

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

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

Том 10 № 1 / 2020

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

Vol. 10 № 1 / 2020

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



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

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

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

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

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

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

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

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

Филологические науки: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Педагогические науки: 13.00.08

Психологические науки: 19.00.01; 19.00.05

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Беленцов Сергей Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Курский государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

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

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

Иванова Маргарита Александровна, доктор психологических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

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

Никишина Вера Борисовна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Адрес учредителя, издателя и редакции

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

Телефон: +7(4712) 22-25-26,

Факс: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:

Журнал зарегистрирован Федеральной службой

по надзору в сфере связи, информационных

технологий и массовых коммуникаций

(ПИ №ФС77-44618 от 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

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

Типография:

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

Подписка и распространение:

журнал распространяется
по подписке.

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

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

© Юго-Западный государственный университет, 2020



Материалы журнала доступны
под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Подписано в печать 23.01.2020 Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Усл.печ.л. 19,2.

Тираж 1000 экз. Заказ 5.

Proceedings of the Southwest State University

Series: Linguistics and Pedagogics



Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

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

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

All papers are published free of charge.

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

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

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

Philological Sciences: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Pedagogical Sciences: 13.00.08

Psychological Sciences: 19.00.01; 19.00.05

EDITOR-IN-CHIEF

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

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORIAL BOARD

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

Sergey I. Belentsov, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State University (Kursk, Russian Federation)

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

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

Margaret A. Ivanova, Doctor of Psychology, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

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

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychology, Professor; Kursk State Medical University, (Kursk, Russian Federation)

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

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

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

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

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

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

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

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

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

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

E-mail: rio_kursk@mail.ru

The Journal is officially registered by:

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

ISSN 2223-151X (Print)

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

Printing office:

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

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


Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design Elena G. Anohina

Sent to the printing 23.01.2020. Format 60x84/8.
Offset paper. Printer's sheets: 19,2.
Circulation 1000 copies. Order 5.

© Southwest State University, 2020

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	8
Об особенностях этимологии и функционирования в экономическом дискурсе идиом спортивного происхождения.....	8
<i>Казакова Л. Н.</i>	
Экспериментальное психолингвистическое исследование значения слова: нерешенные проблемы.....	17
<i>Пищальникова В. А.</i>	
Этнокультурная специфика невербального общения в академической среде международно-ориентированного вуза.....	30
<i>Поморцева Н. В., Куновски М. Н.</i>	
Онтолого-гносеологическое исследование категории события в нарративе.....	43
<i>Косиченко Е. Ф.</i>	
Семантические особенности фразеологических единиц с компонентом «воздух/QI» в китайском языке.....	51
<i>Чжао Пэнбо</i>	
Общая характеристика местных африканских языков Кот-д'Ивуара.....	61
<i>Глебова Я. А.</i>	
Реализация оценочного потенциала синтаксических средств при концептуализации здорового образа жизни (на материале блогов).....	69
<i>Королькова А. С.</i>	
Языковая ситуация в Сенегале: взгляд через призму франкоязычных СМИ.....	82
<i>Багана Ж., Куксова Е. Л., Слободова Новакова К.</i>	
Дискурс и текст: дифференциация категориальных признаков понятий.....	90
<i>Атанова Д. В.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	100
Пути реализации принципа профессионально-ориентированного обучения на занятиях РКИ в медицинском вузе.....	100
<i>Шехватова А. Н.</i>	
Некоторые аспекты использования инновационных педагогических технологий в системе формирования профессиональной компетентности специалистов правоохранительных органов к действиям в особых условиях.....	110
<i>Кириченко Ю. Н., Тарасенко А. А., Медведев А. В., Плотникова А. В.</i>	
Технология мобильного обучения в рамках компетентного подхода.....	121
<i>Томаков М. В., Андриенко В. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	135
Компетентностная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, и оценка ее эффективности.....	135
<i>Молчанова Л. Н., Стулова А. В.</i>	
Эффективность программы комплексной профилактики суицидальных рисков среди подростков и молодежи «Линия жизни».....	148
<i>Кутянова И. П., Есаулова К. С., Радионова М. С., Шленская Н. М.</i>	
РЕЦЕНЗИИ	161
Становление концепции общего языкознания Вильгельма фон Гумбольдта. Рецензия на книгу: фон Гумбольдт Вильгельм. Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура. Избранные переводы.....	161
<i>Федуленкова Т. Н., Басова Т. А.</i>	
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ	165

CONTENT

LINGUISTICS	8
Idioms of Sport Origin in Economic Discourse: the Features of Ethymology and Functioning.....	8
<i>Liudmila N. Kazakova</i>	
Experimental Psycholinguistic Research of Word Meaning: Unresolved Issues.....	17
<i>Vera A. Pishchalnikova</i>	
Ethnocultural Specifics of Non-Verbal Communication in the Academic Environment of an Internationally Oriented University.....	30
<i>Natalya V. Pomortseva, Marina N. Kunovsky</i>	
Ontological and Epistemological Approaches to the Category of Event in a Narrative.....	43
<i>Elena F. Kosichenko</i>	
Semantic Features of Phraseological Units with the “Air / Qi” Component in Chinese.....	51
<i>Zhao Pengbo</i>	
General Characteristic of the Local African Languages of Ivory Coast.....	61
<i>Yana A. Glebova</i>	
Implementation of the Evaluation Potential of Syntactic Tools in the Conceptualization of a Healthy Lifestyle (Based on the Material of Blogs).....	69
<i>Anna S. Korol'kova</i>	
Language Situation in the Senegal: a View Through the Prism of the French Language Media.....	82
<i>Jerom Baghana, Elena L. Kuksova, Katarina Slobodova Novakova</i>	
Discourse and Text: Differentiation of Categorical Signs of the Concepts.....	90
<i>Daria V. Atanova</i>	
PEDAGOGICS	100
Ways to Implement the Principle of Professionally-Oriented Training in the Russian as a Foreign Language at a Medical University.....	100
<i>Arina N. Shekhvatova</i>	
Some Aspects of the USE of Innovative Pedagogical Technologies in the System of Building Professional Competence of Law Enforcement Specialists to Act in Special Conditions.....	110
<i>Yulia N. Kirichenko, Alexander A. Tarasenko, Alexey V. Medvedev, Alexandra V. Plotnikova</i>	
Technology Mobile Learning in the Framework of the Competence Approach.....	121
<i>Maksim V. Tomakov, Victoria V. Andrienko</i>	
PSYCHOLOGY	135
Competence Model of Psycho-Pedagogical Support of Families with Children with Hearing Impairment, and Evaluating its Effectiveness.....	135
<i>Lyudmila N. Molchanova, Anna V. Stulova</i>	
The Effectiveness of the Programme “Life Line” for the Comprehensive Prevention of Suicidal Risks among Adolescents and Young People.....	148
<i>Irina P. Kutianova, Kira S. Esaulova, Maria S. Radionova, Nataliya M. Shlenskaya</i>	
REVIEWS	161
Formation of the concept of General linguistics by Wilhelm von Humboldt. Review on the book: von Humboldt Wilhelm. The concept of General linguistics: goals, content, structure. Selected translations.....	161
<i>Fedulenkova T. N., Basova T. A.</i>	
INFORMATION FOR AUTHORS	165

УДК 811.111'373.72

**Об особенностях этимологии и функционирования
в экономическом дискурсе идиом спортивного происхождения**

Л. Н. Казакова¹ ✉

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

✉ e-mail: l_kazakova@mail.ru

Резюме

В данной статье прослеживается этимология и функционирование в экономическом дискурсе идиоматических выражений спортивной направленности. В статье рассматриваются лексические материалы из англоязычной прессы, анализируются данные профессиональных словарей и предлагаются методические разработки по теме.

Цель статьи: проследить актуальное сегодня явление расширения сферы функционирования идиом спортивной направленности, рассмотреть особенности перевода, этимологию, а также предложить методические приёмы из опыта лексической работы на занятиях по иностранному языку в группах студентов экономических специальностей. Статья направлена на углубление сведений по этимологии и функционированию идиом, что обуславливает её теоретическую значимость. Предлагаемые методы исследования: компаративный, этимологический, с элементами прагматического анализа и анализа правил практического перевода. Новизна исследования обусловлена современным языковым материалом, а также сочетанием экстралингвистического и методико-дидактического подходов к рассмотрению идиом. В статье также предлагаются формы учебно-методической работы с идиомами в процессе занятий со студентами экономических специальностей.

Понятия competition, game являются ключевыми как для бизнеса, так и для спорта.

Бизнес и спорт роднят конкуренция, необходимость быстрой и стратегически точной реакции, умение превозмочь соперника, нацеленность на результат, что обуславливает актуальность тенденции расширения сферы функционирования ряда устойчивых идиоматических выражений и их переход из спортивного дискурса в бизнес-среду. Интересно, что тенденция обладает интернациональным характером, не только в английском, но и в русском языке происходит проникновение спортивных по семантике идиом в сферу экономики и бизнеса: держать удар, провести игру на своём поле, потерять игру, уйти на своё поле, вести в счёт, а также многие другие фразеологизмы спортивного происхождения активно функционируют сегодня в сфере бизнеса. В статье рассматриваются 18 из 100 проанализированных при подготовке статьи идиом английского языка; 14 из них содержат общеупотребительную лексику спортивной направленности «мяч», «игра», «поле», а также более узкие термины «гонка», «бита», «счёт», «ворота».

Ключевые слова: идиома; полисемия; этимология; профессиональный дискурс; функционирование.

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

Для цитирования: Казакова Л. Н. Об особенностях этимологии и функционирования в экономическом дискурсе идиом спортивного происхождения // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 8–16.

Статья поступила в редакцию 15.10.2019

Статья подписана в печать 29.11.2019

Статья опубликована 23.01.2019

Idioms of Sport Origin in Economic Discourse: the Features of Ethymology and Functioning

Liudmila N. Kazakova¹ ✉

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

✉ e-mail: kazakova@mail.ru

Abstract

This article considers idiomatic expressions of a sports orientation, their etymology and functioning in the economic discourse. This article provides lexical materials from the English-language press, analyzes the data of professional dictionaries, and proposes methodological developments on the topic. The purpose of this article is to trace the current phenomenon of expanding the scope of functioning considering sports-oriented idioms, to follow the rules of their translation, etymology; Besides, it also offers methodological techniques from the experience of lexical work in teaching foreign language with students of economic specialties. The article is aimed to deepen information on the etymology and functioning of idioms, which determines its theoretical significance. The research methods being proposed are comparative, etymological, with elements of pragmatic analysis. The novelty of the writing is due to modern linguistic material, as well as a combination of extralinguistic with methodological and didactic approaches to the studying of idioms. The article also suggests forms of educational and methodological work with idioms in the process of teaching to the students of economics.

The concepts of competition, game are the key for both business and sports. Business and sports are both related to competition, they also have the need for quick and strategically accurate reactions, the ability to overcome an opponent, to be focused on results, which determines the relevance of the expansion of the functioning for a number of stable idiomatic expressions and their transition from sports discourse to the business environment. It is interesting that the trend has an international character. In English as well as in Russian, the semantics of sports idioms penetrate into the sphere of economics and business: "keep a hit", "play a game on the opponent's field", "to lose a game", "to win a game", "take a ball", as well as many other phraseological units of sports origin, are actively functioning today in the field of business. The article considers 18 out of 100 English idioms analyzed during the preparation of the research; 14 of them contain commonly used sports vocabulary "ball", "game", "field", as well as specialized terms "race", "bat", "score", "goal".

Keywords: polysemy; business English; equivalence; etymology; functioning.

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

For citation: Kazakova L. N. Idioms of Sport Origin in Economic Discourse: the Features of Ethymology and Functioning. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 8–16 (In Russ.).

Received 15.10.2019

Accepted 29.11.2019

Published 23.01.2020

Введение

В рациональном и сдержанном мире бизнеса основанные на образности и полисемии идиомы сегодня стали незаметным оружием, позволяя достичь успеха, привлечь внимание и убедить собеседника в правоте своих слов. Идиомы экспрессивны и лаконичны, точно выражают суть высказывания. Современный квалифицированный специалист в эконо-

мике и бизнесе должен читать и правильно понимать аутентичные англоязычные издания, а значит владеть активно функционирующими в бизнес-дискурсе идиомами.

Идиоматические выражения изучаются в разделе фразеологии студентами-лингвистами, филологами и переводчиками, но, как показывает практика, а также требования современных образова-

тельных программ, знакомить с ними следует и студентов экономических специальностей, будущих менеджеров, экономистов и бухгалтеров. Изучение идиом позволяет углубиться в лексикографию, ещё одну полезную для современного специалиста сферу, познакомиться с разновидностями современных словарей и справочников в их практическом применении, а также изучить особенности культуры страны изучаемого языка.

Несмотря на то, что термин «идиома» является традиционным, в отечественной и зарубежной лингвистике существует несколько его трактовок. В данной статье в качестве базовой рассматривается теория, разработанная В. В. Виноградовым, а далее продолженная О. С. Ахмановой, И.С. Смирницким. Предложенная В.В. Виноградовым классификация фразеологических единиц и принцип неделимости их целостности остаются ключевыми. В лингвистическом энциклопедическом словаре предлагается следующая трактовка идиом: класс фразеологических единиц, «семантически связанные сочетания слов и предложения, которые в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [1, с. 155].

Как российские, так и зарубежные лингвисты отмечают важный этап в изучении идиом, связанный с переходом от описания их структуры и семантики к исследованию практического функционирования в различных дискурсах. Идиомы являются явлениями экстралингвистической природы, национальным культурным наследием. Для изучающих иностранный язык идиомы представляют серьезную проблему, будучи наиболее динамичной лексической группой. Британские учёные Хэллидей и Яллоп (Halliday

and Yallop) подчеркивают тот факт, что не носители языка «имеют обыкновение злоупотреблять теми идиомами, которые они выучили»: “in the habit of overusing those idioms they have learned” [9, с. 29]. Американские лингвисты Паркер и Рили (Parker and Riley) отмечают, что идиомы часто «немыслимы (inconceivable) для изучающих иностранный язык, поэтому они предпочитают использовать неидиоматические эквиваленты даже в экспрессивных, выразительных задачах» [11, с.77].

Идиомы с каждым днем приобретают все большую популярность в профессиональном общении, в рекламных материалах [2, с. 60], поскольку они создают яркий и запоминающийся образ, способствующий быстрому декодированию и лучшему запоминанию сообщения [6, с. 81]. Профессионалы в любой области должны уместно и убедительно применять идиомы в общении со своими коллегами, руководителями или клиентами, чтобы сделать речь более выразительной и убедительной [3, с.107].

Задача преподавателя – развивать процесс обучения, обогащая его межпредметными связями, делая интересным и познавательным [4, с. 77]. В процессе изучения идиом важно объяснять их этимологию, приводить случаи варьирования значений, а также проследить функционирование идиом в различных дискурсах [5, с. 103]. Классификация идиоматических выражений возможна по разным направлениям: этимология, морфологическая формула, семантика фразы. Спорт особенно популярен сегодня, поэтому идиоматические выражения спортивного происхождения на слуху, запоминаются легче, и, следовательно, эффективны для работы в студенческих группах.

Результаты и обсуждение

Динамичность функционирования идиом иллюстрирует уже тот факт, что семантика некоторых идиоматиче-

ских выражений по-разному трактуется различными словарями. Например, Кембриджский словарь предлагает следующее толкование для популярной в сфере бизнеса идиомы *to cut corners*: ‘сделать что-либо наиболее простым, дешёвым или лёгким образом’ [7]. Словарь Коллинза уточняет, что в британском английском выражение имеет более негативную коннотацию: ‘найти способ сделать что-либо в ущерб качеству’, тогда как в американском английском данное выражение звучит нейтральнее [8]. Составители Оксфордского словаря предлагают, пожалуй, самое точное определение: *to cut corners* – ‘сделать что-то поверхностно, чтобы сэкономить время или деньги’ [10].

Интересна этимология данного выражения. Изданный в Санкт-Петербурге словарь фразовых глаголов и идиом в сфере бизнеса предлагает следующую историю происхождения высказывания: оно восходит к правилам охоты, когда хорошо подготовленная борзая или гончая не должна была срезать углы, укорачивая маршрут при погоне за дичью, её задачей было не догнать зайца, а вымотать его. Не должен был делать этого и

охотник, чтобы не мешать собаке и не спугнуть дичь. Считалось, что только плохо натренированные охотничьи собаки и охотники срезают углы при погоне за дичью [11, с. 337].

Из спортивного дискурса XX века пришла в сферу бизнеса идиома *to throw in a towel* – ‘поднимать белый флаг, сдаваться, признавать поражение’. У боксёров существовало правило: если тренер спортсмена видел, что его подопечный проигрывает бой, что продолжение соревнования реально угрожает здоровью спортсмена, он бросал на ринг полотенце, признавая поражение. В современном мире выражение активно применяется в бизнес-сфере.

Согласно результатам проведенного специалистами журнала «Экономист» анализа частотности употребления, в периодических изданиях *The Economist*, *Business*, *The Times*, за 2018 и 2019 годы [14], представленные в табл. 1 13 идиом активно функционируют в сфере экономики и бизнеса. Все рассматриваемые в табл. 1 идиомы представлены в Merriam Webster dictionary [13]. Для 9 из них характерна спортивная направленность.

Таблица 1. Примеры активно функционирующих бизнес-идиом

Table 1. Widely used business idioms

№	Idiom	Explanation	Example
1	<i>to bounce back</i>	to return to a good condition; to recover from a blow or defeat	The stock market will hopefully <u>bounce back</u> in the new year.
2	<i>to be out of the game</i>	to give up, to stop doing something	Our company has already been <u>out of the game</u> , you see.
3	<i>to throw in the towel</i>	raise the white flag, give up, accept defeat	The project was unprofitable, so, we <u>threw in the towel</u> and close it down
4	<i>to keep an eye on the ball</i>	to control, to be careful	Concentrate your mind and <u>keep your eye on the ball</u> if you don't want to lose business.
5	<i>to keep the score,</i>	to calculate, to comment the situation	Listen, I want you <u>keep the score</u> , but stop cheating!

Окончание табл. 1

End of table 1

№	Idiom	Explanation	Example
6	<i>to be ahead of the game</i>	to be ahead of competitors, to have an advantage, to be in a better position:	Now we are <u>ahead of the game</u> , but it will take much effort to keep that position.
7	<i>to cut corners</i>	to do something in the easiest, cheapest, or fastest way	We won't cut corners and employ inexperienced employees. We need top-ranked managers to sell out items.
8	<i>monkey business</i>	deceit, cheating	This company sells fake Chanel bags. It's a <u>monkey business</u> !
9	<i>one horse race</i>	to be equal in power or experience	Well, they are strong. I guess this competition looks like <u>one horse race</u> .
10	<i>to corner the market</i>	to be the best, to win	They <u>have cornered the market</u> , have you heard?
11	<i>to be out of line with</i>	not consistent with; not at the same level as	If your pay is <u>out of line with</u> your peers' pay, it's time to make an appointment with the boss.
12	<i>a cash cow (slang)</i>	to bring much money	New business is a <u>cash cow</u> , it's making much money. His project is a <u>true cash cow</u> for the company
13	<i>to take the ball and run with it</i>	to continue an activity or a process that someone else had started; he couldn't finish or make it work	We really had a very vague idea of what we wanted, but the marketing team just <u>took the ball and ran with it</u> .

Как следует из табл. 1, ключевыми метафорами идиом спортивного происхождения являются, понятия *игра, счёт, лидерство, мяч и игровое поле*. Мяч ассоциируется с целью, успехом, как и *лидерство, поле* является метафорой рынка или конкуренции. Мяч также может ассоциироваться с правом принятия решений или с инициативой, которая, подобно мячу, может быть утрачена.

Например: *It's a great idea, save for a fatal flaw. As a sop to Republicans, Senator Dodd's plan lodges the agency in the very organization that dropped the ball in America's consumer finance crisis: the Federal Reserve* [14, The Economist, 16 Mar 2019].

Идиома *take the ball and run with it* зарегистрирована в трёх проанализированных словарях идиом [7, 8, 13], сопровождается вариантом *pick up the ball and run (with it)*. В словаре *The Merriam-Webster* составители делают примечание: *mainly American*. Дефиниция из энциклопедии более короткая и более точная; все толкования пересекаются по линии сочетания глагола *take* с существительным *idea* (take an idea and implement it| take an idea and develop it| take an idea and make it successful| take an idea or plan and develop it) [13].

Продуктивными источниками пополнения бизнес-идиом являются футбол

и бейсбол, бокс, шахматы. При этом в английском языке гораздо больше, чем в

русском количество идиом, пришедших из бейсбола (табл. 2):

Таблица 2. Идиомы, пришедшие из бейсбола

Table 2. Baseball idioms

№	Idioms	Meanings
1	To hit a home run	to be very successful
2	A ball park figure	an estimate
3	To strike out	to fail
4	Batting a thousand	maintaining a perfect record
5	to play hardball	use extreme measures to ensure success.

С точки зрения разработанной российской учёным А.В. Куниным структурно-семантической классификации, большинство рассматриваемых единиц являются глагольными: 13 из 18 рассмотренных; также представлены субстантивные: 4 из 18.

В процессе учебной работы для изучения идиом на уровне *intermediate* и выше эффективно применять следующие пособия: *Idioms Workbook*, *Idioms Organizer* (в обоих пособиях в разделах *Starting and Stopping*).

Например, предлагаемая указанными пособиями идиома

to play hardball – ‘применять крайние меры для достижения успеха’

А

«*A fierce price war is now underway with all the big supermarket rivals cutting prices, and casualties are inevitable. Sainsbury played the hardball last week with 30% discounts on a wide range of brands*» [14, Apr, 2019];

В

«*Good morning, everyone. Thanks for coming to this meeting to discuss ways of increasing our market share. Now, I don't want to say anything. We want to hear your ideas, so who's going to play the hardball?*» [14, Jan, 2018].

Оба фрагмента могут быть предложены для перевода и обсуждения в группах студентов экономических специаль-

ностей, будучи непосредственно связаны с миром бизнеса: в первом речь идет о конкуренции больших супермаркетов в области ценовой политики; второй фрагмент взят из деловой встречи, посвященной обсуждению возможностей увеличения доли рынка компании.

После знакомства с этимологией, структурой идиоматических выражений и способами их перевода логично предложить карточки-задания типа *match English-Russian equivalents*, предложить заменить в тексте отдельные фразы идиомами, обсудить с обучающимися вопрос, почему идиомы особенно часто встречаются в рекламных материалах, в заголовках газет и журналов?

Выводы

Идиомы спортивной этимологии, сменив среду обитания, сменили и характерный функциональный стиль, а также дискурс с публицистического, где они изначально употреблялись, на активно развивающийся сегодня стиль рекламных материалов и официально-деловой *Business English*.

После лексической работы по определению эквивалентных англоязычным идиомам выражений в русском языке и обсуждению этимологии высказываний можно предложить текстовые фрагменты для распознавания в них идиом и перевода, ориентированного на разную аудиторию. Смена аудитории предполагает смену типа перевода: с переводческим ком-

ментарием и без него, с нахождением эквивалентного выражения в ЯП или же с передачей только смысла высказывания.

На заключительном этапе занятия эффективно давать задания репродуктивного типа, требующие самостоятельного употребления и трактовки высказывания в письменном виде. Задание может заключаться в описании ситуации, в которой уместно употребить идиому или же в составлении краткого диалогического высказывания с применением изученных в ходе занятия идиом. С интересом воспринимается обучающимися задание найти в заголовках газет и журналов идиомы спортивной или же неспортивной тематики. Начать можно с подборки заголовков, предложенных преподавателем. Для продолжения поисков эффективно применить формы самостоятельной работы или индивидуального задания.

Идиомы спортивного происхождения могут стать *a true trigger*, спусковым крючком, зацепкой и ступенькой, которая поведёт обучающихся к дальнейшим открытиям в фразеологии и лексике, а также шире, в культуре страны изучаемого языка.

Перевод бизнес-идиом требует точной передачи заложенной информации. Информативно эквивалентный перевод предусматривается для текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на чи-

тателя. К таким текстам относятся все материалы научного, делового, общественно-политического характера. В информативном переводе подвиды выделяются на основе принадлежности переводимых текстов к функциональным стилям ИЯ и передачи их соответствующим стилем ЯП.

Распознавать идиомы в тексте, уметь употреблять и переводить их эквивалентно заложенной в высказываниях информации нужно уметь сегодняшним инженерам, экономистам и программистам не менее, чем филологам и переводчикам. Условия современного рынка труда требуют подготовки специалистов, ориентированных на профессиональный рост и самосовершенствование.

Разработка дидактических материалов, методических пособий требует тщательной подготовки, предполагает формирование новых методических стратегий, инновационных форм проектной работы. Но усилия, затраченные на подготовку методического материала, на сбор и систематизацию информации оправдывают себя. Осознав эффективность процесса обучения, обучающиеся начинают понимать и применять идиомы, развивают профессиональные компетенции, повышая уровень владения иностранным языком, с готовностью движутся дальше, что позволяет сделать процесс обучения интересным для двух сторон.

Список литературы

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке: избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.
2. Казакова Л. Н. Метафоризация в профессиональном дискурсе как способ формирования моно- и мультимодальных фразеологизмов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3(20). С. 58–62.
3. Казакова Л. Н. Декодирование и перевод заголовочных комплексов в современных mass media // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2016. №3. С. 106–110.

4. Казакова Л. Н. Применение основных правил и приёмов перевода с учетом грамматико-стилистических особенностей текста. Курск, 2016. 118 с.
5. Казакова Л. Н., Казакова Н. И. Фразеологизмы как причины возникновения смысловой неоднозначности при переводе юридических текстов // Язык для специальных целей: системы, функции, среда: сборник научных статей. Курск, 2018. С. 103–112.
6. Тененёва И. В. Термины-метафоры в контексте межкультурной коммуникации // Среда социума в условиях современной российской действительности: материалы Всероссийской научно-практической Internet-конференции (Курск, 7-22 июня 2010). Курск, 2010. С. 80–82.
7. Cambridge online Dictionary. Available at: www.dictionaty.cambridge.org (accessed 23 January 2020).
8. Collins online Dictionary. Available at: www.collinsdictionssry.com (accessed 22 January 2020).
9. Halliday M, Yallop C. *Lexicology: a short introduction*. Bloomsbury Academic, 2007. 117 p.
10. Oxford Dictionary. Available at: [www. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/](http://www.https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/) (accessed 23 January 2020).
11. Parker F., Riley K. *Linguistics for non-linguists*. Boston, 2005. 175 p.
12. Солодушкина К. А. Современный словарь фразовых глаголов и идиом в сфере экономики и бизнеса. СПб.: Антология, 2008. 800 с.
13. The Merriam-Webster.com Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com> (accessed 22 January 2020).
14. The Economist: Available at: www.economist.com (accessed 23 January 2020).

References

1. Vinogradov V. V. *Ob osnovnyh tipah frazeologicheskikh edinic v russkom yazyke: izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya* [On the main types of phraseological units in the Russian language: selected works. Lexicology and lexicography]. Moscow, 1977, pp. 140–161 (In Russ.)
2. Kazakova L. N. Metaforizaciya v professional'nom diskurse kak sposob formirovaniya mono- i mul'timodal'nyh frazeologizmov [Metaphorization in professional discourse as a way to form mono - and multi-modal phraseological units]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 3(20), pp. 58–62 (In Russ.)
3. Kazakova L. N. Dekodirovanie i perevod zagolovochnyh kompleksov v sovremennyh mass media [Decoding and translating header complexes in modern mass media]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Bulletin of the Voronezh State University. Series: Philology. Journalism*, 2016, no. 3, pp. 106–110 (In Russ.)
4. Kazakova L. N. *Primenenie osnovnyh pravil i priyomov perevoda s uchetom grammatiko-stilisticheskikh osobennostej teksta* [Application of the basic rules and techniques of translation, taking into account the grammatical and stylistic features of the text]. Kursk, 2016, 118 p. (In Russ.)
5. Kazakova L. N., Kazakova N. I. [Phraseological units as the causes of semantic ambiguity in the translation of legal texts]. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistemy, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej* [Language for special purposes: systems, functions, environment. Collection of scientific articles]. Kursk, 2018, pp. 103–112 (In Russ.)

6. Tenenyova I. V. [Terms-metaphors in the context of intercultural communication]. *Sreda sociuma v usloviyah sovremennoj rossijskoj dejstvitel'nosti. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii* [Social Environment in modern Russian reality. Materials of the all-Russian scientific and practical Internet conference]. Kursk, 2010, pp. 80–82 (In Russ.)
7. Cambridge online Dictionary. Available at: www.dictionaty.cambridge.org (accessed 23 January 2020).
8. Collins online Dictionary. Available at: www.collinsdictionariesry.com (accessed 22 January 2020)
9. Halliday M, Yallop C. *Lexicology: a short introduction*. Bloomsbury Academic, 2007. 117 p.
10. Oxford Dictionary. Available at: [www. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/) (accessed 23 January 2020).
11. Parker F., Riley K. *Linguistics for non-linguists*. Boston, 2005. 175 p.
12. Solodushkina K. A. *Sovremennyy slovar' frazovyh glagolov i idiom v sfere ekonomiki i biznesa* [Modern dictionary of phrasal verbs and idioms in the field of Economics and business]. St. Petersburg, Antologiya Publ., 2008, 800 p. (In Russ.)
13. The Merriam-Webster.com Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com> (accessed 22 January 2020).
14. The Economist. Available at: www.economist.com (accessed 23 January 2020).

Информация об авторе / Information about the Author

Казакова Людмила Николаевна, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
e-mail: l_kazakova@mail.ru

Liudmila N. Kazakova, Candidate of Science (Philology), Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: kazakova@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81.23

Экспериментальное психолингвистическое исследование значения слова: нерешенные проблемы**В. А. Пищальникова¹** ✉¹ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
ул. Остоженка 38 стр.1, г. Москва 119034, Российская Федерация

✉ e-mail: pishchalnikova@mail.ru

Резюме

Актуальность статьи определяется необходимостью исследования методологических проблем, определяющих условия валидности свободного ассоциативного эксперимента и аргументированную интерпретацию полученного материала. Цель исследования – определить совокупность факторов, от которых зависит специфика ассоциирования и которые не могут быть исчислены и верифицированы в рамках одного конкретного эксперимента. Однако структуру ассоциативного поля и структуру значения исследователь должен моделировать на основе строго контролируемых параметров, например, с учетом наиболее устойчивых компонентов значения. К таким автор относит понятийные, эмоционально-оценочные реакции, реакции-представления и формальные ассоциаты. Автор ставит своей задачей обосновать классификацию ассоциатов, позволяющую: а) обнаружить частотные способы языкового представления личностных смыслов, б) выявлять психологически актуальные значения лексем, в) моделировать содержание и структуру образа мира, г) устанавливать тенденции развития значения слова. Используются общенаучные методы наблюдения, анализа, сравнения, моделирования.

Автор устанавливает, что термин «ассоциативное поле» выполняет свою интерпретирующую функцию тогда, когда под ним понимается не фрагмент вербальной памяти человека, а психолингвистический конструкт, моделирующий структуру вербальной памяти. Это дает возможность определять причинные связи между вербальной парой «стимул – реакция» и представленными в них ментальными репрезентациями психологической предикации. В ассоциативном поле репрезентированы и различные правила оперирования знаниями. Они проявляются в содержании психологической предикации и частотности реакций.

Психологическая предикация между стимулом и реакцией осуществляется как между объектами ментальной деятельности, при этом степень абстрактности значения градуальна. Языковой знак, будучи средством включения личностного смысла в речевую деятельность, одновременно репрезентирует ее мотив, определяющий характер предикации. Автор вводит понятие значимости реакции, которое может стать показателем актуальности определенного личностного смысла в ассоциативном поле.

Ключевые слова: методология; базовые ценности; речевое действие; речевая операция; аксиологическое понятие; личностный смысл.

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

Для цитирования: Пищальникова В. А. Экспериментальное психолингвистическое исследование значения слова: нерешенные проблемы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 17–29.

Статья поступила в редакцию 04.11.2019

Статья подписана в печать 18.11.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Пищальникова В. А., 2020

Experimental Psycholinguistic Research of Word Meaning: Unresolved Issues

Vera A. Pishchalnikova¹ ✉

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

✉ e-mail: pishchalnikova@mail.ru

Abstract

The article's relevance is determined by the need in researching methodological problems that define conditions of validity for a free associative experiment and reasoned interpretation of collected data. The aim of the research is to determine the totality of factors that define the specifics of associative attribution and that cannot be calculated and verified within one certain experiment. However the researcher should model the structure of an associative field and the structure of a meaning on the basis of parameters that can be strictly controlled, for example, taking into account the most stable components of the meaning. Such parameters include conceptual and emotional-evaluative reactions, reactions-representations and formal associates. The author's goal is to justify a classification of associates that allows a) to identify frequent ways of language representation of personal meanings, b) to reveal psychologically relevant meanings of lexemes, c) to model the content and structure of the image of the world, d) to establish trends in development of a word's meaning. The author uses commonly accepted research methods of observation, analysis, comparison and modeling.

The author established that the term "associative field" fulfills its interpreting function when it's studied not as a fragment of verbal human memory but as a psycholinguistic construct that models the structure of verbal memory. This allows defining causal connections between the verbal pair "stimulus – reaction" and presented in them verbal representations of psychological predication. Different rules of knowledge handling are also represented in the associative field. They manifest themselves in the content of psychological predication and frequency of reactions.

Psychological predication between a stimulus and a reaction happens as between objects of mental activity while the level of a meaning's abstraction is gradual. Language sign as a means of including a personal meaning into speech activity simultaneously represents its motive that defines the character of predication. The author introduced the notion of a reaction's relevance that can serve as an indicator of relevance of a certain personal meaning in the associative field.

Keywords: methodology; basic values; speech act; speech operation; axiological concept; personal meaning.

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

For citation: Pishchalnikova V. A. Experimental Psycholinguistic Research of Word Meaning: Unresolved Issues. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 17–29 (in Russ.).

Received 04.11.2019

Accepted 18.11.2019

Published 23.01.2020

Постановка проблемы. Параметры значения, релевантные для психолингвистического эксперимента

Характер ассоциирования определяется совокупностью факторов, которые не могут быть исчислены. Это вербальный (уровень языковой компетентности) и невербальный опыт (информационная

база) индивида, специфически представленный в его ассоциативно-вербальной сети, особенности памяти, специфика коммуникативной ситуации, психологический тип испытуемых, тип эксперимента и многие другие. (Отметим, что сколько-нибудь аргументированных исследований, показывающих значимую / незначимую разницу, например, результатов

письменного и устного ассоциативного эксперимента, нет). Все перечисленные и иные факторы в качестве проверяемых параметров эксперимента исследованы плохо, тем более что в одном эксперименте задать их практически невозможно.

Но структура ассоциативного поля и структура значения как интерпретирующих моделей должна быть задана контролируруемыми параметрами. Даже если другие очень важны, сравнивать можно только контролируемые. Поэтому в ассоциативном поле выделяем группы ассоциаций, которые представляют наиболее устойчивые компоненты значения: понятийные, эмоционально-оценочные, реакции-представления, формальные. Первая группа – понятийные – представляет собой ассоциаты, актуализирующие в процессе предикации тот или иной понятийный признак лексемы-стимула, причем разными способами. Состав понятийных признаков устанавливается на основе предварительного дефиниционного анализа лексемы-стимула. Но актуализируются они в процессе речевой деятельности индивидуально в зависимости от личностного смысла, возникающего в процессе каждого конкретного речевого акта.

Эмоционально-оценочные реакции связаны с мотивом деятельности, «единственным представителем» которого в речевой деятельности, по В.К. Вилюнасу, является эмоция [2]. Поскольку мотив – это структурообразующий фактор любого речевого произведения и наиболее очевидно он проявляется во «внешней» деятельности в виде эмоций, эмоционально-оценочные реакции становятся важным показателем не только актуальности «исходного» аксиологического компонента ценности, но и возможного изменения и даже утраты этого компонента в реальной речевой деятельности носителя определенной лингвокультуры. Например, экспериментально доказано, что слово *услужливый*, в значении кото-

рого лексикографические источники не фиксируют отрицательного аксиологического компонента, активно развивает его в современном русском и китайском языках [5]. Особенно ярко это обнаруживается в эмоционально-оценочной группе ассоциатов: 小人/ *низкий, подлый человек; простолюдин; карлик; ребенок* (буквально ‘маленький человек’) 14, 拍马屁/ *подхалимство* 5, 坏人/ *плохой человек* 5, 没好事/ *нет ничего хорошего* 4, 谄媚/ *заискивать* 3, 心怀叵测/ *держат камень за пазухой* 3, 虚伪/ *лицемерие* 3, 卑躬屈膝/ *низкопоклонство* 3, 狡猾的/ *хитрый* 3, 巴结/ *заискивать* 3, 狗腿子/ *прислужник* 3, 假惺惺/ *лицемерить* 2, 虚伪的/ *лицемерный* 2, 假装/ *притвориться* 2, 不怀好意的/ *злонамеренный* 2, 令人恶心的/ *отвратительный* 2, 卑鄙的人/ *негодяй* 2, 汉奸/ *предатель* 2, 谄媚的/ *заискивающе,不好的* / *плохой* и др. Подавляющее число ассоциатов этой группы фиксирует разную степень явно негативной оценочности слова *услужливый* в китайском языке, причем одной из наиболее частотных является реакция 小人/ *подлый человек* (14), репрезентирующая актуальный смысл «низкий в нравственном отношении, бесчестный», не отмеченный для этого слова в толковых словарях. Негативная оценка представлена и в других ассоциатах на слово *殷勤的* *услужливый*, репрезентирующих следующие личностные смыслы: (1) общая негативная оценка (*нет ничего хорошего, плохой человек, плохой, отвратительный, хорёк, дурное дело* и др.); (2) недостойное, осуждаемое обществом поведение (*взятка, продажный чиновник, хулиган, низкопоклонство* и др.); (3) отрицательные свойства личности (*лицемерие, заискивать, заискивающе, предатель, глупость, словчить, притвориться, злонамеренный, негодяй* др.); (4) функция, выполняемая людьми

низкого социального статуса (*прислужник*).

По данным эксперимента с носителями русского языка, лексема *услужливый* вызвала наибольшее количество отказов от ассоциирования (~ 27 %). Кроме того, в ассоциативном поле наблюдается самый низкий уровень разнообразия (0,03): *официант* 12, *слуга* 12, *подлиза* 12, *человек* 12, *обходительный* 12, *помощь* 9, *прогнуться* 6, *прислуга* 3, *пассажир* 2, *низкий* 2, *вежливость* 2 из 126 испытуемых. Очевидно, что подавляющее число ассоциатов не связано с выражением вежливости, тогда как словари синонимов включают это слово в синонимический ряд с доминантой *вежливый*. Напротив, 56% ассоциатов ядра поля объединяются признаком 'прислуживать'; в состав ядра входит и признак 'негативное отношение к носителю качества' (*подлиза* 12). Поэтому как в китайском, так и в русском языках *услужливый* практически уже не является синонимом к слову *вежливый*, и у него появляется очевидная отрицательная коннотация.

Реакции-представления репрезентируют самые разные яркие, броские, но, как правило, не существенные признаки, связанные с лексемой-стимулом и обозначаемыми ею реалиями, с помощью отсылки к словам и ситуациям, соотносимым со стимулом.

Формальные ассоциации фиксируют разнообразные типы грамматических связей и значений данного слова-стимула с другими и по определению являются операциональными. Они могут стать основанием для исследования сформированности языковой компетентности индивида.

Например:

Понятийные: *воспитанный* 14, *обходительный* 4, *учтивый* 4, *воспитание* 2, *галантный* 2, *благодарный*, *воспитанность*, *внимательный*, *интеллигентный*, *любезный*, *общительный*, *опрятный*, *при-*

ветливый, *приличный*, *тактичность*, *толерантный*, *уступчивый*.

Реакции-представления: *интеллигент* 2, *ребенок* 2, *солдат* 2, *галстук*, *гость*, *гражданин*, *джентльмен*, *друг*, *мужчина*, *начальник курса*, *незнакомый*, *старый*, *сын*, *ученик*, *цветы*, *преподаватель*, *здравствуйте*, *сотрудник*, *пример*, *салфетка*, *лось*.

Эмоционально-оценочные: *добрый* 6, *хороший* 3, *приятный* 2, *милый*, *странный*, *симпатия*, *сильный*, *добродушный*, *добр в общении*.

Формальные: *человек* 24, *ответ* 3, *вежливые люди*, *аргумент*, *люди*, *улыбка*, *вопрос*, *тон*, *грубый*, *поступок* [12] (подчеркиванием выделены слова, которые можно с одинаковым основанием отнести к разным группам).

Такая классификация может стать основой для: а) обнаружения частотных способов языкового представления личностных смыслов; б) выявления психологически актуального значения лексем; в) детального моделирования содержания и структуры образа мира; г) выявления тенденций развития значения слова.

Материалы и методы исследования. Сущностные признаки ассоциативного поля как модели распределения реакций на определенный стимул

Ассоциативное поле как интерпретирующая модель работает только тогда, когда под ним понимается не фрагмент вербальной памяти человека, а психолингвистический конструкт, *моделирующий структуру вербальной памяти*. Он позволяет в рамках методологии речевой деятельности устанавливать причинные связи между внешне наблюдаемыми явлениями – вербальной парой «стимул – реакция» – и представленными в них ментальными репрезентациями психологической предикации. Ассоциативное поле обнаруживает и правила оперирования знаниями, зафиксированными в определенных способах их представления. Од-

нако на деле изучение всех перечисленных вопросов часто подменяется анализом лингвистической семантики слов-ассоциатов.

Результаты и обсуждение. Исследование признаков ассоциирования как показателя специфики смыслообразования

Любая ассоциативная связь вероятна. И это принципиальное положение, позволяющее вообще прогнозировать динамику значения слова. Разные типы реакций – следствие разных стратегий ассоциирования. Выбор стратегии ассоциирования индивидом не осознается, поэтому для установления характера предикации между стимулом и реакцией важен анализ признаков, актуализированных в процессе ассоциирования.

Сравним данные Русского ассоциативного словаря [7, 8] (далее РАС. – *В.П.*) и свободного ассоциативного эксперимента [12]. В РАС представлено следующее ассоциативное поле *вежливый*: «человек 29; отказ 6; мальчик 4; воспитанный, очень 3; интеллигент, мужчина, обходительный, ответ, приятно, учтивый, хороший 2; бегемот, бережливый, благовоспитанный, вежливость, великолепный, гад, господин, гость, гражданин, грубый, гусь, бабушка, джентльмен, дяденька, как ворона, клетка, кролик, культурный, лох, малый, парень, партнер, пацан, пес, подхалим, приятный, ребенок, слуга, старик, старичок, студент, такой, товарищ, уступчивый, учитель, хороший такой, черт, школьник, юноша, я 1; 102+55+0+43» [7, т. 1, с.80]. Состав ассоциатов поля *вежливость*, полученных в эксперименте, таков: *воспитанность* 11, *воспитание* 7, *качество* 7, *доброта* 4, *манеры* 3, *этикет* 3, *к друзьям* 2, *общение* 2, *поведение* 2, *тактичность* 2, *уважение* 2, *характер* 2, *благодарность*, *важна*, *в разговоре*, *города берёт*, *дар*, *доброжелательность*, *должность*, *люди*, *манерность*, *милая*, *норма*, *обходитель-*

ность, *общество*, *обязательность*, *осторожность*, *ответить*, *пожалуйста*, *поклон*, *почтительность*, *правила*, *приличие*, *разумность*, *редкость*, *спасибо*, *старики*, *старость*, *толерантность*, *улыбка*, *умение*, *услуга*, *учащийся*, *хитрость*, *хороший тон*, *черта* (90/46/9/34) [12]. И хотя представленные ассоциативные поля разделяет довольно значительный временной промежуток, очевидно совпадение (1) значительной части ядерных ассоциатов сравниваемых полей, (2) конкретных ассоциатов (14), составляющих соответственно 14,6% и 12,3% от общего числа реакций, (3) количества формальных реакций, что свидетельствует о структурно-содержательной стабильности понятия «вежливый».

Ожидаемо в ядре поля «вежливость» не представлен смысловой компонент ‘носитель качества’, поскольку частеречная семантика имени существительного не предполагает его актуализацию.

Закономерно в операциональных ассоциатах совпадают компоненты, ядерные для обоих полей, однако в РАС отмечены разговорные конструкции, имеющие уже статус устойчивых сочетаний (вежливый очень, вежливый гад, вежливый такой), отсутствующие в экспериментальных данных.

Несмотря на закономерную разницу в конкретной вербальной реализации ассоциативной связи, репрезентирующей личностные смыслы, во всех зонах поля актуализируются одни и те же смысловые признаки: ‘соблюдение приличий’, ‘положительное отношение к личности другого человека’. Примечательно, что в дальней периферии полей *совпадает ряд актуальных признаков*, выраженных в сопоставляемых полях *разными лексемами*. (1) ‘соблюдение приличий’, (2) ‘положительное отношение к личности другого человека’, (3) ‘средство проявления приличия’, (4) ‘характер проявления вежливости’, а также признак, не характерный для других зон, но имеющийся в поле «вежливый» – ‘носитель качества’ и др.

Установление мотива речевой деятельности необходимо, поскольку в основе внешне одинаковых реакций могут лежать разные мотивационные процессы. Например, для китайца основное условие коррупции – недостойные личные качества людей, для русского – социальные условия, в которых человек вынужден давать взятку. Поэтому частотными реакциями на стимул *коррупция* у русских являются *власть, государство, правительство*. В китайском языке тоже есть реакции *权力* / власть, *体制* / система, *制度* / строй, но они не частотны. Следовательно, один и тот же ассоциат мотивирован по-разному в разных культурах: русские считают, что коррумпирована, прежде всего, власть (государство), то китайцы, как свидетельствуют данные ассоциативного эксперимента, доверяют власти и переносят ответственность за коррумпированное поведение на конкретных чиновников: у русских испытуемых признаком «коррумпированная среда» объединено 52 реакций из 200, у китайцев – всего 11 [6].

Актуализация одного и того же признака разными лексемами – это показатель образования личностного смысла, репрезентируемого в процессе психологической предикации как объединении личностного смысла и регулярного способа его выражения.

Психологическая предикация осуществляется между значениями как объектами ментальной деятельности, при этом степень абстрактности, «символичности» значения может быть существенно разной. Эта градуальность символичности по-разному отражается в лексических единицах. Так, психологическая предикация может быть связана с разной степенью актуализации признаков значения, стоящих за конкретным словом (см., например, анализ ассоциативных полей). При образовании окказиональных слов в отношении психологического предикцирования вступает словообразовательная модель как схема стабильного речевого дей-

ствия и личностный смысл. Полисемию тоже можно рассматривать в аспекте развития способов психологической предикации. Энантисемиа – специфический вид речевого действия, в котором означающее ассоциативно соотносится со смысловым образованием, в котором значения связаны отношениями контрадикции. Языковая игра – недифференцированное понятие, которое обозначает совокупность специфических речевых действий. «Разная степень символичности» не нарушает процесса смыслообразования, при котором означаемое должно быть структурно-семантическим единством, имеющим доминантную содержательную зону.

Личностный смысл всегда находит свое выражение в определенном способе представления, и средством его представления является речевое действие, которое осуществляет «вмешательство индивида в действительность» в речевом акте (В. фон Гумбольдт). Отсюда становится понятным утверждение А.А. Леонтьева о том, что если из деятельности вычтешь речевые действия, от нее ничего не останется. И потому именно специфичность речевого действия определяет специфику картины мира.

При таком понимании речевого действия становится понятным и суть «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев). Мотив реализуется в характере психологической предикации, но ее еще нужно воплотить, представить определенным языковым способом. И тогда актуализируется словообразовательная схема, которая фиксирует принятый способ познания. То есть психологически сдвиг мотива на цель обязательно сопровождается приспособлением к внутренней форме языка. Именно поэтому язык, по Л.С. Выготскому, непосредственно входит в процесс мышления, во-первых, своей внутренней формой, во-вторых – психическими образами акустических оболочек слов как дифференциаторами значений. Они де-

лают осмысленным непрерывный ментальный процесс для человека.

Речевое действие в таком случае – это одновременно (1) способ предикции, акцентирующий личностный смысл, и (2) средство предикции, выявляющее степень операциональности действия (возможна и полная его автоматизация). Поскольку речевое действие – это проявление внутренней формы языка, вне внешней формы оно существовать не может. Внешняя форма речевого действия становится основанием его анализа, средством доступа к пониманию характера предикации.

Проблема интерпретации частотности ассоциатов

И.И. Валуйцева и Г.Т. Хухуни считают, что позиция, согласно которой ядро языкового сознания не равно культурному стереотипу, не вполне аргументированна. Культурная общность, утверждают исследователи, – еще не основание для постулирования единого этнокультурного сознания [1].

Полностью соглашаясь с этим тезисом, отметим, что частотные вербальные ассоциаты позволяют говорить только о регулярном способе языкового представления определенного типа психологической предикации между стимулом и реакцией. Для исследователя это может свидетельствовать о продуктивных способах включения значения слова в речевую деятельность в определенной языковой общности, о предпочтительных способах смыслообразования, которые постепенно превращаются в операции со словом. Здесь психолингвист соприкасается с внутренней формой языка как способом обозначения реалии в звуке, как «индивидуальным порывом нации, которым она в языке сообщает своей мысли и своему ощущению значимость. Но так как этот порыв никогда не дан нам в целостности своего стремления, а лишь в разрозненных своих действиях, то нам остается только запечатлеть в мертвом общем

понятии *однородность его действия*» [11, с. 36] (курсив наш. – В.П.). В свое время мы отмечали, что звуковая материя в результате «интенций сознания» (В. фон Гумбольдт) становится языковой – то есть специфически структурируется в соответствии с доминирующими способами смыслообразования, при этом внешняя форма языка – это, по сути, результат операционализации речевых действий.

Словом, частотность – это чисто количественный критерий, который еще не свидетельствует о значимости актуализированного в речевом действии признака, а может говорить только о привычности, распространенности такого способа смыслообразования в данной языковой общности. Например, в группе из 120 испытуемых от 17 до 23 лет на стимул *вежливый* наиболее частотной стала реакция *человек* (24) [12], актуализирующая предикативный признак «носитель признака», но из всех потенциально возможных реакций эта наиболее вероятна, поскольку *вежливый* как имя прилагательное, обладающее определенной лексической семантикой и частеречной семантикой признаковости, согласуется с именем существительным, прямое значение которого в данном случае ограничено номинациями человека. Как известно, стилистически нейтральные прямые номинативные значения составляют основу лексикона, а потому актуализируются быстрее и чаще. Таким образом, психологическая предикация – это процесс, в котором объединяются операциональный способ представления значения в языке и актуализированный в речевом действии личностный смысл.

Вышесказанное позволяет считать, что частотность реакции *человек* в приведенном выше примере еще не является основанием для включения в ценность «вежливость» в качестве обязательного смыслового компонента ценности «носитель признака».

Вместе с тем частотные вербальные ассоциаты могут стать основой для установления *видов* речевых действий и способствовать более детальной характеристике процесса смыслообразования.

Кроме того, если исследовать *все* компоненты ассоциативного поля, то реакции, не входящие в ядро, в том числе единичные, могут семантически «перевесить» компоненты ядра, и тогда, конечно, образуется модель, содержательно и структурно не равная ядру, но отражающая стереотипные представления носителей языка, например, о той или иной ценности, реализуемой в поведенческих и иных стереотипах.

Следовательно, важно изучать все признаки, по которым осуществляется предикация в речевом действии. Например, в группе из 120 испытуемых от 17 до 23 лет на стимул *вежливый* получены следующие ассоциаты: *человек* 24, *воспитанный* 14, *добрый* 6, *обходительный* 4, *учтивый* 4, *ответ* 3, *хороший* 3, *воспитание* 2, *галантный* 2, *интеллигент* 2, *приятный* 2, *ребенок* 2, *солдат* 2, *аргумент*, *благодарный*, *вежливые люди*, *вопрос*, *воспитанность*, *внимательный*, *галстук*, *гость*, *гражданин*, *грубый*, *джентльмен*, *добродушный*, *добр в общении*, *друг*, *здравствуйте*, *интеллигентный*, *лось*, *любезный*, *люди*, *милый*, *мужчина*, *начальник курса*, *незнакомый*, *общительный*, *опрятный*, *поступок*, *преподаватель*, *приветливый*, *приличный*, *пример*, *салфетка*, *сильный*, *симпатия*, *сотрудник*, *старый*, *странный*, *сын*, *тактичность*, *толерантный*, *тон*, *улыбка*, *уступчивый*, *ученик*, *цветы*.

В ядро поля условно включены ассоциаты *человек* 24, *воспитанный* 14, *добрый* 6, *обходительный* 4, *учтивый* 4, в ближнюю периферию – *ответ* 3, *хороший* 3, *воспитание* 2, *галантный* 2, *интеллигент* 2, *приятный* 2, *ребенок* 2, *солдат* 2, *аргумент*, все остальные реакции отнесены к дальней периферии.

Наиболее частотная реакция *человек* репрезентирует предикативный признак

(1) носитель признака ‘вежливый’; в ядре ассоциативного поля могут быть выделены также признаки (2) ‘соблюдение приличий’, (3) ‘положительное отношение к личности другого человека’.

Признак (1) актуализируется и в ядерных зонах ассоциативного поля: *интеллигент*, *ребенок*, *солдат*; *гость*, *гражданин*, *джентльмен*, *друг*, *мужчина*, *начальник курса*, *незнакомый*, *преподаватель*, *сотрудник*, *сын*, *ученик*, что составляет 58,3% от самой частотной реакции и свидетельствует, по крайней мере, о распространенности такого способа представления признака. Ядерный признак (2) также представлен в ближней и дальней периферии: *воспитание*, *галантный*, *воспитанный*, *внимательный* и т.д. – всего 33,3% ассоциатов этих зон, и это весьма показательно, т.к. они формируются нечастотными реакциями, следовательно, наличие трети ассоциатов, актуализирующих признак (2), говорит не только об операциональной, но и о содержательной его актуальности.

В пределах одной культуры соотносимые деятельности индивидов, естественно, обуславливают появление общих / сходных личностных смыслов. Такие смыслы можно извлечь из анализа соотношения стимул – реакция как речевого действия: языковой знак, являясь средством включения личностного смысла в речевую деятельность, одновременно репрезентирует и мотив его включения, определяющий характер предикации. Для исследователя языковой знак становится средством обнаружения и мотива, и характера предикации. Соотношение «стимул – реакция» с точки зрения психологической – вербализованное специфическое предикативное целое, обладающее модальностью. Но далеко не всегда присутствует грамматическая согласованность стимула и реакции. Поэтому его можно рассматривать как особое речевое действие, как компонент речевой деятельности, достаточный для реализации признака предикации и, таким образом,

для обнаружения мотива деятельности. Рассмотрение соотношения стимул – реакция как текста-примитива, текстовой структуры без нормированных средств связности выражает стремление исследователей приблизить его к лингвистическим объектам и ничего не дает для выявления психолингвистической сущности этого соотношения. Попытка объяснить отсутствие нормативной связности компонентов ассоциативного отношения потенциальным проявлением ее в коммуникативной ситуации тоже уводит от психолингвистической сущности проблемы, поскольку отношение стимул – реакция ценно для психолингвистического анализа как раз своей «выключенностью» из коммуникативной среды, тем, что реакции (в идеале) ничем не опосредованы, кроме вербально-ассоциативной сети конкретного человека. Интерпретация признаков ассоциирования – это путь к установлению мотива речевой деятельности и, следовательно, характера присвоения значений, в том числе и аксиологических, индивидуумом.

Значимость ассоциата как его структурная характеристика

Результирующие параметры связи «стимул – реакция» заранее не заданы (точное соотношение «стимул – реакция» неизвестно и потенциально бесконечно) и принципиально не могут быть заданы, поскольку эта связь обнаруживает субъективную основу ассоциирования: «слово-стимул в ассоциативном эксперименте выступает как импульс, “запускающий” процесс активации в сети и приводящий в предречевую готовность значительный ее участок, в результате чего испытуемый вербализует один из находящихся в предречевой готовности узлов» [13, с. 250]. Однако в связи с этим для установления содержания значения тех или иных лексем, в том числе означивающих аксиологические понятия, необходима большая выборка данных.

В связи с этим возникает еще один вопрос, связанный со структурой и содержательностью компонентов ассоциативного поля, под которым в психолингвистике понимают упорядоченный по частотности набор реакций на стимул. Сейчас все активнее используется понятие «яркость реакции» как отношение количества испытуемых, давших эту реакцию, к общему числу опрошенных ([9] и др.), которая, по сути, отражает частотность реакции. И.А. Стернин предложил «выбраковывать» реакции, индекс которых меньше 5 процентов, полагая их потенциально случайными [10]. Введение этого понятия принципиально ничего не меняет в анализе ассоциативного поля и не вносит в модель никакого нового параметра, который бы уточнил представление о структуре поля. Однако более аргументированным представляется введение понятия значимости реакции (по аналогии со значимостью языкового знака Ф. де Соссюра), которое может стать показателем актуальности определенного личностного смысла для данного ассоциативного поля, выделяемого на основе анализа признаков психологической предикации. Частотная операциональная реакция при этом может обладать разной значимостью, а различные единичные реакции, актуализирующие один и тот же признак, могут иметь большую значимость.

Особенно перспективным может стать это понятие при интерпретации соотношения разных зон ассоциативного поля и сопоставлении ассоциативных полей разных языков. Так, Ч. Яо установил, что ядро ассоциативных полей *礼貌* и *вежливость* совпадает по количеству признаков предикации, но наблюдаются значимые различия по их содержательному составу и иерархии [12]. При этом, как показывают материалы исследования, даже совпадающие признаки ‘соблюдение приличий’ и ‘этикет’ обладают разным «весом» – значимостью – в системе других признаков и, следовательно, так

или иначе определяют содержательную специфику модели фрагмента ассоциативно-вербальной сети, репрезентированного лексемой *вежливость*. Поэтому, в частности, можно предположить, что в речевой деятельности психологически актуальными для носителей разных культур будут неодинаковые признаки универсальной морально-этической категории.

Иногда в анализе ассоциативного поля подчеркивается, что все реакции связаны со стимулами, но не обязательно между собой. Это, с одной стороны, так, если рассматривать ассоциативное поле как модель распределения реакций *группы* респондентов, потому что в этом случае оно объединяет реакции только единством стимула. С другой стороны, исследовать связи реакций в таких ассоциативных полях необходимо для установления общности психологической предикации между стимулом и реакцией и общности способов их вербализации. Выяснение «конкретного содержания реакций» в этом случае бессмысленно. Но изучая ассоциативное поле индивида, связи между ассоциатами установить можно, особенно если исследуется связанное речевое произведение. В этом случае моделируется индивидуальное ассоциативное поле, которое объединяется доминантным личностным смыслом и фиксирует ассоциативные связи, актуальные для индивида и представленные в конкретных актах его речевой деятельности.

Довольно часто при группировке ассоциатов исследователь сталкивается с реакциями, которые нельзя однозначно отнести к тому или иному типу. Это отражение синкретизма нашего мышления и синестетичности восприятия. Лучшим решением в данном случае является проверка содержания реакции в беседе с респондентом, однако если такая проверка невозможна, следует рассматривать подобные ассоциаты в разных классификационных группах. Как показал опыт, значительных погрешностей в анализе ассо-

циативного поля это не вызывает. Например, в реакции-представления на стимул *вежливый* исследователь [12] включает лексемы *интеллигент, ребенок, солдат, галстук, гость, гражданин, джентльмен, друг, мужчина, начальник курса, незнакомый, старый, сын, ученик, цветы, преподаватель, здравствуйте, сотрудник, пример, салфетка, лось*. При этом ассоциат *интеллигент* может быть с равным основанием отнесен к понятийным реакциям (репрезентируя интеллигентность как потенциальный компонент вежливости), а *лось* – к эмоционально-оценочным, если *лось* употребляется респондентом для обозначения большого и не очень умного человека.

Означенная проблема актуализируется в сопоставительных исследованиях с корневыми языками и связана с еще одним серьезным методологическим вопросом – принципами отбора стимулов для ассоциативного эксперимента, установление которых требует отдельного исследования.

В последнее время все чаще ассоциативные поля соотносятся с данными корпусов национальных языков. Так, Д. Галеа, П. Бруза отмечают, что ассоциативные сети на базе корпусов и на базе ассоциативного эксперимента очень сходны (если учитывать географию и время проведения ассоциативного эксперимента) [4]. Это естественно, поскольку контексты корпусов отражают индивидуальные ассоциативные связи; принципиальной разницы между представлениями личностного смысла в текстах и в речевых действиях, реализованных в паре «стимул – реакция», нет и быть не может. Другое дело, что в ассоциативном эксперименте контексты минимальны.

Исследователи предлагают на основе корпусов строить сети ассоциаций между словами, которые бы предсказывали ассоциации, возникающие у людей при предъявлении отдельных слов. На наш взгляд, занятие это бессмысленное, поскольку, скорее, на основе ассоциативных

полей, где потенциально больше разнообразие реакций, можно что-то предсказывать, опираясь на частотность ассоциаций и на характер актуализации в ассоциатах личностного смысла. При сравнении ассоциативных сетей, построенных на базе корпусов, с имеющимися сетями свободных ассоциаций, полученными от людей, Д. Галеа и П. Бруза учитывали два параметра: количественный, устанавливая, в какой мере полученные результаты правильно предсказывают частоту ассоциаций и семантическое расстояние между словами, и структурный, который представляет «степень правильности» предсказываемого ассоциата [4]. Возможно, это интересно с теоретической точки зрения для определения корреляций «свободных» и текстовых ассоциаций. Вместе с тем реакции всегда потенциальны, поэтому установить степень их правильности едва ли возможно. Само понятие правильности здесь едва ли применимо; скорее, можно говорить только о частотности как проявлении стандартности ассоциации.

Выводы. Возможности анализа ассоциативного поля

Сказанное выше позволяет представить последовательность анализа ассоциативного поля как совокупности реакций, репрезентирующих характер личностного смысла и способ представления в языке психологической предикации между стимулом и реакцией.

1. Проверка инвариантного значения слова, представляющего реакцию (личностный смысл), по лексикографическим источникам: толковым и энциклопедическим словарям с целью установления содержания личностного смысла реакции. Выявление существенных понятийных и иных компонентов значения слова. Схематическое представление полученной модели значения для более наглядного сопоставления с содержанием ассоциативного поля.

2. Первичное распределение ассоциатов на понятийные, реакции-представления, эмоционально-оценочные и формальные в соответствии с основными компонентами психологического значения. Установление количественных отношений между разными группами ассоциатов как показателями их значимости в ассоциативном поле.

3. Выделение ядерной и периферических (ближней и дальней) зон ассоциативного поля на основании произвольно избранного количественного параметра с учетом частотности ассоциатов.

4. Установление характера психологической предикации (признака ассоциирования) между стимулом и реакцией: а) определение личностных смыслов в парах «стимул – реакция» как речевых действий; б) определение языкового способа представления личностного смысла.

5. Определение качественного разнообразия и частотности актуализации существенных понятийных и иных компонентов значения слова в выделенных признаках ассоциирования (предикации).

В зависимости от цели лингвистического и психолингвистического исследования ассоциативного поля в эту последовательность могут быть включены и другие этапы. Так, при установлении изменения значения слова могут быть использованы толковые словари разных лет издания, отражающие определенные этапы в развитии лексики языка, а также этимологические разыскания. Данные этих словарей могут быть сопоставлены с составом актуального ассоциативного поля изучаемых лексем.

Связь стимула и реакции может стать необходимым материалом анализа при определении намеренности в представлении оценочных смыслов и сопоставлении их с инвариантным (коннотативным) значением. В этом случае личностные смыслы, репрезентированные в речевых действиях, могут быть сопоставлены с кон-

нотациями, зафиксированными в значении лексем синонимического ряда стимула.

Имеющиеся ассоциативные словари могут быть привлечены с целью определения того, какие внешние причины могли повлиять на характер ассоциирования; имеются ли определенные закономерности в использовании способов представ-

ления личностных смыслов в разные периоды времени, или они остаются константными, зависимыми только от структурных отношений единиц языка.

Межъязыковые исследования разного рода должны предполагать проведение указанных процедур для каждого из сопоставляемых языков.

Список литературы

1. Валуйцева И. И., Хухуни Г. Т. Этноязыковое сознание: единство и противоречие // Вопросы психолингвистики. 2012. № 2(16). С. 112–120.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
3. Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Наука, 1993. 330 с.
4. Объединенная Евро-Азиатская Тихоокеанская конференция по когнитивной науке // Российский журнал когнитивной науки. 2015. Т. 2 (4). С. 58–64.
5. Пищальникова В. А., Яо Ч. Служить бы рад – прислуживаться тошно, или Динамика значения слова 殷勤的 / услужливый в китайской лингвокультуре // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9. № 1(30). С. 56–65.
6. Пэй Ц. Антиценность «коррупция» / «腐败» как фрагмент языковой картины мира русских и китайцев: дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 236 с.
7. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Том I. От стимула к реакции / под ред. Ю. Н. Караулова. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. 784 с.
8. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. II. «От реакции к стимулу» / под ред. Ю. Н. Караулова, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. 992 с.
9. Стернин И. А., Рудакова А. В. Индексы яркости и групповая дифференциация семантики слова // Психолингвистика и лексикография. Вып. 2. Воронеж: Истоки, 2015. С. 93–97.
10. Стернин И. А., Рудакова А. В. Круглый стол «Актуальные проблемы проведения и интерпретации результатов психолингвистических экспериментов // Вопросы психолингвистики. 2016. №4 (30). С.312-319.
11. Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на темы Гумбольдта. Иваново: ИГУ, 1999. 304 с.
12. Яо Ч. Содержательная специфика этического понятия «вежливость» / «貌» в русском и китайском языках: дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 246 с.

References

1. Valujceva I. I., Huhuni G. T. Etnoyazykovoe soznanie: edinstvo i protivorechie [Ethnolinguistic consciousness: unity and contradiction]. *Voprosy psiholingvistiki = Journal of Psycholinguistics*, 2012, no. 2(16), pp. 112–120 (In Russ.)
2. Vilyunas V. K. *Psichologicheskie mekhanizmy motivacii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1990, 288 p. (In Russ.)

3. Karaulov YU. N. *Associativnaya grammatika russkogo yazyka* [Associative grammar of the Russian language]. Moscow, Nauka Publ., 1993, 330 p. (In Russ.)
4. Ob"edinennaya Evro-Aziatskaya Tihookeanskaya konferenciya po kognitivnoj nauke [Joint Euro-Asian Pacific conference on cognitive science]. *Rossijskij zhurnal kognitivnoj nauki = Russian journal of Cognitive Science*, 2015, vol. 2 (4), pp. 58–64 (In Russ.)
5. Pishchal'nikova V. A., Yao Ch. Sluzhit' by rad – prisluzhivat'sya toshno, ili Dinamika znacheniya slova 殷勤的 /usluzhiviy v kitajskoj lingvokul'ture [To serve would be glad - to serve sickly, or the Dynamics of the meaning of the word 的的 / helpful in Chinese linguoculture]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 1(30), pp. 56–65 (In Russ.)
6. Pej C. Anticennost' «korrupciya». «腐败» kak fragment yazykovoj kartiny mira russkih i kitajcev" [Anti-value "corruption" "腐败" as a fragment of the language picture of the world of Russians and Chinese]. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2019. 236 p. (In Russ.)
7. *Russkij associativnyj slovar'. Vol. I. Ot stimula k reakcii* [Russian associative dictionary. Vol. 1. From stimulus to reaction]. Moscow, OOO "Izdatel'stvo Astrel" Publ.; OOO "Izdatel'stvo AST" Publ., 2002. 784 p. (In Russ.)
8. *Russkij associativnyj slovar'. Vol. II. "Ot reakcii k stimulu"* [Russian associative dictionary. From editorial to incentive]. Moscow, OOO "Izdatel'stvo Astrel" Publ.; OOO "Izdatel'stvo AST" Publ., 2002. 992 p. (In Russ.)
9. Sternin I. A., Rudakova A. V. Indeksy yarkosti i gruppovaya differenciaciya semantiki slova [Brightness indices and group differentiation of word semantics]. *Psiholingvistika i leksikografiya* [Psycholinguistics and lexicography]. Voronezh, Istoki Publ., 2015, pp. 93–97 (In Russ.)
10. Sternin I. A., Rudakova A. V. Kruglyj stol "Aktual'nye problemy provedeniya i interpretacii rezul'tatov psiholingvистических экспериментов [Round table "Actual problems of conducting and interpreting the results of psycholinguistic experiments"]. *Voprosy psiholingvistiki = Journal of Psycholinguistics*, 2016, no. 4 (30), pp. 312-319 (In Russ.)
11. Shpet G. G. *Vnutrennyaya forma slova. Etyudy i variacii na temy Gumbol'dta* [The inner form of the word. Etudes and variations on the theme of Humboldt]. Ivanovo, IGU Publ., 1999, 304 p. (In Russ.)
12. Yao Ch. Soderzhatel'naya specifika eticheskogo ponyatiya «vezhlivost'» «貌» v russkom i kitajskom yazykah [Content specificity of the ethical concept of "politeness" "貌" in Russian and Chinese]. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2019, 246 p. (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Пищальникова Вера Анатольевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pishchalnikova@mail.ru

Vera A. Pishchalnikova, Doctor of Philology Sciences, Professor, Chair of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: pishchalnikova@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

**Этнокультурная специфика невербального общения
в академической среде международно-ориентированного вуза****Н. В. Поморцева¹ ✉, М. Н. Куновски¹**

¹Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, г. Москва 117198, Российская Федерация

✉ e-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

Резюме

Рост популярности российского образования в международном масштабе и возрастающее количество иностранных студентов в российских вузах обусловили интерес к вопросам межэтнического взаимодействия и адаптации к академической среде международно-ориентированного вуза.

Цель исследования – провести анализ этнокультурной специфики невербальной коммуникации в процессе интеграции в русскоязычное образовательное пространство представителей различных этносов в международно-ориентированном вузе.

Методы исследования определены в соответствии с поставленными задачами и обусловлены его междисциплинарным характером. Для анализа этнокультурной специфики невербальной коммуникации было проведено анкетирование среди иностранных студентов основных факультетов РУДН (46 студентов из ЮАР, 98 студентов из Китая и 46 студентов из Ирана).

Проанализировав ответы респондентов, авторы смогли доказать необходимость учета этнокультурной специфики невербального поведения при организации обучения русскому языку как иностранному в многонациональных группах, чтобы создать оптимальные условия для эффективного межкультурного общения. По результатам исследования авторы сделали предположение о том, что невербальное поведение иностранных студентов международно-ориентированного вуза может корректироваться под влиянием образовательного процесса в многонациональных группах при обучении русскому языку на довузовском этапе.

Ключевые слова: *Русский язык как иностранный; невербальная коммуникация; международно-ориентированный вуз; русскоязычное пространство; межэтническое взаимодействие; образовательная среда.*

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

Благодарности: *Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-29-09148.*

Для цитирования: Поморцева Н. В., Куновски М. Н. Этнокультурная специфика невербального общения в академической среде международно-ориентированного вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 30–42.

Статья поступила в редакцию 25.11.2019

Статья подписана в печать 20.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Поморцева Н. В., Куновски М. Н., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1): 30–42

Ethnocultural Specifics of Non-Verbal Communication in the Academic Environment of an Internationally Oriented University

Natalya V. Pomortseva¹ ✉, Marina N. Kunovsky¹

¹Rudn University
6 Miklukho-Maklaya str., Moscow 117198, Russian Federation

✉ e-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

Abstract

The growth of the Russian education international popularity and the increasing number of foreign students in Russian universities cause the interest to the topic of interethnic interaction and adaptation to the academic environment of an internationally oriented university.

Purpose of research is to analyze the ethnocultural specifics of non-verbal communication in the process of the integration into the Russian-speaking educational environment of the representatives of different ethnic groups in an internationally oriented university.

Methods are defined according to the research purposes and are caused by the interdisciplinary research character. The analysis of the ethnocultural specifics of non-verbal communication was made. There was conducted a survey among the first-year international students of RUDN University from different faculties, the respondents were the students from SAR (46), China (98) and Iran (46).

Results – based on the research results the authors assumed that non-verbal communication of the foreign students of an internationally oriented university can be adjusted under the influence of the educational process in the groups of international students when they learn the Russian language at their pre-university stage.

Keywords: Russian as a foreign language; non-verbal communication; internationally oriented university; Russian-speaking environment; interethnic interrelation; educational environment.

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

Acknowledgements: The publication was prepared as part of the project № 17-29-09148 of the Russian Foundation for basic research (Russian Foundation for Basic Research, RFBR).

For citation: Pomortseva N. V., Kunovsky M. N. Ethnocultural Specifics of Non-Verbal Communication in the Academic Environment of an Internationally Oriented University. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 30–42 (in Russ.).

Received 25.11.2019

Accepted 20.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

Российские вузы в настоящее время прочно утвердились в международном образовательном пространстве, ежегодно принимая все большее количество студентов из-за рубежа. Приезжая на учебу в Россию, иностранные абитуриенты выбирают программы обучения на русском языке, в связи с чем становится актуальной задача максимального учета их образовательных потребностей и обеспечения

соответствующими академическими условиями.

Результативность образовательного процесса в международно-ориентированном вузе зависит от того, насколько комфортно себя чувствуют иностранные студенты в его академической среде. Традиционно подготовительные факультеты международно-ориентированных вузов принимают студентов стран с различными культурами и лингводидактическими традициями. Именно поэтому возникает

необходимость учитывать целый ряд факторов: национально-психологические особенности иностранных студентов, культурную и религиозную совместимость, и так далее. Без учета этих особенностей адаптация к академической среде вуза будет затруднена [15, 16, 17].

Иностранцам студентам, изучающим русский язык на довузовском этапе и продолжающим обучение на этом языке в российском вузе, приходится решать целый спектр адаптационных задач. Самой очевидной является постижение особенностей коммуникативного поведения, принятого в русскоговорящей образовательной среде. Еще одной, не менее важной, задачей является адаптация к невербальным действиям представителей других этносов в процессе учебного взаимодействия. Чем больше сходства между личностными характеристиками студентов и принимающим обществом, тем легче и быстрее будет проходить социокультурная адаптация [18].

Сопоставление основных признаков невербального поведения различных этносов позволяет выявить этнокультурную специфику общения соответствующих культур. В рамках данного исследования для сравнения было взято невербальное поведение студентов из Ирана, Китая и ЮАР: у представителей этих этносов особенно ярко выражены различия в нравственной, религиозной и культурной ориентации. В статье авторы попытались выявить связь специфики невербальной коммуникации с особенностями национального характера представителей разных культур, что позволит правильно понимать действия представителей различных этносов и соответственно выстраивать стратегию организации межкультурной коммуникации. Невербальное поведение передает посредством физического взаимодействия определенную информацию.

Язык жестов и тела считается самым распространенным языком в мире, но это не означает, что невербальные средства

общения (мимика, жесты, зрительный контакт) универсальны для представителей всех этносов. В каждой стране есть свои особенности невербального общения, их знание помогает каждому эффективнее выстроить общение с собеседником иной национальности. Особенную важность это приобретает при организации обучения в международно-ориентированном вузе, где необходимо учитывать особенности межэтнического взаимодействия.

Такое взаимодействие играет важную роль в процессе интеграции в русскоязычное пространство представителей различных этносов при обучении русскому языку как иностранному в международно-ориентированном вузе (например, в Российском университете дружбы народов, образовательную среду которого характеризует поликультурность).

Х. Панг [8] провел исследование проявления невербальных межрасовых и межнациональных отношений в многонациональных группах в вузах. В отличие от других исследователей, которые считают, что акцентирование различий в культурных стереотипах помогает избежать поведенческих ошибок [19], Панг ищет способ переключить внимание с защиты национальных и культурных различий в сторону индивидуальной эмоциональной самодостаточности представителя каждого из этносов в многонациональных группах.

Когда речь идет о представителях различных этносов и межнациональной идентичности, исследование невербальных механизмов взаимодействия в группе будет полезно для того, чтобы определить траекторию межкультурной адаптации. В современных условиях развития международно-ориентированных вузов такое исследование даёт много полезной информации для правильной организации обучения в условиях межнационального общения.

Сара Ахмед [9] в предлагаемой ею модели «социальности эмоций» объясняет

ет, как представители различных этносов образуют новые групповые идентичности через процесс аккультурации и инкультурации. Аккультурация – это «новое» поведение студента университета, возникающее как результат взаимодействия с другими культурами, особенно в условиях обучения в многонациональной аудитории в другой стране. Инкультурация, с другой стороны, понимается как де-факто (естественное) развитие собственной культуры такого студента.

В международно-ориентированном вузе оба эти процесса могут дополнять друг друга. И напротив, если в условиях многонациональных групп постоянно подчеркивать культурные различия, то это даст почву для проявлений расизма и национализма. Таким образом, нельзя рассматривать аккультурацию и инкультурацию как отдельные процессы. При правильном выстраивании стратегии межнационального общения в многонациональных группах складывается правильный эмоциональный фон, который способствует развитию взаимного доверия и активной эмпатии между представителями различных этносов при сохранении их национальной идентичности [6].

Межэтническое взаимодействие объясняется желанием представителей различных этносов общаться и взаимодействовать друг с другом. В то же время на процесс межэтнического взаимодействия оказывают значительное влияние этнические стереотипы. Они являются неотъемлемой частью культурной идентичности личности или социальной группы. Полностью их влияния избежать невозможно, и в процессе межкультурной коммуникации они выполняют ряд важных функций: структурируют систему взглядов и убеждений, поддерживают позитивную этническую идентичность, обеспечивают выживание культуры [20].

В многонациональных группах каждый участник вносит свой вклад в аккультурацию. В таких группах участники проявляют больше внимания в отноше-

нии друг друга, более склонны помогать, там лучше развиваются невербальные навыки общения. Кроме того, исследования подтвердили и положительное влияние эмоционального фона в многонациональной учебной группе на мотивацию к изучению языка [13, 14].

Исследование, которое описано в данной статье, предполагает следующие задачи: провести анализ особенностей межэтнического взаимодействия представителей нескольких этносов (Иран, Китай и ЮАР) и описать этнокультурную специфику их невербального поведения в процессе обучения в международно-ориентированном вузе.

Материалы и методы

Выбор методов и подходов исследования определен в соответствии с поставленными целями и задачами и обусловлен его междисциплинарным характером.

Основопологающими стали следующие подходы: личностный и когнитивный. Личностный подход используется в исследовании для анализа специфики обучения представителей различных этносов в международно-ориентированном вузе и предполагает признание уникальности представителей различных этносов.

С позиций когнитивного подхода представители каждой этнической группы будут рассмотрены как совокупность индивидов, объединённых общим языком и картиной мира.

Сравнительно-сопоставительный метод позволит сопоставить проявления невербальной коммуникации отдельных этносов как этнокультурные составляющие представителей различных этносов в образовательной среде международно-ориентированного вуза.

В данной статье приводятся результаты изучения этнокультурной специфики невербальной коммуникации представителей следующих этносов: Иран, Китай и ЮАР в условиях многонациональных групп международно-ориентированного

вуза. В качестве метода педагогического исследования применяется анкетирование, вопросы которого ориентированы прежде всего на то, чтобы выяснить реальные ощущения студентов от обучения в условиях межэтнического взаимодействия. При интерпретации ответов на вопросы аналитический фокус был направлен на возможные причины выбора определенных ответов представителями различных этносов, с учетом их национальных и культурных различий, и их влияния на межкультурное поведение.

Опрос проводился среди студентов, обучающихся на основных факультетах Российского университета дружбы народов. Респондентами были студенты из ЮАР (25 студентов и 21 студентка, всего 46 человек), Китая (40 студентов и 58 студенток, всего 98 человек) и Ирана (30 студентов и 16 студенток, всего 46 человек).

Результаты и обсуждение

В процессе общения человек всегда опирается на свои мотивационные, языковые, общекультурные, этнические особенности, которые связаны с духовным опытом, жизненными приоритетами, ценностными установками, формируемыми определенной лингвокультурной средой, конкретными культурными условиями. Вопрос эффективности межэтнической коммуникации в новой для иностранцев лингвокультурной среде – академической среде международно-ориентированного вуза – непосредственно связан с вышеперечисленными факторами.

Эффективность коммуникации предполагает обязательное наличие знаний и практических речевых навыков у всех её участников, и она имеет место в том случае, если участники общения способны понять собеседника, готовы поменяться с ним ролями, построить конструктивный диалог и сделать собственную речь соответствующей лингвокультурной ситуации.

Психологи считают, что в процессе взаимодействия людей 60–80% коммуникации осуществляется посредством невербальных средств и только 20–40% – посредством вербального общения. Поэтому можно сказать, что одним из факторов «мягкого» вхождения в новую лингвокультурную среду и адекватного межэтнического взаимодействия является в том числе и правильное использование невербальных средств общения. Иными словами, одной из важнейших задач вхождения в академическую среду для студента, приехавшего учиться в российский международно-ориентированный вуз, является не только овладеть русским языком, но и научиться соотносить собственный опыт невербального общения с культурными кодами других участников межэтнического общения.

При повседневном общении иностранные студенты свое недостаточное знание русского языка часто компенсируют мимикой и жестами. Студенты бессознательно используют жесты, характерные для своей собственной культуры, и не анализируют их уместность в контексте. Основные особенности невербального общения проявляются в сфере символических жестов (жесты приветствия и прощания, согласия и отрицания, и т.д.). Осуществление зрительного контакта и расположение собеседников в пространстве во время общения тоже имеют свои отличительные особенности у каждого этноса.

Большинство людей во время общения используют жесты рук, и значение жестов у разных этносов не обязательно совпадает. В каждой национальной культуре есть жесты, которые одинаково воспринимаются визуально, но при этом имеют разное смысловое значение. непонимание символики жестов и мимики может привести к искаженному истолкованию смысла их действий. Строго говоря, жесты в полной мере отражают национально-культурную специфику коммуникативной практики народа.

Несмотря на этническую обусловленность невербальной коммуникации, можно выделить несколько типичных характеристик. В культуре невербального общения многих стран жесты неискренности, как правило, связаны с левой рукой. В России не принято придавать особое значение использованию именно правой или левой руки в определенных ситуациях, за исключением рукопожатия. А вот для тех, кто исповедует ислам, левая рука считается нечистой и служит только для гигиенических целей. Подавая мусульманину какой-либо предмет левой рукой, можно нанести человеку оскорбление [1]. Например, в Иране существует правило – брать пищу, деньги и вещи только правой рукой. Подарки также не принято дарить левой рукой: преподнести подарок следует двумя руками или только правой. В русской культуре это обстоятельство не является значимым. Значение социальных символов включается в невербальную информацию, воспринимаемую в процессе коммуникации визуально [5]. Южноафриканцы также предпочитают преподносить и принимать подарки двумя руками как знак особого уважения.

Описывая особенности невербального общения в разных странах, Марина Корельская отмечает, что во всем мире только мимика всеми воспринимается одинаково. Одним из ярких проявлений мимики является улыбка. Однако и тут могут быть свои особенности. В иранском невербальном коммуникативном поведении, к примеру, улыбка является сигналом вежливости. Улыбка в русском коммуникативном поведении адресуется в основном знакомым людям и свидетельствует о личном расположении. В отличие, к примеру, от американцев, у которых улыбка обязательна в ходе всего общения, русские люди постоянную вежливую улыбку называют «дежурной», она содержит отрицательную коннотацию и считается проявлением неискренности. У русских не принято улыбаться незнако-

мым людям и автоматически отвечать на улыбку улыбкой. Китайцы, напротив, часто улыбаются, но это не всегда выглядит искренне. Улыбка представителей китайского этноса может выражать самые разнообразные чувства: дружеское расположение, сдержанность, скрытность, неловкость; она нужна китайцам в некоторых ситуациях для того, чтобы создать собеседнику комфортные условия для общения.

Особенности невербального общения в разных странах проявляются не только в жестах, взгляде и мимике, но и в размере зоны личного пространства [1]. У каждого из этносов существуют свои особенности: чем жарче страна, чем теплее ее население, тем меньшее расстояние между собеседниками считается допустимым. М. Корельская приводит примерную классификацию допустимого для общения расстояния у представителей разных этносов. Например, самое близкое расстояние при общении с собеседником устанавливают итальянцы, испанцы, французы, арабы, греки, японцы, жители Южной Америки. Среднее расстояние предпочитают англичане, австрийцы, немцы, шведы, русские, жители Швейцарии. На значительном расстоянии друг от друга находятся – новозеландцы, австралийцы, белое население Северной Америки [1]. Так же, как и русские, южноафриканцы при знакомстве пожимают друг другу руки. Но расстояние между знакомящимися отличается от дистанции, принятой у русских – оно меньше. Китайцам же, наоборот, свойственно увеличивать расстояние между собой и собеседником: если представитель другого этноса, желая показать свое дружеское отношение, приблизится к китайцу, то он отступит назад.

В русской культуре во время разговора принято смотреть в глаза друг другу, а если человек отводит взгляд, значит, он что-то скрывает. Русские во время разговора смотрят в глаза собеседнику, это считается признаком открытости и

доброжелательности. В китайской культуре не принято смотреть собеседнику прямо в глаза – это проявление невоспитанности, поэтому во время разговора они отводят взгляд в сторону. В отличие от русских, южноафриканцы тоже считают неприличным при разговоре смотреть на собеседника в упор, это воспринимается как агрессия.

Когда идет речь об исследовании того, как иностранные студенты ощущают себя в новой социокультурной среде и какие меры можно принять для облегчения адаптационного процесса, особенно внимательно следует отнестись к вопросу самого выбора методологии [3, 12]. Приехав в другую страну, иностранный студент попадает в новую лингвокультурную реальность и должен усвоить её культурные образцы, на что требуется определенное время. У каждого студента процесс адаптации проходит с индивидуальной скоростью. Д.С. Дрожжина отмечает, что современные российские исследования, посвященные иностранным студентам, как правило, имеют количественный характер, и выводы относительно трудностей делаются на основании массовых опросов. При составлении анкет и опросников непременно следует учесть то, что мы имеем дело с эмпирическим объектом — иностранными студентами, у которых отличный от исследователя социокультурный опыт, а значит, и иное поле для интерпретации вопросов анкеты. В такой ситуации набор факторов адаптации и индикаторов, предложенных для измерения успешности этих факторов, целиком и полностью зависит от исследователя и поля его профессиональных интересов. А вот у респондентов, в свою очередь, могут возникать трудности, связанные с пониманием.

Учтя все вышеизложенное, авторы проанализировали данные опроса, проведенного в рамках исследования.

При ответе на вопрос «Вам комфортно, если во время разговора преподаватель смотрит вам в глаза?» большин-

ство респондентов из ЮАР (48% студентов и 67% студенток) выбрали ответ «некомфортно». Это может быть связано с авторитетом, которым традиционно пользуется преподаватель у представителей данного этноса. Причем больший процент отрицательных ответов – у представительниц женского пола. Респонденты из Китая продемонстрировали противоположные результаты: практически одинаковый процент у студентов (60%) и студенток (67%), обе группы отмечают, что им комфортно, если преподаватель смотрит в глаза. Схожие результаты и у респондентов из Ирана: 53% студентов и 50% студенток отмечают, что им комфортно, если преподаватель смотрит в глаза. 20 % и 50%, соответственно, испытывают дискомфорт.

Отвечая на вопрос «На каком расстоянии вы стоите во время разговора с преподавателем?», максимальное количество респондентов из ЮАР отметили, что для них расстояние не имеет значения – 56% студентов и 57% студенток, соответственно. Большинство студентов (43%) и студенток (43%) из Китая определили оптимальное расстояние 50-60 см. Остальные значения распределились поровну: не является важным – 23% студентов и 22% студенток, более 60 см – 15% студентов и 19% студенток, и минимальное расстояние 30-40 см – 20% и 12%, соответственно.

Ответы на вопрос «Когда вы разговариваете с преподавателем, можете ли вы коснуться его рукой?» распределились следующим образом: отрицательный ответ получен от максимального количества респондентов из ЮАР: 72% студентов и 86% студенток. Только 4% студентов считают такое прикосновение возможным. Среди студенток положительных ответов на этот вопрос не было. То есть для студентов из ЮАР контакт с преподавателем не является возможным и естественным.

30% студентов и 28% студенток из Китая считают возможным дотронуться рукой до преподавателя, примерно такое

же количество (33% и 31%) полагают это невозможным. Большинство опрошенных из Ирана считает, что коснуться преподавателя, то есть сократить личные границы, возможно: 46% студентов и намного больше студенток – 62%. 27% студентов и 38% студенток не считают возможным дотронуться до преподавателя. То есть для представителей мусульманского иранского этноса физический контакт с преподавателем является допустимым.

Если сравнить ответы, полученные на предыдущий вопрос, со следующим вопросом: «Если преподаватель коснется вашей руки во время разговора, вам будет...», то данные будут отличаться. Среди респондентов из ЮАР только 4% студентов ответили, что положительно на это отреагируют. Для большинства студентов это не важно (44%), для 36% неприятно. Но если рассмотреть ответы студенток, то 52% из них будет неприятно, если преподаватель коснется их рукой во время разговора, а для 33% это не важно. Большинство респондентов из Китая (65% студентов и 52% студенток) отметили, что у них будут положительные эмоции, если преподаватель коснется их во время разговора. Очень малый процент будет испытывать отрицательные эмоции (8% и 3% соответственно). Среди опрошенных из Ирана 20% студентов высказались, что они будут испытывать положительные эмоции, если преподаватель коснется их рукой во время разговора. Студентки не дали ни одного подобного ответа. Эта же категория респондентов высказалась большинством (75%), что им было бы неприятно, если бы преподаватель дотронулся до них рукой во время разговора (по сравнению с 7% студентов).

Интересные данные получены при анализе ответов на вопрос «Если на занятии преподаватель улыбается вам, вы думаете, что это...»: среди опрошенных из ЮАР 4% студентов определили это как иронию, а подавляющее большинство – как просто улыбку. Студентки в боль-

шинстве тоже оценивают это как просто улыбку (76%). 10% студенток (но ни один студент) определили это как симпатию. Лишь 3% студентов из Китая определили это как иронию. 40% и 45%, соответственно, определили улыбку преподавателя как выражение симпатии и 45% и 40% как просто улыбку. 13% студентов из Ирана расценивают улыбку преподавателя как проявление иронии, 27% студентов и 38% студенток оценивают это как проявление симпатии.

Ответы на вопрос «Если во время разговора другой человек улыбается вам, вы думаете, что это...» выглядят следующим образом: среди представителей ЮАР никто не определил улыбку собеседника как выражение иронии. 4% и 5%, соответственно, отметили, что воспримут улыбку собеседника как выражение симпатии. Подавляющее большинство респондентов расценят улыбку собеседника как «просто улыбку», то есть воспримут ее именно так, как требуется согласно русскому культурному коду. 3% респондентов из Китая, как и при ответе на предыдущий вопрос, расценивают улыбку собеседника как выражение иронии. Далее ответы распределяются следующим образом: 30% и 33%, соответственно, расценивают улыбку собеседника как выражение симпатии. Большой процент – 40% и 55% воспринимают ее как просто улыбку. 7% респондентов из Ирана (в отличие от 13% при ответе на предыдущий вопрос) расценивают улыбку собеседника как выражение иронии. Далее ответы распределяются следующим образом: 27% и 38%, соответственно, расценивают улыбку собеседника как выражение симпатии. Большой процент студентов – 53%, и такой же процент 38% воспринимают ее как просто улыбку.

При ответе на вопрос «Если во время разговора с вами у преподавателя серьезное, строгое выражение лица, вы думаете, что это...» 20% студентов и 10% процентов студенток из ЮАР воспринимают серьезное выражение лица преподавателя

как агрессию. Такой же процент студентов (20%) и больший процент студенток (38%) воспринимают это как невежливость. 36% студентов и 38% студенток расценивают серьезное выражение лица преподавателя во время разговора как серьезное отношение к теме разговора. Только 3% студентов из Китая воспринимают серьезное выражение лица преподавателя как агрессию. Такой же процент студентов воспринимают это как невежливость. Подавляющее большинство - 85% студентов и 84% - студенток расценивают серьезное выражение лица преподавателя во время разговора как серьезное отношение к теме разговора. Среди респондентов из Ирана 12% студенток воспринимают серьезное выражение лица преподавателя как агрессию. 20% студентов и больший процент студенток (38%) воспринимают это как невежливость. 53% студентов и 38% студенток расценивают серьезное выражение лица преподавателя во время разговора как серьезное отношение к теме разговора.

При ответе на вопрос «Если во время разговора с вами у другого человека серьезное, строгое выражение лица, вы думаете, что это...» респонденты высказались следующим образом: 12% студентов из ЮАР воспринимают серьезное выражение лица собеседника как агрессию. Такой же процент студентов (12%) и больший процент студенток (34%) воспринимают это как невежливость – так же, как и при ответе на предыдущий вопрос. 52% студентов и 48% студенток расценивают серьезное выражение лица собеседника во время разговора как серьезное отношение к теме разговора (то есть большинство респондентов оценивают мимику собеседника так, как это принято согласно русскому культурному коду). 8% студентов и 3% студенток из Китая воспринимают серьезное выражение лица собеседника как агрессию. Такой же процент воспринимают это как невежливость. Большинство – 62% сту-

дентов и 39% – студенток расценивают серьезное выражение лица преподавателя во время разговора как серьезное отношение к теме разговора (в отличие от ответа на предыдущий вопрос, когда серьезное выражение лица преподавателя абсолютным большинством респондентов было расценено как серьезное отношение к теме разговора). Среди иранцев 20% студентов и 62% студенток воспринимают серьезное выражение лица собеседника как агрессию. Только 13% студентов воспринимают это как невежливость. 47% студентов и 13% студенток расценивают серьезное выражение лица собеседника во время разговора как серьезное отношение к теме разговора.

Интересен спектр ответов на вопрос «Вам будет некомфортно, если иностранец даст вам книгу левой рукой?»: 10% студенток из ЮАР отметили, что будут испытывать сильный дискомфорт, если иностранец подаст им книгу левой рукой. 12% студентов и 5% студенток отметили это действие просто как некомфортное. Для подавляющего большинства респондентов из ЮАР это не имеет значения, они выбрали ответ «все равно». Никто из китайских респондентов не отметил, что будет испытывать сильный дискомфорт, если иностранец подаст им книгу левой рукой, и только 3% студентов отметили это действие просто как некомфортное. Для подавляющего большинства респондентов из Китая это не имеет значения, они выбрали ответ «все равно». 12% студенток из Ирана отметили, что будут испытывать дискомфорт, если иностранец подаст им книгу левой рукой. Заметно больший по сравнению с предыдущими этническими группами процент респондентов (27% студентов и 50% студенток) отметили это действие просто как некомфортное. Для подавляющего большинства студентов из Ирана (60%) это не имеет значения, они выбрали ответ «все равно» - по сравнению с 12% студенток, выбравшими этот же ответ). 7% и 25%, соответственно, не задумывались о том,

какие чувства они испытывают, когда иностранец подает им предмет левой рукой.

Таким образом, мы видим, что ответы на вопросы анкеты зачастую расходятся с описанными выше этнокультурными особенностями невербального поведения, принятыми в научной литературе. Это связано с процессом аккультурации: невербальное поведение, несмотря на свой безусловный характер, может претерпевать изменения в ходе межэтнического и межкультурного взаимодействия во время обучения в многонациональных группах еще на довузовском этапе. Изменения в восприятии невербального поведения во многом обусловлены и той стратегией поведения, которую выбирает преподаватель русского языка как иностранного. Адекватное ответное речевое действие, вербальное или невербальное, выступает показателем адекватности понимания и успешности речевого акта.

Выводы

Интерес к проблеме социокультурной адаптации иностранных студентов к российской образовательной среде обусловлен тем, что они обладают рядом национально-психологических особенностей, и эти особенности не всегда хорошо знакомы преподавателям подготовительных факультетов. При обучении на подго-

товительном факультете основным средством адаптации является русский язык, при этом преподавателям необходимо при организации учебной работы и межэтнического взаимодействия в группе учитывать особенности национального характера и этнокультурную специфику невербального поведения иностранных студентов.

В рамках данного исследования был проведен анализ этнокультурных особенностей невербального общения в академической среде международно-ориентированного вуза. Было сделано предположение о том, что невербальное поведение иностранных студентов международно-ориентированного вуза может изменяться под влиянием образовательного процесса в многонациональных группах при обучении русскому языку на довузовском этапе. Система образования на всех уровнях призвана формировать понимание необходимости сотрудничества между этносами, уважение к культуре, традициям, обычаям иных этносов, религиозную терпимость при уважении к истории, религии и традиций своего этноса [11]. Особая роль при этом отводится преподавателю русского языка как иностранного, основная задача которого – выстраивание межэтнического взаимодействия представителей различных этносов в процессе обучения языку на довузовском этапе.

Список литературы

1. Корельская М. Особенности невербального общения в разных странах. URL: <https://orator.biz/library/oratorical/osobennosti-neverbalnogo-obshcheniya-v-raznykh-stranakh/> (дата обращения: 12.11.2019).
2. Седельникова С. Ф., Лю Л. Коммуникативное поведение и доминантные особенности общения народов Италии и Китая // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1771–1774. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19758/> (дата обращения: 12.11.2019).
3. Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Universitas. Журнал о жизни университетов. 2013. № 3. Т. 1. С. 33–47.
4. Харченкова Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997.

5. Харченкова Л.И. Общее и национально-специфическое в коммуникативном поведении русских и иранцев // Международная научная конференция Россия–Иран: диалог культур / под науч. ред. А. С. Запесоцкого. СПб.: СПбГУП, 2017. С. 172.
6. Von Krogh G. Care in knowledge creation // *California Management Review*. 1998. 40. P. 133–153. URL: <http://dx.doi.org/10.2307/41165947>
7. Palmieri P., Boden M. T., Berenbaum H. Measuring clarity of and attention to emotions // *Journal of Personality Assessment*. 2009. 91. P. 560–567. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00223890903228539>.
8. Pang H. Individuating emotional clarity in multicultural classrooms of higher education: A transnational study on nonverbal dynamics of enculturation and acculturation, *Cogent Education*. 2016. 3:1, 1200834. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1200834
9. Ahmed S. The cultural politics of emotion. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
10. URL: <https://www.flyexpress.ru/south-africa/information-about-the-country/info-879/>, (дата обращения: 12.11.2019).
11. Попов В. Н., Андреев Н. С. Этносы и межэтнические отношения. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 80 с.
12. Riddell P.G., Analyzing student needs in designing specific-purposes language syllabuses // *Language Learning Journal*. 1991. 3:1, 73-77, DOI: 10.1080/09571739185200261
13. Wu W. C. V., & Wu P. H. N., Creating and authentic EFL learning environment to enhance student motivation to study English // *Asian EFL Journal*. 2008. 10(4). 211-226. URL: www.asian-efl-journal.com/December_2008_EBook.pdf.
14. Muftah M., Rafik-Galea S., Language Learning Motivation among Malaysian Pre-University Students // *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6, No. 3. Canadian Center of Science and Education.
15. Симбара Амара Гауссу. Особенности стрессовых реакций африканских студентов в начальный период обучения в вузе // Вестник РУДН. Серия Экология и безопасность жизнедеятельности. 2014. №1.
16. Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003.
17. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности». 2012. № 5. С. 8–10.
18. Mehdizadeh N., Scott G. Adjustment problems of Iranian international students in Scotland // *International Education Journal*. 2005. 6(4). P. 484–493.
19. Ткач Т. Г., Мохсен Моазами. Презентация национально-культурной специфики русского речевого общения в иранской аудитории // Русский язык за рубежом. 2012. №3 (232). С. 95–100.
20. Nõmm J., Studying Ethnic Stereotypes in the University Classroom, *Innovative Methods in Multicultural Education Compilation*: Narva College of the University of Tartu. Printed at SATA OÜ. Narva. 2012

References

1. Korel'skaya M. Osobennosti neverbal'nogo obshcheniya v raznyh stranah [Features of non-verbal communication in different countries] (In Russ.). Available at: <https://orator.biz/library/oratorical/osobennosti-neverbalnogo-obshcheniya-v-raznykh-stranakh/> (accessed 12.11.2019).
2. Sedel'nikova S. F., Lyu L. Kommunikativnoe povedenie i dominantnye osobennosti obshcheniya narodov Italii i Kitaya [Communicative behavior and dominant features of communi-

cation between the peoples of Italy and China]. *Molodoj uchenyj = Young scientist*, 2015, no. 11, pp. 1771–1774 (In Russ.). Available at: <https://moluch.ru/archive/91/19758/> (accessed 12.11.2019).

3. Drozhzhina D.S. Izuchenie adaptacii inostrannyh studentov: diskussiya o metodologii [Studying the adaptation of foreign students: a discussion on methodology. 2013]. *Universitas. Zhurnal o zhizni universitetov = Universitas. Journal of University Life*, 2013, no. 3, vol. 1, pp. 33–47 (In Russ.)

4. Harchenkova L.I., Etnokul'turnye i sociolingvisticheskie faktory v obuchenii russkomu yazyku [Ethno-cultural and sociolinguistic factors in learning the Russian language]. Diss. dok. ped. nauk. St. Petersburg, 1997 (In Russ.)

5. Harchenkova L.I. [General and national-specific in the communicative behavior of Russians and Iranians]. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya Rossiya–Iran: dialog kul'tur*. [International scientific conference Russia-Iran: dialogue of cultures]. St. Petersburg, 2017, pp. 172 (In Russ.)

6. Von Krogh G. Care in knowledge creation. *California Management Review*, 1998, 40, pp. 133–153. Available at: <http://dx.doi.org/10.2307/41165947> (In Russ.)

7. Palmieri P., Boden M. T., Berenbaum H. Measuring clarity of and attention to emotions. *Journal of Personality Assessment*, 2009, 91, pp. 560–567. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/00223890903228539>.

8. Pang H. Individuating emotional clarity in multicultural classrooms of higher education: A transnational study on nonverbal dynamics of enculturation and acculturation. *Cogent Education*, 2016, 3:1, 1200834. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1200834

9. Ahmed S. The cultural politics of emotion. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2004. Available at: <https://www.flyexpress.ru/south-africa/information-about-the-country/info-879/>, (accessed 12.11.2019).

11. Popov V. N., Andreev N. S. *Etnosy i mezhetnicheskie otnosheniya* [Ethnic groups and ethnic relations]. Vladimir, Izd-vo VIGU Publ., 2014, 80 p. (In Russ.)

12. Riddell P.G., Analyzing student needs in designing specific-purposes language syllabuses. *Language Learning Journal*, 1991. 3:1, 73-77, DOI: 10.1080/09571739185200261

13. Wu W. C. V., & Wu P. H. N. Creating and authentic EFL learning environment to enhance student motivation to study English. *Asian EFL Journal*, 2008, 10(4), 211-226. Available at: www.asian-efl-journal.com/December_2008_EBook.pdf.

14. Muftah M., Rafik-Galea S., Language Learning Motivation among Malaysian Pre-University Students. *English Language Teaching*, 2013, vol. 6, no. 3; Canadian Center of Science and Education.

15. Simbara Amara Gaussu. Osobennosti stressovyh reakcij afrikanskih studentov v nachal'nyj period obucheniya v vuze [Features of stress reactions of African students in the initial period of study at the University]. *Vestnik RUDN, seriya Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti = Vestnik RUDN. Series Ecology and Life Safety*, 2014, no. 1 (In Russ.)

16. Arsen'ev D. G., Zinkovskij A.V., Ivanova M.A. *Social'no-psihologicheskie i fiziologicheskie problemy adaptacii inostrannyh studentov* [Socio-psychological and physiological problems of adaptation of foreign students]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGPU Publ., 2003 (In Russ.)

17. Glebov V.V. Processy akademicheskoy adaptacii inostrannyh studentov k processu vuzovskogo obrazovaniya v Rossii [Processes of academic adaptation of foreign students to the process of higher education in Russia]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya*

"*Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*" = *Bulletin of the Russian Peoples ' Friendship University . Series "Ecology and Life Safety"*, 2012, no. 5, pp. 8–10 (In Russ.)

18. Mehdizadeh N., Scott G. Adjustment problems of Iranian international students in Scotland. *International Education Journal*, 2005, 6(4), pp. 484–493.

19. Tkach T.G., Mohsen Moazami. Prezentaciya nacional'no-kul'turnoj specifiki russkogo rechevogo obshcheniya v iranskoj auditorii [Russian Russian language abroad: presentation of the national and cultural specifics of Russian speech communication in the Iranian audience]. *Russkij yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, 2012. no. 3 (232), pp. 95–100 (In Russ.)

20. Nõmm J., *Studying Ethnic Stereotypes in the University Classroom, Innovative Methods in Multicultural Education Compilation: Narva College of the University of Tartu*. Printed at SATA OÜ, Narva, 2012.

Информация об авторах / Information about the Authors

Поморцева Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, декан факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pomortseva-nv@rudn.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4224-8138>

Natalia V. Pomortseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Russian language and General Education Peoples ' friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation
e-mail: pomortseva-nv@rudn.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4224-8138>

Куновски Марина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kunovski_mn@rudn.university
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5872-2052>

Marina N. Kunovski, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Russian language Department #2 Faculty of Russian Language and General Education Disciplines of RUDN Peoples ' friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation
e-mail: kunovski_mn@rudn.university
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5872-2052>

Оригинальная статья/Original article

УДК 82'42

Онтолого-гносеологическое исследование категории события
в нарративеЕ. Ф. Косиченко¹ ✉

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

✉ e-mail: ekosichenko@gmail.com

Резюме

В статье осуществляется анализ рассказа британского писателя Дж. Арчера «Первое чудо» (Jeffrey Archer "The First Miracle"), позволяющий продемонстрировать двойственную природу категории событие и обосновать необходимость онтолого-гносеологического подхода к изучению событийности в художественном тексте. В этой связи событие понимается, с одной стороны, как эпизод, имеющий привязку к конкретному времени и месту; с другой – как происшествие, получающее новое толкование во вновь создаваемых контекстах. Реализация данного подхода требует привлечения когнитивно-семиотического метода анализа способов и средств языковой презентации события, при котором принимается во внимание как роль исторических событий в познавательных процессах, так и их интерпретативный потенциал. В статье особо подчеркивается, что в художественном нарративе событие является важным структурообразующим элементом, и в зависимости от идейного содержания текста может либо преподноситься как фрагмент культурного знания – явление фоновое, статичное, либо конструироваться, приобретая динамический характер. Механизмом трансформации эпизода в событие является дефокусирование, ведущее к созданию новой перспективы в тексте. В качестве примера в статье рассматривается культурное событие Рождества Христова, которое является фоновым в тексте рассказа, однако благодаря неоднократному перемещению фокуса сначала становится важным событием в жизни главного героя, а затем способствует созданию оригинальной перспективы в тексте, ведущей к конструированию другого события, а именно, суда над Иисусом Христом. Важным результатом проведенного исследования является вывод о том, что конструирование некоторого события, связанное с созданием новой интерпретации известного эпизода, может осуществляться помимо прямой отсылки к этому событию посредством интерпретации другого известного события.

Ключевые слова: событие; событийность; нарратив; художественный текст; дефокусирование; структурообразование; когнитивно-семиотический анализ.

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

Для цитирования Косиченко Е. Ф. Онтолого-гносеологическое исследование категории события в нарративе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 43–50.

Статья поступила в редакцию 16.12.2019

Статья подписана в печать 09.01.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Косиченко Е. Ф., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1): 43–50

Ontological and Epistemological Approaches to the Category of Event in a Narrative

Elena F. Kosichenko¹ ✉

Moscow State Linguistic University
38 Ostozhenka str., Moscow 119034, Russian Federation

✉ e-mail: ekosichenko@gmail.com

Abstract

The article analyzes a story by the English writer J. Archer with a view to revealing the two-fold nature of an event as a text category and thus proving the importance of considering it in terms of both ontology and epistemology. An event is viewed as an occurrence with concrete temporal and spatial characteristics, often referred to in various contexts. In a narrative a cultural episode is usually an important text-formation element that is static and is merely described in the text; or is linguistically constructed, thus becoming dynamic and acquiring the status of an event. The mechanism underlying the whole process of transformation is defocusing that serves to create a new perspective. The chosen theoretical assumptions are exemplified by the cultural event Christmas which creates the background of the story, and due to focus shifts first becomes the most significant event in the main character's life and then serves to create a new perspective in the text and to construct the event of The Trial of Jesus. Research has shown that structuring an event in a narrative often goes along with creating a new perspective, which – in the final analysis – may lay the basis for structuring another cultural event without explicit reference to it.

Keywords: event; narrative; fiction; defocusing; structure-formation; cognitive-semiotic analysis.

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

For citation: Kosichenko E. F. Ontological and Epistemological Approaches to the Category of Event in a Narrative. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 43–50 (in Russ.).

Received 16.12..2019

Accepted 09.01.2020

Published 23.01.2020

Введение

Как многие другие философские категории, категория «событие» по-разному толкуется исследователями, в том числе лингвистами; при этом принято говорить о двух подходах к пониманию события – онтологическом, когда событие рассматривается как некоторый зафиксированный языком фрагмент знания о мире, и интерпретативном, при котором событие – это часть действительности, сконструированная при помощи языка. Онтологический подход к событию развивал, в частности, британский ученый и философ А.Н. Уайтхед, в понимании которого практически все, с чем сталкивается человек, является событием, поскольку все

происходит, протекает, случается, даже объекты и явления. В частности, он приводил пример Иглы Клеопатры – обелиска на набережной Виктории в Лондоне, который в XII в. был перевезен из Гелиополя в Александрию, а в 1870-х годах воздвигнут в Лондоне. По А.Н. Уайтхеду, обелиск является событием, поскольку он изменялся, протекал во времени, случался [10]. В похожем ключе данное понятие толковал Л. Витгенштейн, для которого мир – это совокупность фактов, которые описывает язык [2].

Развивая идеи А.Н. Уайтхеда о том, что все является событием, сторонники интерпретативного подхода рассматривают событие не как то, что случается и

впоследствии описывается языком, а как то, что живет в языке и конструируется им. Так, Ж. Делез определяет все тела как причины друг друга и причины особых вещей, которые не обладают физическими качествами или свойствами и представляют собой эффекты. По Ж. Делезу, эффекты – это то, что в чем-то содержится или чему-то присуще, поэтому эффекты – это не существительные, не прилагательные, а глаголы. Иными словами, эффекты – это события. События могут рассматриваться как сущности, имеющие место в двух системах координат – в Хроносе, где есть только настоящее и нет логоса, и в Эоне, т.е. в системе координат, где нет настоящего, а прошлое и будущее тесно связано с логосом и определяются им, поэтому событие не может быть завершено [3]. Французский исследователь роли СМИ в жизни общества Ж. Бодрийяр особо подчеркивает, что в современном мире никакие события не являются подлинными, а создаются средствами массовой информации и меняются ими, и потому не могут быть достоверными [1].

Результаты и обсуждение

Лингвистические работы, в которых изучаются средства и способы конструирования события, а также характерные стратегии и тактики, опираются как на тексты СМИ, так и на художественные тексты. Системное описание существующих подходов к категории события в лингвистике предложено М. И. Киосе. Автор выделяет три подхода: в нарратологии событие может приравниваться к нарративу или являться одним компонентом дискурса; в синтаксической семантике событие понимается как означаемое предложения или различного рода ситуации; в теории интерпретации событие выступает как любое интерпретируемое повествование или как совокупность интерпретируемых ситуаций, установок [7]. В нарратологии событие может пониматься также как минимальная единица

нарратива, элементарная единица сюжета [8]. Отметим, что интерпретация понимается нами как способ истолкования содержания некоторого знака, в качестве которого можно рассматривать также культурное событие.

В данном исследовании, проводимом на материале художественного текста, реализуется идея о том, что, будучи философской категорией, событие может быть рассмотрено одновременно с позиций онтологии, т.е. как непреложный факт, как нечто существующее объективно, и гносеологии, когда исследуются средства конструирования этого события. Для решения поставленной задачи в статье предлагается когнитивно-семиотический метод исследования культурного события в нарративе, позволяющий устанавливать, каким образом языковые средства способствуют трансформации известного в новое, т.е. как именно культурное событие как фрагмент знания о мире становится – благодаря языку – по сути новым событием.

Применение когнитивно-семиотического метода к изучению категории события сопряжено с обращением к такому явлению, как смещение фокуса, или дефокусирование, выступающему в качестве механизма создания новой перспективы в художественном тексте. Как отмечает О.К. Ирисханова, конструирование события «сопровождается перераспределением внимания, в ходе которого часть события затемняется, а часть – выводится на первый план» [5, с. 282; 6].

Известно, что вся мировая литература основана на весьма ограниченном числе сюжетов, которые получают новое толкование во вновь создаваемом художественном тексте, иными словами, основу новой истории часто составляет некоторый известный фрагмент знания о культуре, который мы будем называть *культурным событием*. Таким образом, в художественном нарративе соблюдается важный принцип познания – совмещение известного и нового; при этом известное –

культурное событие – обычно представлено в тексте как фоновое, в то время как в центре повествования оказывается ранее не известное событие, вымышленное автором и получающее в тексте высокую степень детализации. В результате смещения фокуса с известного на новое в тексте создается оригинальная перспектива, благодаря чему известное культурное событие, которое на первый взгляд попросту описывается автором, в действительности конструируется здесь и сейчас, трансформируясь из статичного явления в динамичное.

Для иллюстрации того, как запускается механизм смещения фокуса, сопровождаемый новым истолкованием культурного события и созданием нового знания, в статье анализируется рассказ английского писателя Дж. Арчера «Первое чудо» (J. Archer “The First Miracle”). Отметим, что далее культурным событием мы называем значимое для христианского мира событие Рождества Христова, а новым / вымышленным событием – ту историю, которая произошла с главным героем рассказа.

Как название рассказа, так и вводное предложение «Tomorrow it would be A.D.1 but nobody had told him» (Завтра начиналась Новая эра, но никто ему об этом не сказал¹) содержат отсылку к культурному событию Рождества Христова. Однако уже второе предложение выводит известное из фокуса внимания, и в центре повествования оказывается история молодого римлянина, чей отец командует римским легионом и чья семья вынуждена жить на израильской земле, в отрыве от цивилизации, а также в полной изоляции от местного населения:

Pater had forbidden him to mix with the local boys. <...> How he hated this uncivilized country! If only he could be back home among his friends, there would be so much for him to do. <...> And mater would have told the serving girls a thing or two.

Not one of them knew how to set the table, or even to prepare food so that it was at least clean [9, с.178, 179].

По сюжету мать посылает молодого человека за покупками на рынок, строго настрого наказав ему пересчитать сдачу и вернуться до заката солнца. Поскольку накануне юноша провинился, он рассматривает поручение матери как возможность реабилитироваться и изо всех сил старается скрупулезно выполнить выданные распоряжения. Преисполненный рвением, молодой человек ведет себя довольно агрессивно по отношению к рыночным торговцам и экономит на покупках.

He felt his mother would be pleased he had carried out her wishes and only spent one silver denarius [9, с.182, 179].

Более того, понимая избранность своего положения на чужой земле, молодой человек ожидает почтительного отношения со стороны местного населения, например, воспринимает как должное то, что идущие навстречу люди уступают ему дорогу.

As he walked up the middle of the stone path, those still on their way down toward the village, stood on one side leaving him a clear path as far as his eyes could see ... [9, с.182].

В определенный момент он даже сердится на бродячих собак, которые путаются у него под ногами, не осознавая, что перед ними римлянин:

<...> trying to avoid the stray dogs that continually ran into his path <...> They obviously didn't realize who he was. [9, с. 182].

Таким образом, в первой части повествования автор делает акцент на особенностях мировосприятия главного героя, которое заключается в его осознании своего превосходства над местным населением и в его уверенности относительно справедливости такого отношения. Являясь в этой части рассказа текстовой доминантой, подробные описания жизненной позиции главного героя подводят по-

¹ Здесь и далее перевод наш – Е.К.

вестование к главному событию нарратива, которое также является важнейшим событием мировой культуры и главным событием в жизни молодого человека.

Главное событие произошло с героем по дороге домой, когда он заметил бородатого человека в потрепанной одежде, ведущего под уздцы осла, на котором сидела полная женщина. Прежде чем юный римлянин успел приказать путникам уступить дорогу, они свернули в сторону старой гостиницы. Необъяснимая сила заставила юношу последовать за ними, и некоторое время он наблюдал за мужчиной и женщиной из укрытия. Не найдя ничего интересного в действиях путников, он уже собрался продолжить свой путь домой, как вдруг женщина повернулась в его сторону, и юноша оторопел от ее красоты. Без малейших колебаний молодой человек преклонил перед ней колени и принес ей в дар все, что приобрел ранее на рынке. Когда он уже собрался уходить, женщина взглянула ему прямо в глаза и после некоторых сомнений он склонил перед ней свою голову:

For a moment he remained mesmerized. But then he knew what he must do. He walked through the open door toward the woman, fell on his knees before her, stretched out his hands and presented her with the chicken <...> He then dropped the rest of the food at her feet. But she remained silent. <...> She looked into his eyes for the first time. The young Roman hesitated for a second and then bowed his head [9, с. 184].

Когда молодой римлянин возобновил свой путь, было уже темно, но неожиданно яркая звезда озарила все вокруг, и он увидел пастухов, которые опустились на колени, прислушиваясь к чему-то. Заметив молодого человека, пастухи спросили, не знает ли он, где им найти Царя всех царей.

Suddenly there was a flash of lightning across the clear black sky, and the field was ablaze with light. The shepherds fell on their knees and stared silently up into the sky, as

if they were listening intently to something. <...> “We speak,” said the third of the King of Kings. We have come from the East to offer him gifts of gold, frankincense and myrrh [9, с. 185, 186].

Таким образом, во второй части рассказа описано культурное событие рождения Иисуса Христа, которое, вводится в фокус и становится таким образом основным событием повествования. Культурное событие воспроизводится в тексте рассказа благодаря целому ряду узнаваемых элементов – бородатому мужчине, красивой женщине в положении, ослу, пастухам, несущим дары Царю всех царей, яркой звезде и т.д. Несмотря на то, что в данной части текста культурное событие показано глазами подростка и несколько домысливается (например, эпизод, когда женщина посмотрела на юношу), в целом оно представлено как фрагмент знания, воспроизводимый со стороны, но без существенных изменений.

Новая перспектива создается в заключительной части рассказа, когда фокус снова смещается на историю о юном римлянине, в то время как культурное событие Рождества вовсе выводится из фокуса внимания. Добравшись до дома, молодой человек пытался объяснить разъяренному отцу, почему он не смог прийти домой засветло и что именно вынудило его отдать незнакомым людям все покупки. Полагая, что рассказанная сыном история не более чем глупая выдумка, отец жестоко наказал его. Когда же мать сняла с сына рубаху, чтобы смазать маслом следы от побоев, и не обнаружила на его теле никаких ран, она поняла, что сын рассказал всю правду, но тем не менее строго настрого запретила ему рассказывать отцу про чудесное исцеление.

She ran her fingers gently over her son’s unblemished body, and found it as smooth as if he had just bathed. She turned him over. There wasn’t any mark on him anywhere <...> ‘Say nothing of this to your father’ she said <...> [9, с. 189].

Из эпизода становится понятно, что чудесное исцеление стало результатом глубокой веры юноши в то, что он видел и сделал по дороге домой. Однако наиболее важная информация содержится в самом последнем предложении, из которого становится известно имя молодого человека – Понтий – и в фокусе внимания неожиданно оказывается другое культурное событие, вовсе не упоминаемое в тексте рассказа, а именно, суд над Иисусом Христом:

‘Now I know you were telling the truth, Pontius.’ [9, с. 189].

Имя *Понтий* ассоциативно связано с именем префекта Иудеи Понтия Пилата, вынесшего смертный приговор Иисусу Христу. Существует письменное свидетельство о том, что, несмотря на свою жестокость, Пилат трижды отказывался признать Иисуса виновным, однако в конечном счете уступил разъяренной толпе. На этот счет выдвигаются самые разные предположения, и рассказ Дж. Арчера предлагает еще одно объяснение тому, почему Понтий Пилат старался избежать расправы над Иисусом.

Проведенный анализ раскрывает два наиболее существенных свойства культурного события – его способность сохранять некоторый фрагмент знания о мире и, попадая в новое семиотическое окружение, создавать новое знание. В художественном нарративе культурное событие может быть статичным, т. е. воспроизводиться без существенных дополнений или изменений, или динамичным, а именно конструироваться, открывая новые возможности для познания; при этом механизмом конструирования события в тексте является неоднократное смещение фокуса, или «игры фокуса» (термин: Ирисханова [5]).

Двумя наиболее важными структурообразующими средствами в проанализированном рассказе являются, во-первых, культурное событие Рождества Христова, на фоне которого разворачивается сюжет рассказа и которое описано при

помощи своих наиболее знаковых элементов; во-вторых, перемещение фокуса, выступающее в качестве механизма, объединившего два события – вымышленное происшествие с молодым римлянином и культурное событие Рождества Христова. В результате привлечения данных элементов заново конструируется и получает новое толкование одно из наиболее значимых для всей мировой культуры событий – суд над И. Христом, которое даже не упоминается в тексте рассказа.

Выводы

Предпринятое исследование показывает, что *событие* – это не любое происшествие / случай / эпизод, а такое, которое способно обретать еще одну жизнь в новом семиотическом окружении. Любое культурно значимое происшествие становится событием только при условии, если оно получает множественные интерпретации. Наиболее выпукло различия между происшествием / случаем / эпизодом, с одной стороны, и событием – с другой, просматриваются в художественном тексте, где происшествие излагается, а событие конструируется автором. В этом контексте *событийность* – феномен, предполагающий, во-первых, наличие одного или нескольких связанных между собой происшествий, во-вторых, наличие условий, при которых некоторый аспект происшествия описывается языковыми средствами, которыми он не описывался ранее, либо оказывается вписанным в новое семиотическое окружение. Механизмом, запускающим новую интерпретацию и ведущим к созданию новой перспективы, является дефокусирование. Отметим, что новая перспектива способствует расширению интерпретационного поля культурного события, однако само культурное событие – с исторической точки – зрения остается неизменным.

В заключение важно подчеркнуть, что для более полного исследования категории события в нарративе требуется

онтолого-интерпретативный подход, требующий анализа текста с учетом лингво-когнитивно-семиотической природы события, которая проявляется в том, что

событие является фрагментом знания, с одной стороны, и каждый раз заново конструируется при помощи языка – с другой.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Судьбоносные события // Прозрачность зла. М: Добросвет, 2000. 258 с. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3413/3418>.
2. Витгенштейн Л. Tractatus Logico-Philosophicus (Логико-философский трактат). Избранные работы / пер. с нем. и англ. В. Руднева. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. С. 14–229. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999_01/1999_1_07_.htm.
3. Делез Ж. Логика смысла: пер. с фр.- Фуко М. Д 29 *Theatrum philosophicum*: пер. с фр. М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 480 с. URL: <http://lib.ru/FILOSOF/DELEZGVATTARI/logica.txt>.
4. Демьянков В.З. Семиотика событийности в СМИ // Язык средств массовой информации / под ред. М. Н. Володиной. М.: Академический проект, 2008. С. 71–85. URL: <http://www.infolex.ru/EVENT2.HTM>
5. Ирисханова О. К. О понятии перспективизации в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка: сб. науч. тр. / гл. ред. серии Н. Н. Болдырев. М.: ИЯ РАН; Тамбов: ИД ТГУ им. Г. Р. Державина, 2013. С. 43–58.
6. Ирисханова О.К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014. 320 с.
7. Киосе М.И. Событийность в текстовых моделях непрямого наименования // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Гуманитарные науки, 2016. Вып. 7 (746). С. 105–115. URL: <http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/746-7n.pdf>.
8. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика / вступ. статья Н.Д. Тмарченко; комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тмарченко. М.: Аспект Пресс, 1996. 334 с. URL: http://www.pseudology.org/Literature/TomashevskyBV_Poetika2.pdf
9. Archer J. *The Collected Short Stories*. Macmillan Publishers, 2013. 960 p.
10. Whitehead 1929 *Process and Reality*. An essay in Cosmology. URL: <http://groups.apu.edu/theophil/Culp/Phil496%20Readings/Whitehead%20Process%20Reality.pdf>.

References

1. Bodrijiyar ZH. *Sud'bonosnye sobytiya* [Fateful events]. *Prozrachnost' zla* [Transparency of evil]. Moscow, Dobrosvet Publ., 2000. 258 p. (In Russ.). Available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3413/3418>
2. Vitgenshtejn L. Tractatus Logico-Philosophicus. Moscow, Izdatel'skij dom "Territoriya budushchego" Publ., 2005, pp. 14–229 (In Russ.). Available at: http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999_01/1999_1_07_.htm
3. Delez ZH. Logika smysla: Per. s fr.- Fuko M. D 29 [Logic of meaning: TRANS. from FR.- Foucault M. D]. *Theatrum philosophicum*: per. s fr. Moscow, "Raritet"; Ekaterinburg, "Delovaya kniga", 1998, 480 p. (In Russ.). Available at: <http://lib.ru/FILOSOF/DELEZGVATTARI/logica.txt>.

4. Dem'yankov V.Z. [Semiotics of eventfulness in mass media]. *Yazyk sredstv massovoj informacii* [Language of mass media]. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 2008, pp. 71–85 (In Russ.). Available at: <http://www.infolex.ru/EVENT2.HTM>
5. Iriskhanova O. K. [On the concept of perspectivization in cognitive linguistics]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka: sb. nauch. tr.* [Cognitive language research]. Moscow, IYA RAN Publ.; Tambov, ID TGU im. G. R. Derzhavina Publ., 2013, pp. 43–58 (In Russ.)
6. Iriskhanova O.K. *Igry fokusa v yazyke. Semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovaniya* [Focus games in the language. Defocus semantics, syntax, and pragmatics]. Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury Publ., 2014. 320 p. (In Russ.)
7. Kiose M.I. Sobytijnost' v tekstovyh modelyah nepryamogo naimenovaniya [Eventfulness in text models of indirect naming]. *Vestnik Mosk.gos. lingvist. un-ta = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2016, 7 (746). pp. 105–115 (In Russ.). Available at: <http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/746-7n.pdf>.
8. Tomashevskij B.V. *Teoriya literatury. Poetika* [Theory of literature. Poetics]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1996. 334 p. (In Russ.). Available at: http://www.pseudology.org/Literature/TomashevskyBV_Poetika2.pdf.
9. Archer J. *The Collected Short Stories*. Macmillan Publishers, 2013. 960 p.
10. Whitehead 1929 *Process and Reality. An essay in Cosmology*. Available at: <http://groups.apu.edu/theophil/Culp/Phil496%20Readings/Whitehead%20Process%20Reality.pdf>.

Информация об авторе / Information about the Author

Косиченко Елена Федоровна, доктор филологических наук, доцент, завкафедрой общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ekosichenko@gmail.com

Elena F. Kosichenko, Doctor of Linguistics, Associate professor, Head of Department of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: ekosichenko@gmail.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

**Семантические особенности фразеологических единиц
с компонентом «воздух/Qi» в китайском языке**Чжао Пэнбо¹ ✉

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

✉ e-mail: chzhao@bsu.edu.ru / 632942257@qq.com

Резюме

Одним из важнейших разделов лексики китайского языка является фразеология. Для китайского языка, так же, как и для русского, характерно богатство фразеологического фонда. Это объясняется тем, что фразеологическая единица китайского языка – это наследие прошлого, традиция и культура нации, облеченные в словесную форму. Значительное количество китайских фразеологизмов составляют устойчивые выражения с компонентами, номинирующими такие реалии, как яшма, нефрит, дракон, знаменитые китайские герои. Такие устойчивые единицы, как правило, дают положительную либо отрицательную оценку ситуации. Реже встречаются словосочетания с нейтральной коннотацией. Последние часто используются для перевода иностранной литературы. Целью данной статьи является проведение анализа фразеологических единиц с компонентом «Воздух/Qi» и выявление особенностей их коннотативного значения при переводе на русский язык. Изучение фактического материала проводилось при помощи сплошной выборки из источников фактического материала на основе комплексного использования различных методов, включая лингвистическое наблюдение, лексико-грамматический и функционально-семантический анализ. Концепт Воздух/Qi широко объективируется в традиционной китайской культуре, будь то древняя китайская философия, естествознание или традиционная китайская медицина. Благодаря широкому использованию лексемы Воздух/Qi, а также абстрактности соответствующего понятия, фразеологические единицы с Воздух/Qi представляют собой богатый фактический материал, многогранность употребления которого выражается в виде большого коннотативного различия. В статье представлены семантические особенности фразеологических единиц с компонентом «воздух/qi» в китайском языке. Результаты исследования могут быть полезны для студентов и преподавателей, изучающих современный китайский язык, а также для аспирантов, занимающихся исследованиями.

Ключевые слова: фразеологические единицы; семантические свойства; лингвистика; лингвокультура; воздух.

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

Для цитирования: Чжао Пэнбо. Семантические особенности фразеологических единиц с компонентом «воздух/Qi» в китайском языке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 51–60.

Статья поступила в редакцию 08.10.2019

Статья подписана в печать 02.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Чжао Пэнбо, 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1): 51–60

Semantic Features of Phraseological Units with the “Air / Qi” Component in Chinese

Zhao Pengbo¹ ✉

Belgorod National Research University
85 Pobeda Str., Belgorod 308015, Russian Federation

✉ e-mail: chzhao@bsu.edu.ru / 632942257@qq.com

Abstract

One of the most important sections of the lexicology of the Chinese language is also phraseology. Here we can say that for the Chinese language, as well as for Russian, the wealth of the phraseological fund is characteristic. This is because the phraseological unit of the Chinese language is the heritage of the past, the tradition and culture of the nation, clothed in verbal form. A significant number of Chinese phraseological units are stable expressions with components that nominate such realities as jasper, jade, dragon, famous Chinese heroes. Such stable phrases, as a rule, give a positive or negative assessment of the situation, express the speaker's thought. Less common are phrases with a neutral connotation. The latter are often used to translate foreign literature.

Since ancient times, people believed that everything in the world consists of basic elements and belongs to the elements that represent them: water, air, fire and earth - the most powerful and most complex sources of bioenergy, without which the formation of cultural concepts is impossible. Behind each of the elements there is a particular sensation and perception of the world, reflected in the phrase. The element of Fire determines the Spirit, the element of Air - Space, the element of Earth - Matter, and the element of Water - Time. According to the mythical worldview, these are the primary elements on which the world rests. In antiquity, to which the formation of the phraseological units basic for a particular linguistic culture usually dates back, people believed that the elements patronize people, help them, give their strength. This faith is represented by many proverbial phrases and phraseological units.

The concept of Air / Qi is widely objectified in traditional Chinese culture, whether it be ancient Chinese philosophy, natural science or traditional Chinese medicine. Due to the widespread use of the lexeme, as well as the abstractness of the concept of Air / Qi, phraseological units with Air / Qi are rich factual material, the versatility of its use is expressed as a large connotative difference.

The purpose of this article is to analyze phraseological units with the Air / Qi component and identify the features of their connotative meaning when translated into Russian.

The study of factual material was carried out using a continuous selection of sources of factual material based on the integrated use of various methods, including linguistic observation, lexical and grammatical and functional-semantic analysis.

The results of the study can be useful for students and teachers studying modern Chinese, as well as for graduate students involved in research.

Keywords: phraseological units; semantic features; linguistics; linguistic culture; air.

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

For citation: Zhao Pengbo. Semantic Features of Phraseological Units with the “Air / Qi” Component in Chinese. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2020, 10(1): 51–60 (in Russ.).

Received 08.10.2019

Accepted 02.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

В классическом традиционном понимании мироздание базируется на четырех стихиях: вода, воздух, земля и огонь.

Именно эти элементы бытия, по мнению греческих философов, образуют окружающий нас мир, а предметы, явления, сущности и артефакты – это есть ни что

иное, как смесь представленных стихий в разнообразном пропорциональном соотношении.

Аристотель разложил их так, что вода, по его мнению, является союзом влаги и холода, земля – союзом холода и сухости, огонь – союзом сухости и жары, а воздух – союзом жары и влаги. Таким образом, стихии дополняют друг друга, их совместная работа образует баланс природы и общества.

Влияние природных стихий на формирование у людей картины окружающего их мира интересовала многих ученых, в связи с чем представляется интересным обращение к ретроспективе рассматриваемого вопроса. Концепция Воздух/Qi проистекает из наблюдений за явлениями и опытом общественной жизни. С расширением границ человеческого познания Воздух/Qi рассматривается комплексно, с точки зрения различных толкований древних китайских мыслителей. Воздух /Qi как в китайской, так и в европейской культурах представляет собой растворимый элемент природы, который стоит в одном ряду с ветром и водой. В развитии китайской культуры воздух играет большую роль, и его значение менялось на протяжении всей долгой истории существования Китая. Воздух/Qi – это одно из ключевых понятий, фундаментальное для любой лингвокультуры.

Согласно классической китайской философии, Воздух/Qi считался основой всех живых существ, равно как и базовым концептом в древнекитайской философии. При этом в западноевропейской культуре не существует ни одного вербального свидетельства о том, что воздух – источник жизни мира. Однако как Qi, так и Air, в обеих лингвокультурах представляют собой бесцветный газ, составляющий атмосферу Земли. Согласно мнению когнитивистов (Evans&Green, 2006) [3],

окружающие объекты, предметы, явления репрезентируются ментальными структурами, аккумулирующими информацию в сознании.

Результаты и обсуждение

Первоначальное значение лексемы «воздух» – это плавающие облака, которые не материальны по своей сущности; они динамичны и не имеют чётких контуров. В «Shuo Wen Jie Zi» (1985) [12] слово Воздух/Qi имело связь с облаками и дымкой. С точки зрения прародителей китайской лингвокультуры, это был иероглиф, связанный с интуитивным познанием, который лежал в основе человеческого социума. Последствие когнитивного и прямого понимания воздуха преобразовалось в философскую концепцию доциньской эпохи, что отразилось в книгах «Го Юй / Guo Yu», «Цзо Чжуань / Zuo Zhuan», «Мэн Цзы / Meng Zi», «Гуань Цзы / Guan Zi», «Чжуан Цзы / Zhuang Zi» и «Сюнь Цзы / Xun Zi». Понимание Воздух/Qi в этих книгах различно, при этом все они признают, что воздух подвижен и имеет материальный базис или лежит в основе движущей силы.

В династии Хань на базе «Го Юй / Guo Yu», «Цзо Чжуань / Zuo Zhuan» и «Гуань Цзы / Guan Zi», выстроилось понимание Воздух/Qi как «вещь в себе»; в начале Воздух/Qi являлся репрезентантом концепта Юань / Yuan, а сам Юань / Yuan воспринимался как начало Инь и Янь – так древние люди в свое время выстраивали концепцию мироздания. В династии Сун, Чжан Цзай давали более детальное понимание Воздух/Qi и принимали идеи монизма, который трактовал воздух как центр всего, и отмечал его характеристиками «изменчивость» и «динамику». Таким образом, китайская теория воздуха начала приобретать форму.

Поскольку Воздух/Qi представляет собой вещь в себе, количество китайских исследователей, занимающихся семантикой по данной проблеме, неуклонно растёт.

Li Cunshan (2006) [8] отмечает, что значение слова Воздух/Qi меняется на разных уровнях, в данном случае он опирается на философское понимание Воздух/Qi: воздух – это происхождение всего живого на земле. Соответственно он воплощен в физической, фразеологической, психологической, этической и философской ипостасях.

Все значения Воздух/Qi имеют собственную мотивацию в философском обосновании. В своих трудах Hao Rui (2008) [5] основывается на понимании предками того, что Воздух/Qi связан с природой и социальным опытом, соответственно значение Воздух/Qi ассоциировано с человечеством и традиционной китайской медициной. Di Huanpu (2004) [4] опирается на эстетическую перспективу значения лексемы Воздух/Qi и её традиционную культурную коннотацию. Он полагает, что Воздух/Qi происходит от философского толкования данного понятия и культурных аспектов, которые в отличие от европейских толкований имеют стойкий философский базис, также он отмечает разницу между этими базисами в китайской и западной лингвокультурах. Qi Haiying (2004) [10] устанавливает для Воздух/Qi статус метакатегории в китайском языке на основании способности воздуха быть движущей силой в том числе и красоты.

Zhang Wenhao (2010) [13] придерживается мнения о воздухе как о метакатегории медицины. Отличительной чертой его исследований является тот факт, что он пытается объяснить эволюцию понятия Воздух/Qi посредством когнитивной лингвистики. С его точки зре-

ния Воздух/Qi концептуализируется следующим образом: облако – газ/воздух – форма газа – вещь, похожая на газ по форме. Такое понимание Воздух/Qi объясняет, почему Воздух/Qi может «отсылать» к человеческому телу, его физиологическим изменениям. Несмотря на данное объяснение, оно не имеет обоснования, почему в китайской традиционной медицине Воздух/Qi рассматривается именно таким образом.

Представленные выше философские воззрения о том, что воздух есть все живое на земле, а также теория о Воздух/Qi, как метакатегория медицины могут найти отражение в виде следующей схемы:

Эстетическое понимание Начальное значение → философское понимание
 ↳ медицинское понимание

Liu Jinghua (2011) [9] проводит сравнительный анализ лексем Воздух/Qi, с точки зрения морфологии. Она перечисляет выражения с Воздух/Qi и пытается объяснить, какие когнитивные механизмы лежат в основе разницы метафоризации для обоих слов.

Wen Kexue (1995) [11] предполагает, что в основе метафоризации лежит единая корневая метафора. Он отмечает, что в разных языках наблюдается идентичная корневая метафора, и её соотношение с культурным составляющим не имеет принципиальных различий. Другими словами, для универсальных концептов в различных лингвокультурах базовый концепт играет основную роль и снимает, таким образом, значение культуры.

Классификация Воздух/Qi в китайском языке

Основываясь на детальном исследовании фразеологизмов с элементом Воздух/Qi, вышедших из обихода в современном языке, можно выделить группы с

компонентом Воздух/Qi: 1. Внешность. 2. Гордость и напыщенность. 3. Энергия. 4. Судьба. 5. Злость. 6. Храбрость. 7. Страдание.

I группа: внешность.

В китайском языке Воздух/Qi регулярно описывает внешность человека. В основе таких фразеологизмов лежит физическое оценивание, иными словами, считается, что человек и воздух не разделены между собой, соответственно, воздухом можно описывать эмоциональные реакции человека на некоторые объекты и явления, что иллюстрирует следующий пример:

1) 她喜气洋洋地对我说, 她的哥哥入伍当兵了 – Она сказала мне с радостью, ее брат зачислен в армию [7].

2) 他身材魁梧, 气宇轩昂, 不管在哪儿都是众人瞩目的焦点 – Он крепкий, внушительный, независимо от того, где он, он находится в центре внимания [7].

Фразеологическая единица 喜气洋洋 (xǐqì yángyáng охваченный радостным волнением; вне себя от радости) [1] и 气宇轩昂 (qìyǔ xuān'áng – гордая осанка и величественные манеры; величавый вид; преисполненная величия внешность; превосходные манеры) [1] передают описание внешности человека, основываясь на том, что воздух является частью атмосферы и составляет часть нашего окружения, в котором существует человек.

II группа: гордость и напыщенность.

В буквальном понимании Воздух/Qi может обозначать «статус жизни» в том смысле, что воздух всегда находится над землей. Рассмотрим следующие примеры:

3) 由于比赛胜利, 他又神气十足地出现在新闻发布会上 – Из-за победы в игре он появился на пресс-конференции с большим энтузиазмом. [6]

4) 她一副趾高气昂、目中无人的样子, 好像自己是女王 – Она высокомерна и неприхотлива, как будто она королева. [1]

5) 颐指气使的领导者, 是不受欢迎的 – Лидер, который высокомерен, нежелателен. [1]

Как было описано выше, Воздух/Qi способен отождествлять некоторые вещи при помощи внешних сил, 神气十足 (shénqì shízú самодовольный, наглый, самоуверенный, чванливый, самонадеянный, важный) [1]. Воздух/Qi может рассматриваться как объект над землей, что позволяет данному объекту смотреть на землю свысока. Таким образом, прослеживается ассоциация описываемого человека с уверенностью в себе.

Фразеологическая единица 趾高气昂 (zhǐgāoqì'áng напыщенный, высокомерный) [1] описывает человека, который зазнается по отношению к другим. Фразеологическая единица 颐指气使 (yízhǐqìshǐ командовать, распоряжаться, повелевать, навязывать свою волю) [1] может быть переведена как «приказывающий кому-либо, и указывающий что делать посредством жестов и команд».

Фразеологические единицы 趾高气昂 zhǐgāoqì'áng и 颐指气使 yízhǐqìshǐ описывают личность, которая превозносит себя над всеми остальными.

III группа: энергия.

В китайской древней культуре воздух ассоциируется с энергией, это мнение взяло свое начало из китайской философии, при том, что Воздух/Qi имеет материальный базис, представляет собой движущую силу многих вещей в мире. Долгое время Китай придерживался мнения о том, что человек будет жить ровно столько, сколько воздух будет находиться в его теле, без достаточного количе-

ства воздуха человек умрёт. Эта точка зрения происходит из традиционной китайской культуры, которая описывает наличие воздуха во всех живых объектах земли, отсюда прослеживается метафоризация воздуха как энергии, в частности энергии тела. Приведем примеры:

6) 一个衣衫褴褛的老头有气无力地走在马路上, 好像很久没吃东西了 – Оборванный старик слабо шел по дороге, как будто он давно не ел. [7]

7) 朝气蓬勃的少年儿童好像是早晨的太阳— Яркие дети кажутся утренним солнцем [7]

8) 夏日, 暖风徐徐的森林里, 随处可见生气勃勃的奇花异草, 使我流连忘返 – Летом в теплом лесу повсюду свежие цветы и цветы, что заставляет меня забыть вернуться. [1]

Фразеологическая единица 有气无力 (yǒuqìwúli слабый, чуть живой, бессильный, вялый, с трудом, еле-еле) [1] буквально означает, что воздух в организме есть, но его мало, иными словами, человек жив, но очень слаб. Фразеологизмы 朝气蓬勃 (zhāoqì réngbó энергичный, полный сил, бодрый) [1] и 生气勃勃 (shēngqì bóbo преисполненный жизненной энергии; процветающий; жизнеутверждающий) [1] метафорически используются для описания энергии, приводящей тело в движение.

IV группа: судьба.

Китайцы полагают, что человек является неотъемлемой частью природы, и верят в его уникальность, и поскольку, Воздух/Qì является обязательной частью всех живых существ, в том числе и человека, то в метафорическом плане, воздух связан с человеческой судьбой.

Примеры актуализации заявленной метафоры, можно найти ниже:

9) 这次大选着实将决定自民党是否气数已尽 – Эти выборы действительно определяют, исчерпана ли ЛДПР [1].

气数已尽 (qìshù yǐ jìn суждено погибнуть; участь предрешена) [1], фразеологизм описывает судьбу и удачу человека, так как воздух рассматривается, как основа для человеческого тела.

V группа: злость.

Метафора «Злость — это воздух» имеет длинную историю возникновения. Данная метафора берет свое начало из древней китайской философии и китайской медицины.

В древней философии китайцы были уверены, что злость является основой всего живого на земле. Согласно теории традиционной китайской медицины, Воздух/Qì отвечает за слаженную работу организма, функционирование органов и циркуляцию крови. Некоторые эмоциональные составляющие, такие как злость, могут являться ингибиторами циркуляции крови, что позволяет соотнести воздух с гневом в китайской лингвокультуре. Например:

10) 王老师正在心平气和地教育李杰 – Учитель Ван спокойно обучает Ли Цзе. [6]

11) 他怒气冲冲地看着我 – Он гневно смотрит на меня. [6]

12) 他们在愤怒中气急败坏地作了回答 – Они ответили гневом в гневе. [1]

Фразеологическая единица 心平气和 (xīnpíngqìhé спокойный, мягкий, тихо и мирно; спокойно и с выдержкой) [1] обозначает спокойное сердце и мягкий характер, и используется в положительном контексте, в описании спокойного, уверенного человека, что инспирируется за счёт нормальной, естественной циркуляции в воздух крови.

В 怒气冲冲 (nù qì chōng chōng гневаться, быть в ярости, пылать гневом) [1]

и 气急败坏 (qì jí bài huài в ярости, вне себя, задыхаясь от злости) [1] фразеологических единицах скорость циркуляции крови очень высока, что говорит о человеке с переизбытком отрицательных эмоций. Наличие достаточного количества таких фразеологических единиц позволяет заключить, что гнев и воздух тесно взаимосвязаны и подтверждающие примеры находят отражение в исследуемом материале.

VI группа: храбрость.

Воздух/Qi — это храбрость, по версии трактатов древнекитайской философии и медицины. Основным свойством человеческой психики является направленность на борьбу за существование. Считается, что когда в голове и теле человека находится достаточное количество воздуха, он способен бороться за существование.

Фразеологическая единица — 鼓作气 (yǔgǔzuòqì первый удар барабана (*сигнал к атаке*) поднимает дух обр. в знач.: рьяно взяться за что-л.; одним духом) буквально можно понимать «убьёт барабаном, чтобы разбудить оставшийся воздух в теле», т. е. необходимо растормошить человека и побудить к действию [1].

灰心丧气 (huīxīn sàngqì потерять всякую веру, прийти в полную растерянность; совершенно пасть духом) [1] имеет идентичную трактовку с фразеологической единицей 毫不气馁 (háobù qǐněi), что находит отражение в фактическом материале:

13) 一鼓作气, 再而衰, 三而竭, 彼竭我盈, 故克之 — Первый барабанный удар (*в лагере противника перед сражением*) поднял (*у противника*) дух, при втором [дух у него] стал ослабевать, а при третьем и вовсе иссяк; у него [дух] иссяк, а у

нас — в избытке; вот почему мы его одолели [1].

14) 尽管大学没考上, 他也毫不气馁 — Хоть он и не поступил в университет, но ничуть не упал духом [7].

15) 别让失败使你灰心丧气 — Не позволяй неудачам приводить тебя в уныние [7].

VII группа: страдание.

С древних времён считалось, что человек «наполнен воздухом», имеет движущую силу в виде этого воздуха. Однако принципиальным является здоровое функционирование этого воздуха, что говорит о способности человека, нормально существовать. При условии, что воздух циркулирует в теле должным образом, человек способен нормально и адекватно реагировать на жизненные трудности. Если уровень воздуха в человеческом теле не достаточен, человек начинает страдать, что обуславливает существование метафоры страдания.

Приведем следующий пример:

16) 看到嫂子过着忍气吞声的日子, 我心里很难过 — При виде невестки, которая молча сносила все обиды, у меня стало тяжело на душе [7].

Фразеологическая единица 忍气吞声 (rěngqì tūnshēng) дословно обозначает «подавить вспышку гнева, сдерживать стон, смолчать; молча сносить обиды и оскорбления» [1]. В данном случае лексема Воздух/Qi предполагает отрицательное воздействие на человека из внешнего мира. В предыдущем примере Воздух/Qi относится к человеку, который переживает буллинг, представленный метафорой «воздух — это страдание».

Проведенный анализ позволил выявить следующие вполне обоснованные направления метафоризации значения лексем: внешность, гордость, энергия,

судьба, злость, храбрость, страдание. Причём судьба, злость, храбрость и страдание описывают способность воздуха быть движущей силой человека, а внешность и гордость связаны со способностью воздуха поднимать всё над землёй.

Выводы

По результатам проведенного анализа можно утверждать, что концепт Воздух/Qi, формируясь из наблюдений за явлениями и опытом общественной жизни, с расширением границ человеческого познания Воздух/Qi рассматривается комплексно и при участии различных толкований древних китайских мыслителей. Фразеологические единицы с компонентом «воздух» в современном китайском

языке являются достаточно сложным объектом исследования, поскольку «воздух» – это стихия, которая в жизни человека играет важную роль, это основа всех живых существ, равно как и базовый концепт в древнекитайской философии.

Основными группами объектов окружающей действительности, с которыми коррелирует метафоризация лексемы «воздух», являются внешность, гордость и энергии тела. Последняя группа ассоциирована с судьбой, злостью (гневом), храбростью и страданием, что подтверждается примерами исследования фактического материала такого рода, дает возможность задать направленность и выявить особые критерии для последующих исследований в области теории языка.

Список литературы

1. Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info/>.
2. Китайский словарь – Cihai – словарь Синьхуа онлайн-словаря онлайн-словарь. URL: <http://www.hydc.com/>.
3. Эванс В., Грин М. Когнитивная лингвистика: Введение. Хиллсдейл (Нью-Джерси): Лоуренс Эрлбаум Ассошиэйтс, 2006, 830 с.
4. 弟环宇, 2004, “气”文化与中国古典文艺美学 [J] 西北民族大学学报 (哲学社会科学版) (6) : 83-91. Di Huanyu, 2004, "Qi" culture and Chinese classical literary aesthetics [J]. Journal of Northwest University for Nationalities (Philosophy and Social Sciences Edition) (6): 83-91
5. 郝蕊, 2008, “气”概念的发生及内涵解析[J]. 陕西中医学院学报 (1) : 8-9. Hao Rui, 2008, the occurrence and connotation analysis of the concept of "qi" [J]. Journal of Shaanxi College of Traditional Chinese Medicine (1): 8-9.
6. 汉语大字典, 2010, 四川出版集团. Chinese Dictionary, 2010, Sichuan Publishing Group.
7. 汉语成语大辞典, 2007, 上海辞书出版社. Chinese Idiom Dictionary, 2007, Shanghai Dictionary Press
8. 李存山, 2006, “气”概念几个层次意义的分殊 [J] 哲学研究 (9) : 34-41. Li Cunshan, 2006, the distinction between several levels of "qi" concept [J]. Philosophical Research (9): 34-41.
9. 刘精华, 2011, 英汉语言的文化对比研究: 气与 Air 的分析 [J] 四川文理学院学报 (6) : 102-106. Liu Jinghua, 2011, Cultural Comparative Study of English and Chinese Lan-

guages: Analysis of Qi and Air [J]. Journal of Sichuan University of Arts and Science (6): 102-106.

10. 齐海英, 2004, “气”—中国古代美学的元范畴 [J] 社会科学辑刊 (3) : 171-173. Qi Haiying, 2004, "Qi" – the meta-category of ancient Chinese aesthetics [J]. Social Science Journal (3): 171-173.

11. 温科学, 1995, 英汉对比研究-隐喻的共根 [J] 外语教学 (5) : 5-12. Wen Kexue, 1995, Comparative Study of English and Chinese – the common root of metaphor [J]. Foreign Language Teaching (5): 5-12.

12. 许慎, 1985, 说文解字 [M] 北京 : 中华书局 1985. Xu Shen, 1985, Shuo Wen Jie Zi [M]. Beijing: Zhonghua Book Company 1985.

13. 张文昊, 2010, 从语言学的角度浅析中医“气”概念的生成 [J] 云南中医学院学报 33 (3): 7-8. Zhang Wenhao, 2010, analyzes the generation of the concept of "qi" in traditional Chinese medicine from the perspective of linguistics [J]. Journal of Yunnan College of Traditional Chinese Medicine 33(3): 7-8.

References

1. Bol'shoj kitajsko-russkij slovar' [Chinese-Russian Large dictionary] (In Russ.). Available at: <https://bkrs.info/>.

2. Kitajskij slovar' – Cihai – slovar' Sin'hua onlajn-slovar' [Chinese dictionary – Cihai-Xinhua dictionary online dictionary online dictionary] (In Russ.). Available at: <http://www.hyded.com/>

3. Evans V., Grin M. Kognitivnaya lingvistika: Vvedenie. Hill-sdejl (N'yu-Dzhersi): Lourens Erlbaum Assoshiejs [Cognitive linguistics: an Introduction. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates], 2006, 830 p. (In Russ.)

4. 弟环宇, 2004, “气”文化与中国古典文艺美学 [J] 西北民族大学学报 (哲学社会科学版) (6) : 83-91. Di Huanyu, 2004, "Qi" culture and Chinese classical literary aesthetics [J]. Journal of Northwest University for Nationalities (Philosophy and Social Sciences Edition) (6): 83-91

5. 郝蕊, 2008, “气”概念的发生及内涵解析 [J]. 陕西中医学院学报 (1) : 8-9. Hao Rui, 2008, the occurrence and connotation analysis of the concept of "qi" [J]. Journal of Shaanxi College of Traditional Chinese Medicine (1): 8-9.

6. 汉语大字典, 2010, 四川出版集团. Chinese Dictionary, 2010, Sichuan Publishing Group.

7. 汉语成语大辞典, 2007, 上海辞书出版社. Chinese Idiom Dictionary, 2007, Shanghai Dictionary Press

8. 李存山, 2006, “气”概念几个层次意义的分殊 [J] 哲学研究 (9) : 34-41. Li Cunshan, 2006, the distinction between several levels of "qi" concept [J]. Philosophical Research (9): 34-41.

9. 刘精华, 2011, 英汉语言的文化对比研究 : 气与 Air 的分析 [J] 四川文理学院学报 (6) : 102-106. Liu Jinghua, 2011, Cultural Comparative Study of English and Chinese Lan-

guages: Analysis of Qi and Air [J]. Journal of Sichuan University of Arts and Science (6): 102-106.

10. 齐海英, 2004, “气”—中国古代美学的元范畴 [J] 社会科学辑刊 (3): 171-173. Qi Haiying, 2004, "Qi" – the meta-category of ancient Chinese aesthetics [J]. Social Science Journal (3): 171-173.

11. 温科学, 1995, 英汉对比研究-隐喻的共根 [J] 外语教学 (5): 5-12. Wen Kexue, 1995, Comparative Study of English and Chinese – the common root of metaphor [J]. Foreign Language Teaching (5): 5-12.

12. 许慎, 1985, 说文解字 [M] 北京: 中华书局 1985. Xu Shen, 1985, Shuo Wen Jie Zi [M]. Beijing: Zhonghua Book Company 1985.

13. 张文昊, 2010, 从语言学的角度浅析中医“气”概念的生成 [J] 云南中医学院学报 33 (3) : 7-8. Zhang Wenhao, 2010, analyzes the generation of the concept of "qi" in traditional Chinese medicine from the perspective of linguistics [J]. Journal of Yunnan College of Traditional Chinese Medicine 33(3): 7-8

Информация об авторе / Information about the Author

Чжао Пэнбо, аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: chzhao@bsu.edu.ru/632942257@qq.com

Zhao Pengbo, Post-Graduate Student of the Department Romano-Germanic Philology and cross-cultural communications, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: chzhao@bsu.edu.ru/632942257@qq.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 81. 811.43

**Общая характеристика местных африканских языков
Кот-д'Ивуара****Я. А. Глебова** ✉Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы 85, г. Белгород 308015, Российская Федерация

✉ e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Резюме

В статье освещается сложная языковая ситуация, сложившаяся в Кот-д'Ивуаре в связи с определением границ страны в период колонизации без учета фактических этнических и языковых границ. Целью статьи является характеристика местных языков и определение их роли в социальном контексте в Кот-д'Ивуаре. Для достижения результата использовались теоретические методы исследования, такие как анализ, вероятностно-статистический метод и системный подход, позволяющие систематизировать фактический материал.

В настоящее время в стране существует 74 местных африканских языка, на которых говорят более 60 различных этнических групп. Эти языки относятся к нигеро-конголезской макросемье. Автор описывает ситуацию многоязычия и подчеркивает, что ни один из широко распространенных африканских языков не стал языком большинства и таким образом, Кот-д'Ивуар относится к категории государств без доминирующего национального языка. Комплекс исторических и лингвистических факторов приводит к проявлению ориентированного двуязычия в Кот-д'Ивуаре в виде языка-посредника дьюла. Дьюла широко используется на территории страны в сфере торговли и продолжает расширять свое влияние в городских районах, где удовлетворяет практические потребности в коммуникации между представителями разных этносов.

В статье также отмечаются основные направления языковой политики Кот-д'Ивуара. Согласно рассмотренным в работе материалам, сегодня в стране не существует четкой языковой политики в области развития национальных языков. Так, в текстах первой конституции ивуарийские языки не упоминаются и не имеют социального статуса в ущерб французскому языку, который имеет статус официального языка. Лишь в 2000-х годах во второй конституции появилась статья, пропагандирующая их продвижение, но не предоставившая им социального статуса. Этот же подход повторяется в конституции, принятой в 2016 году.

Ключевые слова: двуязычие; многоязычие; Кот-д'Ивуар; языковая политика; Африка; африканские языки; языковые группы; ква; гур; манде; кру.

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

Для цитирования: Глебова Я. А. Общая характеристика местных африканских языков Кот-д'Ивуара // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 61–68.

Статья поступила в редакцию 03.12.2019

Статья подписана в печать 20.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Глебова Я. А., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1): 61–68

General Characteristic of the Local African Languages of Ivory Coast

Yana A. Glebova ¹ ✉

¹Belgorod State National Research University
85 Pobedy str., Belgorod 308015, Russian Federation

✉ e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Abstract

The article highlights the difficult linguistic situation in Côte d'Ivoire in connection with the definition of the country's borders during colonization without taking into account the actual ethnic and linguistic boundaries. The purpose of the article is to characterize local languages and determine their role in the social context in Côte d'Ivoire. To achieve the result, theoretical research methods, such as analysis, a probabilistic-statistical method and a systematic approach, were used to systematize the factual material.

There are currently 74 indigenous African languages spoken by more than 60 different ethnic groups. These languages belong to the Niger-Congo macrofamily. The author describes the situation of multilingualism and emphasizes that not one of the widely spoken African languages has become the majority language and thus, Côte d'Ivoire belongs to the category of states without a dominant national language. A complex of historical and linguistic factors leads to the manifestation of oriented bilingualism in Côte d'Ivoire in the form of the intermediary language Dioula. Dioula is widely used in the country in the field of trade and continues to expand its influence in urban areas, where it meets the practical needs for communication between representatives of different ethnic groups. The article also notes the main directions of the language policy of Côte d'Ivoire. According to the materials considered in the work, today in the country there is no clear language policy in the field of development of national languages. Thus, in the texts of the first constitution, the Ivorian languages are not mentioned and do not have a social status to the detriment of the French language, which has the status of an official language. Only in the 2000s did an article appear in the second constitution promoting their advancement, but not providing them with social status. The same approach is repeated in the constitution adopted in 2016.

Keywords: bilingualism; multilingualism; Côte d'Ivoire (Ivory Coast); language policy; Africa; African languages; language groups; Mande; Kwa; Gur; Kru.

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

For citation: Glebova Ya. A. General Characteristic of the Local African Languages of Ivory Coast. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2020, 10(1): 61–68 (in Russ.).

Received 03.12.2019

Accepted 20.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

Сегодня Кот-д'Ивуар можно охарактеризовать как страну с сильной языковой неоднородностью. Отсутствие исчерпывающего перечня всех языков и вариантов их диалектов, сложность определения с точностью носителей языка для каждого языка, не позволяют точно определить точное количество языков Кот-д'Ивуара. Однако примерное число равно шестидесяти языкам. Все эти языки, как указывает Сабина Кубе [10, с. 42], принадлежат большой нигеро-конголезской

макросемье и подразделяются на четыре языковые группы: группа языков ква на юго-востоке страны, языки кру на юго-западе, языки манде на северо-западе и языки гур на северо-востоке.

Несмотря на плюрилингвизм Кот-д'Ивуара, колониальная администрация игнорировала местные языки в ущерб французскому языку, де-факто заложив основы политики языкового исключения, которая продлилась до обретения страной независимости.

Результаты и обсуждение

Кот-д'Ивуар расположен на западном побережье Африки и имеет численность населения около 23,74 млн. человек. С древних времен этот район был заселен многочисленными коренными племенами. В период европейской колонизации страна была вовлечена в работоторговлю, но в меньшей степени, чем другие африканские страны. Примерно к 1880 году Франция установила контроль над этим регионом.

Сегодня официальным языком Кот-д'Ивуара остается французский язык, который используется государственными службами и является языком обучения в государственных школах. Однако было бы несправедливо считать франкоязычным все население так называемой франкоязычной Африки, и в частности Кот-д'Ивуара: большая часть этого населения часто не имела достаточных возможностей для изучения французского языка, поскольку он почти никогда не имел статуса родного языка для африканцев. Исключением являлись особые случаи, когда французский язык изучали дети из смешанных франко-африканских супружеских пар или принадлежавшие к буржуазии крупных городских мегаполисов.

Французские колониальные границы, которые были установлены с 1893 по 1960 год, сохранились и сегодня. Однако эти границы не учитывают фактические этнические и языковые границы, так как при их определении были использованы лишь политические и географические критерии. Это привело к разделению языковых групп, расположенных вдоль границ. Например, несмотря на политические границы, на языках ании и нзема говорят как в Гане, так и на побережье Кот-д'Ивуара. Носители языков сенуфо и мандинка проживают за пределами Кот-д'Ивуара: в Мали, Сьерра-Леоне, Гвинее и Буркина-Фасо. На языках дан и гере говорят также в Кот-д'Ивуаре и Либерии.

На этих языках говорили на этих территориях задолго до установления колониальных границ. Эта ситуация отличается от последних случаев иммиграции, связанных с использованием языка в уже установленных границах французами и британцами.

Также заметим, что в современных африканских городах отмечается размытие этнических и формирование общенациональных признаков. Такое положение в социоэтнической сфере особым образом отражается на культурной ситуации региона: большинство африканских культур коррелирует с этносами [1, с. 90].

Сегодня Кот-д'Ивуар представляет собой подлинную этническую мозаику, поскольку в нем насчитывается более 60 различных этнических групп, говорящих более чем на 70 языках.

Неоднородность и относительно большое, но до сих пор часто неточное определение числа языков Кот-д'Ивуара, ставят вопрос о критериях языковой идентификации (в отличие от диалектов), взаимной понятности, генетической классификации, взаимосвязи между социальным статусом и уровнями употребления, а также политической или культурной значимости языков. Этот вопрос заставляет задуматься, какие критерии необходимы или достаточны, и во многих случаях выходит за рамки чисто лингвистических критериев.

В наши дни в Кот-д'Ивуаре французский язык сосуществует с семьюдесятью четырьмя африканскими языками [2, с. 33], благодаря которым осуществляется внутриэтническая коммуникация на территории Кот-д'Ивуара. Как правило, один из африканских языков, являясь родным, определяет принадлежность индивида к тому или иному этносу. Этот язык является средством коммуникации в деревне, семье и даже в городе между членами одного этноса. В настоящее время с достаточной степенью точности практиче-

ски невозможно определить численный состав носителей того или иного языка из-за отсутствия достоверных статистических данных [3, с.66].

Однако J. Leclerc [4] приводит следующие статистические данные, которые можно обобщить в таблице.

Язык	Количество говорящих	Лингвистическая группа
Бауле	2 130 000	Ква
Сенуфо	1 245 500	Гур
Якуба (дан)	800 000	Манде
Аньи	610 000	Ква
Атье	381 000	Ква
Гере	317 688	Кру
Бете	280 000	Кру
Дьюла	179 000	Манде
Абе	170 000	Ква
Мау	169 100	Манде
Уобе	156 300	Кру
Лоби	155 800	Гур

Согласно статистическим данным, на территории Кот-д'Ивуара насчитывается 12 языков, каждым из которых владеет более 150000 ивуарийцев.

Рассмотрим подробнее упомянутые выше языковые группы. Лингвисты выделяют 5 языковых групп, к которым относятся африканские языки нигеро-конголезской макросемьи Кот-д'Ивуара:

1. Группа языков ква, территория которой располагается на юго-востоке Кот-д'Ивуара, является самой крупной (в ней проживает 43 процента ивуарийцев). Среди языков ква очень преобладают языки бауле и акан. Язык бауле насчитывает около 2,1 миллиона носителей, в то время как язык акан насчитывает около 1,2 миллиона. Около половины носителей языка акан живет в Кот-д'Ивуаре, а другая половина – в Гане. Оба языка относятся к центральной языковой подгруппе тано. Следует отметить, однако, что, несмотря на относительное численное преобладание в весьма фрагментированном языковом мире, бауле не является распространённым языком, даже на региональном уровне.

2. Группа языков кру, занимает территорию в юго-западной лесной зоне страны. На языках этой группы говорят коренные народы Кру на всей территории Кот-д'Ивуара (около 16 процентов), Буркина-Фасо и Либерии и включает в себя 5 ветвей (группа восточных кру, группа западных кру, группа айзи, группа куваа, группа сиаму) и около 40 языков. Так, она включает в себя очень дифференцированные диалекты, между которыми не всегда возможно понимание. Одним из важных языков этой семьи является язык бете.

3. Группа языков гур на северо-востоке страны объединяет около 15 процентов ивуарийцев и в нее входит около 67 языков. В составе языков гур четко выделяется центральная ветвь, подразделяемая на 2 подветви: северную и южную. Ранее семья языков сенуфо включалась в семью гур, но в последнее время предполагается, что она образует отдельную семью [5].

4. Группа языков сенуфо также относится к нигерско-конголезской языковой семье. Эта группа состоит примерно

из 15 отдельных языков, которые используются для общения на всей территории Ганы, Кот-д'Ивуара, Буркина-Фасо и Мали. Одна из наиболее распространенных подгрупп языков сенуфо в Кот-д'Ивуаре – сенари. Из подгруппы сенари, язык себаара является наиболее распространенным и насчитывает около 1 000 000 носителей.

5. Языковая группа манде имеет более широкое географическое распространение, чем ранее упомянутые группы. Эти языки используются в Сьерра-Леоне, Буркина-Фасо, Либерии, Кот-д'Ивуаре, Гвинее, Гамбии, Мали и Гвинее-Бисау. В Кот-д'Ивуаре наиболее распространенными языками Манде являются дан и гуру. В общей сложности носителями языка дан являются около 1,2 миллиона человек, а в Кот-д'Ивуаре – около 800 000 человек. Язык гуру имеет в общей сложности около 500 000 носителей языка, которые сосредоточены вокруг озерного региона этой страны.

Заметим, что выделение языковых зон в Кот-д'Ивуаре не означает, что существуют этнические и лингвистические однородные зоны: в результате важной для страны внутренней миграции этническое смешение проявляется как в деревнях, так и в городах.

Многоязычие наиболее распространенное явление среди ивуарийцев, говорящих на африканских языках. Ивуарийцы часто используют второй язык в повседневном общении. Например, мандинка используют дьюла в качестве второго языка в религиозной, коммерческой и культурной деятельности. Эта ситуация также справедлива для большинства представителей сенуфо. Кробу говорят бегло на адьюкру и абе, а иногда и на боле. Мбатто обычно говорят на атти или абуре как на втором языке. Мау обычно используют дьюла в качестве второго языка, но только пожилые люди мау сво-

бодно говорят на языке дан, используя его в ситуации торговли [6, с.75].

«Некоторые языки, выполняя функцию средства внутриэтнического общения и насчитывая большое количество коренных носителей, используются также представителями других этносов. Такие языки выходят за пределы этносов и выполняют функцию межэтнического общения» [7, с.95]. Во многих странах Африки, например в Сенегале, один из африканских языков стал средством межэтнического общения. Так, в Кот-д'Ивуаре преобладают четыре ивуарийских языка (бауле, бете, дьюла и сенуфо), соответственно, из четырех ивуарийских этнических групп (ква, кру, манде и гур). Тем не менее, «не появился ни один язык из доминирующих этнических группы в стране, чтобы стать единым языком для большинства» [8, с. 45].

В этой ситуации было ожидаемо появление языка-посредника в области межэтнического общения, «не под влиянием факторов глобального порядка, а в связи с конкретными практическими нуждами» [1, с.10], что является ситуацией ориентированного двуязычия.

Согласно М. Уи, ориентированное двуязычие имеет некоторые характерные черты. Социальные группы, обладающие данным типом билингвизма, достаточно ограничены (например, занимаются торговлей). Но в дальнейшем, билингвизм, основанный первоначально только на экономических факторах, может трансформироваться в билингвизм, в котором большое влияние имеют социальные и культурные факторы. Одной из важнейших черт ориентированного билингвизма является усвоение второго языка в виде выделения основного словарного ядра и морфологическое упрощение. А степень владения вторым языком, в свою очередь, зависит напрямую от коммуникативных

потребностей, связанных с передвижением, торговлей и т.д. [9, с. 183–189].

Языки бамана, маникалан и дьюла являются родственными и легко понимаемыми. Этот язык обязан своим распространением особой форме урбанизации юга страны, которая привлекла торговцев с севера, говоривших на дьюла. Дьюла находится на уровне пиджина, так как лишен письменности и его словарь насчитывает всего несколько сотен слов.

В настоящее время язык-посредник дьюла широко используется на территории Кот-д'Ивуара и продолжает расширять свое влияние в городских районах, где он удовлетворяет практические потребности в коммуникации в хорошо специализированных социальных контекстах, таких как торговля и транспорт.

Заметим, что сегодня не существует четкой языковой политики в области развития национальных языков. Это приводит к изоляции ряда ивуарийских языков среди других более крупных языковых групп (например, язык бенг (нгайн, нгун, ган) с 17 000 говорящими, айзи мобумри, ван (мона)). Некоторые из этих языков находятся под угрозой исчезновения, и их документирование принесет пользу лингвистическому сообществу и сообществу носителей языка. Примером исчезающих языков в Кот-д'Ивуаре является Мбре (Бре, Бере), недавно обнаруженный язык неизвестной принадлежности в центральной части Кот-д'Ивуара, на котором говорят около 200 носителей деревень Бондосо и Нитанбо.

Сабина Кубе указывает, что аргументом в пользу выбора французского языка в качестве официального всегда заключается в том, что ивуарийские языки не смогут удовлетворить коммуникационные и административные потребности молодого независимого государства [10, с. 53].

С другой стороны, местным языкам не отводится место ни в образовании, ни в управлении государством. У них нет реального правового статуса, и не наблюдается предпосылок в ближайшем будущем для изменения этой ситуации. Хотя национальные языки играют важную роль для самоопределения ивуарийцев и доминируют в ситуациях повседневного общения, эти языки по-прежнему не имеют отношения к деятельности государственных учреждений. Нежелание принимать во внимание ивуарийские языки при управлении страной, а также выбор французского языка в качестве официального языка объясняется стремлением ивуарийских властей, столкнувшихся с лингвистической раздробленностью Кот-д'Ивуара, сохранить социальную сплоченность.

Тем не менее, в наши дни национальные ивуарийские языки играют важную роль в повседневной жизни населения, особенно в сельской местности. Имея статус местных языков, они обеспечивают общение в деревнях. Именно через них увековечена культура страны. Хотя языки символизируют принадлежность к определенной группе и представляют собой фундаментальный фактор групповой сплоченности, подавляющее большинство ивуарийских языков используется только для внутриэтнического общения. Не будучи официально признанными, в городских районах эти языки (например, диула, бауле), широко распространены далеко за пределы их этнических границ, особенно в крупных городах. Там они облегчают торговлю и способствуют сближению между различными этническими группами, выполняя функции межэтнического общения. Их присутствие в аудиовизуальных СМИ и письменной прессе невелико.

Выводы

Многоязычие и языковое разнообразие Кот-д'Ивуара – это преимущества, которые следует использовать. Следовательно, выбор языков, их признание и их место в системе образования, в средствах массовой информации и в повседневном общении, развитие их выразительного потенциала, а также доступность для широкой публики не должны основываться на принципе исключения, но, как утверждают Адама Уэйн и Кристин Гланц, «скорее должно быть переведено в прогрессивный, концентрический и глобальный подход».

Такой фактор, как маргинализация национальных языков, подкрепленная их почти полным отсутствием в средствах массовой информации, имеет тенденцию усиливать угрозу исчезновения, объектом которого они являются. Колониальная

история, возникновение глобализации, а также близость и сближение между народами и общинами позволили французскому языку (языку бывшей колониальной власти) выйти на первый план и максимально проявить свой потенциал в качестве «языка-посредника» между многими местными языками. Однако ивуарийские языки, как средство выражения культуры и самобытности населения этой страны, не могут быть сведены к статусу реликвий. Так, язык, и в основном родной язык, является средством для интеллектуального, культурного и социального развития человека. Поэтому лишить человека права использовать свой родной язык в качестве средства выражения и восприятия мира – значит лишить его права на интеллектуальное, культурное или научное процветание.

Список литературы

1. Клоков В. Т. Французский язык в Африке. Лингвокультурологическое исследование. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. 284 с.
2. Simons G.F., Fennig C. D. Ethnologue: Languages of the World. Texas: «SIL International», 2017. p. 33.
3. Молодкин А. М. Взаимодействие языков разного типа в этнокультурном контексте. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. 184 с.
4. Leclerc J. Côte d'Ivoire. L'aménagement linguistique dans le monde. Université Laval, 2015.
5. Большая Российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/1935962>
6. Ahoia F. Ivory Coast: Language Situation. In: Keith Brown, Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition, 2006, vol. 6, pp. 72-76.
7. Багана Ж. Функциональные характеристики языков в Конго // Научные ведомости БелГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2013. № 13. Вып. 18. С. 94–100.
8. Aboa Abia A. L. Le nouchi a-t-il un avenir. Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues. 2011, 16. p. 44–54.
9. Уи М. Социологический очерк двуязычия в Черной Африке // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6. С. 183–189.
10. Kube S. La francophonie vécue en Côte d'Ivoire. Paris: L'harmattan, 2005. 247 p.

References

1. Klokov V. T. *French in Africa. Linguistic-cultural research* [French in Africa. Linguistic and cultural research]. Saratov, 2000, 284 p. (In Russ.)
2. Simons G.F., Fennig C. D. *Ethnologue: Languages of the World*. Texas: «SIL International Publ., 2017. p. 33.
3. Molodkin A. M. *Interaction of languages in ethno-cultural context* [Interaction of different types of languages in an ethnocultural context]. Saratov, 2001, 184 p. (In Russ.)
4. Leclerc J. *Ivory Coast. Language planning in the world*. Laval University, 2015.
5. Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya [The Great Russian Encyclopedia] (In Russ.). Available at: <https://bigenc.ru/linguistics/text/1935962>.
6. Ahoua F. *Ivory Coast: Location*. In: Keith Brown, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Second Edition, 2006, vol. 6, pp. 72–76.
7. Baghana J. *Functional characteristics of languages in the Congo* [Functional characteristics of languages in the Congo]. *Nauchnye vedomosti BelGU = Scientific Sheets of BelSU. Series "Humanities"*, 2013, no. 13, is. 18 pp. 94–100 (In Russ.)
8. Aboa Abia A. L. *Does the nouchi have a future?* *International Electronic Language Science Journal Sudlangues*, 2011, 16, pp. 44–54.
9. Wee M. *Sociologicheskij ocherk dvuyazychiya v Chernoj Afrike* [Sociological essay on bilingualism in Black Africa]. *Novoe v lingvistike = New in Linguistics*, 1972, vol. 6, pp. 183–189 (In Russ.)
10. Kube S. *Francophonie in Côte d'Ivoire*. Paris, L'harmattan Publ., 2005. 247 p.

Информация об авторе / Information about the Author

Глебова Яна Андреевна, кандидат филологических наук, преподаватель ЦМК гуманитарных дисциплин МК МИ, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация
e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Yana A. Glebov, Candidate of Philological Sciences, Lecturer of Humanitarian Disciplines CMK MK MI, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'42

**Реализация оценочного потенциала синтаксических средств
при концептуализации здорового образа жизни
(на материале блогов)**

А. С. Королькова¹ ✉

¹ Вятский государственный университет
ул. Московская 36, г. Киров 610000, Российская Федерация

✉ e-mail: anna.sergeevna.korolkova@mail.ru

Резюме

В статье выявляются особенности вербализации концептуальных признаков средствами синтаксиса. Материал исследования составили публикации пользователей блог-платформы «LiveJournal» («Живой Журнал») за 2016-2019 годы. Если в коллективном сознании понятийное ядро концепта «здоровый образ жизни» не содержит отрицательной оценки, то в блог-дискурсе она проявляется в репрезентантах субъективного мнения или отношения автора. Противоречие между отсутствием отрицательной оценки в ядре концепта и ее наличием в конкретных высказываниях блогеров позволяет говорить об актуальности объекта исследования, которым выступают способы передачи негативного отношения субъекта блог-дискурса при оценочной концептуализации здорового образа жизни. При изучении реализаций негативного оценочного смысла применялся метод дискурсивного анализа, предполагающий учет таких факторов, как цель адресанта блог-текста, прагматическое назначение каждого из средств синтаксического оформления мысли, возможная реакция адресата. В фактах с субъективно-оценочными суждениями блогеров негативная оценка концептуально важного содержания интерпретируемого объекта может быть репрезентирована с помощью разнообразных синтаксических средств. Полученный материал распределен по трем группам: 1) факты с конструктивными особенностями, связанными с выдвижением оценочных компонентов высказывания в определенную синтаксическую позицию; 2) факты с диалогизированной формой выражения оценочного суждения; 3) факты интертекстуальности как синтаксические средства введения чужого текста в дискурс блогера.

Анализ материала позволяет сделать вывод, что в процессе концептуализации здорового образа жизни в блог-текстах при передаче эмотивных смыслов негативного характера реализуется богатый оценочный потенциал синтаксических средств. Передача субъективной оценки на уровне синтаксиса отличается яркостью, экспрессивностью, уникальностью и разнообразием средств, что позволяет говорить о значимости, полемичности, многоаспектности этого модного тренда в жизни современной молодежи.

Ключевые слова: блог-дискурс; оценочный потенциал языка; синтаксические средства выражения оценки; здоровый образ жизни.

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

Для цитирования: Королькова А. С. Реализация оценочного потенциала синтаксических средств при концептуализации здорового образа жизни (на материале блогов) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 69–81.

Статья поступила в редакцию 16.10.2019 Статья подписана в печать 29.11.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Королькова А. С., 2020

Implementation of the Evaluation Potential of Syntactic Tools in the Conceptualization of a Healthy Lifestyle (Based on the Material of Blogs)

Anna S. Korol'kova¹ ✉

¹ Vyatka State University,
36 Moskovskaya str., Kirov 610000, Russian Federation

✉ e-mail: anna.sergeevna.korolkova@mail.ru

Abstract

The article reveals the features of verbalization of conceptual features by means of syntax. The research material was published by users of the LiveJournal blog platform for 2016-2019. In the collective consciousness, the conceptual core of the concept of "healthy lifestyle" does not contain a negative assessment – in the blog discourse, it is manifested in the representatives of the author's subjective opinion or attitude. The contradiction between the lack of a negative evaluation in the nucleus concept and its presence in specific statements of bloggers allows us to speak about the relevance of the object of study, which are ways of conveying the negative attitude of the subject of blog discourse in evaluative conceptualization of a healthy lifestyle. In the study of implementations of negative evaluative meaning was applied the method of discourse analysis, taking into account such factors as the purpose of the addresser blog-text, the pragmatic function of each means of syntactic thought, the possible reaction of the addressee. In facts with subjective and evaluative judgments of bloggers, the negative assessment of the conceptually important content of the interpreted object can be represented using a variety of syntactic means. The resulting material is divided into three groups: 1) facts with design features associated with the promotion of evaluative components of the statement in a certain syntactic position; 2) facts with a dialogized form of expression of the evaluative judgment; 3) facts of intertextuality as syntactic means of introducing someone else's text into the blogger's discourse.

The analysis of the material allows us to conclude that in the process of conceptualizing a healthy lifestyle in blog texts, when transmitting emotional meanings of a negative nature, a rich evaluation potential of syntactic means is realized. The transfer of subjective evaluation at the level of syntax is characterized by brightness, expressiveness, uniqueness and variety of means, which allows us to speak about the significance, polemic, and multi-aspect of this fashion trend in the life of modern youth.

Keywords: blog-discourse; the assessed potential of the language; syntactic means of expression of evaluation; healthy lifestyle.

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

For citation: Korol'kova A. S. Implementation of the Evaluation Potential of Syntactic Tools in the Conceptualization of a Healthy Lifestyle (Based on the Material of Blogs). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2020, 10(1): 69–81 (in Russ.).

Received 16.10.2019

Accepted 29.11.2019

Published 23.01.2020

Введение

Языковое пространство интернет-дискурса представляет интерес для исследования когнитивных процессов, и в частности, отражения и интерпретации в сознании современной молодежи культурно значимых, ценностных смыслов.

Тексты блогов пользуются интересом у молодежной аудитории в силу мно-

гих причин, и прежде всего из-за их проблематики, а также непосредственности и индивидуальности выражаемых мнений и позиций. Блог-дискурс характеризуется такими признаками, как уникальность, узнаваемость, относительная устойчивость и одновременно разнообразие средств языкового выражения авторской мысли. Как отмечают исследователи, «...блоговая

среда постепенно вырабатывает свой особый речевой стиль, состоящий в использовании уникальных, устойчивых оборотов речи, характерных только для данной аудитории блогеров» [1, с. 218]. Текстовый корпус блогов определяют различными терминами: «блогосфера», «блог-дискурс», «блог-коммуникация», «блоговая сфера», «блоговая среда». Блог является одним из наиболее популярных жанров в интернет-пространстве и определяется как «персональное субъективизированное виртуальное пространство, представляющее актуальную информацию и имеющее мультимедийный характер» [2, с. 3].

Текст блога имеет повышенный «индекс оценочности текста» [3, с. 89], т.е. доля оценочной лексики по отношению к общему количеству слов значительно велика по сравнению с нейтральной. Это неудивительно, так как блог всегда создается с целью выразить положительное или отрицательное отношение к тому или иному явлению действительности, воздействовать на читателя, получить его «отклик», сформировать у него определенное представление об этом явлении. Прагматически заданное обращение блогера к адресату своей речи приводит к тому, что блог становится языковым пространством, крайне насыщенным оценочными смыслами. Иначе говоря, наличие средств выражения положительной или отрицательной оценки явления является имманентным признаком блог-дискурса.

Подобная «насыщенность» блога оценочной семантикой объясняется его устно-письменной формой изложения информации, проявляющейся на лексическом и синтаксическом уровнях. Например, на лексическом уровне для текстов блогов характерно использование большого количества эмоционально окрашенных слов, сочетание нормативной и ненормативной лексики, включение разговорной, просторечной, жаргонной лексики. На синтаксическом уровне проявля-

ются тенденции к односоставности предложений, субъективной модальности, к использованию различных по степени сложности строения синтаксических форм (от развернутых до нарочито упрощенных и усеченных) [4].

С одной стороны, являясь письменным текстом, а с другой стороны – фиксатором устной речи со всеми ее особенностями, в том числе с ошибками и неточностями, язык блога представляет собой явление, характеризующееся смешением литературных и разговорных вариантов языка, упрощением средств выражения, стремлением к экономии речевых усилий, наличием «игровой» направленности языкового общения.

Иновационные языковые средства, по мнению О.И. Колесниковой, в любых медиатекстах (добавим, и в текстах блогов) появляются потому, что нейтральные средства «в силу их привычности, невыразительности, неэффективности не всегда устраивают автора речи», стремящегося к влиянию на адресата [5, с. 130]. Блогосфере свойственна карнавализация, которая прослеживается в частотности приемов языковой игры, в словотворчестве, в элементах разговорного языка, в жаргонизмах, а также в особом построении предложений, поэтому создание блога мыслится как «креативный и автокреативный процесс» [2, с. 22].

Особенно актуальным для исследования прагматических особенностей текста блога является рассмотрение категории оценки и способов ее выражения, так как «ключевой прагматической целью адресанта как “пишущего” субъекта-носителя языка является выбор таких вербальных средств передачи новой, информации, которые способны вызвать мгновенную реакцию читателя» [5, с. 131].

Теоретической основой исследования способов выражения оценки выступают положения, изложенные в работах В.В. Арутюновой, В.В. Виноградова, Е.М. Вольф, Т.В. Маркеловой, Н.Г. Ви-

ноградской, Н.С. Ильиной и др. В наиболее обобщенном виде оценка представляет собой наиболее яркий компонент прагматического значения слова или высказывания, который формирует у читателя положительное или отрицательное отношение к предмету сообщения [6]. С позиций языкового познания действительности оценку определяют как «умственный акт, в результате которого устанавливается отношение субъекта к оцениваемому объекту с целью определения значимости для жизни и деятельности субъекта» [7, с. 16]. Вслед за Н.Г. Виноградской подчеркнем, что оценка представляет собой часть познавательного процесса, «она повторяет его структуру, включая аналогичные компоненты: субъект оценки, объект оценки, основание оценки и характер оценки» [8, с. 9]. Субъектом оценки выступает сам говорящий, объектом – оцениваемое явление действительности, основанием оценки – рациональная (интеллектуальная) или эмоциональная (чувственная) ее природа, от чего зависит характер оценки. Таким образом, оценочное высказывание обладает оценочным модусом, т.е. имеет следующие признаки: положительный / отрицательный характер (в случае эмоциональной оценки) и целесообразность / нецелесообразность (при рациональной оценке).

Эмоциональная и рациональная природа оценки достаточно широко освещена в лингвистических исследованиях. Например, с точки зрения Е.М. Вольфа, эмоциональная оценка основана на чувствах субъекта и может приобретать различный модус: одобрение / неодобрение, восхищение / презрение, раздражение, гнев, пренебрежение и т.п. [9]. В основе рациональной оценки лежит мнение, которое базируется на целесообразности, важности, полезности, правильности, нужности и т.п., то есть на логическом мышлении: в данном случае шкала «хорошо/плохо» не применяется субъектом оценки. Эти аспекты оценки ши-

роко исследованы в работах Е.М. Вольфа, Н. Д. Арутюновой, В. И. Шаховского, Т.В. Маркеловой и других ученых.

Как эмоциональная, так и рациональная оценка могут передаваться с помощью лексических и синтаксических средств: «Оценка как ценностный аспект значения присутствует в самых разных языковых выражениях. Она может быть ограничена элементами, меньшими, чем слово, а может характеризовать и группу слов, и целое высказывание» [9, с. 6]. Так, оценочной семантикой может обладать целое высказывание, в котором объект оценки связывается с приемлемой / неприемлемой для говорящего ситуацией. Безусловно, негативная оценка имеет наиболее разнообразные способы передачи: «отступление от нормы» всегда воспринимается более остро, т.к. действует закон «социального предостережения» (как в обществе, так и в языке). Все «плохое, «неприемлемое» должно подвергаться осуждению, фиксироваться, разоблачаться [10, с. 30]. Преобладание негативной оценки по сравнению с позитивной обусловлено тем, что «отрицательные стороны явления или события вызывают у читателя больше эмоций, чем положительные, и, следовательно, остаются в сознании человека более длительное время» [11, с. 24].

Итак, оценочный потенциал может быть рассмотрен во взаимосвязи лексического и синтаксического уровней организации высказывания. Оценка не может быть вербализована только с помощью словообразовательных или лексических средств – она обязательно выражается и на уровне синтаксиса (предложения и целого текста), которые представляют собой «вербализованный результат мыслительной операции над сигнификатом: установление причинно-следственных связей между явлениями, сопоставление, логическую квалификацию и оценку явлений» [12, с. 184–185]. Как утверждает Т.В. Маркелова, синтаксические модели, содержащие оценочную семантику, весь-

ма разнообразны [13, с. 92]. Средствами выражения оценки служат не только компоненты лексического значения, но и построение самой конструкции (члены предложения, характер предиката, их порядок и морфологическое выражение, стилистические фигуры), ее интонационные свойства (вопрос, восклицание). Целью выражения оценочного значения является обозначение соответствия / несоответствия оцениваемого явления действительности определенной норме, заданной говорящим.

Объектом исследования в данной статье являются способы передачи негативного отношения субъекта блог-дискурса (блогера) при оценочной концептуализации здорового образа жизни и особенности его вербализации средствами синтаксиса в блогосфере.

Материалы и методы

В качестве материала исследования методом сплошной выборки было собрано 200 контекстов из публикаций пользователей блог-платформы «LiveJournal» («Живой Журнал») за 2016–2019 годы, в которых были выявлены высказывания, реализующие негативный оценочный смысл на синтаксическом уровне. В процессе исследования применялся метод дискурсивного анализа, подразумевающий расширение границ рассмотрения языковых явлений в их связи с прагматикой. Выявлялась цель адресанта блог-текста, прагматическое назначение каждого из средств синтаксического оформления мысли, прогнозировалась реакция адресата. Так как материал содержал разнообразные по форме конструкции, использовался метод классификации лингвистических явлений.

Результаты и обсуждение

Здоровье является одним из фундаментальных понятий человеческого существования, в силу чего осмысливается в различных сферах жизнедеятельности и, соответственно, определяется как с по-

зиций обыденного сознания, так и с точки зрения биологии, медицины, философии, социологии и т.д. Содержание понятия «здоровье» наполняется различными значениями в зависимости от сферы, в которой используется.

Говоря об отношении человека к здоровью, следует заметить, что в сознании субъекта дискурса ярче всего оно проявляется именно в ценностном аспекте содержания данного понятия. Если обратиться к его современной философской трактовке, то можно говорить о переосмыслении понятия «здоровье». К изменениям в сознании, по мнению ученых, могут привести преобразования среды обитания человека, связанные с научно-техническим прогрессом и, как следствие, появление определенной «искусственности» и техногенности существования. Теперь здоровье понимается как «благо, получаемое собственными усилиями, трудом» [14, с. 100]. В связи с этим на уровне дискурса преимущественно актуализируется понятие «здоровый образ жизни», которое подразумевает сознательное изменение собственного поведения в сторону сохранения здоровья и наличие соответствующих ценностных установок, когда здоровье определяется как «фундаментальная жизненная ценность» [14, с. 101]. Будучи базовой, она выполняет регулятивную функцию в отношении других ценностей – как правило, чаще всего через идею о важности исключения нездоровых форм жизнедеятельности, ведущих к потере здоровья. Таким образом, в концепте «здоровый образ жизни» отражена взаимосвязь важных (основных) ценностей: «жизнь» и «здоровье».

При анализе вербальных способов концептуализации здорового образа жизни в блог-дискурсе учитывались выявленные нами следующие признаки понятийной сущности концепта «здоровый образ жизни», установленные на основе анализа дефиниций понятия из специализированной справочной литературы по

медицине, биологии, психологии, педагогике, социальной работе, социологии, физической культуре [15]. К интегральным признакам были отнесены: *здоровье и отношение человека к своему здоровью, физическое состояние человека, нравственность, здоровый образ жизни как часть программы государственной политики и нездоровый образ жизни*. В группу основных дифференциальных признаков вошли: *сохранение здоровья, улучшение здоровья, физическая активность, ежедневные действия по сохранению здоровья, пропаганда здорового образа жизни, ценностные и нравственные ориентиры личности, дурные привычки и борьба с ними*.

Очевидно, что концепт «здоровый образ жизни» – это многомерное образование, в составе которого присутствует компонент, отражающий физиологическое состояние человека, а также нравственно-ценностный и прагматический компоненты структуры его личности. Как видим, в коллективном сознании понятийное ядро концепта «здоровый образ жизни» не содержит отрицательной оценки – она появляется на уровне прагматики блог-дискурса, в репрезентантах субъективного мнения или отношения автора блог-текста. Именно противоречие между отсутствием отрицательной оценки в ядре концепта «здоровый образ жизни» и ее наличием в конкретных высказываниях блогеров позволяет говорить об актуальности исследования способов репрезентации негативной оценки здорового образа жизни как ментального образования или его элементов в дискурсе.

С помощью дискурс-анализа были выявлены многочисленные факты с субъективно-оценочными суждениями блогеров, в которых с помощью синтаксических средств вербализуется негативная оценка концептуально важного содержания интерпретируемого объекта. Все факты передают эмотивные смыслы, различаясь способом их репрезентации. Условно их можно распределить по трем

группам: 1) факты с конструктивными особенностями, связанными с выдвиганием оценочных компонентов высказывания в определенную синтаксическую позицию; 2) факты с диалогизированной формой выражения оценочного суждения; 3) факты интертекстуальности как синтаксические средства введения чужого текста.

В фактах 1 группы оценочные компоненты высказывания «выдвигаются» в определенную позицию, позволяющую подчеркнуть прагматико-коммуникативное намерение адресанта. Они либо выступают в роли предиката, ярко демонстрируя соотношение носителя признака и его негативной характеристики, либо образуют выделенные в предложении обороты (сравнительные и описательные), либо обращают на себя внимание числом перечисляемых компонентов с яркой эмоциональной оценкой.

А. Факты с оценочным компонентом в позиции предиката обычно соответствуют схеме «*имя + имя*», причем второй член схемы обладает «лексически ограниченным наполнением компонентов, выступающих в роли предиката» [13, с. 93]. Установление отношений соответствия, как правило, асимметричны в оценочном плане: один из главных членов предложения нейтрален (в основном, это подлежащее, репрезентирующее объект суждения, и чаще всего в нашем материале – осуждения), например: *ЗОЖ – это болезнь! Наболело: не мучайте себя здоровым образом жизни... Любые крайности, доведенные до предела, даже с самыми благими намерениями – наверняка нездоровая штука для вашего организма*. Нередко характеристика объекта, которому приписывается негативный признак, развертывается в определениях (*Сегодняшние кумиры социальных сетей – «фитоняшки» и «ЗОЖники», люди, создавшие культ из собственного тела, и религию – из собственного питания*). В данном примере определение выполняет объясняющую функцию, уточняя автор-

скую интерпретацию смысла блогерских субстандартных неологизмов. Такие субъективные интерпретации, сопровождаемая яркие окказиональные номинации, повышают степень эмоциональности текста, и иногда – за счет грубых лексических компонентов, эксплицирующих крайнюю степень неприятия приверженцев здорового образа жизни: *Практически все ЗОЖевцы – оголтелые мракобесы, делящиеся на две равнозначные категории: православные и язычники*. Особый случай предикативной характеристики объекта оценивания представлен в модели с тавтологическим отрицанием, сопровождаемым альтернативным утверждением, которое приобретает экспрессивность в присоединительных конструкциях, уточняющих смысл предиката посредством определений, например: *Меня лично очень напрягает, что ЗОЖ сейчас – это вовсе не ЗДОРОВЫЙ образ жизни, а лишь мода. Причем мода агрессивная и навязчивая. С перегибами и крайностями*.

Вместе с тем нейтральные, безоценочные предикаты в позиции сказуемого могут выступать в высказывании с оценочным подлежащим: *Самые страшные люди на земле – это люди, сидящие на диете и ведущие здоровый образ жизни. Они даже страшнее свидетелей Иеговы, потому что перед свидетелями хотя бы дверь можно хлопнуть...* Эмотивный смысл подлежащего развертывается в последующем контексте, где оценка актуализируется в форме сравнительной степени, оказываясь снова в позиции сказуемого.

Таким образом, предикативная характеристика объекта негативной оценки с помощью разнообразных конструктивных приемов не только получает информативное расширение, но и увеличивает оценочный потенциал высказывания блогера.

Б. Ярким средством выражения оценки в блог-дискурсе служат сравнительные обороты. Союз «как» выступает «оп-

ератором» перевода мысли адресата в иную плоскость. Как правило, это сфера обыденной реальности, и нередко сравнение «принижает» субъект оценки: *взгляды как у kota из Шрека, щеки впалые, кожа серая, как у рептилоидов; Помимо этого, намеренно не упоминаю фитоняшек, веганов, ЗОЖников и прочие альтернативщиков, расплодившихся как грибы после дождя*.

Эмотивный оценочный смысл репрезентируется в блогах также в описательных оборотах, заменяющих прямые номинации в перифрастических компонентах высказывания. В таких оборотах «называются наиболее существенные признаки (признак) обозначаемого» [16, с. 226]. В анализируемом материале экспрессивные перифразы, как и сравнения, используются с целью высмеять отрицательное воздействие здорового образа жизни на внешность, здоровье и эмоциональное состояние людей. С их помощью блогер акцентирует мысль о том, что излишняя увлеченность и слепое следование правилам влечет за собой результаты, прямо противоположные ожидаемым. Отметим, что эти обороты отличаются стилистической сниженностью, которая также позволяет дискредитировать понятие «здоровый образ жизни» и тех, кто с ним связан: *Видел в гостях двух подружек, резко подсевших на ЗОЖ, после обжираловок НГ (новогодних – прим. авт.). Моли бледные с взором потухшим <...> Волосы вот-вот выпадут, и ногти все поломаны...; ... А ведь были розовощечные живчики, поклонницы красного вина и сигарил! Меня реально пугает такой ЗОЖ!*

В. Оценка на синтаксическом уровне часто репрезентируется в перечислительных рядах. В высказываниях с большим числом однородных членов обнаруживается неодобрительное отношение блогера, пытающегося создать полную картину неприемлемого для него поведения людей, фанатично увлекающихся модой на здоровый образ жизни, путем насы-

щения текста деталями, вызывающими недоумение или изумление. Например: *Все заглатывают с дикими лицами какие-то чудовищные на вид, но очень полезные смузи, и бесконечно бормочут об осознанности, высоких энергиях и ответственности перед всеми живыми существами на Земле»; У них все по программам, какие-то приложения, покупают себе кучу дополнительных гаджетов! Браслеты, часы, ошейники какие-то специальные. Меряют все!; Бешеные глаза, резкие движения, суета, грубые, прямолинейные. Люди вокруг напрягаются, возбуждаются, обходят стороной, смотрят как на сумасшедших.*

Концентрация перечисляемых действий, предметов и признаков в одном предложении и их градационный порядок выступают особым приемом, придавая вместе с лексическими средствами негативную оценочность и эмоциональность.

2 группа. Так как блог-дискурс всегда диалогичен, средства оценочности на синтаксическом уровне в нем широко представлены разнообразными интонационными конструкциями. Способы диалогизации дискурса реализуются в следующих конструкциях, традиционно признаваемых фигурами экспрессивного синтаксиса.

А. Риторические вопросы позволяют субъекту речи сконцентрировать внимание адресата на отрицательном компоненте оценки здорового образа жизни. Как известно, в вопросительном предложении можно выразить как положительное, так и отрицательное суждение, причем выразительность и яркость этого приема достигается «асимметрией формы и содержания» [16, с. 266].

Особенностью выявленных в блог-дискурсе фактов является намеренное «нагромождение», или «каскад», риторических вопросов [16, с. 270]. Цель – вызвать сильную отрицательную реакцию читателя блога, призвать к размышлению о пользе и вреде здорового образа жизни. Такой способ передачи оценки

характерен для блогосферы, так как содержит посыл к полемичности, экспрессивности, остроте: *Сейчас много говорят о здоровом образе жизни, но все ли правильно понимают понятие ЗОЖ? У чемпионки Австралии по бодибилдингу жизнь оборвалась внезапной смертью в 32 года. Она активно пропагандировала ЗОЖ, только был ли он у нее? Возможно ли достижение такого результата, как на фото, одним здоровым образом жизни? Ну как? Можно такой формы достигнуть ЗОЖ?* Прочтение текста-рассуждения вызывает сомнение в целесообразности оцениваемого явления, направляет мысль адресата на поиск ответа, хотя и передает субъективные переживания адресанта: *Неужели есть люди, которые живут ради кубиков на пузе, и счастье человека – это изнурительные занятия в спортзале и выливание яда на тех, кто от нее отличается? Все это пронеслось в моей голове; ЗОЖ: всеобщее помешательство или необходимость?*

Б. Риторические восклицания считаются грамматическим тропом, в котором восклицательная интонация и эмоциональное содержание «способствуют переосмыслению интеллектуального содержания предложения», поэтому положительное утверждение может получать отрицательный смысл [17, с. 265–266]. Восклицательные предложения в блог-дискурсе создают эмоциональную напряженность. В приведенных контекстах все они выражают стремление разоблачить модель неприемлемого для блогера поведения «зожевцев», реализуют намерение привлечь как можно больше внимания к нему и вызвать негативную реакцию читателя блога: *ЗОЖный День рождения. Спасайся, кто может!; Это не удлинит вашу жизнь. Ибо болезнь не в теле, болезни – в голове!; Вот заимеешь желание заняться спортом, так отобьют его!; ЗОЖ – это болезнь! ... Меня реально пугает такой ЗОЖ!; Фоточки из спортзалов постят, натянутые на бицухи и попки одежды. Ведь это все неправда! Лукав-*

ство и полное отсутствие силы воли и даже зачатков обликоморале!

В. Вопросно-ответная форма изложения, безусловно, повышает эффект перевода монолога в диалогизированную форму текста. Вопрос и ответ на него намеренно соединяются блогерами с целью вступить в более тесный контакт с читателями, высказать собственное мнение по поводу образа человека, ведущего здоровый образ жизни и, возможно, сформировать отрицательное представление о нем у адресата. Негативные проявления акцентируются главным образом в ответе на заданный вопрос: *Знаете, что гораздо хуже, чем одышка, лишний вес и «спасательный круг» на талии? Хуже этого только маниакальная упоротость, помешанность на фитнесе и ЗОЖ; Кто такие ЗОЖ? Те, кто с утра до вечера бегают, прыгают, одеваются в яркие обтягивающие бросающиеся в глаза одежды.*

В группе 3 собраны факты интертекстуальности как синтаксические средства введения чужого текста с целью негативизации объекта. Являясь одним из уникальных механизмов текстообразования, интертекстуальные знаки могут выступать прагматическим фактором реализации оценочного потенциала культурем, усиливать ощущение «истинности» происходящего, направлять ассоциации адресата в нужное русло.

А. В блог-дискурсе преобладает прием псевдоцитирования, то есть использования слов, фраз и целых высказываний, характерных для представителей культуры здорового образа жизни. Такие единицы текста встраиваются в блог-дискурс в форме прямой речи, дословно передавая убеждения людей, часто в излишне категоричной форме. Как правило, факты «ложного» цитирования вводятся блогерами в их текст, чтобы показать наиболее типичные черты «зожника». К ним относятся постоянное отрицание удовольствий, отказ от них и, можно сказать, демонстративная принципиальность пози-

ции, которая подвергается в тексте критике. Например: *Все время говорят «я не буду», «извини», «я не ем тортов», «я не пью»; Если человек является адептом ЗОЖ, то он абсолютно везде и при каждой возможности будет стараться это продемонстрировать... Тем самым, демонстративно стараясь показать, что он человек важный – «Смотрите, я правильнее вас, я круче вас, я умнее вас. Я проснулся, я все осознаю. Я за правое дело борюсь. Я новый мессия, и разбужу вас»; Зожники бы уже закричали «а где белооок?» (продукты, содержащие белок – прим. авт.); Однажды, когда мы там пробежали, мы начали обсуждать эту еду (фастфуд – прим. авт.), и к моему почти шоку, все как один стали говорить: «фу-фу-фу, как это вообще можно есть?» или «я уже много лет такое не ем», и еще «когда я однажды съел шаурму, у меня была тяжесть в желудке несколько часов» и все в таком духе. В ряде случаев авторский текст выступает стимулом к негативной реакции адресата, к примеру, посредством глагольных предикатов с оценочной тональностью: *С одной стороны ярые ЗОЖники буквально заходятся в исступленном экстазе с криками: «А мы говорили!»; ЗОЖники захватили Кремль. И не просто захватили, а уже развернули палатки, установили сцену и сказали, не уйдут, пока здоровый дух не победит нездоровый образ жизни.**

Б. Еще одним, наиболее завуалированным, способом выражения негативной оценки, реализуемым путем введения чужого текста в высказывание блогера, является аллюзия. Обычно аллюзия считается приемом, который состоит в «соотнесении предмета общения с ситуацией или событием, описанным в определенном тексте, без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части, т.е. на содержательном уровне» [18, с. 41]. В синтаксическом плане она «не распознается», так как при любом встраивании в текст внешние сигналы отсутствуют. Например, в следующем

фрагменте чужой текст вводится в виде неявной отсылки к известному крылатому выражению в форме неопределенно-личной конструкции: *Придут и будут учить жить. А то еще и камнем запустят, походя. Даже если не запустят – все равно подумают.* Такая отсылка к выражению «бросить камень», взятому из библейского сюжета, применяется субъектом блог-дискурса с целью максимально ярко и недвусмысленно дать оценку агрессивным действиям «зожевцев», отражающим их стремление осудить другую, не похожую на свою модель поведения.

Обратим внимание и на следующую аллюзию: *ЗОЖ или не ЗОЖ? В связи с этим возникает вопрос – как из данных ситуаций выходят люди, которые придерживаются ПП (правильного питания – прим. авт.) на постоянной основе???* В данном контексте мы видим отсылку к шекспировскому «Быть или не быть?», указывающему здесь на спорность, неоднозначность обсуждаемого явления. Отметим, что использование аллюзий субъектом блог-дискурса можно интерпретировать как противоположный стилистически сниженным способам выражения оценки, но не менее яркий прием, интеллектуализирующий речь блогера.

В. К аллюзиям близка квазицитация, или языковая игра с прецедентами, состоящая в намеренном искажении общеизвестного высказывания или устойчивого выражения [18, с. 39].

Как текстообразующий элемент, обыгрываемые общеизвестные фразы служат созданию комического, зачастую – даже саркастического подтекста. В следующих примерах с их помощью блогером открыто высмеивается и подвергается сомнению правильность и целесообразность ведения «такого» образа жизни: *Пусть ЗОЖ станет не временным явлением, а целой эпохой. Да прибудет с нами анаболизм. Протеин (апелляция к тексту молитвы); Дела есть дела – а тренировки по расписанию (отсылка к крылатому вы-*

ражению «Работа работой, а обед по расписанию»); Самое время вводить в обиход обывателей новый термин: «Обманутые ЗОЖники» (аналогия с дольщиками); Вечный ЗОЖ. Мне кажется, очень дельный рецепт! (отсылка к названию известного фильма); И вот от такого вот меню персонажа все нормальные ЗОЖники должны просто перевернуться в гробу. В который они все попадают, без сомнения, самыми здоровыми, цветущими и красивыми в мире (переосмысливается и дополняется фразеологизм «перевернуться в гробу»).

Таким образом, интертекстуальные факты выступают средством формирования новых, глубинных значений текста при репрезентации негативной оценки блогером тех явлений, которые в его субъективном восприятии предстают как неприемлемые. Отметим, что при реализации оценочной функции в блог-дискурсе обычно не используются те интертекстуальные знаки, которые требуют слишком сложных культурно-исторических ассоциаций и фоновых знаний: как установлено исследователями, такие высказывания, наряду с метафорическими номинациями, «менее привлекательны» для молодежи, чем, например, просторечные или жаргонные [19, с. 32].

Выводы

Рассмотренные способы передачи оценки концептуальных признаков ценности «здоровый образ жизни» на синтаксическом уровне достаточно разнообразны. Следует также отметить, что негативная оценочность в понятии «здоровый образ жизни» является лишь одной из возможных и прослеживается не во всех блог-текстах. Однако частотность примеров с отрицательным взглядом блогера на явления, связанные со здоровым образом жизни, фанатичным поведением его приверженцев, позволяет говорить о значимости, полемичности, многоаспектности этого модного тренда в жизни современной молодежи.

Передача негативной оценки здорового образа жизни в блогах на уровне синтаксиса отличается яркостью, экспрессивностью, уникальностью и разнообразием средств, выражаемых при помощи

выдвижения оценочных компонентов высказывания в определенную синтаксическую позицию, диалогизацией и интертекстуальными факторами текстообразования.

Список литературы

1. Трофимова Г. Н. Блогосфера как новое речевое сообщество в Сети // Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты). М.: Изд-во РУДН, 2008. 300 с.
2. Казнова Н. Н. Трансформация языковой личности в интернет-коммуникации (на примере французской блогосферы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2011. 23 с.
3. Щипицина Л. Ю. Использование оценочной лексики в немецких сетевых СМИ и блогах // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2016. Т. 15. № 3. С. 87–91.
4. Барышева С. Ф. Лексико-грамматические маркеры разговорности в неофициальном сегменте Интернет-коммуникации (на примере блогосферы) // Мир русского слова. 2017. № 4. С. 33–38.
5. Колесникова О. И. Прагматический аспект использования риторических средств в информационном медиадискурсе // Медиариторика и современная культура общения: наука – практика – обучение: сб. статей XXII Международной научной конференции. М., 2019. С. 130–134.
6. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
7. Ильина Н. В. Структура и функционирование оценочных конструкций в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 199 с.
8. Виноградова Н. Г. Синтаксические конструкции актуализации семантики аксиологической оценки: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. 172 с.
9. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М., 2002. 278 с.
10. Иванова Г. Ф. О мнениях и оценках // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 41. С. 25–31.
11. Гаврильева Е. А. Реализация оценочной коннотации при переводе информационных текстов СМИ // Вестник ВолГУ. 2017. Серия 9. Вып. 15. С. 21–25.
12. Золотова Г. А. Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. Л., 1971. 223 с.
13. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. М., 1996. 125 с.
14. Пилушенко А. В. Здоровый образ жизни как феномен субъектно-объектных отношений: дис. ... канд. философ. наук. М., 2016. 140 с.
15. Королькова А. С. Понятийные признаки концепта «Здоровый образ жизни» (на материале анализа словарных и энциклопедических дефиниций) // Общество. Наука. Инновации. 2018. Т. 3. С. 378–385.
16. Сковородников А. П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. М.: ФЛИНТА, 2011. 480 с.
17. Хазагеров Т. Г., Ширина Л. С. Общая риторика. Ростов-на-Дону, 1999. 316 с.

18. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 141 с.

19. Kolesnikova O. I., Igoshina Yu. V., Timshin V. A. Network news and the problem of the media perception culture // *Media Education*. 2018. № 2. С. 24–36.

References

1. Trofimova G. N. [Blogosphere as a new speech community in the Internet]. *Yazykovej vkus internet-epohi v Rossii funkcionirovanie russkogo yazyka v Internete: konceptual'nosushchnostnye dominanty* [Language taste of the Internet age in Russia (functioning of the Russian language on the Internet: conceptual and essential dominants]. Moscow, Izd-vo RUDN Publ., 2008, 300 p. (In Russ.)

2. Kaznova N. N. Transformaciya yazykovej lichnosti v internet-kommunikacii (na primere francuzskoj blogosfery) [Transformation of language personality in Internet communication (on the example of the French blogosphere)]. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Perm', 2011, 23 p. (In Russ.)

3. Shchipicina L. YU. Ispol'zovanie ocenochnoj leksiki v nemeckih setevykh SMI i blogah [Use of evaluation vocabulary in German online media and blogs]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2. Yazykoznanie = Bulletin of the Volgograd State University. Ser. 2. Linguistics*, 2016, vol. 15, no. 3, pp. 87–91 (In Russ.)

4. Barysheva S. F. Leksiko-grammaticheskie markery razgovornosti v neoficial'nom segmenta Internet-kommunikacii (na primere blogosfery) [Lexical and grammatical markers of colloquiality in the informal segment of Internet communication (on the example of the blogosphere)]. *Mir russkogo slova = Russian Word World*, 2017, no. 4, pp. 33–38 (In Russ.)

5. Kolesnikova O. I. [Pragmatic aspect of the use of rhetorical tools in information media discourse]. *Mediaritorika i sovremennaya kul'tura obshcheniya: nauka – praktika – obuchenie. Sb. statej XXII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Media Rhetoric and modern culture of communication: science-practice – training. Collection of articles of the XXII International scientific conference]. Moscow, 2019, pp. 130–134 (In Russ.)

6. Arutyunova N. D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt* [Types of linguistic meanings: Evaluation. Event. Fact]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 341 p. (In Russ.)

7. Il'ina N. V. Struktura i funkcionirovanie ocenochnykh konstrukcij v sovremennom anglijskom yazyke [The structure and functioning of the evaluation structures in the modern English language]. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 1984, 199 p. (In Russ.)

8. Vinogradova N. G. Sintaksicheskie konstrukcii aktualizacii semantiki aksiolo-gicheskoy ocenki. Diss. kand. filol. nauk. Barnaul, 2004. 172 p. (In Russ.)

9. Vol'f E. M. *Funkcional'naya semantika ocenki* [Functional semantics of evaluation]. Moscow, 2002. 278 p. (In Russ.)

10. Ivanova G. F. O mneniyah i ocenkah [The views and assessments]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena = Proceedings of the Herzen State Pedagogical University A. I. Herzen*, 2007, no. 41, pp. 25–31 (In Russ.)

11. Gavril'eva E. A. Realizaciya ocenochnoj konnotacii pri perevode informacion-nykh tekstov SMI [Implementation of the evaluation connotation in the translation of media information texts]. *Vestnik VolGU. Seriya 9 = Vestnik VolGU. Series 9*, 2017, is. 15, pp. 21–25 (In Russ.)

12. Zolotova G. A. *Teoreticheskie problemy sintaksisa sovremennyh indoevropskikh yazykov* [Theoretical problems of syntax of modern Indo-European languages]. Leningrad, 1971. 223 p. (In Russ.)
13. Markelova T. V. *Semantika ocenki i sredstva ee vyrazheniya v russkom yazyke* [Semantics of evaluation and means of its expression in Russian]. Moscow, 1996, 125 p. (In Russ.)
14. Pilyushenko A. V. *Zdorovyj obraz zhizni kak fenomen sub"ektno-ob"ektnyh otnoshenij* [Healthy lifestyle as a phenomenon of subject-object relations]. Diss. kand. filosof. nauk. Moscow, 2016. 140 p. (In Russ.)
15. Korol'kova A. S. Ponyatijnye priznaki koncepta «Zdorovyj obraz zhizni» (na materiale analiza slovarnyh i enciklopedicheskikh definicij) [Conceptual features of the concept "Healthy lifestyle" (based on the analysis of dictionary and encyclopedic definitions)]. *Obshchestvo. Nauka. Innovacii = Society. The Science. Innovations*, 2018, vol. 3, pp. 378–385 (In Russ.)
16. Skovorodnikov A. P. *Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Vyrazitel'nye sredstva russkogo yazyka i rechevye oshibki i nedochety* [Encyclopedic dictionary-reference. Expressive means of the Russian language and speech errors and omissions]. Moscow, FLINTA Publ., 2011, 480 p. (In Russ.)
17. Hazagerov T. G., Shirina L. S. *Obshchaya ritorika* [General rhetoric]. Rostov-na-Donu, 1999, 316 p. (In Russ.)
18. Slyshkin G. G. *Lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse* [Linguistic and cultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse]. Moscow, Academia Publ., 2000, 141 p. (In Russ.)
19. Kolesnikova O. I., Igoshina Yu. V., Timshin V. A. Network news and the problem of the media perception culture. *Media Education*, 2018, no. 2, pp. 24–36.

Информация об авторе / Information about the author

Королькова Анна Сергеевна, аспирант кафедры русского языка, культуры речи и методики обучения, Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация
e-mail: anna.sergeevna.korolkova@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1161-349X
Researcher ID: V-3423-2017

Anna S. Korol'kova, Post-Graduate Student of the Department of Russian language, speech culture and teaching methods, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation
e-mail: anna.sergeevna.korolkova@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1161-349X
Researcher ID: V-3423-2017

Оригинальная статья/Original article

УДК 81:39

Языковая ситуация в Сенегале: взгляд через призму франкоязычных СМИ**Ж. Багана¹, Е. Л. Куксова¹ ✉, К. Слободова Новакова²**

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

²Университет св. Кирилла и Мефодия
Наместье Йозефа Герду 2, 91701 Трнава, Словакия

✉ e-mail: kuksova@bsu.edu.ru

Резюме

Актуальные исследования в области теории языка и языковых контактов постоянно возвращаются к вопросу о языковой ситуации в многоязычных странах. Грамотно описанная языковая ситуация той или иной страны дает возможность не только объяснить причины и механизмы лингвистических изменений, но и прогнозировать будущие изменения в языке.

Данная статья описывает языковую ситуацию во многоязычном Сенегале на базе как лингвокультурологических исследований, так и на базе франкоязычных СМИ. В работе уделяется особое внимание роли французского языка в стране.

В рамках данного исследования отмечается, что французский язык, признанный официальным в Сенегале, занимает привилегированное положение в стране, объединяя ее многоязычные народы и этносы. Тем не менее, несмотря на удобство использования единого для всех французского языка, все большее число сенегальцев специально отказывается от его использования.

В статье отмечается благотворное влияние языковой политики Сенегала, а также поддержка Международной организации Франкофония (в том числе материальная) на развитие франкофонии в сенегальском обществе. Однако, несмотря на проводимую государством работу по созданию благоприятной языковой среды, французский язык теряет свое влияние, особенно в повседневном общении, уступая место волофу, одному из шести национальных языков.

Основываясь на данных из СМИ, автор устанавливает причины парадоксального упадка французского языка в Сенегале, который еще 20 лет назад славился самым высоким уровнем владения французским языком среди франкоговорящих стран Африки.

Ключевые слова: языковая ситуация; языковая политика; языковые контакты; многоязычие; франкофония; французский язык; Африка.

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

Для цитирования: Багана Ж., Куксова Е. Л., Слободова Новакова К. Языковая ситуация в Сенегале: взгляд через призму франкоязычных СМИ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 82–89.

Статья поступила в редакцию 19.12.2019 Статья подписана в печать 09.01.2020

Статья опубликована 23.01.2020

© Багана Ж., Куксова Е. Л., Слободова Новакова К., 2020

Language Situation in the Senegal: a View Through the Prism of the French Language Media

Jerom Baghana¹, Elena L. Kuksova¹ ✉, Katarina Slobodova Novakova²

Belgorod National Research University
85 Pobeda Str., Belgorod 308015, Russian Federation

² University of St. Cyril and Methodius in Trnava
Namestie Jozefa Herdu 2, 91701 Trnava, Slovakia''

✉ e-mail: kuksova@bsu.edu.ru

Abstract

Actual research in the field of the theory of language and language contacts is constantly returning to the question of the language situation in multilingual countries. A properly described linguistic situation of a given country provides an opportunity not only to explain the causes and mechanisms of linguistic changes, but also to predict future changes in the language.

This article describes the language situation in multilingual Senegal on the basis of both linguistic and cultural studies, and on the basis of French-language media. The work pays special attention to the role of the French language in the country.

As part of this study, it is noted that the French language, recognized as official in Senegal, occupies a privileged position in the country, uniting its multilingual peoples and ethnic groups. Nevertheless, despite the convenience of using a single French language for all, an increasing number of Senegalese specifically refuse to use it.

The article notes the beneficial influence of the language policy of Senegal, as well as the support of the International Organization of Francophonie (including material) on the development of Francophonie in Senegalese society. However, despite the work being done by the state to create a favorable linguistic environment, the French language is losing its influence, especially in everyday communication, giving way to Wolof, one of the six national languages.

Based on data from the media, the author establishes the reasons for the paradoxical decline of the French language in Senegal, which 20 years ago was famous for the highest level of French language proficiency among French-speaking countries in Africa.

Key words: language situation; language policy; language contacts; multilingualism; francophonie; French; Africa.

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

For citation: Baghana J., Kuksova E. L., Slobodova Novakova K. Language Situation in the Senegal: a View Through the Prism of the French Language Media. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 82–89 (in Russ.).

Received 19.12.2019

Accepted 09.01.2020

Published 23.01.2020

Введение

В многоязычной стране экваториальной Африки Сенегале говорят на двадцати языках. Среди двадцати языков Сенегала шесть имеют статус национальных языков, закрепленных законодательно и прописанных в конституции страны. К национальным языкам Сенегала относятся африканские языки волоф (*wolof*), пулар (*pular* или *peul*), сере (*sereer*), дио-

ла (*joola*), мандика (*mandingo*) и сонинке (*sarakholé*). Официальным языком страны является французский язык.

Статус языков в стране определяет сферу их применения. Так, французский язык считается официальным языком общественно-политических сфер деятельности страны, это язык делового общения, образования, СМИ, теле- и радиовещания. Национальные языки реже используются

в общественно-политических сферах или при деловом общении, но не полностью исключены из них. Так, являясь самым распространённым среди жителей Сенегала, волоф используется не только для повседневного общения (примерно 80% жителей говорят на волофе как на первом или втором языке), но также широко используется в рекламе (на афишах в городах, на телевидении и радио), в СМИ и в современном творчестве (музыка, литература, кино и т.д.). Более того, волоф изучается в Университете Шейха Анта Диоп в Дакаре (l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) как отдельная дисциплина. Отметим, что помимо французского языка и волофа, в стране широко используются пулар, арабский, английский и испанский языки [3, с. 14].

Начнем с того, что в Сенегале, бывшей колонии Франции, по-прежнему широко распространен французский язык на территории всей страны. Несмотря на то, что французский язык был навязан сенегальцам колонизаторами, он не воспринимается как чужой язык. П. Дюмон подчеркивает, что французский язык прочно вошел в лингвистический репертуар жителей страны и представляет собой компонент национального языкового наследия [4].

М. Дафф пишет, что Сенегал представляет собой «образцовую» франкоговорящую страну. Ученый отмечает геополитическую активность Сенегала, глава которого активно участвует в саммите глав франкоязычных стран, проводимых при поддержке Международной организации Франкофонии (Agence de la Francophonie). Продвижение и поддержка французского языка в стране, а также участие главы государства в официальных международных сообществах очень выгодно для страны в экономико-политическом плане [2, с. 96].

Геополитическая ситуация Сенегала крайне благоприятна для развития фран-

кофонии в стране. Французский язык является языком сенегальского государства, и сенегальский народ, благодаря школе и достаточной языковой продуктивности и языковой экспозиции в государственных СМИ, институциональных и дидактических публикациях и др., принял французский в качестве своего языка общения. В многоязычной стране, по мнению П. Дюмон, национальные языки также на удивление хорошо уживаются с французским языком, даже несмотря на то, что волоф по своей социальной динамике является одним из первых языков наряду с французским [4, с. 54].

Результаты и обсуждение

Языковая ситуация Сенегала – ситуация многоязычия, при котором французский язык занимает институционально привилегированное положение и успешно сосуществует с другими национальными языками. Долгое время лингвисты, занимающиеся вопросами многоязычия в Сенегале, описывали практически идеальную ситуацию совместного существования французского и национальных языков, отмечали отсутствие каких-либо лингвокультурных конфликтов, противостояния местных языков французскому, а также не предсказывали возможных националистических настроений.

Однако начиная с 2000-х годов стали появляться статьи, заметки и видеорепортажи, которые позволяют посмотреть на языковую ситуацию в Сенегале с другой стороны.

На запрос в интернете «*le français au Sénégal*» помимо статей в Википедии или лингвокультурологических работ появляются статьи онлайн газет и журналов об остро стоящем языковом вопросе в Сенегале. Уже среди первых статей мы встречаем провокационные названия: «*Le Sénégal au secours du français*» (Сенегал идет на помощь французскому языку)

в газете *leCroix*, «*Boubacar Boris Diop: «Au Sénégal, le français a perdu de son pouvoir de seduction»*» (Бубакар Борис Диоп: «В Сенегале французский язык утратил свою привлекательность») в газете *Le Monde*, «*Le Sénégal est-il encore un pays francophone?*» (Сенегал все еще франкоговорящая страна?) в газете *SlateAfrique* и др.

Помимо газетных статей мы обнаруживаем не менее революционные названия видео репортажей: «*Le Sénégal perd son français au profit du wolof*» (Сенегал отказывается от французского в пользу волофа) на ютуб канале *TV5MONDE*, «*Le français au Sénégal. Le nombre de francophones est en progression dans le monde, particulièrement en Afrique. Mais la tendance est tout autre au Sénégal. Reportage de Jean-François Bélanger*» (Французский в Сенегале. Количество говорящих на французском языке увеличивается во всем мире, особенно в Африке. Но в Сенегале эта тенденция совершенно иная. Доклад Жана-Франсуа Беланджера) на сайте канала *Radio-Canada*.

Языковая ситуация в Сенегале еще совсем недавно была идеальной, а теперь стремительно меняется. Французские, канадские и бельгийские СМИ обращаются к проблеме утраты влияния французского языка в сенегальском обществе.

Однако, по мнению Бубакара Бориса Диопа, данное явление не ново и касается многих африканских стран, где французский до сих пор воспринимается как язык элиты. Хуже того, как язык «белых» или «хозяев». А в 2017 году писатель призвал африканских писателей защищать языки «черного континента» («continent noir») [1].

В такого рода высказываниях прослеживается достаточно агрессивный националистический настрой и даже угроза языковому балансу, который умело под-

держивался властями вплоть до 2000-х годов.

Несмотря на свое привилегированное положение, французский язык уступает волофу по числу носителей, а следовательно, баланс языков, основанный на колониальном прошлом, может серьезно пошатнуться в сторону набирающего популярность национального языка.

В статье «*Le Sénégal est-il encore un pays francophone?*» (*SlateAfrique*), отмечается, что в Дакаре волоф используется даже в тех местах, где его раньше не приветствовали. Это касается предприятий, школ и даже государственных администраций. Волофофоны выступают на радио и телевидении, что также свидетельствует о желании говорить на родном языке. Лишь один из трех дакарцев говорит по-французски, другие либо принципиально этого не делают, либо не владеют французским языком на должном уровне [7].

Волоф, один из шести национальных языков в Сенегале, является родным языком большей части населения (39,7% в 2013 году). Но особенно важно, что волоф понимают и используют для общения 72,3% населения Сенегала, что составило 9,8 млн. человек в 2013 году [7].

Власти Сенегала знают о реальной языковой картине в стране, но продолжают всеми силами продвигать французский язык, сталкиваясь с проблемой защиты своего национально-культурного и лингвокультурного наследия, с одной стороны, и своих интересов на международной арене, выступая в роли франкофонного государства, с другой стороны.

Вопрос о роли и месте национальных и этнических языков и иностранных языков был в центре политических дебатов с момента обретения Сенегалом независимости в 1960 году. До этого французские колонизаторы проводили жест-

кую политику офранцузевания страны с обязательным использованием французского языка в школах. Несмотря на желание народа добиться независимости, после многих лет колониализма было трудно построить настоящую единую нацию. Именно языковой вопрос стал на пути сплочения свободного государства: при таком лингвокультурном богатстве страны какой язык смог бы объединить все двадцать языков. Тогда в 1960 году была поддержана инициатива обучения одному или нескольким национальным языкам, однако в 1962 году от проекта отказались в пользу изучения французского языка. Данное явление объяснялось тем, что международный французский язык может открыть для жителей Сенегала доступ к мировому научному прогрессу и достижениям, национальные же языки не могут этого сделать из-за недостаточно развитой грамматики и лексики (отсутствие эквивалентов для уже имеющихся понятий, терминологической базы) [9, с. 77–85].

С 1971 года сенегальские власти предложили указ о транскрипции и транслитерации национальных языков с целью их сохранения и повышения их ценности. Конечная цель – дать возможность каждому гражданину получить образование на его родном языке. Только в 1991 году Национальный закон об образовании подтвердил эту тенденцию. Тем не менее государству не удалось построить национальное самосознание вокруг единого языка [9].

В статье А. Р. Сенгора «*Sénégal: Entre tradition et évaluation*» отмечается, что образовательная политика применялась по-разному в зависимости от регионов. В крупных городах французский язык был языком обучения, а в других регионах он был просто запрещен местными властями в пользу национальных

языков, таких как волоф. Возможность обойти закон и неспособность государства контролировать повсеместное исполнение законов свидетельствуют о непоследовательности системы образования и, как следствие, не достижении ее целей [10, с. 36-38].

С 2000 года, согласно А.Р. Сенгору, система образования и уровень французского языка в Сенегале приходят в упадок. Правительство Сенегала всеми силами пытается поддерживать двуязычие в классах. Однако автор статьи отмечает, что власти слишком далеки от реалий, с которыми сталкивается население: проведение образовательной политики, направленной на двуязычие, против потребности населения в обучении на своем родном языке. В статье критикуются действия властей, которые, по мнению автора, не учитывают тот факт, что язык является культурой и самобытностью каждого человека [10].

Действительно, язык поддерживает определенную социальную сплоченность, особенно, если используется человеком на протяжении всей жизни. В странах, где языков много, как в Сенегале, французский является связующим звеном для политиков, но не всегда для населения.

Тем временем в Сенегале на телевидении и радио доминирует волоф. Программы же на французском или других языках находятся в меньшинстве. Политические, общественные или культурные дебаты обычно проходят либо на волофе с французскими субтитрами, либо волофе и французском языках. Только теленовеллы, американские фильмы или индийские сериалы дублируются на французском языке [6].

Если народ Сенегала признает волоф «своим» языком, зачем тогда сенегальцам продолжать учить французский?

Французский язык никогда строго не навязывался сенегальскому населению и служил трамплином к социально-экономическому успеху. Нынешнее поколение сенегальцев отрицает французский язык, объясняя это тем, что этот язык слишком ассимилирован с администрацией и колониальным прошлым. Также добавим неолиберальные настроения, растущие в Сенегале, в пользу английского языка, но в ущерб французскому [7].

Сохранение французского языка является исключительно политической проблемой, поскольку его знание позволяет лидерам понять принципы Конституции Сенегала, а также дает возможность участвовать в международной деятельности. Поэтому, по мнению властей, французский язык должен быть языком обучения, а язык волоф – языком повседневного общения.

Если население откажется от использования французского языка в пользу волофа, оно рискует потерять доступ к государственным и административным услугам. Международное давление, особенно со стороны Франции, а также сенегальский идиоматический и культурный контекст мешают стране отказаться от использования французского языка. Сенегалу также экономически невыгодно полностью отказаться от французского языка, а вместе с ним и от финансовой поддержки Франкофонии.

Ситуация тем более удивительна, что Сенегал гордится тем, что является колыбелью франкоязычных стран. Леопольд Седар Сенгор (глава Сенегала с 1960 по 1980 год, а также известный сенегальский поэт) был великим защитником франкоязычного мира, открыто заявлял о своей любви к французскому языку и даже претендовал на звание «Отец франкоязычных стран». Отметим, что его преемник, Абду Диуф (глава Сенегала с 1980 по 2000 г.), сейчас возглавляет

международную организацию Франкофонию.

Из видео репортажа «*Le français au Sénégal. Le nombre de francophones est en progression dans le monde, particulièrement en Afrique. Mais la tendance est tout autre au Sénégal. Reportage de Jean-François Bélanger*» (Radio-Canada) говорится, что сенегальцы традиционно были известны своим владением французским языком, уровень которого сегодня стремительно падает, напоминая в отдельных районах креольский язык на базе французского или некую смесь французского, волофа и английского языков [5].

Выводы

Полученные данные о языковой ситуации в Сенегале свидетельствуют о прогрессирующей диглоссии, в основе которой лежит тесное взаимодействие французского языка и сенегальских языков, и которая приводит к ослаблению нормы французского языка в Сенегале. Французский язык слабо присутствует в сфере повседневного общения сенегальцев в отличие от волофа, который с 2000 года стал лингва франка в крупных сенегальских городах и многоязычных районах.

Таким образом, языковая ситуация в Сенегале неоднозначна и изменчива. Еще в конце XX в начале XXI вв. языковая ситуация в стране была благоприятной для развития и повсеместного распространения французского языка. Но за последние 15 лет эта ситуация несколько изменилась: африканские народы научились понимать и ценить свои языки и культуры, что привело к утрате интереса к французскому языку. Несмотря на небрежное отношение ко французскому языку, которое ведет к усугублению диглоссии в Сенегале, привилегированный статус французского языка, определяемый языковой политикой Сенегала и Франкофонии, все еще неоспорим.

Список литературы

1. Boubacar Boris Diop: «Au Sénégal, le français a perdu de son pouvoir de seduction» // *Le Monde*. URL: https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/03/17/boubacar-boris-diop-au-senegal-le-francais-a-perdu-de-son-pouvoir-de-seduction_5437460_3212.html (дата обращения: 09.12.2019)
2. Daff M. Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie // *Le Français en Afrique*. 1998. № 12: Nice, ILF. CNRS, pp. 95-104.
3. Diouf A. Rapport du secretaire general de la Francophonie 2012-2014 de Kinshasa à Dakar. Paris, 2014. 164 p.
4. Dumont P. Le français et les langues africaines au Sénégal, Préface de Léopold Sedar Senghor. Paris, A.C.C.T et Karthala, 1983. 523 p.
5. Le français au Sénégal. Le nombre de francophones est en progression dans le monde, particulièrement en Afrique. Mais la tendance est tout autre au Sénégal. Reportage de Jean-François Bélanger // *Radio-Canada*. URL: <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7205922/le-francais-au-senegal> (дата обращения: 09.12.2019)
6. Le Sénégal au secours du français» // *leCroix*. URL: <https://www.la-croix.com/Monde/Afrique/Le-Senegal-secours-francais-2018-08-02-1200959404> (дата обращения: 09.12.2019)
7. Le Sénégal est-il encore un pays francophone? // *SlateAfrique*. URL: <http://www.slateafrique.com/21377/linguistique-senegal-est-il-encore-un-pays-franco-phone> (дата обращения: 09.12.2019)
8. Le Sénégal perd son français au profit du wolof // *TV5MONDE*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z48aalMHSFU> (дата обращения: 09.12.2019)
9. Racine Senghor A. L'héritage colonial et les langues en Afrique francophone // *L'enseignement des langues vivantes à l'étranger: enjeux et strategies*. 2003. Vol. 33. Pp. 77-85.
10. Racine Senghor A. Sénégal: Entre tradition et évaluation // *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 2005. Vol. 40. Pp. 36-38.

References

1. Boubacar Boris Diop: "In Senegal, the French have lost their power of seduction". *Le Monde*. Available at: https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/03/17/boubacar-boris-diop-au-senegal-le-francais-a-perdu-de-son-pouvoir-de-seduction_5437460_3212.html (accessed 09.12.2019).
2. Daff M. Mesolectal French as an expression of a claim to linguistic co-ownership in the Francophonie. *Le Français en Afrique*, 1998, no. 12. Nice, ILF – CNRS, pp. 95-104.
3. Diouf A. Report of the Secretary General of the Francophonie 2012-2014 from Kinshasa to Dakar. Paris, 2014, 164 p.
4. Dumont P. French and African languages in Senegal, Preface by Léopold Sedar Senghor. Paris, A.C.C.T and Karthala, 1983, 523 p.
5. French in Senegal. The number of French speakers is increasing worldwide, particularly in Africa. But the trend is quite different in Senegal. Report by Jean-François Bélanger. *Radio-Canada*. Available at: <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7205922/le-francais-au-senegal> (accessed 09.12.2019).

6. Senegal to the rescue of French. leCroix. Available at: <https://www.la-croix.com/Monde/Afrique/Le-Senegal-secours-francais-2018-08-02-1200959404> (accessed 09.12.2019)

7. Is Senegal still a French-speaking country? SlateAfrique. Available at: <http://www.slateafrique.com/21377/linguistique-senegal-est-il-encore-un-pays-francophone> (accessed 09.12.2019).

8. Senegal loses its French in favor of Wolof. TV5MONDE. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=z48aalMHSFU> (accessed 09.12.2019).

9. Racine Senghor A. Colonial heritage and languages in French-speaking Africa. *Modern language teaching abroad: challenges and strategies*, 2003, vol. 33, pp. 77-85.

10. Racine Senghor A. Senegal: Between tradition and evaluation. *International review of education of Sèvres*, 2005, vol. 40, pp. 36-38.

Информация об авторе / Information about the author

Багана Жером, доктор филологических наук, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: baghana@bsu.edu.ru

Jerom Baghana, Doctor of Philology, Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: baghana@bsu.edu.ru

Куксова Елена Леонидовна, кандидат филологических наук, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: kuksova@bsu.edu.ru

Elena L. Kuksova, Candidate of Philology Sciences, Senior Lecturer of the second foreign language department, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: kuksova@bsu.edu.ru

Слободова Новакова Катарина, декан факультета искусств, Университет св. Кирилла и Мефодия в г. Трнава, Словакия,
e-mail: katarina.novakova@ucm.sk

Slobodova Novakova K., Ph.D., Dean of the Faculty of Arts, University of St. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia
e-mail: katarina.novakova@ucm.sk

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'42

Дискурс и текст: дифференциация категориальных признаков понятий**Д. В. Атанова¹** ✉

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: atanova.dariya@mail.ru

Резюме

В статье дается сопоставительная характеристика понятий дискурса и текста, неоправданное отождествление которых обуславливает терминологические расхождения в ряде коммуникационных исследований. При соотнесении данных категорий рассматриваются различные научные подходы к данной проблеме и приводятся критериальные признаки дифференциации понятий.

Прежде всего, в фокусе внимания оказывается функциональный аспект, рассматривающий дискурс и текст как динамический и статический элементы речи. С этой точки зрения дискурс определяется как коммуникативный акт, в котором продуцируются тексты. Соответственно, дискурс и текст противопоставляются как актуальное речевое действие и некая абстрактная структура произнесенного. Также отмечается, что разграничение дискурса и текста обретает новые критерии с учетом понятий социального контекста и режима речевого взаимодействия – *online* и *offline*.

Большинство ученых стремятся рассматривать функциональную взаимозависимость и взаимообусловленность данных категорий: дискурс продуцирует тексты, тогда как текст является выражением дискурса. Дискурс реализует производство новых смыслов, в то время как в тексте совершается их аккумуляция, при этом в процессе понимания синтезируются новые смыслы, которые порождаются самим реципиентом. Языковой статус текста видится по-новому: при неизменности материального тела происходит его смысловое наращивание за счет процедур процесса понимания. Категория понимания обеспечивает дискурсивно-текстуальную взаимосвязь, выражающуюся в структурно-функциональной целесообразности дискурса как процесса и текста как продукта.

Большое внимание уделяется рассмотрению различных трактовок взаимосвязи терминов «дискурс» и «текст» в аспекте соотношения понятий «дискурс» / «речь».

Отдельный интерес представляет концепция Ю. Е. Прохорова, в которой дискурс и текст разграничиваются по признаку языковой и речевой основ коммуникации. И. Паркер и Ю. С. Степанов дифференцируют понятия на основании взаимодополнительности: отмечается роль текста в организации дискурса и присутствие дискурса в текстах.

Совокупность выделяемых отечественными и зарубежными учеными категориальных признаков дискурса и текста позволяет утверждать принципиальную нетождественность и вместе с тем функциональную взаимосвязь рассматриваемых реалий.

Ключевые слова: дискурс; текст; дифференциация понятий; понимание.

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

Для цитирования: Атанова Д. В. Дискурс и текст: дифференциация категориальных признаков понятий // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 90–99.

Статья поступила в редакцию 02.10.2019

Статья подписана в печать 27.11.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Атанова Д. В., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the South-west State University. Series: Linguistics and Pedagogy. 2020; 10(1): 90–99

Discourse and Text: Differentiation of Categorical Signs of the Concepts

Daria V. Atanova¹ ✉

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

✉ e-mail: atanova.dariya@mail.ru

Abstract

In the article a comparative characterization of concepts of a discourse and a text is given. The unjustified identification of these notions causes terminological divergences in a number of communication researches. At the correlation of these categories, various scientific approaches to this problem are considered and criteria signs of differentiation of concepts are given.

First, there is a functional aspect considering the discourse and the text as a dynamic and a static elements of a language. From this point of view, the discourse is defined as the communicative act in which texts are produced. Respectively, the discourse and the text are opposed as a relevant speech action and its abstract grammatical structure.

It is also noted that differentiation of the discourse and the text finds some new criteria taking into account the concepts of a social context and the mode of speech interaction – online and offline.

Most of scientists seek to consider the functional interdependence and interconditionality of these categories: the discourse produces texts, so the text is the expression of a discourse. The discourse realizes production of new meanings whereas their accumulation is made in the text, at the same time in the course of understanding new meanings, which are generated by recipients, are synthesized. Therefore, the language status of the text is performed in a new way: at the invariance of the body, there is its semantic accretion through procedures of process of understanding. The category of understanding provides the discourse and textual interrelation that is expressed in the structural and functional advisability of the discourse as a process and the text as a product.

It is also worth paying attention to Yu. E. Prokhorov's concept in which the discourse and the text are differentiated because of a language and speech base of communication. I. Parker and Yu. S. Stepanov point to a text role in the organization of the discourse and at the same time to the presence of the discourse in texts.

At last, the set of the categorical signs of the discourse and the text, which are marked out by both domestic and foreign scientists, lets us claim about principled non-identity as well as about functional interrelation of the considered notions.

Keywords: *discourse; text; differentiation of concepts; understanding.*

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

For citation: Atanova D. V. Discourse and Text: Differentiation of Categorical Signs of the Concepts. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 90–99 (in Russ.).

Received 02.10.2019

Accepted 27.11.2019

Published 23.01.2020

Введение

Попытки исследовать протекающие в социальных структурах коммуникационные процессы зачастую встречают терминологическую неясность в понятийном аппарате ряда наук, вызванную многомерным восприятием определяющих категорий. Так, в контексте дискурсивных исследований постоянным обсуждениям подвергается неоднозначная сущность дискурса и текста. Попытка

идентификации обеих категорий неизбежно обнаруживает тонкие, едва уловимые, грани критериальных признаков дифференциации данных понятий. Категориальное различие часто строится на их восприятии как динамического и статического элементов языка, неоконченной и оконченной речи. Дискурс рассматривается прежде всего как продуктивная коммуникация, сопровождаемая вербальными и невербальными акциями, результатом которой являются тексты.

Текст, по мнению В. И. Карасика, остается в «сухом остатке» [1, с. 279] дискурсивного взаимодействия, что не умаляет значимости и необходимости его анализа для понимания механизмов собственно процесса общения, социокультурных особенностей порождаемой речи, психологических констант языкового поведения.

Соотношение дискурса и текста долгое время обсуждается учеными. В научных источниках определения этих двух категорий сводятся к пониманию дискурса как актуализированного текста, а текста – как метафизической грамматической структуры данного высказывания¹. Иными словами, дискурс – это речевое произведение, тогда как текст – это собственно языковое понятие.

Динамика дискурса в противопоставление статике текста, а также первичность дискурсивных процессов по отношению к текстовым образованиям являются важнейшими детерминантами трактовки дискурса в теории коммуникации: в этом контексте дискурс есть коммуникативное событие, стимулирующее продуцирование и речевую репрезентацию текстов. Однако, отмечает Н. Н. Зяблова, существует и теория о том, что первичен текст. Согласно этой концепции, дискурс реанимирует язык как абстрактный знаковый код и воспроизводит тексты как абстрактные ментальные сущности [2]. На основании данных умозаключений ученые постулируют взаимозависимость дискурса и текста. Справедливо рассмотреть различные научные подходы к проблеме кооперации дискурса и текста и одновременно выявить критериальные признаки дифференциации понятий в их практической реализации.

Результаты и обсуждение

В современной лингвистике вопрос о соотношении текста и дискурса остается нерешенным и имеет принципиальное

значение для трактовки данных понятий, которая так же далеко не однозначна. Однако несомненно то, что текст и дискурс – смежные понятия. Обзор научной литературы позволяет убедиться в том, что большинство дефиниций дискурса дается через текст и чаще всего мы встречаем представление дискурса как текста, дополненного коммуникативными критериями: «Дискурс – это текст...» [3, с. 19]. А. А. Карамова указывает на неприемлемое использование терминов «текст» и «дискурс» как идентичных, взаимозаменяемых, заявляя об этической невозможности обозначать одно явление разными терминами [3].

В рамках деятельностного подхода к определению дискурса сложилось представление, что дискурс выступает в двух ипостасях: как продукт, речевое произведение и как деятельность, в процессе которой текст и порождается. Функциональная дифференциация двух категорий привела к традиции сравнения обеих категорий касательно ряда оппозиционных критериев: «функциональность-структурность, процесс-продукт, динамичность-статичность и актуальность-виртуальность. Так, выделяются структурный (текст-как-продукт) и функциональный (дискурс-как-процесс) подходы при решении данного вопроса» [Цит. по: 4, с. 20]. Исходя из этого, большинство ученых видят принципиальные различия между дискурсом и текстом на основании следующих свойств данных категорий: 1) прагматика дискурса – грамматика текста; 2) процессуальность дискурса – статичность текста; 3) текст – абстрактный продукт – реализация текста в дискурсе. На основании данных категориальных признаков можно видеть, что дискурс существует в коммуникативном пространстве социальной среды, в то время как текст – результат дискурсивной деятельности, важнейшие характеристики которого – смысловая целостность и грамматическая завершенность.

Следующая бытовая ситуация иллюстрирует функциональное воплощение

¹ Вспомним известные дихотомии речь | язык, langue | parole, компетентность | произносимость.

рассматриваемых категорий, в котором раскрывается их признаковое различие:

- Так, девочки, кто поможет мне собрать огурцы? Катя?

- О нет... Я... я уже на чистке картофеля...

...

- Катя, а почему ты сказала, что не можешь помочь?.. У тебя же нет работы.

- Если б я согласилась, она б меня затовосила делать все.

Глагол затовосить (пере-, при-, натовосить) – производное слово от «того», падежной формы местоимения «то» / «тот». Сегодня совсем не редкость услышать подобное окказиональное словопотребление в речи носителей русского языка. Как известно, указательные местоимения служат заменителями существительных в бытовом дискурсе, контекст которого допускает «ситуативно понятные» выражения. Тем самым языковое сознание человека, находясь в непрерывном лексическом поиске, в условиях экономии времени и речевых усилий выбирает наиболее простые языковые единицы для выражения очевидной мысли, заведомо предполагаемой / угадываемой слушателями.

Ввиду изложенного считаем возможным заключить, что представленный фрагмент в силу своей когезийной и когерентной незавершенности является скорее дискурсивным, нежели собственно текстовым произведением. Отмечен-

ная особенность не характеризует текст как законченный конструкт, но служит описанию дискурса, особенно в его бытовой реализации.

Так или иначе, мы приходим к тому, что все приведенные дифференциальные признаки дискурса и текста способствуют наиболее полному сущностному пониманию обеих категорий. Их терминологическое разграничение позволило ученым рассматривать данные понятия во взаимосвязи. Так, дискурс понимается как сложное коммуникативное явление (Dijk van 1989, Макаров 2003), коммуникативная ситуация (Кибрик 1987), являющая собой двуединую сущность – совокупность процесса и результата – и при непосредственном участии сознания коммуникантов (когнитивных процессов) испытывающая влияние экстралингвистических факторов – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей говорящего (Dijk van 1989, Варшавская 1984, Арутюнова 1990, Бисималиева 1999, Ворожбитова 2003, Красных 2003).

Стоит отметить, что в противопоставлении дискурса и текста довольно часто внимание сосредоточивается на понятии социального контекста, в котором происходят процессы производства и восприятия сообщения. Яркий пример совместного дискурсивно-текстуального функционирования в широком экстралингвистическом контексте социальной среды являет текст объявления.

Уважаемые родители!

Открыт набор по дзюдо в Курске для детей (7-15 лет) на бюджетные места в спортивную школу «Атлант».

• Тренировки пн/ср/пт — 9:00, 14:00, 17:00

• Опытный тренерский состав с многолетним стажем работы.

Тренировки бесплатные!

Запись по тел. 24-34-60

В предложенном тексте эксплицированы участники, хронотоп, дискурсивный материал анонсируемого события; имплицитно содержатся возможные режимы тональности – заинтересованность /

безразличие, положительный / отрицательный отклик. В данной ситуации текст репрезентирует рекламный дискурс. Таким образом, социальное пространство актуализует развитие дискурса, перма-

нентным результатом чего является текст (Leech 1983, Dijk van 1993, Карасик 2000, Макаров 2003).

Рассмотрим следующий медийный фрагмент в рамках политического дискурса:

«Сообщается, что в октябре 2019 года Путин заявил о проблеме бедности, как о пороке, тормозящем экономическое развитие страны. По словам президента, бедные люди не в состоянии заботиться о своем здоровье в достаточной степени, а это в свою очередь мешает им получить достойное образование. Все это создает барьер для плодотворного развития государства».

В данном тексте затрагиваются наиболее острые и яркие сюжеты современной действительности, которые, очевидно, создадут общественный резонанс, поему интерпретация представленного материала и комментариев к его обсуждению выходят далеко за рамки текстового фрагмента, порождая дискурсивное течение народной мысли. Так, мы снова можем наблюдать социальное конструирование возможных дискурсивных миров, однако первый кирпичик в этом здании – текст.

Как уже оговаривалось, нередко разграничение *дискурса* и *текста* строится на основании режима речевого взаимодействия – *online* и *offline*: если дискурс – интерактивный способ коммуникации, то текст – это завершённый конструкт, единица, представляющая структурно-семантическое единство знаковых составляющих.

Как видим, статичность текста и динамичность дискурса соотносятся таким образом, что обе категории обнаруживают взаимообусловленное функционирование: дискурс продуцирует тексты – текст является выражением дискурса. Дискурс предстает как «процессуальное, деятельностное явление, т.е. как синхронно осуществляемый процесс порождения и восприятия текста (говорение, высказывание и т. д.)» [5]. Соответственно, дискурс – процесс речемыслительной

деятельности, а текст – ее результат, «произведение речетворческого процесса» [6, с. 18].

Данная мысль получает спецификацию в рассмотрении двух планов дискурса – собственно-лингвистического и лингво-когнитивного. Первый аспект связан с употреблением языка и проявляется в композиции созданных текстов (дискурс как результат). Второй предполагает включение языкового сознания, определяет продуцирование и восприятие текстов. Он обуславливает выбор языковых средств, раскрывается в контексте и пресуппозиции (дискурс как процесс) [7, с.114].

Тем самым дискурс как коммуникативно-когнитивный процесс реализует производство новых смыслов, отвечающих лингвокультурной прагматической, психологической, идеологической и проч. ситуации, в тексте же (текстах) совершается их аккумуляция. Более того, в актах восприятия, понимания и дальнейшей трансляции речевого произведения осуществляется синтез нового смысла, который выстраивается в тексте самим читающим / слушающим, чье творческое восприятие создает смысловое наращивание исходного продукта. Причем этот процесс открыт для последующей смыслообразующей и смыслоассимилирующей деятельности внутри текста будущих поколений реципиентов. Тем самым языковой статус текста видится по-новому: при неизменности материального тела происходит его насыщение, обогащение лингвокультурного смысла за счет процедур процесса понимания [8].

Именно понимание, по Е. С. Кубряковой, является «основой категории текста как информационно самодостаточно речевого сообщения с ясно оформленным целеполаганием и ориентированным по своему замыслу на своего адресата» [9, с. 73]. Но данный категориальный признак является и ядерным условием функционирования дискурса. Дискурсивно-текстуальная связь как процесса и

продукта концентрируется в единой целеустремленности на понимание.

В этой связи будет интересно рассмотреть следующий текстовый фрагмент из бытового дискурса:

- *Мам, а где ключи от машины?*
- *На тумбочке.*
- *Здесь их нет...*
- *Тогда посмотри в драконе.*
- *О, да! Вот они!*

С нашей точки зрения, детерминация данного отрывка как собственно текста не будет смыслово завершенным, так как в этом случае мы сужаем представление о подобном явлении лингвистически, психологически и идеологически. Предложенный диалог гораздо шире, чем просто текст, это – **ситуация**, в которой рождение мысли и ее категоризация происходят здесь и сейчас.

Ситуативное развитие идеи позволяет участникам однозначно понять ее смысл. Под «драконом» в данном случае имеется в виду шкатулка для хранения бытовых мелочей. Поскольку диалог эмоционально окрашен и выражает несколько тональностей (недоумение, уверенность, досаду и радость от нахождения пропажи), он становится дискурсивным событием, могущим получить продолжение.

Особое внимание, как нам кажется, стоит уделить категории «речь» как еще одному аспекту дискурса (Богданов 1990; 1993), что, так или иначе, затрудняет дифференциацию представленных вначале на рассмотрение понятий. В этом различии единицы «речь» и «текст» объединяются как видовые понятия относительно их родового термина «дискурс», при этом актуальность приобретает идея соотношения дискурса как проявления коммуникативного действия именно с речью, но и здесь обнаруживаются различные воззрения на системно-функциональную природу речи.

Прежде всего, на первый план выходит представление о системной организации речи, что в свое время и вызвало распространенное мнение о необходимо-

сти разведения текста как языковой единицы и дискурса как речевой. Вероятно, с приведенной оппозицией связано введенное Т. ван Дейком довольно популярное видение текста как абстрактной сущности, актуализирующейся в дискурсе [10]. Однако такое понимание не отвечает поддерживаемой некоторыми учеными точке зрения о тексте как речевой единице, продукте речевой деятельности [3].

С позиций противопоставления дискурса и текста по модусу канала передачи информации, дискурс предстает в качестве устной формы коммуникативного взаимодействия, текст же представляет его письменную форму [3]. При этом дискурс небезосновательно отождествляется с собственно речью, чему служит признание категории речи как процесса и результата. В этой связи дискурс становится тем композитом, который объединяет феномены устной речи и письменного текста.

Полагаем, что подобное прочтение рассматриваемых единиц обретает свою иллюстративную силу на примере акта богослужения в храме. Так, священнослужитель (батюшка, проповедник) произносит обращение к прихожанам (устная речь), опираясь на Слово Евангелия (письменный текст), и все это составляет религиозный дискурс, куда еще добавляются молитвенные песнопения, восхваления, невербальные знаки – органная музыка, крестные знамения, поклоны, целование креста и проч. и проч.

Соответственно, дискурс – это коммуникативное событие, разворачивающееся в зависимости от ситуации («здесь и сейчас»), тогда как текст – языковая категория, фиксирующая развитие дискурса посредством отражения языковых и внеязыковых особенностей коммуникации в пространственно-временном плане.

Вызывает сомнения точка зрения, согласно которой дискурс может быть представлен в виде некоторой структуры, большей, чем текст – совокупности текстов [11, с. 21]. Стоит задуматься, разве кипа документов, хранящихся в архиве

больницы или на складе в библиотеке может дать представление о социально-коммуникативной реальности того или иного дискурсивного мира? Дискурс – это функционирующий текст, текст в действии, который, будучи актуализирован и насыщен дополнительными экстралингвистическими характеристиками, расширяется и создает новую лингвокультурную реальность. С этой точки зрения дискурс мыслится как максимальная единица текста [11], а именно такого текста, который, по словам Л. М. Васильева, воспринимается автором или читателями (слушателями) в рамках ситуативных, социально-коммуникативных, национально-культурных и проч. обстоятельств его создания и функционирования [11, с. 20–21]. Таким образом, дискурс становится максимальной единицей анализа текста, анализа высшей ступени, а именно дискурсивного анализа.

В связи с этим нельзя не коснуться вопроса о методах исследования обеих категорий: где заканчивается текстуальный анализ и начинается дискурсивный? Не общие ли категории и принципы их составляют? Прежде всего, дискурс-анализ строится на основе широкого экстралингвистического анализа текста. Текст же становится дискурсом в результате анализа текстовых признаков в их дискурсивном преломлении.

Следуя за рассуждениями В. Е. Чернявской, видим, что на уровне анализа текста центральной идеей становится коммуникативная функция текста, устанавливающая коммуникативные фокусы текста, выявляется какое сообщение несет текст и кто его адресат, как он эксплицируется в тестовом пространстве, каким образом происходит тематическое развитие, каковы механизмы когезийной и когерентной связи отдельных текстовых сегментов и т. д. [12]. Главная же задача дискурса-анализа состоит в рассмотрении содержательно-смыслового и композиционно-речевого рисунка текста сквозь призму ситуативно-психологических, геополитических, этнолингвокуль-

турных, прагматических и других факторов [12, с. 78–79]. Таким образом, дискурсно-аналитическое исследование использует интерпретативные процедуры обработки текста, осуществляемые в рамках широкого социетального контекста, прагматических характеристик, а также интертекстуальных ссылок.

Отдельного внимания заслуживает взгляд Ю. Е. Прохорова. В концепции ученого ключевым элементом служит «понятие «реальная коммуникация», которое содержит три неслиянные, но и не растворимые составляющие: 1) саму фигуру действительности, в сфере которой и на основаниях которой коммуникация осуществляется, 2) текст – обеспечивающий ее содержательно-языковую основу (так как текст во всех его проявлениях, даже в «образе», неотрывает от языка) и 3) дискурс – обеспечивающий содержательно-речевую основу (собственно вербальную – и обычно с невербальным компонентом) взаимодействия участников коммуникации» [4, с. 27–28].

Приводимые Ю. Е. Прохоровым определения суммируют многочисленные дефиниции рассматриваемых категорий, отражающие взаимозависимость и вместе с тем «функциональную несхожесть дискурса и текста и сводящиеся к следующим обозначениям: 1) дискурс есть текст (часть текста, тип текста, состояние текста и т. п.) – текст есть дискурс (часть дискурса, тип дискурса, состояние дискурса); 2) текст есть произведение – дискурс есть употребление, деятельность» [4].

И. Паркер, ориентируясь на большую роль текста в организации дискурса, обращает внимание на «феномен дискурса, расценивая его как взаимосвязанный набор практик производства текстов, их распределения и рецепции, что в результате формирует социальные объекты» [13]. Иными словами, «социальная реальность производится и становится реальной в рамках дискурсов, а социальные взаимодействия не могут быть полно-

стью понята без отнесения к текстам, в которых фиксируются их значения» [13].

Ю. С. Степанов, пересекаясь во взглядах с зарубежными учеными, соотносит понятия текста и дискурса таким образом, что создается целостное структурно-смысловое поле, в котором категории текста и дискурса неотделимы друг от друга: «Дискурс – это «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности. При этом дискурс не может быть сведен к стилю, грамматике или лексикону как просто язык. Он «существует, прежде всего, и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, в конечном счете – особый мир» [14, с. 45].

Выводы

Суммируя выделяемые учеными интегральные и дифференциальные признаки рассматриваемых реалий, считаем

Текст	Дискурс
Статичный	Динамичный
Абстрактный	Актуальный
Язык	Речь
Структурный	Функциональный
Продукт	Процесс

3. Текст есть выражение дискурса, в то время как дискурс – пространство, в котором текст «рождается и живет».

А. Ю. Попов справедливо подводит итог дифференциации понятий, заключая, что текст – средство и единица коммуникации, дискурс – форма, в которой эта коммуникация протекает. «Текст дает пищу для размышлений, дискурс – эксплицитно выраженное размышление» [15, с. 41-44].

Безусловно, и текст, и дискурс правомерно рассматриваются как результаты речевой деятельности. Дискурсу как максимальной текстовой единице, предмету

возможным предложить следующие дифференцирующие категориальные признаки:

1. Текст и дискурс не являются равнозначными понятиями, поэтому не могут быть взаимозаменяемыми терминами, однако в своем «совместном» функционировании обнаруживают взаимообусловленность: тексты (их совокупности) определяют дискурс и дискурс (его тип) предопределяет текстовые паттерны. Другими словами, дискурс – это *функционирующий текст*. В дискурсе актуализируются концепты, в тексте они получают фиксацию. Только в процессе использования текста (развития дискурса) мы можем выявить новые смыслы и понять значения, которые были закреплены в нем ранее.

2. Принципиальную нетождественность текстовых и дискурсивных характеристик в общем виде можно представить рядом противопоставляемых свойств и категорий:

дискурсивного анализа, присущи все характеристики текста, однако подвергаются они анализу уже сквозь призму этнокультурных особенностей порождения и восприятия текста, а также под действием интертекстуальных механизмов и общей лингвокультурной ситуации.

Считаем правомерным заключить, что дискурс как термин иностранного происхождения, войдя в мировой научный обиход, не стал аналогом понятия текст, несмотря на столь тесное их взаимодействие. Между двумя понятиями принципиально нельзя поставить знак равенства, но и существовать одно без

другого они не могут. Так или иначе, все рассмотренные формулы предлагают свое оригинальное понимание дискурса и текста, отражающее конкретные теоретические и методологические позиции в

подходах к описанию данных феноменов. Безусловно, они могут составить основу дальнейшего научного исследования в рамках разработки проблемы в том или ином аспекте.

Список литературы

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
2. Зяблова Н. Н. Дискурс и его отличие от текста // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 223-225. URL: <https://moluch.ru/archive/39/4650/> (дата обращения: 15.04.2019).
3. Карамова А. А. Текст и дискурс: соотношение понятий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2013. Т. 10. № 2. С. 19–23.
4. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта: Наука, 2004. 224 с.
5. Кубрякова Е. С., Александрова О. В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста: доклады VII Междунар. конф. М., 1999. С. 186–197.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 140 с.
7. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: сборник. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
8. Боженкова Р. К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии. Raleigh, North Carolina, USA: LuluPress, 2015. 153 с.
9. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. 2001. Т. 1. С. 72–81.
10. Dijk T., van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998.
11. Васильев Л. М. Общие проблемы лингвистики: теория и методы. Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. 206 с.
12. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта: Наука, 2006. 136 с.
13. Parker I. Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology. Routledge, 1992. 169 p.
14. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: сб. статей. М.: РГГУ, 1995. 432 с.
15. Попов А. Ю. Основные отличия текста от дискурса // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. ст. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. С. 41–44.

References

1. Karasik V. I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2002, 477 p. (In Russ.)
2. Zyablova N. N. Diskurs i ego otlichie ot teksta [Discourse and its difference from the text]. *Molodoj uchenyj = Young scientist*, 2012, no. 4, pp. 223-225 (In Russ.). Available at: <https://moluch.ru/archive/39/4650/> (accessed 15.04.2019).

3. Karamova A.A. *Tekst i diskurs: sootnoshenie ponyatij* [Text and discourse: correlation of concepts]. *Vestnik YUUrGU. Seriya "Lingvistika" = Bulletin of SUSU. Linguistics Series*, 2013, vol. 10, no. 2, pp. 19–23 (In Russ.)
4. Prohorov Yu. E. *Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs* [Reality. Text. Discourse]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2004, 224 p. (In Russ.)
5. Kubryakova E. S., Aleksandrova O. V. [On the contours of a new paradigm of knowledge in linguistics]. *Struktura i semantika hudozhestvennogo teksta. Doklady VII Mezhdunar. konf.* [Structure and semantics of a literary text]. Moscow, 1999, pp. 186–197. (In Russ.)
6. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. Moscow, Nauka Publ., 1981, 140 p. (In Russ.)
7. Arutyunova N. D. [Metaphor and discourse]. *Teoriya metafory. Sbornik* [Theory of metaphor]. Moscow, Progress Publ., 1990, 512 p. (In Russ.)
8. Bozhenkova R. K. *Ponimanie teksta v aspekte lingvokul'turologii* [Understanding the text in the aspect of linguoculturology]. Raleigh, North Carolina, USA: LuluPress, 2015, 153 p. (In Russ.)
9. Kubryakova E. S. O tekste i kriteriyah ego opredeleniya [About the text and criteria for its definition]. *Tekst. Struktura i semantika = Text. Structure and semantics*, 2001, vol. 1, pp. 72–81. (In Russ.)
10. Dijk T., van. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London, Sage, 1998.
11. Vasil'ev L. M. *Obshchie problemy lingvistiki: teoriya i metody* [General problems of linguistics: theory and methods]. Ufa, RIC BashGU Publ., 2012, 206 p. (In Russ.)
12. Chernyavskaya V. E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya* [Discourse of power and the power of discourse: problems of speech influence]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2006, 136 p. (In Russ.)
13. Parker I. *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Routledge, 1992, 169 p.
14. Stepanov YU. S. [Alternative world, Discourse, Fact and the principle of Causality]. *Yazyk i nauka konca XX veka. Sb. statej.* [Language and science of the end of the XX century]. Moscow, RGGU Publ., 1995, 432 p. (In Russ.)
15. Popov A. YU. [The main differences between text and discourse]. *Tekst i diskurs. Problemy ekonomicheskogo diskursa. Sb. nauch. st.* [Text and discourse. Problems of economic discourse]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGUEF Publ., 2001, pp. 41–44 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the author

Атанова Дарья Владимировна, специалист по УМП Центра тестирования иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
e-mail: atanova.dariya@mail.ru

Daria V. Atanova, Education and Methodology Specialist of the Centre of Testing of Foreign Citizens, Southwest State University Kursk, Russian Federation
e-mail: atanova.dariya@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК: 614.23:376.68:811.161.1

Пути реализации принципа профессионально-ориентированного обучения на занятиях РКИ в медицинском вузе

А. Н. Шехватова¹ ✉

¹Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова
Пискаревский пр., 47, г. Санкт-Петербург 195067, Российская Федерация

✉ e-mail: arina_sheh@mail.ru

Резюме

В статье рассматриваются вопросы профессионально-ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов, получающих образование в российских медицинских вузах, приводятся различные способы погружения иностранных студентов-медиков в контекст будущей профессии на занятиях по русскому языку. Рассматриваются такие методы, как чтение научно-популярных, учебно-научных и научных текстов и работа с ними; изучение русской грамматики на материале языка специальности; чтение текстов о жизни и профессиональной деятельности выдающихся русских ученых-медиков; знакомство с литературным творчеством врачей-писателей и художественными произведениями, связанными с медицинской тематикой. В статье описывается опыт создания и использования профессионально-ориентированного учебного пособия по русскому языку как иностранному, в котором погружение учащихся в контекст будущей медицинской специальности происходит на базе текстов о передовых врачах современности. В качестве формата представления учебного материала предлагается жанр интервью-портрета. Результаты практической работы с пособием показали, что знакомство с жизнью и работой современных врачей и презентация учебного материала в жанре интервью-портрета позволяют эффективно решать учебные и воспитательные задачи, делают учебный процесс лично значимым для студентов и позволяют существенно интенсифицировать его.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; русский язык в медицинском вузе; иностранные студенты-медики; профессионально-ориентированное обучение; профессиональная коммуникация; интервью-портрет.

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

Для цитирования: Шехватова А. Н. Пути реализации принципа профессионально-ориентированного обучения на занятиях РКИ в медицинском вузе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 100–109.

Статья поступила в редакцию 03.12.2019

Статья подписана в печать 25.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Шехватова А. Н., 2020

Ways to Implement the Principle of Professionally-Oriented Training in the Russian as a Foreign Language at a Medical University

Arina N. Shekhvatova¹ ✉

Northwestern State Medical University named after I.I. Mechnikov
47 Piskarevskij prospect, St. Petersburg 195067, Russian Federation

✉ e-mail: arina_sheh@mail.ru

Abstract

The paper deals with the aspects of professionally oriented language teaching of foreign medical students and demonstrates the opportunities of using educational material and the methods of presenting it in the class of Russian as a foreign language. The article describes the experience of creating and using a professionally oriented textbook on Russian as a foreign language, in which students are immersed in the context of a future medical specialty on the basis of texts about modern advanced doctors. An interview portrait genre is proposed as a format for presenting educational material. The results of practical work with the manual showed that acquaintance with the life and work of modern doctors and the presentation of educational material in the genre of interview portrait can effectively solve educational and educational tasks, make the educational process interesting and can significantly intensify it.

Keywords: Russian as a foreign language; Russian language in a medical university; foreign medical students; professionally oriented teaching; professional communication; interview-portrait.

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

For citation: Shekhvatova A. N. Ways to Implement the Principle of Professionally-Oriented Training in the Russian as a Foreign Language at a Medical University. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 100–109 (in Russ.).

Received 03.12.2019

Accepted 25.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

По программам специалитета «Лечебное дело», «Медико-профилактическое дело» и «Стоматология» в российских образовательных организациях высшего образования (ООВО) наряду с российскими студентами обучаются иностранные учащиеся, и их количество в последнее время растет. С учетом ежегодного мониторинга эффективности вузы заинтересованы в увеличении количества иностранных студентов. В настоящее время в вузах Москвы и Санкт-Петербурга удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, в общей численности студентов должен составлять не ме-

нее 4% [1]. Освоение профессиональных образовательных программ проходит на русском языке, часть дисциплин посвящена изучению иностранного языка, которым для иностранных студентов является русский язык. Количество учебных часов, отводимых современными ФГОС ВО на обучение русскому языку иностранцев, соответствует количеству часов, предусмотренных для изучения иностранного языка отечественными студентами и значительно меньше количества учебных часов, определенных требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному II сертификационного уровня.

Основной акцент при обучении русскому языку иностранных студентов де-

лается на изучении языка специальности и обучении письменной и устной коммуникации в профессиональной сфере. Принцип профессиональной направленности обучения, как один из основных принципов обучения на неродном языке, сформулированных Сурыгиным А.И. [2] для обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете, можно экстраполировать на обучение студентов на неродном для них языке. Принцип профессиональной направленности обучения «подразумевает перспективность в содержании учебных курсов с учётом будущей специальности студента» [2, с. 110]. Профессионально-ориентированное обучение учитывает потребность студентов в изучении русского языка как инструмента получения профессиональных знаний.

В условиях дефицита учебных часов в рамках рабочей программы преподаватель стремится интенсифицировать учебный процесс, расширить границы изучаемого материала и, параллельно с изучением языка специальности и обучением коммуникации в профессиональной сфере, сохранить возможность развития лингвокультурологической компетенции студентов, стимулировать мотивацию к изучению русского языка, реализовать воспитательный потенциал занятий по русскому языку как иностранному. Весь комплекс задач, которые ставит перед собой преподаватель при обучении иностранных студентов-медиков русскому языку, решается с учетом их профессиональных интересов.

Результаты и обсуждение

Кафедры, осуществляющие обучение иностранных студентов-медиков русскому языку, в рамках принципа профессиональной направленности обучения применяют различные методы сочетания собственно изучения русского языка с погружением учащихся в контекст их будущей профессии. Анализ учебных пособий соответствующего профиля по русскому языку для студентов медицинских

вузов, научной и методической литературы по РКИ позволил выделить несколько основных подходов к решению данной проблемы.

Погружение учащихся в контекст будущей медицинской специальности при изучении русского языка может происходить различными путями. В первую очередь это собственно обращение на занятиях по русскому языку к научно-популярным, учебно-научным и научным (в зависимости от языкового уровня конкретной группы) текстам и медиафайлам медицинской и близкой к медицине тематики и выполнение различных заданий к ним.

Учебные пособия [3, 4, 5, 6], построенные по принципу обучения языку специальности в процессе изучающего чтения и анализа научно-популярных, учебно-научных и научных текстов медицинской тематики и текстов о смежных с медициной проблемах с различной степенью адаптации, призваны параллельно решать несколько задач: расширять необходимый понятийный и терминологический словарь; знакомить с отличительными особенностями научного стиля речи и его подстилей; закреплять навыки использования наиболее частотных конструкций научного стиля речи и совершенствовать коммуникативную компетенцию учащихся в области письменной речи; обучать построению монологического высказывания, в том числе монологического высказывания научного характера (например, выступление на заседании студенческого научного общества); развивать и совершенствовать навыки речевого поведения в ситуации диалога, диспута и навыки письменной коммуникации в профессиональной сфере.

Высокую эффективность в развитии навыков профессиональной речи и в подготовке иностранных студентов-медиков к устному общению с больным и записи данных в медицинскую карту показали пособия по русскому языку, составлен-

ные на базе учебников по медицине [7, 8, 9, 10].

Перспективным и активно внедряемым в практику преподавания русского языка как иностранного является изучение русской грамматики на материале языка специальности. Изучение грамматических конструкций и отработка навыка их использования происходит на основе отдельных предложений и микротекстов из учебников по анатомии, биологии, физиологии и пропедевтике внутренних болезней, что позволяет закрепить навыки использования грамматических конструкций в профессиональной речи. Такой подход в рамках преподавания русского языка иностранным студентам позволяет непосредственно совмещать усвоение грамматического материала с расширением запаса терминологической лексики и способствует адаптации иностранных студентов к работе с учебно-научными текстами [11, 12, 13, 14, 15].

Использование на занятиях по русскому языку текстов о жизни и профессиональной деятельности выдающихся русских ученых-медиков, как вариант пересечения со сферой профессиональных интересов учащихся, дает преподавателю широкий арсенал возможностей при условии предварительной подготовки этих текстов для решения конкретных учебных целей. Знакомство с жизнью и профессиональной деятельностью выдающихся русских ученых-медиков происходит на материале текстов, адаптированных с учетом языкового уровня учащихся и предполагающих возможность отработки изученных грамматических конструкций. При работе с текстами о таких ученых, как Н. И. Пирогов, С. П. Боткин, И. И. Мечников, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, студенты не только получают общую информацию о биографии и достижениях ученых, но и узнают об исторических местах, связанных с их именами, параллельно происходит закрепление навыков употребления изучаемых грамматических конструкций, расширение

лексического запаса и страноведческих знаний, развитие навыка компрессии (например, составление плана) и репродукции текста. Такой подход позволяет пополнять багаж культурологических знаний студентов в сфере их будущего профессионального общения [16].

Еще одним вариантом погружения в атмосферу будущей профессии является чтение художественных текстов, связанных с медицинской тематикой, писателей-врачей или художественных текстов, посвященных работе врачей, и выполнение различных заданий к ним в зависимости от конкретных учебных целей [17, 18]. Часть заданий в таких пособиях может быть представлена как материал для самостоятельной внеаудиторной работы, поскольку чтение самих художественных текстов, иногда значительного объема, сложно вписать в сжатые временные рамки практического занятия. Совместная работа с преподавателем может заключаться в дискуссиях, сопоставлениях, которые призваны научить студентов строить монологическое высказывание и участвовать в диалоге, ближе познакомиться студентов с жизнью и работой врачей, затронуть проблемы врачебной этики (хотя это не является основной целью обращения к художественным произведениям на занятиях по русскому языку).

Традиционно в программу включают знакомство с биографией и творчеством А. П. Чехова («Враги», «Беглец», «Мертвое тело», «Сельские эскулапы», «Хирургия», «Неприятность», «По делам службы», «Горе» и другие), М. А. Булгакова («Стальное горло», «Пропавший глаз»), В. В. Вересаева («Записки врача»), А. И. Куприна («Чудесный доктор»), Александра Грина («Словоохотливый домовый», «Голос и глаз», «Зеленая лампа»), М. М. Зощенко («Святочная история»), Ю. М. Нагибина («Чужое сердце»). Опрос студентов показал, что произведения врачей-писателей второй половины XX века – начала XXI века (Н. А. Амосов, Ю. З. Крелин, Ф. Г. Углов, С. Б. Лас-

кин, Д. Н. Притула) и современных врачей-писателей (Т. Ю. Соломатина, А. Л. Шляхов, Павел Рудич и другие) о сложных и интересных случаях из медицинской практики вызывают у студентов особый профессиональный интерес и легче воспринимаются ими при чтении.

В СЗГМУ им И. И. Мечникова в практике преподавания русского языка иностранным студентам-медикам 1 и 2 курсов предусмотрено использование учебных пособий, реализующих перечисленные подходы, для аудиторной работы и для самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Сочетание различных вариантов погружения учащихся в контекст их будущей профессии на занятиях по русскому языку позволяет сделать этот процесс более эффективным. Однако ограниченное количество учебных часов и стремление интенсифицировать учебный процесс, сделать его лично значимым для студентов, развивать интеллектуальный потенциал учащихся и мотивацию к изучению русского языка требуют постоянной модернизации и поиска новых решений. На протяжении нескольких лет велась работа по подбору материалов и оценке эффективности их использования, проводился опрос студентов об их отношении к учебным материалам различной структуры и наполнения и сбор их предложений. В результате этой работы было создано учебное пособие [19], в котором погружение учащихся в контекст будущей медицинской специальности происходит на материале интервью с передовыми врачами нашего времени.

Пособие построено на материале публицистических текстов и содержит тексты-интервью с известными врачами современности Львом Абрамовичем Дурновым, Алексеем Николаевичем Северцевым, Федором Григорьевичем Угловым, Лео Антоновичем Бокерией, Леонидом Михайловичем Рошалем. Эти врачи внесли значительный вклад в развитие современной медицины и, благодаря об-

щественному интересу к жизни и профессиональной деятельности этих неординарных врачей, в прессе существует большое количество материалов о них.

Исходные материалы интервью из различных средств массовой информации были отобраны по тематическому принципу и частично адаптированы, что проявилось в сокращении текстов за счет удаления трудных для восприятия мест. Жанр интервью, к которому относятся тексты, предполагает большую композиционную свободу, что может проявляться в отступлениях от темы интервью, в нарушении логики беседы, а это у иностранного читателя вызывает недостаточное понимание читаемого, своего рода дезориентацию в процессе чтения. Поэтому, кроме адаптации, тексты были подвергнуты переработке, которая выразилась в коррекции их композиции, добавлении фрагментов из разных интервью и т.д.

Благодаря изначальной адресации текстов широкому кругу читателей работа с ними не требует глубоких медицинских знаний, а привязанность текстов к современной политической, культурной и экономической жизни России делает их доступными и актуальными для учащихся с различным уровнем языковой подготовки.

При подборе текстов учитывался их воспитательный потенциал, предпочтение отдавалось проблемным статьям, в которых поднимаются актуальные вопросы современной медицины. При составлении пособия особое внимание уделялось тому, чтобы тексты содержали материал для дискуссии – имели общие темы, отражали различные точки зрения на сходные проблемы, оценка которых повышает уровень мотивации учащихся к выполнению речевых действий по обмену информацией.

Первые пять частей пособия построены по единому принципу. Собственно текстам-интервью предшествует необходимый лексический и историко-страно-

ведческий комментарий, особое внимание в котором уделено реалиям советской эпохи, значения которых могут быть непонятны или могут трактоваться предвзято (например, Ленинская и Сталинская премии). Медицинские термины включены в предтекстовый комментарий в тех случаях, когда они могут вызвать затруднения у студентов младших курсов или их значения не проясняются в текстах.

Небольшие биографические справки перед текстом знакомят учащихся с основными фактами жизни и профессиональной деятельности героев интервью. Некоторые интервью имеют заголовки («Хирургия: искусство или ремесло?» – интервью с Алексеем Северцевым; «Делай добро. Зло, к сожалению, само получится» – интервью с Федором Угловым), которые предлагаются в дальнейшем как темы для дискуссии. В других случаях студентам предлагается самостоятельно озаглавить интервью и сравнить свой вариант с авторским названием («Дети не умирают, они уходят в дальнейшее плавание» – интервью с детским онкологом Львом Дурновым).

Выполнение послетекстовых заданий направлено на контроль понимания прочитанных текстов, на выработку умения извлекать из текста необходимую информацию.

Откровенные рассказы врачей, интересные, а иногда и провокационные вопросы журналистов превращают учебные тексты в живые и познавательные. Жанр интервью-портрета позволяет включить в учебный текст рассуждения врачей и их ответы на нестандартные вопросы журналистов: «Бывают ли чудеса в медицине?», «В будущем хирурги станут не нужны?», «Вы постоянно «общаетесь» с сердцем человека. Душа в нем?», «Вам знакомо чувство беспомощности?», «Вы действительно ничего не боитесь?». Некоторые вопросы журналистов повторяются в разных интервью, что обусловлено профессией их гостей, и ответы выстраиваются в своеобразную заочную

дискуссию. Например, вопросы о выборе профессии, о вредных привычках у врачей, об отношении к эвтаназии, о необходимых качествах хорошего врача, о рецепте здорового образа жизни или о благодарности, взятках и коррупции. В заданиях к текстам и в заключительной части студентам предлагается сопоставить ответы врачей.

На вопрос о выборе профессии, например, Лев Дурнов признается, что хотел поступить в мореходное училище, плавать на Севере и писать стихи, а Алексей Северцев хотел стать математиком, как его отец.

В своих ответах врачи разной специализации вспоминают студенческие годы и жизнь в общежитии, первые операции, успехи и разочарования, победы и поражения, рассказывают о своих увлечениях, хобби и жизненных принципах. Студенты узнают, что Лев Дурнов, например, пишет прозу и стихи, и знакомятся с одним из его стихотворений, Федор Углов, занесенный в книгу рекордов Гиннеса как старейший практикующий хирург в России, сделал последнюю операцию в возрасте 100 лет, не принимал лекарств и составил 12 правил, которые назвал «Памятка российскому долгожителю», Лео Бокерия любит петь грузинские песни, а настольная книга Леонида Рошаля – сонеты Шекспира в переводе Маршака. Такие «человеческие» факты из жизни людей, добившихся значительных успехов в медицине, сокращают дистанцию между студентами и состоявшимися врачами, помогают студентам сформировать представление о жизни и работе врача.

Задания последней части «Нам есть что обсудить!» направлены на систематизацию полученных сведений, построение законченных монологических высказываний на основе предложенного материала, развитие навыка ведения диспута, аргументации своей точки зрения и предполагают предварительное прочтение всех предыдущих частей, поскольку апеллируют к текстам-интервью. Материал до-

полнен фрагментами художественных произведений врачей (Федор Углов «Сердце хирурга», Николай Амосов «Мысли и сердце», Юрий Крелин «Первая резекция»), отрывками из интервью Аркадия Арканова и Александра Розенбаума, где они отвечают на вопросы журналистов об уходе из профессии. В последней части представлена также возможность использовать такие активные формы обучения, как «круглый стол» и интервьюирование. Для «круглого стола» предлагаются темы, затронутые в текстах-интервью: «Во врачи идут хорошие люди». Откуда же берутся плохие врачи?; Плохая примета делать операции близким. Может ли врач быть суеверным?; Где должен работать начинающий врач – на периферии или в ведущей клинике?; Легко ли врачу стать пациентом, или почему врачи не любят обследоваться и лечиться? и другие. Для интервью предложен список вопросов, который студенты могут дополнить по своему желанию. Интервьюирование может проводиться как в аудитории под руководством преподавателя, так и служить домашним заданием (в таком случае можно предложить студентам взять интервью у преподавателей профильных кафедр, врачей больниц, где студенты проходят практику).

Выводы

Практика работы с пособием, которое включает тексты-интервью, показала, что такой формат представления материала позволяет решать одновременно несколько задач, делает учебный процесс интересным и позволяет значительно интенсифицировать его. Знакомство с личностями известных врачей современности в жанре интервью-портрета, с их работой и творчеством помогает студентам расширить представление о профессии врача и привлечь их внимание к актуальным проблемам современной медицины и общества.

Совместный анализ и обсуждение взглядов и суждений людей высокой эру-

диции, широкого кругозора, болеющих душой за свое дело и за будущее медицины, переживающих за судьбы своих пациентов, за развитие российской науки и нашего общества, выполняют и учебные и воспитательные задачи.

Наряду с повышением уровня коммуникативной компетенции учащихся, формированием навыков активного речевого поведения и навыков ведения дискуссии на профессиональные темы и актуальные вопросы современности, реализуется потенциал занятий по русскому языку в плане далеко идущих целей воспитания личности и обогащения духовного мира учащихся, формирования у студентов взглядов и идей, имеющих общекультурную ценность, активной жизненной позиции, повышения заинтересованности студентов в изучении будущей специальности.

Обращение к материалам о врачах-современниках не менее важно, чем знакомство с жизнью и профессиональной деятельностью знаменитых ученых-медиков предыдущих поколений. Со многими проблемами и трудностями, с которыми сталкиваются студенты-медики в своей студенческой жизни, в том числе с сомнением в правильности выбора профессии, в свое время сталкивались и уже состоявшиеся врачи, и обсуждение этой темы актуально и лично важно для учащихся. Представление материала в жанре интервью-портрета позволяет максимально расширить информативность учебных текстов о личности и судьбе представителей медицинской профессии.

Процесс русскоязычного образования иностранных учащихся в вузе происходит в профессионально-ориентированной аудитории, и для студентов важным фактором является взаимосвязь получаемых знаний с будущей профессией. Сами студенты отмечали, что обучающие задания по русскому языку, сопровождающие тексты на медицинские и смежные с медициной темы, выполнялись ими с большим интересом и воспринимались как

более полезные благодаря возможности получить дополнительную информацию в близкой их профессиональным интересам области.

Погружение в контекст будущей профессии на занятиях по русскому языку в медицинском вузе можно реализовать различными путями: чтение научно-популярных, учебно-научных и научных текстов и работа с ними; изучение русской грамматики на материале языка специальности; чтение текстов о жизни и профессиональной деятельности выдающихся русских ученых-медиков; знакомство с литературным творчеством врачей-писателей и художественными произведениями, связанными с медицинской тематикой; чтение текстов о жизни и работе современных врачей в жанре интервью-портрета; другими способами. Учебно-методическое оснащение преподавания

русского языка иностранным студентам требует постоянного совершенствования с учетом изменяющегося контингента учащихся и их профессиональных интересов, модернизации образовательного процесса и необходимости при ограниченном количестве учебных часов, отведенных на изучение русского языка как иностранного в рамках основных образовательных программ, расширять объем и повышать качество изучения материала. Частично интенсификация обучения достигается за счет активного внедрения элементов дистанционного и электронного обучения, не менее важным является создание новых учебных материалов и новых методик, которые позволят реализовывать принцип профессионально-ориентированного обучения на занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов.

Список литературы

1. Практика набора и обучения иностранных абитуриентов в вузах России: методическое пособие / науч. ред. Л. А. Вербицкая; авт.-сост. Т. В. Васильева, А. А. Жидикин, А. В. Коротышев [и др.]. СПб.: РОПРЯЛ, 2019. 190 с.
2. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. 233 с.
3. Орлова Е.В. Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование. СПб.: Златоуст, 2013. 100 с.
4. Туркова О. В. Компрессия научного текста. Аннотирование. Реферирование: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2015. 68 с.
5. Иванова Е. А. Разговор о здоровье: учеб. пособие для иностранных студентов II и III курсов. СПб.: Изд-во СПбГМА им И.И. Мечникова, 2009. 84 с.
6. Белова А. В. «Чтобы тело и душа были молоды...»: учеб. пособие по развитию речи для иностранных студентов. СПб.: Изд-во СПбГМА им И. И. Мечникова, 2010. 76 с.
7. Дьякова В. Н. Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. СПб.: Златоуст, 2014. 312 с.
8. Дьякова В. Н. Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. СПб.: Златоуст, 2014. 228 с.
9. Орлова Е. В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: уч. пос. по русскому языку для иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2012. 64 с.
10. Орлова Е. В. Общение врача и пациента: учеб. пособие по чтению и развитию речи на русском языке для иностранных студентов медицинских вузов. СПб.: Златоуст, 2019. 216 с.
11. Лукьянова Л. В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. СПб.: Златоуст, 2014. 120 с.

12. Гирфанова Э. М., Иванова Е. А., Износова Г. М. Грамотно о медицине. Ч. I: учеб. пособие для иностранных студентов I курса. СПб.: Изд-во СПбГМА им И. И. Мечникова, 2008. 92 с.
13. Иванова Е. А., Износова Г. М. Грамотно о медицине. Часть II: учеб. пособие по грамматике русского языка для иностранных студентов 2 курса. СПб.: Изд-во СПбГМА им И.И. Мечникова, 2007. 76 с.
14. Куриленко В. П. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах). 5-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 392 с.
15. Скарн Г. Д. Пособие по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов: в 2 ч. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2013.
16. Гирфанова Э. М. Читаем о русских ученых-медиках: учебно-метод. пособие по русскому языку для иностранных студентов. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2015. 40 с.
17. Литературное творчество врачей-писателей: учеб. пособие / Н. Н. Янова [и др.]. Тверь: РИЦ ТГМА, 2003. 193 с.
18. Иванова Е.А. Странный ваш недуг: учеб. пособие по чтению для иностранных студентов 2-3 курсов. СПб.: Изд-во СПбГМА им И. И. Мечникова, 2005. 60 с.
19. Шехватова А. Н. Моя профессия – врач (Современный врач. Личность и судьба): учебн. пособие. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2014. 80 с.

References

1. Verbickaya T. V. *Praktika nabora i obucheniya inostrannykh abiturientov v vuzah Rossii* [Practice of recruitment and training of foreign applicants in Russian universities: methodological guide]; ed. by, Vasil'eva L. A. Zhidikin A. A., Korotyshev A. V. i dr. St. Petersburg, ROPRYAL Publ., 2019, 190 p. (In Russ.)
2. Surygin A. I. *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchihsya yazyke* [Fundamentals of the theory of teaching in a non-native language for students]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2000, 233 p. (In Russ.)
3. Orlova E.V. *Nauchnyj tekst: annotirovanie, referirovanie, recenzirovanie* [Scientific text: annotation, abstracting, reviewing]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2013, 100 p. (In Russ.)
4. Turkova O. V. *Kompresiya nauchnogo teksta. Annotirovanie. Referirovanie* [Compression of the scientific text. Annotation. Referencing]. St. Petersburg, Izd-vo SZGMU im. I. I. Mechnikova Publ., 2015, 68 p. (In Russ.)
5. Ivanova E.A. *Razgovor o zdorov'e* [Talk about health]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGMA im I.I.Mechnikova Publ., 2009, 84 p. (In Russ.)
6. Belova A.V. *"Chtoby telo i dusha byli molody..."*. *Ucheb. posobie po razvitiyu rechi dlya inostrannykh studentov* ["So that the body and soul are young...". Study. manual on the development of speech for foreign students]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGMA im I. I. Mechnikova Publ., 2010, 76 p. (In Russ.)
7. D'yakova V.N. *Podgotovka k klinicheskoy praktike. Posobie po razvitiyu rechi dlya inostrannykh studentov-medikov* [Preparation for clinical practice. A Handbook on the development of speech for foreign medical students]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2014, 312 p. (In Russ.)
8. D'yakova V.N. *Dialog vracha s bol'nym. Posobie po razvitiyu rechi dlya inostrannykh studentov-medikov* [The doctor's dialogue with the patient. A Handbook on the development of speech for foreign medical students physicians]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2014, 228 p. (In Russ.)

9. Orlova E.V. *Sbor anamneza i oformlenie istorii bolezni* [History and design history]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2012, 64 p. (In Russ.)
10. Orlova E.V. *Obshchenie vracha i pacienta* [Doctor-patient communication. Textbook. manual on reading and speech development in Russian for foreign students of medical universities]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2019, 216 p. (In Russ.)
11. Luk'yanova L.V. *Russkij yazyk dlya inostrannykh studentov-medikov* [Russian for foreign medical students]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2014, 120 p. (In Russ.)
12. Girfanova E.M., Ivanova E.A., Iznosova G.M. *Gramotno o medicine* [Competently about medicine]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGMA im I. I. Mechnikova Publ., 2008. pt. I. 92 p. (In Russ.)
13. Ivanova E.A., Iznosova G.M. *Gramotno o medicine* [Competently about medicine]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGMA im I. I. Mechnikova Publ., 2007. pt. 2. 76 p. (In Russ.)
14. Kurilenko V.P. *Govorim o medicine porusski (II sertifikacionnyj uroven' vladeniya russkim yazykom kak inostrannym v uchebnoj i social'no-professional'noj makrosferah)* [Russian medicine (II certification level of proficiency in Russian as a foreign language in the educational and socio-professional macro-spheres)]. Moscow, FLINTA: Nauka Publ., 2017, 392 p. (In Russ.)
15. Sknar G.D. *Posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov medicinskih vuzov* [Russian language guide for foreign medical students]. Moscow, GOU VUNMC MZ RF Publ., 2013 (In Russ.)
16. Girfanova E.M. *Chitaem o russkikh uchenykh medikah* [Read about Russian medical scientists]. St. Petersburg, Izd-vo SZGMU im. I. I. Mechnikova Publ., 2015, 40 p. (In Russ.)
17. Yanova N. N. [eds.]. *Literaturnoe tvorchestvo vrachej-pisatelej* [Literary creativity of doctors- writers]. Tver', RIC TGMA Publ., 2003, 193 p. (In Russ.)
18. Ivanova E. A. *Strannyj vash nedug* [Your strange illness]. St. Petersburg, Izd-vo SPbGMA im I. I. Mechnikova Publ., 2005, 60 p. (In Russ.)
19. Shekhvatova A. N. *Moya professiya – vrach (Sovremennyj vrach. Lichnost' i sud'ba)* [My profession is a doctor (of the Modern doctor. Personality and fate)]. St. Petersburg, Izd-vo SZGMU im. I. I. Mechnikova Publ., 2014, 80 p. (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Шехватова Арина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: arina_sheh@mail.ru

Arina N. Shekhvatova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian language, Northwestern State Medical University named after I. I. Mechnikov, St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: arina_sheh@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК-37

Некоторые аспекты использования инновационных педагогических технологий в системе формирования профессиональной компетентности специалистов правоохранительных органов к действиям в особых условиях**Ю. Н. Кириченко¹, А. А. Тарасенко¹, А. В. Медведев¹, А. В. Плотникова² ✉**

¹ Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина
ул. Горького 71, г. Белгород 308024, Российская Федерация

²ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: aleksanklyu@yandex.ru

Резюме

В данной работе авторы проводят анализ и формулируют выводы по результатам эксперимента, направленного на выявление факторов, позволяющих повысить эффективность процесса формирования профессиональной компетентности специалистов подразделений силовых ведомств Российской Федерации к действиям в особых условиях, в том числе и задержанию преступника, оказывающего активное противодействие сотрудникам правоохранительных органов.

По предположению авторов, одним из таких факторов является использование системы кроссфит в процессе проведения занятий по физической подготовке с сотрудниками подразделений специального назначения. Поскольку средства и методы системы кроссфит позволяют смоделировать характер физических и функциональных нагрузок, с которыми, согласно опросам, сталкиваются сотрудники специальных подразделений в ходе выполнения оперативно-боевых задач по задержанию (ликвидации) преступников во время проведения специальных операций.

В статье сопоставлены результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп, состоящих из сотрудников отдела специального назначения «Сокол» УФСИН России по Белгородской области на момент начала эксперимента и по его окончанию. Полученные данные позволяют авторам сделать предположение о положительном влиянии применения системы кроссфит для развития профессионально важных физических качеств сотрудников специального подразделения к действиям по силовому пресечению преступлений и правонарушений, в том числе и в особых условиях.

Актуальность исследования обусловлена назревшей необходимостью интенсификации процесса формирования профессионально важных физических качеств, а также практических умений и навыков к действиям в особых условиях у сотрудников подразделений правоохранительных органов, находящихся на передовых рубежах борьбы с преступностью и в связи с этим вынужденным вступать в непосредственное физическое, а зачастую и вооруженное противостояние с правонарушителями.

Ключевые слова: боевая подготовка; кроссфит; специальные подразделения; физическая подготовка; профессиональная подготовленность; задержание преступника.

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

Для цитирования: Некоторые аспекты использования инновационных педагогических технологий в системе формирования профессиональной компетентности специалистов правоохранительных органов к действиям в особых условиях / Ю. Н. Кириченко, А. А. Тарасенко, А. В. Медведев, А. В. Плотникова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 110–120.

Статья поступила в редакцию 16.12.2019

Статья подписана в печать 27.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Кириченко Ю. Н., Тарасенко А. А., Медведев А. В., Плотникова А. В., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the South-west State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1): 110–120

Some Aspects of the USE of Innovative Pedagogical Technologies in the System of Building Professional Competence of Law Enforcement Specialists to Act in Special Conditions

Yulia N. Kirichenko¹, Alexander A. Tarasenko¹, Alexey V. Medvedev¹,
Alexandra V. Plotnikova²

¹Belgorodsky Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin
71 Gorky str., Belgorod 308024, Russian Federation

²Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: aleksanklyu@yandex.ru

Abstract

In this work, the authors analyse and formulate conclusions on the results of the experiment aimed at identifying factors that allow to increase the efficiency of the process of formation of professional competence of specialists of units of the security agencies of the Russian Federation to act in special conditions, including the detention of an offender who actively opposes law enforcement officials.

According to the authors, one such factor is the use of the crossfit system, in the course of physical training, with the staff of special-purpose units. Since the means and methods of the crossfit system allow to model the nature of physical and functional loads, which, according to surveys, are faced by the personnel of special units during the performance of operational and combat tasks to apprehend (eliminate) criminals during special operations [17, 18].

The article compares the results of testing of control and experimental groups consisting of employees of special purpose department "Falcon" of UFSIN of Russia in the Belthe region at the moment of the beginning of the experiment and at its end. The obtained data allow the authors to suggest the positive impact of the application of the crossfit system for the development of professionally important physical qualities of the staff of the special unit in the action on force suppression of crimes and offences, including in special conditions.

The relevance of the study is due to the urgent need to intensify the process of formation of professionally important physical qualities, as well as practical skills and skills to act in special conditions for law enforcement personnel on the front lines of the fight against crime and therefore forced to engage in direct physical and frequent and armed confrontation with offenders.

Keywords: *combat training; crossfit; special units; physical training; professional readiness; detention of a criminal.*

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

For citation: Kirichenko Y. N., Tarasenko A. A., Medvedev A. V., Plotnikova A. V. Some Aspects of the USE of Innovative Pedagogical Technologies in the System of Building Professional Competence of Law Enforcement Specialists to Act in Special Conditions. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 110–120 (in Russ.).

Received 16.12.2019

Accepted 27.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

В настоящее время функционирование подразделений специального назначения в составе федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации (далее – ФСИН России) является объективной необходимостью, позволяющей

контролировать и в случае необходимости оказывать воздействие силовыми методами на криминогенную обстановку в местах лишения свободы [2, 3, 7, 11].

Отделы специального назначения (далее – ОСН) ФСИН России призваны решать широкий круг задач в условиях

возникновения кризисных ситуаций на территории учреждений, исполняющих наказания, в том числе и ликвидации угроз террористического характера.

Долг сотрудника состоит в безусловном выполнении закрепленных Присягой, законами и профессионально-этическими нормами обязанностей по обеспечению надежной защиты правопорядка, законности, общественной безопасности [13, с. 66].

Многие исследователи в области профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел относят деятельность сотрудников правоохранительных органов по силовому пресечению преступлений и административных правонарушений к экстремальным видам профессиональной деятельности, связанным со значительными физическими и психоэмоциональными перегрузками [2, 4, 7, 10].

Для эффективного выполнения поставленных служебно-боевых задач в условиях чрезвычайных обстоятельств, сотрудники специальных подразделений должны действовать на пределе физических возможностей, в условиях значительного психоэмоционального напряжения и стресса. Следовательно, и профессиональная подготовка сотрудников штурмовых отделений (далее – ШО) ОЧН ФСИН России должна быть направлена на обеспечение постоянной боевой готовности, формирование высоких морально-психических и боевых качеств, способности качественно и эффективно действовать именно в особых условиях.

Одной из составляющих боевой подготовки сотрудников ОЧН ФСИН России является физическая подготовка. Задачами данного вида подготовки, помимо развития основных физических качеств и освоения приемов боевого раздела рукопашного боя, является развитие готовности сотрудников специального подразделения к высокоинтенсивным действиям на пределе физических возможностей, длительно-

му противостоянию физическим нагрузкам с сохранением профессиональной работоспособности, воспитание морально-волевых качеств и психологической устойчивости при действиях в особых условиях (поиск и задержание вооруженного преступника, освобождение заложников, штурмовые действия, участие в активной фазе спецопераций по задержанию террористов и членов бандподполья) [1, 10, 12, 16].

Согласно исследованиям, проведенным в полицейских подразделениях США, при силовом противостоянии с нарушителями закона полицейский получает физическую и психоэмоциональную нагрузку гораздо более значительную, чем спортсмены-единоборцы в процессе соревнований [17].

Спортсмен заранее знает день своего боя, соперник будет подобран одного с ним технического уровня, одной весовой категории, поединок будет проходить по определенным правилам и определенный временной промежуток

Сотрудник правоохранительных органов в ходе решения оперативно-служебных задач, часто не знает, когда ему придется вступить в схватку с нарушителем, какое будет соотношение представителей правопорядка и преступников, какие весовые и ростовые параметры будут у противника и чем он будет вооружен. И скорее всего, никто не остановит схватку, даже если у преступника будут намерения лишить полицейских жизни.

Очевидно, что для решения вышеперечисленных задач и формирования профессиональной готовности сотрудников к эффективным действиям в экстремальных ситуациях, необходимы соответствующие методики и педагогические технологии. К сожалению, на данный момент времени в научно-методической литературе этот вопрос рассмотрен недостаточно полно, хотя в последние годы вышел ряд работ, посвященных повышению эффективности

профессиональной подготовки сотрудников специальных подразделений правоохранительных органов, в частности интенсификации процесса физической подготовки и его ориентированию на специфику деятельности сотрудников данных подразделений [6, 8, 14, 15 и др.].

В своей работе мы рассмотрим эффективность применения технологий системы кроссфит в физической подготовке сотрудников ОСН ФСИН России и влияние использования форм и методов данной системы на развитие профессионально важных физических качеств, необходимых для эффективных действий при решении оперативно-боевых задач высокой степени интенсивности.

Кроссфит (международный запатентованный бренд CrossFit) представляет собой систему упражнений различной направленности, как заимствованных из других видов спорта, так и носящих ярко выраженный прикладной характер, выполняемых по определенной методике, разработанной Грегом Гласманом. Кроссфит (Crossfit) – слово английского происхождения (Cross – пересекать, совмещать, форсировать; Fit – здоровый, в хорошей форме, способный, подходящий, соответствующий, годный. Если говорить о спортсмене, – слово Fit означает бодрый, сильный) [6, 8, 18].

На наш взгляд, система кроссфит, представляя собой высокоинтенсивный тренинг, в основу которого можно включать различные упражнения необходимой направленности, как нельзя лучше подходит для развития специальных физических качеств сотрудников отделов специального назначения уголовно-исполнительной системы. Также систему кроссфит можно рекомендовать к использованию как профессиональными спортсменами, так и сотрудниками специальных подразделений силовых структур благодаря его доступности, разнообразию, гибкости и вари-

тивности используемых упражнений. Помимо этого тренинги по системе кроссфит, в связи с тем, что проводятся в составе группы, позволяют в процессе занятия сплачивать коллектив и дополнительно мотивировать занимающихся на преодоление возникающих трудностей.

Результаты и обсуждение

Цель исследования: определить эффективность комплекса упражнений в режиме кроссфит для повышения физической подготовленности сотрудников специальных подразделений.

Гипотеза: мы предположили, что применение системы кроссфит позволит повысить специальную физическую готовность данной категории специалистов к решению служебно-боевых задач в особых условиях, связанных с применением физической силы с целью обезвреживания преступников, оказывающих активное сопротивление.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки сотрудников отделов специального назначения ФСИН России.

Предмет – эффективность применения системы кроссфит, для повышения уровня физической готовности сотрудников специальных подразделений ФСИН России к решению служебно-боевых задач, связанных с применением физической силы в особых условиях.

Новизна работы – заключается в апробации и оценке эффективности использования технологии кроссфит для повышения физической (боевой) подготовленности сотрудников специальных подразделений ФСИН.

Теоретическая значимость исследования заключается в качественном анализе эффективности средств и методов повышения физической (боевой) подготовленности сотрудников специальных подразделений.

Практическая значимость исследования – результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности процесса учебно-тренировочной деятельности сотрудников специальных подразделений правоохранительных органов.

Методы исследования:

– теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение, анализ;

– диагностические: интервьюирование, тестирование.

Эксперимент проводился на базе ОСН «Сокол» УФСИН России по Белгородской области. Состав участников: сотрудники штурмовых отделений, в количестве 32 человек (по 16 человек в экспериментальной и контрольной группах), возраст от 23 до 36 лет, стаж службы в специальном подразделении от 1 года до 15 лет. В составе сотрудников, участвующих в эксперименте, были: 1 – мастер спорта, 7 – кандидатов в мастера спорта, 14 человек, имеющих массовые спортивные разряды по различным видам спорта,

10 человек, не имеющих спортивных разрядов.

Первое штурмовое отделение (далее ШО-1) являлось экспериментальной группой. Сотрудники, входящие в данное отделение, помимо основной программы обучения, при проведении занятий по физической подготовке (в конце основной части) выполняли упражнения в соответствии с методикой кроссфит.

Контрольная группа, в состав которой вошли сотрудники второго штурмового отделения (далее ШО-2), занимались по стандартной программе обучения сотрудников отделов специального назначения ФСИН России, так же 3 раза в неделю (в соответствии с расписанием занятий по служебно-боевой подготовке сотрудников ОСН «Сокол» УФСИН России по Белгородской области).

В начале эксперимента (апрель 2019 г.), с целью сравнения исходного уровня физической подготовленности сотрудников экспериментальной и контрольных групп нами были зафиксированы и проанализированы их физические и функциональные показатели (табл. 1).

Таблица 1. Показатели в КГ и ЭГ на момент начала эксперимента

Tabl. 1. Indicators in KG and EG at the start of the experiment

№ п/п	Вид параметра	Контрольная группа (ШО-2)	Экспериментальная группа (ШО-1)
1.	Кистевая динамометрия (правая рука), кг	56,13±0,73	55,45±0,91
2.	Кистевая динамометрия (левая рука), кг	53,19±0,36	52,78±0,78
3.	Силовой Индекс, кг/кг	0,71±0,42	0,69±0,14
4.	Проба Штанге, с	75,23±0,24	72,26±0,16
5.	Проба Генче, с	43,17±0,12	44,11±0,24

В соответствии с данными табл. 1 будет верным утверждение, что у сотрудников контрольной и экспериментальной групп нет значимых различий в силовых и функциональных показателях ($p > 0,5$).

Помимо этого сотрудники, входящие в КГ и ЭГ, были протестированы по нормативам, предусмотренным Приказом Минюста России от 12.11.2001 №301 «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-испол-

нительной системы Минюста России». Участники эксперимента сдали нормативы в подтягивании на перекладине (упражнение на силу), в беге 10X10 метров (упражнение на быстроту и ловкость), в беге на 5000 метров (упражнение на выносливость) до и после окончания эксперимента. Результаты тестирования по контрольным нормативам на момент начала эксперимента так же подтвердили отсутствие значимых различий в развитии основных физических показателей у сотрудников, входящих в контрольную и экспериментальную группы. Более подробно материал этой части эксперимента будет представлен в нашей следующей работе.

По экспериментальной программе сотрудники ШО-1 занимались в течение 3 месяцев (стандартный временной промежуток между контрольными проверками уровня физической подготовки сотрудников ОЧН ФСИН). Занятия проводились 3 раза в неделю (в соответствии с расписанием занятий по служебно-боевой подготовке сотрудников ОЧН «Сокол» УФСИН России по Белгородской области).

Экспериментальная программа состояла в использовании специально подобранных комплексов упражнений, выполняемых с собственным весом и отягощениями небольшого веса в ограни-

ченное время с дозированными интервалами отдыха.

В связи с тем, что объем научной статьи ограничен, мы не приводим полный перечень упражнений, сформированных в комплексы (за время эксперимента было разработано и апробировано восемь комплексов упражнений различной направленности).

Главным требованием при их составлении и применении было – соблюдение требований системы кроссфит:

- высокая интенсивность выполнения упражнений (зона большой и максимальной мощности при ЧСС 165-190 уд/мин);

- ограничение времени отдыха по времени (в нашей работе 10-15 сек.);

- разнообразие (мышцы не должны успевать адаптироваться к упражнениям). Этим объясняется большое количество использованных комплексов упражнений;

- при выполнении одного комплекса должны прорабатываться большинство основных мышечных групп.

По окончании эксперимента (июль 2019 г.) были зафиксированы силовые (кистевая динамометрия правой и левой руки и силовой индекс) и функциональные показатели сотрудников, входящих в обе группы. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2. Показатели в КГ и ЭГ на момент окончания эксперимента

Tabl. 2. Indicators in KG and EG at the end of the experiment

№ п/п	Вид параметра	Контрольная группа (ШО-2)	Экспериментальная группа (ШО-1)
1.	Кистевая динамометрия (правая рука), кг	56,51±0,81	56,73±0,89
2.	Кистевая динамометрия (левая рука), кг	53,75±0,31	53,91±0,58
3.	Силовой Индекс, кг/кг	0,72±0,33	0,73±0,24
4.	Проба Штанге, с	86,28±0,12	93,37±0,08
5.	Проба Генче, с	47,57±0,11	51,62±0,14

Сопоставляя и анализируя данные табл. 1 и табл. 2, мы можем говорить о положительном влиянии применения системы кроссфит на развитие силовых и функциональных качеств сотрудников, занимавшихся по экспериментальной программе. В частности, сравнивая показатели кистевой динамометрии правой и левой руки сотрудников, участвующих в эксперименте, мы наблюдаем улучшения как в КГ так и ЭГ, но только в экспериментальной они являются достоверными ($p < 0,5$). Так как выросли показатели в кистевой динамометрии, то соответственно в лучшую сторону изменился и средний показатель силового индекса в обеих группах (КГ с $0,71 \pm 0,42$ до $0,72 \pm 0,33$, в ЭГ с $0,69 \pm 0,14$ до $0,73 \pm 0,24$), но достоверные изменения зафиксированы только в ЭГ ($p < 0,5$).

Анализируя изменения в функциональных пробах Штанге и Генче, авторы отмечают положительный прирост как у лиц, входящих в контрольную группу, так и у лиц, входящих в экспериментальную группу.

Так при проведении измерения функциональной пробы Штанге достоверные изменения ($p < 0,5$) выявлены как в контрольной, так и в экспериментальной группах, но средний показатель прироста в экспериментальной группе гораздо выше (КГ с $75,23 \pm 0,24$ до $86,28 \pm 0,12$, ЭГ с $72,26 \pm 0,16$ до $93,37 \pm 0,06$).

Показатели в функциональной пробе Генче так же имели положительную динамику (КГ с $43,17 \pm 0,12$ до $47,57 \pm 0,11$, ЭГ с $44,11 \pm 0,24$ до $51,62 \pm 0,14$), но достоверность изменений установлена только в экспериментальной группе ($p < 0,5$).

Выводы

Анализ результатов проведенного эксперимента позволяет сделать вывод, что действующая система физической подготовки, применяемая в учебно-тренировочной практике сотрудников специальных подразделений ФСИН России, позволяет решать задачи по подготовке

физически развитых специалистов для решения оперативно-служебных задач в особых условиях. Но, в целях интенсификации процесса физической подготовки, развития основных физических качеств, функциональных показателей и моделирования нагрузок, характерных для действий по силовому пресечению преступлений в особых условиях, можно рекомендовать использование системы кроссфит тренировок, так как данные объективного контроля свидетельствуют о более высоких показателях положительного прироста. Следовательно, использование системы кроссфит в процессе занятий по физической подготовке сотрудников специальных подразделений позволяет значительно повысить уровень их боевой подготовленности.

Использование системы кроссфит в процессе физической подготовки сотрудников специальных подразделений правоохранительных органов позволяет:

- в комплексе развивать физические качества, которые обеспечат эффективность действий сотрудников при силовом противостоянии с нарушителями закона;
- в ходе занятий моделировать нагрузки, возникающие в различных ситуациях при выполнении оперативно-служебных и оперативно-боевых задач;
- повысить выносливость функциональной системы организма к высокоинтенсивным действиям при осуществлении поиска и задержания преступника в различных условиях;
- в одном комплексе совмещать упражнения на развитие физических качеств и выполнение боевых приемов борьбы на фоне физического и функционального утомления;
- повысить ловкость, точность выполнения отдельных двигательных действий, а также улучшить межмышечную координацию и повысить переключаемость работы различных мышечных групп.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что согласно данным про-

веденного исследования, использование системы физической подготовки кроссфит можно рекомендовать для повышения эффективности процесса боевой подготовки сотрудников специальных подразделений не только ФСИН России, но и

спецподразделений других силовых ведомств, к действиям в особых условиях, в том числе и при задержании преступников, оказывающих активное противодействие сотрудникам правоохранительных органов.

Список литературы

1. Амельчаков И. Ф. Совершенствование системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации // *Профессионал*. 2007. № 6. С. 39–41.
2. Антонов И. А., Антонов В. А. Деятельность ФСИН России в условиях чрезвычайных обстоятельств: понятие, задачи, подготовка кадров // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2007. № 4(36). С. 57–61.
3. Болотин А. Э., Эрастов А. Е. Технология профессиональной подготовки специальных подразделений ФСИН России с использованием рукопашного боя // *Ученые записки университета им. Лесгафта*. 2013. № 8(102). С. 121–123.
4. Анализ особенностей применения физической силы различными категориями сотрудников ОВД / П. Н. Войнов, Н. Б. Кутергин, Б. А. Клименко, А. Н. Воротник // *Проблемы правоохранительной деятельности*. 2014. № 3. С. 40–45.
5. Евсиков А. И. Профессионально-ориентированные технологии и методы физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России к действиям при чрезвычайных обстоятельствах: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. С. 162.
6. Захаров А. Т., Окишев М. А. Новый подход к физической подготовке в армии США: «Кроссфит против FM 21-20» // *Актуальные проблемы служебно-прикладной физической подготовки и спорта: сб. матер. Международной научной конференции, посвященной 105-й годовщине со дня образования Военного института физической культуры*, Ч. 1. СПб.: ВИФК, 2014. С. 175–179.
7. Козин М. Н. Организация деятельности сотрудников отрядов специального назначения ФСИН России при проведении специальных мероприятий по охране общественного порядка // *Образование и наука в России и за рубежом*. 2018. № 10. С. 295–297.
8. Коник А. А., Дорохин А. Ю. Кроссфит как направление совершенствования процесса физического воспитания в вузе // *Материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов (27 марта 2018 года)*. Белгород: изд-во БУКЭП, 2018. С. 139–146.
9. Кулиничев А. Н. Формирование профессиональных навыков силового задержания у обучающихся образовательных организаций МВД России: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
10. Кутергин Н. Б., Горбатенко А. Б., Тарасенко А. А. Рукопашный бой как средство подготовки сотрудников МВД к эффективным действиям в экстремальных условиях служебно-боевой деятельности // *Совершенствование боевой и физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений силовых ведомств: материалы международной научно-практической конференции*. Иркутск, 2010. С. 118–122.
11. Кириченко Ю. Н., Войнов П. Н., Апальков А. В. Современные основы подготовки сотрудников спецподразделений ФСИН России к пресечению массовых беспорядков в местах лишения свободы // *Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление*. 2019. № 5. С. 32–36.
12. Парамонов А. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тамбов, 2006. С. 180.

13. Профессиональная этика юриста / А. В. Плотникова [и др.]. Курск, 2019. 214 с.
14. Физическая подготовка сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел и федеральной службы исполнения наказаний России / А. А. Рябушенко, Ю. Б. Муханов, А. Г. Мартынов, А. А. Тарасенко. Белгород, 2010. 143 с.
15. Смирнов Ю. В., Ишунькин В. С. Возможности применения короссфита в специальной физической подготовке сотрудников спецподразделений // XX Юбилейные царскосельские чтения материалы международной научной конференции. СПб., 2016. С. 313–316
16. Мешев И. Х. О методах развития специальной физической подготовки сотрудников спецподразделений // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. № 1. С. 78-80.
17. URL: <http://zozhnik.ru/greg-glassman-kotorjj-pridumal-kross/>.
18. Теоретическая база по КФ семинар Сергея Романюка Кроссфит тренер LEVEL. URL: <http://yandex.ru/images/search?text=2.%20>.

References

1. Amel'chakov I. F. Sovershenstvovanie sistemy professional'noj podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii [Improving the system of professional training, retraining and advanced training]. *Professional = Professional*, 2007, no. 6, pp. 39–41 (In Russ.)
2. Antonov I. A., Antonov V. A. Deyatel'nost' FSIN Rossii v usloviyah chrezvychajnyh obstoyatel'stv: ponyatie, zadachi, podgotovka kadrov [Activity of the Federal penitentiary service of Russia in emergency situations: concept, tasks, training]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia*, 2007, no. 4(36), pp. 57–61 (In Russ.)
3. Bolotin A. E., Erastov A. E. Tekhnologiya professional'noj podgotovki special'nyh podrazdelenij FSIN Rossii s ispol'zovaniem rukopashnogo boya [Technology of professional training of special units of the Federal penitentiary service of Russia using hand-to-hand combat]. *Uchenye zapiski universiteta im. Lesgafta = Scientific notes of the University. Lesgaft*, 2013, no. 8(102), pp. 121–123. (In Russ.)
4. Vojnov P. N., Kutergin N. B., Klimenko B. A., Vorotnik A. N. Analiz osobennostej primeneniya fizicheskoy sily razlichnymi kategoriyami sotrudnikov OVD [Analysis of the features of the use of physical force by various categories of police officers]. *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti = Problems of law enforcement*, 2014, no. 3, pp. 40–45 (In Russ.)
5. Evsikov A. I. Professional'no-orientirovannye tekhnologii i metody fizicheskoy podgotovki kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii k dejstviyam pri chrezvychajnyh obstoyatel'stvah [Professionally-oriented technologies and methods of physical training of cadets of educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia for emergency actions]. Diss. kand. ped. nauk. St. Petersburg, 2010, pp. 162 (In Russ.)
6. Zaharov A. T., Okishev M. A. *Novyj podhod k fizicheskoy podgotovke v armii SSHA: "Krossfit protiv FM 21-20"* [A new approach to physical training in the US army : "Crossfit vs FM 21-20"]. *Aktual'nye problemy sluzhebno-prikladnoj fizicheskoy podgotovki i sporta. Sb. mater. Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 105-j godovshchine so dnya obrazovaniya Voennogo instituta fizicheskoy kul'tury* [Actual problems of service-applied physical training and sports. Sat. mater. International scientific conference dedicated to the 105th anniversary of the Military Institute of physical culture]. St. Petersburg, VIFK Publ., 2014, part 1, pp. 175–179 (In Russ.)
7. Kozin M. N. Organizaciya deyatel'nosti sotrudnikov otryadov special'nogo naznacheniya FSIN Rossii pri provedenii special'nyh meropriyatij po ohrane obshche-stvennogo porjadka

[Organization of activities of employees of special purpose units of the Federal penitentiary service of Russia during special events for the protection of public order]. *Образование и наука в России и за рубежом = Education and science in Russia and abroad*, 2018, no. 10, pp. 295–297 (In Russ.)

8. Konik A. A., Dorohin A. Yu. [Crossfit as a direction for improving the process of physical education in higher education]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava i aspirantov* [Materials of the international scientific and practical conference of teaching staff and postgraduates]. Belgorod, izd-vo BUKEP Publ., 2018, pp. 139–146 (In Russ.)

9. Kulinichev A. N. Formirovanie professional'nyh navykov silovogo zaderzhaniya u obuchayushchihsiya obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii [Formation of professional skills of forcible detention in students of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia]. Diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2017 (In Russ.)

10. Kutergin N. B., Gorbatenko A. B., Tarasenko A. A. [Hand-to-hand combat as a means of training interior Ministry employees for effective actions in extreme conditions of service and combat activities]. *Sovershenstvovanie boevoy i fizicheskoy podgotovki kursantov i slushatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij silovykh vedomstv. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Improving the combat and physical training of cadets and students of educational institutions of law enforcement agencies. Materials of the international scientific and practical conference]. Irkutsk, 2010, pp. 118–122 (In Russ.)

11. Kirichenko Yu. N., Vojnov P. N., Apal'kov A. V. Sovremennye osnovy podgotovki sotrudnikov specpodrazdelenij FSIN Rossii k presecheniyu massovykh besporyadkov v mestah lisheniya svobody [Modern bases of training of employees of special forces of the Federal penitentiary service of Russia to prevent mass riots in places of deprivation of liberty]. *Ugolovno-isspolnitel'naya sistema: pravo, ekonomika, upravlenie = Criminal Executive System: Law, Economics, Management*, 2019, no. 5, pp. 32–36 (In Russ.)

12. Paramonov A. V. Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka sotrudnikov special'nyh podrazdelenij organov vnutrennih del [Professional and applied physical training of employees of special divisions of internal Affairs bodies]. Diss. kand. ped. nauk. Tambov, 2006, 180 p. (In Russ.)

13. Plotnikova A. V. eds. *Professional'naya etika yurista* [Professional ethics of a lawyer]. Kursk, 2019, 214 p. (In Russ.)

14. Ryabushenko A. A., Muhanov Yu. B., Martynov A. G., Tarasenko A. A. *Fizicheskaya podgotovka sotrudnikov special'nyh podrazdelenij organov vnutrennih del i federal'noj sluzhby ispolneniya nakazaniy Rossii* [Physical training of employees of special divisions of internal Affairs bodies and the Federal penitentiary service of Russia]. Belgorod, 2010, 143 p. (In Russ.)

15. Smirnov YU. V., Ishun'kin V. S. [Possibilities of crossfit application in special physical training of special forces employees]. [*XX Yubilejnye carskosel'skie chteniya Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii XX Anniversary Tsarskoye Selo readings. Materials of the international scientific conference*]. St. Petersburg, 2016, pp. 313–316. (In Russ.)

16. Meshev I. H. O metodah razvitiya special'noj fizicheskoy podgotovki sotrudnikov specpodrazdelenij [About methods of development of special physical training of special forces employees]. *Uspekhi sovremennoj nauki = Success of modern science*, 2017, vol. 1, no. 1, pp. 78–80 (In Russ.)

17. Available at: <http://zozhnik.ru>greg-glassman-kotorjj-pridumal-kross/>.

18. Teoreticheskaya baza po KF seminar Sergeya Romanyuka Krossfit trener LEVEL [18. Theoretical base for CF Sergey Romanyuk's seminar Crossfit trainer LEVEL] (In Russ.). Available at: <http://yandex.ru/images/search?text=2.%20>.

Информация об авторах / Information about the Authors

Кириченко Юлия Николаевна, кандидат юридических наук, доцент, старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина», г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: julija.kirichenko@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6309-1067>

Yulia N. Kirichenko, Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor Senior Teacher of Department of Tactical and Special Preparation of the Federal State Educational Institution of Higher Education " Belgorodsky Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin", Belgorod, Russian Federation
e-mail: julija.kirichenko@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6309-1067>

Тарасенко Александр Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тактико-специальной подготовки, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина» г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: A.A.Tarasenko777@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5996-9420>

Alexander A. Tarasenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Tactical and Special Preparation of the Federal State Educational Institution of Higher Education " Belgorodsky Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin", Belgorod, Russian Federation
e-mail: A.A.Tarasenko777@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5996-9420>

Медведев Алексей Владимирович, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина» г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: a.medvedev.77@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4236-131X>

Alexey V. Medvedev, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Education of the Federal State Educational Institution of Higher Education " Belgorodsky Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin", Belgorod, Russian Federation
e-mail: a.medvedev.77@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4236-131X>

Плотникова Александра Владимировна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
e-mail: aleksanklyu@yandex.ru

Alexandra V. Plotnikova, Candidate of Juridical Sciences, docent, associate Professor at the Department of theory and history of State and law Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: aleksanklyu@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.147

Технология мобильного обучения в рамках компетентностного подхода

М. В. Томаков¹ ✉, В. В. Андриенко¹

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

✉ e-mail: tomakovmv@mail.ru

Резюме

Актуальность. В рамках компетентностного подхода обучение ориентировано на использование разнообразных средств наглядного представления необходимой информации для формирования теоретических знаний и практических умений. Проблемой в сфере инженерной подготовки в связи с возросшим объемом информации является использование принципа наглядности.

Цель статьи: методологически обосновать и практически реализовать принцип наглядности в технологии мобильного обучения с использованием мобильных устройств для доступа к ресурсам Интернета.

Методы исследования: изучение литературных научных источников, теоретический анализ, обобщение и практический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В статье показано, что происходит эволюция принципа наглядности от применения классических наглядных средств в процессе обучения к использованию наглядности в информационной электронной среде, существенно изменяющей организацию деятельности студентов в учебном процессе. Научные работы последнего времени выделяют мобильное обучение как самостоятельный вид технологии, позволяющей эффективно реализовать принцип наглядности. Анализ педагогического опыта позволил выявить особенности и положительные стороны использования мобильного обучения и мобильных устройств. Принцип наглядности в технологии мобильного обучения в своем новом представлении не только сохраняет свою актуальность, но и расширяет возможности образовательного процесса.

В статье описывается авторский подход к применению мобильных устройств в учебном процессе при выполнении практических работ по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». На экспериментальном этапе исследования доказана эффективность реализации методологически обоснованной технологии реализации принципа наглядности.

Выводы. Выполненное исследование позволяет утверждать, что использование мобильных устройств является важным педагогическим инструментом реализации принципа наглядности в технологии мобильного обучения, позволяющим достичь наиболее высоких результатов в обучении студентов.

Ключевые слова: наглядность; принцип наглядности; мобильное обучение; мобильные устройства; информация; Интернет; учебный процесс; практическое занятие.

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

Для цитирования: Томаков М. В., Андриенко В. В. Технология мобильного обучения в рамках компетентностного подхода // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 121–134.

Статья поступила в редакцию 05.12.2019

Статья подписана в печать 10.01.2020

Статья опубликована 23.01.2020

© Томаков М. В., Андриенко В. В., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the South-west State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1) 121–134

Technology Mobile Learning in the Framework of the Competence Approach

Maksim V. Tomakov¹ ✉, Victoria V. Andrienko¹

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

✉ e-mail: tomakovmv@mail.ru

Abstract

The purpose of the article: to substantiate methodologically and practically implement the principle of visibility in mobile learning technology using mobile devices to access Internet resources.

Research methods: scientific study of literary sources, theoretical analysis, generalization and practical experiment.

Relevance of the article. Within the framework of the competence approach, training is focused on the use of various means of visual representation of the necessary information for the formation of theoretical knowledge and practical skills. The problem in the field of engineering training due to the increased volume of information is the use of the principle of visibility.

Results and discussion. The article shows that there is an evolution of the principle of visibility from the use of classical visual AIDS in the learning process to the use of visibility in the information electronic environment, which significantly changes the organization of students' activities in the educational process. Recent research has highlighted mobile learning as an independent type of technology that allows effective implementation of the principle of visibility. The analysis of pedagogical experience allowed us to identify the features and positive aspects of using mobile learning and mobile devices. The principle of visibility in mobile learning technology in its new presentation not only remains relevant, but also expands the possibilities of the educational process.

The article describes the author's approach to the use of mobile devices in the educational process when performing practical work on the principle of life Safety. At the experimental stage of the study, the effectiveness of implementing a methodologically based technology for implementing the principle of visibility was proved.

Conclusions. The study suggests that the use of mobile devices is an important pedagogical tool for implementing the principle of visibility in mobile learning technology, which allows achieving the highest results in teaching students.

Keywords: *visibility; the principle of visibility; mobile learning; mobile devices; information; Internet; educational process; practical training.*

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

For citation: Tomakov M. V., Andrienko V. V. Technology Mobile Learning in the Framework of the Competence Approach. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 121–134 (in Russ.).

Received 05.12.2019

Accepted 10.01.2020

Published 23.01.2020

Введение

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» согласно ФГОС ВО является базовой дисциплиной практически всех направлений подготовки и специальностей. Набор современных технологий обучения безопасности жизнедеятельности в инженерном образовании достаточно разнообразен [1]. Современные техно-

логии обучения широко используют инновационные методы, приемы и средства обучения, которые основываются на общих дидактических принципах, к которым, в частности, относится принцип наглядности [2]. Этот принцип предусматривает использование в процессе обучения разнообразных средств представления соответствующей информации.

Классическая дидактика рассматривает принцип наглядности в качестве одного из фундаментальных принципов организации учебного процесса. О значимости и необходимости использования средств наглядности в обучении говорил А.Н. Леонтьев. В частности, он указывал, что созданные наглядные образы и операции с ними позволяют получать «опыт чувственного познания» [3].

Наглядность в учебе выполняет три существенные функции [4]. Первая – информационная – проявляется во влиянии на основные процессы усвоения знаний. Выполнение ее внешне осуществляется через различные типы и виды наглядности. Внутренняя же сторона связана с воздействием на познавательный процесс. Вторая – обучающая (познавательная деятельность обучаемых). Управление познавательной деятельностью при использовании наглядности возможно благодаря использованию различных управляющих воздействий. Так, отбор наглядного материала, установленная последовательность подачи и логика влияют на восприятие, осмысление и запоминание. Третья функция – воспитательная. Наглядные материалы могут оказывать на обучаемых такое эмоциональное воздействие, как никакое другое средство. В некоторых случаях они могут передать информацию лучше, чем это может сделать преподаватель [5].

Наглядность выступает в роли связующего звена между теоретическими и практическими блоками обучения и снимает неопределённость слов. Принцип наглядности в обучении способствует тому, что обучающийся имеет возможность увидеть предмет или действие в его реальном, истинном виде, в связи с чем у него формируется правильное представление о предмете или действии. Наглядность способствует усвоению, обобщению и анализу воспринимаемого предмета или действия. Применение наглядности необходимо для создания у человека правильных образных представлений и

для формирования понятия об изучаемом предмете, а также для понимания связей и зависимостей.

В рамках компетентного подхода обучение ориентировано на использование разнообразных средств наглядного представления необходимой информации для формирования теоретических знаний и практических умений [6]. Однозначно, чем больше теоретических знаний и практических умений формируется у студента в процессе его обучения в высшей школе, тем существеннее его компетентность. Однако получить их становится все сложнее, так возрастает объем необходимой информации, требующей изучения. Сохранение и увеличение объема необходимой информации и одновременное сокращение часов обучения по отдельным дисциплинам приводят к поверхностному изучению предметов, снижению качественного уровня подготовки студента. Также одной из причин, создающих сложности на пути овладения требуемыми компетенциями, является частая смена разработчиками образовательных программ и учебных планов по направлениям подготовки, вызванная как объективными причинами, например потребностями конкретного производства, так и внутренними причинами образовательных учреждений, – к таковым относится, как правило, частая замена дисциплин. Эти обстоятельства требуют постановки нового курса, и, следовательно, приобретения новых средств обучения, разработки необходимого информационно-методического обеспечения для проведения практических занятий и лабораторных работ.

В этих обстоятельствах возникает значительная трудоемкость и проблематичность реализации принципа наглядности только лишь средствами «бумажной» информационной технологии. Необходим доступ к ресурсам Интернета, которые позволяют сделать процесс предъявления информации более доступным, производительным и качественным [7, 8]. Сего-

дня Интернет в достаточной мере распространен, но количество компьютерных классов в учебных заведениях для одновременного проведения занятий ограничено. Одним из направлений решения данных противоречий является мобильное обучение и использование мобильных устройств в образовательном процессе. Этот вид обучения рассматривается как новая технология в образовании [9], но при этом аспекты наглядного обучения остаются недостаточно разработанными.

Актуальность. В рамках компетентностного подхода обучение ориентировано на использование разнообразных средств наглядного представления необходимой информации для формирования теоретических знаний и практических умений. Проблемой в сфере инженерной подготовки в связи с возросшим объемом информации является использование принципа наглядности.

Цель статьи: методологически обосновать и практически реализовать принцип наглядности в технологии мобильного обучения с использованием мобильных устройств для доступа к ресурсам Интернета.

Методы исследования: изучение литературных научных источников, теоретический анализ, обобщение и практический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Разработанность проблемы. В настоящее время существует несколько трактовок и определений мобильного обучения, основывающихся или на технологических особенностях мобильных устройств, или на дидактических возможностях, которые предоставляются этими технологиями. Термин «мобильное обучение» (mobile learning) или м-обучение (m-learning) относится к использованию всегда доступных мобильных и портативных устройств, таких, как карманные компьютеры PDA (Personal Digital Assistants), мобильные телефоны, ноутбуки и планшет-

ные ПК, имеющие выход в Интернет, для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения предмета. В этом определении ключевыми являются слова «всегда доступные» и «имеющие выход в Интернет». Мобильное обучение снижает остроту проблемы создания специальных компьютерных классов, является одним из приоритетных условий, предоставляющих обучающимся возможность оперативного доступа к информации различного вида, предоставляет преподавателям и студентам, по мере необходимости, свободу поиска и получения информации.

В научной литературе представлены вопросы внедрения мобильных технологий в образовательный процесс, которые интегрированы в традиционную практику и адаптированы к образовательным запросам обучающихся [10]. Мобильное обучение как новая технология в образовании исследуется и раскрывается многими авторами. Работа К.Н. Савельева и О.Л. Назарова [11] посвящена обзору возможности использования мобильных технологий для организации современного обучения в высшем учебном заведении. Изучая зарубежный опыт организации мобильного обучения, М.Б. Файн [12], М.А. Мосина и М.А. Дворецкая [13] делают заключение о том, что этот вид обучения обладает высоким дидактическим потенциалом, а его технологии, интегрируясь в образование, создают новую модель профессиональной подготовки в сочетании традиционных и новых видов учебных занятий.

В своих научных исследованиях А.В. Кудрявцев [14, 15], Л.В. Горюнова [16] и Ю.К. Шакирова с соавторами [17] раскрывают дидактические функции мобильного обучения и его основные преимущества, а мобильность рассматривают как один из основных принципов построения современного процесса профессиональной подготовки в вузах.

Модель и положительный опыт создания интерактивной среды обучения на

базе мобильных технологий в лекционном курсе на факультете иностранных языков МГУ раскрыт В. С. Титовой и Т. Галмо – авторами работы [18].

Реализация мобильного обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в рамках открытого дистанционного образования на основе среды Moodle представлена в работе В.А. Куклева с соавторами [19].

Средства реализации мобильного обучения. Мобильный телефон стал незаменимым атрибутом в жизни любого современного человека. В настоящее время студенты практически не расстаются с этим устройством. Они используют его не только в качестве средства для осуществления коммуникации, но и в учебных целях, поскольку мобильные устройства реализовывают роль калькулятора, видеокамеры, диктофона, аудиоплеера, видеоплеера, фотокамеры, имеют доступ к сети Интернета. В связи с этим молодёжь проявляет повышенный интерес к мобильным телефонам, а именно, к тем возможностям, которые эти устройства для них открывают. Так как современная электронная техника и информационные технологии интересны и существенны для молодых людей, то они должны быть применены с пользой в образовательных целях в учебной деятельности. Потому реализация принципа наглядности в технологии мобильного обучения может быть осуществлена с использованием студентами современных средств получения информации – личных мобильных телефонов, т. е. по принципу BYOD (*Bring Your Own Devices* – «возьми свое собственное устройство») [20, 21]. Этот принцип направлен на использование для учебных занятий личных мобильных цифровых устройств (смартфонов, ноутбуков, планшетов и других цифровых устройств).

В работах С. В. Титовой [22], Д. К. Якубжановой, Ж. Ф. Хамзаева [23], В. С. Заседателя, В. А. Сербина [24] исследуются технологические особенности и приоритетные преимущества использо-

вания мобильных устройств в учебном процессе вуза. Авторами раскрываются условия успешной интеграции мобильных устройств в учебный процесс, целесообразность и способы их применения. Делается вывод, что применение мобильных устройств и технологий является одним из приоритетных условий, предоставляющих обучающимся возможность доступа к учебной информации, и это обстоятельство позволяет обеспечить информационную и методическую поддержку практических занятий, предоставить более совершенные услуги в обучении.

Автор научных работ [14, 15] анализирует задачи, которые могут решать и уже решают современные мобильные устройства при тестировании, анкетировании, дистанционном обучении в вузах. В частности, рассматривается опыт использования мобильных устройств для визуализации лекционного материала, что позволяет использовать демонстрационные материалы в электронном виде в аудиториях, не оснащенных проекторами и компьютерной техникой.

Реализация принципа наглядности в обучении техническим дисциплинам с использованием информационно-коммуникационных технологий исследуется в работе С. А. Зыряновой и О. А. Филимоновой [25].

В работе С. Ф. Катержиной с коллегами [26] представлены возможности использования мобильных устройств для реализации принципа наглядности при обучении математике, а в работе Ю. А. Размачевой [27] – при обучении физике. Мобильные устройства, по мнению этих авторов, позволяют включать в учебный процесс информацию в виде, отличном от книжного вида, внося этим самым в обучение значительное разнообразие и создавая возможности для постоянной смены вида деятельности в рамках одного занятия, что повышает его эффективность с позиций педагогической методики и психологии.

Обозначая преимущества и недостатки мобильной техники в достижении академических целей, автор работы [28] М.А. Головяшкина анализирует возможности мобильных устройств как средств обучения и отмечает их высокий дидактический потенциал в образовательном процессе.

В исследовании И.Н. Голицыной и Н.Л. Половниковой [9] делается вывод о том, что большинство современных студентов технически и психологически готовы к использованию мобильных технологий в образовании и необходимо рассматривать новые возможности для более эффективного использования потенциала мобильного обучения.

В других работах, посвященных рассматриваемой проблеме, также приводятся достоинства и недостатки мобильных технологий, дидактические возможности и опыт реализации их в учебном процессе высшего учебного заведения, гигиенические аспекты использования мобильных устройств, дается положительная оценка мобильному обучению как перспективному направлению. Эти и другие исследования свидетельствуют о том, что в настоящее время возможностей мобильных устройств достаточно для осуществления полноценного учебного процесса в различных образовательных областях. Также исследователи отмечают, что использование мобильных устройств является важным педагогическим инструментом, позволяющим достичь наиболее высоких результатов в обучении студентов, а их интеграция в традиционный учебный процесс может коренным образом модернизировать систему обучения. При этом в имеющихся исследованиях аспекты наглядного обучения с использованием мобильных устройств остаются недостаточно разработанными.

Реализация технологии мобильного обучения. Практические занятия по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» выполняются под руководством преподавателя, и они направлены на

овладение определенными компетенциями в соответствии с образовательной программой направлений подготовки 18.03.01 Химическая технология; 15.03.06 Мехатроника и робототехника, 28.03.01 Нанотехнологии и микросистемная техника и др. Ведущей дидактической целью практических занятий является формирование у студентов умений применять общие теоретические знания к отдельным конкретным практическим эпизодам и условиям, в частности, при решении профессиональных производственных задач в сфере безопасности. Примером такой задачи при выполнении практической (лабораторной) работы «Электрозащитные средства» согласно УМК дисциплины является выбор необходимых электрозащитных средств, средств защиты от электрических полей повышенной напряженности и средств индивидуальной защиты при эксплуатации электроустановок потребителей до 1000 В.

Технология проведения практического (лабораторного) занятия содержит несколько стадий: мотивация, организация, понимание (овладение знаниями, умениями, приобретение способности осуществлять определенный вид деятельности), обобщение, контроль и оценка [29].

Стадия мотивации связана с установлением целей и задач, которые формулируются преподавателем для студентов, а также с устремлением преподавателя инициировать мотивационный процесс, стимулирующий студентов к выполнению того или иного вида учебной деятельности. При этом следует создать условия, позволяющие сформировать у студентов положительный мотив к учению, а именно: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости осваиваемых знаний; направленность учебной деятельности в контексте будущей профессиональной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельно-

сти [30]. Создание учебной ситуации, входящей в содержание предстоящей темы занятия, является одной из основных задач этого этапа. Студенты должны знать, для чего с точки зрения будущей профессиональной деятельности рассматривается данный раздел дисциплины, каким образом будет осуществляться работа на занятии, каким образом выполненная работа будет оцениваться. В частности, группой совместно с преподавателем рассматривается статистический анализ травматизма, подтверждающий значительную опасность поражения человека электрическим током. На этом этапе работы изучаются факторы, влияющие на опасность поражения человека электрическим током и определяющие тяжесть последствий, в т. ч. со смертельным исходом, и другой материал, усиливающий мотивацию и осознание цели и значимости работы. Используются методические указания, содержащие таблицы и диаграммы распределения несчастных случаев по видам оборудования, по видам работ и других действий людей, статистика электрических травм со смертельным исходом, в т. ч. и на предприятиях Курской области. Затем в общем виде изучается классификация электрозащитных средств персонала, область применения, условия их выдачи и эксплуатации, проверки пригодности с целью исключения несчастных случаев на производстве при обслуживании электроустановок.

Стадия организации занятия предусматривает выбор преподавателем различных форм, средств, методов и приемов, направленных на решение поставленных им учебных задач, а также на активизацию процесса самостоятельной деятельности студента, что предполагает постепенный переход обучения от совместной работы с преподавателем к самостоятельной работе с материалом по теме занятия. Работа организуется сле-

дующим образом. Студентам предлагается заготовленный преподавателем бланк (техническое задание), в котором кратко представлены: исходное задание по данной теме; инструкция по выполнению работы; информация (сайты), связанная с изучаемым материалом, контрольные вопросы и/или тесты.

К выполнению предлагались следующие темы заданий:

1) сформировать комплект защитных средств, применяемых при обслуживании электроустановок напряжением до 1000 В;

2) сформировать комплект диэлектрического инструмента и измерительных приборов для обслуживания электроустановок;

3) сформировать комплект сигнализаторов и индикаторов напряжения и неисправностей для обслуживания электроустановок;

4) сформировать комплект для оперативно-выездной бригады, обслуживающей подстанции и распределительные электросети;

5) сформировать комплект знаков электрической безопасности.

Работа происходит коллективно, для этого группа разбивается на бригады (как правило, не более четырех студентов – количество определяется объемом задания). Один из них получает права руководителя, он поручает исполнителям вести поиск информации, затем систематизирует её. Решение принимается после совместного обсуждения результатов поиска, а занятие приобретает интерактивную форму с элементами деловой игры. Такая форма занятия предполагает совместное погружение бригады в проблему работы, согласованность в выборе методов и средств решения задачи, обмен знаниями, идеями, эмоциональное единение, что позволяет получать им новое знание, а также развивать познавательную деятельность в сотрудничестве [31].

При работе нескольких бригад студентами решаются несколько разных задач, соответствующих теме и цели практического занятия. Затем они публично представляют свои решения, обсуждая результаты, отвечая на вопросы, задавая их, делая заключения (выводы, предложения).

Отчет представляется в письменной форме на следующем занятии. Он содержит изображения (например, для первой темы защитных средств) и текстовую часть (характеристики и область применения, условия проверки). Применение приема систематизации и обобщения при выполнении отчета позволяет структурировать полученную информацию, освоить достаточно большие ее объемы, сохранить и закрепить в сознании. Также между студентами происходит обмен информацией, что увеличивает объем изученного материала каждым исполнителем.

Понимание проявляется в виде способности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь и проявляется как результат в уяснении основных понятий, фактов и в способности осуществлять основные виды учебной деятельности (работа с текстом, поиск материала, решение задач, анализ, систематизация и т.д.). Процесс понимания студентами отдельного задания учебного материала происходит постепенно, до тех пор, пока не сформируются собственные смыслы.

Контроль и оценка представляют собой регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов, которое дает представление об уровне соответствия (или несоответствия) между запрограммированным ходом учебной деятельности студента, ее промежуточными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Несмотря на объемность и сложность некоторых заданий, отсутствие навыка ее выполнения предлагаемая методика развивает у студентов ответственность, активность, самостоятельность, организованность, умение ориентироваться в большом потоке информации и отбирать наиболее важный материал, проводить анализ фактического материала и принимать решение.

Данная технология апробирована также при выполнении следующих практических (лабораторных) работ: «Приемы оказания первой доврачебной помощи пострадавшим на производстве и в чрезвычайных ситуациях»; «Средства индивидуальной защиты людей при пожаре и техногенных авариях»; «Оценка обеспеченности средствами индивидуальной защиты работающих».

В настоящее время реализация принципа наглядности с помощью мобильных устройств находится на стадии внедрения в учебный процесс и апробации. Опыт использования описанной технологии в учебном процессе на практических занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» позволяет сделать вывод о том, что применение мобильных устройств повышает эффективность усвоения учебного материала по сравнению с традиционным методом проведения занятий.

Наглядность в процессе обучения должна использоваться с учетом ее назначения. В частности, важно ответственно подойти к разработке и формированию содержания задания, поскольку информационные объемы по каждой теме постоянно возрастают, а в рамках одного курса требуется рассмотреть значительную часть имеющихся вопросов.

Преподавателю при подготовке рабочего материала следует предварительно продумать и разработать комплекты заданий таким образом, чтобы практиче-

ское занятие было в достаточной мере обеспечено наглядным материалом из ресурсов Интернета, в качестве которого могут быть фотографии, схемы, таблицы и просто записи и т. п. Необходимо предварительно просмотреть и проанализировать сайты, которые будут предложены в задании. Предварительный просмотр позволит определить достаточность и правильное использование наглядного материала и ограничить продолжительность её поиска. Исследуемая информация должна отвечать принципу наглядности, поэтому необходимо убедиться, что она обладает следующими признаками: соответствует запрашиваемым критериям; доступна для восприятия и понимания; аналогичные данные можно найти в различных базах данных.

Выводы

Активное использование современных технологий доступа к ресурсам Интернета в рамках мобильного обучения с применением мобильных устройств отвечает потребностям обучающихся в современных формах предъявления информации.

Внедрение принципа наглядности в учебный процесс через мобильное обучение позволяет вывести на новый качественный уровень аудиторную (совместную и индивидуальную) самостоятельную учебную деятельность студентов. Учебный процесс в этом случае представляет собой вид (интерактивного) ак-

тивного обучения, в процессе которого обучающиеся имеют возможность обмениваться знаниями, приобретать навыки и формировать межличностные отношения через взаимодействие.

Предлагаемая технология реализации принципа наглядности выполняет практическую функцию повышения знаний студентов по конкретной дисциплине, формирует культуру интеллектуальной деятельности в целом, способствует развитию у студентов навыков совместной организации учебного труда, ассоциативного мышления и креативности. Совместное обучение помогает учащимся поддерживать, мотивировать и оценивать друг друга, чтобы добиться значительного качества обучения, которое практически отсутствует в других видах обучения.

В педагогической теории и практике большое значение приобретают проблемы и методики подготовки преподавателей к компетентному использованию современных мобильных технологий в учебном процессе. Необходимо обобщение наиболее общих принципов применения мобильных технологий и устройств в образовательном процессе. Поэтому на настоящий момент исследования, связанные с методиками и методами использования мобильных технологий и устройств в обучении, являются своевременными, актуальными и перспективными.

Список литературы

1. Томаков В. И. Профессионально-личностная технология обучения безопасности жизнедеятельности в инженерном образовании. Курск, 2006. 180 с.
2. Подласый И. П. Педагогика. М.: Высшее образование, 2006. 540 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.

4. Беляков А. А., Буровкина Л. А. Философско-педагогическая рефлексия принципа наглядности // Вестник ТГТУ. 2010. Т. 16. № 1. С. 212–212.
5. Кузнецов И. Н. Настольная книга практикующего педагога. М.: ГроссМедиа: Российский бухгалтер, 2008. 541 с.
6. Томаков В. И. Теория и методика формирования компетентности будущего инженера. Курск, 2006. Ч. 1. 236 с.
7. Томаков М. В., Курочкин В. А. Интеграция Интернет-ресурсов в процесс формирования информационной компетентности инженера: решения и проблемы // Безопасность жизнедеятельности. 2011. № 7(127). С. 43-47.
8. Томакова Р. А., Томакова И. А. Культура самостоятельной работы с ресурсами интернет // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т.7. №1 (22). С. 82–93.
9. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. 2011. Т. 14. № 1. С. 241-252.
10. Agnes Kukulska-Hulme. Mobile learning for quality education and social inclusion. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214679.pdf> (дата обращения: 27.04.2019).
11. Савельев К. Н., Назарова О. Л. Перспективы мобильного обучения для организации непрерывной профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2016. С. 422–426.
12. Файн М. Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 1-3(45). С. 115-118.
13. Мосина М. А., Дворецкая М. А. Мобильное обучение в образовательном процессе: отечественный и зарубежный опыт // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 12. С. 171-177.
14. Кудрявцев А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 71-76.
15. Кудрявцев А. В. Основные возможности использования мобильных устройств в системе высшего образования // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 66-70.
16. Горюнова Л. В. Мобильность как принцип модернизации высшего педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 6. С. 31-36.
17. Мобильное обучение как инновационная технология в образовательном процессе / Ю. К. Шакирова, Н. К. Савченко, Г. Б. Абилдаева, Е. И. Жданович // Дистанционное и виртуальное обучение. 2018. № 3(123). С. 123-128.
18. Титова В. С., Талмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 126-135.
19. Куклев В. А., Бортников С. П., Крупенников А. В. Опыт организации мобильного обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» // Открытое и дистанционное образование. 2010. № 4(40). С. 68-74.
20. Особенности тенденции BYOD в инженерном образовании / В. А. Шахнов, Л. А. Зинченко, Е. В. Резчикова, А. А. Глушко, Н. А. Сергеева // Образовательные технологии и общество. 2016. Т.19. № 4. С. 334-345.

21. Паскова А. А. Мобильное обучение в высшем образовании: технологии BYOD // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 4. С. 98-105.
22. Титова С. В. Условия успешной интеграции мобильных устройств в учебный процесс // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2012. № 8. С. 262-269.
23. Якубжанова Д. К., Хамзаев Ж. Ф. Мобильные технологии в активизации познавательной деятельности студентов высших учебных заведений // Бюллетень науки и практики. 2018. Т.4. № 1. С. 329-335.
24. Заседатель В. С., Сербин В. А. Мобильное обучение в концепции современного образования // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 4 (56). С. 77-87.
25. Зырянова С. А., Филимонова О. А. Реализация принципа наглядности в обучении техническим дисциплинам с использованием информационно-коммуникационных технологий // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. № 11. С. 65-72.
26. Катержина С. Ф., Собашко Ю. А., Чебунькина Т. А. Использование современных мобильных устройств при обучении математике в вузе с целью активизации самостоятельной работы студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 220-226.
27. Размачева Ю. А. Использование мобильных устройств при обучении физике учащихся школ // Научный руководитель. 2018. № 3(27). С. 58-66.
28. Головяшкина М. А. Мобильные электронные устройства как объективные предпосылки нового этапа развития дидактики в 2010-2020 годах // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2(23). С. 26-32.
29. Белобородова М. Е. Методика проведения практического занятия по курсу физики в техническом вузе // Преподаватель XXI ВЕК. 2018. №4. С. 152-159.
30. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении). Кишинев: Изд-во Штиинца, 1975. 104 с.
31. Томаков В. И., Томаков М. В., Брежнев А. В. Применение интерактивных технологий как фактор повышения эффективности учебного процесса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т.8. № 3(28). С. 110-123.
32. Томакова Р. А., Томакова И. А., Брежнева А. Н. Интегративный образовательный процесс как фактор повышения качества образовательного процесса в университете // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т.8. № 4(29). С. 142-155.

References

1. Tomakov V. I. *Professional'no-lichnostnaya tekhnologiya obucheniya bezопасnosti zhiznedeyatel'nosti v inzhenernom obrazovanii* [Professional-personal technology of training of safety in engineering education]. Kursk, 2006. 180 p. (In Russ.)
2. Podlasie I. P. *Pedagogics* [Pedagogy]. Moscow, Higher education Publ., 2006. 540 p. (In Russ.)
3. Leontiev A. N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works]; ed. by Davydov V.V., Zinchenko V.P., Leontiev A.A., Petrovsky A.V. Moscow, Pedagogy Publ., 1983, 392 p. (In Russ.)

4. Belyakov A.A., Burovkina L.A. Filosofsko-pedagogicheskaya refleksiya principa naglyadnosti [Philosophical and pedagogical reflection of the principle of clarity]. *Vestnik TGTU = Bulletin of the Tambov State Technical University*, 2010, vol. 16, no. 1, pp. 212-212 (In Russ.)
5. Kuznetsov I. N. *Nastol'naya kniga praktikuyushchego pedagoga* [Table book of a practicing teacher]. Moscow, Grossmedia: Russian accountant Publ., 2008, 541 p. (In Russ.)
6. Tomakov V. I. *Teoriya i metodika formirovaniya kompetentnosti budushchego inzhenera* [Theory and methods of forming competence of future engineers]. Kursk, 2006, pt. 1. 236 p. (In Russ.)
7. Tomakov M.V., Kurochkin V.A. Integraciya Internet-resursov v process formirovaniya informacionnoj kompetentnosti inzhenera: resheniya i problemy [Integration of Internet resources in the process of forming information competence of an engineer: solutions and problems]. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti = Life Safety*, 2011, no. 7(127), pp. 43-47 (In Russ.)
8. Tomakova R. A., Tomakova I. A. Kul'tura samostoyatel'noj raboty s resursami internet [Culture of independent work with Internet resources]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2017, vol. 7, no.1 (22), pp. 82-93 (In Russ.)
9. Golitsyna I.N., Polovnikova N.L. Mobil'noe obuchenie kak novaya tekhnologiya v obrazovanii [Mobile learning as a new technology in education]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational technologies and society*, 2011, vol. 14, no. 1, pp. 241-252 (In Russ.)
10. Agnes Kukulska-Hulme. Mobile learning for quality education and social inclusion. Available at: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214679.pdf> (accessed 27.04.2019).
11. Savelyev K. N., Nazarova O. L. [Prospects of mobile learning for the organization of continuous professional training of students of higher educational institutions]. *Novye informacionnye tekhnologii v obrazovanii. Materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [New information technologies in education. Materials of the IX international scientific and practical conference]. Yekaterinburg, 2016, pp. 422-426 (In Russ.)
12. Fine M. B. Mobil'noe obuchenie v obrazovatel'nom processe: zarubezhnyj opyt [Mobile learning in the educational process: foreign experience]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii = Modern scientific research and innovation*, 2015, no. 1-3(45), pp. 115-118 (In Russ.)
13. Mosina M. A., Dvoret'skaya M. A. Mobil'noe obuchenie v obrazovatel'nom processe: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt [Mobile learning in the educational process: domestic and foreign experience]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov = Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2016, no. 12, pp. 171-177 (In Russ.)
14. Kudryavtsev A. V. Novye vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nyh ustrojstv v uchebnom processe vuza [New opportunities for using mobile devices in the educational process of the University]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 7, pp. 71-76 (In Russ.)
15. Kudryavtsev A.V. Osnovnye vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nyh ustrojstv v sisteme vysshego obrazovaniya [Main features of using mobile devices in the higher education system]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 6, pp. 66-70 (In Russ.)
16. Goriunova L.V. Mobil'nost' kak princip modernizacii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Mobility as the principle of modernization of higher pedagogical education]. *Izvestiya*

Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = News of Southern Federal University. Pedagogical science, 2013, no. 6, pp. 31-36 (In Russ.)

17. Shakirova Yu. K., Savchenko N. K., Abildayeva G. B., Zhdanovich E. I. Mobil'noe obuchenie kak innovacionnaya tekhnologiya v obrazovatel'nom processe [Mobile learning as an innovative technology in the educational process]. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie = Remote and Virtual Learning*, 2018, no. 3 (123), pp. 123-128 (In Russ.)

18. Titova V.S., Talmo T. Model' interaktivnoj lektsii na baze mobil'nyh tekhnologij [Model of interactive lecture based on mobile technologies] *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2015, no. 2, pp. 126-135 (In Russ.)

19. Kuklev V.A., Bortnikov S.P., Krupennikov A.V. Opyt organizatsii mobil'nogo obucheniya po discipline «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» [Experience in organizing mobile training in the discipline "Life Safety"]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie = Open and Distance education*, 2010, no. 4 (40), pp. 68-74 (In Russ.)

20. Shakhnov V.A., Zinchenko L.A., Rezhikova E.V., Glushko A. A., Sergeeva N.A. Osobennosti tendentsii BYOD v inzhenernom obrazovanii [Shakhnov V.A. Features of byod trends in engineering education]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technologies and Society*, 2016, vol. 19, no. 4, pp. 334-345 (In Russ.)

21. Paskova A. A. Mobil'noe obuchenie v vysshem obrazovanii: tekhnologii BYOD [Mobile learning in higher education: byod technologies]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maikop State Technological University*, 2018, no. 4, pp. 98-105 (In Russ.)

22. Titova S.V. Usloviya uspeshnoj integratsii mobil'nyh ustrojstv v uchebnyj process [Conditions for successful integration of mobile devices in the educational process]. *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie = Modern Information Technologies and it Education*, 2012, no. 8, pp. 262-269 (In Russ.)

23. Yakubzhanova D.K., Khamzaev Zh.F. Mobil'nye tekhnologii v aktivizatsii poznatel'noj deyatel'nosti studentov vysshih uchebnyh zavedenij [Mobile technologies in the activation of cognitive activity of students of higher educational institutions]. *Byulleten' nauki i praktiki = Bulletin of Science and Practice*, 2018, vol. 4, no. 1, pp. 329-335 (In Russ.)

24. Zasedatel V.S., Serbin V.A. Mobil'noe obuchenie v koncepcii sovremennogo obrazovaniya [Mobile learning in the concept of modern education]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie = Open and Distance Education*, 2014, no. 4 (56), pp. 77-87 (In Russ.)

25. Zyryanova S. A., Filimonova O. A. Realizatsiya principa naglyadnosti v obuchenii tekhnicheskimi disciplinami s ispol'zovaniem informacionno-kommunikatsionnykh tekhnologij [Implementation of the principle of visibility in teaching technical disciplines using information and communication technologies]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" = Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2016, no. 11, pp. 65-72 (In Russ.)

26. Katerzhina S.F., Sobashko J.A., T.A. Ispol'zovanie sovremennykh mobil'nyh ustrojstv pri obuchenii matematike v vuze s cel'yu aktivizatsii samostoyatel'noj raboty studentov [Cheburkina. Using modern mobile devices for teaching mathematics in higher education for activation of students' independent work]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociogenetiki*, 2016, vol. 22, no. 4, pp. 220-226 (In Russ.)

27. Razmacheva Y.A. Ispol'zovanie mobil'nyh ustrojstv pri obuchenii fizike uchashchihshya shkol [the Use of mobile devices for teaching physics school students]. *Nauchnyj rukovoditel' = Scientific Director*, 2018, no. 3 (27), pp. 58-66 (In Russ.)

28. Golovyashkina M. A. Mobil'nye elektronnye ustrojstva kak ob"ektivnye predposylki novogo etapa razvitiya didaktiki v 2010-2020 godah [Mobile electronic devices as objective prerequisites for a new stage of didactics development in 2010-2020]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii = Educational resources and technologies*, 2018, no. 2 (23), pp. 26-32 (In Russ.)

29. Beloborodova M. E. Metodika provedeniya prakticheskogo zanyatiya po kursu fiziki v tekhnicheskom vuze [Methods of conducting practical classes on the course of physics in a technical University]. *Prepodavatel' XXI VEK = Teacher of the XXI CENTURY*, 2018, no. 4, pp. 152-159 (In Russ.)

30. Gebos A.I. *Psihologiya poznavatel'noj aktivnosti uchashchihsya (v obuchenii)* [Psychology of cognitive activity of students (in training)]. Kishinev, 1975, 104 p. (In Russ.)

31. Tomakov V. I., Tomakov M. V., Brezhnev A. V. Primenenie interaktivnykh tekhnologij kak faktor povysheniya effektivnosti uchebnogo processa [Application of interactive technologies as a factor of increasing the efficiency of the educational process]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of Southwest State University. Series: Linguistics and pedagogics*, 2018, vol. 8, no. 3 (28), pp. 110-123 (In Russ.)

32. Tomakova R. A., Tomakova I. A., Brezhneva A. N. Integrativnyj obrazovatel'nyj process kak faktor povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa v universitete [Integrative educational process as a factor of improving the quality of the educational process at the University]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of Southwest State University. Series: Linguistics and pedagogics*, 2018, vol. 8, no. 4 (29), pp. 142-155 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Томаков Максим Владимирович, кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
e-mail: tomakovmv@mail.ru

Maksim V. Tomakov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: tomakovmv@mail.ru

Андрienко Виктория Валерьевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
e-mail: ego.viktoria.istka@gmail.com

Victoria V. Andrienko, Undergraduate, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: ego.viktoria.istka@gmail.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 37.015.32:376.353

**Компетентностная модель психолого-педагогического
сопровождения семей, воспитывающих детей
с нарушениями слуха, и оценка ее эффективности**

Л. Н. Молчанова¹ ✉, А. В. Стулова^{1,2}

¹Курский государственный медицинский университет
ул. К. Маркса 3, г. Курск 305000, Российская Федерация

²Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей
с ограниченными возможностями здоровья",
ул. Чумаковская 9, г. Курск 305035, Российская Федерация

✉ e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Резюме

Одним из приоритетных направлений модернизации современного российского образования является создание единого воспитательно-образовательного пространства семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, и образовательного учреждения, что возможно только в условиях компетентного родительства и партнерского сотрудничества. Существующая потребность в инновационных технологиях психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, актуализирует цель исследования – необходимость разработки эффективной компетентностной модели, направленной на оптимизацию взаимодействия родителей с коллективом общеобразовательного учреждения, которое должно обеспечиваться партнерскими взаимоотношениями. Особенности функционирования семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, являются основными детерминантами организации их психолого-педагогического сопровождения. Разработанная компетентностная модель включает следующие блоки: целевой, организационно-содержательный и оценочно-результативный. Родительская компетентность, представленная четырехкомпонентной структурой, состоящей из когнитивного, эмоционального, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов, является системообразующим фактором. Такая структура родительской компетентности позволяет наиболее полно определить ее содержание, а в соответствии с ним – механизмы и методы формирования. В качестве эффективных методов ее формирования рассматриваем синтез педагогических и психологических методов: конференций, групповых дискуссий, лекций, индивидуальных консультаций, тренингов, встреч со специалистами и администрацией образовательного учреждения, чтения специальной литературы, библиотерапии, арт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии и др. Критерием эффективности компетентностной модели психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, является повышение степени сформированности родительской компетентности. Результаты контрольного этапа формирующего эксперимента по оценке эффективности компетентностной модели указали на существенное изменение выраженности психологического содержания родительской компетентности. Таким образом, компетентностная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, выступает объективной основой изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, отвечает актуальным потребностям всех его участников: образовательного учреждения, обучающихся и семьи, и является эффективной.

© Молчанова Л. Н., Стулова А. В., 2020

Ключевые слова: родительская компетентность; модель; психолого-педагогическое сопровождение; семьи детей с нарушениями слуха.

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

Для цитирования: Молчанова Л. Н., Стулова А. В. Компетентностная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, и оценка ее эффективности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 135–147.

Статья поступила в редакцию 04.12.2019

Статья подписана в печать 27.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

Competence Model of Psycho-Pedagogical Support of Families with Children with Hearing Impairment, and Evaluating its Effectiveness

Lyudmila N. Molchanova¹ ✉, Anna V. Stulova^{1,2}

¹Kursk State Medical University
3 K. Marx str., Kursk 305000, Russian Federation

²Regional state educational institution "Kursk boarding school for children with disabilities"
9 Chumakovskaya str., Kursk 305035, Russian Federation

✉ e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Abstract

One of the priority directions of modernization of modern Russian education is the creation of a single educational space for families raising children with disabilities, and an educational institution, which is possible only with competent parenting and partnership. The existing need for innovative technologies of psychological and pedagogical support for families raising children with hearing impairments actualizes the goal of the study - the need to develop an effective competency model aimed at optimizing the interaction of parents with the staff of a general educational institution, which should be provided by partnerships. Features of the functioning of families raising children with hearing impairments are the main determinants of the organization of their psychological and pedagogical support. The developed competency model includes the following blocks: target, organizational and substantive, and evaluative and effective. Parental competency, represented by a four-component structure, consisting of cognitive, emotional, value-motivational and behavioral components, is a system-forming factor. Such a structure of parental competence allows us to most fully determine its content, and in accordance with it - the mechanisms and methods of formation. As effective methods for its development, we consider the synthesis of pedagogical and psychological methods: conferences, group discussions, lectures, individual consultations, trainings, meetings with specialists and the administration of an educational institution, reading specialized literature, bibliotherapy, art therapy, cognitive-behavioral therapy and etc. A criterion for the effectiveness of the competency-based model of psychological and pedagogical support for families raising children with hearing impairment is an increase in the degree of parental competence formation. The results of the control stage of the formative experiment to assess the effectiveness of the competency model indicated a significant change in the severity of the psychological content of parental competence. Thus, the competency-based model of psychological and pedagogical support for families raising children with hearing impairments acts as an objective basis for changing the quality of interaction of all subjects of the educational process, meets the urgent needs of all its participants: educational institutions, students and families, and is effective.

Keywords: parental competence; model; psychological and pedagogical support; families of children with hearing impairments.

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

For citation: Molchanova L., Stulova A. Competence Model of Psycho-Pedagogical Support of Families with Children with Hearing Impairment, and Evaluating its Effectiveness. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 135–147 (In Russ.).

Received 04.12.2019

Accepted 27.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

Одним из приоритетных направлений модернизации современного российского образования является его индивидуализация и дифференциация, что предполагает обеспечение психолого-педагогической помощью и поддержкой семей детей с ограниченными возможностями здоровья, создание единого воспитательно-образовательного пространства семьи и образовательного учреждения, что возможно только в условиях компетентного родительства и партнерского сотрудничества.

Библиометрический анализ публикационной активности по запросу «родительская компетентность» в системе Российского индекса научного цитирования в период с 2008 по 2018 год выявил подобные исследования в количестве 0,001% от общего числа исследований. Краткий анализ некоторых из них позволяет увидеть следующие смысловые контексты в изучении родительской компетентности: как этапа развития личности взрослого человека и ресурса семьи, как компонента родительско-детских отношений, как особенностей родительско-детских отношений с учетом психологического возраста детей и этапов преемственности в развитии возрастных психологических новообразований [4].

Наряду с этим следует отметить малое количество исследований родительской компетентности в воспитании детей с нарушениями слуха, о чем свидетельствуют результаты библиометрического поиска по ключевому словосочетанию «родительская компетентность в воспитании детей с нарушениями слуха» за последнее десятилетие. Общий объем найденных публикаций составил 2 (две) шт., что соответствует 7,034e-6 %.

Особенности функционирования семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, являются основными детерминантами организации их психолого-

педагогического сопровождения [13; 14; 22; 27; 29; 30].

Так в исследовании A.L. Quittner, R.L. Glueckauf, D.N. Jackson (1990) представили сравнение модели социальной поддержки матерей глухих детей с альтернативной моделью посредника и возможности их использования для адаптации к хроническому стрессу. Были выявлены различия между функциями социальной поддержки при хронических и острых стрессовых состояниях матерей глухих детей, а также между ситуационными специфическими стрессорами и основными жизненными событиями. Установлено, что хронический родительский стресс связан с пониженным восприятием эмоциональной поддержки и выраженными симптомами депрессии и тревоги [29].

В исследовании С. Vaccari, M. Marschark (1997) показана роль раннего общения слышащих родителей с глухими детьми в их социальном и эмоциональном развитии, поскольку более 90% глухих детей имеют слышащих родителей, у которых часто нет эффективных средств общения с ними. Проанализированы взаимосвязи между ранним общением слышащих родителей и социально-эмоциональным развитием глухих детей, что выступило основанием в разработке невербальных стратегий детско-родительского взаимодействия [30].

Существующая потребность в инновационных технологиях психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, актуализирует необходимость разработки эффективной компетентностной модели по оптимизации взаимодействия родителей с коллективом общеобразовательного учреждения [2; 6; 19; 23]. В исследовании R. Calderon (2000) изучалось влияние участия родителей в программах обучения глухих детей на развитие детского языка, навыков раннего чтения, а

также на социальное и эмоциональное развитие. Были учтены такие факторы, как потеря слуха у ребенка, уровень образования матери, ее текущие коммуникативные навыки и использование дополнительных услуг, помимо тех, которые предлагаются программа раннего вмешательства или школьная программа ребенка. Результаты исследования показали, что участие родителей в школьной образовательной программе для детей является значительным позитивным предиктором для развития навыков раннего чтения, а умения материнской коммуникации и потеря слуха у ребенка были самыми сильными предикторами для развития языка. И хотя участие родителей в школьной образовательной программе их глухих детей может положительно повлиять на успеваемость в учебе. Умение общаться с родителями является более значимым предиктором позитивного языка и академического развития [23].

Мы предлагаем такую модель психолого-педагогического сопровождения, в которой семьи, воспитывающие детей с нарушениями слуха, выступают компетентным и активным участником воспитательного процесса, осуществляемого общеобразовательным учреждением. Цель психолого-педагогического сопровождения таких семей – повышение степени сформированности родительской компетентности как в детско-родительских отношениях, так и в отношениях семьи и образовательного учреждения.

Имеющиеся научные публикации, посвященные исследованию родительской компетентности, указывают на многообразие теоретических подходов в понимании ее сущности, структуры, методов и форм ее формирования [1; 4; 8; 9; 12; 18; 24].

В рамках когнитивного подхода родительская компетентность рассматривается как знания, умения, способности и опыт, которые позволяют родителям ус-

пешно выполнять родительские обязанности по воспитанию ребенка, как набор знаний, обеспечивающих потенциальную готовность индивида к участию в социальном взаимодействии [11; 26]. Деятельностный подход интерпретирует родительскую компетентность как единство теоретической и практической готовности родителей к выстраиванию гармоничных отношений с окружающими и успешному взаимодействию в различных социальных ситуациях [3]. Социально-психологический подход объясняет родительскую компетентность как совокупность личностно-деятельностных характеристик, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность и позволяют успешно выполнять родительские функции в отношении его адаптации и социализации [7; 20; 25].

Многие исследователи в структуре родительской компетентности традиционно выделяют следующие компоненты: мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный, компетентностный опыт [21]; когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компонент [28]. Родители детей с нарушениями слуха постоянно сталкиваются с проблемами их эмоционального и интеллектуального развития, межличностного взаимодействия, что предъявляет повышенные требования к социально-психологической компетентности родителей: к их эмоциональному и социальному интеллекту, к навыкам владения конструктивными стратегиями стресс-преодолевающего поведения [28].

В качестве объекта исследования рассматривали компетентностную модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, а предмета – оценку ее эффективности по результатам реализации в формирующем эксперименте.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 25 матерей детей с нарушением слуха I и II степени, обучающихся в Областном казенном общеобразовательном учреждении «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья». Из них 15 матерей с высшим образованием, 10 – со среднее профессиональным, 20 матерей совмещали профессиональную деятельность с воспитанием ребенка. Возраст матерей составил $33,8 \pm 4,9$ лет.

Формирующий эксперимент состоял из двух этапов: *констатирующего и контрольного*, реализация которых осуществлялась с использованием наблюдения и беседы, стандартизированных методик: опросника «Ценностные ориентации» (М. Рокич, 1973) [10], опросника эмоциональных отношений в семье (Е.И. Захарова, 1997) [17], опросника «Стили родительского поведения» (С. Степанов, 2000) [16], анкеты выявления специфики детско-родительского общения и уровней воспитательной деятельности (О.Л. Зверева, 2009) [5], а также методов обработки полученных результатов – описательной и сравнительной статистики (критерия F^* -угловое преобразование Фишера).

Результаты и обсуждение

В разработанной компетентностной модели психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, направленной на оптимизацию взаимодействия родителей с коллективом общеобразовательного учреждения, родительская компетентность выступает системообразующим фактором. Она представлена четырехкомпонентной структурой, включающей *когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты* [28]. Такая ее структура позволяет наиболее полно определить содержание, а в соответствии с ним – механизмы и методы ее формирования.

Эффективное взаимодействие родителей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с коллективом общеобразовательного учреждения обеспечивается партнерскими взаимоотношениями субъектов образовательного пространства, то есть отношениями с разделенной ответственностью за конечный результат. В такой позиции взаимодействие родителей и коллектива образовательного учреждения необходимо рассматривать как долговременный совместный образовательный проект, каждый участник которого имеет право влияния на ход его реализации на любом этапе совместной деятельности. Коллектив общеобразовательного учреждения решает задачи информирования родителей об особенностях образовательного процесса, повышения уровня их родительской компетентности и степени заинтересованности к содержанию образования.

В этом варианте позитивное сотрудничество в рамках совместной деятельности родителей и коллектива образовательного учреждения будет влиять в дальнейшем на формирование ресурсной базы. В таком типе взаимодействия ответственность распределяется равномерно между всеми участниками образовательного процесса и обязательно имеется двусторонняя обратная связь. При этом образовательное учреждение заинтересовано во взаимодействии с родителями, поскольку от родительской компетентности во многом зависит и качество самого образовательного процесса.

Компетентностная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, направленная на оптимизацию взаимодействия родителей с коллективом общеобразовательного учреждения, включает следующие блоки: целевой, организационно-содержательный и оценочно-результативный (табл. 1).

Таблица 1. Компетентностная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха

Table 1. Competence Model of Psycho-Pedagogical Support of Families with Children with Hearing Impairment, and Evaluating its Effectiveness

Структура родительской компетентности	Блоки		
	Целевой	Организационно-содержательный	Оценочно-результативный
Когнитивный	повышение уровня психолого-педагогических знаний о воспитании детей с нарушениями слуха; выявление социальных установок и ролевых позиций родителей в воспитании детей с нарушениями слуха	конференции, групповые дискуссии, лекции, индивидуальные консультации, тренинги, встречи со специалистами и администрацией образовательного учреждения, чтение специальной литературы, библиотерапия, когнитивно-поведенческая терапия	достижение оптимального уровня психолого-педагогических знаний родителей в воспитании детей с нарушениями слуха; приобретение когнитивных ресурсов для реализации новых образовательных проектов в работе с детьми с нарушениями слуха
Ценностно-мотивационный	повышение уровня личностной значимости воспитания детей с нарушениями слуха и мотивационной направленности	групповые дискуссии, круглые столы, информирование, индивидуальные и групповые консультации, тренинги, игровая терапия; арт-терапия; позитивная терапия и др.	достижение оптимального уровня личностной значимости воспитания детей с нарушениями слуха и мотивационной направленности; приобретение ценностно-мотивационных ресурсов для реализации новых образовательных проектов в работе с детьми с нарушениями слуха
Эмоциональный	повышение уровня эмоционального интеллекта в воспитании детей с нарушениями слуха;	телесно-ориентированная терапия (мышечная релаксация; дыхательная гимнастика; визуализация и сюжетное воображение); арт-терапия; позитивная терапия; консультации, тренинги и др.	достижение оптимального уровня эмоционального интеллекта родителей в воспитании детей с нарушениями слуха; приобретение эмоциональных ресурсов для реализации новых образовательных проектов в работе с детьми с нарушениями слуха

Структура родитель- ской компе- тентности	Блоки		
	Целевой	Организационно- содержательный	Оценочно- результативный
Поведенческий	повышение уровня соци- ального интеллекта и формирование стратегий стресс-преодолевающего поведения в воспитании детей с нарушениями слу- ха;	арт-терапия; позитивная терапия; когни- тивно-поведенческая терапия; семинары, мастер-классы; практикумы	достижение оптимально- го уровня социального интеллекта родителей и опыта использования стратегий стресс- преодолевающего пове- дения в воспитании де- тей с нарушениями слу- ха; приобретение поведен- ческих ресурсов для реал- изации новых образова- тельных проектов в ра- боте с детьми с наруше- ниями слуха

Целевой блок включает определение критериев и показателей сформированности всех компонентов родительской компетентности (когнитивного, ценностно-мотивационного, эмоционального и поведенческого)

Организационно-содержательный блок предусматривает определение исходного уровня сформированности всех компонентов родительской компетентности, разработку методологических, методических и содержательных основ по формированию родительской компетентности.

Оценочно-результативный блок состоит из оценки результативности сформированности родительской компетентности. В качестве результата рассматриваем достижение оптимального ее уровня, позволяющего эффективно воспитывать детей с нарушениями слуха, и укрепление связи образовательного учреждения с семьей.

В качестве эффективных методов формирования родительской компетентности в вопросах воспитания и образова-

ния ребенка с нарушением слуха рассматриваем синтез педагогических и психологических методов: конференций, групповых дискуссий, лекций, индивидуальных консультаций, тренингов, встреч со специалистами и администрацией образовательного учреждения, чтения специальной литературы, библиотерапии, арт-терапии, позитивной, когнитивно-поведенческой терапии и др. [15].

Критерий эффективности компетентностной модели психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, – в повышении степени сформированности родительской компетентности.

Констатирующий этап формирующего эксперимента по исследованию психологического содержания родительской компетентности засвидетельствовал следующие результаты.

Непонимание родителями необходимости формирования умений и навыков межличностного общения, соблюдения этических норм характеризует *когнитивный компонент* родительской компе-

тентности. *Эмоциональный компонент* представлен трудностями в понимании причин эмоционального состояния ребенка, в его прогнозировании при построении межличностного взаимодействия, в установлении телесного контакта. В *ценностно-мотивационном компоненте* доминирующие позиции занимают ценности здоровья, счастливой семейной жизни, ответственности, честности и профессиональной самореализации. Сохранить целостность семьи как микросоциальной системы, обеспечить заботу о здоровье ребенка с нарушением слуха, материально обеспеченную семейную жизнь, профессионально самореализоваться возможно при наличии таких качеств, как ответственность, честность, рационализм, терпимость и чуткость. В *поведенческом компоненте* преобладает авторитарный стиль, свидетельствующий о проявлениях категоричности и требовательности в отношении детей [28].

Результаты *контрольного этапа формирующего эксперимента* по оценке эффективности компетентностной модели свидетельствуют о том, что выраженность психологического содержания родительской компетентности существенно изменилась. Так, когнитивный компонент представлен преимущественным единодушием в воспитании ребенка с нарушением слуха, партнерской позицией в общении с ним. Эмоциональный компонент характеризуется отсутствием трудностей в понимании собственных и детских эмоций и чувств, мотивов поведения (констатирующий этап: $X_{\text{ср.}} = 2,21$; $X_{\text{кр.}} = 3,85 \pm 0,65$; контрольный этап: $X_{\text{ср.}} = 3,36$; $X_{\text{кр.}} = 3,85 \pm 0,65$), при стремлении к телесному контакту (констатирующий этап: $X_{\text{ср.}} = 3,22$; $X_{\text{кр.}} = 4,03 \pm 0,73$; контрольный этап: $X_{\text{ср.}} = 3,7$; $X_{\text{кр.}} = 4,03 \pm 0,73$) и в ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним (констатирующий этап: $X_{\text{ср.}} = 2,03$; $X_{\text{кр.}} = 2,95 \pm 0,65$; контрольный этап: $X_{\text{ср.}} = 2,42$; $X_{\text{кр.}} = 2,95 \pm 0,65$) [28]. В ценностно-

мотивационном компоненте по-прежнему преобладают такие ценности, как: здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа и материально обеспеченная жизнь, честность и рационализм. Достоверно доминирующую позицию занимает ценность здоровье ($\varphi^* = 10,59$ при $p = 0,000$) и счастливая семейная жизнь ($\varphi^* = 41,34$ при $p = 0,000$). Значимость гиперответственности существенно снизилась ($\varphi^* = 32,51^*$ при $p = 0,000$), а честности возросла ($\varphi^* = 36,10^*$ при $p = 0,000$). Статистически достоверно возросла значимость таких инструментальных ценностей, как «терпимость» ($\varphi^* = 52,90$ при $p = 0,000$) и «чуткость» ($\varphi^* = 68,60$ при $p = 0,000$) [28]. Поведенческий компонент родительской компетентности представлен преобладанием авторитарного стиля семейного воспитания ($\varphi^* = 46,88$ при $p = 0,000$). Родители осознали собственную значимость в становлении личности ребенка и признали за ним право на саморазвитие. Вместе с тем не менее значимую позицию сохранил авторитарный стиль ($\varphi^* = 19,37$ при $p = 0,000$) [28].

Выводы

Компетентностная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, выступает объективной основой изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, отвечает актуальным потребностям всех его участников: образовательного учреждения, обучающихся и семьи и является эффективной.

Так в межличностном взаимодействии «родитель-ребенок» изменения проявляются в осознанном восприятии слабых и сильных сторон ребенка, уважительном отношении к его личности и гордостью за его достижения; в осознании родителями важности возрастных изменений, происходящих в жизни ребенка; в преобладании таких ценностей, как здоровье, семейная жизнь, интересная работа; в положительных чувствах в си-

туации взаимодействия с ребенком, преобладании конструктивных типов взаимодействия с детьми и в умении организовывать совместную деятельность. Во взаимодействии «семья-образовательное учреждение» изменения представлены доверием родителей к образовательному учреждению, активной педагогической

позицией, добровольностью и осознанностью родителей во взаимодействии с образовательным учреждением, потребностью в пополнении своих педагогических знаний и возможностей, в долговременности партнерских отношений семьи и образовательного учреждения.

Список литературы

1. Андронникова О. О., Евдокимова М. А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84.
2. Влайкова К. В. Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс как одна из форм работы по повышению родительской компетентности // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 55–57.
3. Гладкова Ю. А. Дифференцированный подход к повышению психолого-педагогической культуры семьи в условиях дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 31 с.
4. Горлова Е. Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2010. № 17 (60). С. 214–224.
5. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДООУ: методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2009. 80 с.
6. Кабанченко Е. А., Холодкова О. Г. К проблеме родительской компетентности в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов / под ред. Г. Ю. Лизунова. Горно-Алтайск, 2017. С. 309–312.
7. Квитчастый А. В. Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
8. Клюквина А. Ю. Теоретические аспекты исследования проблемы компетентности родителей, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 86–95.
9. Коробкова В. В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 101–105.
10. Методика Рокича «Ценностные ориентации». (Тест Милтона Рокича) / Исследование ценностных ориентаций М. Рокича. / Опросник ценности по Рокичу). URL: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu> (дата обращения: 1.07.2017).
11. Мизина Н. Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос: интернет-журнал. 2010. № 9. С. 25.
12. Минина А. В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, 2013. № 2. С. 93–98.

13. Молчанова Л. Н., Сердюкова Н. С. Особенности функционирования микросоциальной системы "Семья, пережившая воздействие кризисной ситуации, связанной с инвалидностью ребенка" // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 6 (12). С. 118-125.

14. Молчанова Л. Н., Ситникова А. В. Особенности функционирования семей, воспитывающих детей с нарушением слуха // *Коррекционно-педагогическое образование*. 2015. №3 (3). С. 16–27.

15. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. 496 с.

16. Опросник С. Степанова «Стили родительского поведения». URL: <http://skorova.spb.ru/?mode=test19> (дата обращения: 1.07.2017).

17. Опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ). URL: <https://pro-psichology.ru/psixologicheskoe-obsledovanie-semi/606-oprosnik-yemocionalnyx-otnoshenij-v-seme-ei.html> (дата обращения: 01.07.2017).

18. Петухова А. В. Повышение уровня компетентности семей, имеющих детей с речевыми нарушениями через интеграцию работы учителя-логопеда и педагога-психолога // *Научные труды SWorld*. 2012. Т. 17. № 3. С. 3–5.

19. Попова С. Ю., Ноговицына Н. М. Роль общеобразовательных учреждений в повышении родительской компетентности // *Концепт: научно-методический электронный журнал*. 2017. Т. 26. С. 192–194.

20. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 188 с.

21. Сергеева Б. В., Аракелян Р. К. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. №1/1. С. 184–188.

22. Чеканова А. В., Молчанова Л. Н. Проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с нарушениями слуха // *ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ СТАТЬЯ 2016: сборник статей III Международного научно-практического конкурса*. Пенза, 2016. С. 173–176.

23. Calderon R. Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social Emotional Development // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2000. 5(2). Spring. P. 140-155.

24. Cere D. What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. In L.C. McClain & D. Cere (Eds.). *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 2013. P. 19-40.

25. Douglas M. Teti, Candelaria M.A. (Parenting Competence. Handbook of parenting. In Marc H. Bornstein (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 149–180.

26. Glăveanu S.M. The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 187, 13. P. 201-205.

27. Kurtzer-White E., Luterman D. Families and children with hearing loss: Grief and coping // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 2003. № 9(4). P. 232–235.

28. Molchanova L.N., Chekanova A.V. Development of parental competence through psychological and pedagogical support for families in the upbringing of hearing-impaired children // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Т. 11. № 4. С. 223-238.

29. Quittner A.L., Glueckauf R.L., Jackson D.N. Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. № 59. P. 1266–1278.

30. Vaccari C., Marschark M. Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997. № 38(7). P. 793–801.

References

1. Andronnikova O. O., Evdokimova M. A. Metodicheskie osnovy organizacii i provedeniya programmy psihologo-pedagogicheskoy podderzhki formirovaniya roditel'skoj kompetentnosti [Methodological foundations of the organization and implementation of the program of psychological and pedagogical support for the formation of parental competence]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Kemerovo State University*, 2018, no. 2, pp. 77–84 (In Russ.)

2. Vlajkova K. V. Vkluyuchenie roditel'ej v korrekcionno-razvivayushchij process kak odna iz form raboty po povysheniyu roditel'skoj kompetentnosti [Inclusion of parents in the correctional and developmental process as one of the forms of work to improve parental competence]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya = Education and Training of Children with Developmental Disabilities*, 2010, no. 4, pp. 55–57 (In Russ.)

3. Gladkova YU. A. Differencirovannyj podhod k povysheniyu psihologo-pedagogicheskoy kul'tury sem'i v usloviyah doshkol'nogo uchrezhdeniya [Differentiated approach to improving the psychological and pedagogical culture of the family in preschool settings]. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2009, 31 p. (In Russ.)

4. Gorlova E. L. Roditel'skaya kompetentnost': podhody k izucheniyu i razvitiyu [Parental competence: approaches to study and development]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie = Vestnik RSUH. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2010, no. 17 (60), pp. 214–224 (In Russ.)

5. Zvereva O. L., Krotova T. V. *Obshchenie pedagoga s roditelyami v DOU: metodicheskij aspect* [Teacher's communication with parents in pre-school: methodological aspect]. Moscow, TC Sfera Publ., 2009. 80 p. (In Russ.)

6. Kabanchenko E. A., Holodkova O. G. [On the problem of parental competence in families raising children with disabilities] *Cennostnye orientacii molodezhi v usloviyah modernizacii sovremennogo obshchestva*. Sbornik nauchnyh trudov [Value orientations of youth in the conditions of modern society modernization]; ed. by Lizunova G. Yu, Gorno-altajsk, 2017, pp. 309–312 (In Russ.)

7. Kvitchastyj A.V. Osobennosti social'no-psihologicheskoy kompetentnosti sub'ektov raznogo urovnya obrazovaniya [Features of socio-psychological competence of subjects of different levels of education]. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Moscow, 2012, 26 p. (In Russ.)

8. Klyukvina A. Yu. Teoreticheskie aspekty issledovaniya problemy kompetentnosti roditel'ej, imeyushchih detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s intellektu-al'noj nedostatocnost'yu [Theoretical aspects of the study of the problem of competence of parents with children of preschool and primary school age with intellectual disabilities]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya = Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2015, no. 1 (31), pp. 86–95 (In Russ.)

9. Korobkova V. V. Sushchnost' i sodержanie psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti roditel'ej v sovremennyh issledovaniyah [The essence and content of psychological and pedagogical competence of parents in modern research]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*, 2011, no. 6, pp. 101–105 (In Russ.)

10. Metodika Rokicha «Cennostnye orientacii». (Test Milтона Rokicha). Issledovanie cennostnyh orientacij M. Rokicha. Oprosnik cennosti po Rokichu [Rokich's method "Value orienta-

tions". (Test of Milton Rokich) / Research of value orientations of M. Rokich. / Questionnaire values for Rakitu] (In Russ.). Available at: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu> (accessed 01.07.2017).

11. Mizina N. N. Roditel'skaya kompetentnost': psihologicheskij aspekt problem [Parental competence: psychological aspect of the problem]. *Internet-zhurnal "Ejdos" = Online magazine "Eidos"*, 2010, no. 9, pp. 25 (In Russ.)

12. Minina A.V. Struktura i sodержanie pedagogicheskoy kompetentnosti roditelej v vospitanii samostoyatel'nosti u detej doshkol'nogo vozrasta [Structure and content of pedagogical competence of parents in the upbringing of independence in preschool children]. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie = Education. The science. Innovation: the Southern Dimension*, 2013, no. 2, pp. 93–98. (In Russ.)

13. Molchanova L. N., Serdyukova N. S. Osobennosti funkcionirovaniya mikrosocial'noj sistemy "Sem'ya, perezhivshaya vozdejstvie krizisnoj situacii, svyazannaya s invalidnost'yu rebenka" [Features of functioning of the macro-social system "Family that has survived the impact of a crisis situation related to the disability of a child"]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 2014, no. 6 (12), pp. 118–125 (In Russ.)

14. Molchanova L. N., Sitnikova A. V. Osobennosti funkcionirovaniya semej, vospityvayushchih detej s narusheniem sluha [Features of functioning of families raising children with hearing disorders]. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie = Correctional and Pedagogical Education*, 2015, no. 3 (3), pp. 16–27 (In Russ.)

15. Ovcharova R.V. Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen [Parenting as a psychological phenomenon]. Moscow, Moskovskij psihologo-social'nyj institute Publ., 2011, 496 p. (In Russ.)

16. Oprosnik S. Stepanova "Stili roditel'skogo povedeniya" [Stepanova Styles of parental behavior] (In Russ.). Available at: <http://skorova.spb.ru/?mode=test19> (accessed 01.07.2017).

17. Oprosnik emocional'nyh otnoshenij v sem'e E.I. Zaharovoju (metodika ODREV) [17. The questionnaire of emotional relations in the family of E. I. Zakharova (method of ODRM)]. (In Russ.). Available at: <https://pro-psixology.ru/psixologicheskoe-obsledovanie-semi/606-oprosnik-yemocional-nyx-otnoshenij-v-seme-ei.html> (accessed 01.07.2017).

18. Petuhova A. V. Povyshenie urovnya kompetentnosti semej, imeyushchih detej s rechevymi narusheniyami cherez integraciyu raboty uchitelya-logopeda i pedagoga-psihologa [Improving the level of competence of families with children with speech disorders through the integration of the work of a speech therapist and a teacher-psychologist]. *Nauchnye trudy SWorld = Scientific Works of SWorld*, 2012, vol. 17, no. 3, pp. 3–5 (In Russ.)

19. Popova S. Yu., Nogovicyna N. M. Rol' obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij v povyshenii roditel'skoj kompetentnosti [The role of educational institutions in improving parental competence]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" = Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 2017, vol. 26, pp. 192–194 (In Russ.)

20. Selina V.V. Razvitie pedagogicheskoy kompetentnosti roditelej detej rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Development of pedagogical competence of parents of young children in preschool educational institutions]. Diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2009. 188 p. (In Russ.)

21. Sergeeva B. V., Arakelyan R. K. Formirovanie roditel'skoj kompetentnosti v usloviyah nachal'noj shkoly [Formation of parental competence in primary school conditions]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and Socio-educational Thought*, 2016, no. 1/1, pp. 184–188 (In Russ.)

22. Chekanova A. V., Molchanova L. N. [The problem of child -parent relations in families raising a child with hearing disorders]. *LUCHSHAYA NAUCHNAYA STAT'YA 2016. Sbornik*

staj III Mezhduнародного nauchno-prakticheskogo konkursa [BEST SCIENTIFIC ARTICLE 2016. Collection of articles of the III International scientific and practical competition]. Penza, 2016, pp. 173–176 (In Russ.)

23. Calderon R. Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social Emotional Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, 5(2), Spring, pp. 140–155.

24. Cere D. What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. In L.C. McClain & D. Cere (Eds.). *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*, New York: New York University Press, 2013, pp. 19–40.

25. Douglas M. Teti, Candelaria M.A. (Parenting Competence. Handbook of parenting. In Marc H. Bornstein (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 149–180.

26. Glăveanu S.M. The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 187, no. 13, pp. 201-205.

27. Kurtzer-White E., Luterman D. Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2003, no. 9(4), pp. 232–235.

28. Molchanova L.N., Chekanova A.V. Development of parental competence through psychological and pedagogical support for families in the upbringing of hearing-impaired children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, vol. 11, no. 4, pp. 223-238.

29. Quittner A.L., Glueckauf R.L., Jackson D.N. Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, no. 59, 1266–1278.

30. Vaccari C., Marschark M. Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1997, no. 38(7), pp. 793–801.

Информация об авторе / Information about the Author

Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6309-1825
Researcher ID: AAF-9625-2019

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology of Health and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6309-1825
Researcher ID: AAF-9625-2019

Стулова Анна Васильевна, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии Курский государственный медицинский университет, педагог-психолог, Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья", г. Курск, Российская Федерация
e-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Anna V. Stulova, Post-Graduate Student, Department of Psychology of Health and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Psychologist and Pedagogue Regional State Educational Institution "Kursk Boarding School for Children with Disabilities", Kursk, Russian Federation
e-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 316.6; 159.9; 364.2

**Эффективность программы комплексной профилактики
суицидальных рисков среди подростков и молодежи
«Линия жизни»****И. П. Кутянова¹, К. С. Есаулова² ✉, М. С. Радионова³, Н. М. Шленская²**

¹ Автономная некоммерческая организация (АНО) «Центр программ профилактики и социальной реабилитации»

Денисовский пер., 8/14, кв. 48, г. Москва 105066, Российская Федерация

² Московский государственный университет пищевых производств (МГУПП)

Волоколамское ш., 11, г. Москва 125080, Российская Федерация

³ Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

ул. Сретенка 29, г. Москва 127051, Российская Федерация

✉ e-mail: esaulovaks@mgupp.ru

Резюме

Информационное общество и сопровождающие его развитие компьютерные технологии и программные продукты сегодня значительным образом изменяют облик подрастающего поколения. Вовлеченность последнего в интернет-реальность приводит, во все учащающемся ряде случаев, к формированию суицидального поведения. Актуальные программы профилактики подобного поведения, отсюда, представляются необходимым элементом экосистемы современной реальности. Цель статьи – определить эффективность программы комплексной профилактики суицидальных рисков «Линия жизни». Апробация каждой из подобных программ реализуется в зоне культурной специфики конкретной страны, а ее результаты подлежат тщательному изучению с целью прогнозирования эффективности использования указанной программы в других странах. Задачами статьи было оценить уровень критичности подростков к информации, поступающей с интернет-ресурсов.

Программа «Линия жизни», построенная с учетом современных тенденций развития общества, в котором социальные сети воспринимаются молодежью в качестве продолжения реальности, была разработана в ходе предыдущего этапа работы. Данное исследование позволило реализовать апробацию программы «Линия жизни» на случайной выборке из пятидесяти четырех школьников в возрасте 13-15 лет.

До и после проведения мероприятий программы «Линия жизни» проводилось предварительное и повторное анкетирование участников мероприятий в рамках проблемного поля «интернет-безопасность».

В случайной выборке респондентов были выявлены участники интернет-сообществ, пропагандирующих суицидальное поведение. Результаты апробации программы зафиксировали повышение уровня критичности восприятия подростками кибер-информации и их готовности привлечь внимание значимых взрослых в случае обнаружения опасного контента.

Ключевые слова: рискованное поведение; подростки; группы смерти; киберпространство; суицидальное поведение; профилактика суицидов.

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

Для цитирования: Эффективность программы комплексной профилактики суицидальных рисков среди подростков и молодежи «Линия жизни» / И. П. Кутянова, К. С. Есаулова, М. С. Радионова, Н. М. Шленская // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 1. С. 148–160.

Статья поступила в редакцию 28.11.2019

Статья подписана в печать 16.12.2019

Статья опубликована 23.01.2020

© Кутянова И. П., Есаулова К. С., Радионова М. С., Шленская Н. М., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the South-west State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(1): 148–160

The Effectiveness of the Programme “Life Line” for the Comprehensive Prevention of Suicidal Risks among Adolescents and Young People

Irina P. Kutianova¹, Kira S. Esaulova² ✉,
Maria S. Radionova³, Nataliya M. Shlenskaya²

¹ Independent Non-Profit Organisation “Center for Prevention and Social Rehabilitation Programs
8/14 Denisovsky lane, flat 48, Moscow 105066, Russian Federation

² Moscow State University of Food Production
11 Volokolamskoe Shosse, Moscow 125080, Russian Federation

³ Moscow State University of Psychology and Education
29 Sretenka str., Moscow 127051, Russian Federation

✉ e-mail: esaulovaks@mgupp.ru

Abstract

The information society, the accompanying development of computer technology and software products today significantly change the face of the younger generation. The involvement of the latter in Internet reality leads, in an ever-increasing number of cases, to the formation of suicidal behaviour. Actual programmes for the prevention of such behaviour, hence, appear to be a necessary element of the ecosystem of modern reality. The purpose of the article is to determine the effectiveness of the Life Line comprehensive program for the prevention of suicidal risks. The approbation of each of these programmes is implemented in the cultural specifics of a particular country, and its results must be carefully studied in order to predict the effectiveness of the usage of this programme in other countries. The objectives of the article were to assess the level of criticality of adolescents to information coming from Internet resources.

The Life Line programme was developed during the previous stage of the research. The programme takes into account the current trends in the development of society - social networks are perceived by young people as a continuation of reality. The authors of the study tested the author's «Life Line» programme on a random sample of fifty-four schoolchildren aged 13-15. Before and after the events of the «Life Line» programme, preliminary and repeated questioning of the participants of the events were carried out as part of the Internet security problem area.

In a random sample of respondents, participants in online communities promoting suicidal behaviour were identified. The results of testing the programme recorded an increase in the level of criticality of teenagers' perception of cyber information and their willingness to attract the attention of significant adults in the event of detection of dangerous content.

Keywords: risky behaviour; adolescents; death groups; cyberspace; suicidal behaviour; suicide prevention.

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

For citation: Kutianova I. P., Esaulova K. S., Radionova M. S., Shlenskaya N. M. The Effectiveness of the Programme “Life Line” for the Comprehensive Prevention of Suicidal Risks among Adolescents and Young People. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(1): 148–160 (In Russ.).

Received 28.11.2019

Accepted 16.12.2019

Published 23.01.2020

Введение

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения ежегодно в мире совершают самоубийство около 800 ты-

сяч человек, и свыше 15 миллионов предпринимают попытки его совершить [20]. В Российской Федерации число самоубийств за последние несколько лет снизилось и составило 14 случаев на 100

тыс. человек населения в 2017 году [21, с. 80]. Вместе с тем, подобная статистика по-прежнему не вызывает оптимизма.

Самоубийства являются третьей по значимости ведущей причиной смертности в возрастной группе 15–19 лет [20]. В 2017 году в социальных сетях и учетных записях выявлено более 200 публикаций групп и 1,279 тыс. учетных записей администраторов, связанных с суицидами. Как отмечают исследователи Бычкова А. М., Раднаева Э. Л., кураторами подобных групп обычно становятся дети из благополучных семей, полагающих себя здоровыми людьми, помогающими избавить общество от «биомусора»: подростков, не способных справиться со сложными жизненными ситуациями [1].

Кибер-пространство аккумулирует в себя все большее количество сайтов с информацией, нацеленной на формирование суицидального поведения в среде молодежи [5]. Так, в Индии в 2017 г. в связи с сообщениями о многочисленных самоубийствах подростков и молодых людей, вовлеченных в игру «BlueWhale» (где участников «заманивали в ловушку», предлагая им сделать 50 шагов, включая самоубийство), Верховным судом Индии были предприняты попытки остановить игру «BlueWhale», а также ее аналоги - ‘A Silent House’, ‘Wake me up at 4.20 a.m’ etc. и привлечь к ответственности создателей, кураторов игр и провайдеров, разместивших столь опасные контент [9].

Дж. Фелкенлобен и А. Дмитриевич в своем исследовании подростков в возрасте 14-18 лет, указывают, что респонденты с выявленными суицидальными мыслями были склонны к стратегии избегания разрешения проблем, дихотомичному мышлению «все или ничего», когнитивной ригидности. Выявленные данные свидетельствуют о том, что высокий уровень суицидальной готовности обратно пропорционален готовности участников исследования обратиться за помощью к окружающим их людям [7].

Выявлены и свидетельства «героизации» суицидального поведения среди подростков, отрицания мира, которое может обострять суицидальные тенденции среди подростков и молодежи, особенно с низким социальным статусом [14].

Принято выделять внутренние и внешние факторы риска развития суицидального поведения среди подростков. К внутренним факторам относят расстройства сна, интернет-зависимость, депрессивные расстройства, к внешним факторам – конфликты в семье и проблемы со сверстниками [12]. Для работы с указанными факторами в США и Европе разработаны программы превенции суицидальных рисков:

Универсальные программы профилактики (охватывают все население): нацелены на устранение психологических и бюрократических барьеров при обращении за помощью; информирование общества о том, как взаимодействовать с демонстрирующими суицидальные тенденции коллегами, друзьями, родственниками; укрепление факторов защиты от суицидального поведения (социальная поддержка, развитие копинг-стратегий) и т.д.

Специфические программы помощи (относятся преимущественно к группам повышенного риска суицидального поведения) включают в себя два направления: (1) изучение программ скрининга и диагностики, специализированного обучения специалистов, работающих в контакте с группами риска, (2) участие «групп риска» в программах поддержки, расширение их доступа к кризисной помощи, участие в профилактических программах.

Организация работы с людьми, которые уже имели опыт суицидальных попыток в прошлом. Программы разрабатываются и реализуются для конкретных лиц или групп с целью снижения факторов риска и повышения защитных факторов. Программы подобного рода предполагают специальные тренинги в средних школах и колледжах, программы обучения по информированию и поддержке

родителей, координации конкретных персоналий в зоне высокого риска суицидального поведения, создание в школах возможности кризисного реагирования.

Наиболее общедоступными сегодня являются профилактические меры, включающие: (1) увеличение осведомленности общественности (родителей, учителей) через СМИ и другие каналы об опасностях, исходящих из киберпространства и (2) мониторинг кибер-контента с потенциально «провоцирующим» содержанием и его искоренение [8; 9]. Эксперты Всемирной организации здравоохранения разработали рекомендации по проведению мероприятий по предотвращению суицидов посредством эпидемиологического наблюдения; вычленения защитных факторов и факторов риска; разработку, реализацию и анализ эффективности профилактического вмешательства; аккумуляцию эффективных стратегий и программ профилактики суицидального поведения населения [4].

В 28 странах мира разработаны национальные стратегии предотвращения самоубийств. В большинстве случаев все эти программы базируются на обобщении эмпирических исследовательских результатов. Так, М. Лобенштейн в исследовании, проведенном в США с участием подростков 9-11 классов, выявил, что только 20% подростков обращаются за помощью к взрослым, если «чувствуют пустоту, грусть, безнадежность, тревогу или злость», однако более 50% готовы поделиться этими чувствами с другом. Как результат, была разработана программа выявления и профилактики суицидальных рисков «Равный равному», направленная на обучение подростков навыкам выявления кризисных ситуаций и взаимодействия со сверстниками, находящимися в эмоциональном кризисе [13].

Программы профилактики самоубийств подчеркивают необходимость раннего выявления депрессивных расстройств и эффективного осуществления адекватных терапевтических стра-

тегий [6]. Кроме этого, активно разрабатываются программы подготовки специалистов-педагогов по выявлению и взаимодействию с молодыми людьми, имеющими риски суицидального поведения [16; 18]. Превентивные мероприятия в воспитательно-образовательных учреждениях, которые являются естественной средой для подростков очень эффективны. Школьный контекст смягчает проявления рискованного поведения. Специалисты в школьной среде могут своевременно выявить молодежь из группы риска, предоставив им возможность получения профессиональной помощи. Большинство инициатив по предотвращению самоубийств среди молодежи связано со школой [8; 11].

Совершенно очевидна необходимость совершенствования программ системной профилактики суицидальных рисков среди подростков и молодежи, с учетом новых тенденций, разработка альтернативных программ со сходными принципами (в том числе, и учитывающих культурно-национальную специфику). Кроме этого, есть необходимость и в апробации программ для разных целевых аудиторий. При этом, прогностическая научная и экспертная оценка профилактических мероприятий представляется недостаточно эффективной [17], тогда как оценка практических результатов апробации каждой конкретной программы в различных контекстах способна предложить максимально реальные траектории приложения тех или иных профилактических программ. Подобный подход положительно повлияет на будущее исследований по профилактике самоубийств среди молодежи, поскольку оценка результатов и эффективности будет более надежной [10].

Целью проведенного исследования стала апробация программы профилактики суицидального поведения среди подростков и молодежи «Линия жизни» [2].

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что после проведе-

ния программы «Линия жизни» уровень критичности подростков к информации, которая поступает посредством интернет-ресурсов, будет более высоким, нежели до проведения программы.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие 54 подростка в возрасте 13-15 лет, обучающиеся в 7-9-х классов общеобразовательной школы г. Москвы (38 девочек и 16 мальчиков). Участники подбирались методом сплошной выборки на основе добровольного согласия. Родители и подростки были проинформированы о проводимых мероприятиях и подписали письменные согласия на участие в Программе «Линия жизни». Все респонденты имели зарегистрированные аккаунты в социальных сетях.

Материалы

Контент, выявленный в результате проведения мониторинга ресурсов сети Интернет (интернет-сообщества, сайты, форумы, видеоканалы), содержащий явные и скрытые призывы к суицидальному поведению: картинки, тексты, видеофрагменты, используемые индивидами и группами, пропагандирующими суицидальное поведение в киберпространстве.

Программа. Программа «Линия жизни» была разработана в 2018 году с учетом предварительно проведенного мониторинга, а также данных исследований в сфере профилактики суицидального поведения [2]. Программа нацелена на профилактику и снижение рисков суицидального поведения в среде подростков посредством развития навыков стрессоустойчивости, критического мышления и позитивного целеполагания. Программа исходит из установки, согласно которой развитое критическое мышление является одним из базовых компонентов жизнестойкости личности и поддается целенаправленному формированию и развитию [19].

К основным задачам программы относятся (1) формирование навыков позитивного целеполагания и стрессоустой-

чивости у подростков, развитие их критического мышления в контексте целенаправленных, тематически обусловленных групповых занятий; (2) вовлечение в процесс профилактики семьи подростков в формате информирования родителей и членов семьи о маркерах суицидального поведения, основах его профилактики, оказании кризисной помощи подросткам; (3) формирование у педагогического состава образовательных организаций необходимых компетенций для раннего выявления / оказания неотложной помощи случаев суицидального поведения.

Программа профилактики суицидальных рисков «Линия жизни» предполагает реализацию таких форм взаимодействия, как семинары-тренинги для подростков; индивидуальные консультации с подростками; встречи родителей учащихся; семинары для специалистов образовательных организаций. Занятия проводятся в интерактивной форме.

Программа предполагает четыре занятия в группе, семинар с родителями и семинар с педагогическими работниками образовательной организации. Возможны и консультации по запросу подростков или их родителей. Тематика интерактивных занятий:

- Знакомство с группой. Манипуляции в интернет-пространстве.
- Мои цели, ценности.
- Стрессовые ситуации и их преодоление.
- Я и мои чувства.

Тематика занятий и реализация их контента исходят из специфики восприятия информации подростками, характера предпочтительной для них коммуникации (со сверстниками и взрослыми), логикой групповой динамики. Перед началом цикла занятий необходимо предварительно сформировать позитивную мотивацию к активному участию в них. Личностное преобразование участников, таким образом, реализуется в процессе интерактивного тренинга, в рамках которого используются беседы, дискуссии, «мо-

зговые штурмы», когнитивные и поведенческие модификации, ролевые игры и психогимнастические упражнения.

Анкета. Для оценки эффективности программы была разработана анкета опроса подростков, участников профилактических мероприятий до и после проведения программы «Линия жизни», которая направлена на изучение степени критичности отношения подростков к информации, поступающей из сети «Интернет». Анкета содержала следующие вопросы: «Доверяешь ли ты информации, которая поступает из сети Интернет?», «Согласен ли ты с тем, что некоторые утверждения, высказанные другими людьми, могут быть опасными?», «Сталкивался ли ты с фактами манипуляции и мошенничества в сети Интернет?», «Какие типы опасного контента в сети Интернет ты знаешь?», «Как ты думаешь, что необходимо сделать, чтобы снизить риск интернет-мошенничества?», «Как ты думаешь, что можно сделать, чтобы остановить распространение опасного контента в сети Интернет?». Закрытые вопросы анкеты ранжировались по степени частоты, при этом значение 1 соответствовало «никогда»; 2 – «редко», 3 – «не знаю», 4 – «часто», 5 – «всегда» (модификация шкалы Р. Ликерта).

Процедура исследования

На первом этапе исследования было реализовано предварительное анкетирование подростков по теме «Интернет-безопасность».

На втором этапе была произведена апробация программы «Линия жизни» с участниками исследования. На третьем этапе исследования было проведено повторное анкетирование участников мероприятий по теме «Интернет-безопасность».

На заключительном этапе был реализован анализ первичного и повторного анкетирования подростков с применением U-критерия Манна-Уитни, по итогам которого были сформулированы выводы.

Исследование осуществлялось в период с 02.2018 по 08.2018 г. на базе общеобразовательной школы г. Москвы. Каждая тема изучается на отдельном занятии, каждое из которых является законченным по форме, что позволяет изменять предложенную последовательность тем. Продолжительность каждого занятия составляет 1-1,5 часа.

Результаты

Анализ контента позволил локализовать наиболее глубокие проблемные зоны, нуждающиеся в нивелировании в процессе реализации программы профилактики суицидального поведения. В частности, к проблемным вопросам были отнесены: не критичное восприятие информации в сети подростками; отсутствие у многих подростков видения перспективы собственной жизни; низкая стрессоустойчивость; отсутствие навыков рефлексии чувств и эмоциональных переживаний.

Среди участников программы две девочки на момент начала профилактических мероприятий были активными участницами социальных групп «ВКонтакте», пропагандирующих суицидальное поведение, активно транслировали свою позицию в классе среди сверстников.

Все участники исследования активно принимали участие в мероприятиях программы. Встречи с родителями и работниками школы так же были реализованы в полном объеме и характеризовались продуктивной дискуссией. Индивидуальную консультацию запросили три участника. В ходе индивидуальной консультации респонденты дискутировали по проблематике семинаров, в которых принимали участие.

Результаты сравнительного анализа анкетирования подростков до и после проведения программы «Линия жизни» с применением U-критерия Манна-Уитни приведены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа ответов на вопросы подростков относительно информированности о вопросах интернет-безопасности до и после проведения профилактической программы «Линия жизни»

Вопросы анкеты	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	До проведения программы	После проведения программы		
Доверяешь ли ты информации, которая поступает из сети Интернет?	2,6	4,47	625	0,01*
Согласен ли ты с утверждениями, что некоторые утверждения, высказанные другими людьми, могут быть опасными?	4,1	4,7	1205	0,2
Сталкивался ли ты с фактами манипуляции и мошенничества в сети Интернет?	2,53	4,53	784	0,01*

* - различия статистически значимы ($p \leq 0,01$)

Результаты сравнительного анализа анкетирования подростков до и после проведения программы «Линия жизни» с

применением контент-анализа приведены в табл. 2-3.

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа ответов на вопросы подростков относительно информированности о типах опасного контента в сети «Интернет» до и после проведения программы «Линия жизни»

№ п/п	Типы опасного контента в сети Интернет, названные подростками до проведения программы	Кол-во ответов, %	Типы опасного контента в сети Интернет, названные подростками после проведения программы	Кол-во ответов, %
1	Интернет-мошенничества (перевод денег без факта покупки)	79,63	Интернет-мошенничества (перевод денег без факта покупки)	87,04
2	Пропаганда насилия	38,89	Недостоверная информация (реклама и т.п.)	66,67
3	Недостоверная информация (реклама и т.п.)	35,18	Пропаганда суицидов	53,70
4	Порнография	24,07	Пропаганда насилия	42,59
5	Пропаганда суицидов (Группы китов)	9,26	Интернет-буллинг (травля)	38,89
6	-	-	Порнография	25,92
7	Не знаю	14,81	Не знаю	5,56

Таблица 3. Результаты сравнительного анализа ответов на вопросы подростков относительно их информированности о возможных действиях при обнаружении опасного контента в сети «Интернет» до и после проведения программы «Линия жизни».

#№ п/п	Меры для пресечения деятельности опасного контента в сети «Интернет»	Кол-во ответов, %	Меры для пресечения деятельности опасного контента в сети «Интернет»	Кол-во ответов, %
1	Не посещать страницы, связанные с опасным контентом	70,37	Рассказать родителям об опасном контенте	77,78
2	Рассказать родителям об опасном контенте	53,70	Направить информацию в Роскомнадзор	66,67
3	Смотреть отзывы о продуктах и услугах в сети Интернет	48,15	Изучение нескольких источников информации	64,81
4	Обсуждать с друзьями разные виды мошенничества	31,48	Смотреть отзывы о продуктах и услугах в сети Интернет	59,26
5	-	-	Обсуждать с друзьями	53,70
6	Не знаю	18,52	Не знаю	1,85

Обсуждение

Обратная связь с участниками исследования продемонстрировала их вовлеченность в исследование, готовность изменять себя и окружающий мир, что свидетельствует о востребованности подобных мероприятий в студенческой среде.

До участия в программе подростки с большим доверием относились к поступающей информации из сети Интернет. 57,41% подростков до начала программы указали в анкете, что безоговорочно доверяют информации, поступающей из сети Интернет. После проведения программы 87,04% указали, что безоговорочно доверять интернет-источникам нельзя. Комментируя утверждение, что «высказывания других людей могут быть опасными», в первой анкете лишь 77,78% респондентов указали, что согласны с ним, во второй анкете высказались «за» уже 96,29% респондентов. 27,78% участников программы до проведения профилактических мероприятий зафиксировали, что сталкивались с фактами манипуляции и мошенничества в сети Интернет, после проведения программы на этот вопрос

ответили положительно 74,07% респондентов.

В результате анализа различий по U-критерию Манна-Уитни (табл. 1) были получены достоверные различия по первому и третьему вопросу анкеты («Доверяешь ли ты информации, которая поступает из сети Интернет?», «Сталкивался ли ты с фактами манипуляции и мошенничества в сети Интернет?») по результатам сравнения пре- и пост-анкетирования.

По итогам опроса до и после проведения программы «Линия жизни» большее число подростков пришли к убеждению, что информация в сети Интернет может содержать опасный контент, чем до проведения программы (табл. 2). По сравнению с первым опросом увеличилось число участников, которые указали на следующие виды опасного контента: интернет-мошенничество, недостоверная информация, пропаганда насилия, пропаганда суицидов, порнография. Также после проведения занятий в ответах участников появился новый тип опасного контента, связанный с коммуникацией в сети интернет – интернет-буллинг (травля). Практически по всем показателям (кроме

пропаганды насилия) были получены значимые различия по U-критерию Манна-Уитни.

Сравнительный анализ ответов участников исследования на вопрос «Как ты думаешь, что можно сделать, чтобы остановить распространение опасного контента в сети Интернет?» показал, что до проведения программы большинство участников предпочитало стратегию избегания, после прохождения программы большинство участников продемонстрировали нацеленность на получение помощи от окружающих и, в первую очередь, значимых взрослых.

Кроме этого, были заявлены две новые формы реакции на опасный контент: (1) направить информацию в Роскомнадзор с целью пресечения ресурсов, (2) изучить несколько источников информации» (64,81% опрошенных) относительно рассматриваемой проблематики. Трансформация форм реагирования косвенно указывает на повышение уровня критичности подростков к поступающей информации посредством сети Интернет и повышение активности подростков по отношению к пресечению опасного контента.

Преимущества и ограничения программы «Линия жизни»

Преимущества программы «Линия жизни» заключаются в возможности организации программы на базе образовательных учреждений, организации комплексных программ, с привлечением не только подростков, но и их родителей, а также педагогов образовательных учреждений. Программа профилактики суицидальных рисков относится к универсальным программам профилактики, и может применяться в общеобразовательных учреждениях с подростками в возрасте 13-16 лет. Особенностью ее является развитие навыков критического отношения подростков к поступающей информации из социальных сетей и Интернет – ресурсов, в том числе, групп смерти, предоставления подросткам информации о механизмах распознавания ма-

нипуляций в виртуальном пространстве, в том числе, кибербуллинга, способах реагирования при обнаружении опасного контента в сети Интернет.

Основными принципами программы является комплексный подход, адресность, преемственность, организация системы направления подростков, нуждающихся в стационарной помощи, в профильные учреждения [3; 15].

Недостатком данной программы можно считать недостаточное внимание к индивидуальным особенностям участников программы, поскольку программа предназначена в большей степени для профилактических мероприятий в учебных коллективах образовательных учреждений. Вместе с тем, отдельные активности программы возможно применять и в индивидуальной работе.

Выводы

Снижение рисков суицидального поведения среди подростков и молодежи связано с развитием их критического мышления по отношению к информации в сети Интернет, а также наличие навыков саморегуляции, позитивного целеполагания и способности конструктивно справляться со стрессами. Указанные навыки хорошо поддаются целенаправленному формированию и развитию, что требует имплементации соответствующих активностей в образовательные программы.

Дальнейшие исследования в рамках заявленной проблематики должны быть направлены на апробацию программы в различных этнокультурных образовательных учебных коллективах с тем, чтобы выявить специфику реализации заявленных активностей в различных контекстных ситуациях. Принципиальным мыслится получение обратной связи от участников исследования с тем, чтобы максимально модифицировать его сквозь призму восприятия фокус-группы, добившись тем самым, максимальной результативности.

Список литературы

1. Бычкова А. М., Раднаева Э. Л. Доведение до самоубийства посредством использования интернет-технологий: социально-психологические, криминологические и уголовно-правовые аспекты // *Всероссийский криминологический журнал*. 2018. №1. С. 101–115. DOI: 10.17150/2500-4255.
2. Кутянова И. П. Программа комплексной профилактики суицидальных рисков «Линия жизни» // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2018. Т. 17 (2). С. 31-38. DOI: 10.17922/2071-5323-2018-17-2-31-38.
3. Кутянова И. П., Щекатурова О. М., Фомин Н. В., Лямкина О. А. Программа Социальной адаптации подростков, попавших в трудные жизненные ситуации «Школа жизни». М.: Изд-во НИЦ ФСКН России, 2016.
4. Семенова Н.Б. Современные стратегии профилактики суицида у коренных народов: обзор зарубежной литературы // *Суицидология*. 2017. №2 (27). С.3-20.
5. Akkın Gürbüz H. G., Demir T., Gökalp Özcan B., Kadak M. T., Poyraz B. Ç. Use of social network sites among depressed adolescents // *Behaviour & Information Technology*. 2016. Vol. 36(5). P. 517–523. DOI:10.1080/0144929x.2016.1262898
6. Carlton P.A., Deane F.P. Impact of attitudes and suicidal ideation on adolescents' intentions to seek professional psychological help // *Journal of Adolescence*. 2000. Vol. 23(1). P. 35–45. DOI:10.1006/jado.1999.0299
7. Felcenloben J; Gmitrowicz A. The implementation of "Depressive disorders prevention programme for children and adolescents" in the Lodzkie voivodship // *Psychiatria I psychologia kliniczna-journal of psychiatry and clinical psychology*. 2015. Vol. 15(3). P. 131-136. DOI: 10.15557/PiPK.2015.0020.
8. Gould M. S., Marocco F. A., Hoagwood, K., Kleinman, M., Amakawa, L., Altschuler, E. Service Use by At-Risk Youths After School-Based Suicide Screening // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2009. Vol. 48(12). P. 1193–1201. DOI:10.1097/chi.0b013e3181bef6d5
9. Halder D. The #BlueWhale Challenge to the Indian Judiciary: A Critical Analysis of the Response of the Indian Higher Judiciary to Risky Online Contents with Special Reference to the BlueWhale Suicide Game. In: Sourdin T., Zariski A. (eds) *The Responsive Judge. Ius Gentium: Comparative Perspectives on Law and Justice*, 2018. Vol 67. Springer, Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-1023-2_10
10. Harlow A.F., Bohanna I., Clough A. A systematic review of evaluated suicide prevention programs targeting indigenous youth // *Crisis*. 2014. Vol. 35, № 5. P. 310–321. DOI: 10.1027/0227-5910/a000265.
11. Kalafat J. School Approaches to Youth Suicide Prevention // *American Behavioral Scientist*. 2003. Vol. 46(9). P. 1211–1223. DOI:10.1177/0002764202250665.
12. Lee G., Ham O. K. Behavioral and psychosocial factors associated with suicidal ideation among adolescents // *Nursing & Health Sciences*. 2018. P. 1-8. DOI:10.1111/nhs.12422
13. Lobenstein M. Teaching suicide prevention is positive youth development. // *Journal of extension*. 2018. Vol. 56(7). P. 1-6. URL: https://joe.org/joe/2018december/pdf/JOE_v56_7iw3.Pdf.
14. Luchinkina A. I. Suicidal personality of adolescents in the virtual space, 3rd International Forum on Teacher Education (IFTE): Kazan Federal University, Kazan, Russia: // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017. Vol. 29. P. 494-501. URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.57>.

15. Petrova E. A., Potashova I. I., Kozyakov R. V. Modern Technologies of Working with Families of Children with Disabilities // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 233, P. 231–235. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.209>.
16. Ranahan P. Pathways for Preparation: Locating Suicide Education in Preparing Professionals for Encounters with Suicidal Adolescents // *Child & Youth Services*. 2013. Vol. 34(4). P. 387–401. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2013.859908>.
17. Sahota P.C., Kastelic S. Culturally Appropriate Evaluation of Tribally Based Suicide Prevention Programs: A Review of Current Approaches. // *Wicazo Sa Review*. 2012. Vol. 27(2). P. 99-127. DOI:10.5749/wicazosareview.27.2.0099.
18. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5749/wicazosareview.27.2.0099?seq=1>.
19. Spencer-Thomas S., Jahn D. R. (2012). Tracking a Movement: U.S. Milestones in Suicide Prevention. // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2012. Vol. 42(1). P. 78–85. DOI:10.1111/j.1943-278x.2011.00072.x.
20. Tikhonova E., Kudinova N. Sophisticated Thinking: Higher Order Thinking Skills. // *Journal of Language and Education*. 2015. Vol. 1(3). P. 12-23. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-3-12-23>.
21. Всемирная организация здравоохранения. Самоубийство. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/suicide> (дата обращения: 15.01.2020).
22. Россия в цифрах. Краткий статистический сборник / Росстат. М., 2018. 522 с. URL: https://www.gks.ru/free_doc/doc_2018/rusfig/rus18.pdf (дата обращения: 15.01.2020).

References

1. Bychkova A.M., Radnaeva E.L. Dovedenie do samoubiistva posredstvom ispol'zovaniya internet-tekhnologii: sotsial'no-psikhologicheskie, kriminologicheskie i ugovolno-pravovye aspekty [Incitement to suicide with the use of internet technologies: socio-psychological, criminological and criminal law aspects]. *Vserossiiskii kriminologicheskii zhurnal = Russian Journal of Criminology*, 2018, no. 1, pp.101-115. doi: 10.17150/2500-4255.2018.12(1).101-115 (In Russ.).
2. Kutyanova I.P. Programma kompleksnoi profilaktiki suitsidal'nykh riskov «Liniya zhizni». [The program of comprehensive prevention of suicidal risks "Life Line"]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific notes of the Russian State Social University*, 2018, vol. 17 (2), pp. 31-38. doi: 10.17922 / 2071-5323-2018-17-2-31-38 (In Russ.).
3. Kutyanova I.P., Shchekaturova O.M., Fomin N.V., Lyamkina O.A. *Programma Sotsial'noi adaptatsii podrostkov, popavshikh v trudnye zhiznennye situatsii «Shkola zhizni»* [The Social Adaptation Program for adolescents in difficult situations "School of Life"]. Moscow, NITs FSKN Rossii Publ., 2016. (In Russ.)
4. Semenova N.B. Sovremennye strategii profilaktiki suitsida u korennykh narodov: obzor zarubezhnoi literatury [Modern strategies of preventive measures against suicide in native people: foreign literature review]. *Suitsidologiya = Suicidology*, 2017, Vol. 2, no. 27. pp. 3-20 (In Russ.)
5. Akkın Gürbüz H. G., Demir T., Gökalp Özcan B., Kadak M. T., Poyraz B. Ç. Use of social network sites among depressed adolescents. *Behaviour & Information Technology*, 2016, vol. 36(5), pp. 517–523. doi:10.1080/0144929x.2016.1262898.
6. Carlton P.A., Deane F.P. Impact of attitudes and suicidal ideation on adolescents' intentions to seek professional psychological help. *Journal of Adolescence*, 2000, vol. 23(1), pp. 35–45. doi:10.1006/jado.1999.0299

7. Felcenloben J; Gmitrowicz A. The implementation of "Depressive disorders prevention programme for children and adolescents" in the Lodzkie voivodship. *Psychiatria I psychologia kliniczna-journal of psychiatry and clinical psychology*, 2015, vol. 15(3), pp. 131-136. doi: 10.15557/PiPK.2015.0020.
8. Gould M. S., Marrocco F. A., Hoagwood, K., Kleinman, M., Amakawa, L., Altschuler, E. Service Use by At-Risk Youths After School-Based Suicide Screening. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2009, vol. 48(12), pp. 1193–1201. doi:10.1097/chi.0b013e3181bef6d5
9. Halder D. The #BlueWhale Challenge to the Indian Judiciary: A Critical Analysis of the Response of the Indian Higher Judiciary to Risky Online Contents with Special Reference to the BlueWhale Suicide Game. In: Sourdin T., Zariski A. (eds) *The Responsive Judge. Ius Gentium: Comparative Perspectives on Law and Justice*, 2018, vol. 67, Springer, Singapore. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-13-1023-2_10
10. Harlow A.F., Bohanna I., Clough A. A systematic review of evaluated suicide prevention programs targeting indigenous youth. *Crisis*, 2014, vol. 35, no. 5, pp. 310–321. doi: 10.1027/0227-5910/a000265.
11. Kalafat J. School Approaches to Youth Suicide Prevention. *American Behavioral Scientist*, 2003, vol. 46(9), pp. 1211–1223. doi:10.1177/0002764202250665
12. Lee G., Ham O. K. Behavioral and psychosocial factors associated with suicidal ideation among adolescents. *Nursing & Health Sciences*, 2018, pp. 1-8. doi:10.1111/nhs.12422
13. Lobenstein M. Teaching suicide prevention is positive youth development. *Journal of extension*, 2018, vol. 56(7), pp. 1-6. https://joe.org/joe/2018december/pdf/JOE_v56_7iw3.pdf
14. Luchinkina A. I. Suicidal personality of adolescents in the virtual space, 3rd International Forum on Teacher Education (IFTE): Kazan Federal University, Kazan, Russia: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2017, vol. 29, pp. 494-501. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.57>
15. Petrova E. A., Potashova I. I., Kozyakov R. V. Modern Technologies of Working with Families of Children with Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 233, pp. 231–235. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.209>
16. Ranahan P. Pathways for Preparation: Locating Suicide Education in Preparing Professionals for Encounters with Suicidal Adolescents. *Child & Youth Services*, 2013, vol. 34(4), pp. 387–401. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2013.859908>
17. Sahota P.C., Kastelic S. Culturally Appropriate Evaluation of Tribally Based Suicide Prevention Programs: A Review of Current Approaches. *Wicazo Sa Review*, 2012, vol. 27(2), pp. 99-127. doi:10.5749/wicazosareview.27.2.0099.
18. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5749/wicazosareview.27.2.0099?seq=1>.
19. Spencer-Thomas S., Jahn D. R. (2012). Tracking a Movement: U.S. Milestones in Suicide Prevention. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 2012, vol. 42(1), pp. 78–85. doi:10.1111/j.1943-278x.2011.00072.x.
20. Tikhonova E., Kudinova N. Sophisticated Thinking: Higher Order Thinking Skills. *Journal of Language and Education*, 2015, vol. 1(3), pp. 12-23. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-3-12-23>.
21. Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya. Samoubiistvo [World Health Organization. Suicide] (In Russ.). Available at: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/suicide> (accessed 20.11.2019)
22. Rossiya v tsifrakh. Kratkii statisticheskii sbornik [Russia in numbers. Brief statistical compilation] Rosstat-M., 2018. 522 p. (In Russ.). Available at: https://www.gks.ru/free_doc/doc_2018/rusfig/rus18.pdf (accessed 20.11.2019).

Информация об авторе / Information about the Author

Кутянова Ирина Петровна, кандидат психологических наук, директор Автономной некоммерческой организации (АНО) «Центр программ профилактики и социальной реабилитации», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: IrinaK-2004@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-8617>
Researcher ID: AAB-2243-2020

Irina P. Kutianova, Candidate of Psychological Sciences, Director, Independent Non-Profit Organisation “Center for Prevention and Social Rehabilitation Programs, Moscow, Russian Federation
e-mail: IrinaK-2004@yandex.ru
ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-3907-8617>
Researcher ID: AAB-2243-2020

Есаулова Кира Сергеевна¹, кандидат психологических наук, Проректор по международной деятельности и дополнительному профессиональному образованию; доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» института международного образования, Московский государственный университет пищевых производств (МГУПП), Москва, Российская Федерация
e-mail: esaulovaks@mgupp.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1091-9921>
Researcher ID: AAB-3024-2020

Kira S. Esaulova, Candidate of Psychological Sciences, Vice-rector for international activities and additional professional education; Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Institute of International Education of Food Production, Moscow State University Moscow, Russian Federation
e-mail: esaulovaks@mgupp.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1091-9921>
Researcher ID: AAB-3024-2020

Радионова Мария Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: radionova.m@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5701-5869>
Researcher ID: AAB-7327-2020

Maria S. Radionova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Advisory and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation,
e-mail: radionova.m@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5701-5869>
Researcher ID: AAB-7327-2020

Шленская Наталия Марковна, доцент кафедры «Лингвистика и профессиональная коммуникация» института международного образования, Московский государственный университет пищевых производств (МГУПП), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: n.shlenskaya@mgupp.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0199-2393>
Researcher ID: AAB-2776-2019

Nataliya M. Shlenskaya, Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication, Institute of International Education, Moscow State University of Food Production, Moscow, Russian Federation.
e-mail: n.shlenskaya@mgupp.ru
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-0199-2393>
Researcher ID: AAB-2776-2019

¹ Корреспондирующий автор гарантирует, что все соавторы представленной публикации внесли существенный вклад в концепцию, разработку, исполнение и интерпретацию проведенного исследования, а также видели и одобрили последний вариант рукописи и согласились с его подачей в печать.

РЕЦЕНЗИИ

REVIEWS

Становление концепции общего языкознания Вильгельма фон Гумбольдта

Рецензия на книгу: фон Гумбольдт Вильгельм. Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура. Избранные переводы¹

К 250-летию со дня рождения Вильгельма фон Гумбольдта была издана замечательная книга



«Концепция общего языкознания» (2018), включающая фрагменты как ранних трудов, написанных языковедом по проблематике зарождающейся науки, так и достаточно редкие, до недавнего времени

не переведенные на русский язык очерки о языках и их строении; книга, раскрывающая перед читателем нюансы воззрений ученого на философско-теоретический фундамент данной дисциплины (структура, цель, понятийный аппарат, природа языка, его устройство), эмпирические исследования, в частности, некоторые собранные Гумбольдтом данные по баскскому и мексиканским языкам, а также многочисленные наблюдения сопоставительного характера по ряду других языков.

Издание состоит из двух частей: это работы Гумбольдта и подробная вступительная статья Л. П. Лобановой, излагающая концепции ученого и подробно описывающая немецкое гумбольдтоведение как таковое. Данный материал представляет из себя анализ вклада Гумбольдта в становление языкознания, экскурс в

историю его архива, его подхода, научных контактов и литературы, которой пользовался и на которую ссылался сам исследователь (вплоть до содержания и дальнейшей судьбы его библиотеки). Помимо этого, во всех деталях представлены не только «аффилиации» (термин К. Мюллера-Фольмера) Гумбольдта – лингвистические школы и теории, на которые опиралась его исследовательская практика (Санкт-Петербургская лингвистическая школа, всеобщая грамматика эпохи Просвещения, романтическое сравнительно-историческое языкознание Гримма, Боппа и Раска), но и дальнейшая жизнь и развитие его идей, а также некоторые ключевые моменты из его биографии. После избранных переводов его очерков и фрагментов работ, а также части письма к Шиллеру, приводятся актуальные примечания к каждому разделу, раскрывающие более глубоко лингвофилософские концепции ученого, а также все упоминаемые им имена в систематизированном виде, по каждому из которых дается короткая справка, что в сумме позволяет осмыслить труд Гумбольдта во всей широте научных и исторических взаимосвязей. Впервые в одном издании собраны столь мельчайшие детали по каждому вопросу и сопоставлены взгляды ряда отечественных и зарубежных ученых по целой совокупности проблем, вплоть до причин выбора Гумбольдтом тех или

¹фон Гумбольдт Вильгельм. Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура. Избранные переводы. Пер. с нем. / вступ. ст. и примеч. Л. П. Лобановой. М.: ЛЕНАНД, 2018. 504 с.

иных терминов для обозначения понятия языка (*langue – langage – parole*) [1, с. 17] или для языковедческой науки как таковой (*gesamtes Sprachstudium, gesammte Sprachkunde, allgemeine Sprachkunde* и др.) [1, с. 100].

Вильгельм фон Гумбольдт по праву является одной из ключевых фигур языкознания в пору его зарождения; как языковед он «способствовал конституированию лингвистики» [2, с. 333], стремясь максимально систематизировать все знание о языке, от философских и исторических аспектов до структурно-лингвистических. Все работы Гумбольдта выстраивают каркас одной концепции – концепции языкознания как науки. Уже во «Фрагментах монографии о басках» (1801-1802) Гумбольдтом производится осмысление концепции языкознания как «самостоятельной, отдельной от всех прочих и в себе самой систематически организованной дисциплины» [1, с. 203], важность и общепольность которой особо подчеркивается, а также обосновывается ее логическая база, перечисляются основные методы и цели и помимо этого классифицируются актуальные направления исследовательской деятельности в ее рамках. Языковое полотно преподносится им как «...всемирная история мыслей и чувств человечества. Она изображает человека во всех сферах и на всех ступенях его культуры» [1, с. 203]; язык – это «предмет, достойный глубочайшего размышления», «вся совокупная духовная энергия народа, словно бы чудом зачарованная и заключенная в определенные звуки» [1, с. 202]. В письме Шиллеру (1800) он описывает его философскую составляющую: «Язык <...> есть средство, с помощью которого человек формирует одновременно себя и мир или, скорее, осознает себя, выводя из себя и отделяя от себя некий мир» [1, с. 193]. Примечательно, что изучение языков Гумбольдт определял как независимую научную самоцель: «Изучать его [язык] <...> нужно только ради него самого и независимо от всякой внешней цели. Это

рассмотрение его не как средства общения, а как цели в себе, как орудия мышления и чувствования нации – есть основа всякого истинного изучения языка» [1, с. 105]. Считая существующие на тот момент лингвистические труды весьма ограниченными и недостаточными для того, чтобы послужить в качестве полноценной научной базы языкознания, Гумбольдт видит своей задачей поставить цели, развить способы и сферы исследования, видя необходимость в сборе всей возможной информации по составу языков, выявлению их сходств и различий для дальнейшего проведения аналогий и извлечения выводов; он поднимает вопрос о том, как человек формирует язык и как язык в свою очередь формирует человека и его мышление. В связи с этим назревает актуальность сопоставления языка и природы человека, а также судеб народов [1, с. 200]. Именно такими проблемами, по его мнению, и должна заниматься новая наука, что в краткой, тезисной форме выражено во «Введении в общее изучение языка» (1810-1811).

Множество языков и языковых картин мира Гумбольдт считает большим духовным богатством человечества: благодаря разнообразию языков «раздвигаются для нас границы человеческого бытия», проявляются «новые способы мыслить и чувствовать» [1, с. 203]. Ввиду естественной взаимосвязи языка и мышления очевидно, что в разных языках отражается разное мышление и видение реальности, и различаются языки не только «технической» составляющей, но самой сутью вещей, запечатленной в них, и именно постижение глубинной природы и является целью исследования с точки зрения Гумбольдта: он призывает «вникать в тончайшее разложение составных частей» языков. Кроме этого, чтобы успешно анализировать язык, «проникать в его строение и обрисовывать его своеобразие, то его нельзя уже рассматривать в отдельности, лишь во взаимосвязи со всем, что оказало на него влияние» [1, с. 221], то есть учитывать: а) отношения

языка с другими языками (т.е. принимать во внимание разные типы родства); б) характер нации, которая на нем говорит; в) язык-предок, пути и причины диахронических лингвистических трансформаций. «Дух нации», как пишет Гумбольдт в сочинении «О родстве языков» (1812-1814), проступает в «анатомии» и «физиологии» языка, в его системе, в сочетании составных элементов [1, с. 224].

С другой стороны, Гумбольдт стремится обозреть и целостную картину языкознания, а не только ее мельчайшие частные проявления: автор обсуждает создание «всеобщей системы языка», состоящей из фонологического, грамматического и лексического разделов на основании данных о строении всех возможных языков, и пишет о том, что в общей языковой совокупности выражается «дух рода человечества», в отличие от уникальных картин мира отдельных языков, то есть отдельных «духов наций». Тем не менее ученый осознает ограниченность возможностей человека в познании языка: «Ибо всякий язык бесконечен по своей природе, и невозможно поэтому когда-либо измерить полностью его глубины, а тем более – полностью описать его» [1, с. 205], иначе говоря, возможно не достижение всеохватного знания, или идеала, но постоянное изучение предмета, т.е. устремление к идеалу, и главная задача состоит в том, чтобы сделать это изучение плодотворным и качественным. Невозможно здесь не провести параллели с агностицизмом Иммануила Канта и его учением о «вещи в себе», ведь, как известно, немецкая классическая философия оказала влияние на образ мышления Гумбольдта. Как и И. Кант, Гумбольдт считает предмет познания (в данном случае язык) недоступным для человека в своей предельной полноте, но достойным устремлений постичь его глубинную суть, именно поэтому он называет язык «целью в себе», ради которой истинный ученый и будет прилагать усилия [1, с. 105].

Необходимо также отметить, что Гумбольдт жестко разграничивает филологию и языкознание, подчеркивая независимую ценность последнего. В сочинении «О различиях строения человеческого языка» он пишет, что филология «обращена в своем чистом понимании на древнюю литературу, а языкознание – на языки», и было бы неверно оценивать языки только по литературному критерию, принижая те, что не имеют своей литературы.

Во фрагменте «О родстве языков» (1812-1814) он ставит вопросы о связи между языками [1, с. 224]:

1. «В каких частях и из-за чего, собственно, языки различны?»

2. «Какие причины могут лежать в основе этих различий?»

3. «В каких из обнаруженных при этом мест заключено то, что делает языки, произведенные друг из друга или все вместе из какого-то третьего в одно и то же время сходными и разнообразными?»

Поиск ответов на данные вопросы, по Гумбольдту, должен в равной степени затрагивать и «своеобразие языка», и «своеобразие нации». Помимо этого, он выделяет шесть степеней родства – от близких диалектов до максимально удаленных друг от друга языков. Исследование этих уровней он предлагает проводить по трем пунктам: а) грамматическое и лексическое строение; б) гнезда слов; в) средства (прежде всего флексии), которыми пользуется грамматика для обозначения различаемых ею состояний слов. Цель изучения – выяснить, «какие языковые сходства являются признаками общего родового происхождения» [1, с. 226]. В данной работе ученый намеревался проводить сопоставительную работу по родственным и неродственным языкам: европейские, санскрит, кимрский, китайский, мексиканский и другие. Однако Гумбольдт был далек от типологической классификации языков, как отмечает в своих комментариях Л. П. Лобанова, приводя доводы ученого об отсутствии

чистых типов; то есть Гумбольдт характеризовал скорее методы, а не языки [1, с. 113]. Как писал Гумбольдт в сочинении «О различиях строения человеческого языка», «отдельные языки различны не как виды, а как индивидуумы, их характер есть не видовой характер, а индивидуальный». Языки не поддаются классификации так же, как и духовная природа человека, и природа языка «противится всякий подлинной и конститутивной классификации».

Выдающаяся заслуга Гумбольдта заключается в «беспрецедентном до тех пор замысле придать исследованиям языка всеобщий характер» [1, с. 106], в его последовательной разработке новой дисциплины, что мы видим уже по «Введению в общее изучение языка», где приводится описание содержания предмета (характеристика языка и его связь с человеком вообще; характер отдельного языка и его отношение к своему народу; рассмотрение различности языков со стороны их воздействия, их влияния на говорящих; описание возникновения, родства, изменений и гибели языков; анализ отдельных частей языка и др.), методологии (освоение; характеристика; разбор и обработка отдельных языков), а также специальной части (общая сравнительная

грамматика; общая сравнительная лексикография; определение родства языков) и философской истории языков.

Каждый раздел данной книги снабжен релевантной и детальной сопутствующей информацией, в ней представлен собранный подробнейший энциклопедический материал, впервые публикуемый на русском языке, так же, как и фрагменты редких работ Гумбольдта.

Эта книга в особенности интересна тем, что Вильгельма фон Гумбольдта традиционно считают основоположником общего языкознания. Но в действительности предложенная им концепция не получила своего институционального воплощения при жизни исследователя и была предана забвению сразу после его ухода и его собственно языковедческие труды, переводы которых включены в данное издание, оставались неизвестными научному сообществу до новейшего времени.

Это достойное издание, позволяющее любому гумбольдтоведцу вникнуть в самые тонкие идеи ученого и увидеть все научные взаимосвязи языкознания той эпохи. Вне всякого сомнения, «Концепция общего языкознания» будет полезна всем, чей научный интерес представляют история языкознания и философия языка.

1. В. Фон Гумбольдт. Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура. Избранные переводы. Пер. с нем. / вступ. ст. и примеч. Л. П. Лобановой. М.: ЛЕНАНД, 2018. 504 с.

2. Hurch В., Die Formierung der grammatische Analyse // ASJU XXXVIII-1, 2004. S. 333-351.

Федуленкова Татьяна Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета, член Российского профессорского собрания (Сертификат № 64), член-корреспондент РАН

Басова Татьяна Александровна,

аспирант кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– лицензионный договор;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка

им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail:natalyach@mail.ru)

Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменения в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и обтекания **не допускаются.**

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: gio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <https://science.swsu.ru>.