными значениями соответствуют два греческих прилагательных с разными значениями.

Литература

1. *Живов В.М.* Язык и культура в России XVIII века М.,1996. – С.593
2. *Верещагин Е.М.* Из истории возникновения первого литературного языка славян. Переводческая техника Кирилла и Мефодия. М.,1971. – С.203

3. Седачкова О.А. Словарь трудных слов из богослужения. Церковно-славяно-русские паронимы. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2005. – С. 430
4. Малый академический словарь / Ред.: А. П. Евгеньева, М., 1957–1960 (АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.) Т. IV С. 797
5. Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / Под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. М.: "Русский язык", 1994. – С. 842
6. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. – М., 1994. – С. 681
7. Виноградов В.В. История слов. М., 1999. – С.1138
8. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь. М., 1958. – С.231

МАНЬЕРИЗМ И ЭГОФУТУРИЗМ: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

О. А. Чикалов

**Алтайский государственный педагогический университет,
г. Барнаул, chikalov.oleg@yandex.ru
Научный руководитель: Худенко Е. А., д. фил. н., доцент**

В статье рассматривается соотношение сущностных признаков таких явлений культуры, как «маньеризм» и «эгофутуризм», выявлено их историко-культурное происхождение. Обозначены характерные черты данных направлений, их место в литературном процессе с точки зрения синхронии.

The article examines the relationship of the essential features of such cultural phenomena as "mannerism" and "ego-futurism", reveals their historical and cultural origins. The designated features of these directions, their place in the literature process from the point of view of synchrony are indicated.

Термин «маньеризм» получил широкое распространение в 20-е годы XX века. Это понятие достаточно широкое, включающее в себя все виды искусства – живопись, скульптуру, архитектуру, литературу. «В своем первоначальном значении этот термин трактовался узко и использовался применительно к творчеству группы флорентийских и римских художников XVI века, которым был присущ нарочито искусственный, манерный стиль» [1, с. 258]. Впоследствии этот термин претерпевает изменения, однако не всегда пользуется популярностью.

Впервые термин «маньеризм» был употреблен в 1789 году итальянским аббатом и историком искусства Луиджи Ланци [2, с. 144]. Гете в своем сочинении «Простое подражание природе, манера, стиль», ориентировочно написанном в 1821 году, использует другой термин – «манера» [3, с. 84]. Конечно, возникает вопрос, был ли ознакомлен Гете с трудами Луиджи Ланци, но очевидно, что указанные нами понятия смежные. У Гете манера написания – это создание стиля, когда «возникает язык, в котором непосредственно выражен разум говорящего» [3, с. 84].

Говоря о маньеризме, следует заметить, что в искусствоведении это культурное явление не всегда точно кодифицируется хронологически. Начало XVI века – закат раннего Ренессанса; стиль барокко зарождается только к началу XVII, а временной промежуток между данными феноменами длиной в 70-80 лет вызывает большие споры. Этот период различные исследователи характеризуют как «период упадка» [1, с. 258], однако могут относить его как к периоду позднего Ренессанса, так и к периоду маньеризма. Заранее оговорим, что маньеризм будет трактоваться нами и как художественный стиль, и как направление, характерное для определенного временного промежутка. Здесь же следует сделать замечание и о том, что маньеризм проявляется не только в творчестве, но и включает в себе определенные поведенческие особенности. Вспомним, к примеру, историю, связанную с Оскаром Уайльдом и нищим [4, с. 89]; ситуацию с денди Джорджем Брэмме́лем (дендизм, к слову, Евгений Головин называет одной из «ветвей» маньеризма [4, с. 95-96]) или вечера-поэзы Северянина, отличающиеся манерным чтением стихотворений [5, с. 92].

Вернемся к нашему рассуждению о маньеризме. Искусствовед Хорст Вольдемар Янсон пишет: «Из подчинения формальных и выразительных средств некой абстрактной формуле рождался новый, сверхощеренный стиль, в котором изяществу, богатству, фантазии отдавалось предпочтение перед глубиной содержания, ясностью и целостностью образа» [1, с. 258]. Художники Эль Греко, Пеллегрини Тинторетто; писатели Стефан Малларме, Джованни Страпарола, Джон Донн, Джон Лили; архитекторы Джорджо Вазари, Джулио Романо являются яркими представителями маньеризма. Их стиль уникален, и приписать его только к наследию раннего Возрождения или назвать зачатком позднего Возрождения, а то и вовсе – барокко – нельзя. Страпарола, являясь подражателем стиля автора «Декамерона», пишет «Приятные ночи» (1550-1553), невольно становясь автором манерным. В чем же заключается стремление к подражанию? Очевидно, что произведение Боккаччо отличается от многих иных стремлением к освобождению личности от церковных догматов, а Страпарола, современник Реформатских и

Контрреформатских движений, видит в Боккаччо некий идеал свободы, причем свободы личностной, не обремененной какими-либо рамками. Личностная свобода позволяет максимально полно и точно выразить внутренний мир автора, его манерность, *alter ego*. Впоследствии романтическая идея свободы будет близка к этому концепту, однако приобретает несколько иные черты. Вопрос же о романтической идее свободы в данной статье рассматриваться не будет.

Нельзя не обратиться и к еще одной линии культурного контекста – к понятию Реформации, которая проходила в Западной и Центральной Европе в XVI-XVII веках. В связи с этим явлением в оппозиции появляется и Контрреформация. Данные процессы не остались в стороне от литературы. Некоторые литературоведы называют маньеризм «порождением одной лишь Контрреформации» [6, с. 125]. Возник маньеризм «не столько в результате воздействия на культуру Возрождения феодально-католической реакции, сколько как одно из закономерных следствий внутренних противоречий классического гуманизма» [6, с. 125].

Хорст Вольдемар Янсон выделяет типологические черты маньеризма: это чисто эстетический идеал, т.е. на первый план выходила именно форма, а содержание и целостность образа отходили на второй план (в целом, можно прибегнуть к формуле «искусство ради искусства»). Второе – принцип субъективной свободы, благодаря которому рождались модернистские, в самом широком понимании этого слова, произведения. Внутренний мир становился главной точкой отсчета для автора-маньериста. Отметим, что произведения были созданы в эпоху кризиса и, таким образом, происходит секуляризация, т.е. выход маньеризма из «искусства для всех» и переход в разряд сугубо светского течения. Автор, закладывая в свое творчество определенный культурный и личностный код, не хочет, чтобы его понимали широкие массы, поэтому <...> оказывает предпочтение аудитории образованной, эрудированной, способной прочесть в той или иной мере заложенный в тексте шифр [1, с. 258-259]. Густав Рене Хокке провозглашает «торжество метафоры» в маньеризме, что позволяет еще больше субъективизировать творчество маньеристов. Отметим, что различного рода метаморфозы характерны для творчества маньеризма как отход от так называемой «базовой реальности» [4, с. 91]. Евгений Головин дополняет позицию Хокке и утверждает, что важен не только переход от одного предмета к другому, но и «изобретательность, ассоциативность и эмоциональность» [4, с. 181-185]. Основными элементами маньеризма, зарождающегося в кризисную эпоху, становятся субъективизация, стремление к трансформации, а основным приемом творчества является метафора. Гипертрофированное внимание в маньеризме уделяется именно способу выражения

авторской позиции – происходит самопрезентация, некий аутопоэзис, текст выступает лишь одним из способов самоописания.

Как мы отметили выше, различного рода метаморфозы являются основополагающими для маньеризма. Например, у Джона Донна в стихотворении «Штиль» один и тот же предмет рассматривается с нескольких сторон, причем Донн использует при этом сразу несколько тропов. В основе, впрочем, лежит метафора. Наступающее «унынье» во время шторма наблюдается через сопоставление с разными предметами, которые получают еще и яркую эмоциональную окраску:

*...и вот мы снова // В плену у штиля — увальня тупого. // Мы дума-
ли, что аист — наш тиран, // А вышло, хуже аиста чурбан!*

На этом Донн не останавливается, продолжая давать оценку штилю:

*...а наши корабли // Архипелагом к месту приросли; // И нет на море
ни единой складки: // Как зеркальце девичье, волны гладки.*

Жизнь морская приобретает черты жизни повседневной. Одновременно с этим поэт не концентрируется только на преобразованиях «базовой реальности». Случается отход от этих образов, и мы видим стремление поэта вырваться за пределы этого мира и времени вообще:

*Болтаемся бессмысленной кометой // В безбрежной синеве <...> //
Купаньем освежиться в океане, — // Он оказался бы в горячей ванне. [7]*

Конец XIX – начало XX века охарактеризованы общемировым кризисом. Меняются старые формации, зарождается множество новых учений – марксизм, ницшеанство, фрейдизм и др.; кризис проявляется не только в духовной жизни человека, но и во внешнеполитических отношениях. Реакция на происходящие процессы отражается и в литературе. Наблюдается отход от методов и традиций, сложившихся русской литературы – реалистические персонажи уже не отражают действительность и человека, который находится в ней.

Течение эгофутуризма зарождается в 1910-х гг., а его основоположником становится Игорь Северянин, объединивший вокруг себя ряд петербургских поэтов. Их культурная программа была отражена в манифесте-сборнике «Пролог. Эгофутуризм». Манифестируя принципы эгофутуризма, Северянин говорит о «самоутверждение личности», «смелости образов, эпитетов, ассонансов и диссонансов», «борьбе со стереотипами и заставками [8; с. 131]. Как видно из вышеприведенных положений, признаки маньеризма и эгофутуризма близки друг к другу. Более того, на эту близость указывает и Головин, называя Игоря Северянина «единственным маньеристом в России» [4, с. 87]. Также у этих двух направлений есть и общая основа – кризисная, переходная эпоха, в которой растворились жесткие принципы предшественников – классицизма и реализма для маньеризма и эгофутуризма.

В этом плане показательны и тексты Игоря Северянина. В стихотворении «Интродукция» лирический герой представляет себя в виде соловья. Казалось бы, соловей – традиционный символ поэтического начала, но субъективность Северянина предопределяет развертывание метафоры. Соловей не просто поэт, он «сероптичка». Несмотря на внешнюю приниженность образа, лирический герой все равно ощущает себя выше остальных. Критика он называет свиньей, которая должна искать «услад в корыте», а себя провозглашает гением:

*Нет пользы от меня иной. // Я так бессмысленно чудесен, // Что
Смысл склонился предо мной!* [9, с. 288]

Подводя итоги, хочется обратить внимание на несовершенство терминологического аппарата в данном конкретном случае. Указанные нами признаки маньеризма и эгофутуризма имеют тождественные черты. Мы не можем говорить о полной тождественности с учетом динамики историко-литературных процессов. Однако и сходства фундаментальных принципов построения текста как в маньеризме, так и в эгофутуризме отрицать нельзя.

Литература:

1. Янсон Х. В. Основы истории искусств / Х. В. Янсон, Э. Ф. Янсон. — СПб: АОЗТ «ИКАР», 1996. — 512 с.
2. *Базен Жермен*. История истории искусства: От Вазари до наших дней: Пер. с фр. / Послесл. и общ. Ред. Ц. Г. Арзаканяна. — М.: Прогресс - Культура, 1994. — 528 с.
3. История эстетики: памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. / Академия художеств СССР, Научно-исследовательский институт теории и истории изобразительных искусств; редкол.: М. Ф. Овсянников [и др.]. — Москва: Изд-во Академии художеств СССР: Искусство, 1962 - Т.3: Эстетические учения Западной Европы и США (1789-1871) / [ред.-сост. Л. Я. Рейнгардт]. — 1967. — 1006 с.
4. *Головин Е. В.* Приближение к Снежной Королеве. — М.: Арктогея-Центр, 2003. — 480 с.
5. *Арго А. М.* Своими глазами. — М.: «Советский писатель», 1965. — 232 с.
6. *Рутенбург В. И.* Типология и периодизация культуры Возрождения. — 1978. — 280 с.
7. *Донн Джон*. Стихи [Электронный ресурс]: РусСтих, 2021. — URL: <https://rustih.ru/dzhon-donn-shtil/> (дата обращения: 04.11.2021).
8. *Филькина Е. Ю.* Судьба поэта (из воспоминаний Игоря Северянина) // Встречи с прошлым под ред. Н. Б. Волкова. — М.: «Советская Россия», 1982. — 504 с.

9. Северянин И. Стихотворения / Сост., вступ. Ст. и примеч. В. А. Кошелева. – М.: Сов. Россия, 1988. – 464 с.

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

Д. М. Шевелева, Е. В. Карпова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, darya.sheveleva.01@mail.ru

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. фил. н., доцент

Данная работа посвящена рассмотрению рекламного текста как среды функционирования аспектуальности. В статье рассматривается определение функциональной грамматики, аспектуальности, среды, а также языковые и стилистические особенности рекламных текстов, используемые формы глаголов совершенного и несовершенного вида в рамках контекста, способы глагольного действия, аспектуальные наречия. Актуальность темы определена тем, что рекламные тексты встречаются в различных сферах жизнедеятельности человека, являются отражением современной культуры, присутствует практически во всех средствах массовой информации, а также рекламный текст является интересной средой для изучения.

This work is devoted to the consideration of the advertising text as an environment for the functioning of aspectuality. The article considers the definition of functional grammar, aspectuality, environment, as well as linguistic and stylistic features of advertising texts, the forms of verbs of perfect and imperfect forms used within the context, methods of verbal action, aspectual adverbs. The relevance of the topic is determined by the fact that advertising texts are found in various spheres of human activity, are a reflection of modern culture, are present in almost all mass media, and advertising text is an interesting medium for studying.

Объектом данного исследования являются средства выражения семантической категории аспектуальности в рекламном тексте.

А. В. Бондарко утверждает, что «без помощи среды та или иная единица языка сама по себе не может выполнить свою функцию» [1]. Главной особенностью функционального подхода является идея изучения «объекта с точки зрения его функций, закономерностей его функционирования, его связей с окружающей средой». Функциональная грамматика, с точки зрения Бондарко, – это наука, изучающая «функции единиц строя языка и закономерностей функционирования этих единиц во взаимодействии с разноуровневыми элементами окружающей среды» [2, с. 6]. Рассмотрим понятие аспектуальности.

По мнению Бондарко, А. В. аспектуальность как функционально-семантическое поле – это система морфологических, словообразовательных, синтаксических, лексических, лексико-грамматических других средств, служащих для передачи характера «протекания и распределения действия во времени» [2, с. 50]. Ядром функционально-семантического поля аспектуальности является грамматическая категория глагольного вида, которая непосредственно связана со средой рекламного текста.

Понятие среды в работе А. В. Бондарко – это все речевые элементы его окружения в целостном тексте и все элементы дискурса, которые взаимодействуют с исходной речевой (текстовой) системой и влияют на ее свойства. В отношении высказывания (как речевого выражения предложения) среда в вербальном выражении, то есть языковая среда, – это взаимодействующие с этим высказыванием части более крупных фрагментов текста и текста в целом, окружение какой-либо языковой единицы в языковой системе (лексико-грамматические разряды предельных/непредельных глаголов и связанные с ними способы действия, играющие роль среды по отношению к грамматической категории вида). В рамках текста размещаются элементы ближней и дальней среды с поэтапными переходами между ними. Невербальная, или речевая, среда по Бондарко – все то, что среди вербального текста как речевого произведения относится к области дискурса и взаимодействует с языковым содержанием текста в процессе создания и понимания идеи текста. Таким образом, невербальная среда включает в себя такие компоненты, как социальные факторы – социальный статус автора текста и потенциального адресата, типы дискурса – художественное произведение (разных типов), репортаж, интервью, политический, публицистический, философский, научный дискурс, мнения и установки участников коммуникации, фоновые знания, политическая и культурная обстановка порождения и восприятия текста и т.д. [3].

Таким образом, вербальной средой будет являться собственно рекламный текст, а именно лексические, лексико-грамматические и синтаксические средства создания данного текста: вид глагола, способы глагольного действия, главным образом аспектуальные наречия. Рассматривая невербальную среду, можно определить потенциального адресата – это масса людей, потребитель рекламируемых продуктов, то есть объекта воздействия рекламного текста. Автором таких текстов является в большинстве случаев специалист по рекламе и PR-деятельности. Основной целью рекламных текстов является информирование покупателя о товаре и привлечение к нему внимания, важно заинтересовать потребителя, чтобы он приобрел рекламируемый про-

дукт. К невербальной среде также можно отнести и графические рисунки, плакаты, которые часто сопровождают тексты.

Рекламный текст как объект изучения ученых-лингвистов становится очень популярным, так как это является частью медиатекста. Реклама определяется уровнем культуры, отражает современные тенденции, запросы языковой среды, динамики ее развития, является продуктом как культурной, национальной, среды и особенностями "народного" языка, так и отражением социального взаимодействия людей, их общения и общей деятельностью. Это обязательный элемент любого поселения, города, инструмент управления СМИ, и является частью социальной жизни человека, так как она везде, и в интернете, и в печатных материалах, и других трансляциях [4].

Так, исследователи определяют рекламный текст в качестве единой графическо-текстовой структуры, где существуют как вербальные, так и невербальные средства привлечения внимания. Одним из таких средств являются разнообразные формы глагола, побуждающие к действию. Таким образом, реклама влияет на экономическую активность и делает СМИ мощным рычагом давления. Она популяризирует те потребности населения, которые важны в настоящее время для экономики. Так, можно сказать, что реклама, регулирует циклы потребления товаров и услуг, пропагандирует ценности и установки [4]. Также реклама является определенной средой для человека, так как окружает его во всех сферах деятельности. Существует также понятие «языковая среда», которое рассмотрим ниже.

На сегодняшний день рекламный текст изобилует разнообразными языковыми средствами и является интересной средой для изучения. Семантическая категория аспектуальности особым образом коррелирует с характеристиками рекламного текста. В таком тексте присутствуют глаголы как совершенного, так и несовершенного вида зачастую в форме императива, куда реже можно видеть глаголы в изъявительном наклонении. О. П. Рассудова в своем исследовании пишет об особом значении глаголов несовершенного вида в императиве. Лингвист высказывает мнение о том, что такие формы глаголов используются как некая форма вежливости, в то время, как глаголы совершенного вида в императиве являются более грубой формой [5]. Таким образом, на основании изученного материала были сделаны первые наблюдения.

Важную роль, на наш взгляд, играют частновидовые значения глаголов в рекламных текстах. Так, можно выделить конкретно-процессное значение некоторых глаголов несовершенного вида, которые говорят о конкретности и неограниченности временем:

Совмещай, зарабатывай, строй карьеру! Заполний анкету на сайте! Во втором случае в данном примере присутствует элемент вежливости, о котором было сказано выше. Использована форма несовершенного вида в императиве *заполний*, которая, в отличие от видовой пары, создает эффект некой свободы в выполнении действия.

Частотны употребления глаголов несовершенного вида многократного способа действия:

Также используются глаголы совершенного и несовершенного вида общерезультативного способа действия:

Saito Passion Fruit & Mango - это вкус, который подарит тебе ощущение лета в прохладный осенний вечер.

Печенье Milka с шоколадными кусочками дарит палитру нежнейших чувств.

Курс «Python-разработчик» с нуля. Обучаем Python-разработчиков с нуля в Практикуме. 20 часов практики - бесплатно.

Присутствуют различного рода лексические средства выражения предела, в том числе и аспектуальные наречия: *до конца года, уже, до 31.12.2021, в течение первых 30 дней, в течение всего дня, по 28.11.21, каждый день.*

С кредитной «Картой Возможностей» ВТБ вы можете приобрести товары в «День шопинга» ещё выгоднее, потому что получаете кешбэк 10% за покупки в течение первых 30 дней с момента оформления карты.

Оформляйте кредитную «Карту Возможностей» ВТБ до 31.12.2021 и экономьте в дни распродаж.

Примечательно, что в целях экономии речевых средств, предпочтение отдается использованию цифровых вариантов обозначения каких-либо дат, вместо числительных. Такой прием не утяжеляет текст, а наоборот делает его более простым для восприятия.

Таким образом, в данной работе был рассмотрен рекламный текст как среда функционирования семантической категории аспектуальности. Целью работы было проанализировать работы авторитетных ученых-лингвистов, а также описать первичные наблюдения репрезентации средств семантической категории аспектуальности в рекламном тексте, определить черты рекламного текста как среды. Для достижения поставленной цели были раскрыты понятия функциональной грамматики, аспектуальности, среды, а также рекламного текста. В ходе работы был определен потенциальный адресат рекламного текста, автор, а также определена цель. Также были рассмотрены языковые средства выражения аспектуальности в рекламном тексте.

Литература

1. Бондарко А. В. Опыт лингвистической интерпретации соотношения системы и среды // Вопросы языкознания. 1985а. № 1. С. 13 – 23.
2. Бондарко А. В. Аспектуальность / А. В. Бондарко // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. – Отв. ред. А. В. Бондарко. — Ленинград: «Наука», 1987. С. 9.
3. Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики: Текст. Структура и семантика. – М., 2001. Т. 1. [Электронный ресурс]. URL: www.philology.ru/linguistics1/bondarko-01.htm
4. Слойцева Е.В. Язык рекламы и лингвостилистические особенности рекламного текста // Язык и культура (Новосибирск). 2014. № 11. С. 76 – 83.
5. Рассудова О. П Употребление видов глагола в современном русском языке. М. 1982. С. 9.

ГЛАГОЛЬНАЯ ПЕРИФРАЗА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СПЕЦИФИКА

Ян Цзайхуэй

Новосибирский государственный университет,
г. Новосибирск, 953558921@qq.com

Научный руководитель: Ким И. Е., д. фил. н., доцент

Объектом данного исследования является глагольная перифраза в русском языке и ее специфика, структура глагольной перифразы и ее основные типы.

The object of this research is the verbal paraphrase in the Russian language and its specificity, clarification of the structure of the verbal paraphrase and its main types.

Глагольная перифраза представляет собой номинативную единицу языка, которая занимает особое место и играет незаменимую роль в области выражения семантики действия. Глагольная перифраза – языковой феномен, не имеющий в лингвистической литературе одинакового понимания. Понятие термина имело свою специфику у таких русистов, как Н.Н. Иванова, Л.В. Шубина, Г.Ф. Далматова, Т.И. Бытева.

Кроме того, обзор литературы на материале романских языков показывает, что у исследователей разные концепции глагольной перифразы (О. Н. Скворцова, О. О. Пантелеева, Л.И. Жолудева и др). Например, в современном французском языке глагольная перифраза рассматривается по-разному. С одной стороны, данный термин представляет глагольно-

глагольные сочетания, с другой стороны, он описывает глагольно-именные сочетания.

Н. М. Штейнберг полагает, что «термин перифраза обычно обозначает сложные глагольные образования» [1]. Достаточно похожий взгляд на перифразу находим у О.Н. Скворцовой и Р. Г. Латышевой, они отмечают, что глагольная перифраза состоит из вспомогательного глагола в личном форме и инфинитива смыслового глагола.

В описаниях испанского языка дается понятие глагольной перифразы как выражения, состоящего из двух частей. Первая часть главным образом это глагол в личном форме, вторая часть представляет собой неличную форму – причастие, герундий или инфинитив другого глагола.

В русском языке глагольная перифраза чаще всего состоит из двух частей: вспомогательный глагол + глагольное или субстантивное наименование действия. Основываясь на этой модели, мы можем выделить следующие структуры:

1) глагол + отглагольное существительное, например, *дать разрешение, оказать помощь, провести тренировку.*

2) глагол + субстантивное словосочетание, например, *вернуться к традиционной форме обучения, завоевать золотую медаль, оказать медицинскую помощь.*

3) глагол + первообразное существительное, например, *брать в аренду, держать под контролем, применять на практике.*

4) глагол + инфинитив, например, *планировать провести, позволять голодать, дать проехать.*

Следует отметить, что в структуре глагол + существительное бывает несколько вариантов. Существительное может быть в любом падеже, с предлогами или без них. Например, *довести до конца, вести к осложнениям, провести оценки, брать под защиту, гореть любовью, вступать во владение, возникать в памяти* и т.п.

Лингвисты, исследующие французский язык, устанавливают типы глагольных перифраз по двум сторонам: по грамматическому значению и по составляющим конструкции элементам. По второму элементу конструкции в своих работах Л. М. Скредин и Л. А. Станова выделяют четыре основных типа глагольной конструкции, состоящие из вспомогательного глагола в личной форме и неличной глагольной формы. А Ж. Гугеней выделяет такие три основных типа, как 1) временные и видовые перифразы; 2) модальные перифразы; 3) фактитивные перифразы.

В соответствии с классификационными критериями и методами вышеуказанных исследователей, а также материалом, который мы собрали, мы предполагаем, что глагольную перифразу в русском языке можно разделить на следующие типы:

1) фазисный глагол + существительное, например: *приступить к ис-*

пытаниям (начало), нести службу (длительность), довести до конца ремонт (окончание) и т.п.;

2) каузативный глагол + существительное, например: привести к отсутствию, ввести ответственность, вызвать беспокойство;

3) полнозначный или десемантизированный глагол + существительное в функции конверсива, например: завершиться победой и победить, получить ранения и ранить.

В.В. Виноградов в своей работе «Грамматическое учение о слове» указывает, что «глагол – самая сложная грамматическая и самая емкая семантическая категория современного русского языка» [2]. Глагол – это часть речи, обозначающая действие и процессуальный признак. В нашем материале мы отметили особый семантический тип перифразы, образующей с исходным глаголом перфектную видовую пару (термин Е. В. Падучевой) в которой глагол НСВ обозначает состояние, возникающее в результате действия, обозначаемого глаголом СВ. Например, состояние *я вижу* возникает в результате того, что *я увидел*.

В приведенном ниже контексте употреблена глагольная перифраза, образующая с исходным глаголом перфектную видовую пару:

1) *Канада может взять на себя заботу (СВ заботиться) о безопасности британского принца Гарри, его супруги Меган Маркл и их сына Арчи Харрисона* (<https://lenta.ru/news/2020/01/13/harry/> Дата образования: 13.01.2020)

2) *Находящийся у власти с 2018 года президент, Нобелевский лауреат мира Абий Ахмед заявляет о намерении взять под контроль всю территорию Эфиопии* (<https://lenta.ru/news/2020/11/23/eth/> Дата образования: 23.11.2020)

3) *В то время как Иоанн пытается взять власть в свои руки, все больше верующих воспринимают Пия как некоего мессию* (<https://lenta.ru/articles/2020/01/03/seriesjan/> Дата образования: 03.01.2020)

Итак, в настоящем исследовании глагольная перифраза рассматривается как глагольно-именное словосочетание, выступающее средством для выражения действия и особенностей его осуществления.

Литература:

1. *Штейнберг Н.М.* Об одной сложной глагольной конструкции в современном французском языке // Романо-германская филология: Сб. статей в честь академика В.М. Шишмарёва / Отв. ред. М.П. Алексеев и Г.В. Степанов. - Л.: Изд-в Ленингр. ун-та, 1957. - С. 343-351.

2. *Виноградов В.В.* Современный русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1938.

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ – ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

СЕКЦИЯ ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Волгина Т.В.	Санкт-Петербург, Пушкин	5
Габрусенко Д.С., Шитько В.В.	Новосибирск	10
Губарева А.Д.	Санкт-Петербург, Пушкин	13
Зайцев Б.Н., Кулаков П.П.	Хабаровск	17
Киреев Е.А.	Новосибирск	21
Мамонтова Д.А.	Новосибирск	25
Машковцева Н.В.	Санкт-Петербург	30
Ненашкин И.О., Шарапов З.С., Зайцев Н.Н.	Новосибирск	36
Несмиянов В.О., Шекунов Е.Э., Мартьянов Н.В.	Новосибирск	40
Пайметов А.В., Некрасов П.В., Шитько В.В.	Новосибирск	43
Петрушенко Н.И., Ашурков А.А., Казармин И.А.	Новосибирск	47
Пойлова Е.В.	Новосибирск	51
Попов Ю.П.	Томск	54
Стегниенко Е.И.	Новосибирск	58
Строкольский В.А.	Томск	62
Танич В.В., Дегтярёв К.Н., Зайцев Н.Н.	Новосибирск	67
Фисюков В.А.	Новосибирск	70
Цикалов К.В.	Новосибирск	75
Чублова А.В.	Новосибирск	79

Секция ФИЛОСОФИЯ

Антипова А.В.	Москва	84
Антоненко А.А.	Новосибирск	87
Бобров А.В.	Новосибирск	92
Бурманов С.А., Ерещенко Н.Д.	Новосибирск	96
Ведерникова А.П.	Москва	100
Вишняков Д.А.	Москва	105
Гарнец В.С.	Новосибирск	110
Горбунова Е.В.	Новосибирск	112
Губская К.Г.	Новосибирск	116
Ершов С.М.	Новосибирск	120
Зайкова А.С.	Новосибирск	124
Зурова М.С., Данилкова М.П.	Новосибирск	127
Корехов Р.А.	Новосибирск	132
Кочинова М.В., Митрохина В.Д.	Новосибирск	135
Кукарских Л.О., Моргунов Г.В.	Новосибирск	139
Куропатов А.Д.	Новосибирск	142
Муртазин С.Р.	Казань	146
Прошкин А.С.	Москва	150
Сапрыкин А.А.	Новосибирск	153
Ситдикова А.Г.	Омск	157
Соболевский Я.Я.	Новосибирск	161
Старостин А.А.	Новосибирск	165
Тарасов А.Р.	Новосибирск	168
Цирульникова К.А.	Новосибирск	172
Юрчук Е.В.	Санкт-Петербург	176
Яковченко С.К.	Новосибирск	179

Секция ПСИХОЛОГИЯ

Духовникова Л.А.	Новосибирск	184
Ерофеев М.М.	Москва	188
Иванова Е.А.	Новосибирск	192
Князевская Е.Е., Быкова Е.С.	Новосибирск	195
Леванова Р.М., Кавун Л.В.	Новосибирск	199
Макалова Л.А.	Новосибирск	203
Михайлова А.С.	Новосибирск	208
Новикова А.А., Капустина В.А.	Новосибирск	213
Савва А.И.	Новосибирск	215
Суховая Ю.С., Меньшикова Л.В.	Новосибирск	217
Уфимцева Н.Е., Панова Н.В.	Новосибирск	221
Чернова А.О., Собенникова Ю.В.	Новосибирск	225
Чернышёв М.В.	Новосибирск	229
Шевченко К.И.	Новосибирск	232

**Секция СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

Абрамова Е.Е.	Новосибирск	236
Анастасова Е.А., Барабашёва И.В.	Новосибирск	240
Байтилеуова К.К.	Новосибирск	244
Белова С.А., Влавацкая М.В.	Новосибирск	248
Березовская М.К., Влавацкая М.В.	Новосибирск	253
Болотина Е.А., Влавацкая М.В.	Новосибирск	257
Барабашёва И.В., Гапонова М.М.	Новосибирск	262
Гигинеишвили Н.В.	Новосибирск	267
Гончарова М.В.	Новосибирск	271
Гончарук А.А.	Новосибирск	275
Елисеев Р.Л.	Новосибирск	279
Задруцкая К.Р., Завьялова А.Н.	Новосибирск	282
Зарецкая Е.А., Барабашёва И.В.	Новосибирск	286

Карпов В.А.	Самара	290
Козак С.В.	Новосибирск	293
Крошенина К.И.	Новосибирск	297
Кулиева Л.Ш., Влавацкая М.В.	Новосибирск	302
Логутова А.О.	Новосибирск	306
Ложников А.А.	Новосибирск	310
Лукьянова А.М.	Новосибирск	315
Лунина С.А.	Новосибирск	320
Матвеевко Л.С., Мелёхина Е.А.	Новосибирск	325
Мергинева Е.А.	Новосибирск	328
Мучин М.П., Ким И.В.	Новосибирск	331
Плаксина Е.А., Мелёхина Е.А.	Новосибирск	335
Плешко О.В.	Новосибирск	339
Рудых Д.А., Букачаков А.В., Зайцев Н.Н.	Новосибирск	343
Сеитова Д.А., Мелёхина Е.А.	Новосибирск	346
Степанов М.А.	Томск	351
Тишкина К.М.	Москва	355
Толовская Д.К.	Новосибирск	358
Трышкова Е.С.	Новосибирск	361
Устименко Я.И., Шевченко О.Г.	Новосибирск	366
Федоренко О.В., Мелехина Е.А.	Новосибирск	369
Федорова В.А.	Новосибирск	373
Харченко Ю.Д.	Новосибирск	377
Чухонцева А.И.	Новосибирск	382
Шадрина Е.А.	Новосибирск	387
Шевякова Д.С.	Новосибирск	392
Шифман Д.В.	Новосибирск	396
Шорохова И.А.	Новосибирск	401

**Секция АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ
И ЖУРНАЛИСТИКИ**

Алимова Я.Ю.	Новосибирск	406
Анискина Н.А.	Новосибирск	409
Бармина В.С., Карпова Е.В.	Новосибирск	412
Батырбаев Д.О., Мандрикова Г.М.	Новосибирск	414
Бовченко М.Д., Пермькова Т.Н.	Новосибирск	418
Богатых К.К., Дубровская Е.М.	Новосибирск	423
Брайнингер К.В.	Новосибирск	427
Варенникова Е.А.	Кемерово	431
Воробьев А.Е.	Новосибирск	435
Герман О.А.	Новосибирск	438
Грищенко Е.И., Дубровская Е.М.	Новосибирск	442
Губайдулина М.В.	Новосибирск	445
Данилюк Е.В.	Новосибирск	448
Ершова Е.А., Букаты Е.М.	Новосибирск	451
Зайцева В.А., Букаты Е.М.	Новосибирск	455
Зайцева Е.С., Пермькова Т.Н.	Новосибирск	458
Кацейко А.Е.	Новосибирск	463
Конюхова В.Е., Мандрикова Г.М.	Новосибирск	466
Кузнецова Н.С.	Новосибирск	470
Кулигина Д.С., Дубровская Е.М.	Новосибирск	474
Курласова А.И., Карпова Е.В.	Новосибирск	479
Куцебо Е.И.	Новосибирск	482
Ливенко Е.В.	Новосибирск	486
Мамыкин А.А., Пермькова Т.Н.	Новосибирск	488
Манжерина А.В.	Новосибирск	492
Минаева М.Л.	Новосибирск	496
Неверова А.К.	Новосибирск	499
Нефедова А.А., Кротова А.Г.	Новосибирск	504
Орлова В.С.	Новосибирск	508
Перенова Д.А.	Новосибирск	513
Подманкова В.С.	Новосибирск	518

Притула Д.А., Лиханова Н.А.	Новосибирск	520
Прокофьева О.И., Дубровская Е.М.	Новосибирск	523
Сакович С.И.	Новосибирск	527
Сальникова Ю.Д.	Новосибирск	531
Сверкунов А.А.	Новосибирск	534
Семёнова А.И.	Новосибирск	538
Семочкина Е.П., Кротова А.Г.	Новосибирск	540
Сизых Л.С., Карпова Е.В.	Новосибирск	543
Сухоносова Э.А., Карпова Е.В.	Новосибирск	548
Тимошенко М.А., Угрюмов В.Е.	Новосибирск	552
Тынышбаев Т.М., Дубровская Е.М.	Новосибирск	556
Чабан В.К., Пермякова Т.Н.	Новосибирск	559
Чернушенко Е.К., Русанова С.В.	Новосибирск	563
Чикалов О.А.	Новосибирск	567
Шевелева Д.М., Карпова Е.В.	Новосибирск	572
Цзайхуэй Я.	Новосибирск	576

НАУКА. ТЕХНОЛОГИИ. ИННОВАЦИИ

**XV Всероссийская научная конференция молодых ученых,
посвященная Году науки и технологий в России
г. Новосибирск, 06-10 декабря 2021 г.**

Сборник научных трудов в 10 частях

Часть 8

Под редакцией Соколовой Д.О.

Подписано в печать 15.12.2021. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Уч.-изд. л. 34,17. Печ. л. 36,75. Тираж 100 экз. Заказ № Р-00576

Отпечатано в типографии

Новосибирского государственного технического университета

630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20