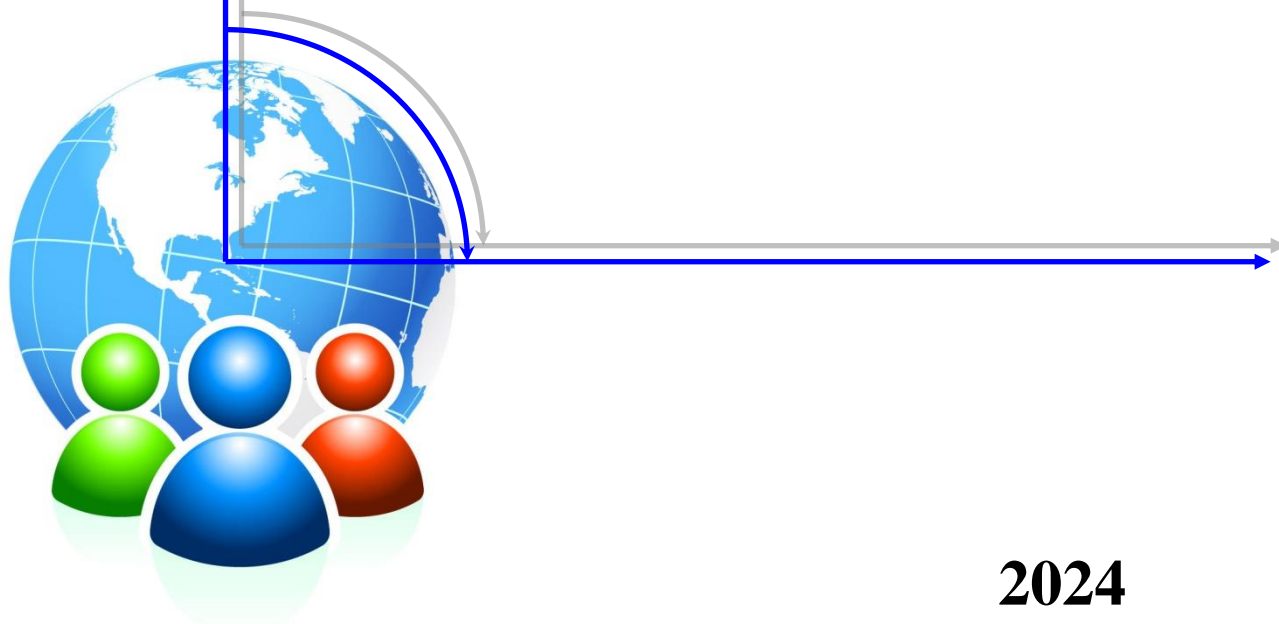


16+

e-ISSN: 2712-9780
p-ISSN: 2311-0066

Балтийский гуманитарный журнал



2024
Том 13
№ 2(47)

БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Том 13
№ 2 (47)
2024

Ежеквартальный
научный электронный
журнал

Учредитель – Общество с ограниченной ответственностью «Ландрейл»»

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, доцент

Заместители главного редактора:

Абылкасымова Алма Есимбековна, заслуженный деятель Казахстана, доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии наук Республики Казахстан, академик Российской Академии образования

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Алиева Нармин Абульфаз кызы, доктор филологических наук, доцент

Искандарова Дилоро Мукаддасовна, доктор филологических наук, профессор

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент

Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор

Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор

Ханджани Лейла, кандидат филологических наук, ассистент профессора

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор

Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Анпилов Сергей Михайлович, доктор технических наук, доцент

Ахаев Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор

Бочегова Наталья Николаевна, доктор филологических наук

Гусейнова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор

Добудько Татьяна Валерьяновна, доктор педагогических наук, профессор

Жаткин Дмитрий Николаевич, доктор филологических наук, профессор

Зюкин Данил Алексеевич, кандидат экономических наук, старший научный сотрудник

Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Мамычев Алексей Юрьевич, доктор политических наук, кандидат юридических наук, доцент

Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Насырова Эльмира Фанилевна, доктор педагогических наук, доцент

Осиянова Ольга Михайловна, доктор педагогических наук, доцент

Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Петрук Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Рахманова Мавджуда Джамшедовна, кандидат педагогических наук, доцент

Родионов Михаил Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор

Сорочайкин Андрей Никонович, доктор философских наук, доцент

Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Цыцаркина Наталья Николаевна, доктор филологических наук, доцент

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор

Ответственный секретарь

Степина Наталья Валерьевна

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ЭЛ № ФС 77-83768 от 29.08.2022 г.

Компьютерная верстка:
Коростелев А.А.

Технический редактор:
Коновалова Е.Ю.

Адрес редколлегии, учредителя, редакции и издателя Общества с ограниченной ответственностью «Ландрейл»:

445047, Россия, Самарская область,
г. Тольятти, Южное шоссе,
д. 35А, офис 404
Тел.: +79270290177
E-mail: BalticGZ@yandex.ru
Сайт: <http://landrailbgz.ru/>

Подписана верстка 28.06.2024.
Выход в свет 29.06.2024.
Формат 60x84 1/8.
Заказ 2-40-03.

INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Korostelev Alexander Alekseevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Informatics, Applied Mathematics and Methods of Their Teaching (Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)

Deputy Chief Editors:

Abylkasymova Alma Esimbekovna, Honored Worker of Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Academician of the Russian Academy of Education

(Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan)

Alexandrova Ekaterina Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Methodology of education»

(Saratov State University, Saratov, Russia)

Iskandarova Diloru Mukaddasovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics

(Russian-Tajik (Slavonic) University, Dushanbe, Tajikistan)

Kondaurova Inessa Konstantinovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of chair of mathematics and methods of teaching

(Saratov State University, Saratov, Russia)

Osadchenko Inna Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Plakhova Olga Aleksandrovna, Doctor of Philological Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of the Department «Theory and Methods

of Teaching Foreign Languages and Cultures»

(Togliatti State University, Togliatti, Russia)

Raven John, PhD in Psychology, Professor, Honorary Doctor and Distinguished Professor of the University of Pecs

(Hungary), Honorary Doctor of the Catholic University of Lublin (Poland)

(Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, Scotland)

Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Grodno State University, Grodno, Belarus)

Khanjani Leila, candidate of philological sciences, assistant professor of the Russian language department

(Gilan University, Rasht, Iran)

Editorial team:

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology

(Baku State University, Baku, Azerbaijan)

Abramovskikh Elena Valerievna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of «Russian, Foreign Literature and Teaching Methods»

(Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara, Russia)

Aliyeva Narmin Abulfaz kyzy, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Department of Theoretical Linguistics

(Azerbaijan National Academy of Sciences, Baku, Azerbaijan)

Aniskin Vladimir Nikolaevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Information and Communication

Technologies in Education, Dean of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics

(Samara State Social Pedagogical University, Samara, Russia)

Anpilov Sergey Mikhailovich, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Reinforced Concrete Structures

(Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Novosibirsk, Russia)

Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Bakalova Zinaida Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of «Russian Language, Culture of Speech and Teaching Methods»

(Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara, Russia)

Bochegova Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Philology

(Kurgan State University, Kurgan, Russia)

Guseynova Tatyana Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, Professor of the Russian Language Department

(Russian-Tajik (Slavonic) University, Dushanbe, Tajikistan)

Dobudko Tatyana Valeryanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Informatics,

applied mathematics and methods of their teaching»

(Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia)

Zhatkin Dmitry Nikolaevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Translation and Translation Studies

(Penza State Technological University, Penza, Russia)

Zyukin Danil Alekseevich, Candidate of Economic Sciences, Senior Researcher, Research Center

(Kursk State University, Kursk, Russia)

Ivanyan Elena Pavlovna, Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department « Russian Language, Culture of Speech and Teaching Methods»

(Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara, Russia)

Leifa Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Amur State University, Blagoveshchensk, Russia)

Mamychev Aleksey Yurievich, Doctor of Political Sciences, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of the Department

«Theory and History of Russian and Foreign Law»

(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Merlina Nadezhda Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of the Department

of Discrete Mathematics and Informatics

(Chuvash State University, Cheboksary, Russia)

Nasyrova Elmira Fanilevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the department of theory and methodology of professional

education

(Surgut State University, Surgut, Russia)

Osiyanova Olga Mikhailovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of English Philology and Methods

of Teaching English

(Orenburg State University, Orenburg, Russia)

Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Methods

of Teaching English

(Orenburg State University, Orenburg, Russia)

Petruk Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Department of Scientific Research

(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Rakhmanova Mavjuda Jamshedovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English

(Russian-Tajik (Slavonic) University, Dushanbe, Tajikistan)

Rodionov Mikhail Alekseevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Informatics and Methods of Teaching Informatics and Mathematics»

(Penza State University, Penza, Russia)

Sorochaikin Andrey Nikonovich, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Management and Digital Marketing

(International Market Institute, Samara, Russia)

Turlova Evgenia Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology

and Methods of Teaching English

(Orenburg State University, Orenburg, Russia)

Tsytarkina Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English Philology

(Kurgan State University, Kurgan, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

педагогические науки

РОЛЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КАЧЕСТВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ВОРОБЬЕВА Елена Витальевна, ВОРОБЬЕВ Игорь Петрович.....	5
РОЛЬ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОРОБЬЕВА Елена Витальевна.....	9
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБЩЕНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ СООБЩЕСТВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) ГРИБОВА Наталья Сергеевна, ЧАПЛЫГИНА Ольга Владимировна.....	12
ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ИВАШОВА Елизавета Евгеньевна.....	15
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС УСЛОВИЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ КУСАРБАЕВ Ринат Ишмухаметович, МУХАМЕТШИНА Ольга Викторовна, АЛЕХИНА Надежда Викторовна, КАЛУГИНА Елизавета Владимировна, ПОЧИТАЛКИНА Наталия Евгеньевна.....	20
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА МАЛИЦКАЯ Елена Владимировна.....	24
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ SOFT- И HARD-КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРОФИЛЬНЫХ НАУК НЕСТЕРОВ Андрей Андреевич, ГУДКОВА Светлана Анатольевна.....	28
ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОСИЯНОВА Ольга Михайловна, РОГОЗИНА Екатерина Владимировна.....	32
СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ШКОЛ УЛЬЯНОВА Ирина Анатольевна, АРХИПОВ Михаил Игоревич.....	36
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОЦЕНКОЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТА И ПОТРЕБНОСТЬЮ В ПОВЫШЕНИИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ЧЕРНИКОВА Елена Геннадьевна, ПТАШКО Татьяна Геннадьевна, ПЕРЕБЕЙНОС Артем Евгеньевич, ЛЕБЕДЕВА Татьяна Николаевна.....	40
«ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ» И ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ. ЧАСТЬ 3 ЯРЫГИН Олег Николаевич, КОРОСТЕЛЕВ Александр Алексеевич.....	45
РОЛЬ ЛИНГВОСПЕЦИФИЧНОСТИ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ЯЩЕНКО Наталья Валериевна.....	54

филологические науки

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ГОДОВОГО ОТЧЕТА КОМПАНИИ «O'KEY GROUP»). ИНОЗЕМЦЕВА Надежда Владимировна, ЛЯХ Дарья Александровна.....	58
ПОЭТИКА РОМАНА ДОННЫ ТАРТТ «ЩЕГОЛЬ» (ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО) НЕКЛЮДОВА Варвара Игоревна, ТОРОСЯН Анна Сергеевна.....	62
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ОБЕРЕМЧЕНКО Елена Юрьевна, ГИЛЯВСКАЯ Яна Ивановна, КУЗИНА Марина Витальевна.....	67
Условия размещения материалов.....	71

CONTENT

pedagogical sciences

ROLE OF CREOLIZED TEXTS IN EDUCATIONAL PUBLICATIONS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS DIDACTIC MATERIAL VOROBEVA Elena Vital'evna, VOROBEV Igor Petrovich.....	5
THE ROLE OF CREOLIZED TEXT IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS VOROBEVA Elena Vital'evna.....	9
FEATURES OF THE USE OF MEDICAL VOCABULARY IN COMMUNICATION BETWEEN REPRESENTATIVES OF MEDICAL COMMUNITIES (USING THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE) GRIBOVA Natalia Sergeevna, CHAPLYGINA Olga Vladimirovna.....	12
ONLINE PLATFORMS AS A MEANS OF UPDATING THE CONTENT OF LEARNING AND TEACHING SUPPORT KITS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS IVASHOVA Elizaveta Evgenievna.....	15
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL COMPLEX OF CONDITIONS AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL INTERCULTURAL SOCIALIZATION STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION KUSARBAEV Rinat Ishmuhametovich, MUKHAMETSHINA Olga Viktorovna, ALEKHINA Nadezhda Viktorovna, KALUGINA Elizaveta Vladimirovna, POCHITALKINA Nataliya Yevgenyevna	20
ARTISTIC COMMUNICATION AS A MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A YOUNGER STUDENT MALITSKAYA Elena Vladimirovna.....	24
THEORETICAL ASPECTS OF SOFT AND HARD SKILLS DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF STUDYING PROFESSIONAL SCIENCES NESTEROV Andrey Andreevich, GUDKOVA Svetlana Anatolyevna.....	28
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE CASE METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING TO STUDENTS OF ECONOMICS SPECIALTIES OSIYANOVA Olga Mikhailovna, ROGOZINA Ekaterina Vladimirovna.....	32
SOCIAL ADVERTISING AS A WAY TO PREVENT ASOCIAL BEHAVIOR IN SCHOOL TEENAGERS ULYANOVA Irina Anatolyevna, ARKHIPOV Mikhail Igorevich.....	36
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS IN CONFLICT RESOLUTION AND THE NEED TO INCREASE CONFLICT TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS CHERNIKOVA Elena Gennadievna, PTASHKO Tatyana Genadevna, PEREBEYNOS Artem Evgenyevich, LEBEDEVA Tatyana Nikolaevna.....	40
“LANGUAGE GAMES” AND LANGUAGE COMPETENCE. Part III YARYGIN Oleg Nickolaevich, KOROSTELEV Alexander Alekseevich	45
THE ROLE OF LINGUOSPECIFICITY OF MEMORY IN THE PROCESS OF TEACHING THE SECOND FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY YASHCHENKO Natalia Valerievna	54

philological sciences

THE PROBLEM OF TRANSLATING ECONOMIC TERMS INTO RUSSIAN (ON THE MATERIAL OF THE ANNUAL REPORT OF THE O'KEY GROUP COMPANY) INOZEMTSEVA Nadezhda Vladimirovna, LYAKH Darya Alexandrovna.....	58
THE POETICS OF DONNA TARTT'S NOVEL “THE GOLDFINCH” (TRADITION AND INNOVATION) NEKLYUDOVA Varvara Igorevna, TOROSYAN Anna Sergeevna.....	62
TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS A KEY COMPONENT OF LINGUOCULTURAL ADAPTATION OBEREMCHENCO Elena Yurievna, GILYAVSKAYA Yana Ivanovna, KUZINA Marina Vitalievna.....	67
Conditions of accommodation of scientific materials.....	71

УДК 378.046.2
EDN: QLGUF



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

РОЛЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КАЧЕСТВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

© Автор(ы) 2024

ВОРОБЬЕВА Елена Витальевна, кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования отделения русского языка как иностранного Подготовительного факультета
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
125993, Россия, Москва, evbrin@inbox.ru

SPIN: 8068-2550

AuthorID: 887183

ORCID: 0000-0002-7881-9644

ВОРОБЬЕВ Игорь Петрович, аспирант кафедры международного и публичного права Юридического факультета

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
125993, Россия, Москва, v_i_p_19_88@mail.ru

SPIN: 5621-4569

Аннотация. В настоящее время в мире растёт интерес иностранцев к изучению русского языка и получению образования в Российской Федерации. Россия является привлекательной страной для образовательной миграции в связи с признанием многими странами высокого уровня качества российской системы образования. В этой связи ежегодно большое количество иностранных граждан приезжает в нашу страну и начинает или продолжает изучать русский язык с целью получения образования в университетах Российской Федерации. Процесс изучения любого иностранного языка неразрывно связан с учебными изданиями, дидактический материал которых не только помогает в овладении новым языком, но и содержит информацию о стране, народе и традициях. Следовательно, учебники и учебные пособия способствуют и социальной адаптации иностранцев к новым условиям среды. Целью настоящей работы является исследование специфики учебных изданий для иностранных обучающихся, а также анализ креолизованных текстов, которые выступают в качестве основы дидактического материала. В статье рассмотрена история изучения креолизованных текстов, приведены различные классификации учебных изданий по иностранному языку, выявлены и описаны основные функции креолизованных текстов в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному. В работе были использованы следующие методы: метод мониторинга учебных текстов, метод анализа и описания специфики учебных изданий для иностранных обучающихся, метод синтеза информации о креолизованных текстах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебный процесс, креолизованный текст, учебные издания, иностранные обучающиеся.

ROLE OF CREOLIZED TEXTS IN EDUCATIONAL PUBLICATIONS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS DIDACTIC MATERIAL

© The Author(s) 2024

VOROBIEVA Elena Vital'evna, PhD in Philological Sciences, senior teacher of additional education of the Department of Russian as a foreign language of the Preparatory Faculty
Financial University under the Government of Russian Federation
125993, Russia, Moscow, evbrin@inbox.ru

VOROBIEV Igor Petrovich, Postgraduate student of the Department of International and Public Law of the Faculty of Law
Financial University under the Government of Russian Federation
125993, Russia, Moscow, v_i_p_19_88@mail.ru

Abstract. Currently, the interest of foreigners in learning the Russian language and getting an education in the Russian Federation is growing in the world. Russia is an attractive country for educational migration due to the recognition by many countries of the high level of quality of the Russian education system. In this regard, every year a large number of foreign citizens come to our country and begin or continue to study Russian in order to receive education at universities of the Russian Federation. The process of learning any foreign language is inextricably linked with educational publications, the didactic material of which not only helps in mastering a new language, but also contains information about the country, people and traditions. Consequently, textbooks and teaching aids also contribute to the social adaptation of foreigners to new environmental conditions. The purpose of this work is to study the specifics of educational publications for foreign students, as well as the analysis of creolized texts, which act as the basis of didactic material. The article examines the history of the study of creolized texts, provides various classifications of educational publications in a foreign language, identifies and describes the main functions of creolized texts in textbooks and textbooks on Russian as a foreign language. The following methods were used in the work: the method of monitoring educational texts, the method of analyzing and describing the specifics of educational publications for foreign students, the method of synthesizing information about creolized texts.

Keywords: Russian as a foreign language, educational process, creolized text, educational publications, foreign students.

ВВЕДЕНИЕ

В основе любого процесса обучения находится «педагогический треугольник», включающий в себя три основные составляющие «преподаватель – учащийся – средства обучения» [1, с. 18]. В качестве основного средства обучения выступает учебник, с помощью которого обучающиеся получают новые знания в области грамматического строя языка, отрабатывают умения и навыки использования полученных знаний в рамках коммуникативных ситуаций, а также формируют представления о географии, населении, истории и культуре страны изучаемого языка.

Дидактический материал современных учебных изданий по русскому языку как иностранному представлен,

по нашему мнению, креолизованными текстами. Изначально в научной литературе термин *креолизованный* начал использоваться для обозначения текста, в котором действовали и взаимодействовали два разных языка, применяющиеся в качестве средства общения в рамках определённой группы людей. Так, Ю. М. Лотман, изучая художественный текст, отмечал наличие креолизации или смешения языка писателя и языка читателя [2, с. 36].

Научное изучение креолизованных текстов началось с работ по семиотике, в которых изображение выступает в качестве особой системы знаков. Систематизация знаний по невербальным компонентам относится к 1970-м годам. В это время появились первые работы, рассматривающие выразительные возможности невербальных

компонентов и их роли в рамках целого произведения. Появившийся и растущий интерес к данным невербальным средствам продиктован научно-техническим прогрессом, в результате которого возникли новые способы передачи информации.

В данной работе мы будем понимать под креолизованными текстами тексты, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [3, с. 180].

В настоящее время кроме термина *креолизованный* применяются и другие, например: поликодовый текст [4], семиотически осложненный текст [5], изоверб [6] или изовербальный комплекс [7], полимодальный текст [8], видеовербальный текст [9], гетерогенный текст [10].

Интерес к невербальным средствам информации привёл к появлению большого количества работ, посвящённых функционированию креолизованных текстов в различных видах изданий. Так, существуют исследования о креолизации текстов церковно-религиозного стиля [11], текстов рекламы [12], текстов средств массовой информации [13], поэтических текстов [14], а также о креолизованных текстах в литературном образовании [15]. Однако в настоящее время практически полностью отсутствуют научные труды о креолизации учебных изданий по русскому языку для иностранных обучающихся [16; 17; 18].

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной работы является анализ существующих учебных изданий по русскому языку как иностранному, а также определение функций креолизованных текстов и их роли как дидактического материала.

Необходимость исследования именно текстов по русскому языку как иностранному связана с увеличением числа иностранных граждан, прибывающих для получения образования в Россию. Так, в 2010-2011 учебном году количество иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в Российской Федерации, составляло 153,8 тыс. человек, а в 2022-2023 учебном году данный показатель вырос до 351,6 тыс. человек [19].

В статье были проанализированы креолизованные тексты учебных изданий для иностранных обучающихся уровней А1, А2, В1. В процессе исследования проводился мониторинг заявленных учебных текстов, анализ роли креолизованных текстов в процессе изучения русского языка и социальной адаптации иностранных обучающихся, проводилось сравнение текстов с разной степенью креолизации.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Учёные классифицируют учебники по русскому языку для иностранных обучающихся, отталкиваясь от учебных задач и концепций обучения.

Так, М. Н. Вятютнев предлагает следующие типы [20]:

1. Грамматико-переводные учебники, главной целью которых является обучение студента чтению, переводу и пониманию текста на иностранном языке, усвоению грамматических навыков и развитие интеллекта. В данных учебниках наблюдается стремление автора охватить всю систему изучаемого языка. В результате не всегда получается изложить учебный материал доступно и кратко, а курс ориентирован на формирование умения письменного перевода с изучаемого на родной язык.

По мнению М. Н. Вятютнева, грамматико-переводные учебники страдают от неоправданной детализации, часто авторы не соблюдают принцип системности и последовательности в изложении материала [20, с. 126], особое внимание приковано к анализу уже готовых, а не построению новых высказываний. Несмотря на это, существует и ряд преимуществ, поэтому полностью отказываться от данных учебников не стоит.

2. Структуральные учебники рассматривают язык в виде единой системы, состоящей из частей, а именно: структурных моделей предложений. Наличие дан-

ных моделей в структурных учебниках даёт учащимся схемы-опоры для понимания высказывания именно в устной речи, моделирования собственной реплики и построения диалога. Количество структурных моделей предложений строго определено и ограничено для каждого уровня и отдельного урока, что не даёт увидеть полностью всю систему языка. Кроме того, в рамках данных учебников невозможно вне контекста овладеть всей системой грамматических номинаций. Ввиду большого количества недостатков к данным учебникам перестали обращаться.

3. Трансформационные учебники предполагают овладение студентами-иностранцами определённым набором синтаксических конструкций и способами их трансформирования. Авторами трансформационных учебников выдвигается термин «глубина структуры», которая и должна обуславливать номинативную часть высказывания. Необходимо также отметить, что упражнения в данных учебниках тренируют навыки построения отдельных предложений и развёртывания их в более сложные синтаксические конструкции. В отличие от структурных, в трансформационных учебниках есть четкие правила, примеры, разъяснения неправильного построения высказываний. Несмотря на положительные стороны, от трансформационных учебников отказались из-за того, что упражнения в них не удовлетворяли в полной мере коммуникативных намерений говорящего, а термин «глубинная структура» научно не был определён в полной мере.

4. Коммуникативные учебники предусматривают обучение всем четырем видам речевой деятельности (чтению, письму, аудированию и говорению). Основная задача коммуникативных учебников состоит в полном удовлетворении коммуникативных намерений студентов, представлении языка как целостной и живой системы и знакомстве с культурой и ценностями его носителей. Речевые действия даются как в различных комбинациях, так и отдельно, чтобы в полной мере продемонстрировать реальные ситуации общения. Весь грамматический материал ситуативно ориентирован. Коммуникативные учебники, по мнению многих учёных, на современном этапе обучения русскому языку как иностранному наиболее эффективны.

А. Р. Арутюнов в книге предлагает следующую классификацию [21]:

1. Предкоммуникативные учебники, которые подразделяются на:

1) языковые учебники, главное целью которых выступает обучение языку, а в центре внимания ставится морфология и синтаксис, новые слова изучаются по спискам. Данные учебники эффективны только при повторении грамматических элементов пройденного материала и направлены в основном на обучение письменному переводу;

2) речевые учебники, на первый план в которых выходит обучение речевой деятельности студентов, а именно: формирование умений создавать и воспринимать речевые высказывания за пределами ситуации общения. Целью данных учебников является овладение техникой чтения, говорения, письма и аудирования, а не формирование навыков для использования полученных знаний в рамках реальной коммуникации без коммуникативных сбоев.

2. Коммуникативные учебники делятся на:

1) коммуникативно-поведенческие учебники, которые построены по модели:

а) составление каталога речевых интенций, располагающихся в определенной последовательности: от самых распространенных к менее употребляемым, независимо от уровня сложности текущего материала;

б) нахождение средств реализации данных речевых намерений.

Иными словами, сначала учащимся представляются тексты, визуальные материалы, содержащие задачи об-

щения, а затем происходит анализ данных задач, выработка речевых поступков для их решения. Принято полагать, что при усвоении определённых речевых клише студенты «откроют для себя» правила чужого языка и постигнут нормы общения, что происходит в результате овладения родным языком маленькими детьми;

2) коммуникативно-деятельностные учебники предполагают не только выработку умения адаптации к различным речевым ситуациям, но воздействия на участников коммуникации. В ходе выполнения предкоммуникативных упражнений развиваются способы вербализации интенций, определяются учебно-коммуникативные задачи, расширяется набор коммуникативных намерений и форм их выражения на базе новых целей общения. Коммуникативно-деятельностные учебники содержат список задач общения, при решении которых происходит отбор и вербализация нужных интенций. В результате этого студенты начинают осмысливать речевые действия, а не только заниматься их тренировкой в постоянных фиксированных ситуациях общения.

По мнению А. Р. Арутюнова, в современной методике обучения русскому языку как иностранному коммуникативно-поведенческие и коммуникативно-деятельностные учебники применяются в равной степени. Несмотря на некоторые преимущества данных типов учебников перед предкоммуникативными, они обладают и рядом недостатков. Так, коммуникативно-деятельностные учебники ложно предполагают, что обучение иностранному языку ведётся как и родному.

С другой стороны, коммуникативно-поведенческие учебники эффективны только для коротких курсов интенсивного овладения языком, когда количество коммуникативных ситуаций ограничено. При долгосрочном обучении обилие вариантов речевых поступков нагромождается в механической памяти студентов. Чтобы этого избежать, необходимо обращаться к системе языка, а не к отдельным ее частям.

ОБСУЖДЕНИЕ

Нами был проанализированы учебные издания по русскому языку как иностранному уровней А1, А2, В1 [22–26]. Мы предлагаем выделить следующие функции креолизованных текстов в учебных изданиях по русскому языку как иностранному:

1. Функция визуализации наблюдается в креолизованных текстах, где невербальный компонент дублирует содержание вербального текста (рисунок 1). Такие тексты применяются в учебниках по РКИ с целью визуализации нового лексического материала и снятия трудностей у иностранных студентов в процессе обучения [22, с. 134]:



Рисунок 1 – Пример учебного текста по РКИ

2. Выделительная функция – изображение отражает важную дополнительную информацию, делает акцент на отдельных аспектах содержания вербального текста. Так, в процессе введения грамматического материала по изучению глаголов движения русского языка вербальный текст транслирует основные ситуации использования данных глаголов, а изображение помогает понять разницу в применении слов *идти*, *ходить*, *ехать* и *ездить*. Иллюстрация машины говорит о том, что глаголы *ехать* и *ездить* применяются тогда, когда человек передвигается на транспорте, а глаголы *идти* и *ходить*

– пешком (рисунок 2). Кроме того, наличие невербальных компонентов в виде стрелок помогает понять однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения [24, с. 126]:



Рисунок 2 – Пример учебного текста по РКИ

3. Иллюстрирующая функция. В пространстве учебного издания невербальные компоненты (например, иллюстрации) дополняют содержание вербального текста, иллюстрируют его для «погружения» адресата. Например, в текстах для чтения о городах России приводятся фотографии достопримечательностей данных городов.

4. Функция условного обозначения. Креолизованные тексты используются с целью систематизации заданий в рамках учебного издания. Так, изображения-условные обозначения помогают иностранным обучающимся заранее понять специфику будущих заданий, а также помогают запомнить текущий материал.

5. Продуцирующая функция. Креолизованные тексты выступают в качестве основы в процессе конструирования иностранцами собственных предложений, речевых высказывания и т. д. [22, с. 275] (рисунок 3):

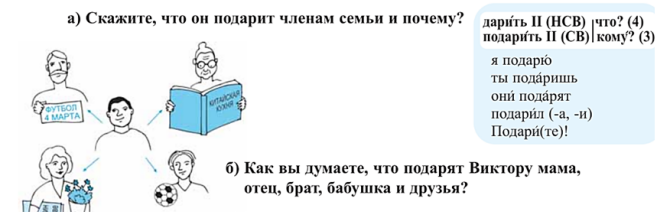


Рисунок 3 – Пример учебного текста по РКИ

6. Аттрактивная функция – использование креолизованных текстов с целью привлечения внимания иностранных обучающихся. Например, в процессе изучения фразеологии русского языка [26, с. 102] (рисунок 4):

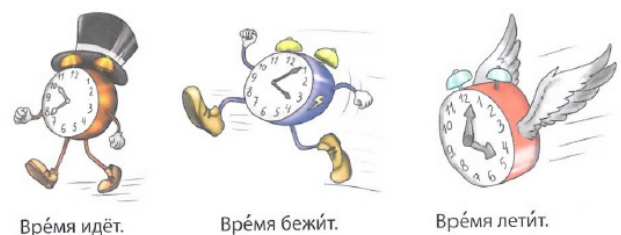


Рисунок 4 – Пример учебного текста по РКИ

ВЫВОДЫ

Таким образом, включение креолизованных текстов в учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному помогает эффективно усваивать новый материал, так как полученная из невербального компонента информация намного дольше остаётся в памяти обучающихся. Кроме того, креолизованные тексты привлекают внимание к процессу обучения, развивают мышление и память, способствуют продуцированию иностранцами собственного высказывания, транслируют богатство страны изучаемого языка и формируют условия для успешной социальной адаптации обучающихся включение их в сферу межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крючкова Н.В. Лингвокультурное варьирование концептов / Н.В. Крючкова; под науч. ред. В.Е. Гольдина. – Саратов: Научная кни-

- за, 2005. 164 с.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб.: «Искусство – СПб». 1998. 285с.
 3. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180-186.
 4. Большакова Л.С. О содержании понятия «полицодовый текст» // Вестник СамГУ. 2008. № 4 (63). С. 19-24.
 5. Протченко А.В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Протченко А.В. Самара, 2006. 19 с.
 6. Михеев А.В. О некоторых типах взаимодействия изображения и текста // Типы коммуникации и содержательный аспект языка: сборник научных трудов. М., 1987. С. 191-199.
 7. Бернацкая А.А. Подпись как тип текста // Проблемы лингвистического анализа текста и коммуникации: сборник статей. Иркутск, 1987. С. 118-128.
 8. Некрасова Е.Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 45-48.
 9. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеOVERBального текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Пойманова О.В. М., 1997. 237 с.
 10. Ицук М.А. Гетерогенный текст: функции его составляющих // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. Тверь, 2008. № 13. С. 176-182.
 11. Леденева В.В. Характер креолизации как признак текста церковно-религиозного стиля // Текст, контекст, интертекст: сб. науч. статей по материалам Международной научной конференции «XII Виноградовские чтения» (Г. Москва, 10-11 ноября 2011 г.). Т. 1: Русский язык. Зарубежная филология/отв. ред. Н.Ф. Кирпов, И.Л. Огуречникова. М.: ПГПУ, 2012. С. 146-151.
 12. Елина Е.А. Семантика рекламы/ Елина Е.А. М. 2010. С. 3.
 13. Скороходова Е.Ю., Бородянская Е.А. Креолизованный текст в современных СМИ как формирование оценки события и эмоции у читателей. Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 3. С. 242-245.
 14. Коваленко Г.В. Креолизованные поэтические тексты У. Блейка в аспекте теории концептуальной интеграции // Международный научно-исследовательский журнал. № 1 (115). 2022. С. 121-125.
 15. Романичева Е.С. Креолизованные тексты в литературном образовании: актуализируем и развиваем традиции мимодики // Литература в школе. 2022. № 3. С. 76–91.
 16. Воробьева Е.В. Текст учебного издания по русскому языку как иностранному: текстологический, лингвокультурный и прагматический аспекты: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Воробьева Е.В. Мытищи, 2020. 241 с.
 17. Бринюк Е. В. Текст как средство межкультурной коммуникации / Е. В. Бринюк // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2019. № 2. С. 19-27.
 18. Бринюк Е. В. Специфика репрезентации концепта «ЧЕЛОВЕК» в учебном креолизованном тексте по русскому языку как иностранному / Е. В. Бринюк // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 1 (20). С. 73-79.
 19. Российский статистический ежегодник. 2023: Стат.сб./ Росстат. М., 2023. 704 с.
 20. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. 144 с.
 21. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 168 с.
 22. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 17-е изд. СПб.: Златоуст, 2019. 344 с.
 23. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). 13-е изд. СПб.: Златоуст, 2019. 256 с.
 24. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. I. 9-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 200 с.
 25. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. II. 8-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2019. 184 с.
 26. Долматова О.А., Новачац Е.М. Точка Ру А1. Точка Ру А1. М.: Перо, 2019. 152 с.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 20.05.2024

Approved date: 05.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 378.046.2
EDN: ZXGPOZ



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

РОЛЬ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© Автор(ы) 2024

ВОРОБЬЕВА Елена Витальевна, кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования отделения русского языка как иностранного Подготовительного факультета *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*
125993, Россия, Москва, evbrin@inbox.ru

SPIN: 8068-2550

AuthorID: 887183

ORCID: 0000-0002-7881-9644

Аннотация. В современном мире растёт интерес к изучению русского языка и получению высшего образования в нашей стране. Каждый год увеличивается число иностранных студентов и слушателей в университетах России, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и на Подготовительных факультетах. Однако для полноценного владения иностранным языком и проживания в другой стране недостаточно овладеть только грамматикой, фонетикой и лексикой данного языка, необходимо также познакомиться с культурой, традициями, обычаями, особенностями вербального и невербального поведения, мышлением народа-носителя. Следовательно, изучение иностранного языка связано с социокультурной адаптацией иностранных граждан, без которой невозможно полноценное «вхождение» в новый социум. Целью данной работы является исследование специфики креолизованных текстов диалогового тренажёра по русскому языку как иностранному в процессе социокультурной адаптации иностранных обучающихся. В статье были проанализированы основные труды, посвящённые категории наглядности в педагогике, выявлена роль наглядности в методике преподавания РКИ, приведены результаты опроса среди иностранных граждан, описаны основные трудности адаптации, исследован дидактический материал электронного тренажёра и его роль в процессе социокультурной адаптации. В статье использовались следующие методы исследования: метод эксперимента, методы анализа и синтеза, метод прогнозирования и метод социального опроса.

Ключевые слова: креолизованный текст, русский язык как иностранный, учебный процесс, социокультурная адаптация, иностранные обучающиеся.

THE ROLE OF CREOLIZED TEXT IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

© The Author(s) 2024

VOROBIEVA Elena Vital'evna, PhD in Philological Sciences, senior teacher of additional education of the Department of Russian as a foreign language of the Preparatory Faculty *Financial University under the Government of Russian Federation*
125993, Russia, Moscow, evbrin@inbox.ru

Abstract. In the modern world, there is a growing interest in learning the Russian language and obtaining higher education in our country. Every year, the number of foreign students and trainees at Russian universities studying undergraduate, specialist, master's degree programs and at Preparatory faculties increases. However, to fully master a foreign language and live in another country, it is not enough to master only the grammar, phonetics and vocabulary of this language, it is also necessary to get acquainted with the culture, traditions, customs, features of verbal and non-verbal hanging, the thinking of the native people. Therefore, learning a foreign language is associated with the socio-cultural adaptation of foreign citizens, without which it is impossible to fully "enter" a new society. The purpose of this work is to study the specifics of creolized texts of a dialogue simulator on Russian as a foreign language in the process of socio-cultural adaptation of foreign students. The article analyzes the main works devoted to the category of visibility in pedagogy, identifies the role of visibility in the teaching methodology of Russian as a foreign language, provides the results of a survey among foreign citizens, describes the main difficulties of adaptation, examines the didactic material of the electronic simulator and its role in the process of socio-cultural adaptation. The following research methods were used in the article: experimental method, methods of analysis and synthesis, forecasting method and social survey method.

Keywords: creolized text, Russian as a foreign language, educational process, socio-cultural adaptation, foreign students.

ВВЕДЕНИЕ

Креолизованные тексты выступают как базовый компонент дидактического материала в рамках социокультурной адаптации иностранных граждан. Это связано с тем, что данные тексты состоят из вербальных и невербальных компонентов, относящихся к разным знаковым системам, но образующих единое пространство всего текста, которое отвечает ключевому принципу обучения – принципу наглядности. Так, получение новой информации при использовании креолизованных текстов происходит посредством чувственного восприятия адресата, что помогает эффективному усвоению не только лингвистического, но экстралингвистического материала.

Первым в педагогической науке важность принципа наглядности отметил Я. А. Коменский, сформулировав «золотое правило дидактики» [1]. И. Г. Песталоцци отдавал категории наглядности главную роль в рамках развития определённых навыков [2]. По мнению А. Дистервега, посредством наглядности можно сформировать эффективный процесс получения и усвоения новой информации [3]. Следовательно, наглядность выступает и как средство получения знаний, и как средство их более прочного усвоения, а также отработки данных знаний в

практической деятельности.

В методике преподавания РКИ наглядность – это «специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности» [4, с. 41]. Помимо изложенных выше аргументов, при изучении иностранного языка наглядность играет большую роль в рамках познавательной деятельности обучающихся, а также развития коммуникативной компетенции.

Кроме того, в процессе постижения чужого языка наглядность становится не только средством обучения, но и средством познания культуры, традиций, образа страны изучаемого языка [5, с. 146]. Посредством наглядности также формируется мотивация обучающихся к процессу обучения, так как «активизация языкового материала происходит лишь при наличии интереса учащегося к данной ситуации, мотивированности его речевых действий» [6, с. 188].

Кроме того, большинство иностранных обучающихся сегодня являются представителями поколения Z, которые эффективнее всего воспринимают именно визуальную информацию [7].

Следовательно, привлечение средств наглядности в учебный процесс способствует:

- 1) активизации внимания иностранных обучающихся;
- 2) повышению коммуникативной функции всего дидактического материала;
- 3) улучшению речемыслительных процессов;
- 4) повышению интереса к изучаемому материалу;
- 5) созданию условий реальной коммуникации с целью отработки полученных навыков в практической деятельности;
- 6) формированию представлений о народе-носителе и стране изучаемого языка, что необходимо для полноценного «погружения» в новую социальную среду;
- 7) задействию в процессе обучения различных видов речевой деятельности;
- 8) созданию мотивации иностранных обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, использования невербальных компонентов креолизации, которые являются средством наглядности, не только создаёт интерес у иностранцев к изучению русского языка, но и развивает познавательную деятельность, память, мышление обучающихся, формирует положительную атмосферу в рамках учебного процесса, помогает решать практические, образовательные и воспитательные задачи.

Актуальность данной темы связана с увеличением количества иностранных граждан, приезжающих с целью получения высшего образования в Российской Федерации. Так, с 2010-2011 учебного года число иностранных студентов в России в сравнении с 2022-2023 учебным годом увеличилось почти на 230 % и составило 351,6 тыс. человек [8].

Кроме того, существует большое количество работ, посвящённых как невербальным средствам коммуникации [9–12], так и категории наглядности в учебном процессе [13–17].

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной работы является изучение роли креолизованных текстов, используемых в рамках обучения, в процессе адаптации иностранных граждан к новым условиям социальной среды.

В данной работе использовались следующие методы исследования: метод синтеза и анализа дидактического материала, метод эксперимента при апробации учебного тренажёра в иностранной аудитории, метод прогнозирования результатов и метод социального опроса.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В рамках исследования был проведён опрос среди иностранных слушателей Подготовительного факультета Финансового университета. Опрос был посвящён анализу основных трудностей, с которыми сталкиваются иностранцы, приехавшие учиться в Россию. Результаты опроса представлены на диаграмме (рисунок 1).

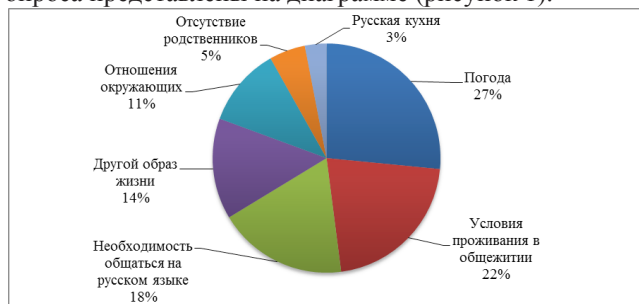


Рисунок 1 – Результаты опроса

Следовательно, к основным трудностям относятся погодные условия, необходимость общаться на русском языке, которым иностранцы не владеют или владеют в недостаточной степени, другой образ жизни, а также условия проживания. Большинство данных трудностей приводят к проблемам в процессе адаптации иностран-

ных обучающихся.

Социокультурная адаптация – это процесс приспособления человека или группы людей к новым социальным и культурным условиям среды. Для успешной адаптации иностранные обучающиеся должны преодолеть физиологический, психологический, эмоциональный, языковой, социокультурный барьеры.

Физиологический барьер связан с изменениями в привычном рационе питания, смене часовых поясов и т. д., психологический и эмоциональный барьеры возникают на фоне эмоциональных перегрузок, социальных, профессиональных и иных различий. Языковой барьер является одной из существенных проблем иностранцев в первые годы проживания в новой стране, вызван не владением или недостаточным владением другим языком для полноценной коммуникации с его носителями. Социокультурный барьер преодолевается в процессе изучения культуры страны и «погружения» в новые социальные условия, что связано также с эффективным вовлечением иностранных обучающихся в сферу межкультурной коммуникации [18].

ОБСУЖДЕНИЕ

В процессе исследования было выявлено, что учебные креолизованные тексты также могут определённым образом воздействовать на адресата и обладают прагматическим потенциалом. Данное воздействие связано не только с формированием интереса к учебному процессу, транслированием информации о традициях, культуре, ценностях носителей языка, но и созданием имиджа страны изучаемого языка. Прагматика учебного креолизованного текста по РКИ включает в себя и способность данного текста вовлекать иностранных студентов в сферу межкультурной коммуникации.

С целью эффективной социокультурной адаптации иностранных обучающихся креолизованные тексты должны включать в себя:

- 1) социокультурный материал, который транслирует специфику вербального общения, нормы и ценности носителей языка;
- 2) лингвострановедческий материал, который отражает основные достопримечательности, географическое положение и объекты культуры страны;
- 3) лингвокультурный материал, содержащий информацию о менталитете носителей изучаемого языка [19].

Данные требования были учтены при создании компьютерного тренажёра «Русский язык как иностранный (Приключения Тома в России)», разработанного на базе ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (авторы: к.ф.н. Воробьева Е. В., к. культурологии Козловцева Н. А., Овсий Е. С. и к.п.н. Толстовой Н. Н.), техническую часть проекта обеспечивала компания «Лабиус» [20].

Сюжет тренажёра сводится к тому, что главный герой – иностранец Том – учиться в России и путешествует по разным городам страны. После прохождения каждого этапа игры главный герой получает сувениры для своей семьи.

Тренажёр воссоздаёт реальные речевые ситуации, возникающие между иностранным студентом и носителями языка. Данные ситуации предусмотрены элементарным уровнем владения русским языком. Они «погружают» иностранцев в реальные коммуникативные условия. В каждом задании игры обучающиеся должны выбрать определённые реплики в соответствии с условиями общения и социальным статусом собеседника в рамках стандартных диалогов «В магазине», «В гостинице», «В кафе» (рисунок 2).

Следовательно, учебные креолизованные тексты, содержащиеся в компьютерном тренажёре «Русский язык как иностранный (Приключения Тома в России)»:

- 1) воссоздают языковую среду носителей русского языка;
- 2) способствуют формированию коммуникативной компетенции;

3) знакомят со спецификой формального и неформального общения на русском языке;

4) являются источником социокультурной, лингвокультурной и лингвострановедческой информации (рисунк 3);



Рисунок 2 – Пример учебного текста по РКИ

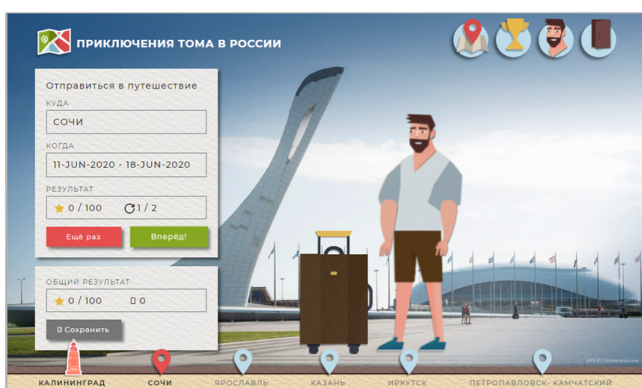


Рисунок 3 – Пример учебного текста по РКИ

5) направлены на создание собственных высказываний иностранцами в рамках определённых ситуаций общения и с учётом социального статуса собеседника;

6) развивают прагматические навыки начала, поддержания и завершения диалога с носителями языка;

7) помогают иностранным обучающимся адаптироваться к условиям новой языковой среды.

ВЫВОДЫ

Таким образом, именно креолизованный текст, по нашему мнению, играет важную роль в процессе социокультурной адаптации. Так, наглядность в учебных креолизованных текстах является не только средством обучения и помогает овладеть нормами изучаемого языка, но и выступает как особый инструмент, при помощи которого иностранцы постигают новую для них культуру, «входят» в сферу межкультурной коммуникации. Для полноценной коммуникации иностранным обучающимся недостаточно изучить только основы грамматического строя русского языка, необходимо также знать традиции, обычаи и мировоззрение носителей данного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Урайт, 2019. 441 с.
2. Песталотци И.Г. Гармоничное развитие человека. Традиции европейского образования. М.: Амрита, 2021. 260 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 376 с.
4. Прокофьева В.Л. Наглядность как средство формирования коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1990. № 5. С.41-45.
5. Михалева Л.В., Терехина Н.М. Использование современных средств наглядности при обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6 (24): в 2-х ч. Ч. 1. С. 146-149.
6. Дармилова С.В. К вопросу об оптимизации процесса обучения иностранным языкам и культуре посредством наглядности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. С. 188-190.
7. Kozlovtsveva N.A., Tolstova N.N. Formation of the image of the

Russian world as an aspect of sociocultural adaptation of foreigners in the process of teaching the Russian language / N.A. Kozlovtsveva., N.N. Tolstova // Bakhtiniana. Pontificia Universidade Catolica de Sao Paulo. 2019. T. 14. № 1. P. 82-113.

8. Российский статистический ежегодник. 2023: Стат.сб. / Росстат. М., 2023. 704 с.

9. Арнольд И.В. Графические стилистические средства // Иностранный язык в школе. 1973. № 3. С. 13-20.

10. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.

11. Кифер Ф. О роли прагматики в лингвистическом описании / Ф. Кефир; пер. с нем. В.В. Туровского // Новое в зарубежной лингвистике / Сост. и вступ. ст. Н.Д. Арутюновой и Е.В. Падучевой; общ. ред. Е.В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. Выпуск 16. Лингвистическая прагматика. Ч. 16. С. 333-347.

12. Пирс Ч.С. Логические основания теории знаков / Ч.С. Пирс; пер. с англ. В.В. Кириченко, М.В. Колопотина. СПб.: Летейя, 2000. 349 с.

13. Чижикова С.Н., Колесникова А.Ю. Использование иллюстративной наглядности при обучении говорению на иностранном языке // Евразийский союз учёных. 2020. Вып. 73. С. 43-48.

14. Иванченко Т.А. Цифровая наглядность в обучении иностранным языкам. Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. № 2. С. 116-122.

15. Буланова А.В. Применение наглядности как средства создания коммуникативной мотивации при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2014. № 2 (16). С. 104-107.

16. Макаренко Л. А. Реализация принципа наглядности в обучении иероглифике китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 170-176.

17. Гончарюк Н.Л. Роль наглядности в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии, переводоведения и лингводидактики в системе современного гуманитарного знания. 2022. С. 76-80.

18. Бринюк Е. В. Текст как средство межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2019. № 2. С. 19-27.

19. Воробьева Е.В. Текст учебного издания по русскому языку как иностранному: текстоведческий, лингвокультурный и прагматический аспекты: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Воробьева Е.В. Мытищи, 2020. 241 с.

20. Воробьева Е.В., Овсий Е.С. Специфика применения учебного онлайн-комплекса по РКИ в рамках образовательного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан // Пандемия-22: преподавание, анализ, дискурс в естественном многообразии иностранных языков. Т. 2 : монография / кол. авторов; под ред. И.И. Климовой, М.Э. Конурбаева, Н.А. Козловцевой. Москва : РУСАЙНС, 2022. С. 473 – 481.

Received date: 03.06.2024

Approved date: 17.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 61:81373:811.111
EDN: ZCJMZS



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБЩЕНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ СООБЩЕСТВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

© Автор(ы) 2024

ГРИБОВА Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО КГМУ МЗ РФ

*Курский государственный медицинский университет
305021, Россия, Курск, gribovans@kursksmu.net*

AuthorID: 787686

SPIN: 2812-3830

ORCID: 0000-0002-2811-913X

ЧАПЛЫГИНА Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных
языков ФГБОУ ВО КГМУ МЗ РФ

*Курский государственный медицинский университет
305021, Россия, Курск, olya.tchapligina2015@yandex.ru*

AuthorID: 470870

SPIN: 7991-7630

ORCID: 0009-0001-9496-9255

Аннотация. В условиях глобализации представляется необходимым уметь отвечать требованиям, предъявляемым профессиональным сообществам специалистам медицинского профиля. Представляется актуальным детальное изучение и анализ лексических особенностей заимствованной лексики из английского языка в сфере медицины, а также выявление возникающих проблем при переводе и точности выражения заимствованной из английского языка лексики, что является целью данного исследования. Авторами статьи проведен теоретический анализ лексических особенностей медицинской лексики, заимствованной из английского языка, рассмотрено понятие «англицизм», выявлены основные признаки, причины появления, а также специфика заимствований в данной сфере. Проведенный анализ позволил определить влияние межкультурных контактов на развитие языка в целом и рассмотреть особенности употребления англицизмов в медицинской практике с целью высокой степени ознакомленности и использования в рамках профессионально-ориентированного общения участниками медицинских сообществ. Проведенное исследование позволило проанализировать частоту употребления англицизмов в различных областях медицинской деятельности (хирургия, кардиология, онкология, химиотерапия, травматология, эндокринология и другие), определить сферу медицины с наибольшей частотой употребления англицизмов при общении в рамках профессиональных медицинских сообществ, а также выявить уровень восприятия пациентами употребляемых медицинскими специалистами англицизмов. Было выяснено, что из рассматриваемых специальностей хирургия является самой распространенной областью, врачи которой используют англицизмы в рамках профессиональных медицинских сообществ и при общении с пациентами.

Ключевые слова: глобализация, медицинская деятельность, профессиональное сообщество, англицизм, межкультурные контакты, сфера медицины, инновационный подход, высококвалифицированный специалист, современные технологии, медицинская практика.

FEATURES OF THE USE OF MEDICAL VOCABULARY IN COMMUNICATION BETWEEN REPRESENTATIVES OF MEDICAL COMMUNITIES (USING THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

© The Author(s) 2024

GRIBOVA Natalia Sergeevna, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Foreign Languages of the KSMU of the Ministry of Health of the Russian Federation

*Federal State Budgetary Educational Institution
305021, Russia, Kursk, gribovans@kursksmu.net*

CHAPLYGINA Olga Vladimirovna, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of
the Department of Foreign Languages of the KSMU of the Ministry of Health of the Russian Federation

*Federal State Budgetary Educational Institution
305021, Russia, Kursk, olya.tchapligina2015@yandex.ru*

Abstract. In the context of globalization, it seems necessary to be able to meet the requirements of professional communities for medical specialists. In this regard it seems relevant to study in details and analyze the lexical features of borrowed English words in the field of medicine as well as to identify emerging problems in translation and the accuracy of expression of borrowed English vocabulary. The authors of the article carried out the theoretical analysis of the lexical features of medical vocabulary borrowed from English, considered the concept of “anglicism”, identified the main signs, causes of occurrence, specifics of borrowings in this area which made it possible to determine the influence of intercultural contacts on the development of language in general and to consider the peculiarities of the use of anglicisms in medical practice. The conducted research made it possible to analyze the frequency of use of anglicisms in various fields of medical activity, to determine the fields of medicine with the highest frequency of use of anglicisms when communicating within professional medical communities. Surgery turned out to be the most common area where doctors use anglicisms within the professional medical communities and while communicating with patients as well.

Keywords: globalization, medical activity, professional community, anglicism, intercultural contacts, the field of medicine, innovative approach, highly qualified specialists, modern technologies, medical practice.

ВВЕДЕНИЕ

Специфика заимствований из других языков в медицинском практике представляет собой важную проблему лексического обогащения с целью употребления лексических моделей в рамках как повседневного, так и профессионального общения. Этот процесс является неотъемлемой частью развития различных отраслей, в том числе и медицинской науки, и связан с постоянным

взаимодействием различных языков и культур. Одним из ключевых аспектов заимствований в медицинской практике является стремление к точности и единообразию в использовании лексики, что способствует обмену информацией и продуктивной совместной работе медицинских специалистов по всему миру [15].

Интеграция лексики в медицинскую практику предполагает несколько этапов, среди которых выделяются

адаптация к фонетике и морфологии, сохранение смысловой нагрузки и соответствие международным стандартам. Унификация лексики в мировой медицине облегчает взаимопонимание между специалистами различных стран, что способствует эффективному обмену научной информацией, расширению доступа к современной медицинской литературе в онлайн и офлайн форматах, достижениям науки для российских специалистов, что способствует непрерывному обучению и повышению квалификации [2].

Исследование является актуальным, так как изучение и внедрение медицинской лексики позволяет значительно повысить качество подготовки специалистов, а также построить образовательный процесс в соответствии с потребностями мирового сообщества, не ограничивая профессиональную деятельность врача рамками одной страны, что представляется особо значимым в условиях глобализации и тесного международного сотрудничества. Данное исследование представляется актуальным и с точки зрения выявления возникающих проблем при переводе и точности выражения заимствований из лексики английского языка.

МЕТОДОЛОГИЯ

В рамках данного исследования авторами были выделены и рассмотрены узкие специальности в области медицины, особенно актуальные с точки зрения употребления англицизмов, что и является новизной данного исследования. Целью данного исследования является изучение и анализ особенностей употребления медицинской лексики среди представителей медицинских сообществ в таких областях медицины, как: хирургия, кардиология, онкология, химиотерапия, травматология, эндокринология. Данное исследование предполагало решение следующих задач: дать определение понятию «англицизм»; оценить специфику заимствований в медицинской практике на примере английского языка; провести анализ частоты употребления англицизмов в узких сферах медицины; определить пути оптимизации общей стратегии образования.

В исследовании использованы методы теоретического и описательного анализа, метод анкетирования (анкета включала в себя 2 блока: социально-демографический портрет участника исследования; количественная оценка частоты употребления англицизмов в различных сферах медицинской деятельности), статистический анализ по результатам анкетирования для выявления возможных способов решения проблем употребления лексических моделей профессионального общения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В исследовании были включены 45 практикующих врачей вышеперечисленных специальностей в возрасте от 35 до 45 лет. Данное исследование носило сравнительный характер.

Была выбрана лексика, являющаяся наиболее интересной с точки зрения своей лексической неопределенности в связи с заимствованием из английского языка.

Хирургия:

1) «Анестезия» (англ. *anesthesia*) – в английском языке может означать как обезболивание, так и наркоз. В русском языке данные понятия различаются.

2) «Реанимация» (англ. *reanimation*) – в английском языке этот термин означает процесс восстановления жизни или функций организма, в то время как в русском языке он может ассоциироваться больше с экстренной медицинской помощью.

3) «Байпас» (англ. *bypass*) – в английском языке этот термин обычно относится к хирургической операции по созданию обходного канала, обходящего пораженный участок сосуда или органа, в то время как на русском языке «байпас» может ассоциироваться как с этой операцией, так и с обходными технологиями в других областях.

4) «Операция» (англ. *operation*) – в английском языке данный термин относится к медицинским вмешательствам, однако на русском языке слово «операция» мо-

жет употребляться не только в хирургическом контексте, а, например, для обозначения технического процесса. В английском языке для этого используется термин «procedure».

5) «Асептика» (англ. *asepsis*) – в русском языке термин может быть привязан к множеству методов, связанных с соблюдением санитарных правил, в то время как в английском языке это просто процесс предотвращения инфекции.

Травматология:

1) «Пластырь» (англ. *plaster*) – в английском языке «plaster» может обозначать не только привычный лейкопластырь, но и гипс или другие виды перевязочных материалов, а также штукатурку.

2) «Брейс» (англ. *brace*) – в английском языке «brace» может означать как опору для травмированного сустава, коррекционный стержень для выправления позвоночника, так и фигурную скобку, действие «скреплять». Таким образом, при заимствовании этого термина возникает лексическая неоднозначность.

5) Фрактура (англ. *fracture*) – в английском языке «fracture» означает перелом кости, однако на русском это слово часто употребляется для обозначения какого-либо повреждения или готического шифта, что может вызвать недопонимание при коммуникации англо- и русскоговорящего травматологов.

Эндокринология:

1) Диабет (англ. *diabetes*) – заболевание, характеризующееся нарушением обмена углеводов и повышенным содержанием сахара в крови. В английском языке термин используется для обозначения двух различных заболеваний: сахарного диабета (*diabetes mellitus*) и диабетической кетоацидозной комы (*diabetes ketoacidosis*). В то время как в русском языке термин диабет используется только для обозначения сахарного диабета.

2) Гипогликемия (англ. *hypoglycemia*) – аналогично предыдущему термину, в русском языке «гипогликемия» обозначает низкий уровень глюкозы в крови, тогда как в английском языке этот термин может использоваться для обозначения низкого уровня любого сахара в крови.

3) Инсулин (англ. *insulin*) – в русском языке термин «инсулин» ассоциируется только с гормоном, регулирующим уровень сахара в крови, в то время как в английском языке он также может означать «что-то, что стимулирует рост или развитие».

Онкология:

1) Онкология (англ. *oncology*) – наука о раке, его причинах, диагностике и лечении. Проблема, связанная с этим термином, заключается в том, что в русском языке онкология может нести широкий смысл, включающий в себя не только заболевание и его исследование, но и лечение онкологических заболеваний.

2) Химиотерапия (англ. *chemotherapy*) – использование химических препаратов для лечения рака или других заболеваний. Проблема, связанная с этим термином, заключается в его широком употреблении в русском языке для обозначения химиотерапии при лечении рака, не учитывая другие виды химической терапии, такие как гормоно- или антибиотерапия.

3) Метастаз (англ. *metastasis*) – процесс распространения раковых клеток из первичной опухоли в другие органы или ткани организма. В русском языке термин «метастаз» употребляется также и за пределами онкологии, для обозначения любого вторичного очага болезни.

Кардиология:

1) Инсульт (англ. *insult*) – острое нарушение мозгового кровообращения, приводящее к нарушению функций мозга. В английском языке этот термин может обозначать также обиду. При этом чаще всего в английской терминологии для обозначения данной болезни используется определение «stroke», обозначающее также «удар».

2) Инфаркт (англ. *infarction*) – некроз ткани вследствие нарушения кровоснабжения. На русском языке слово «инфаркт» употребляется именно в медицинском контексте

и ассоциируется исключительно с сердечным приступом. В английском языке термин «infarction» может использоваться для обозначения некроза любой ткани.

3) Ангина (англ. angina) – состояние, возникающее при острой недостаточности кровоснабжения сердца. В русском языке слово «ангина» может ассоциироваться с инфекционным заболеванием дыхательных путей, что может вызвать недопонимание при обсуждении данной проблемы в разных языковых контекстах.

Ниже представлены результаты статистического анализа полученных результатов (рисунок 1):

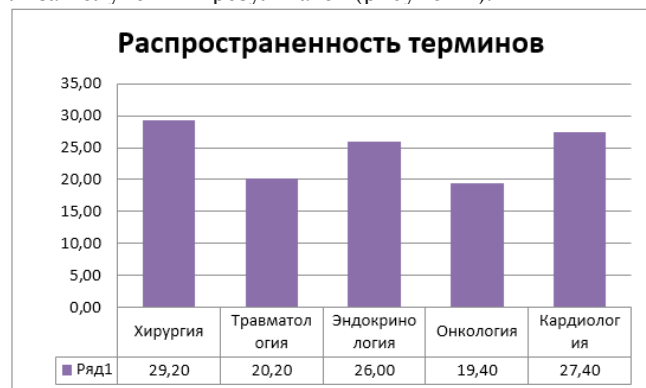


Рисунок 1 – Частота употребления англицизмов в различных сферах медицинской деятельности

Таким образом, из рисунка 1 ясно, что из рассматриваемых специальностей хирургия является самой распространенной по использованию англицизмов.

Область, занимающая второе место по степени употребления англицизмов в рамках медицинских сообществ, занимает кардиология.

На третьем месте находится эндокринология, за ней следует травматология.

Интересным оказался тот факт, что онкология находится на последнем месте по употреблению англицизмов, что не является показателем низкого уровня развития данной области медицины, а обусловлено значительным влиянием латинского и греческого языков на формирование терминологии онкологии, что обусловлено историческим развитием медицины.

ОБСУЖДЕНИЕ

Следует отметить, что особенности медицинской лексики, выделенные в данной работе, могут успешно применяться при обучении специалистов медицинского профиля с учетом следующих рекомендаций:

Рекомендации по унификации и стандартизации использования англицизмов в медицинской практике и образовании:

1. Создание единого глоссария английских медицинских терминов с переводом на русский язык для удобства применения в медицинской практике и образовании.

2. Проведение обучающих семинаров и курсов для медицинских специалистов и преподавателей по корректному использованию англицизмов в исследуемых специальностях.

3. Проведение мониторинга и анализа использования англицизмов в медицинской практике и образовании с целью постоянного совершенствования и оптимизации их использования.

4. Содействие в разработке учебных материалов и учебных пособий с акцентом на правильное использование англицизмов, их перевод и контекстуальную адаптацию для студентов и специалистов в медицинской сфере.

ВЫВОДЫ

Таким образом, проведя теоретический анализ англицизмов, применяемых специалистами различных медицинских областей (хирургия, эндокринология, кардиология, травматология, онкология), были выявлены признаки и особенности их употребления в медицинской практике. Знание особенностей употребления лексики в

области медицины позволяет учитывать появление новых слов как в медицине, так и в отдельных ее подсистемах. Поэтому факторами, влияющими на употребление медицинской лексики, являются: новые достижения в технике и науке, достижения в развитии медицины, а также появление новых направлений в сфере медицинской технологии, обусловленных потребностями в обществе, что позволит более эффективно организовывать процесс обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык» и подготовить высококвалифицированных специалистов для решения коммуникативных задач внутри медицинских сообществ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абураманова Р. Э., Румиева Р. Э., Коган Ю. Н. Англоязычные заимствования в русской медицинской терминологии //ББК 1 Е91. – 2021. – С. 196.
2. Бекшиева Е. В. и др. Словарь иноязычных заимствований в медицине. – 2013.
3. Берестнев Р. Б. Англицизмы в современном русском литературном языке: проблема адаптации //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – №. 1-1. – С. 163-166.
4. Волкова А. Е. Факторы возникновения и роль англоязычных заимствований в русской медицинской терминологии //Молодежная наука и современность. – 2020. – С. 292-294.
5. Грибова Н.С. Основные теоретические положения, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки будущих врачей на основе реализации цивилизационного подхода. Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 4 (37). – С. 46–49.
6. Деревлева Н. В. О проблеме использования англицизмов в современной медицинской терминологии //ББК 5л0 А43. – 2019. – С. 190.
7. Дьяков А. И., Чирейкина О. Ю. Англицизмы в русских терминологических системах // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №. 5-3 (95). – С. 43-47.
8. Ефимова Т. В., Медведева А. В. Динамика терминогенеза в медицинском дискурсе (об англицизмах во французском языке) //ББК 81я43 Я41. – 2021. – С. 73.
9. Закрайлова Б. Р., Кубиева Л. М. Англицизмы в русском языке // Известия Чеченского государственного университета. – 2020. – №. 2. – С. 46-49.
10. Лошакова Н. А., Павленко В. Г. История и адаптация англицизмов в русском языке //Концепт. – 2019. – №. 5. – С. 24-24.
11. Мамонтова А. Е. Роль англоязычных слов в русской медицинской терминологии //ББК 81я43 Я41. – 2021. – С. 353.
12. Селезнева О. Н. Трудности перевода медицинской литературы с английского языка на русский //Russian Linguistic Bulletin. – 2024. – №. 3 (51). – С. 10.
13. Стрелкова О. С., Гольцева А. А. Ассимиляция английских заимствований в современной медицинской терминологии (на материале статей издания КГМУ «Человек и его здоровье») //Язык. Образование. Культура. – 2023. – С. 234-238.
14. Урванцев Г. В., Казаков Д. Ю. Англицизмы в русском языке // Профессиональная коммуникация: язык, культура, перевод. – 2022. – С. 316-323.
15. Ушкевич И.Т. Англицизмы в современной медицинской терминологии (на материале английского и русского языков) // Сборник материалов конференции студентов и молодых ученых, посвященной 90-летию со дня рождения профессора Борец Валентины Максимовны.-2017.-С.568-569.
16. Чернышова Т.Г., Тихонова Е. В., Самитдинова С. Р. Англицизмы в медицине //Конвергентные технологии XXI: вариативность, комбинаторика, коммуникация. – 2019. – С. 48-51.
17. Шишло П. А. Англицизмы и их использование в русском языке //Вестник Московского информационно-технологического университета-Московского архитектурно-строительного института. – 2018. – №. 1. – С. 68-70.
18. Chabner Davi-Ellen. The Language of Medicine. Philadelphia, 1996. – 864 p.
19. Canada Intensive Care // The Economist. 2000. - April 1. - P.53.
20. The British Medical Dictionary. London, 1998.
21. Collins COBUILD English Language Dictionary of New Words in English. -Lnd. Glasgow, 1999.
22. Birth of a disaster // The Economist. 1998. - March 14. Bullock S.L., Walls K.W. Evolution of Some of the Parameters of the Enzyme-Linked Immunospecific Assay // Journal of Infection Disease. - 1977. - Vol. 136. - P.279-285.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 30.05.2024

Approved date: 13.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 373.55
EDN: ZBVHOL



©2024 Content доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Автор(ы) 2024

ИВАШОВА Елизавета Евгеньевна, аспирант

Московский городской педагогический университет, филиал в Самаре
443081, Россия, Самара, lesna.99@mail.ru

SPIN: 1383-1166

AuthorID: 1248247

ORCID: 0009-0006-1617-8999

Аннотация. В современном постоянно меняющемся мире образовательные онлайн-платформы являются неотъемлемой частью в работе учителя иностранного языка. Подобные платформы, с одной стороны, упрощают процесс преподавания, делают его более увлекательным для учащихся, однако с другой стороны, могут и затруднить подготовку к занятиям в том случае, если учитель сталкивается с онлайн-платформой впервые и совершенно не знаком с ее функциями. При этом, те учителя, которые уже применяют онлайн-платформы на своих уроках, отмечают постоянные обновления учебных материалов и интерфейса платформ, что влечет за собой необходимость разбираться в них снова и снова. В статье обоснована необходимость применения онлайн-платформ на уроке иностранного языка с целью обновления содержания учебно-методического комплекса (УМК) по английскому языку. Автором были проанализированы упражнения из УМК по английскому языку, представлены варианты замены или переработки определенных упражнений, описан функционал образовательных онлайн-платформ. В статье даны практические рекомендации по использованию онлайн-платформ в образовательном процессе, что может помочь учителям с такими проблемами, как неактуальный учебный материал, недостаточное количество упражнений, предложенных в УМК, отсутствие упражнений в УМК, нацеленных на автоматизацию использования новых лексических единиц.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, урок иностранного языка, Интернет-ресурсы, образовательные онлайн-платформы, учебно-методический комплекс (УМК), обновление содержания, песенный материал, электронные ресурсы, функции онлайн-платформ, образовательный процесс.

ONLINE PLATFORMS AS A MEANS OF UPDATING THE CONTENT OF LEARNING AND TEACHING SUPPORT KITS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS

© The Author(s) 2024

IVASHOVA Elizaveta Evgenievna, post-graduate student

Moscow City University, branch in Samara
443081, Russia, Samara, lesna.99@mail.ru

Abstract. In today's ever-changing world online educational platforms are an integral part of work for a foreign language teacher. Such platforms, on the one hand, simplify the teaching process and make it more fun for students, but on the other hand, they can make it difficult to prepare for classes if the teacher deals with an online platform for the first time and he/she is completely unfamiliar with its functions. At the same time, those teachers who already use online platforms in their lessons note constant updates of educational materials and the platform interface, which entails the need to check them again and again. The article substantiates the need to use online platforms in a foreign language lesson in order to update the content of learning and teaching support kits in a foreign language class. The author analyzes exercises from the English language teaching materials, presents options for replacing or updating certain exercises and describes the functionality of online educational platforms. The article provides practical recommendations for the use of online platforms in the educational process, which can help teachers with such problems as irrelevant teaching materials, insufficient number of exercises offered in the English textbooks and the lack of exercises for memorization of new lexical units.

Keywords: foreign language teaching, foreign language class, Internet resources, online educational platforms, learning and teaching support kits, content updating, song content, digital media, functions of online-platforms, educational process.

ВВЕДЕНИЕ

Образовательные онлайн-платформы сегодня стали неотъемлемой частью учебного процесса в школе и вузе. Главная причина этого перехода от традиционных форм преподавания к смешанному заключается в эпидемии коронавируса, которая привела к резкому скачку популярности онлайн ресурсов, позволяющих учиться дистанционно [21, p. 56]. Каждый день появляются и обновляются различные онлайн-платформы для обучения иностранному языку (ИЯ) [15, p. 1]. Применение данных платформ уже не является новшеством, однако, многие учителя всё ещё задаются вопросами их внедрения в структуру занятий. Исследователи-методисты посвящают данному вопросу свои публикации и научные труды: Аманда Гуттеррес и ее коллеги в своем исследовании описывают результаты опроса учителей иностранного языка об их отношении к использованию цифровых игр в обучении [14, p. 1]. Результаты следующие: хотя большая часть учителей указывают на позитивное отношение к использованию цифровых ресурсов в классе, многие учителя при этом не применяют их в своей педагогической практике [14, p. 2]. Особенно тяжело разбираться в онлайн-платформах педагогам в возрасте от 50 лет и старше. Исследование группы авторов показало, что процент людей старше 50 лет, несогласных с утверждением «Было легко участвовать в интерактивном онлайн-

классе» был выше, чем в других возрастных группах на 35 % [19, p. 4]. Некоторые исследователи даже отмечают необходимость создания специальных обучающих программ для учителей, которые бы позволили разобраться в необходимых онлайн ресурсах [11, p. 2]. Например, группа соавторов пишут о том, что позитивное отношение учителей в отношении использования цифровых игр в классе можно улучшить с помощью профессионального обучения и участия в цифровых играх [14, p. 2].

Рассмотрим отношение самих учащихся к обучению с применением образовательных онлайн-платформ. Адна А. С. Алахмади в своей статье описывает результаты опроса студентов об их отношении к обучению с помощью онлайн-ресурсов, которые показывают, что большинство студентов вовлечены в процесс обучения и чувствуют себя намного комфортнее психологически, если тесты и экзамены проводятся на онлайн-платформах [13, p. 239]. Группа исследователей в своем эксперименте также приводит мнение учащихся об онлайн обучении и делает вывод о том, что 40 % студентов считают важным улучшать качество образования с помощью цифровых ресурсов [16, p. 596]. Существует некоторое противоречие: с одной стороны, все участники образовательного процесса осознают преимущества, которые дают онлайн-ресурсы при изучении иностранного языка, но с другой стороны, находят сложным их использова-

ние на практике. При этом сами учащиеся положительно относятся к обучению с применением онлайн-платформ. Кроме того, в академической среде всё ещё существует пробел в исследованиях о том, как цифровые ресурсы связаны с успеваемостью студентов и как их можно применять [20, p. 9].

Группа исследователей из Китая выяснили, как различные стратегии обучения влияют на вовлеченность учащихся в учебный процесс. Результаты показали, что вовлеченность тесно связана с учебными материалами, предоставляемыми учителем [22, p. 2]. Иными словами актуальный и красочный материал привлекает внимание и повышает уровень мотивации учащихся. Отметим также, что был проведен эксперимент, в котором исследовались две группы учащихся: первая группа обучалась с применением традиционных форм, вторая – с применением смешанной формы обучения. Результаты показали, что использование онлайн-приложений для учебы положительно повлияло на достижения учащихся [12, p. 4]. В онлайн-контексте также наблюдается рост количества литературы по вовлечению учащихся в учебный процесс [22, p. 2]. Однако, как предположили исследователи в своей статье, всё ещё необходимы дополнительные исследования, чтобы найти эффективные стратегии для повышения эмоциональной вовлеченности учащихся в образовательный процесс [22, p. 3]. Кроме того, вместе с развитием цифровых технологий меняется и роль учителя на уроке иностранного языка. С. В. Титова отмечает, что с развитием цифровых средств обучения «преподаватель становится фасилитатором учебного процесса и консультантом, а ученик – полноправным субъектом учебного процесса» [8, с. 45]. Вслед за специалистами подчеркнем, что образовательные онлайн-платформы могут стать полезным средством обучения иностранному языку при условии их умелого применения на занятиях. Однако, многие учителя сталкиваются с определенными проблемами при использовании онлайн-платформ на занятиях или не используют их вовсе по нескольким причинам: непонимание способов внедрения данных платформ в учебный процесс или отсутствие знаний, связанных с функционалом ресурсов.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель статьи – обосновать необходимость применения образовательных онлайн-платформ на уроке иностранного языка с целью обновления содержания учебно-методического комплекса (УМК) по английскому языку. Данная цель будет достигаться через поставленные задачи: 1) проанализировать упражнения из УМК по английскому языку на предмет актуальности материала; 2) представить примеры упражнений, которые нуждаются в замене или переработке; 3) описать функционал онлайн-платформ в помощь учителю иностранного языка; 4) дать практические рекомендации по использованию онлайн-платформ в образовательном процессе, что может помочь учителям с такими проблемами, как неактуальный учебный материал, недостаточное количество упражнений, предложенных в УМК, отсутствие упражнений, нацеленных на механическое запоминание новых лексических единиц.

Для достижения поставленной в данной статье цели были использованы теоретические и эмпирические методы исследования, а именно анализ учебно-методических комплексов по английскому языку, анализ литературы по теме исследования с целью изучения отношения всех субъектов образовательного процесса к использованию онлайн-платформ на занятиях, а также метод описания. Автором был описан функционал образовательных онлайн-платформ, используемых с целью актуализации учебного материала.

Исследование проводилось в несколько этапов: 1) изучение предложенных упражнений в школьных учебниках по английскому языку; 2) определение проблемных ситуаций, связанных с неактуальным или неполным содержанием УМК; 3) описание функций образовательных

онлайн-платформ, которые могут послужить средством обновления содержания УМК; 4) подведение итогов и составление рекомендаций по применению онлайн-платформ в учебном процессе. Участниками эксперимента стали школьные учителя английского языка и учащиеся 7 класса общеобразовательной школы. Изучив основные учебно-методические комплексы, применяемые школьными учителями, мы обнаружили, что зачастую есть необходимость в замене определенных видов упражнений УМК на более наглядные и современные, что позволит учителю заинтересовать своих учащихся, и, как следствие, повысить уровень их мотивации к изучению иностранного языка. Представим примеры упражнений, требующих обновления содержания, ниже.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Рассмотрим упражнение из УМК О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой *English* (7 класс) [1, с. 73]. Данное упражнение представляет собой задание на развитие навыков аудирования. Задание сформулировано следующим образом: 'Listen to the song and sing it along' – прослушай песню и спой. Данное задание является единственным заданием, предложенным к песне. Известно, что работа с песенным материалом происходит в три этапа: 1) до прослушивания; 2) во время прослушивания; 3) после прослушивания [6, с. 135]. Данный учебник не предлагает учителю первый и третий этапы, при этом во время прослушивания предлагается петь. Насколько эффективно будет подобное задание, учитывая незнакомый учащимся мотив и отсутствие подготовительных упражнений? Очевидно, что подобное упражнение является отличной практикой для развития механизмов аудирования, однако, требует доработки учителем. Кроме того, помимо прослушивания классических песен можно слушать и другой актуальный песенный материал, добавлять и расширять предложенные учебно-методическим комплексом задания. В таком случае, есть смысл обратиться к онлайн-платформе *Lyrics Training*, которая позволяет по кнопке *Search* найти необходимый песенный материал, который будет актуален для учащихся седьмого класса, и соответственно, повысит интерес учащихся к изучению иностранного языка. Например, всем известный персонаж Эльза из мультфильма «Холодное сердце» и ее популярная песня *Let it Go* может послужить хорошим примером замены устаревшего песенного материала на более актуальный и интересный для учащихся [18]. Важно отметить, что все клипы, находящиеся на данной платформе загружены через платформу YouTube, которая является одной из самых широко используемых и удобных платформ для просмотра видеоконтента [12, p. 4].

Рассмотрим функционал данного ресурса более подробно. На главной странице сайта представлена кнопка *Search*, нажимая на которую пользователь имеет возможность найти любую интересующую его песню по названию и (или) исполнителю. После выбора песни пользователь может выбрать уровень сложности. Данный ресурс предоставляет четыре уровня сложности – *Beginner*, *Intermediate*, *Advanced* и *Expert*. Процент пропущенных слов увеличивается с каждым уровнем следующим образом: 10 %, 25%, 50 % и 100 % соответственно. После выбора уровня сложности пользователь может выбрать режим игры. Их два – режим *Write* («Писать») и режим *Multiple Choice* («Выбор из предложенных вариантов ответа»). Очевидно, что, выбирая режим «Писать» для своих учащихся, учитель сделает задание более сложным по уровню. После выбора режима пользователь может приступить к прослушиванию песни, просмотру видеоклипа и выполнению задания, нажав на кнопку *'Press here to start the game'*. Однако важно понимать, что данный ресурс не предлагает задания для этапов до и после прослушивания, это стоит учесть учителю при подготовке к уроку. Целью дотекстового этапа является снятие языковых трудностей, введение в проблематику задания или же обсуждение определенных вопросов до прослушивания, которые могут повлиять на

дальнейшее восприятие языкового материала [6, с. 136]. Следовательно, на этапе до прослушивания есть смысл ознакомиться с ключевыми языковыми средствами и (или) обсудить музыкальную группу или название песни. Если говорить об обучении групп в аудитории, учителю необходимо понимать, что онлайн формат упражнения нарушает принцип активности учащихся, поэтому такая функция как *Print lyrics* предоставляет возможность сделать упражнения в режиме офлайн.

Онлайн-платформа под названием *ISL Collective* также предлагает готовые упражнения на развитие умений и навыков аудирования по песенному материалу, которые могут помочь учителю актуализировать содержание учебно-методического комплекса [17]. По сравнению с предыдущим ресурсом, *ISL Collective* имеет преимущество – разнообразные виды заданий. На этапе во время прослушивания аудиотекста учащимся могут быть предложены задания на подстановку, заполнение пропусков, соединение, выбор из предложенных вариантов, в то время как платформа *Lyrics Training* предлагает только один вид задания – заполнить пропуски во время прослушивания [18]. Рассмотрим критерии отбора песенного материала для урока английского языка, предложенные Т. М. Старостенко: 1) актуальность; 2) языковая ценность и доступность, т.е. присутствие в тексте знакомых слов и выражений; 3) небольшое количество нового языкового материала; 4) лингвострановедческая ценность; 5) учет интересов учащихся соответствующей возрастной группы; 6) информативность текста; 7) небольшой объем песни [7, с. 56]. При замене предложенных в УМК заданий и (или) отборе дополнительного материала стоит учитывать предложенные выше критерии. В процессе обновления содержания УМК по иностранному языку учитель также сталкивается с еще одной проблемой, которую удалось выявить в процессе анализа учебно-методических комплексов. Данная проблема связана с лексическим аспектом языка.

Рассмотрим способ семантизации лексических единиц в УМК *English* авторов О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой для 7 класса. На странице 82 новые лексические единицы вводятся посредством дефиниций. При этом, в предложенном семиклассникам списке находится двадцать пять лексических единиц без наглядности. Реальность такова, что дети XXI века привыкли к восприятию визуальной информации и с трудом воспринимают текст. Произошел переход от одной модели мышления – линейной, к другой – сетевой, построенной на визуальных образах. Память становится кратковременной и неглубокой. Различные данные больше не надо запоминать, достаточно знать «путь к ним». Мышление становится клиповым. Мозг способен обрабатывать информацию только небольшими порциями [3, с. 45]. Также не стоит забывать, что научно-технический прогресс с необыкновенной скоростью вторгается в нашу жизнь, а многие дети уже в раннем возрасте начинают пользоваться компьютером. Учитель должен учитывать эту тенденцию и разговаривать с детьми на языке, который им интересен [2, с. 210]. То есть для повышения мотивации учащихся следует включить в урок применение онлайн-платформ, т. к. они обеспечивают нужную наглядность, которая зачастую отсутствует в УМК. В связи с этим, мы видим необходимость в переносе данного задания на онлайн-платформу Quizlet, которая позволяет ввести лексические единицы в формате переворачивающихся карточек. Опишем функции данной платформы более подробно.

Образовательная платформа Quizlet – это бесплатный инструмент для ознакомления, тренировки и применения лексических единиц. С помощью данного инструмента учитель может создать свой учебный модуль, т. е. карточки с лексическими единицами в цифровом формате или использовать готовый модуль. Одно из преимуществ данной платформы заключается в различных доступных режимах – режим «Карточки» позволяет ли-

стать лексические единицы одна за другой, переворачивать их, чтобы увидеть перевод или дефиницию слова. В данном режиме также доступна функция «Прослушать слово». Режим «Заучивание» предлагает выбор верного перевода лексической единицы из четырех предложенных вариантов. Режимы «Письмо» и «Правописание» позволяют запомнить орфографию лексических единиц, в режиме письма обучающемуся предлагается печатно переводить лексические единицы, а в режиме правописания – напечатать то слово, которое он слышит, таким образом, навыки аудирования здесь также развиваются.

Еще один режим, который больше является игровым, – это режим «Подбор». Суть задания в этом режиме – очистить экран. Это происходит за счет наложения термина (т.е. лексической единицы) на его перевод. Выполняя тренировку во всех этих режимах, пользователь формирует и развивает лексический навык. Проверить себя можно в режиме «Тест», который объединяет в себе задания из всех описанных выше режимов, но также дополнительно пользователю предлагается ответить на вопросы «верно-неверно», сделать упражнение на matching, т.е. соединение перевода и слова. Тип заданий пользователь может выбрать сам, можно добавить или убрать вопросы. Тест также можно распечатать. Эта функция является удобной если в учебном классе нет стабильного Интернет-соединения. Однако, в данном случае, существенным недостатком будет являться отсутствие автоматической проверки на сайте. Преимуществом сайта является то, что задания во всех режимах формируются автоматически. Пользователю, который создает учебный модуль, необходимо только ввести нужные лексические единицы и перевод к ним в режиме карточек. Сайт также предлагает все возможные варианты перевода, таким образом, иногда пользователю даже необязательно вводить перевод вручную.

Еще одна немаловажная функция платформы – это «умная проверка». Сайт настроен таким образом, что пользователь чаще всего будет получать задания именно с теми лексическими единицами, в которых он допускал ошибки (сюда относится и орфография, и перевод). Quizlet также позволяет пользователю персонализировать своё обучение. Это значит, что при переходе в режим заучивания пользователю задается вопрос: «Какова Ваша цель по этому модулю?». У пользователя есть три варианта в этом случае: 1) быстро изучить модуль (т.е. развить кратковременную память); 2) запомнить весь материал (т.е. развить долговременную память); 3) пропустить персонализацию.

Данная онлайн-платформа удобна в использовании и интуитивно понятна. Говоря о дизайне платформы и ее визуальной составляющей, можно отметить, что пользователю доступно два режима – светлая тема и темная тема. Обе темы выглядят очень лаконично, без лишних деталей и рисунков, ничего не отвлекает от процесса обучения. Цель переноса задания на платформу заключается в том, что учащиеся психологически более спокойно воспринимают тот лексический объем слов, который нужно запомнить, если учитель предъявляет их не сплошным текстом, а на отдельных карточках. Карточки с картинками, игровой формат и приятный дизайн определенно привлекают внимание, что нравится учащимся, и, как следствие, повышает уровень мотивации к изучению иностранного языка. Однако вопрос внедрения онлайн-платформы Quizlet в образовательный процесс до сих пор остается актуальным, поскольку многие учителя не используют данную платформу именно по причине непонимания способов внедрения данных платформ в учебный процесс. Предлагаем ввести повторение изученной лексики в систему: режим «Подбор», направленный на сопоставление слов с их переводом или дефиницией в игровом формате занимает три минуты при условии прохождения трех раундов на платформе.

Представим общий план занятия и определим место применения платформы Quizlet на уроке:

Таблица 1 - Применение онлайн-платформы Quizlet на уроке иностранного языка

Этапы урока	Время
Small talk	3
Warm up - revision на Quizlet	3
Lead-in	3
Основной этап урока	31
Завершение урока. Рефлексия. Домашнее задание	5
45 минут	

Опишем этапы более подробно:

Этап 1. Small talk (непринуждённый разговор). На данном этапе вводим учащихся в ситуацию иноязычного общения, задаем вопросы, касающиеся их настроения, впечатлений от выходного дня или рабочей недели, таким образом, располагаем к иноязычному общению.

Этап 2. Warm up (разминка) – повторение изученного лексического материала на Quizlet. Онлайн-платформа Quizlet предлагает учителю четыре основных режима на выбор: режим «Карточки», режим «Заучивание», режим «Подбор» и режим «Гест». Если же на занятии речь идет о повторении уже пройденного материала, есть смысл остановить свой выбор на режиме «Подбор», который предлагает игру на сопоставление английского слова с его переводом или дефиницией. Выполнение одного раунда в данном режиме занимает примерно одну минуту. Данное упражнение можно сделать фронтально, хором проговаривая указанные учителем слова или фразы.

Этап 3. Lead-in (введение в тему урока). Переходим к теме урока плавно, после разогрева и повторения пройденного материала. Вовлекаем учащихся в дискуссию, подводимую к теме урока.

Этап 4. Основной этап урока, включающий в себя работу по плану, подготовленному учителем.

Этап 5. Завершение урока. Даем обратную связь по результатам занятия, проводим рефлексия, выставляем отметки за урок, определяем и записываем домашнее задание.

Таким образом, как видно из представленной выше таблицы, использование онлайн-платформ на занятиях может быть органично встроено в план урока. Кроме того, такие упражнения, проводимые с помощью платформ, привлекают внимание учащихся, способствуют системному повторению изученного ранее материала.

ОБСУЖДЕНИЕ

Итак, обобщим решения для выдвинутых в статье проблем и предложим функциональные платформы:

Таблица 2 – Проблемные педагогические ситуации и способы их решения

Проблема в представлении содержания	Методическое решение	Полезные платформы для поставленных проблем
1. Неактуальный песенный материал 2. Недостаточное количество упражнений на этапе прослушивания песни или их отсутствие	1. Актуализация и обновление содержания УМК 2. Поиск дополнительных дидактических материалов на онлайн-платформах	1. Lyrics Training [18] 2. ISL Collective [17]
1. Длинные списки новых слов без наглядности 2. Необходимость систематического повторения лексики на уроке; отсутствие упражнений в УМК, нацеленных на механическое запоминание новых лексических единиц	1. Введение лексических единиц на платформе в режиме «Карточки» 2. Системное повторение изученного лексического материала на платформе в режиме «Подбор»	1. Quizlet, режим «Карточки» 2. Quizlet, режим «Подбор»

ВЫВОДЫ

Подводя итог, отметим, что в рамках данной статьи автором обоснована актуальность применения образовательных онлайн-платформ на уроке иностранного языка, описан функционал онлайн-платформ в помощь учителю иностранного языка, даны практические рекомендации по использованию онлайн-платформ в образовательном процессе. Предлагаемые практические рекомендации могут помочь учителям в решении следующих проблем: неактуальный учебный материал, не-

достаточное количество упражнений в УМК, отсутствие упражнений, нацеленных на автоматизацию в использовании новых лексических единиц.

Подводя итог, сделаем вывод о том, что при правильной реализации возможностей рассмотренных выше платформ достигается главная цель использования онлайн-ресурсов, которая заключается в актуализации и обновлении содержания обучения. Попутно решаются и другие задачи, такие как повышение уровня заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка, добавление и расширение системы упражнений на повторение и закрепление изученного материала.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке: совершенствовать навыки и умения аудирования; пополнять словарный запас; формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка [2, с. 212]. Из проанализированных примеров заданий в УМК очевидно, что онлайн-платформы не только можно, но и необходимо применять на занятиях по иностранному языку, поскольку они повышают познавательный интерес учащихся за счет своей актуальности, наглядности и привлекательного интерфейса [9, с. 15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык. VII класс : учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. М.: Просвещение, 2016. 325 с.
- Боричевская Е. М. Пути повышения мотивации на уроках английского языка // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 3. С. 208–214.
- Ломбина Т. Н., Юрченко О.В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением// Общество: социология, психология, педагогика: Психологические науки. 2018. № 1. С. 45–50.
- Панюкова С. В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. М.: Про-Пресс, 2020. 33 с.
- Солдатова Г. Т. Анализ развития образовательных платформ. URL: 978-5-8295-0623-0_2019_027.pdf - Яндекс Документы (yandex.ru) (дата обращения: 16.04.2024).
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006 238 с.
- Старостенко Т. М. Использование песенных материалов при обучении восприятию и пониманию иноязычной речи на слух// Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. 2015. № 2. С. 56.
- Тимова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 3. С. 39–59.
- Тимова С.В. Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 3. С. 11–22.
- Тимова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М., 2017.
- Abdul Aziz Mohamed Mohamed Ali El Deen. (2023). The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: a study of teacher mentors' perspectives. Heliyon 9 (2023) e13342.
- Abdullah Al Fraidan, Ebtisam Mohammed Al-Harazi. (2023). Using social media platforms to prepare for examinations post Covid-19: The case of saudi university EFL learners. Heliyon 9 (2023) e21320.
- Adnan A.S. Alahmadi, PhD. (2023). The Experience of Using Online Education in a Radiological Academic Department During the Pandemic of Corona Virus COVID-19. Journal of Radiology Nursing 42 (2023) 236e240.
- Amanda Gutierrez, Kathy Mills, Laura Scholes, Luke Rowe, Elizabeth Pink. (2022). What do secondary teachers think about digital games for learning: Stupid fixation or the future of education? Teaching and Teacher Education. Volume 133, October 2023, 104278.
- Fang Qu, Mingxuan Jiang, Yi Qu. (2024). An intelligent recommendation strategy for integrated online courses in vocational education based on short-term preferences. Intelligent Systems with Applications. Volume 22, June 2024, 200374.
- Hemanth Sravan Kumar Vegurua , Naren Jb , and Yasarree Singam. (2024). Student's Interest and Opinion Towards Online Education. Procedia Computer Science 233 (2024) 590–596.
- ISL Collective. URL: SONG song and nursery rhyme activity: English ESL worksheets pdf & doc (islcollective.com) (дата обращения: 16.04.2024).
- Lyrics Training. URL: Idina Menzel - Let It Go | Music Video, Song Lyrics and Karaoke (lyricstraining.com) (дата обращения: 16.04.2024).
- Namkwon Lee, Jisun Huh b, Hogul Jeong, Wonse Park. (2024). Effectiveness of Online Interactive Education in Dental Radiology. International Dental Journal. Available online 20 April 2024.
- Tanja Hakkarainen, Leena Salminen, Mika Alastalo, Heli Virtanen. (2024). Online degree programmes in nurse education – Students' perceptions and academic performance: An integrative review. Nurse Education Today. Volume 136, May 2024, 106148.

21. Yixuan Donga , Bo Shaoa, Bingjie Loua, Chenchen Nia, Xuting Wu. (2022). Status And Development Of Online Education Platforms In The Post-epidemic Era. *Procedia Computer Science* 202 (2022) 55–60.

22. Zhiyong Li, Pengju Guan, Jiaying Li, Jing Wang. (2024). Comparing online and offline Chinese EFL learners' anxiety and emotional engagement. *Acta Psychologica* 242 (2024) 104114.

Received date: 25.05.2024

Approved date: 10.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 378.016
EDN: ZBFJMD



©2024 Content доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС УСЛОВИЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Автор(ы) © 2024

КУСАРБАЕВ Ринат Ишмухаметович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск

SPIN: 1241-4904
AuthorID: 362542

ORCID: 0000-0002-8698-5757

МУХАМЕТШИНА Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, muhametshina2010@mail.ru

SPIN: 3255-8254
AuthorID: 306981

ORCID: 0000-0003-3285-4425

АЛЕХИНА Надежда Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, 2105nadia@mail.ru

SPIN: 5118-5456
AuthorID: 697320

ORCID: 0000-0002-5701-963X

КАЛУГИНА Елизавета Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, kaluginaev@cspu.ru

SPIN: 4917-6380
AuthorID: 726756

ORCID: 0000-0002-5838-492X

ПОЧИТАЛКИНА Наталия Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, natalie.felice@gmail.com

SPIN: 8721-8055
AuthorID: 725567

ORCID: 0000-0002-9665-1929

Аннотация. В настоящее время овладение иностранными языками студентами является недостаточным. Студентам необходимо приобрести межкультурный опыт. В иноязычном образовании для успешной межкультурной социализации студентов необходим эффективный организационно-педагогический комплекс условий. В социокультурной среде вуза обучаются студенты различных национальностей, которые являются носителями различных культур и ценностно-смысловых ориентиров. Задачей организационно-педагогического комплекса условий в иноязычном образовании является успешная межкультурная социализация студентов различных национальностей. Межкультурная социализация студента в иноязычном образовании – это развитие личности студента в процессе формирования мотивационной направленности студента к межкультурному взаимодействию с представителями других культур. В процессе взаимодействия с представителями других культур формируется способность успешно применять знания межкультурного характера, приобретает межкультурный опыт. Когнитивный и лингвопедагогический фактор организационно-педагогического комплекса условий в иноязычном образовании предопределяют успешную межкультурную социализацию студентов. Интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку и мероприятия лингвопедагогического характера способствуют накоплению межкультурного опыта и позитивной межкультурной социализации у студентов.

Ключевые слова: организационно-педагогический комплекс условий, иноязычное образование, межкультурная социализация, межкультурный опыт, студенты.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL COMPLEX OF CONDITIONS AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL INTERCULTURAL SOCIALIZATION STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

© The Author(s) 2024

KUSARBAEV Rinat Ishmuhametovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, rinkus@inbox.ru

MUKHAMETSHINA Olga Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, muhametshina2010@mail.ru

ALEKHINA Nadezhda Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages
South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, 2105nadia@mail.ru

KALUGINA Elizaveta Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, kaluginaev@cspu.ru

POCHITALKINA Nataliya Yevgenyevna, candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign languages

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, natalie.felice@gmail.com*

Abstract. Currently, students' mastery of foreign languages is insufficient. Students need to gain cross-cultural experience. In foreign language education, an effective organizational and pedagogical set of conditions is necessary for the successful intercultural socialization of students. Students of various nationalities, who are carriers of different cultures and value-semantic orientations, study in the socio-cultural environment of the university. The task of the organizational and pedagogical complex of conditions in foreign language education is the successful intercultural socialization of students of various nationalities. Intercultural socialization of a student in a foreign language education is the development of a student's personality in the process of forming a student's motivational orientation towards intercultural interaction with representatives of other cultures. In the process of interaction with representatives of other cultures, the ability to successfully apply intercultural knowledge is formed, and intercultural experience is acquired. The cognitive and linguistic pedagogical factor of the organizational and pedagogical complex of conditions in foreign language education predetermine the successful intercultural socialization of students. Interactive technologies in foreign language classes and linguistic and pedagogical activities contribute to the accumulation of intercultural experience and positive intercultural socialization among students.

Keywords: organizational and pedagogical complex of conditions, foreign language education, intercultural socialization, intercultural experience, students.

ВВЕДЕНИЕ.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Высокое владение иностранным языком не может быть успешным и эффективным без приобретения межкультурного опыта в иноязычном образовании. Это является следствием межкультурной социализации студента при применении организационно-педагогического комплекса условий в социокультурной среде вуза. Наличие эффективного функционирования организационно-педагогического комплекса условий в социокультурной среде вуза является фактором для успешной межкультурной социализации личности студентов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

Данная работа основывается на трудах таких ученых, как И. А. Зимняя [3], Н. А. Кузьмина [4], А. А. Леонтьев [5], Е. А. Гришина [1], А. Н. Яковлева [6], которые посвящены исследованиям в области психолингвистики, лингвopsихологии и лингвopedagogики. Различные аспекты организационно-педагогического комплекса условий, межкультурной социализации студентов в иноязычном образовании отражены в работах современных исследователей в России [8–26] и за рубежом [27–36].

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей и задач статьи.

Владение иностранными языками на высоком уровне в настоящее время не будет эффективным и успешным без организационно-педагогического комплекса условий в иноязычном образовании. Одной из задач иноязычного образования в высшем учебном заведении является приобретение межкультурного опыта и успешного прохождения межкультурной социализации студента. Организационно-педагогический комплекс условий в иноязычном образовании является базисом для межкультурного опыта и межкультурной социализации студента.

Статистический анализ качества успеваемости студентов различных факультетов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета по дисциплине «Иностранный язык» свидетельствует об эффективном применении организационно-педагогического комплекса условий как предпосылки успешной межкультурной социализации студентов в иноязычном образовании. Применение интерактивных технологий на мероприятиях лингвopedagogического характера способствует накоплению межкультурного опыта студентами и успешного прохождения межкультурной социализации.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

Организационно-педагогический комплекс условий в иноязычном образовании – это условия, созданные для взаимодействия студентов и педагогов с целью овладения студентами знаниями, умениями и навыками по про-

граммам федерального государственного образовательного стандарта по дисциплине «Иностранный язык».

Для успешного приобретения межкультурного опыта и межкультурной социализации у студентов в иноязычном образовании в высшем учебном заведении необходимо отметить факторы, создающие базис данного процесса. Первый и самый важный фактор – когнитивный. Когнитивный фактор несет функцию усвоения и обработки информации об иностранном языке и иноязычной культуре. Основными элементами когнитивного фактора у студентов являются речь, память, когнитивная гибкость, логическое рассуждение, внимание, воображение, анализ и систематизация информации. Данный фактор предполагает овладением культурологическим содержанием представителей иноязычных культур, умения применять знания о межкультурных особенностях и реалиях другой страны, изучение обычаев, традиций, моделей речевого поведения и этики у представителей другой культуры.

Второй фактор – лингвopedagogический. Предметом исследования лингвopedagogики является социализация личности в процессе иноязычного образования. Данный фактор характеризуется умениями студентами успешно адаптироваться в иноязычной культуре и пониманием различия культур иноязычного общения. Происходит межкультурная социализация студента. Межкультурная социализация студента в иноязычном образовании – это развитие личности студента в процессе формирования мотивационной направленности студента к межкультурному взаимодействию с представителями других культур. В процессе взаимодействия с представителями других культур формируется способность успешно применять знания межкультурного характера, приобретает межкультурный опыт. Межкультурный опыт можно идентифицировать, как результат взаимодействия личности студента с представителями других национальностей и культур. В настоящее время в вузах обучаются студенты различных национальностей, которые являются носителями не только нашей российской культуры, но и культуры зарубежных стран. Студенты различных национальностей в иноязычном образовании – это носители своей культуры, менталитета, речевого поведения, ценностей, мировоззрения. Данные характеристики имеют большое значение для межкультурного взаимодействия в вузе и в иноязычном образовании.

В социокультурной среде вуза студентами приобретаются стратегические коммуникативные и межкультурные сценарии, которые имеют первостепенное значение для приобретения межкультурного опыта. Межкультурная социализация и приобретение межкультурного опыта происходит в процессе иноязычного образования. Иноязычное образование можно охарактеризовать не только как учебно-воспитательный, но и как организационно-педагогический процесс, когда идет подготовка студента к межкультурному взаимодействию с представителями других культур. Иноязычное образование подразумевается не только как образова-

тельный процесс овладения знаниями, умениями и навыками для общения на иностранном языке, но и как сфера деятельности педагога и студента, когда происходит межкультурная социализация студента и приобретает межкультурный опыт в рамках эффективного функционирования организационно-педагогического комплекса условий в вузе.

Организационно-педагогический комплекс условий в иноязычном образовании включает требования освоения дисциплины «Иностранный язык». Итогом общекультурной формируемой компетенции у студентов при изучении дисциплины является способность к коммуникации в устной и письменной формах решать задачи межкультурного взаимодействия на иностранном языке. На различных этапах в иноязычном образовании проявляются личные качества студента. Знания, умения и навыки, которые отражены в программе дисциплины «Иностранный язык» и в организационно-педагогическом комплексе условий, помогают студентам решать проблемы самостоятельно в различных сферах деятельности в иноязычном общении.

В программах по дисциплине «Иностранный язык» учтены педагогические и методические принципы. Коммуникативная, культурологическая и педагогическая направленность являются основами программ по иностранному языку. Это полностью влияет на успешную межкультурную социализацию студента. Коммуникативная направленность включает наличие творческих, проблемно-речевых тренингов и заданий, умения использовать аутентичные ситуации в общении с представителями другой культуры и спонтанно реагировать в процессе коммуникации. Отбор тематики с учетом социокультурного взаимодействия, наличие речевого и страноведческого материала, различные формы работы с учетом потребностей и профессиональной направленности студентов определяются принципом культурной и педагогической целесообразности.

Организационно-педагогический комплекс условий в иноязычном образовании – это взаимодействие студентов и преподавателей в иноязычной среде. Занятия по иностранному языку и мероприятия лингвопедагогического характера являются основной структурой. Различные мероприятия лингвопедагогического характера, факультативы и клубы общения способствуют эффективной и успешной межкультурной социализации студентов. Такие мероприятия, как «Фестиваль культуры стран изучаемого языка», «Конкурс переводчика», «Литературная гостиная», «Талант-шоу», «Тотальный диктант», помогают студентам не только продемонстрировать знания, умения и навыки в иноязычном общении, но и способствуют продуктивному межкультурному взаимодействию. Участие студентов в данных мероприятиях является средством познания культуры изучаемого языка.

Познание, развитие, воспитание и учение – фундаментальные основы иноязычного образования. Культурологическое содержание иноязычной культуры относится к процессу познания. Процесс развития нацелен на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры. Педагогическое содержание иноязычной культуры относится к воспитанию. Учение сфокусировано на овладении социальным содержанием иноязычной культуры [27]. Эти четыре основы иноязычного образования включены в организационно-педагогический комплекс условий.

На занятиях по иностранному языку в ЮУрГГПУ применяются интерактивные технологии, которые помогают студентам овладеть не только иноязычной речью, но и содержанием (психологическим, культурологическим) иноязычной культуры. Пантомима широко применяется в театральной педагогике. С помощью пантомимы можно представить в предложениях на немецком языке поездку в Германию. Участники пантомимы воспринимают на слух предложения и должны не вербально исполнить в действии. Предложения построены

в соответствии с тематическим планом занятия, реалиями данной страны. Лексические единицы отображают, например, достопримечательности страны. В разминке на занятиях по иностранному языку легко воспринимаются и выполняются студентами диалоги. Диалоги можно прочесть вслух с различной интонацией (вопросительная, доверительная, шутливая, издевательская, извиняющаяся, лирическая и т. д.).

Отдел управления реализацией образовательных программ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета представляет ежегодный анализ данных качественной успеваемости студентов по дисциплинам кафедр. Статистический анализ данных подтверждает повышение качественной успеваемости студентов (оценки «хорошо» и «отлично») за пятилетний период по дисциплинам кафедры иностранных языков. С 2012 по 2017 гг. повышение составляло с 78,8 до 86,1 %. С 2017 по 2023 гг. повысилась качественная успеваемость с 86,1 до 91 %.

Тематический план мероприятий лингвопедагогического характера за этот период был расширен. Это дает возможность многим студентам участвовать и демонстрировать свои знания, умения и навыки.

Немаловажным фактором повышения качественной успеваемости студентов является высокий уровень организационно-педагогического комплекса условий.

ВЫВОДЫ

На основе оценки результатов научных источников, статистического анализа данных и практической деятельности педагогического состава кафедры иностранных языков ЮУрГГПУ можно прийти к заключению, что организационно-педагогический комплекс условий функционирует эффективно. Это послужит успешной межкультурной социализации студентов различных национальностей в социокультурной среде вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гришина Е.А. Психотерапевтический подход в обучении иностранному языку [Текст] / Е.А. Гришина // Вестник МГЛУ. Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 16 (676). – С. 125–135.
2. Дубровина Л.И. Язык – средство общения человека [Текст] / Л.И. Дубровина // Spirit of Time. – 2008. – № 02 (май). – С. 6–8.
3. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии [Текст] / Н.В. Кузьмина. – СПб.: Акмеологическая академия, 1995. – 22 с.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с. 7. Румянцев, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология [Текст] / И.М. Румянцев. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
6. Яковлева А.Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования [Текст] / А.Н. Яковлева // Образование и наука. Известия Уральского отд. РАО. – 2012. – № 7. – С. 125–134.
7. Ермоленко О. В. Лингвопедагогические аспекты обучения иноязычной деловой коммуникации в рамках образовательного стандарта поколения 3++ / О. В. Ермоленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 80–83.
8. Кусарбаев Р. И. Компетентный подход как ключевой компонент системы качества профессиональной подготовки студентов при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях / Р. И. Кусарбаев // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность : IV Международная научно-практическая конференция, Челябинск, 30 апреля 2015 года. – Челябинск: Уральская академия, 2015. – С. 161–165.
9. Хотько Н. А. Межкультурная социализация студентов в процессе овладения иноязычным общением / Н. А. Хотько // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2016. – Т. 1, № 1(9). – С. 205–210.
10. Долгова В. И. Межкультурный тренинг как средство решения психолого-педагогической проблемы готовности личности к межкультурной коммуникации / В. И. Долгова, И. А. Скоробренко // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 523–539.
11. Гимальдинова С. Х. Развитие межкультурных компетенций как основа успеха межкультурных коммуникаций / С. Х. Гимальдинова // Научный аспект. – 2023. – Т. 26, № 12. – С. 3165–3171.
12. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия / О. Е. Хухлаев, В. В. Гриценко, С. Б. Дагбаева [и др.] // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 88–102.
13. Чам М. Ф. Межкультурный коммуникативный тренинг и его роль в формировании межкультурной компетенции обучающихся иностранному языку / М. Ф. Чам, Л. Ю. Минакова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 476. – С. 208–219.

14. Умарова С. Х. Уровни межкультурной коммуникации и межкультурные разногласия / С. Х. Умарова // Общество. – 2020. – № 4(19). – С. 83-85.
15. Коренецкая И. Н. Межкультурные кейсы как средство формирования межкультурной компетенции / И. Н. Коренецкая // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 85-96. – DOI 10.15293/1813-4718.2004.09.
16. Шерехова О. М. Организационно-педагогические условия воспитания глобальной гражданской ответственности в процессе иноязычного образования бакалавров гуманитарных направлений подготовки / О. М. Шерехова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 190. – С. 42-52. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-42-52.
17. Сергеева М. Г. Педагогические условия формирования и развития иноязычной компетенции обучающихся в условиях высшего образования / М. Г. Сергеева, Г. С. Шкабин // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 238-241.
18. Сирота Т. А. Организационно-педагогические условия эффективности развития общепрофессионального умения работать с информацией в иноязычном обучении будущих журналистов / Т. А. Сирота // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1. – С. 120-126.
19. Грещева Г. Я. Педагогические условия организации иноязычного образования как фактора профессиональной социализации личности / Г. Я. Грещева, М. Б. Балакаева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 4(40). – С. 129-137.
20. Семенова Е. В. Взаимодействие участников образовательного процесса в интерактивном иноязычном образовании в педагогическом вузе / Е. В. Семенова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 4. – DOI 10.17513/srpo.32013..
21. Кузнецова М. В. Иноязычное образование личности в условиях включения в мировое образовательное пространство: теоретические основания проблемы / М. В. Кузнецова // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 419-427. – DOI 10.20913/2618-7515-2022-3-4.
22. Альбрехт Н. Возможности иноязычного образования студентов неязыковых вузов в условиях развития цифровизации общества / Н. Альбрехт, И. Кондюрина, С. Калинин // Информационные ресурсы России. – 2022. – № 5-6(189). – С. 72-81..
23. Данилин Р. А. Развитие умений иноязычного межкультурного взаимодействия студентов в целях обучения иностранному языку в языковом вузе / Р. А. Данилин // Нефилология. – 2021. – Т. 7, № 25. – С. 127-136.
24. Богданова А. В. Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в современном иноязычном образовании / А. В. Богданова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 2. – С. 43-46.
25. Горгарова Я. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза в парадигме современного образования / Я. Ю. Горгарова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 2-1. – С. 227-238.
26. Висаитова Б. Х. Социализация студентов в вузах / Б. Х. Висаитова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 104-3. – С. 118-120.
27. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва: Просвещение, 2000. 172 с.
28. Formation of the communicative competence of students of linguistic university in the Foreign language sectoral education / М. К. Akhmetova, Zh. M. Kassenova, G. N. Kaldymuratova, A. R. Bakhtibayeva // 3i: Intellect, Idea, Innovation - интеллект, идея, инновация. – 2023. – No. 3. – P. 128-138.
29. Zhaiykbay, K. T. Educational technologies in the formation of IT students' pragma-professional communicative competence in foreign language education / K. T. Zhaiykbay, T. A. Kulgildinova, G. Mamayeva // Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2023. – No. 2(143). – P. 75-86.
30. Zhussupova, R. F. Modeling online grouping for developing intercultural communicative competence of pre - service teachers at university / R. F. Zhussupova, Zh. A. Beisembayeva // Cross - Cultural Studies: Education and Science. – 2021. – Vol. 6, No. 1. – P. 112-126. – DOI 10.24411/2470-1262-2021-10110.
31. Motivated student is a successful student / V. Drachuk, T. Kopchuk, T. Shchudrova, O. Goroshko // The Scientific Heritage. – 2020. – No. 44-4(44). – P. 14-16.
32. Bultseva, M. A. The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students / M. A. Bultseva, N. M. Lebedeva // International Journal of Intercultural Relations. – 2021. – Vol. 82. – P. 256-264.
33. Li, Yu. A Study on Intercultural Adaptation of Chinese Intercultural Students / Yu. Li // Communications in Humanities Research. – 2023. – Vol. 2, No. 1. – P. 193-199.
34. Intercultural communicative competence of students from different cultures in EFL classroom interaction in higher institution / S. Weda, F. Rahman, H. Atmowardojo [et al.] // International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics. – 2022. – Vol. 3, No. 1. – P. 1-23.
35. Han, Ha. L. A Study on the Intercultural Competence of Foreign Students / Ha. L. Han // Korean Language. – 2022. – Vol. 71. – P. 405-42936.
- Zhang, X. Chinese University Students' Intercultural Competence / X. Zhang, M. Zhou // Journal of International Students. – 2023. – Vol. 14, No. 3.
36. Pohorielova, T. F. Formation of intercultural business competence of students of non-linguistic specialties in foreign language classes / T. F.

Pohorielova // Innovate Pedagogy. – 2023. – Vol. 2, No. 64. – P. 23-26.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 18.04.2024

Approved date: 30.04.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 373.31
EDN: YXZBVL



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

© Автор(ы) 2024

МАЛИЦКАЯ Елена Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования
Азовский государственный педагогический университет
271112, Россия, Бердянск, elenasokolska@yandex.ru

SPIN: 1722-6589
AuthorID: 1228527
ResearcherID: E-8490-2019
ORCID: 0000-0001-6296-5957

Аннотация. Эмоциональный интеллект играет исключительную роль в процессах адаптации человека в современном обществе независимо от сферы его профессиональной деятельности. В статье сделан краткий обзор современных концепций данного конструкта, проанализированы существующие методы развития эмоциональной компетентности личности. Выяснено, что в научной литературе недостаточно изучены возможности использования современных художественных коммуникаций в формировании эмоционального интеллекта личности. В данном исследовании, во-первых, были определены специфические особенности художественных коммуникаций, значимые в процессе развития эмоционального интеллекта; во-вторых, выделены принципы и условия его формирования. В работе представлена авторская методика развития эмоционального интеллекта младших школьников и описана система педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников в процессе художественных коммуникаций. Автор предлагает каждый акт художественной коммуникации в начальной школе структурировать на содержательно-смысловые блоки (коммуникативный, рефлексивный, практико-ориентированный, творческий), что способствует эффективной реализации сенситивных для младшего школьного возраста видов деятельности. Автором предложены методы развития эмоционального интеллекта средствами современных художественных коммуникативных практик, среди которых аналитико-синтетический метод восприятия; метод сравнения подобных объектов; метод эмоциональной окраски; ассоциативный метод; метод эмоционально-образного переживания, метод интерпретации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, младшие школьники; коммуникация; художественная коммуникация, коммуникативные практики, целостность восприятия, гармонизация личности, эмоция, эстетические эмоции.

ARTISTIC COMMUNICATION AS A MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A YOUNGER STUDENT

© The Author(s) 2024

MALITSKAYA Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Aesthetic Education
Azov State Pedagogical University
271112, Russia, Berdiansk, elenasokolska@yandex.ru

Abstract. Emotional intelligence plays an exceptional role in the person's adaptation processes in modern society, apart from his professional area. The article provides a brief overview of modern ideas and approaches of this concept and analyzes current methods for developing an individual's emotional competence. It has been found that the possibilities of using modern art communications in the person's emotional intelligence forming have not been studied enough in the academic literature. This study, firstly, identifies the specific features of art communications that are significant for the process of emotional intelligence developing; secondly, highlights the principles and conditions of its formation. The paper presents the author's methodology for the development of emotional intelligence of younger schoolchildren and describes the system of pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of younger schoolchildren in the process of artistic communications. The author suggests structuring each act of artistic communication in primary school into meaningful and semantic blocks (communicative, reflective, practice-oriented, creative), which contributes to the effective implementation of sensitive activities for primary school age. The author proposes different methods for developing emotional intelligence through modern art communication practices. They are the analytic-synthetic method of perception; method of similar objects comparing; method of emotional coloring; method of preliminary insights; association method; method of emotional and figurative experience, method of interpretation.

Keywords: emotional intelligence, psychological well-being, primary school students; communication, artistic communication, communicative practices, the integrity of perception, harmonization of personality, emotion, aesthetic emotions.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска технологий, которые будут способствовать эффективной адаптации личности к стремительно изменяющимся реалиям современного мира. В различных научных исследованиях указывается на то, что ведущим фактором оптимальной жизнедеятельности человека постмодерного общества является развитый эмоциональный интеллект [1; 2; 3]. В современных исследованиях роль эмоционального интеллекта трактуется шире – как субстанции, определяющей существование и деятельность человека во всех возможных аспектах [4]. Такой подход актуализирует исследование технологий развития этого психологического конструкта на разных возрастных этапах формирования личности.

Анализ исследований эмоционального интеллекта выявил существование различных подходов к изуче-

нию данного конструкта. Все научные изыскания, изучающие феномен эмоционального интеллекта, основываются на двух исходных концепциях: концепции эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, Д. Карузо и П. Сэловея и смешанной модели Р. Бар-Она. Авторы первой концепции ведущим фактором осознания эмоций личностью определяют ее когнитивные способности, поэтому для измерения уровня эмоционального интеллекта предлагают интеллектуальные тесты [5]. Смешанная модель Р. Бар-Она интерпретирует эмоциональный интеллект как психическое образование, которое обеспечивает эффективную адаптацию человека к окружающей действительности, а его составляющими автор выделяет такие личностные особенности, как энтузиазм, оптимизм, настойчивость, сердечность и социальные навыки. Методика измерения эмоционального интеллекта, предложенная автором смешанной модели,

основывается на исследовании некогнитивных способностей индивида [6].

В современных исследованиях эмоциональный интеллект трактуется как способ гармонизации аффективной и когнитивной сфер личности [7; 8], как внутренний ресурс саморегуляции жизнедеятельности субъекта для выбора более продуктивных стратегий поведения [4], как ресурс нервно-психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях [1]; как предиктор психологического благополучия личности [9]; как фактор стабильной позитивной трансформации поведения человека [2]; как фактор, определяющий поведение участников определенных социальных групп и обуславливающий содержание образования различных возрастных групп [10; 11]. Несмотря на многообразие подходов к проблеме эмоционального интеллекта, в новейших исследованиях прослеживается общий вектор изучения этого феномена: развитый эмоциональный интеллект способствует психологическому благополучию индивида и гармоничному развитию общества. Таким образом, анализ актуальных теоретических изысканий свидетельствует, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта это – потенциал адекватного осознания и эффективного освоения человеком социокультурных реалий, который способствует гармонизации личностных качеств, обеспечивает эффективную социализацию, оптимальное сосуществование с феноменами действительности и является предпосылкой гуманистических преобразований социума индивидом.

Современные исследователи сходятся во мнении, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта является фактором, который предопределяет качество и эффективность базовых познавательных процессов и обеспечивает процессы гармонизации личности, что повышает адаптивность индивида и эффективность его жизнедеятельности. В большинстве исследований подчеркивается, что наибольшую выраженность высокий уровень эмоционального интеллекта обнаруживает в развитых коммуникативных возможностях личности [1; 2; 4; 5; 9].

Доминирующим фактором возникновения, существования и развития эмоционального интеллекта личности являются эстетические эмоции [12; 13; 14]. Согласно исследованиям S. Mastandrea, S. Fagioli, V. Biasi, представленный в сознании индивида воспринимаемый феномен реальности получает эмоциональную окраску лишь в том случае, если является аспектом его жизненного опыта. Авторы делают вывод, что процесс понимания и осознания индивидом стратегий собственного поведения будет эффективным в том случае, если акт восприятия феномена реальности сопровождается возникновением эстетических эмоций [15]. Таким образом, эстетические эмоции – это субъективные переживания, связанные с уровнем развития эмоционального интеллекта личности; эстетические эмоции являются результатом целостного восприятия действительности личностью, которое характеризуется единством эмоциональных и когнитивных аспектов.

Среди направлений и средств развития эстетических эмоций, как фактора эффективного развития эмоционального интеллекта, выделяют следующие: актуализацию взаимодействия индивидов [16]; формирование целостной эмоциональной картины мира личности [12; 15]; формирование целостной художественной картины мира личности [17] и др. Это различные подходы, но их объединяет направленность на развитие способности осознать и понимать эмоции (собственные и других людей) и способности управлять ими.

Доминантным фактором возникновения и развития эстетических эмоций в исследованиях определяются художественные коммуникации человека: «Эстетических эмоций нет в чувственной сфере человека до тех пор, пока сам человек, не реализует внутреннюю потреб-

ность «описать» с помощью специального языка свое необычное состояние, а также определить смысл деятельности особыми, эфемерными, неустойчивыми, эстетическими признаками» [12, с. 55]. При определении художественных коммуникаций как ключевого фактора возникновения эстетических эмоций утверждается, что любые их формы способствуют развитию эмоционального интеллекта личности [18].

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью статьи является изучение и описание проблемы эмоционального интеллекта и технологии его развития в начальной школе в процессе художественных коммуникаций обучающихся. Эмпирическую группу составили учащиеся 3–4 классов начальной школы (56 обучающихся).

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: определить критерии и показатели сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников; выявить актуальный уровень сформированности эмоционального интеллекта младших школьников; реализовать процесс освоения средств выразительности для осознания, репродукции и интерпретации эмоциональных образов в процессе художественных коммуникаций обучающихся; провести анализ проделанной работы.

Методы исследования: анализ психолого-педагогических и методических публикаций по проблеме, обобщение собственного педагогического опыта, обобщение полученных результатов, метод тестирования, метод анализа продуктов деятельности обучающихся.

РЕЗУЛЬТАТЫ

При определении критериев и показателей сформированности эмоционального интеллекта младших школьников использовалась методика Д. Майера и П. Саловея, которая была модифицирована для согласования со спецификой исследования: показатели и критерии развития эмоционального интеллекта исследуемых изучались исключительно в художественных коммуникациях в образовательном процессе начальной школы (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности эмоционального интеллекта (ЭИ) младших школьников в процессе художественных коммуникаций

Критерии сформированности ЭИ	Показатели сформированности ЭИ обучающегося в контексте художественной коммуникации
Восприятие, оценка и выражение эмоций	Способность к эмоционально-чувственному восприятию художественно-эстетических феноменов. Способность к осознанию и обобщению состояний, которые возникают в ответ на эстетические объекты. Понимание смысловых значений художественного образа, собственных эмоций. Способность к рефлексии. Способность осознать чувства и понимать эмоциональные состояния собеседника в процессе художественной коммуникации
Использование эмоций для эффективности художественных коммуникаций	Способность к актуализации, синтезированию и эффективному использованию эмоционально-художественных знаний в процессе художественной коммуникации. Способность к использованию эмоционально-выразительных средств для создания оригинальных эмоциональных артефактов. Способность к вербальной и/или невербальной интерпретации воспринятых художественных образов

Сознательное управление эмоциями для эффективной адаптации в окружающей действительности	Осознание значимости собственных творческих потенциалов для адаптации в окружающем мире. Готовность и желание осваивать и применять технологии художественных коммуникаций в процессе жизнедеятельности. Способность ассимилировать свой эстетический-эмоциональный опыт. Способность применять приемы эмоционально-творческой деятельности в новых жизненных ситуациях
---	---

Для определения уровней сформированности эмоционального интеллекта (низкий, средний, высокий) обучающимся были предложены тестовые задания, которые предусматривали восприятие художественного образа (в разных видах искусства) и анализ его смысловых аспектов; вербальное описание собственных эмоций, которые вызвал художественный образ в процессе восприятия; анализ практических средств воплощения автором художественного образа; вербальная и/или невербальная интерпретация обучающимся воспринятого художественного образа.

В результате диагностики было выявлено, что среди обучающихся большая часть имеет низкий уровень развития эмоционального интеллекта (31 школьник), что означает неспособность ребенка осознать значимость понимания и управления собственными эмоциями и эмоциями других людей в личном психологическом благополучии, а также роль творческих потенциалов для выбора более продуктивных стратегий поведения. Эти учащиеся плохо понимают свои эмоции и эмоции других людей; в большинстве случаев не могут вербализировать свои ощущения, используют для этого очень узкий круг определений; не могут (или стесняются) выразить эмоциональное состояние невербальными средствами. Для обучающихся с низким уровнем эмоционального интеллекта наиболее выраженной является стратегия избегания активной роли и дистанцирования в процессах художественных коммуникаций. Исходя из полученных данных, можно сказать о том, что в художественных коммуникациях такие дети испытывают затруднения в процессе репродукции эмоциональных артефактов и не способны к интерпретации художественного образа.

Для детей со средним (22 обучающихся) и высоким уровнем (3 обучающихся) развития эмоционального интеллекта характерно умение вербально определять эмоциональные состояния, воспроизведенные в художественных феноменах, описывать собственные эмоциональные состояния, обусловленные художественными коммуникациями; умение устанавливать и вербализировать ассоциативные связи между эмоцией и средством ее выражения (вербального и/или невербального); жизнелюбность и доброжелательность в процессе художественных коммуникаций, повышенная работоспособность в художественно-творческой деятельности. Эти обучающиеся в большинстве активны (18 из 25 школьников) в художественно-творческой деятельности. Обучающиеся с высоким уровнем эмоционального интеллекта часто берут на себя доминирующую роль и способны организовать коллективную деятельность (2 из 3 обучающихся).

Описанные стратегии поведения обучающихся с разными уровнями развития эмоционального интеллекта зафиксированы не только в процессах художественных коммуникаций, но и в других видах учебной деятельности в начальной школе. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных инструментов для развития эмоционального интеллекта младшего школьника как фактора его психологического благополучия в образовательной среде. В нашем исследовании таким инструментом является художественная коммуникация, способствующая формированию целостной картины мира у обучающихся (Р. Мусат) и развитию способностей к трансформации обыденного в эмоционально-чувственное (О. Павленкович). При этом любые формы ху-

дожественных коммуникаций способствуют развитию эмоционального интеллекта личности [18].

Современные художественные коммуникации характеризуются рядом специфических особенностей, которые определяют их способы и свойства и обуславливают возникновение определенных эстетических эмоций. К таким специфическим особенностям следует отнести: новые формы визуализации; инновационные способы представления визуальной информации; изменение свойств художественного образа (динамичность, интерактивность, мультимедийность, гипертекстовость); трансформацию содержательной нагрузки художественных образов или наоборот – полное ее отсутствие; новые формы синтеза выразительных средств и приемов конструирования художественных образов; интеграцию современного и классического аутентичного содержания и культурных ценностей; модификацию технологических приемов художественной коммуникации; активное использование симулякров в художественных коммуникациях; символичность и знаковость современных арт-объектов.

Учитывая указанную специфику, можно утверждать, что ведущим условием развития эмоционального интеллекта личности в процессе современных художественных коммуникаций является соответствие воспринимаемых индивидом художественных феноменов его жизненному опыту. Это условие в нашем исследовании реализуется путем интеграции эмоциональных и интеллектуальных компонентов художественных коммуникаций; реализацией системы различных видов художественно-эстетической деятельности (перцептивной, практической, игровой, творческой), обусловленной определенными сенситивными периодами в развитии младшего школьника. Методами оптимизации этих процессов будут следующие: аналитико-синтетический метод восприятия; метод сравнения подобных объектов; метод эмоциональной окраски; метод предварительного представления; ассоциативный метод; метод эмоционально-образного переживания, метод интерпретации. Ведущим методом овладения младшими школьниками средствами выражения эмоциональных образов был метод аналогий и сравнений форм проявления и создания художественного образа в различных видах искусства.

Для логической и эффективной реализации сенситивных для младшего школьного возраста видов деятельности, каждый акт художественной коммуникации обучающихся структурировался по блокам: коммуникативный, рефлексивный, практико-ориентированный, творческий блоки.

Содержание коммуникативного блока направлено на реализацию перцептивного, коммуникативного и игрового видов деятельности обучающихся; эстетическое восприятие, эстетический анализ феноменов реальности и художественных артефактов; определение и осознание экспрессивных средств для создания художественного образа в арт-объектах.

Рефлексивный блок предусматривает эмоциональное постижение обучающимися феноменов действительности и художественного творчества, выявление закономерностей выражения художественного образа и соответствующих эмоций. Художественные коммуникации детей на этом этапе акцентируются не на внешней форме объекта восприятия, а на его внутреннем содержании. Рефлексия в контексте этого блока должна быть направлена на осознание эмоционального состояния, обобщение способов и выработку алгоритмов восприятия для интерпретации и эмоционального отражения определенного художественного образа.

Содержательная наполненность практического блока направлена на овладение обучающимися выразительными средствами различных видов искусств, что обеспечивает возможности для эмоциональных проявлений и самовыражения в процессе художественных коммуникаций. В этом блоке интегрируется практический и

игровой виды деятельности ребенка.

В творческом блоке реализуются художественные коммуникации практического характера, направленные на осознание обучающимися собственных эмоций и возникающих ассоциаций, а также на овладение выразительными средствами различных видов искусств для создания собственных эмоциональных образов. При разработке содержания наполнения творческих блоков используется концепция Дж. П. Гилфорда, выбор которой обусловлен возрастными особенностями младших школьников.

ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты проведенного исследования указывают на то, что художественные коммуникации являются эффективным и оптимальным в младшем школьном возрасте средством развития способностей младших школьников к эмоционально-чувственному «сопереживанию» воспринятых явлений окружающего мира; эмпатии; осмыслению художественных выразительных средств и их творческому использованию для создания собственных художественных феноменов и аутентичных эмоциональных образов; осознанию значения творческой деятельности в социуме.

Эти результаты подтверждают ряд исследований, свидетельствующих о том, что указанные психологические новообразования в структуре личности младшего школьника будут способствовать эффективности процесса развития его эмоционального и когнитивного интеллекта [19; 20], психологическому комфорту ребенка в образовательной среде [21; 22], а также рациональному проживанию эмоций, их регулированию и контролю в процессе жизнестроительства [23].

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Одной из доминантных задач современного начального образования является развитие эмоционального интеллекта младшего школьника как фактора, обеспечивающего его психологическое благополучие.

2. Оптимальным средством развития эмоционально-интеллекта в младшем школьном возрасте является любые проявления художественных коммуникаций, что обусловлено возрастными особенностями младшего школьного возраста.

3. Эмоциональные аспекты художественных коммуникаций младшего школьника будут обеспечены системой педагогических условий: учет возрастных особенностей восприятия и воспроизведения младшими школьниками эстетических феноменов; реализация комплекса сенситивных для младшего школьного возраста видов деятельности: перцептивной, коммуникативной, познавательной, практической, игровой, творческой; использование структурных компонентов процесса овладения художественным образом в качестве ядра развития эмоционального интеллекта младших школьников; реализация специфических эмоциональных проявлений художественного образа, доступных для овладения младшими школьниками; расширение эмоционального опыта младших школьников через использование системы вербальных и невербальных средств создания художественных образов, что способствует целостности восприятия и создания обучающимися собственных эмоциональных артефактов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева И. Н. Показатели эмоциональной креативности (новизна, эффективность и аутентичность) у индивидов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2019. Т. 9, №3. С. 151-159. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41109924_58445260.pdf.
2. Бердникова И. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и адаптационных способностей студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №5 (97). С. 118-124. doi:10.24158/spp.2022.5.17.
3. Лукашевич В. А. Эмоциональный интеллект: сущность и структурные компоненты // Вестник Белорусского государственного

университета культуры и искусств. 2023. №2 (48). С. 101-108. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54046806_69347817.pdf.

4. Рудаков С. И., Рудаков К. С. Эмоциональный интеллект в системе человеческой деятельности // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2022. №14 (16). С. 100-104. DOI: 10.52270/26585561.2022.14.16.100.
5. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence [Электронный ресурс] // Emotion Review. 2016. Vol.8. №4 P. 290-300. DOI: 10.1177/1754073916639667.
6. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [Электронный ресурс] // Psicothema. 2006. №18. P. 13-25. URL: <https://typeset.io/pdf/the-bar-on-model-of-emotional-social-intelligence-esi-4kvalnut5o.pdf>.
7. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. Москва: МГППУ, 2021. 104 с.
8. Шингаев С. М. Современное состояние изучения проблемы эмоционального интеллекта в отечественной науке [Электронный ресурс] // Методология современной психологии. 2022. № 16. С. 433-444. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49573479_88024575.pdf.
9. Белаева И. В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности [Электронный ресурс] // Акмеология. 2016. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentnost-kak-kriteriy-i-resurs-psihologicheskogo-zdorovya-lichnosti>.
10. Деревянко С. П. Эмоциональный интеллект в структуре психологического благополучия викариальной личности: эмпирическое исследование и тренинговая программа / С. П. Деревянко // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2020. № 7. С. 55-61. EDN QLAQGL.
11. Баландин А. Г. Изучение психологического благополучия сотрудников в коллективе во взаимосвязи с их эмоциональным интеллектом / А. Г. Баландин // Научный вестник Гуманитарно-социального института. – 2023. № 16. С. 8. EDN YEXXNC.
12. Ражников В. Г. Постигание сущности эстетических эмоций и художественных переживаний (авторский словарь и методика его применения) [Электронный ресурс] // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 4. С.54-63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postizhenie-suschnosti-esteticheskikh-emotsiy-i-hudozhestvennyh-perezhivaniy-avtorskiy-slovar-i-metodika-ego-primeneniya>.
13. Nebojša G. (2022). Aesthetic attitude, aesthetic experiences and aesthetic emotions: Analysis from the perspective of Ingarden's aesthetics. *Theoria, Beograd* Volume 65, Issue 2, 99-109. doi.org/10.2298/THEO2202099G.
14. Menninghaus W., Wagner V., Wassiliwizky E., Schindler I., Hanich J., Jacobsen T., Koelsch S. (2019). What Are Aesthetic Emotions? *Psychological Review*. 126(2). DOI:10.1037/rev0000135.
15. Mastandrea S., Fagioli S., Biasi V. Art and Psychological Well-Being: Linking the Brain to the Aesthetic Emotion [Электронный ресурс] // Front. Psychol. 2019. 10:739. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00739.
16. Полянский А.И., Быковская Л.И. Эмоциональный интеллект и коммуникативные способности современных студентов [Электронный ресурс]. // Горизонты гуманитарного знания. 2019. №4. DOI:10.17805/ggz.2019.4.6.
17. Мусат П. П. Художественная картина мира в университете: мировоззренческие феномены: монография. Красноярск: СВУ, 2016. 169 с.
18. Silvia P. J. (2009). Looking past pleasure: anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts*. 3. 48-51. doi: 10.1037/a0014632.
19. Пуйлова М. А., Терских И. А., Налесная С. Л. Взаимосвязь эмоционального и интеллектуального компонентов учебно-познавательной деятельности обучающихся начальных классов // Концепт. 2023. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-i-intellektualnogo-komponentov-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-obuchayushchisya-nachalnykh-klassev>.
20. Фархитатова И. А. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей младшего школьного возраста // Концепт. 2021. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-emotsionalnogo-razvitiya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>.
21. Куприна Т. В. Развитие эмоционального интеллекта - необходимое условие современного образовательного процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 12. С. 90-92.
22. Камболова М. Э. Влияние эмоционального интеллекта на психологическое благополучие личности // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. № 1(39). С. 350-356.
23. Бердникова И. А. Влияние внутриличностного эмоционального интеллекта на компоненты психологического благополучия // Chronos: психология и педагогика. 2020. № 2(22). С. 8-12. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44619260_58994576.pdf.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 03.06.2024

Approved date: 17.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 5.8.7
EDN: YXKMBC



©2024 Content доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ SOFT- И HARD-КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРОФИЛЬНЫХ НАУК

© Автор(ы) 2024

НЕСТЕРОВ Андрей Андреевич, студент

Тольяттинский государственный университет
445020, Россия, Тольятти, nesterovandrey99@gmail.com

ORCID: 0009-0001-0578-8883

ГУДКОВА Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет
445020, Россия, Тольятти

SPIN: 3233-9838

AuthorID: 305354

ORCID: 0000-0003-3292-2790

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты изучения иностранного языка в контексте изучения профильных наук. В частности, отмечена проблематика исследования, а именно тот факт, что традиционная методика преподавания английского языка предусматривает обучение в рамках отдельной дисциплины. Однако объединение профильных уроков с языковыми ускоряет процесс изучения и усвоения знаний в обоих областях. Рассмотрены аргументы в пользу этого утверждения, а именно научные соображения различных теоретиков в области изучения языка. Было установлено, что преподавание иностранного языка исторически складывается по типу двух (трех) методик CLIL и ESP, которые кардинально различаются подходом к организации учебного процесса. Технология CLIL обладает преимуществом за счет своей двунаправленности: объединение профильных уроков с языковыми представляет собой эффективный процесс повышения не только языковых навыков, но и профильных. Для подтверждения данной гипотезы были привлечены результаты эмпирических исследований, в частности, опыт программы IFI. В результате было установлено, что исследование доказывает эффективность нового подхода к изучению иностранного языка в контексте изучения профильных наук.

Ключевые слова: изучение языка, профильные науки, предмет, дисциплина, иностранный язык, программа IFI, студенты, языковые навыки, CLIL, ESP.

THEORETICAL ASPECTS OF SOFT AND HARD SKILLS DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF STUDYING PROFESSIONAL SCIENCES

© The Author(s) 2024

NESTEROV Andrey Andreevich, student

Togliatti State University
445020, Russia, Togliatti, nesterovandrey99@gmail.com

ГУДКОВА Svetlana Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of
“Theory and practice of translation”
Togliatti State University
445020, Russia, Togliatti

Abstract. The article examines the theoretical aspects of learning a foreign language in the context of studying specialized sciences. In particular, the problems of the study are noted, namely the fact that the traditional methodology of teaching English involves training within a separate discipline. However, combining specialized lessons with language ones speeds up the process of learning and mastering knowledge in both areas. The arguments in favor of this statement are considered, namely the scientific considerations of various theorists in the field of language learning. It was found that teaching a foreign language has historically developed according to the type of two (three) methods CLIL and ESP, which differ radically in their approach to organizing the educational process. CLIL technology is a bidirectional one: it combines specialized lessons with language lessons. Such implementation positively affects not only language skills, but also specialized ones. To confirm this hypothesis, the results of empirical research were used, in particular, the experience of the IFI program. As a result, it was found that the study proves the effectiveness of a new approach to learning a foreign language in the context of studying specialized sciences.

Keywords: language learning, specialized sciences, subject, discipline, foreign language, IFI program, students, language skills, CLIL, ESP.

ВВЕДЕНИЕ

В современном учебном процессе преобладает традиционная модель: изучение языка всегда являлось отдельной дисциплиной. Связано это со спецификой изучаемого предмета, однако исследования последних лет доказывают, что объединение профильных уроков с языковыми ускоряет процесс изучения и усвоения знаний в обеих областях. В связи с этим возникает новая педагогическая истина – язык должен изучаться в контексте других наук, а не отдельно от них. Языковая компетенция способствует развитию когнитивных способностей, включая логическое мышление, аналитические навыки и способность к абстрактному мышлению. Эти навыки особенно важны при изучении точных наук, где необходимо формулировать гипотезы, проводить эксперименты и анализировать данные. Важным моментом является также умение выстраивать коммуникацию в процессе обучения другим предметам. Обучение посредством исследования конкретных тем и запросов требует от ученика умения правильно выстраивать коммуникацию, что в свою очередь

развивает языковые навыки.

В настоящее время проблеме изучения иностранного языка в контексте изучения профильных наук посвящено не так много научных работ. Основные теоретические положения билингвального обучения представлены в работах Л. Л. Салеховой, К. С. Григорьевой [5], О. Мейера [9], Ф. Бал [12], Д. Койл [11], и др. В работах Т. А. Лалетиной, Л. Л. Салеховой, К. С. Григорьевой были отмечены теоретические аспекты изучения иностранного языка совместно с другими науками. Исходя из краткого литературного обзора, проявляется основная проблема – в литературе преобладают в основном научные материалы теоретического содержания, в то время как работ практической направленности сравнительно меньше. Следовательно, в нашем исследовании необходимо сосредоточить внимание на практических работах, в которых доказывается экспериментальным образом эффективность новых методик изучения иностранного языка и развития soft- и hard-компетенций в контексте изучения профильных наук.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной статьи является обзор научной литературы в области изучения иностранного языка в контексте изучения профильных наук.

В работе был применен библиометрический анализ научной литературы с целью изучения конкретной проблемы в области педагогики, её исследования различными специалистами, их подходов к проблеме, а также их актуальности на разных этапах развития образовательной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Идея о том, что изучение языка не должно быть в отрыве от общего образовательного процесса, но может быть дополнительной его частью, развивалась на протяжении конца XX – начале XXI вв. А. Ю. Поленова в своем исследовании упоминает методику CLIL. «Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) – это такая методика, при которой изучаемый язык является основным средством обучения дисциплинам учебной программы. Предметы преподаются на иностранном языке, что позволяет одновременно совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию и изучать предметы». [2]. Ввиду того, что данная методика учитывает интересы учащихся в использовании иностранных языков как при изучении профильных предметов, так и в рамках самообразования, она определена как соответствующая актуальным требованиям к образовательному процессу. Данный подход, с точки зрения основателя методики Д. Марша, позволяет освоить предмет и изучить иностранный язык совместно с основной дисциплиной. Отметим особенность подхода в его двунаправленности, чем она отличается от традиционной методики от ESP (English for Specific Purposes). Данный подход предлагает такую организацию образовательного процесса, в которой иностранный язык изучается в рамках отдельной дисциплины. Из-за ряда организационных проблем в России чаще используется метод ESP. В частности, это вызвано тем, что в учебных программах время не хватает времени на изучение иностранного языка и профильной дисциплины [3].

У. Смит также отмечал, что изучение иностранного языка как отдельного предмета в рамках высшего образования не является целесообразным. По мнению лингвиста, стоит уделять больше внимания такому подходу к обучению, в котором профессионально-ориентированное содержание и интеграция языков были бы сбалансированы [10].

Таблица 1. Обзор теоретических подходов к изучаемой проблеме

Автор	Идеи
Смит У.	Автор утверждает, что изучение иностранного языка как отдельной дисциплины теряет свою ценность в высшем образовании, и предлагает уделять больше внимания сбалансированному подходу к обучению, который основывается на профессионально-ориентированном содержании и интеграции языков.
Крылов Э. Г.	Разделил компетенции студентов технических вузов на профессиональные, которые формируются на профильных предметах, и лингвистические, которые не зависят от того, какой предмет изучается студентом
Поленова А. Ю.	Поддерживает идею об интеграции иностранного языка как предмета в изучение профильных наук.
Токарева Е. Ю.	Подход CLIL предполагает выработку у студентов умения общаться в деловой среде, ориентироваться в процессе коммуникации и владеть профильной терминологией.
Мейер О.	Учебные заведения в Европе активно внедряют CLIL, но все ещё не существует общей методологической базы. Это является главной проблемой, так как преподаватели не смогут реализовать потенциал данного подхода без методологических компетенций. В качестве решения Мейер предлагает определить критерии качества для успешного и устойчивого преподавания по методике CLIL.
Марш Д., Койл Д. и Худ Ф.	В своей работе «Content and Language Integrated Learning» авторы представляют инновационную методику CLIL, которая позволяет освоить предмет и изучить иностранный язык совместно с основной дисциплиной. Авторы признают неуверенность многих учителей в отношении CLIL, поскольку она требует знания как языка, так и предмета, и в то же время предлагает теоретические и практические пути к успешной практике для всех.
Болл П.	CLIL подходит для учеников с разным уровнем языковой подготовки и мотивирует их, интегрируя изучение языка с практическими предметами. Этот подход предназначен не только для успевающих учеников, но и для классов с разным уровнем подготовки, стимулируя «голод к знаниям» путем использования языка как функционального инструмента в изучении других предметов. CLIL отражает современные тенденции в образовании и важность владения английским языком.

Э. Г. Крылов в своем исследовании разделил компетенции студентов технических вузов на профессиональные, которые формируются на профильных предметах, и лингвистические, которые не зависят от того, какой предмет изучается студентом. Языковые навыки одинаково нужны в рамках всего образовательного процесса, тем самым автор определил, что объединяющим стержнем образовательной программы является предметное содержание обучения. Причем данное объединение Э. Г. Крылов представляет как в содержательно-организационном, так и в целевом аспектах [1].

Е. Ю. Токарева отмечает, что подход CLIL предполагает выработку у студентов умения общаться в деловой среде, ориентироваться в процессе коммуникации и владеть профильной терминологией. Данные навыки способствуют значительному повышению уровня подготовки студентов неязыковых вузов, что будет являться значительным преимуществом на трудовом рынке [4].

Важным аспектом теоретического содержания данного исследования является его подкрепление эмпирическими данными. Для этого нами был использован опыт программы IFI.

Эксперимент в рамках программы IFI был направлен на разработку учебных материалов и инструментов для обучения языку по новым методикам (Developing Language in the Context of Science: A View from the Institute for Inquiry) [13]. Целью эксперимента было создание эффективной системы обучения, которая способствовала бы развитию языковых навыков студентов в контексте изучения профильных наук. Участники эксперимента совместно с преподавателями и исследователями работали над решением конкретных задач, требующих использования языка, что создавало широкие возможности для его практики. Важным аспектом была поддержка учителей и создание благоприятной среды для стимулирования участия студентов в языковой практике.

Модель формирования hard- и soft-компетенций в рамках изучения профильных наук и языковой практики. Опыт программы IFI.



Рисунок 1. Модель формирования hard- и soft-компетенций в рамках изучения профильных наук и языковой практики

Результаты показали, что все дети, независимо от языкового фона, способны учиться и участвовать в групповой учебной деятельности. Участие в совместном изучении языка и профильных наук помогло учителям соответствовать новым стандартам в области языка и науки, а также способствовало социальному взаимодействию учеников.

Эксперимент оказался успешным, так как позволил разработать и проверить новые методики обучения языку, учитывающие специфику изучения языка в контексте научной деятельности. Скаффолдинг, контекстуализиро-

ванные мини-уроки и спиральная модель вполне могут стать важным дополнением к образовательным технологиям в процессе обучения профильным предметам.

Полученные руководящие принципы и опыт могут быть ценны для дальнейшего развития образовательных программ, а также способствовать повышению эффективности обучения языку и интеграции исследований в учебный процесс.

Таблица 2. Сравнение рассматриваемых методик.

Методика	Описание	Плюсы	Минусы	Область применения
CLIL	Интегрированное обучение контенту и языку (CLIL) – это подход к изучению контента с помощью дополнительного языка (иностранного или второго). Таким образом, происходит обучение как предмету, так и языку.	1. Предполагает выработку у студентов умения общаться в деловой среде, ориентироваться в процессе коммуникации и владеть профильной терминологией. 2. Интеграция иностранного языка как предмета в изучение профильных наук 3. Углубленное изучение иностранного языка	1. Чтобы успешно внедрить CLIL, ученики должны обладать достаточным уровнем владения языком. 2. Чтобы успешно внедрить CLIL, Учителя, должны пройти специальное обучение в области интеграции содержания и языка, а также иметь высокий уровень языковой компетенции.	Методология применялась в бизнес-контексте во многих странах и получила широкое признание как эффективный подход. Например, в Италии она используется в качестве ускоренного метода обучения деловых людей концепциям управления на английском языке.
ESP	Специализированная форма обучения английскому языку, направленная на обучение студентов использованию английского языка в конкретной области обучения или профессиональном контексте. В отличие от общего английского, который предназначен для того, чтобы предоставить учащимся широкую основу навыков английского языка, курсы ESP адаптированы к конкретным языковым потребностям конкретной группы учащихся.	1. Изучение иностранного языка является отдельной дисциплиной 2. Адаптация учебного процесса под конкретные цели и потребности студентов 3. Быстрый прогресс и улучшение коммуникативных навыков 4. Эффективные методы обучения английскому	1. Ограниченность в изучении только профессионального английского. Курсы ESP адаптированы к конкретным языковым потребностям конкретной группы учащихся, что может ограничивать изучение общего английского языка. 2. Необходимость постоянной адаптации курса под меняющиеся потребности студентов. Так как курсы ESP ориентированы на конкретные цели и потребности студентов, преподавателям приходится постоянно адаптировать учебный процесс, что требует дополнительных усилий	Применяется во многих странах, в том числе в США и России.

ОБСУЖДЕНИЕ

Эксперимент в рамках программы IFI наиболее показателен в сравнении с другими подобными эмпирическими исследованиями.

Авторы (Е. В. Пестова, А. Г. Сорокина) Барнаульского юридического института МВД России провели исследование эмпирического характера, в рамках которого было установлено, что у курсантов 2-го курса вуза МВД России в недостаточной мере сформированы не только профессиональные, но и общекультурные компетенции. Кроме того, студенты демонстрируют низкое владение иностранным языком. В связи с этим авторы обратились к зарубежному опыту и при помощи педагогического эксперимента внедрили методику CLIL в образовательный процесс. В рамках эксперимента авторы провели серию практических занятий, и затем оценили компетенции студентов с помощью контрольно-оценочных заданий. Авторы отмечают положительную динамику в формировании и развитии исследуемых компетенций, а также характеризовывают методику CLIL как эффективную и перспективную в рамках обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в вузе МВД России [6].

Опыт, проведенный авторами, показал, что CLIL-технологии действительно эффективны при проведении практических занятий. Например, было доказано, что были углублены уже имеющиеся знания, в основном за счет расширения общей методологии преподавания предмета. Новая технология позволила иначе взглянуть на то, как применять на практике профильные компетенции (работа с иностранными юридическими делами

и пр.). Благодаря погружению в языковую среду обучающимся стало проще понимать специфику предмета и его зарубежных особенностей. Студенты, обучаемые по методике CLIL, испытывают меньше сложностей при изучении терминов и языковых конструкций, что позволяет в короткие сроки пополнить словарный запас предметной терминологией. Авторы также отметили, что CLIL-технологии экономят время, за счет чего решается проблема с недостатком академических часов, которые необходимо уделять иностранному языку. Важно, что курсанты МВД стали лучше ориентироваться в международной юридической практике благодаря тому, что изучение иностранного языка было совмещено с профильной наукой [7].

Однако авторы отметили, что для внедрения этого подхода в систему образования вузов МВД необходимо решить ряд проблем:

- значительное расхождение в тематике общеобразовательных и профилирующих дисциплин;
- низкий уровень владения иностранным языком у преподавателей неязыковых предметов и студентов;
- недостаточная разработанность технологии интеграции иностранного языка в юридические дисциплины и др.

Таким образом, сравнение обоих исследований доказывает эффективность новых подходов в обучении иностранному языку в контексте изучения профильных наук. Опыт программы IFI демонстрирует, что скаффолдинг, контекстуализированные мини-уроки и спиральная модель вполне могут стать важным дополнением к образовательным технологиям в процессе обучения профильным предметам. Опыт отечественного исследования на базе юридического института МВД показывает, что CLIL-технологии позволяют изучать английский язык более эффективно, повышая при этом профильные компетенции, практические навыки, и т. д. Можно утверждать, что оба исследования в равной степени доказывают эффективность нового подхода к изучению иностранного языка в контексте изучения профильных наук.

ВЫВОДЫ

Подводя итог исследования, следует сказать о том, что языковая компетенция способствует развитию когнитивных способностей, включая логическое мышление, аналитические навыки и способность к абстрактному мышлению. Эти навыки особенно важны при изучении точных наук, где необходимо формулировать гипотезы, проводить эксперименты и анализировать данные. Кроме того, изучение языка позволяет расширить кругозор и углубить понимание культурных особенностей разных стран, что может быть полезно при взаимодействии с иностранными коллегами и партнерами. Однако специфика изучения иностранного языка пока остается в сфере традиционного подхода, который выделяет обучение данному навыку в отдельную категорию.

В рамках исследования была затронута тема инновационного интегрированного подхода CLIL. Методика является важной для развития навыков обучения иностранному языку, так как обладает двунаправленностью образовательного процесса. Именно такой подход позволит решить проблему с изучением иностранного языка в рамках изучения профильных наук.

Были изучены эмпирические исследования, которые доказали, что новые методики обучения иностранному языку, которые учитывают его специфику в контексте профильной научной деятельности, эффективны и способствуют улучшению практических навыков.

Таким образом, изучение языка в контексте изучения профильных наук является важным элементом формирования комплексной и качественной научной подготовки, позволяющей исследователям быть успешными и конкурентоспособными на мировой арене.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении можно определить в виде следующих тематических вопросов:

1. Как внедрить спиральную модель преподавания

иностранный язык в российской модели образования?

2. Какие трудности могут быть при внедрении технологии CLIL в разных профильных вузах России?

3. Как объединить опыт программы IFI и других исследований в области изучения языка?

Авторы планируют посвятить свои дальнейшие исследования в рамках выше указанных вопросов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.

2. Олюнина Н. Н. Использование технологии CLIL на уроках английского языка // Пермский педагогический журнал. 2021. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-clil-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 25.05.2024).

3. Поленова А. Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMNS17.pdf> (дата обращения: 18.04.2024)

4. Токарева Е. Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 81-88.

5. Салехова Л. Л., Григорьева К. С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: сб. ст. II заоч. Республ. Симпозиума. Казань: КФУ, 2013. С. 89-94.

6. Пестова Е. В., Сорокина А. Г. Формирование профессиональных компетенций у будущих сотрудников полиции в вузах МВД России средствами с применением CLIL-технологий. 2018. № 2(73). С. 57-61.

7. Лебедева Е. А. Совершенствование иноязычной компетенции студентов-юристов // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2011. № 7(13). С. 38-44.

8. Восковская А. С., Карпова Т. А. Создание междисциплинарных курсов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Том 14. Выпуск 2. С. 570-575.

9. Meyer O. *Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*, 2010, pp. 11-29.

10. Smith U. *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin, De Gruyter Publ., 2010. 150 p.

11. Coyle D., Hood Ph., March D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010. 170 p.

12. Ball Ph. *What is CLIL?* <https://www.onestopenglish.com/clil/article-what-is-clil/500453.article>.

13. *Developing Language in the Context of Science: A View from the Institute for Inquiry*. URL: <https://www.exploratorium.edu/sites/default/files/pdfs/ifi/DevelopingLanguageintheContextofScience.pdf>

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 07.06.2024

Approved date: 16.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 372.881.111.1
EDN: EUMAVI



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© Автор(ы) 2024

ОСИЯНОВА Ольга Михайловна, доктор педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
Оренбургский государственный университет
460018, Россия, Оренбург, olos7@rambler.ru

SPIN: 1327-3218
AuthorID: 401709
ResearcherID: AAB-9416-2020
ORCID: 0000-0003-1846-5378
ScopusID: 56028265900

РОГОЗИНА Екатерина Владимировна, магистрант
Оренбургский государственный университет
460001, Россия, Оренбург, evrogozina@gmail.com

ORCID: 0009-0002-3039-9609

Аннотация. Проблема эффективного овладения устной коммуникацией на иностранном языке в контексте подготовки будущих экономистов актуализируется в условиях глобализации и интеграции мировых рынков. В связи с этим возникает потребность в применении таких методов обучения иноязычному говорению студентов экономических специальностей, которые позволили бы им приобрести профессиональные навыки коммуникации в международной среде. Одним из таких методов является кейс-метод. Цель настоящей статьи – анализ опыта внедрения кейс-метода в процесс обучения иноязычному говорению студентов экономических специальностей. В работе были использованы следующие методы исследования: анализ педагогической и лингводидактической литературы, изучение передового педагогического опыта использования кейс-метода в иноязычном образовательном процессе, наблюдение, опытное обучение, анкетирование, опрос, беседа, авторские методики диагностики умений иноязычного говорения, математическая обработка результатов исследования. В результате опытной работы авторами получены данные, подтверждающие преимущества кейс-метода как средства обучения иноязычному говорению студентов нелингвистических специальностей. Выявлено, что кейс-метод способствует совершенствованию умений иноязычного говорения в диалогической и монологической форме, развитию критического мышления, умений командной работы и сотрудничества, повышению мотивации студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка, интеграции навыков и умений (языковых, коммуникативных, аналитических, проблемно-ориентированных) в ходе активной практики по решению конкретных задач, представленных в кейсе. Полученные результаты могут быть полезны преподавателям иностранного языка высших учебных заведений, специалистам, занимающихся разработкой образовательных программ в области экономики и бизнеса.

Ключевые слова: кейс-метод, иноязычное говорение, студенты экономических специальностей, опытная работа, диагностика.

EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE CASE METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING TO STUDENTS OF ECONOMICS SPECIALTIES

© The Author(s) 2024

OSIYANOVA Olga Mikhailovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English
Orenburg State University
460018, Russia, Orenburg, olos7@rambler.ru

ROGOZINA Ekaterina Vladimirovna, Master's student
Orenburg State university
460001, Russia, Orenburg, evrogozina@gmail.com

Abstract. The problem of effective mastering of oral communication in a foreign language in the context of training future economists is becoming relevant in the context of globalization and integration of world markets. In this regard, there is a need to apply such methods of teaching foreign language speaking to students of economic specialties that would allow them to acquire professional communication skills in the international environment. One of such methods is the case method. The purpose of this article is to analyze the experience of introducing the case method in the process of teaching foreign language speaking to students of economic specialties. The following research methods were used in the work: analysis of pedagogical and linguodidactic literature, study of advanced pedagogical experience of using the case method in the foreign language educational process, observation, experimental training, questionnaires, survey, conversation, author's methods of diagnosing foreign language speaking skills, mathematical processing of the research results. As a result of the experimental work, the authors obtained data confirming the advantages of the case method as a means of teaching foreign language speaking to students of non-linguistic specialties. It was revealed that the case method contributes to the improvement of foreign language speaking skills in dialogic and monologue form, the development of critical thinking, teamwork and cooperation skills, increasing students' motivation to study a professionally oriented foreign language, integrating skills and abilities (linguistic, communicative, analytical, problem-oriented) in the course of active practice in solving specific problems presented in the case. The results obtained can be useful for foreign language teachers of higher educational institutions, specialists involved in the development of educational programs in the field of economics and business.

Keywords: case method, foreign language speaking, students of economic specialties, experimental work, diagnostics.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире знание иностранных языков и умение говорить на них является ключевым элементом профессиональной компетентности, особенно в области экономики, где международное взаимодействие играет важную роль. Наряду с этим, владение умениями устной коммуникации на иностранном языке позволяет

студентам успешно выступать на международных конференциях, участвовать в международных проектах, проводить переговоры и представлять свои профессиональные идеи на мировой арене. Следовательно, существует потребность в разработке и активном внедрении в образовательный процесс методов обучения, основанных на практических ситуациях, которые могли бы спо-

способствовать формированию и развитию умений устной речи студентов на изучаемом языке. Одним из таких методов является кейс-метод, который позволяет студентам экономических специальностей развивать не только умения иноязычного говорения, но и навыки работы с информацией, анализа ситуации и принятия решений. Кейс-метод может выступать фактором повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, а следовательно, совершенствования их подготовки к будущей профессиональной деятельности [1]. Таким образом, внедрение кейс-метода в образовательный процесс представляет собой важную научную и практическую задачу, направленную на повышение качества образования и подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях глобальной экономики.

В настоящее время существует целый ряд исследований, авторы которых обращались к проблеме использования кейс-метода в лингвистическом образовании – Х. Б. Акбаева, Р. А. Данилин, И. А. Ерина, Ж. Р. Идигова, М. Д. Ильязова, В. А. Пачишева, Т. А. Поскребышева, Т. В. Рябова, О. Г. Серебрянцева, Н. В. Сургунтович, К. М. Bonney, E. F. Brattseva, W. Ellet, M. Farashahi, V. F. Servant-Miklos [2; 3; 5; 6; 9; 12; 13; 15]. Учеными исследовались вопросы эффективности использования кейс-метода в лингвистическом образовании [4; 7; 8]; рассматривались различные подходы к разработке кейс-материалов и типов кейсов, актуальных для обучения разным аспектам языка и на разных уровнях владения языком [11; 16]; конструировались алгоритмы обучения студентов с помощью кейс-метода [10; 14]. Однако анализ последних публикаций позволяет установить, что существует недостаточное количество работ, посвященных обобщению опыта применения кейс-метода в контексте обучения иноязычному говорению студентов экономических специальностей. В связи с этим, представляется актуальным проведение опытной работы, направленной на выявление потенциала кейс-метода в обозначенном аспекте.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель настоящей статьи состоит в анализе опыта внедрения кейс-метода в процесс обучения иноязычному говорению студентов экономических специальностей. Поставленная цель обусловила решение следующих задач: проведение диагностики умений иноязычного говорения студентов специальности 38.03.01 Экономика, профилей Экономика предприятий и организаций, Финансы государства и бизнеса; разработка комплекса кейсов для обучения говорению на английском языке студентов экономических специальностей; опытная проверка эффективности кейс-метода как средства обучения иноязычному говорению студентов экономических специальностей.

Для решения поставленных задач и достижения цели в работе были использованы следующие методы исследования: анализ педагогической и лингводидактической литературы, изучение передового педагогического опыта использования кейс-метода в иноязычном образовательном процессе, наблюдение, опытное обучение, анкетирование, опрос, беседа, авторские методики диагностики умений иноязычного говорения, математическая обработка результатов исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Опытная работа по развитию умений иноязычного говорения студентов специальности 38.03.01 Экономика с профилями Экономика предприятий и организаций и Финансы государства и бизнеса с помощью кейс-метода проводилась с 2022 по 2024 гг. и включала три этапа: ориентировочный, формирующий и аналитико-оценочный.

На ориентировочном этапе с целью определения актуальности избранной проблемы исследования проведены отбор, изучение и анализ научной литературы, организовано наблюдение за образовательным процессом по английскому языку студентов первого курса экономических специальностей. Кроме того, был разрабо-

тан план и определены диагностические методики для организации констатирующего этапа опытной работы, составлены авторские опросники для студентов профилей Экономика предприятий и организаций и Финансы государства и бизнеса, проведена диагностика исходного уровня умений иноязычного говорения студентов указанных профилей подготовки.

На формирующем этапе опытной работы был разработан и внедрен в учебный процесс алгоритм создания кейса для обучения иноязычному говорению студентов лингвистических специальностей. В ходе данного этапа проводилось обучение студентов специальности 38.03.01 Экономика, профиля Экономика предприятий и организаций говорению на английском языке средствами кейс-метода.

На аналитико-оценочном этапе был проведен анализ и систематизация результатов опытной работы, полученных на ориентировочном и формирующем этапах, обработаны полученные данные, сформулированы выводы и рекомендации.

С целью выявления исходного уровня умений иноязычного говорения студентов специальности 38.03.01 Экономика (профилей Экономика предприятий и организаций, Финансы государства и бизнеса) нами была проведена диагностика по модифицированной методике Н. А. Горловой и авторским рефлексивным опросникам определения уровня сформированности умений иноязычного говорения студентов лингвистических специальностей. При проведении диагностики особое внимание обращалось на степень развития умений перестраиваться при изменении темы разговора, формулировать собственные вопросы и ответы в процессе беседы, дополнять выступления участников дискуссии и развивать их мысли, объяснять свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, поясняя достоинства и недостатки различных вариантов ее решения.

Для диагностики исходного уровня развития умений говорения на английском языке были выбраны две группы студентов Оренбургского государственного университета (ОГУ) по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, профилей Экономика предприятий и организаций, Финансы государства и бизнеса численностью 28 и 27 человек соответственно. Результаты проведенных диагностических исследований показали, что у большинства студентов преобладает низкий уровень сформированности умений говорения на английском языке, как в диалогической, так и в монологической форме. Для общения студентам не хватало языковых средств и способности их использовать, что актуализировало наше обращение к потенциалу кейс-метода.

При разработке кейсов для студентов специальности 38.03.01 Экономика мы опирались на алгоритм, включающий девять последовательных этапов. Они касались целеполагания, выбора тематического раздела курса и отбора источников информации для составления кейса; анализа информации и определения спектра актуальных вопросов; написания текста кейса и прогностического анализа его эффективности; оценки эффективности кейса по итогам аудиторной работы; подготовки окончательного варианта кейса и его внедрения в учебный процесс. Структура кейса включала четыре основных элемента: *background* (исходные данные, необходимые для анализа кейса, введение в ситуацию); *case* (описание конкретной проблемы); *tasks* (задания к кейсу); *solution* (вариант решения проблемы) (на усмотрение преподавателя).

В ходе опытной работы разработано три кейса: *Caferoma*, *Water World*, *Trend Vogue*. Приведем пример кейса *Water World*. Заметим, что тексты кейса на занятиях формулируются на английском языке.

Case. *Water world* (Кейс. *Water world*)

1. *Background* (Исходные данные)

Акватория «Водный мир» – это уникальное место для отдыха, которое предлагает своим посетителям разнообразные аттракционы и водные развлечения для всех

возрастов и уровней физической подготовки.

2. Case (Описание проблемы)

В последнее время руководство компании заметило снижение посещаемости аквапарка. Причиной может быть усиление конкуренции и появление других развлечений по более низким ценам, а также негативные отзывы в социальных сетях, которые влияют на решение посетителей.

3. Tasks (Задания)

Определите ключевые факторы, влияющие на принятие клиентами решений о посещении аквапарков, и разработайте стратегию привлечения клиентов.

4. Solutions (Варианты решения проблемы)

а) Креативные маркетинговые стратегии и введение гибких вариантов продажи билетов могут помочь восстановить доверие потребителей и привлечь посетителей.

б) Инвестиции в новые аттракционы, а также внедрение технологий, позволяющих сократить время ожидания и повысить общую удовлетворенность посетителей, также могут способствовать повышению привлекательности парка.

На заключительном (аналитико-оценочном) этапе опытной работы была проведена итоговая диагностика уровня сформированности умений иноязычного говорения студентов профиля Экономика предприятий и организаций.

ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе опытной работы на разных ее этапах проводилась диагностика умений иноязычного говорения студентов экономических специальностей как в диалогической и монологической форме отдельно, так и комплексно, в целом. Аналитико-оценочный этап опытной работы зафиксировал положительную динамику исследуемых иноязычных умений (рисунок 1).

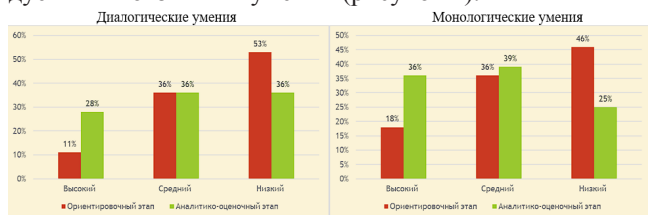


Рисунок 1 – Динамика развития диалогических и монологических умений студентов профиля Экономика предприятий и организаций на ориентировочном и аналитико-оценочном этапах опытной работы

Так, результаты диагностики диалогических умений студентов профиля Экономика предприятий и организаций показали, что 64 % опрошенных имеют высокий и средний уровни, что на 17 % выше, чем было на ориентировочном этапе. Низкий уровень диалогических умений остался у 36 % опрошенных, что на 17 % ниже, чем мы наблюдали на ориентировочном этапе. Повышение уровня сформированности диалогических умений студентов было достигнуто за счет того, что с помощью кейс-метода они научились задавать уточняющие вопросы в беседе по известной тематике, проводить интервью, уточнять и подтверждать информацию, развивая наиболее интересные моменты, дополнять выступления других ораторов и развивать их мысли.

Диагностика монологических умений студентов профиля Экономика предприятий и организаций также показала положительную динамику изменения уровня сформированности монологических умений студентов. Количество студентов, повысивших свой уровень монологических умений на английском языке до высокого и среднего, выросло на 21 %, соответственно на 21 % снизилось количество студентов с низким уровнем монологических умений. Совершенствование монологических умений студентов средствами кейс-метода было обеспечено возможностью объяснять свою точку зрения по проблемному вопросу, обосновывать достоинства и недостатки различных вариантов его решения, высказы-

вать предположение относительно перспективы решения и возможного развития событий, внимательно следить за собственной речью, замечать и исправлять свои оговорки и ошибки.

Комплексная диагностика уровня сформированности умений иноязычного говорения студентов профиля Экономика предприятий и организаций на заключительном, аналитико-оценочном этапе показала, что большая часть группы (82 %) отличается высоким и средним уровнем. Количество студентов с низким уровнем умений иноязычного говорения снизилось по сравнению с ориентировочным этапом опытной работы на 18 %, что говорит о положительной динамике уровня развития умений иноязычного говорения студентов средствами кейс-метода. Результаты диагностики также показали, что студенты стали увереннее перестраиваться при изменении темы разговора, перестали копировать ответы собеседника, старались задавать больше вопросов и отвечать на них. Динамика результатов диагностики умений иноязычного говорения студентов на ориентировочном и аналитико-оценочном этапах опытной работы представлена на рисунке 2.

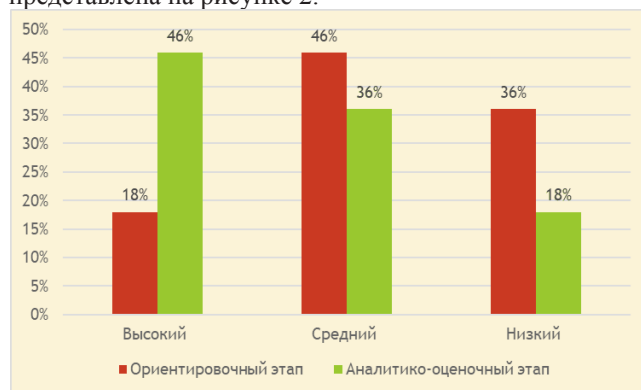


Рисунок 2 – Динамика умений иноязычного говорения студентов профиля Экономика предприятий и организаций на ориентировочном и аналитико-оценочном этапах опытной работы

Проведенный анализ результатов опытной работы показал, что внедрение кейс-метода в образовательный процесс студентов нелингвистических специальностей способствовало повышению уровня развития диалогических и монологических умений в равной степени. Это свидетельствует о том, что кейс-метод является эффективным инструментом для развития коммуникативных умений на иностранном языке. В рамках использования кейс-метода студентам предоставлялись реальные бизнес-кейсы, которые они должны были анализировать, обсуждать и презентовать. Внедрение профессиональных кейсов в образовательный процесс позволило совершенствовать иноязычные диалогические умения в ходе взаимодействия с одногруппниками, обмена точками зрения, выработке аргументов и обсуждении различных аспектов проблемы. Одновременно студенты улучшили уровень иноязычных монологических умений, актуализированных при подготовке презентаций, докладов, вариантов решения кейсов, требующих умения четко, логично и убедительно выражать свои мысли. Следовательно, кейс-метод обеспечил эффективное развитие как диалогических, так и монологических умений студентов в области говорения на английском языке.

ВЫВОДЫ

Таким образом, опыт внедрения специально разработанных авторских кейсов в практику обучения иноязычному говорению студентов специальности 38.03.01 Экономика, профиля Экономика предприятий и организаций по предложенному алгоритму позволил выявить следующие достоинства кейс-метода:

- совершенствование умений иноязычного говорения как в диалогической, так и в монологической фор-

ме, включая улучшение грамматических, лексических и произносительных навыков;

– развитие критического мышления в ходе анализа, оценки и принятия решений на основе доступной информации, что в свою очередь стимулирует речевую деятельность;

– развитие умений командной работы и сотрудничества в процессе обмена информацией, идеями и мнениями между участниками по поиску вариантов решения кейса;

– повышение мотивации студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка через участие в обсуждении реальной ситуации или проблемы, вызывающей профессиональный интерес и имеющей практический результат;

– интеграция навыков и умений (языковых, коммуникативных, аналитических, проблемно-ориентированных и др.) в ходе активной практики по решению конкретных задач, представленных в кейсе.

Вместе с тем, опыт внедрения кейс-метода в процесс обучения иноязычному говорению студентов экономических специальностей обозначил и ряд рисков, затрудняющих использование данного метода на занятиях по иностранному языку. К ним мы относим: недостаточность предварительной подготовки и знаний студентов, затрудняющих адекватное понимание и активное участие в выработке и принятии аргументированного решения кейса; непривычность формата работы, что может вызвать у студентов, привыкших к традиционным методам обучения, неопределенность и сопротивление; ограниченность времени и большой объем материала кейса, требующий дополнительных усилий студентов для его изучения и обсуждения в рамках ограничений учебной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова А.И. Применение метода case-study в процессе обучения студентов неязыковых специальностей навыкам профессиональной иноязычной коммуникации // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 4. С. 207-218.

2. Акбаева Х.Б. Методика кейс-стади при обучении иностранному языку студентов // Экономика и социум. 2021. № 2-1 (81). С. 471-474.

3. Данилин Р.А. Кейс-метод в вузовском иноязычном образовании студентов // Вестник Тамбовского университета. 2021. № 195. С. 95-106.

4. Ерина И.А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2(93). С. 266-268.

5. Ионцова Ж.Р., Сельмурзаева Х.Р., Мусаева Л.С. Кейс-технология как средство формирования учебно-познавательной деятельности студентов в условиях иноязычного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 146-150.

6. Ильязова М.Д., Туралиев Р.Р., Кубекова А.С., Тулепбергенова Д.Ю. Кейс-стади в обучении студентов иностранному языку // Педагогический журнал. 2021. № 1-1. С. 364-371.

7. Пачишева В.А. Эффективность кейс-метода // Инновационные технологии и образование : мат. Междунар. науч.-практ. конф., 29-30 апреля 2021 г., Минск / Белорусский национальный технический университет, 2021. С. 56-59.

8. Поскребышева Т.А. Применение метода кейсов в обучении студентов иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 1-9.

9. Рябова Т.В. Кейс-метод как эффективное средство обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии. 2022. № 11(76). С. 214-221.

10. Серебрянцева О.Г. Метод кейс-стади как средство развития коммуникативной компетентности в лингвистическом вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 8-3(98). С. 40-44.

11. Сурунтович Н.В. Использование кейс-технологии в обучении межкультурной коммуникации // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : мат. IV междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, 26-27 марта 2021 г., Минск / Белорусский государственный университет. Минск, 2021. С. 356-361.

12. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains // Journal of Microbiology Education. 2015. № 16 (1). P. 21-28.

13. Brattseva E.F. The power of case study method in developing academic skills in teaching Business English (time to play) // Liberal Arts in Russia. 2015. № 3. P. 234-242.

14. Ellet W. The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases. Boston: Harvard Business School Press, 2007. 288 p.

15. Farashahi M. Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations // The International Journal of Management Education.

2018. № 1. P. 131-142.

16. Servant-Miklos V.F. The Harvard connection: How the case method spawned problem-based learning at McMaster University // Health Professions Education. 2019. № 3. P. 163-171.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 07.04.2024

Approved date: 21.04.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 316.62
EDN: YSNXQY



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ШКОЛ

© Автор(ы) 2024

УЛЬЯНОВА Ирина Анатольевна, директор, педагог-психолог, кандидат психологических наук
Государственное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Невского района Санкт-Петербурга
Россия, Санкт-Петербург, ulianova.ia@mail.ru

АРХИПОВ Михаил Игоревич, заместитель директора, педагог-психолог
Государственное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Невского района Санкт-Петербурга
Россия, Санкт-Петербург, arhipov_m@mail.ru

Аннотация. Национальные цели и стратегические задачи развития образования России, определенные Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 и от 21 июля 2020 г. № 474, предусматривают: сохранение здоровья, возможностей самореализации, воспитание социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. В статье раскрывается сущность, способ реализации и результативность использования социальной рекламы как способа профилактики асоциального поведения подростков школ, через их обучение созданию социальных видеороликов с профилактическим содержанием.

Ключевые слова: социальная реклама, асоциальное поведение подростков, обучение подростков социальной рекламе, ранняя адресная профилактика, социальные видеоролики, социальная память, мозаичность (клиповость) мышления, многофакторность асоциального поведения, контент социального ролика, социально-психологические установки подростков.

SOCIAL ADVERTISING AS A WAY TO PREVENT ASOCIAL BEHAVIOR IN SCHOOL TEENAGERS

© The Author(s) 2024

ULYANOVA Irina Anatolyevna, Director, teacher-psychologist, candidate of psychological sciences
State budgetary institution center of psychological-pedagogical medical and social assistance of the Nevsky district of St. Petersburg

Russia, St. Petersburg, ulianova.ia@mail.ru

ARKHIPOV Mikhail Igorevich, Deputy Director, teacher-psychologist
State Budgetary Institution Center for Psychological, Pedagogical Medical and Social Assistance of the Nevsky District of St. Petersburg

Russia, St. Petersburg, arhipov_m@mail.ru

Abstract. The national goals and strategic objectives of the development of education in Russia, defined by Decrees of the President of the Russian Federation dated May 7, 2018 No. 204 and July 21, 2020 No. 474, provide for: maintaining health, opportunities for self-realization, raising a socially responsible individual based on spiritual moral values of the peoples of the Russian Federation, historical and national-cultural traditions. The innovative program “Social advertising in schools”, which is one of the ways of early targeted prevention of antisocial behavior of adolescents, promotes the development of a socially adapted student’s personality, capable of self-realization and self-development, and is fully consistent with national goals and objectives. The article reveals the essence, method of implementation and effectiveness of using social advertising as a way to prevent antisocial behavior of school teenagers, through training them in creating social videos with preventive content.

Keywords: social advertising, antisocial behavior of adolescents, training adolescents in social advertising, early targeted prevention, social videos, social memory, mosaic (clip-like) thinking, multifactorial antisocial behavior, content of a social video, socio-psychological attitudes of adolescents.

ВВЕДЕНИЕ

Ранняя профилактика различных проявлений асоциального поведения подростками общеобразовательных учреждений становится все более востребованной задачей. Среди причин можно указать следующие:

– на протяжении длительного времени сохраняется высокий уровень криминальной активности подростков среднего и старшего возраста, которые обучаются в общеобразовательных учреждениях. К примеру, по информации Управления внутренних дел Невского района г. Санкт-Петербурга, по итогам 2021 года число уголовно наказуемых преступлений, совершенных подростками района по сравнению с соответствующим периодом 2020 года, увеличилось на 4,3 %. Количество же административных правонарушений, совершенных подростками района по итогам 2021 года, по сравнению с соответствующим периодом прошлого года, увеличилось на 26,7 %. Основной массив совершаемых несовершеннолетними преступлений составляли кражи, разбои, грабежи;

– согласно отчета уполномоченной по правам ребенка г. Санкт-Петербурга Анны Митяниной количество суицидов у подростков в Санкт-Петербурге в 2021 году составило 10;

– отмечается тенденция к росту употребления психоактивных веществ (ПАВ) подростками.

Решение данной общей проблемы реализовывалось Государственным бюджетным учреждением центром психолого-педагогической, медицинской и социальной

помощи Невского района Санкт-Петербурга (далее – Центр) в 54 школах района через реализацию районной целевой программы ранней адресной профилактики асоциального поведения обучающихся 5–11 классов. Одним из способов её реализации стала разработка программы «Социальная реклама – в школы», которая предусматривает обучение подростков созданию социальных видеороликов профилактического содержания. Но прежде чем говорить о социальной рекламе и о том, каково её воздействие на подростковый возраст, необходимо определиться с данным понятием.

Понятие «социальная реклама» интерпретируется в трех аспектах:

1) Нормативном, где основным является Федеральный Закон «О рекламе» от 13.03.2006 N 38-ФЗ, и в юридической литературе он трактуется как информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства [1; 4; 8; 9; 20 и др.].

2) Психолого-педагогическом, где данное понятие имеет несколько иную трактовку. Среди всех формулировок, приведенных в психолого-педагогической литературе, с учетом специфики проводимой нами профилактической работы по программе, наиболее близким является сочетание определений, данных

Г. Г. Николайшвили и Н. Н. Грибок [3; 13, с. 9; 21]. Те для нас, предназначение социальной рекламы состоит в изменении отношения самих обучающихся, участвующих в обучении по профилактической программе, к наиболее актуальным социальным и нравственным проблемам их окружения и формирование у них социальных и нравственных ценностей позитивного характера.

3) Коммерческом.

В отличие от нормативного и коммерческого аспектов социальной рекламы, её образовательная и воспитательная функции становятся «инструментом социального контроля, который существует непосредственно для того, чтобы контролировать различные проявления поведенческие девиаций» [10]. В зарубежной литературе понятие «социальная реклама» также дифференцируется в трех приведенных выше аспектах [27].

Применительно к системе дополнительного образования, основная функция социальной рекламы состоит в пропаганде моральных норм и общечеловеческих ценностей, принятых в социуме, формирующих у детей взгляды, образ жизни и ценностные ориентации, являющихся регуляторами поведения.

И. В. Бурцева, В. А. Михайлов рассматривают социальную рекламу как инновационную технологию в профилактике и разрешении социальных проблем [2]. Ю. В. Зарубина рассматривает вопросы создания и распространения социальной рекламы как инструмента профилактики социально-негативных явлений в молодежной среде и приводит различные варианты моделей и форматов социальной рекламы в студенческой среде [5]. Другие авторы, О. Д. Кудинова, Е. Г. Поздеева, И. Г. Синьковская и др., исследуют различные аспекты использования социальной рекламы как способа конструирования позитивных социальных отношений, развития социальной ответственности и взаимопомощи, регуляции социального поведения и т. д. [11; 15; 16].

Что касается зарубежных публикаций, то в основном они оперируют результатами исследований влияния видеороликов на подростков, опубликованных на платформе YouTube и социальных сетях, понятием кинопедагогика, положительных или отрицательных стратегий онлайн-поведения [22–26].

Анализ научных публикаций по теме показывает, что практика обучения подростков созданию видеороликов с профилактическим содержанием в научной литературе нигде не отражена.

В узком формате, актуальность программы заключается в том, что социум нуждается в разнообразных средствах и методах регуляции процесса формирования нравственных ценностей подрастающего поколения. В данном аспекте, социальная реклама становится востребованной. И, в первую очередь, это связано с тем, что она обогащает как отдельных детей, так и весь детский социум, потому что, отражая волнующие детей проблемы, этот вид рекламы учит их проявлять неравнодушие к бедам и несчастьям других людей, предупреждая от неправильных и необдуманных решений. Но считать, что социальная реклама может быть инструментом для изменения взглядов социума, способом исправления безнравственности и асоциального (аморального) поведения будет неправильно. Результатом воздействия социальной рекламы на социум является формирование общественного мнения.

Многофакторность асоциального поведения подростков школ создает сложности в проведении профилактической работы, поэтому требуется разработка таких программ, в которых профилактический эффект достигается через комплексный подход и результатом становятся изменения социально-психологических установок подростков.

В литературе по профилактике отклоняющегося поведения подростков очень мало исследований по оценке влияния социальной рекламы на их мировоззренческие установки. Именно в данном возрасте происходит фор-

мирование самосознания, и именно тех ценностей, которые впоследствии определяют особенности ценностно-смысловой сферы личности, и социальная реклама может стать одним из способов воздействия на формирование ценностных приоритетов ребенка.

Оказывать воздействие на современного подростка через социальную рекламу достаточно сложно. Связано это с тем, что по свидетельству исследователей: З. Бауман, Н. В. Старых, Ф. Арьес, В. В. Ученовой, у большей части современных людей формируются не самые лучшие личностные качества:

- «короткая» социальная память, желание «идти в ногу со временем», жить вне контекста прошлого и будущего;

- отсутствие нравственных абсолютов, «обретение» смысла жизни в удовольствиях;

- принципиально новое отношение к смерти. Смерть больше не рассматривается как что-то реальное, ужасное и страшное. Потоки крови, насилие, убийства на телевизионных экранах сделали людей нечувствительными и индифферентными к чужому горю и страданиям, эмоциональная тупость и равнодушие стали массовым явлением, представляя собой своеобразную форму психологической защиты;

- мозаичность (клиповость) мышления, заключающаяся в том, что в своих рассуждениях и действиях человек всеми силами стремится не выходить за границы модели, в рамках которой его поступки считаются адекватными;

- «эффект попугая» – механическое повторение слов, мыслей, поступков без их переосмысления и интериоризации [19].

Как пишет Д. Н. Узнадзе, человек реагирует на воздействия внешней действительности в большинстве случаев «лишь после того, как он преломил их в своем сознании, лишь после того, как он осмыслил их». Осмысление, «объективация» явлений внешнего мира в процессе индивидуального опыта, приводит, по словам Д. Н. Узнадзе, к постоянному расширению области установок человека [18].

Для формирования мотивации к изменению поведения, подростка необходимо включить в систему деятельности, формирующую личностный смысл профилактического характера. Личностный смысл, который является единичей самосознания, формируется в сочетании когнитивного компонента в аспекте знания и убежденности с эмоциональным переживанием и отношениях с окружающими. Связано это с тем, что высший уровень самосознания подросток формирует через рефлексию мотивов и смысла жизни. Поэтому, организовать развитие самосознания подростка, необходимо включить его в общение в процессе совместной деятельности, где возникает необходимость учитывать точки зрения участников деятельности, усваивать алгоритмы выполнения действий. Только в такой форме воспитательной деятельности педагога возможно стимулирование позитивной самооценки и самоидентичности [17].

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель статьи: рассмотреть насколько обучение и включение подростков школ в деятельность по изготовлению ими самими видеороликов с профилактическим содержанием способствует изменению у них социально-психологических установок.

Мониторинг результативности программы предусматривал использование методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной [12].

В процессе обучения использовались следующие методы, методики и технологии: презентация, тренинг, диспут, метод проектов, беседа, демонстрация видеосюжетов, техники для съемок, метод практических работ, эксперимент, тестирование, технология сотрудничества, технология индивидуального психологического сопровождения.

Основные темы изучения:

1) Краткая история волонтерского движения: сход-

ство и различия данного направления с благотворительностью, меценатством. Наиболее крупные волонтерские организации на территории России. Права и обязанности волонтеров, миссия волонтерского отряда, направления работы. Акции волонтеров школы;

2) Проектирование социального рекламного ролика: цель, принципы (базовые правила), дизайн, визуализация, используемые слоганы, аудитория. Композиция и средства композиции: пропорция, масштаб, контраст, статика и динамика, симметрия и асимметрия, ритм. Воздействие социального ролика. Способы распространения ролика. Востребованные темы социальной рекламы;

3) Понятия «сценарий», «режиссура», «сценарное мастерство». Концепция и тематика снимаемого материала. Сюжет: зачин, кульминация и развязка. Инструменты (онлайн-программы, приложения) в помощь для написания сценария;

4) Подбор фона (пейзаж, фон новостроек и др.). Подбор персонажей для ролика, их атрибуты. Определение съемочного места, осмотр и фотографирование объектов;

5) Особенности съемочного процесса: чтение сценария, репетиционный процесс, раскадровка, съемка;

6) Понятия «плей-лист композиций», «библиотеки композиций для свободного общего пользования», «голосовые вставки для видеоролика»;

7) Специфика работы по монтажу видеороликов. Компьютерные программы для монтажа;

8) Специфика платформ для размещения видеороликов, исходя из их требований к видеоконтенту.

Целевая аудитория. Набор в группы осуществлялся по результатам выявления классными руководителями у подростков школ Невского района Санкт-Петербурга проявлений асоциального поведения. Учебная группа состоит из 15–16 человек. Ежегодно набирается 2–3 группы, хотя запрос от школ района очень большой. Проблема в недостатке кадров и используемой видеотехники. В данной статье приводятся результаты исследования, которое проводилось на базе образовательных организаций общего и среднего образования. Всего приняло участие 46 подростков 13–16 лет. Период исследования – 2022–2023 учебный год.

Профилактический результат достигается благодаря тому, что создателями социальных видеороликов выступают сами подростки. Пройдя обучение, они создают контент социального ролика, делая его центральным элементом превентивной работы. Эти подростки не выступают в роли традиционных разработчиков видеороликов. Они составляют сценарии, в которых отражены актуальные проблемы среди подростков: самоубийства, буллинг, потребление психоактивных веществ, правонарушения и другие, с которыми можно столкнуться в повседневной жизни. Тем самым они стимулируют развитие у себя и своих сверстников социально-значимых личностных ценностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Применение в обучающем процессе инновационных методик дало следующие результаты, отслеженные с помощью диагностической методики О. Ф. Потемкиной.

Таблица 1. Показатели динамики изменений социально-психологических установок подростков в мотивационно-потребностной сфере по методике О. Ф. Потемкиной

	Вводный срез	Итоговый срез
Ориентация на процесс	74,1 %	61,8 %
Ориентация на результат	43,9 %	67,4 %
Ориентация на альтруизм	34,6 %	59,2 %
Ориентация на эгоизм	49,8 %	19,8 %
Ориентация на труд	34,8 %	59,1 %
Ориентация на свободу	95,6 %	71,4 %
Ориентация на власть	67,9 %	42,8 %
Ориентация на деньги	96,4 %	72,4 %

Как свидетельствует анализ результатов диагностики по данной методике, изменения в системе ценностных установок подростков, которые играют важнейшую роль в формировании поведения индивида и его взаимоотноше-

ний с социумом, демонстрируют следующие тенденции:

– соотношение между установками «процесс – результат»: наблюдается явный сдвиг в пользу установок на конечный результат, что говорит о позитивных изменениях.

– соотношение между альтруизмом и эгоизмом: результаты исследования показывают формирование относительного баланса между данными установками, что является положительным трендом.

– соотношение между установками «труд – свобода»: данные показатели типичны для подросткового периода, когда трудовые навыки еще не полностью сформированы. Однако благодаря вовлечению в интересные виды деятельности, к концу учебного процесса наблюдается положительная динамика в этом направлении.

– соотношение между установками «власть – деньги»: для некоторых подростков ключевую важность представляет влияние на окружающих, авторитет, однако ценность материального благосостояния остается на высоком уровне.

Сравнительный анализ результатов диагностированных установок показал, что:

– вырос уровень стремления к самостоятельной деятельности, достижениям и рост интереса к делу к концу обучения;

– в большей степени подростки ориентированы на свободу самовыражения и самостоятельность;

– подростки ставят достаточно высокие цели, но стремятся лишь к той работе, которая интересна и приносит видимый результат;

– подростки больше стремятся к увеличению своего благосостояния, чем к развитию своих личностных возможностей, направленных на творческую самореализацию.

ОБСУЖДЕНИЕ

Единственная российская публикация про создание видеороликов обучающимися школы в виде тезисов опубликована Ю. А. Исайкиной в материалах научно-практической конференции, где изложен только факт создания детьми социальных видеороликов, без диагностического обоснования [6].

ВЫВОДЫ

Подводя итоги, можно сформулировать вывод: внедрение системы обучения, предусматривающей совместную деятельность подростков школ по созданию видеороликов с профилактическим содержанием, используя принцип «равный – равному», способствует положительному изменению в сфере их внутренних социально-психологических установок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой юридический словарь, 2010.
2. Бурцева И. В. Социальная реклама как технология профилактики и разрешения социальных проблем // И. В. Бурцева, В. А. Михайлов // Актуальные вопросы современных общественных наук : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 10 марта 2016 года. Том Выпуск III. – Екатеринбург: Инновационный центр развития образования и науки, 2016.
3. Грибок Н.Н. Социальная реклама: уч. пособие/ М.: Изд-во М. гум. ун-та, 2008. 76 с.
4. Гриненко Сергей Алексеевич, Крель Наталья Александровна. Социальная реклама в целях обеспечения интересов государства: проблемы и перспективы // Государственная служба. 2019. №5 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-reklama-v-tselyah-obespecheniya-interesov-gosudarstva-problemy-i-perspektivy>
5. Зарубина, Ю. В. Вопросы создания и распространения социальной рекламы как инструмента профилактики социально-негативных явлений в молодежной среде / Ю. В. Зарубина // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2022. – № 9.
6. Исайкина Ю. А. Социальная реклама как способ формирования социально - нормативного поведения подростков / Ю. А. Исайкина // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся VI Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар-Сочи, 28–29 октября 2021 года. – Краснодар: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021.
7. Кайгородцев А.А. Оценка состояния социальной безопасности России // Вестник МФЮА. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sostoyaniya-sotsialnoy-bezopasnosti-rossii>
8. Калинина Л.Л. Социальная реклама и её роль в современном российском обществе // Вестник РГГУ. Серия «Экономика.

Управление. Право». 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-reklama-i-ee-rol-v-sovremenном-rossiyskom-obschestve>

9. Ковалева А. В. Основы социальной рекламы : учебное пособие для вузов / А. В. Ковалева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 145 с. - URL: <https://urait.ru/bcode/543207>

10. Королева И.В., Чугунова Н.Ю. Роль социальной рекламы в профилактике девиантного поведения молодежи. Гуманитарные и социальные науки, 2016, № 2, с.188.

11. Кудинова О. Д. Социальная реклама как способ конструирования позитивных социальных отношений / О. Д. Кудинова // Тенденции развития науки и образования. — 2020. — № 63-5.

12. Методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной / О.Ф. Потемкина. — Санкт-Петербург // Психодиагностика личности : практикум по курсу «Психология и педагогика» / Г.К. Копейкин. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет Экономики и финансов, 2004-2005. - Часть 1 : Психологический портрет : практикум по курсу «Психология и педагогика» / Г.К. Копейкин, Н.А. Лапина. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет Экономики и финансов, 2004. — С. 71-76.

13. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика: уч. пособие. М.: Аспект Пресс, 2008. 182с., С.9.

14. Олейник, Т. А. Социальная реклама как эффективный инструмент воздействия на общество / Т. А. Олейник, А. С. Гончарова. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы LXX Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2023 г.). — Казань : Молодой ученый, 2023. — С. 27-31. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/504/18258/>

15. Поздеева Е. Г. Социальная реклама как фактор развития социальной ответственности и взаимопомощи / Е. Г. Поздеева // Технологии PR и рекламы в современном обществе : Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 18 апреля 2017 года / Под ред. И.Р. Тростинской. — Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2017.

16. Синьковская И.Г. Социальная реклама как механизм регуляции социального поведения в социальной сфере. Актуальные проблемы современного социального знания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2021.

17. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.

18. Уэндоде Д.Н. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001, с. 87.

19. Ученова В.В., Старых Н.В. История рекламы. СПб.: Питер, 2002. с. 304.

20. Федеральный закон № 38-ФЗ «О рекламе» от 13 марта 2006 год., часть II, статья 3.

21. Щекина И. А. Создание и реализация коммуникационной стратегии / И. А. Щекина. — Воронеж : Фак-т журналистики ВГУ, 2021. — 121 с.

22. Antonio Garcia Jimenez, Manuel Montes Vozmediano. Subject matter of videos for teens on YouTube. International journal of adolescence and youth 2020, vol. 25, no. 1, 63–78.

23. Betul Keles, Niall McCrae and Annmarie Grealish. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. International journal of adolescence and youth 2020, vol. 25, no. 1, 79–93.

24. Eliza T. Dresang, Bowie Kotrla; Radical Change Theory and Synergistic Reading for Digital Age Youth. Journal of Aesthetic Education 1 July 2009; 43 (2): 92–107. doi: <https://doi.org/10.2307/40263787>.

25. Erreygers S., Vandebosch H., Vranjes I., Baillien E., & De Witte H. (2018). Positive or negative spirals of online behavior? Exploring reciprocal associations between being the actor and the recipient of prosocial and antisocial behavior online. New Media & Society, 20(9), 3437-3456. <https://doi.org/10.1177/1461444817749518>.

26. Haythornthwaite C. (2023). Moderation, Networks, and Anti-Social Behavior Online. Social Media + Society, 9(3). <https://doi.org/10.1177/20563051231196874>.

27. Oxford a dictionary of Social Media, 2016.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 31.05.2024

Approved date: 25.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 373:151.8
EDN: YSEOGP



©2024 Content licensed under the CC BY-NC 4.0 license
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОЦЕНКОЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТА И ПОТРЕБНОСТЬЮ В ПОВЫШЕНИИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

© Автор(ы) 2024

ЧЕРНИКОВА Елена Геннадьевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы,
педагогике и психологии

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, chernikovaeg@cspu.ru*

SPIN: 6609-0387
AuthorID: 726370
ORCID: 0000-0002-8858-9790

ПТАШКО Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы,
педагогике и психологии

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, ptashkotg@cspu.ru*

SPIN: 6889-4225
AuthorID: 416325
ORCID: 0000-0002-0235-4190

ПЕРЕБЕЙНОС Артем Евгеньевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, perebeinosae@cspu.ru*

SPIN: 3065-5355
AuthorID: 896040
ORCID: 0000-0003-3269-0440

ЛЕБЕДЕВА Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики,
информационных технологий и методики обучения информатике

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, Россия, Челябинск, lebedevatn@cspu.ru*

SPIN: 5335-0355
AUTHORID: 631472
ORCID: 0000-0002-0048-037X

Аннотация. Проблема формирования умений разрешать педагогический конфликт у учителей приобрела особую актуальность в последнее десятилетие. В связи с этим современная профессиональная подготовка будущих педагогов все больше и больше ориентирована на вооружение студентов практическими компетенциями педагогической деятельности, в том числе в области конструктивного разрешения конфликтов в образовательной среде, умениями разрешать конфликтные ситуации в реальном взаимодействии. Цель настоящей статьи – проанализировать результаты решения студентами педагогического вуза практических задач по выявлению умений разрешать конфликтные ситуации выявить потребность в повышении уровня конфликтологической подготовки. В эмпирическом исследовании выявлено, что каждый пятый студент (21,6 %) остро нуждается в повышении уровня конфликтологической подготовки. Требуется дополнительная практическая подготовка подавляющему большинству студентов (73,7 %). Большая часть студентов (85,5 %) выполнила задания только на среднем уровне. Не выявлено значимых различий в выполнении заданий студентами младших (1–2) и старших (3–5) курсов. Были получены неоднозначные результаты выполнения заданий студентами разных направлений подготовки, связанные со спецификой обучения. Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования конфликтологической подготовки будущих педагогов с акцентом на формирование практических умений с внедрением инновационных технологий, позволяющих в образовательном процессе и вне его систематически тренировать приобретенные студентом навыки и умения разрешения конфликтов.

Ключевые слова: студенты, будущие педагоги, конфликтологическая подготовка, практические умения, конфликтные ситуации, разрешение конфликта.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS IN CONFLICT RESOLUTION AND THE NEED TO INCREASE CONFLICT TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

© The Author(s) 2024

CHERNIKOVA Elena Gennadievna, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology
*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, chernikovaeg@cspu.ru*

PTASHKO Tatyana Genadevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology
*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, ptashkotg@cspu.ru*

PEREBEYNOS Artem Evgenyevich, Candidate of Historical Sciences, Assistant professor, General History
*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, perebeinosae@cspu.ru*

LEBEDEVA Tatyana Nikolaevna, Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Computer science, information technology and methods of teaching computer science
*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
454080, Russia, Chelyabinsk, lebedevatn@mail.ru*

Abstract. The problem of developing teachers' skills to resolve pedagogical conflict has become particularly relevant in the last decade. In this regard, modern professional training of future teachers is increasingly focused on equipping students with practical competencies in teaching activities, including in the field of constructive conflict resolution in the educational

environment, and the skills to resolve conflict situations in real interaction. The purpose of this article is to analyze the results of solving practical problems by students of a pedagogical university to identify skills in resolving conflict situations to identify the need to increase the level of conflict management training. An empirical study revealed that every fifth student (21.6 %) is in dire need of increasing the level of conflict management training. The vast majority of students (73.7 %) require additional practical training. The majority of students (85.5 %) completed tasks only at an average level. There were no significant differences in the performance of tasks by junior (1–2) and senior (3–5) year students. There were mixed results in completing assignments by students of different areas of training, related to the specifics of training. The results of the study allow us to conclude that it is necessary to improve the conflict management training of future teachers with an emphasis on the formation of practical skills with the introduction of innovative technologies that make it possible to systematically train the skills and abilities of conflict resolution acquired by the student in the educational process and outside it.

Keywords: students, future teachers, conflict management training, practical skills, conflict situations, conflict resolution.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Актуальность исследования обусловлена важностью понимания аспектов, от которых зависит желание повысить уровень своего профессионализма, в частности в вопросе умения разрешать конфликт в образовательной среде. Конфликты, возникающие в школьном социуме, приводят к негативным последствиям для всех субъектов образовательной деятельности. В новых документах в области образования (закон «Об образовании в РФ» (2012 г.), ФГОС начального, основного и среднего образования, отмечается необходимость формирования конфликтологической грамотности как у детей, так и у учителей. Это свидетельствует о том, что изменения в нашей жизни требуют и новых подходов к формированию соответствующих качеств будущего педагога.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Научное осмысление проблемы формирования умений разрешать педагогический конфликт у учителей приобрело актуальность в последнее десятилетие. Ранее их рассматривали как инновационные [1]. Однако впоследствии конфликт стали изучать как нормальное проявление социальных отношений между людьми в образовательной среде, и в этой связи встал вопрос о выявлении перечня профессиональных умений, необходимых для предупреждения и решения конфликта. В зарубежных исследованиях важными считаются мыслительные и коммуникативные навыки [2], навыки взаимодействия (Турция, Швеция) [3], коммуникативные способности [4].

Отечественная наука, освещая вопросы подготовки будущих учителей, подчеркивает, что профессионализм должен быть выстроен на основе идеи коллегиальности, справедливости и человеческой солидарности. Тем самым, подчеркивается важность умения взаимодействия [5] и умения разрешать конфликтные ситуации [6]. Наряду с этим отмечается недостаточная сформированность указанных характеристик у будущих педагогов. Низкий уровень был выявлен у малайзийских студентов, получающих педагогическое образование [7], саудовских обучающихся [8]. Однако были обнаружены и положительные тенденции у студентов Испании [9] и России. В рамках исследования Н. В. Сивриковой и др. был обнаружен разрыв между теоретической составляющей и недостаточно представленной практической составляющей подготовки, связанной с практическими умениями [10].

Проведенное исследование (L. R. Kaumova, V. G. Zakirova) позволило определить уровень ноксологической компетентности, включающей в себя выявление мотивации к общению, модели поведения в конфликтной ситуации, понимание невербальных коммуникативных сигналов и жестов, которые относятся к важнейшим профессиональным педагогическим компетенциям, необходимым для решения и управления конфликтными ситуациями. Ученые пришли к выводу о необходимости повышения уровня данных умений [11].

Исследования последних лет отмечают, что одним из компонентов благополучия студента является стратегия саморазвития, где одной из доминант выступает умение

управлять окружением, но была обнаружена недостаточная сформированность данной характеристики у студентов психолого-педагогического профиля [12].

Таким образом, в научных исследованиях отражается значимость таких умений, как коммуникативные, умения мотивировать общение и решать конфликтные ситуации, управлять поведением других, умение понимать невербальные коммуникативные сигналы и применять модели поведения для решения конфликта, что отражает практическую направленность на умение решать конфликт. Вместе с тем, отмечен недостаточный уровень их сформированности у будущих педагогов [13; 14; 15]. Для совершенствования практических навыков студентам предлагают интерактивные формы обучения, такие как проектная деятельность [16], овладение конструктивными практиками управления конфликтом [17], стратегии межпрофессионального общения [18; 19], игровые технологии, переговоры, межкультурное конфликт-управление [20], совместная командная работа [21], ситуационные кейсы [22]. Все это должно способствовать качественному обучению в области разрешения конфликтов и в целом социальному образованию личности [23].

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель статьи.

Цель исследования – на основе анализа современных исследований конфликтологической подготовки будущих педагогов, а также результатов проведенного эмпирического исследования, проанализировать результаты решения студентами педагогического вуза практических задач по выявлению умений разрешать конфликтные ситуации и выявить потребность в повышении уровня конфликтологической подготовки.

Используемые в исследовании методы и методики.

Для изучения у студентов педагогического вуза сформированности конфликтологических компетенций была разработана анкета, включающая практические задачи по решению конфликтов, задания на умения анализировать конфликтные ситуации и формулировать вербальные послания, побуждающие участников конфликта выражать позитивные эмоции и готовность к конструктивному разрешению конфликта.

В 2022-23 учебном году был проведен анкетный очный опрос, в котором приняли участие 213 студентов 1–5 курсов исторического, естественно-технологического факультетов, факультета математики, физики и информатики, а также Высшей школы физического факультета и спорта (ВШФКиС) и Профессионально-педагогического института (ППИ) Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. Для математической обработки результатов применялась программа Excel.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Результаты эмпирического исследования показали, что в повышении собственной конфликтологической готовности остро нуждается каждый пятый студент (21,6 %), требуется дополнительная практическая подготовка подавляющему большинству студентов (73,7 %), не нуждаются 4,7 %. Динамику изменений потребности в повышении конфликтологической готовности за три года можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1. Динамика изменения потребности в по-

вышении конфликтологической готовности

Уровень потребности	2022-2023 г.	2019-2020 г.
низкий	4,7	21,1
средний	73,7	2,6
высокий	21,6	76,3

Такая динамика изменений связана с введением в 2021-2022 учебном году курса «Педагогическая конфликтология», который изучали на 3 курсе нынешние студенты 4–5 курсов, поэтому мы видим снижение высокого уровня потребности с 76,3 % до 21,6 %, т. е. более чем в три раза, а также низкого уровня потребности с 21,1 % до 4,7 %, что говорит о некоторой конфликтологической готовности студентов старших курсов и большей осознанности необходимости овладения практическими конфликтологическими умениями у студентов младших курсов. А увеличение представленности среднего уровня с 2,6 до 73,7 свидетельствует о возрастании адекватной оценки своих компетенций и понимании того, что в целом подготовка практическим умениям разрешения педагогических конфликтов должна продолжаться.

Результаты оценки практических конфликтологических умений представлены в таблице 2.

Таблица 2. Средние оценки практических конфликтологических умений

Задания	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение по выборке
Кейсы	1	9	6,84
Ситуации	1	15	7,50
Фразы (речевое общение)	1	18	8,62

Анализ средних значений показал более успешное выполнение заданий первого блока – «кейсы» (6,84), менее успешно умеют анализировать конфликтные ситуации (7,5 из 15), только наполовину справились с заданиями. На третьем месте результаты выполнения заданий на вербальное общение (8,62 из 18), что свидетельствует о затруднениях выражать адекватно свои мысли в напряженной ситуации и стимулировать участников к конструктивному поведению в конфликте. В таблице 3 представлены средние результаты выполнения заданий студентами разных факультетов.

Таблица 3. Средние значения выполнения заданий студентами разных факультетов

Факультеты	Кейсы	Ситуации	Фразы (речевое общение)
Физики, математики, информатики	7,06	6,81	8,93
Исторический	6,97	7,89	8,10
Естественно-технологический	7,24	7,67	8,63
ВШФИС (спортивный)	6,46	8,23	8,84
ППИ (профессионально-педагогический)	6,43	6,93	8,7
Средние по вузу	6,84	7,50	8,62

Анализ ответов первого блока «Решение кейсов» показал, что лучше других с ним справились студенты естественно-технологического исторического факультетов и факультета физики, математики и информатики (соответственно 7,24; 7,06 и 6,97), отражающие их большую гуманитарную подготовку, вожатскую практику и решение различных задач в процессе обучения. Результаты ниже средних во вузу (6,46 и 6,43) у студентов Высшей школы физкультуры и спорта и Профессионально-педагогического института, также отражающие специфику подготовки. У первых ориентированность на личные достижения, соревновательность, а у вторых – на непедагогическую направленность подготовки (автомобильный транспорт, дизайн и др.). В то же время, значительная часть этих студентов будет работать тренерами или преподавателями ССУЗов, где в профессиональной деятельности они будут сталкиваться с разного рода конфликтами.

Результаты выполнения заданий второго блока «Ситуации» показали большую успешность спортсменов (8,23), что выше средних по вузу – 7,50. В данном случае особенности профессиональной подготовки, а именно разбор действий и поведения спортсменов при выполнении упражнений во время тренировочного про-

цесса, ситуаций столкновения с игроками соперников в командных видах спорта и др. постепенно приводят к формированию умений анализировать спорные и конфликтные ситуации и находить в них правильные решения. На втором месте (7,89) студенты исторического факультета, подтверждающие свою более высокую педагогическую подготовку, практику в детских оздоровительных лагерях, где ежедневно воспитателю или вожатому приходится разгружать напряженные и конфликтные ситуации между детьми. Студенты естественно-технологического факультета немного, но уступили спортсменам (7,67). Можно предположить, что здесь производственная практика формирует компетенции, связанные с большим изучением и взаимодействием с природными объектами, чем с людьми. А студенты факультета физики, математики и информатики, занимавшие в предыдущем блоке ведущие позиции, в анализе ситуаций оказались на последнем месте (6,81). Видимо, решение задач математики и информатики не всегда коррелирует с умением также профессионально разбираться в человеческих взаимоотношениях.

В третьем задании «Фразы», отражающим умение адекватно использовать вербальное общение в конфликтных ситуациях и стимулировать оппонентов к эффективному взаимодействию по поиску решения конфликта, студенты факультета физики, математики и информатики, выполнившие предыдущее задание в среднем хуже других факультетов, в третьем задании вновь оказались в лидерах (8,93), что, на наш взгляд, связано с изучением и конструированием различных алгоритмов, программ, включающих не только операции с символами или знаками, но и со словом. Студенты же исторического факультета в среднем показали самый низкий результат (8,10), что тоже можно объяснить спецификой подготовки: формированием понятийного аппарата исторической науки, работой с историческими документами, в меньшей мере уделяя внимание вербализации своего поведения в напряженных ситуациях. Студенты остальных факультетов в среднем выполнили задания примерно одинаково, чуть выше среднего значения по вузу. Значимость вербальной коммуникации в конфликтах исследуется в научных работах последних лет, где отмечается недостаточная сформированность умения управлять окружением у студентов психолого-педагогического профиля [12].

Распределение студентов по уровням выполнения всех трех заданий представлено в таблице 4.

Таблица 4. Распределение студентов по уровням выполнения заданий

Факультеты	Высокий		Средний		Низкий		Всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%
Физики, математики, информатики	0	0	15	7,03	1	0,47	16	7,50
Исторический	1	0,47	34	15,96	3	1,41	38	17,84
Естественно-технологический	6	2,82	98	46,02	12	5,63	116	54,47
ВШФИС (спортивный)	1	0,47	10	4,70	2	0,94	13	6,10
ППИ (профессионально-педагогический)	0	0	25	11,74	5	2,35	30	14,09
Всего	8	3,76	182	85,45	23	10,8	213	100

Большинство студентов (85,45 %) выполнили задания на среднем уровне. С одной стороны, это хорошо, данные студенты показали умения решать типичные конфликтные ситуации, встречающиеся в школе, с другой стороны, они еще пока не способны полностью и до конца разрешать конфликты конструктивными способами. Всего 8 человек из всей выборки имеют высокий уровень, 6 из которых с естественно-технологического факультета. Вместе с тем следует отметить, что каждый десятый (10,8 %) имеет низкий уровень, т. е. не справились с заданиями, показали неготовность решать практические задачи, связанные с поведением и действиями будущего педагога по разрешению конфликта в реаль-

ном педагогическом общении. Что также согласуется с результатами как отечественных [10], так и зарубежных исследований [7; 8], в которых отмечается недостаточная сформированность указанных характеристик у малазийских и саудовских студентов, получающих педагогическое образование.

Сравнение результатов студентов младших (1–2) и старших (3–5) курсов не выявило предполагаемую большую успешность старшекурсников (73 % средних и высоких результатов у 4–5 курсов против 71 % у 1–2 курсов). Это говорит о том, что без специальной конфликтологической подготовки на протяжении всех обучения в вузе уровень умений решать задачи по разрешению конфликтов в дальнейшем не повышается.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов.

1. Умение профессионально решать конфликты в образовательном процессе требует от педагога необходимой конфликтологической подготовки, которая осуществляется в рамках психолого-педагогических дисциплин, производственной практики и других видах обучения, которые на разных факультетах одного и того вуза могут реализовывать по-разному и в разном объеме. Вследствие этого значительная часть студентов (73,7 %) испытывает потребность в дополнительной конфликтологической подготовке, совершенствовании приобретенных практических навыков и обретении большей уверенности в их применении в конкретном конфликтном взаимодействии. Каждый пятый студент (21,6 %) остро нуждается в повышении своего уровня конфликтологической подготовки, осознавая свою неспособность и беспомощность в реальных конфликтах. И только 4,7 % студентов чувствуют себя уверенно, не нуждаются в дополнительной подготовке. Изучение динамики потребности в повышении конфликтологической подготовки показало снижение высокого уровня потребности с 76,3 % (в 2019 г.) до 21,6 % (в 2023 г.), т. е. более чем в три раза, а также низкого уровня потребности с 21,1 % (2019 г.) до 4,7 % (2023 г.), что может говорить о некоторой конфликтологической подготовке студентов старших курсов в рамках курса «Педагогическая конфликтология». А увеличение преданности среднего уровня с 2,6 до 73,7 свидетельствует о возрастании адекватной оценки своих компетенций и понимании того, что в целом подготовка практическим умениям разрешения педагогических конфликтов должна продолжаться.

2. Оценка конкретных конфликтологических умений в целом по выборке показала в основном средний уровень овладения практическими навыками у 85,5 % студентов, что вполне согласуется с потребностью в дополнительном повышении уровня конфликтологической подготовки у 73,7 %. Низкий уровень был выявлен у каждого десятого студента (10,8 %), не справившегося с предложенными заданиями.

3. Анализ средних значений по отдельным блокам показал более успешное выполнение заданий первого блока – «кейсы» (6,84), менее успешно студенты умеют анализировать конфликтные ситуации (7,5 из 15), только наполовину справились с заданиями. На третьем месте результаты выполнения заданий на вербальное общение (8,5 из 18), что свидетельствует о затруднениях выражать адекватно свои мысли в напряженной ситуации и стимулировать участников к конструктивному поведению в конфликте.

4. Анализ результатов по разным факультетам показал неоднозначную картину. В решении кейсов лучшие результаты показали студенты естественно-технологического исторического факультетов и факультета физики, математики и информатики (соответственно 7,24; 7,06 и 6,97), отражающие их большую гуманитарную подготовку, вожатскую подготовку или практику реше-

ния логических задач в процессе обучения.

5. В выполнении заданий второго блока «Ситуации» показали большую успешность спортсмены (8,23), что выше средних по вузу – 7,50. Аналитический разбор действий и поведения спортсменов в ситуациях столкновения с игроками соперников в командных видах спорта и др. постепенно приводят к формированию умений анализировать спорные и конфликтные ситуации и находить в них правильные решения. Третье задание «Фразы» лучше других выполнили студенты факультета физики, математики и информатики (8,93), что, на наш взгляд, связано с изучением и конструированием различных алгоритмов, программ, включающих не только операции с символами или знаками, но и со словом, и в целом показывающее более высокий уровень владения вербальными навыками коммуникации.

6. Результаты оценки практических умений разрешения конфликтов студентами педагогического вуза показали важность учета в организации и проведении конфликтологической подготовки специфики направления подготовки, по которому обучаются студенты как для организации дифференцированного обучения, отражающего специфику профиля подготовки, так и для повышения эффективности непосредственного обучения практике разрешения конфликтов.

7. Для усиления практического аспекта конфликтологической подготовки будущих педагогов важно использовать наряду с классическими, традиционными методами и технологиями современные, передовые, инновационные методы вплоть до симуляционных тренажеров по развитию конфликтологической компетенции студентов педагогических специальностей. Разработка новых, современных подходов к формированию конфликтологических компетенций может лечь в основу дальнейших исследований в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Немудрая Е.Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя // Дисс...на соискание ученой степени кандидата пед. наук. Челябинск, 1999. 199с.
2. Mahdy D.S., Zaghloul H.S. The impact of practical aspects of communication and thinking skills formation on improving self-management skills in university students // *Brazovanie i nauka-education and science* 2020. Vol. 22 (8). P. 41–74.
3. Karakoyun F., Lindberg O.J. Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden // *Education and information technologies*. 2020. Vol.25 (4). P. 2353–2369.
4. Stunell K. Supporting student-teachers in the multicultural classroom // *European journal of teacher education*. 2021. Vol. 44. issue 2. P.217–233.
5. Lubkov A. V. Modern problems of pedagogical education // *Education and science*. 2020. Vol. 22. P. 36–54.
6. Sokolova N.A., Sivrikova N.V., Chernikova E.G., Ptashko T.G., Kharlanova E.M., Roslyakova S.V. Conflictological training of future teachers // *Education and Science*, 2020. Vol. 22 (7), pp. 101–124.
7. Othman A., Ruslan N. Intercultural communication experiences among students and teachers: implication to in-service teacher professional development // *Journal for multicultural education*. 2020. Vol.14(3-4). P. 223–238.
8. Alenezi A.M. The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: a contextual study on the example of university training in Saudi Arabia // *Brazovanie i nauka-education and science*. 2020. Vol. 22 (4). P.89–109.
9. Leon-del-Barco B., Mendo-Lazaro S., Felipe-Castano E., Fajardo-Bullon F., Iglesias-Gallego D. Measuring Responsibility and Cooperation in Learning Teams in the University Setting: Validation of a Questionnaire // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol.(326).P.282.
10. Сибрикова Н. В., Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Харланова Е. М. Оценка студентами педагогического университета собственной подготовки к разрешению конфликта // *Sciens for education Today*. 2020. T. 10, № 5. С. 67–83.
11. Kayumova, L.R., Zakirova, V.G. The human behavioral and practical model of 'at-risk teacher training' at Kazan Federal University: Sports and educational environment // *Journal of Human Sport and Exercise*. 2021. Vol.16(Proc3), P.1151–1161.
12. Кариев А., Маралов В., Агранович Е., Агеева Л., Кудака М., Кржежеских О. Роль самоэффективности и психологического благополучия в выборе студентами стратегия самосовершенствования // *Образование и саморазвитие*. 2023. № 3. С. 135–151.
13. Marocco D., Dell'Aquila E., Zurlo M. C., Vallone F., Barajas M., Fros sard F., di Ferdinando A., di Fuccio R., Lippens M., van Praag L., Protopsaltis A., Swertz C., Arslan P. Y., Mazzucato A. Attain Cultural Integration through teachers' Conflict Resolution Skills Development: The ACCOR Dproject // *Qwerty*. – 2019. Vol. 14(2). P. 11–30.

14. Bagga Manpreet Kaur Psychological safety of Indian teachers: when fear does not interfere with the mind // Education and self-development. 2022. Vol. 4. P. 14-21.

15. Алпатов А.С., Фуреева Е.П. Подготовка будущих специалистов образовательной сферы к профилактике конфликтов среди младших школьников инклюзивных классов // Современные наукоемкие технологии. № 5. 2022

16. Круподёрова К.Р., Вертинская А.С., Маркосян М.М. Формирование коммуникативных навыков через сетевую проектную деятельность студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. С. 160-162

17. Sokolova, N.A., Sivrikova, N.V., Chernikova, E.G., Harlanova, E.M., Roslyakova, S.V. Conflict management training for future educators // Obrazovanie i Nauka. 2020. Vol. 22(7). P.101-124.

18. Arbea Moreno, L., Beitia Berrotarán, G., Vidaurreta Fernández, M., Díez Goñi, N., La Rosa-Salas, V. Interprofessional education at university: challenges and opportunities // Educacion Medica. 2021. Vol. 22. P. 437-441

19. Matuszak, A.F., Pavlova, O.Yu., Zyryanova, A.V., Ulyanova, V.G., Akhkamova, Y.A. Training future teachers to work in a multicultural environment // Perspektivy Nauki i Obrazovania. 2021. Vol. 52(4). P.132-146.

20. Dell'Aquila, E., Vallone, F., Zurlo, M.C., Marocco, D. SG-ACCORD: Designing Virtual Agents for Soft Skills Training in the School Context // Education Sciences. 2022. Vol. 12(3). P.174.

21. Bagga Manpreet Kaur Psychological safety of Indian teachers: when fear does not interfere with the mind // Education and self-development. 2022. Vol. 4. P. 14-21.

22. Kazakov A., Khamraeva A., Kugurakova V., Golovanova I. Immersive approaches to teaching students - future teachers // Education and self-development. 2023 Vol. 4. P. 55 – 71.

23. Черникова Е.Г., Пташко Т.Г. Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 95-100.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 11.04.2024

Approved date: 25.04.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 37.031, 378.046.4
EDN: YRZSUS



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

«ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ» И ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ. ЧАСТЬ 3

© Автор(ы) 2024

ЯРЫГИН Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент по кафедре прикладной математики, научный консультант

Независимый исследователь

446723, Россия, Самарская область, с.п. Новодевичье, on_y_2602@rambler.ru

SPIN-код: 5875-5230,

AuthorID: 628904

ORCID: 0000-0001-8825-1629

КОРОСТЕЛЕВ Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Физическая география и ландшафтная экология»

Поволжский государственный университет сервиса

445017, Россия, Тольятти, kaa1612@yandex.ru

SPIN-КОД: 2796-5077

AuthorID: 352094

ORCID: 0000-0002-7602-7758

ScopusID: 57209175728

ResearcherID: AAZ-8102-2020

Аннотация. Настоящая статья является продолжением исследования, начатого в предыдущих частях общей работы, посвященной языковым играм и языковой компетентности. Если в первых частях были подробно рассмотрены сами понятия «языковой игры» и «языковой компетентности», в их взаимосвязи и взаимодействии, то теперь авторы рассматривают непростой пример языковой игры, возникшей при издании “Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik” («Заметок по основаниям математики», BGM) Л. Витгенштейна. Внимание обращается на отсутствие интерпретации одного из параграфов “BGM” при переводе с немецкого языка оригинала сначала на английский язык, а затем и на другие языки: русский, испанский, португальский, французский, польский, китайский. Методологией исследования становится сравнение переводов одного и того же исходного текста на немецком языке на различные языки, представляющие не только разные языковые группы, но и различные культуры. Авторы настоящей статьи выявляют «шахматную болезнь», присущую рассмотренным переводам. Авторы утверждают, что выражение “Der Läufer des Königs” не имеет ничего общего с шахматами, а является намеком на человека, известного по немецким сказкам, прежде всего по “Der kleine Muck” Вильгельма Гауфа. Это выражение означает «королевский ходок», который объявляет приказы короля, являющимися обязательными для исполнения. Результатом исследования оказывается не только обоснованный отказ от «шахматной» интерпретации рассматриваемого параграфа, но и правильное толкование, а, следовательно, и перевод указанного фрагмента “BGM”. На основании предложенного толкования при необходимости могут быть исправлены и рассмотренные переводы параграфа 4 “Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. (*Schriften, Band 6)” на перечисленные выше языки.

Ключевые слова: языковая игра, языковая компетентность, Der Läufer des Königs, «шахматная болезнь», Королевский Слон, «знание как», «знание что», принятие правила, «китайская комната», омонимия, Большие языковые модели (LLM).

“LANGUAGE GAMES” AND LANGUAGE COMPETENCE. PART III

© The Author(s) 2024

YARYGIN Oleg Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Applied Mathematics, scientific consultant

Independent researcher

446723, Russia, Samara region, v. Novodevichye, on_y_2602@rambler.ru

KOROSTELEV Alexander Alekseevich, doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Physical Geography and Landscape Ecology

Volga State University of Service

445017, Russia, Togliatti, kaa1612@yandex.ru

Abstract. This paper is a continuation of the research started in the previous parts of the general work on language games and language competence. If in the first parts the concepts of “language game” and “language competence” themselves were considered in detail, in their interrelation and interaction, and now the authors consider a difficult example of a language game that arose during the publication of Wittgenstein’s “Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik” (“Remarks on the Foundations of Mathematics”, RFM). Attention is drawn to the lack of interpretation of one of the paragraphs of the “RFM” during translating from the original German language first into English, and then into other languages: Russian, Spanish, Portuguese, French, Polish, Chinese. The research methodology is a comparison of translations of the same source text in German into different languages representing not only different language groups, but also different cultures. The authors of this article identify the “chess disease” inherent in the considered translations. They argue that the expression “Der Läufer des Königs” has nothing to do with chess, but it is a hint at a person, well-known from German fairy tales, most of all Wilhelm Hauff’s “Der kleine Muck”. It means a “royal Walker”, one who announces king’s orders, which are mandatory. The result of the study is not only a justified rejection of the “chess” interpretation of the paragraph in question, but also the correct interpretation, and, consequently, the translation of the specified fragment of “RFM”. On the basis of the proposed interpretation, if necessary, the considered translations of paragraph 4 of “Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. (*Schriften, Band 6)” into the languages listed above can be corrected.

Keywords: language game, language competence, Der Läufer des Königs, “chess disease”, King’s Bishop, “knowing how”, “knowing what”, rule acceptance, “Chinese room”, homonymy, Large Language Models (LLM).

ВВЕДЕНИЕ

«... назову языковой игрой целое, включающее язык и действия, с которыми он переплетен»

Л. Витгенштейн, 1951. Философские исследования.

В этой части исследования мы рассмотрим примеры языковых игр как процессов, обеспечивающих совершенствование языка в ходе его употребления. Прежде, чем перейти к конкретным примерам, еще раз подчеркнем важность и актуальность рассмотрения темы «язы-

ковых игр» для всех областей интеллектуальной и практической деятельности людей, объединенных в многоязыкое человеческое общество. «Слово слитно с поступком и действием. Речь уходит своими корнями в природу. Мы обнаруживаем себя играющими в языковые игры. От нас зависит обычно только выбор их правил. Они поддаются описанию» [1]. Начиная с такого обнадеживающего напутствия В. В. Бибихина из его книги «Витгенштейн: смена аспекта», мы хотим вновь «взять в руки» названный «языковой игрой» инструмент, чтобы с его помощью его же и исследовать.

По словам В. В. Бибихина, «присутствие Витгенштейна ощущается в 21 веке больше чем в прошлом... Витгенштейн связал себя задачей, которую считал самой трудной в философии: сказать не больше того, что мы знаем... И при этом его философия постоянно оперирует «загадками, задачками, фантазиями»... Витгенштейн раскладывает свои загадки как игры... Важное у него слово *das Spiel* включает понятия свободный ход и система сложных движений. Играя, художник развешивает в науке, поэзии, музыке тонкость и сложность, способные отвечать полноте целого мира. Любого совершенства тут, конечно, окажется мало» [1]

Не претендуя на совершенство, постараемся воспользоваться свободными ходами и системой сложных движений при исследовании некоторых языковых игр.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Языковая игра, выигранная Л. Витгенштейном, даже не вступавшим в эту игру

Значительная часть работ Л. Витгенштейна о математике была собрана и переведена на английский язык учениками философа, самыми авторитетными представителями аналитической философии, которые были выбраны самим Л. Витгенштейном в качестве его душеприказчиков. Г. Энскомб (*Gertrude Elizabeth Anscombe*, британский философ, 1919-2001), Г. фон Вригт (*Georg Henrik von Wright*, финский философ, 1916-2003), Р. Рис (*Rush Rhees*, американский философ, 1905-1989), собрали заметки Л. Витгенштейна в одной книге под общим заголовком ‘*Remarks on Foundations of Mathematics*’ («Замечания по основаниям математики») [8], которая была опубликована на английском языке в 1956 году. Книга неоднократно переиздавалась и претерпевала изменения, порой существенные, от издания к изданию. Перевод текста 6-й части «Заметок по основаниям математики» (Wittgenstein L. *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*. (*Schriften, Band 6). – Frankfurt, Suhrkamp, 1974 [9]) был включен в книгу ‘*Remarks on Foundations of Mathematics*’ (Oxford, Basil Blakwell, 1978) [10]. В нашем обсуждении будет рассмотрен лишь один параграф «Заметок», посвященный принятию «правил», представляющий яркую и многостороннюю языковую игру, в «ловушку» которой угодили многие интерпретаторы рукописей Л. Витгенштейна. В «Философских исследованиях» Л. Витгенштейн приводит некоторые примеры языковых игр: «Рассмотрим многообразие языковых игр на следующих и других примерах:

- Отдавать приказы и подчиняться.
- Описывать внешний вид объекта или его размеры.
- Создавать объект по описанию (чертежу).
- Сообщать о событии.
- Обсуждать событие.
- Выдвигать и проверять гипотезу.
- Представлять результаты эксперимента в таблицах и схемах.
- Сочинять истории и читать сочиненное.
- Играть на сцене.
- Петь хороводные песни.
- Отгадывать загадки.
- Придумывать шутки и делиться ими.
- Решать арифметические задачи.
- Переводить с одного языка на другой.
- Спрашивать, благодарить, бранить, приветствовать, молить»

(курсив наш) [2].

Среди «и других примеров» рассмотрим «языковую игру», непреднамеренно предложенную Л. Витгенштейном будущим толкователям и переводчикам его ‘*Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*’ («Заметок по основаниям математики») [8]. Перевод и толкование (именно в таком порядке!) 4-го параграфа части VI вызвал трудности у всех, поставивших перед собой эту задачу и, тем самым, вступивших в языковую игру.

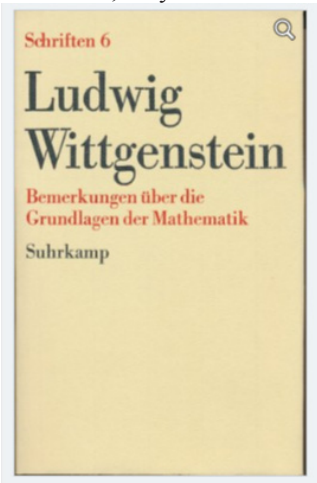


Рисунок 1. Wittgenstein L. *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*. (*Schriften, Band 6). – Frankfurt, Suhrkamp, 1974. [8].

Рассматриваемая языковая игра началась при написании Л. Витгенштейном заметок, ставших параграфом 4 в данном немецкоязычном издании. На немецком языке: «4. Wie rechtfertigt der Beweis die Regel? – Er zeigt wie und daher warum sie benutzt werden kann.

Der Läufer des Königs zeigt uns, wie $8 \times 9 = 72$ ergibt – aber da ist die Regel des Zählens nicht als Regel anerkannt.

Der Läufer des Königs zeigt uns, daß $8 \times 9 = 72$ ergibt: Nun erkennen wir die Regel an.

Oder sollte ich sagen: **der Läufer des Königs** zeigt mir, wie $8 \times 9 = 72$ ergeben kann; das heißt, er zeigt mir eine Weise. Der Vorgang zeigt mir ein Wie des Ergebens.

Insofern $8 \times 9 = 72$ eine Regel ist, heißt es natürlich nichts zu sagen, jemand zeige mir wie $8 \times 9 = 72$ ist; es sei denn, dies hieße: jemand zeigt mir einen Vorgang, durch dessen Anschauen man zu dieser Regel geleitet wird.

Ist nun nicht das Durchgehen jedes Beweises ein solcher Vorgang?

Hieße es etwas zu sagen: »Ich will dir zeigen, wie 8×9 zuerst 72 ergab«?» (*жирный шрифт наш, курсив автора «Заметок»*) [8].

Приведем перевод, сделанный с помощью GoogleTranslate (с незначительной грамматической, но не смысловой правкой, так как исправлению этого перевода и посвящено настоящее исследование):

«4. Как доказательство подтверждает правило? – Оно показывает, как и, следовательно, почему его можно использовать.

Королевский слон показывает нам, как 8×9 даёт результат 72 – но правило счета не признается правилом.

Королевский слон показывает нам, что 8×9 равно 72. Теперь мы принимаем это правило.

Или лучше сказать: **королевский слон** показывает мне, как 8×9 может в результате дать 72; то есть он показывает мне способ.

Этот процесс показывает мне, как делать.

Поскольку $8 \times 9 = 72$ является правилом, это, конечно, не означает, что нужно сказать: «Мне кто-нибудь покажет, как $8 \times 9 = 72$ »; если только это не означает: кто-то показывает мне процесс, созерцание которого, приводит к этому правилу.

Разве проверка каждого доказательства не является таким процессом?

Означает ли что-либо сказать: “Я хочу показать вам, что 8×9 изначально равнялось 72 ”?»

Не представили трудностей для перевода и толкования почти все строки п. 4, кроме предложений, включающих выделенное нами словосочетание “**der Läufer des Königs**”.

В указанном англоязычном издании «Заметок» [10] перевод выглядел так:

«The **King’s Bishop**^{†1} shews us *how* 8×9 makes 72 --but here the rule of counting is not acknowledged as a rule.

The **King’s Bishop** shews us *that* 8×9 makes 72 : Now we are acknowledging the rule.

Or ought I to have said: **the King’s Bishop** shews me *how* 8×9 *can* make 72 ; that is to say, it shews me a way?»

The procedure shews me a How of ‘making’»

При этом сноска †1 гласила:

^{†1} It is possible to devise a ‘rule of counting’ to fit the text--e.g. one of counting up the positions commanded from eight of the ten squares commanding nine (the colour of the bishop’s diagonals being determinate). But we have not been able to find out what routine Wittgenstein did have in mind. (Eds.)

¹ Можно придумать «правило подсчета», соответствующее тексту, например, один из вариантов состоит в подсчете позиций, подконтрольных с восьми из десятка полей, контролируемых по девять полей (цвет диагонали слона будет заданы). Но нам не удалось выяснить, какую именно процедуру имел в виду Витгенштейн. (Ред.) (перевод наи).

Напомним, что (Eds.) (Ред.) – это упомянутые выше авторитетные представители аналитической философии.

«Так говорил Витгенштейн?»

Ввиду возникших сомнений в правильности «шахматного» толкования текста при переводе на английский язык, мы решили сначала сравнить этот перевод с переводами и толкованиями на другие языки, сделанными другими философами, изучавшими наследие Л. Витгенштейна. На этом этапе исследования в качестве методологической рекомендации мы последовали давнему (2013) совету доктора филологических наук профессора МГУ Э. Н. Мишкурова «о сопоставлении двух и более иноязычных переводов одного и того же оригинала с целью устранения «зон затемнения» в корпусе текста, снятия смысловых неясностей и преодоления в целом трудностей понимания и интерпретации подлинника, обусловленных асимметрией исходных рабочих языков. В таких случаях, как показывает практика, переводчик-полиглот прибегает к помощи третьязычного текста с целью выбора адекватного способа разрешения, казалось бы, «неразрешимого» и схватывания сути «непостижимого» в рамках своего рабочего языка» [6].

Прежде, чем приступить к этой работе, мы не постеснялись обратиться за помощью к мощнейшему по выдырю по просторам Интернета – Большой языковой модели (Large Language Model, LLM) ChatGPT4, задав вопрос: «На какие языки переведены “Заметки по основаниям математики”»?». Приведем возникший диалог:

«О.Я. – What languages has Wittgenstein’s book Wittgenstein L. «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974» been translated into?»

ChatGPT4: – Wittgenstein L. «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974» has been translated into the following languages:

- English: Remarks on the Foundations of Mathematics
- French: Remarques sur les fondements des mathématiques
- Italian: Osservazioni sui fondamenti della matematica
- Portuguese: Observações sobre os fundamentos da matemática
- Russian: Замечания об основаниях математики
- Spanish: Observaciones sobre los cimientos de la matemática

О.Я. – Переведена ли книга Wittgenstein L. «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974» на иврит?

ChatGPT4: – Нет, книга Витгенштейна Л. «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974» на иврит не переведена.

О.Я. – Переведена ли книга Wittgenstein L. «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974» на китайский язык?

ChatGPT4: – Да, книга Витгенштейна Л. «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974» переведена на китайский язык. Ее китайское название: 维特根斯坦论数学基础.»

В результате поле исследования стало вполне обозримым. Хотя наш советчик умолчал о переводах, на которые мы обратим внимание позже в ходе нашего рассмотрения: японский, польский, финский.

Перевод на русский язык, сделанный доктором филологических наук В. А. Суровцевым, представленный как «первый перевод на русский язык с немецкого первоисточника» по изданию: Wittgenstein L. Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. – Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974 [8], интерпретируя рассматриваемый параграф также приводит «Королевского слона» [11]. При этом дается ссылка именно на оксфордский перевод: «Редакторы английского издания (Wittgenstein L. Remarks on Foundations of Mathematics. – Oxford, Basil Blackwell, 1978) указывают, что речь здесь идет о шахматной фигуре, но затрудняются сказать, какую именно практику подсчета имеет в виду Витгенштейн» (курсив наи) [11]. Этот перевод мало отличается от представленного выше «автоматического Google-перевода» на русский язык, также предлагающего «Королевского слона», но примечателен приведенной выше ссылкой на сноску в англоязычном издании. Курсивом мы выделили утверждение о том, что переводчики «указывают», хотя они лишь говорили о том, что «можно придумать», хотя и не придумали.

Подобная «шахматная болезнь» не обошла стороной и других переводчиков-толкователей.

Переводчик «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik» на бразильский португальский язык доктор философии Жоао Жоау Жозе Родригеш Лима де Алмейда (João José Rodrigues Lima de Almeida) не только переводит ‘der Läufer des Königs’, как шахматного «слона Короля» (‘o bispo do rei’), но и стремится объяснить, почему у Л. Витгенштейна речь идет именно о шахматной фигуре. Ж. Алмейда переводит рассматриваемые нами строки следующим образом:

«O bispo do rei nos mostra como 8×9 da 72 – mas aqui a regra da contagem nao esta reconhecida como regra.

O bispo do rei nos mostra que 8×9 da 72 : agora reconhecemos a regra.²⁷⁹

Ou deveria dizer: o bispo do rei me mostra como e que 8×9 pode dar 72 ; ou seja, ele me mostra uma maneira» [12]

Как видим и здесь «фигурирует» шахматный слон, причем именно «слон Короля» (o bispo do rei), и его появление сопровождается сноской, отсылающей к объяснению того, что не истолковали авторы перевода на английский язык. По сноске 279 находим развернутую попытку объяснения:

«279. [Часть VI, §4] Математические задачи в сопоставлениях с игрой в шахматы можно найти в различных частях Nachlass («Наследие») (ср., например, MSS 108, стр. 169-170; 112, стр. 16V-17R (MSS – manuscripts – рукописи. прим. перев.)) или в лекциях по основам математики (LFM, стр. 100, 143-150). Но поставленный здесь вопрос о движении королевского слона очень трудно себе представить, так как слон может двигаться максимально длинным ходом по диагонали в 8 клеток, и с этой точки зрения максимум, который мы можем себе представить, это $8 \times 8 = 64$. Следующее наблюдение из Big Turascript может быть интересно для освещения проблемы в этом отрывке:

«Есть в шахматах и некоторые конфигурации, которые невозможны, даже если каждая фигура находится в разрешенном положении (например, когда исходное положение пешек не нарушено, а Слон уже находится на поле перед ними). Но мы могли бы представить себе игру, в которой количество ходов было задано в начале игры, и тогда *возможен был бы случай*, когда после n -го хода данная конфигурация не могла бы возникнуть, и мы не смогли без дальнейшего рассмотрения конфигурации понять возможна она или нет на n -м ходу.

Игровые ходы должны соответствовать действиям записи расчета. (Я имею в виду: запись ходов партии должна состоять из этого расчета, или между ними должно быть соответствие.)» (TS 213, п. 531)».

(перевод абзаца из записок Л. Витгенштейна, представленный в книге Ж. Альмейдой, мы переводим не с португальского, а с немецкого языка. Параграф 531 входит в раздел «108 Die Mathematik mit einem Spiel verglichen» (Математика в сравнении с игрой), с. 371 'Big Typescript' [13])

В этом примере из 'Big Typescript' мы видим, что Витгенштейн всегда ссылается на практику, так же, как мы действуем исходя из данных пространственно-временных обстоятельств, а не из идеализированной точки зрения. Итак, проблема толкования этого раздела PVI §4 (Part VI §4 – Часть VI §4. *прим. перев.*) решена, если мы визуализируем не идеальную ситуацию шахматной игры, а предположение хода слона внутри игры, уже находящейся в развитии. И, таким образом, правило распознается внутри и во взаимосвязи с прагматической ситуацией, а не с идеализированной точки зрения. Сама практика показывает пользователю, как он должен действовать. Таким образом, правило конституируется *аутотелическим образом*, оно осуществляется деланием, и является самой практикой в сообществе практикующих (форма жизни) это направление нашего видения» [12] (*перевод науч.* 'Big Typescript' – «Большой машинописный текст» [13]).

Приведенный комментарий показывает неукоснительное следование «шахматной интерпретации» при решении «проблемы толкования раздела PVI §4», как эту проблему называет Ж. Альмейда. Действительно, такое объяснение можно охарактеризовать термином, использованным самим автором, то есть признать объяснение *аутотелическим*.

Аутотелический – термин, введенный в М. Чиксентмихайи в его работах, посвященных мотивации деятельности: «Аутотелический – слово, состоящее из двух греческих корней: auto (сам) и telos (цель). Аутотелическая деятельность – это деятельность, которую мы совершаем ради нее самой, потому что исполнить ее – главная цель. Например, если бы я играл в шахматы главным образом для того, чтобы получить от игры удовольствие, эта игра стала бы для меня аутотелическим опытом; тогда как, если бы я играл ради денег или ради достижения конкурентного рейтинга в шахматном мире, та же игра была бы в первую очередь экзотелической, то есть мотивированной внешней целью. Применительно к личности «аутотелический» обозначает человека, который обычно делает что-то для себя самого, а не для достижения какой-то последующей внешней цели» [14] (*перевод науч.*).

Иначе говоря, мы имеем дело с объяснением ради объяснения, а не ради выяснения истинного смысла об-суждаемого высказывания.

Перевод «Заметок» на итальянский язык выполнен руководителем кафедр теоретической философии и философии науки Туринского университета Марио Тринчеро (Mario Trinchero), но была переведена только ранняя версия «Заметок» 1956 г. [8], включающая части с 1-й по 5-ю. Однако отметим, что название книги 'Osservazioni sui fondamenti della matematica', было указано ChatGPT4 совершенно точно [15].

Перевод того же параграфа «Заметок» на испанский язык снова выводит «королевского слона», а именно «el alfil del rey». (Отметим, что GoogleTranslate переводит «el alfil del rey» с испанского на русский как ... «королевский епископ», в отличие от Яндекс-переводчика, настаивающего на «королевском слоне». Alfil – «Алфил» – от персидского слова «Слон» – название фигуры, сохранившееся от древних шахмат-шатранджа):

«4. Como justifica la demostracion a la regia?—Muestra como y, por tanto, por que puede ser usada.

El alfil del rey nos muestra como 8 x 9 da 72; pero ahi la regia del contar no esta reconocida como regia.

El alfil del rey nos muestra que 8 x 9 da 72: Ahora

reconoce-mos la regia.

O quiza hubiera de decir: **el alfil del rey me muestra como 8×9 puede dar 72; es decir, me muestra un modo**» [16].

При этом Исидоро Регуера (Isidoro Reguera), профессор философии в Университете Эстремадуры (Испания), глубокий знаток и наследия Л. Витгенштейна, и немецкой философии, переведивший работы многих немецких философов от И. Канта до П. Слотердайка, почему-то не обращает внимания на сноску в английском переводе и вообще никак не интерпретирует упоминаемой в нём шахматной фигуры.

Что касается перевода «Заметок» на французский язык Wittgenstein L. *Remarques sur les fondements des mathematiques* (trad. Marie-Anne Lescourret), Gallimard, 1983-352 p.], выполненного Мари-Анн Лескурре, доктором философии и доцентом кафедры эстетики Института истории искусств Страсбургского университета, то нам не удалось получить доступ к полному тексту книги. Тем не менее, можно предположить, что «шахматный слон» встретится и там, так как в аннотации книги указано: «Французская версия «Заметок об основаниях математики» представляет собой перевод нового, исправленного и расширенного издания этой работы, впервые опубликованного в Англии в 1974 году» [17]. То есть перевод сделан с существенно переработанного издания «Заметок об основаниях математики» (1974) в переводе Э. Энскомб. Издание содержало «один раздел на пятьдесят страниц, ранее не публиковавшийся, а также значительные дополнения к другим разделам» [18]. Видимо речь идет именно о Части VI. В дальнейшем указанное английское издание было переработано и позже издавалось уже в известном на сегодня виде [10].

Было бы непростительно вслед за учеником Л. Витгенштейна Г. Х. фон Вригтом, финским философом и логиком, сделавшим доступным научному миру неопубликованные рукописи Л. Витгенштейна, не рассмотреть в этой языковой игре перевод заметок на финский язык. Книга, изданная в 1985 г., выпущена Хейкки Нийманом (Heikki Numan) соавтором и соратником Г. Х. фон Вригта, с которым они вместе работали в Университете Хельсинки. Однако искать проявление «шахматной болезни» в тексте на финском языке не приходится, ввиду того, что перевод сделан с издания «Заметок» 1956 г., не включавшего Часть VI. [19]. Тем не менее, в рассматриваемой языковой игре, показательным остается сравнение переводов, выдаваемых GoogleTranslate и Яндекс-переводчиком. Если GoogleTranslate ожидаемо переводит на финский язык 'Der Läufer des Königs' как 'Kuninkaan piispa', то есть «королевский епископ» (piispa называется и «шахматный слон» на финском языке), то Яндекс-переводчик представляет финского «Kuninkaan juoksija», то есть «Королевского гонца».

Как видим, при всей своей высокой научной квалификации философы-переводчики в рассматриваемой языковой игре угодили в ловушку, которую, впрочем, устроил не Л. Витгенштейн, а Его Королевское Величество Немецкий Язык. И эта ловушка вовсе не шахматная.

А ведь предупреждение Л. Витгенштейна прозвучало в «Философских исследованиях»: «Язык – лабиринт путей. Ты подходишь с одной стороны и знаешь свой путь; ты идешь к тому же месту с другой стороны и уже не знаешь пути» [2, п. 203].

Несколько тупиковых коридоров в лабиринте мы уже рассмотрели. Еще один коридор мы исследуем чуть позже, рассматривая перевод «Заметок»... на китайский язык.

Итак, после обнаружения отказа от интерпретации словосочетания «Der Läufer des Königs» в рассматриваемой языковой игре перед авторами настоящего исследования возникло несколько задач:

1. объяснить появление «королевского слона» в переводах п. 4 части VI;

2. показать, что упоминание шахматного «королевского слона» в контексте п. 4 необоснованно и не имеет

смысла;

3. дать правильный перевод текста;

4. подтвердить его проверкой независимых читателей, являющихся носителями немецкого языка.

Рассмотрим их по порядку.

1) Откуда же все переводчики и на английский, и на португальский, и на испанский, и на русский языки извлекли «слона», причем именно «королевского», то есть стоящего в исходной позиции рядом с Королем? А может быть, именно авторы настоящей статьи подобно «любопытному» из басни И. А. Крылова, «не заметили» слона в Кунсткамере (*Kunstammer – нем.*) немецкого языка?

Что же общего у всех упомянутых профессиональных философов, переводивших рассматриваемый текст, кроме их глубокого знания философии и рукописей Л. Витгенштейна, и того, что... все они перевели «Der Läufer des Königs», как «Королевский слон» (каждый на своём языке), имея ввиду шахматную фигуру?

Общим оказывается то, что все они (впрочем, как и авторы настоящей статьи) не являются носителями немецкого языка, на котором написаны «Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik» («Замечания по основаниям математики»), и на котором Л. Витгенштейн, сам того не подозревая, запустил рассматриваемую «языковую игру».

Выдающиеся ученые – британский философ ирландского происхождения Гертруда Элизабет Маргарет Энскомб (Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe), финский философ и логик Георг Хенрик фон Вригт (Georg Henrik von Wright), создававший свои труды на английском и шведском языках, и американский философ Раш Рис (Rush Rhees), которых Л. Витгенштейн сам назначил своими душеприказчиками, и благодаря которым нам стали доступны почти все напечатанные тексты Л. Витгенштейна, увы, не знали немецкого языка с детства. Не были носителями немецкого языка ни бразильский доктор философии Жоао Жоау Жозе Родригеш Лима де Алмейда (João José Rodrigues Lima de Almeida), возглавляющий проект «Декolonизация Витгенштейна», на факультете образования Universidade Estadual de Campinas (Государственного Университета Кампинаса, Сан-Паулу), ни испанский профессор философии в Университете Эстремадуры Исидоро Регера (Isidoro Reguera Pérez), ни российский доктор философских наук, профессор кафедры истории философии и логики Томского государственного университета Валерий Александрович Суровцев.

Именно поэтому при упоминании «Der Läufer des Königs» они не вспомнили «Королевского Скорохода» из немецких сказок В. Гауфа или братьев Гримм. Нам же эти сказки и их персонажи были знакомы по книгам и диафильмам с детсадовского возраста.

Но это лишь объясняет то, что мы узнали Королевского Скорохода и правильно поняли текст, но не объясняет появления «слонов» в переводах.

Разумеется, авторы настоящей статьи для переводов на русский язык с немецкого, английского, бразильского португальского, испанского и других языков использовали системы компьютерного перевода Google Translate, Яндекс-переводчик, и другие системы перевода, а также печатные словари и собственные скромные познания в грамматике английского языка. Таким образом, в языковую игру были вовлечены сначала указанные программные сервисы, а затем и Большая языковая модель (Large Language Model, LLM) ChatGPT4 (ни о каком интеллекте речи здесь не ведётся).

Мы уже отмечали, что, если задать для перевода с немецкого слова «Der Läufer» и «des Königs» по отдельности, то получим «Бегун» и «короля», соответственно. Но при переводе даже извлеченного из контекста «Der Läufer des Königs» на русский язык Google Translate выдает... «Королевский епископ». Те же слова даются при переводе «o bispo do rei» с португальского на русский и даже при переводе с испанского «el alfil del rey». Если

«o bispo», действительно, как и «bishop» означает «епископ», то ни «Läufer», ни «alfil» со словом «епископ» никак не связаны. Объяснить это можно тем, что в англоязычной шахматной нотации фигура «Слон» называется «Bishop», а в португальской – «bispo».

Видимо, перевод слова «Der Läufer» (Бегун), которым в немецком языке называют интересующую нас шахматную фигуру, в недрах Google Translate сначала делается на английский язык с шахматным акцентом, а с английского на русский, на португальский, на испанский, etc. И хотя «Der Läufer» с немецкого на английский Google Translate переводит как «the runner» («бегун»), из «Der Läufer» в сочетании с «des Königs» получается «King's Bishop», а затем «Епископ» или «bispo». Более того, перевод «Der Läufer des Königs» на французский так же даёт «L'évêque du roi», то есть «Королевский епископ», а при обратном переводе превращает его в «Der Bischof des Königs», совершая уже знакомую подмену «Бегуна» «Епископом». Такие языковые игры, устраиваемые сервисом Google Translate, можно назвать «Так говорил Google». На этом фоне отрядно отметить, что Яндекс-переводчик при переводе «Der Läufer des Königs» с немецкого на французский даёт «Le coureur du roi», то есть «королевского курьера», которого при обратном переводе вновь возвращает к исходному «Der Läufer des Königs»!

Конечно, авторы первого перевода на английский язык не пользовались никакими компьютерными системами перевода. Однако, получается, что все «королевские слоны» появились в рассмотренных переводах «благодаря» первому «шахматному» переводу «Der Läufer des Königs» на английский язык как «King's Bishop», и... высочайшему и заслуженному научному авторитету создателей указанного перевода.

В продолжение работы с Большими языковыми моделями, мы задали ту же задачу LLM ChatGPT4. Ответ ChatGPT4 (<https://gpt-chatbot.ru/chat-gpt-ot-openai-dlya-generacii-teksta>) на просьбу перевести каверзные строки представлен на рисунке 2:

-
- Переведи с немецкого на русский: Der Läufer des Königs zeigt uns, wie 8x9 72 ergibt – aber da ist die Regel des Zählens nicht als Regel anerkannt.
Der Läufer des Königs zeigt uns, daß 8x9 72 ergibt: Nun erkennen wir die Regel an.
Oder sollte ich sagen: der Läufer des Königs zeigt mir, wie 8 x 9 72 ergeben kann; das heißt, er zeigt mir eine Weise.
- Бегун короля показывает нам, как 8x9 = 72, но здесь правило подсчета не признается как правило. Бегун короля показывает нам, что 8x9 = 72; теперь мы признаем это правило. Или я должен сказать: бегун короля показывает мне, что 8 x 9 может дать 72; то есть он показывает мне один из способов.

Рисунок 2. Перевод, сделанный Большой языковой моделью ChatGPT4.

Воспроизведем диалог для удобства прочтения:

«Запрос: Переведи с немецкого на русский: Der Läufer des Königs zeigt uns, wie 8x9 72 ergibt – aber da ist die Regel des Zählens nicht als Regel anerkannt. Der Läufer des Königs zeigt uns, daß 8x9 72 ergibt: Nun erkennen wir die Regel an. Oder sollte ich sagen: der Läufer des Königs zeigt mir, wie 8 x 9 72 ergeben kann; das heißt, er zeigt mir eine Weise.

Ответ: Бегун короля показывает нам, как 8x9 = 72, но здесь правило подсчета не признается как правило. Бегун короля показывает нам, что 8x9 = 72; теперь мы признаем это правило. Или я должен сказать: бегун короля показывает мне, что 8 x 9 может дать 72; то есть он показывает мне один из способов»

О, великая «китайская комната» Дж. Сирла, в роли которой выступила LLM!

LLM ChatGPT4, владея несметными терабайтами текстов на разных языках, ничего «не знает» о частом обращении Л. Витгенштейна к шахматным примерам, ничего «не знает» о Людвиге Витгенштейне, не понимает, о чем идет речь в этом абзаце, и потому ... не «мудрствует лукаво».

Но не пропустили ли мы еще одну подсказку LLM, а именно указание на перевод «Заметок по основаниям математики» с немецкого языка на китайский?

Переведём теперь наш взгляд с Запада на Восток.

Оговоримся, что на японском языке издано «полное собрание сочинений» Л. Витгенштейна в 12 томах (об этом томе всеохватывающая LLM ChatGPT4 умолчала). Том 7 этого издания (7卷 数学の基礎) (Том 7: Основы математики) [30], включает перевод заметок Л. Витгенштейна, составленных в 1937-44 гг. Книга издана в 1976 г., а исправленное и дополненное издание «Заметок», включающее интересующая нас Часть VI «Заметок», вышло в 1978 г. Поэтому искать перевода 'Der Läufer des Königs' на японский язык не приходится, хотя и здесь появлению «слонов» могло поспособствовать упомянутое выше издание 1974 года [18]. К сожалению, книга осталась недоступной авторам настоящей статьи, но поиск продолжается. Для помощи заинтересованным исследователям в возможном самостоятельном поиске книга включена в библиографический список.

За китайским названием 维特根斯坦论数学基础, подсказанным LLM ChatGPT4, скрывался обзор «Витгенштейн об основах математики» на китайском языке, а не перевод книги. Но перевод книги Л. Витгенштейна, обозначенной на китайском сайте как «Bemerkungen ueber die Philosophie tier Mathematik» (орфография сохранена), называется 数学基础研究 维特根斯坦, то есть ««Фундаментальные исследования по математике» Витгенштейна» (<https://book.douban.com/subject/24886534/>), действительно существует. Перевод сделан профессором кафедры философии Пекинского университета Хань Линьхэ [20].

При поиске перевода «параграфа 4 части VI» [9] в этой книге определенную трудность представляло то, что нумерация разделов и параграфов в этом издании на китайском (упрощенном) языке отличается от нумерации в исходном тексте «Заметок» Л. Витгенштейна и сохранивших эту нумерацию «западных» изданий. Преодолев эти препятствия, нам удалось отыскать требуемый фрагмент, который стал параграфами с 16 по 23 в части III, на 321-й странице китайского издания.

Авторы выражают особую признательность аспиранту СПбГУ Ли Тюньяню [21] за помощь в поисках книги и переводе найденных строк.

Пункты 18 и 19, в которых действует 王的象 (Королевский сянь – аналог «королевского слона» в китайских шахматах «Сянци») в китайском тексте имеют следующий вид:

18. 王的象向我们表明了这点: 8×9 如何给出 72——但是, 在此这条计数的规则并没有被承认为规则。

王的象向我们表明了这点: 8×9 给出 72——现在我们承认了这条规则。

19. 或者, 我应当这样说: 王的象向我表明了这点: 8×9 如何能够给出 72, 也即, 它给我指出了一种方式。

Рисунок 3. Изображение фрагмента текста с. 321 книги 数学基础研究 维特根斯坦

Распознавание текста с помощью on-line приложения с последующей ручной корректировкой позволило получить текст:

«18. 王的象向我们表明了这点: 8×9 如何给出 72——但是, 在此这条计数的规则并没有被承认为规则。

王的象向我们表明了这点: 8×9 给出 72——现在我们承认了这条规则。

19. 或者, 我应当这样说: 王的象向我表明了这

点: 8×9 如何能够给出 72, 也即, 它给我指出了一种方式。»

Теперь если мы воспользуемся GoogleTranslate или Яндекс-переводчиком, то вновь встречаем «королевского слона» (王 – царь, король, «Вань»; 象 – слон), вошедшего в литературу в пересмотренном англоязычном издании «Заметок» 1978 года:

«18. Королевский слон показывает нам следующее: как 8×9 дается 72 – но правило счета здесь не признается как правило.

Королевский слон показывает нам что: 8×9 дает 72 – и теперь мы признаем это правило.

19. Или, я должен сказать: королевский слон показывает мне, как 8×9 может дать 72, т. е. показывает мне один способ»

Неужели «шахматная болезнь» достигла Китая?

Однако автор перевода не даёт никакого толкования к этому образному выражению. И причина оказывается в том, что китайский текст не требует дополнительного толкования шахматных аналогий, так как они обеспечены присущей китайскому языку омонимией. Явление омонимии пронизывает практически все сферы жизнедеятельности китайцев, оказывая огромное влияние как на повседневную жизнь, так и на ряд культурных особенностей страны [23]. В следствие распространенности омонимии в китайском языке одна и та же запись может трактоваться различно [22]. Омонимия очень распространена в китайском языке. По различным подсчетам количество омонимов в лексике китайского языка составляет от 10 % до 16 %. *Омонимы в китайском языке* – это слова, которые имеют одинаковое написание, но разное значение. В нашем случае рассмотрим иероглиф 象 (Xiàng – сянь). «Сянь» 象, в настоящее время может означать: слона, портрет, явление, слоновую кость, конфигурацию звёзд, примету, действие, игру, *официального переводчика*. Преодолеть это необозримое разнообразие помогает перевод с китайского языка, сделанный Большой языковой моделью, уже использованной нами выше, а именно LLM ChatGPT4 (*орфография перевода сохранена, но это несущественно для понимания текста, курсив наш*):

«18. Вань передал мне, что это означает, как можно получить 72 из 8 умножить на 9, но в данном случае правила умножения не были соблюдены.

Вань показал нам, что 8 умножить на 9 дает 72, но сейчас мы следуем этому правилу.

19. Или я должен сказать так: Вань показал мне, как можно получить 72, умножив 8 на 9, то есть он указал мне на определенный метод.

20. Это указывает на другой способ, который может быть использован»

Как видим, действительно, «Вань (царь) передал мне, как вычислить $8 \times 9 = 72$ », и это не принимается в качестве правила. Если же «Вань показал» (указал!) нам, что $8 \times 9 = 72$, то мы следуем правилу.

Но через кого он передал описание способа, как из 8×9 получить 72, или предписание, что 8×9 равно 72? Это был «ван сянь» – 王象 Wáng xiàng – царский советник. А был ли он скороходом, или неспешным посланником, оказывается несущественным.

Таким образом, «Ван сянь» также показывает и нам, что шахматная метафора подходит только в случае толкования 'Der Läufer des Königs' как «посланника короля», а не представления его «Королевским слонем», что произошло в практически лишенных омонимии европейских языках.

Откуда же возникла сама мысль о том, что Л. Витгенштейн использовал именно «шахматного слона»?

У Л. Витгенштейна говорится о 'Der Läufer des Königs'. Это словосочетание, действительно, может быть понято в немецком языке как уточненное название шахматной фигуры, которая на русском языке называ-

ется «Слон», а на немецком – ‘Läufer’, на английском – ‘Bishop’, и переведено на английский язык как ‘King’s Bishop’. В международной шахматной нотации принято именование шахматного слона – Bishop. Отсюда и встреченные в переводах словосочетания ‘the King’s Bishop’ и ‘o bispo do rei’, и ‘el alfil del rey’, а вслед за ними и «Королевский слон».

Само английское словосочетание ‘the King’s Bishop’ выглядит оксюмороном.

Если бы омонимия подобная китайской была присуща английскому языку, то можно было бы «поразмозить» на тему словосочетания King’s Bishop.

Епископ (Bishop) чей? Королевский (King’s)? Разве не папский в католической церковной иерархии? Отсюда ассоциации уведут нас в историю Генриха VIII, действительно, сделавшего Епископа своим подчиненным, то есть превратившего его из «папского епископа» в King’s Bishop. Но это уже другая исключительно британская языковая игра. Но и в этой игре не найдется места для «епископа Королевы» (Queen’s Bishop, стоящий на половине Королевы в начале шахматной игры). Было бы очень интересно обсудить работу британского исследователя истории шахмат «Короли над епископами: игра в шахматы в Англии позднего средневековья и раннего Нового времени как средство понимания английской истории» Дж. Андервуда [32]. Было бы удобно обратиться к шахматам, но ... в интересующем нас параграфе Л. Витгенштейна нет шахмат.

В современной литературе термины King’s Bishop и Queen’s Bishop можно найти *только* в шахматном глоссарии и в так называемой *описательной нотации* шахматных ходов, но не в правилах игры в шахматы. Но в истории шахмат мы имеем дело с многовековой языковой игрой – возникновением, трансформацией и становлением современной шахматной нотации. В ранней шахматной литературе ходы описывались естественным языком. Со временем нотация эволюционировала, и слова в записи заменялись аббревиатурами. Так, запись хода пешки, имеющего в современной нотации вид «e2-e4», сначала выглядевшая, как «Pawn to King’s Four» («Пешка идет на 4-е поле вертикали Короля»), была сокращена до «P. to K’s 4th.» или далее до «P-K4».

В описательной нотации, обозначения KB и QB используются, но не для обозначения фигур, а только для обозначения вертикалей шахматной доски. То есть вертикаль, обозначаемая в алгебраической нотации буквой “e”, исходной позиции Короля (King), обозначается буквой “K”, а вертикаль “f” исходной позиции «королевского слона» (King’s Bishop) обозначается “KB”. Аналогично, вертикаль “d” исходной позиции Ферзя обозначается буквой “Q” (Queen), а вертикаль “c” (Слона Королевы, слона со стороны ферзя) – “QB” (Queen’s Bishop). Например, ход f2-f4 записывается как «пешка ходит на четвертое поле Королевского Слона», или P-KB4. Однако, языковая игра под названием «Шахматная нотация» дошла до определенной стадии. *Описательная нотация*, использовавшаяся в английской, испанской и французской литературе, была вытеснена более краткой и понятной алгебраической нотацией, когда в 1981 году ФИДЕ прекратила признавать описательную нотацию. В литературе эту нотацию еще можно встретить при описании шахматного наследия. Описательная нотация, например, используется в изданной в 1997 г. знаменитой книге шахматных задач М. Грейфа ‘200 Perplexing Chess Puzzles’ («200 ошеломительных шахматных задач») [24].

Таким образом, и с шахматной точки зрения упоминание ‘King’s Bishop’ для обозначения фигуры оказывается необоснованным.

2) Бессмысленность шахматной интерпретации

Теперь, как и Ж. Альмейда, обратим внимание на «арифметическую» интерпретацию ‘Der Läufer des Königs’. Выше уже приведено замечание Ж. Альмейды о том, что на шахматной доске попросту нет 72 полей. Заметим, более того, что «королевский слон», ходит только по полям одного цвета, каковых всего 32.

Возвратившись к исходному немецкому тексту, еще раз зададимся вопросом, зачем указывать, Königs, если речь идет о подсчете пройденных или подконтрольных полей? Если речь идет о шахматах, то цвет короля не указан, значит и не указано чернополюсный или белополюсный слон будет что-то считать. Но это и не существенно, потому что шахматные слоны абсолютно симметричны

относительно подсчета полей тем или иным способом. Поэтому указывать, какой слон («королевский» или «ферзевый») демонстрирует что-то в отношении количества доступных ему полей не имеет никакого смысла. Но в тексте использовано именно словосочетание ‘Der Läufer des Königs’, то есть королевский Läufer. Странно было бы напоминать о «бритве Оккама» Л. Витгенштейну, но этого и не требуется, потому что никакого «королевского слона» в его тексте не упоминалось. Der Läufer des Königs – это королевский бегун (гонец, скороход).

3) Правильный перевод на русский язык, который нами был предложен при первом же «столкновении» с проблемой «параграфа 4 Части VI», как ее обозначил Ж. Ж. Альмейда, можно получить... от Яндекс-переводчика, который, в отличие от GoogleTranslate, даёт следующий текст:

«4. Как доказательство оправдывает правило? - Оно показывает, как и, следовательно, почему его можно использовать.

Бегун короля показывает нам, как 8x9 дает 72, но там правило подсчета не признано правилом.

Бегун короля показывает нам, что 8x9 дает 72: теперь мы признаем это правило.

Или я должен сказать: **бегун короля** показывает мне, как 8 x 9 может привести к 72; то есть он показывает мне способ»

4) Почему же мы сразу заметили Бегуна и почему он здесь появился у Л. Витгенштейна?

Вспомним, что и названия шахматных фигур являются результатом языковых игр. Причем в играх на разных языках они имеют различные интерпретации. Например, в английском языке упомянутый выше ‘Bishop’ – Епископ; «Слон» или устаревшее «Офицер» в русском языке, в немецком – ‘Läufer’ – Бегун, в испанском – ‘Alfil’ – Слон, во французском – ‘Fou’ – Шут, в польском – ‘Goniec’ – Гонец.

Обратив внимание на очень сходные названия шахматного слона на немецком Läufer – Бегун, и на польском Goniec – гонец, курьер – мы посчитали необходимым рассмотреть развитие языковой игры при переводе «Заметок» на польский язык.

Перевод сделан профессором Варшавского университета Марцином Порембой (Marcin Poręba) в 2000 г. ‘L. Wittgenstein, Uwagi o podstawach matematyki’ [25]. Хотя нам и не удалось найти текст перевода, но автор перевода в своей статье ‘Wittgenstein i filozofia matematyki’ («Витгенштейн и философия математики») [26] указывает, что перевод сделан с издания «Заметок» 1978 г. На это издание указывают и найденные ссылки на «Часть VI», включающую п. 4., который создал «проблему PVI §4». Примером может послужить ссылка на п. 17 части VI: «Zauważa w wielu miejscach, że istnieje proces „uczenia się reguły” (np. w Uwagach o podstawach matematyki, VI, 17)» – Он отмечает во многих местах, что существует процесс «изучения правила («например, в «Заметках по основаниям математики», VI, 17) (перев. наш) [27].

Остается надеяться, что польский язык сам помог переводчику избежать в этой игре авторитетной подсказки редакторов оксфордского издания. Действительно, «Польско-русский словарь» указывает: «goniec т 1) рассыльный, посыльный, курьер 2) шахм. слон» [28]. Это должно было обеспечить иммунитет от «шахматной болезни». Хотя GoogleTranslate с завидным упорством предлагает вместо этого ‘Biskup królewski’, здесь мы явно видим, что ‘Biskup’ (Епископ) в польском языке не имеет отношения даже к шахматам, не говоря уже о Витгенштейне. Яндекс-переводчик даёт перевод ‘Biegacz króla’, то есть «Бегун Короля».

Но лучше всех вступает в игру ChatGPT4, переводящий интересные нас строки с немецкого на польский следующим образом:

‘Goniec Króla pokazuje nam, jak 8 x 9 daje 72 - ale reguła liczenia nie jest tam uznana za regułę.

Goniec Króla pokazuje nam, że 8 x 9 daje 72: teraz rozpoznajemy tę regułę.’

* * *

Как говорилось выше, Королевского Скоророхода (Бегуна, Гонца), мы помним в детстве по сказке В. Гауфа «Маленький Мук». Аналогичную ассоциацию вызвал *der Läufer des Königs* у наших корреспондентов из Германии, вспомнивших «королевского бегуна» из сказок братьев Гримм (*Авторы настоящей статьи благодарят д. фил. н. А. Л. Верлинского и Т. В. Орлову за проведение подобного педагогического эксперимента*).

Действительно, например, в сказке «Умная крестьянская дочка» (*Die Kluge Bauerntochter*) можно прочесть: *Wie der König vorbeikam und das sah, schickte er seinen Läufer hin, der sollte fragen, was der närrische Mann vorhätte.* (Когда король пришел и увидел это, он послал своего Бегуна спросить, что задумал этот глупый человек) [29]. Как и ожидалось, GoogleTranslate при переводе этого фрагмента предлагает «епископа», которого король послал спросить что-то у крестьянина. Отрадно отметить, что у Яндекс-переводчика король посылает к крестьянину всего лишь своего гонца.

В оригинальном тексте В. Гауфа «Маленький Мук» слово 'Läufer' встречается в сложных словах и словосочетаниях: 'Schnellläufer' – скороход, 'besten Läufer' – лучший бегун. Например, 'Der König aber antwortete ihm: Nein, du sollst mein Leibläufer und immer um meine Person sein, lieber Muck.' – Король же ему отвечал: «Нет, ты должен быть моим личным гонцом и всегда быть при мне, дорогой Мук» [30].

Таким образом, *Der Läufer des Königs* – Королевский Бегун, он же Скороход, он же Гонец – это тот, кто приносит указ-приказ от Короля, который обязателен для исполнения.

Поэтому в языковой игре на немецком языке у носителя языка, конечно, сразу возникла бы именно такая интерпретация. Однако она не возникла у переводчиков, выросших на других сказках, и не являющихся филологами-германистами, которые тоже узнавали в 'Der Läufer des Königs' Королевского скорохода при первом же предьявлении. Наконец, здесь же вспоминаются слова О. Шпенглера о том, что «каждая из великих культур выработала тайный язык своего мироощущения, вполне понятный только тому, чья душа принадлежит этой культуре».

Не будем углубляться здесь в обсуждение толкования Л. Витгенштейном взаимосвязи «доказательства» и «правила», чему посвящена поистине необъятная литература.

Отметим лишь кратко, что рассмотренный «параграф 4», приводит к мысли, что, если правило преподнесено, без доказательства его обоснованности, оно оказывается «знанием что», но не «знанием как».

В первом случае это воспринимается именно в качестве «правила», так как является приказом, принесенным Королевским посланником. Правило – руководство к действию: «видишь $8*9$, считай, что это 72 ».

В случае же если тот же Королевский посланник предоставляет объяснение того, как возникает результат (доказательство факта), например, этот факт может быть доказан посредством многократного сложения $8+8+8+8+8+8+8+8=72$, то оно принимается не как *правило*, а как *доказательство* конкретного вывода: $8*9=72$. Но это не «правило», вводимое и используемое без обоснования (указом короля), а знание конкретного доказанного факта. Правило не доказывается, а устанавливается!

Король не станет что-либо доказывать – если с новым правилом не согласится церковь, отменит церковь, если не согласится Т. Мор, отменит Т. Мора, да и Ф. Бэкона, хотя и с «соблюдением некоторых правил».

Правило *принимается вынужденно*, и, в отличие от научного знания, без доказательства. Вынужденно – по принуждению – недаром слово «правило» имеет специфические значения и судебного руля, и строительного инструмента.

«Игра, язык, правило – это установление» (*перевод наш*) [9, p. 32]

ВЫВОДЫ

В заключение обратимся еще раз к «Словарю Витгенштейна», в котором находим почти буквальное объяснение обнаруженной нами путаницы при переводе п. 4: «Подчеркивание пестроты языка – это одно из применений, для которых Витгенштейн использует реальные языковые игры. Другое утверждение состоит в том, что ФИЛОСОФСКАЯ путаница возникает в результате пересечения языковых игр, то есть в результате использования слов одной языковой игры по правилам другой» [7, p. 196]. И снова приходится вспоминать слова Сократа о том, «что вещи нужно исследовать через них самих, а не через их имена», и что «имя – это не произвольный знак, а инструмент, выполняющий свою функцию, а именно: «учить» предмету и отличать один предмет от другого; что имя должно быть произведено, как и всякий инструмент, из определенного материала, чтобы правильно выполнять эту функцию, и что создателем имен должен быть не кто-нибудь, а специалист по созданию имен (он идентифицируется как источник текущего языкового употребления), которому для производства правильных имен требуется надзор эксперта в использовании имени в соответствии с его надлежащей функцией» (*перевод с англ. наш*) [34].

Рассмотренная языковая игра демонстрирует, что для участия в языковых играх требуется не только владение словарем языка, не только обладание знаниями в той области, в которой ведется игра, но и *знание и чувствование его мира*, то есть идиом, пословиц, каламбуров, аллитераций, сказок, крылатых фраз. И эти знание и чувствование составляют необходимый компонент языковой компетентности. Отсутствие же таких компонентов неизбежно приводит к попаданию в ловушки языковых игр. Чтобы избежать их необходимы эдуктивные (продуктивные), а не только присущие «профессионализму» репродуктивные способности [5].

При обсуждении примера «языковой игры» мы попутно рассмотрели пример «китайской комнаты» знаковый большинству читателей по «Части 1» нашего исследования и по опыту работы с так называемыми системами «противоестественного интеллекта», являющимися в лучшем случае эффективными Большими языковыми моделями (LLM), а в иных случаях – лишь мощными программными сервисами, помогающими в рутинной работе. Рассмотренная языковая игра позволила выявить преимущества и недостатки работы «китайской комнаты» по сравнению с работой настоящих «человеческих» экспертов.

При этом явно продемонстрирована необходимость взаимодействия взаимосвязанных, но различных базовых компетентностей, составляющих систему общей интеллектуальной компетентности (ИК). При решении рассмотренной проблемы «PVI§4» проявлены и индуктивная, и дедуктивная, и алгоритмическая компетентности. Психологи выделяют еще и так называемую «коммуникативную» компетентность, каковая по нашему представлению, является лишь частным случаем компетентности языковой, дополненной техническими способностями, присущими компетентности алгоритмической [33]. Все эти компоненты были взаимосвязаны мотивацией на достижение решения в единую систему ИК, с её эмерджентными свойствами, которые и проявились в представленном исследовании.

Замыкая круг повествования, завершим наш экскурс в лабиринт языковых игр, охватывающий не только языковую, но и всякую исследовательскую деятельность «человека разумного» словами из той же книги В. В. Библихина, которая направила наши первые поиски: «Каким правилам, однако, подчиняется переход от одной игры к другой или к никакой? Будет ли игрой смена и отмена правил?... Дело никогда не складывается так, чтобы мы полностью отделились только одной игрой и вложили себя целиком в ее успех. Нашим играм сопутствует неотделимая от них, пусть иллюзорная, возмож-

ность перемены» [1, с.16]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бибихин В.В. Витгенштейн: смена аспекта— М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. — 576 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования. Пер. с нем. Л.Н. Добросельского. — М.: Изд. АСТ, 2018 г. — 352 с.
3. Никоненко С.В. Реальность, символы и анализ. Философия по ту сторону постмодернизма. — СПб.: Издательство РХГА, 2012. — 286 с.
4. Ярыгин О.Н., Коростелев А. А. «Языковые игры» и языковая компетентность. Часть 2. - Балтийский гуманитарный журнал. 2024, Т. 13. № 1(46), сс. 82-90.
5. Равен Дж. Некомпетентность современного общества: концептуализация, угрозы, преодоление. (пер. с англ. — О.Н. Ярыгин). — Старый Оскол: Издательство «Тонкие наукоемкие технологии». 2023. — 452 с.
6. Мишуров Э.Н. О «герменевтическом повороте» в современной теории и методологии перевода (Часть III). - Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2013. № 3, сс. 3-29.
7. Glock H.-J. Wittgenstein Dictionary. - Wiley-Blackwell, 1995 — 416 p.
8. WITGENSTEIN L. REMARKS ON THE FOUNDATIONS OF MATHEMATICS. Edited by G. H. von WRIGHT, R. RHEES, G. E. M. ANSCOMBE; Translated by E. M. ANSCOMBE. First published 1956 in Great Britain by Basil Blackwell Second printing 1964). - THE M.I.T. PRESS Massachusetts Institute of Technology Cambridge (Massachusetts), London (England) — 1967, 204 p.
9. Wittgenstein L. Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. (*Schriften, Band 6). — Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974. - 445 s (<https://www.booklooker.de/B%C3%BCher/Angebote/titel=Bemerkungen+%C3%BCber+die+Grundlagen+der+Mathematik+%2ASchriften+Band+6?zid=eacn3gg0n2evb5nu51tcv2b7c8>)
10. Wittgenstein L. Remarks on Foundations of Mathematics. — Oxford, Basil Blackwell, 1978. — 433 p.
11. Суворцев В.А. Заметки по основаниям математики* Раздел VI (около 1943-1944) Л. Витгенштейн - ЭПИСТЕМОЛОГИЯ & ФИЛОСОФИЯ НАУКИ, 2007, Т. XII, № 2, 220-240
12. Wittgenstein Ludwig, 1889-1951. Observações sobre os fundamentos da matemática [livro eletrônico] = Bemerkungen über die Grundlagen der mathematik / Ludwig Wittgenstein; apresentação, tradução e notas João José Rodrigues Lima de Almeida. - 1. ed. - Curitiba, PR : Horle Books, 2022. (Витгенштейн Людвиг, 1889–1951. Заметки об основаниях математики [электронная книга] = Bemerkungen über die Grundlagen der mathematik / Людвиг Витгенштейн; презентация, перевод и примечания Жоау Жозе Родригеш Лима де Алмейда. - 1-е изд. - Curitiba, PR: Horle Books, 2022.)] http://www.wittgensteintranslations.org/OFM/OFM_Ebook.pdf
13. Wittgenstein L. The Big Typescript, TS 213; edited and translated by C. G. Luckhardt and M. A. E. Aue. — German— English scholars' ed. — Wiley-Blackwell, 2012.-1056 p
14. Csikszentmihalyi M. Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life/Series: Masterminds Series: Basic Books, Year: 1998, 182 p.
15. Wittgenstein L. Osservazioni sui fondamenti della matematica (Traduzione di Mario Trincherò), 1971. — 268 p.
16. Wittgenstein L. Observaciones sobre los fundamentos de la matemática [Traducción española de Isidoro Reguera]. Madrid: Alianza. 1987. 378 p.
17. Wittgenstein L. Remarques sur les fondements des mathématiques (trad. Marie-Anne Lescourret), Gallimard, 1983-352 p.
18. Wittgenstein L. Remarks on the Foundations of Mathematics (New Ed Edition, G.E.M. Anscombe, Translator) - Blackwell Publishers; New Ed edition, 1974. - 236 p.
19. Wittgenstein, L. Huomautuksia matematiikan perusteista. (Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, 1956.) Kirjoitettu 1937–1944. Taskutteto 162. Suomentanut Heikki Nyman. Helsinki: WSOY, 1985 — 383 s.
20. 数学基础研究 维特根斯坦. (译者: 韩林合). - Commercial Press, 2013, 368页. [Витгенштейн Л. Фундаментальные исследования по математике (Перевод: Хань Линьхэ). - Commercial Press -2013, 368 с.]
21. Ли Т., Кудрин С.К. Сравнение взглядов Лао Цзы и Ван Би касательно вопросов онтологии в «Дао Дэ Цзин». - Журнал философских исследований –Т. 8, № 1, 2022, сс. 23-29.
22. Хаматова А. А. Омонимия в современном китайском языке: учебное пособие. — М.: Издательский дом ВКН, 2022. — 124с.
23. Белоусова Т. П. Омонимия в китайском языке и ее проявление в культуре. - Современное педагогическое образование, №3 2023, сс. 206-207.
24. Greif M. (Ed.) 200 Perplexing Chess Puzzles. - Sterling Publishing Company, 1997.-143 p.
25. Wittgenstein L., Uwagi o podstawach matematyki, tłum. M. Poręba, Warszawa: Wydawnictwo KR 2000, 283 s.]
26. Poręba M. Wittgenstein i filozofia matematyki. - Przegląd Filozoficzny - Nowa Seria R. 11: 2002, Nr 4 (44), s. 139-152
27. Brożek B., Zyzik R. Wittgenstein o regulach. 'Logos i Ethos', 1(24),2008, pp. 1-33 (https://www.academia.edu/38551771/Wittgenstein_a_problem_regu%C5%82)
28. Ковалёва Г.В. Польско-русский и русско-польский словарь. — 9-е изд. испр. — М.: Рус. Яз. — Медиа; Дрофа, 2010. — XV, [I], 528 с.
29. Kocialek A.(Kompil.) Die Kinder- und Hausmarchen der Bruder Grimm. - Beltz | Der KinderbuchVerlag, 2009. - 456 s.
30. Зверинская И. Немецкий с Вильгельмом Гауффом. Маленький Мук и другие сказки. — М.: Издательский дом: Восточная книга. -

2012, 310 с.

31. ヴィトゲンシュタインL. 数学の基礎。ウィトゲンシュタイン全集 7巻。中村秀吉、藤田晋吾 (訳), (1937-44).- 大修館書店, 1976, 406頁 (https://mickindex.sakura.ne.jp/wittgenstein/witt_book.html). [Основы математики: Полное собрание сочинений Витгенштейна, том 7. (Хидэёси Накамура, Синго Фудзита (перевод), 1937–44). - 大修館書店, 1976. 406 с.]

32. Underwood J. L. Kings Over Bishops: The Play of Chess in Late Medieval and Early Modern England as a Vehicle for Understanding English History/ Oct 9, 2023. <https://anunexpectedjournal.com/kings-over-bishops-the-play-of-chess-in-late-medieval-and-early-modern-england-as-a-vehicle-for-understanding-english-history/>

33. Равен Дж., Ярыгин О.Н., Коростелев А. А. Компетентология: от прагматологии до социоконвергентности. - Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017, Т. 6. №1(18), СС. 167-175

34. Verlinusky A. Socrates' method of etymology in the Cratylus. — Hyperboreus. Volumen IX (2003). Fasciculus 1 pp. 56-77. - <http://www.bibliotheca-classica.org/sites/default/files/Verlin@5-Prn.pdf>

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 31.05.2024

Approved date: 13.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 372.881.111.22
EDN: YRGYCK



©2024 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

РОЛЬ ЛИНГВОСПЕЦИФИЧНОСТИ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© Автор(ы) 2024

ЯЩЕНКО Наталья Валериевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет
445020, Россия, Тольятти, yash63@yandex.ru*

SPIN: 1767-1711

AuthorID: 847858

ORCID ID: 0000-0003-4609-9512

ScopusID: 57226307986

Аннотация. В статье изучаются вопросы лингвоспецифичности памяти и её роли при обучении второму иностранному языку (немецкому). Свойства памяти непосредственно связаны с языком, одним из них является лингвоспецифичность памяти, позволяющая запоминать языковую ситуацию или речевые компоненты определёнными блоками. Составляющими компонентами лингвоспецифичности памяти выступают память звуковая, память словесных форм, фреймовая система при определении значения слова. Механизм лингвоспецифичности памяти основан на внешней категоризации, которую преподаватель помогает формировать обучаемому, выделяя существующий опыт обучающегося и закладывая его в некую схему, фиксируя в памяти блоками (категориями). В этой связи рассматриваются проблемы подачи лексического и грамматического материала в соответствии с категориями. Классификация языковых знаний в памяти может проводиться по разным категориям. При преподавании следует учитывать возможные трансформационные процессы знаний лингвоспецифичности из одного языка в другой, облегчая этим обучаемым усвоение нового языка и упрощая процесс запоминания. В работе освещаются закономерности обучения второму иностранному языку с использованием межъязыковой аналогии и асимметрии с первым иностранным языком (английским) и родным языком (русским) на основе свойства лингвоспецифичности памяти.

Ключевые слова: лингвоспецифичность памяти, категоризация, лексикализация, грамматикализация, фрейм, семантическое поле, немецкий язык, обучение второму иностранному языку, мнемоника, мнемотехника.

THE ROLE OF LINGUOSPECIFICITY OF MEMORY IN THE PROCESS OF TEACHING THE SECOND FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

© The Author(s) 2024

YASHCHENKO Natalia Valerievna, candidate of philological sciences, associate professor of the department of “The Theory and Practice of Translation”

*Togliatti State University
445020, Russia, Togliatti, yash63@yandex.ru*

Abstract. This paper studies the issues of linguospecificity of memory. It considers the problems of presenting lexical and grammatical material according to categories. Memory properties are directly related to language. Linguospecificity of memory is the property of memory to memorise a linguistic situation or speech components in certain blocks; its components are sound memory, memory of verbal forms, frame system in determining the meaning of a word. The mechanism of linguospecificity of memory is based on external categorisation, which the teacher helps the learner to form, highlighting the learner's existing experience and putting it into a certain scheme, fixing it in memory in blocks (categories). Classification of linguistic knowledge in memory can be carried out according to different categories. The teacher should take into account possible transformation processes of linguospecificity knowledge from one language to another, thus facilitating the learning of a new language by the learner and simplifying the memorisation process. The ways of teaching a second foreign language (German) using interlingual analogy and asymmetry with the first foreign language (English) and native language (Russian) on the basis of the property of linguospecificity of memory are highlighted.

Keywords: linguospecificity of memory, categorisation, lexicalisation, grammaticalisation, frame, semantic field, German, second language teaching, mnemonics, mnemotechnics.

ВВЕДЕНИЕ

Лингвоспецифичность в межкультурном общении представляет собой отдельную тему. Она обсуждается в основном на лексическом уровне, авторы большинства работ рассматривают лингвоспецифичность отдельных лексических единиц [1; 2], лингвистическая проекция категории памяти освещается в статье Н. Л. Шамне, Л. Н. Ребриной [3]. В других работах лингвоспецифичность рассматривается при работе с переводом, с лакунами [4; 5; 6]. Обучению второму иностранному языку в вузе посвящено много работ, однако все они освещают различные проблемы: принципы, проблемы и методы обучения второму иностранному языку немецкому или английскому [7–12], формирование компетенций при обучении второму иностранному языку [13; 14; 15], формы обучения и использование новых технологий [16], лексическая интерференция при обучении второму иностранному языку [17]. К когнитивному подходу в обучении иностранному языку обращаются в своих работах немногие исследователи [18; 19], в большинстве случаев изучаются механизмы памяти и мозга [20; 21], проблемы использования свойства лингвоспецифичности памяти для более эффективного обучения второму иностранному языку в работах не раскрываются. В этой

связи рассматриваемая тема видится актуальной.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью статьи является определение возможностей использования лингвоспецифичности памяти для эффективного запоминания и усвоения второго иностранного языка в вузе. Для достижения поставленной цели в процессе обучения применялись методы: метод свободного наблюдения, целевой установкой которого была подача материала в виде категорий (в течение пяти лет), методы анализа и синтеза используемых методик обучения второму иностранному языку, метод мысленного эксперимента, метод контрастного анализа и описательный метод.

Проблемы мышления и речи были глубоко изучены ещё Л. С. Выготским, который сделал теоретическое обобщение работ зарубежных психологов [22]. Отечественных языковедов тоже волновали вопросы ментальных репрезентаций и когнитивных механизмов, связанных с языком и речью [23, с. 95 и др.]. Однако проблемы преподавания и когнитивистики редко связываются воедино. При изучении иностранного языка обучающиеся обязательно сталкиваются с языковой спецификой неродного языка, познавая его новые категории. В этой связи понятие категоризации является одним из

ключевых. Категоризация определяется как «процесс выхватывания определённого аспекта опыта, его схематизации и фиксации в памяти» [24, с. 530]. Примером категоризации может служить номинация, так как изначально обозначается один предмет, а затем все такие же предметы называются этим словом. В этой связи при обучении второму иностранному языку важную роль играет усвоение обучающимися категорий родного и первого иностранного языка. При сравнительном анализе обучающиеся вуза (у школьников этот процесс ещё не может быть запущен на необходимом уровне) способны под руководством преподавателя выделить общие категории и определить лингвоспецифичность изучаемого второго иностранного языка, что особенно логично делать при изучении двух иностранных языков одной языковой группы, в частности, наиболее часто изучаются английский язык (как первый иностранный язык) и немецкий (как второй иностранный язык). Итак, категоризация зависит от когнитивных способностей познающего и социальных факторов (в частности от различных лингвокультур и межкультурного пространства). Мир внешний обуславливает существование базовых категорий языка, который может пониматься как внутренняя категоризация значимых элементов, обеспечивающих внешнюю категоризацию опыта [24, с. 532-534].

К моменту обучения в вузе обучаемые обладают лингвоспецифичностью памяти родного и первого иностранного языка, часто не осознавая этого. Основываясь на лингвоспецифичности памяти и действии селективного внимания, преподаватель вуза может выделить лингвоспецифичные черты первого иностранного языка, характерные и для второго, что поможет обучающимся сформировать общие категории для двух языков и выделить специфичные для второго иностранного языка. Для осуществления данного процесса необходимо наличие у обучающихся мышления высокого порядка обобщения – комплексного мышления и внешней категоризации.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Английский и немецкий языки, относящиеся к германской группе, естественно, имеют некие общие категории, составляющие лингвоспецифичность языков германской группы. Однако и у каждого отдельно взятого языка данной группы найдутся свои особенности. В таких случаях можно говорить о межязыковой аналогии и ассиметрии. Преподаватель понимает и анализирует когнитивные процессы, происходящие у познающего иностранный язык, и может облегчить или усложнить освоение иностранного языка. Основной задачей преподавателя при этом является задействовать разные виды мышления обучающихся, выделяя наиболее эффективные при освоении различных языковых аспектов, например, логическое мышление, которому посвящена одна из работ автора статьи [25].

Следует чётко представлять, каким образом реализуются познавательные механизмы и знать свойство внешней категоризации, осуществляемой языком, которое определяется как наличие лексического или грамматического статуса категории. Кроме того, можно говорить и о фонетических категориях.

Язык и память находятся в непосредственной связи: ситуация, закреплённая во фразе, лучше откладывается в памяти человека. Когнитивные образования (знания и ожидания), представляющие некую устойчивую структуру или схему об обозначаемом являются фреймом. Следует отметить, что, чем выше становится уровень обучения языку, тем всё больше возникает фреймов в памяти обучающегося, и, соответственно, опора на лингвоспецифичность памяти. Выделим способы её применения на практике. На начальных этапах обучения второму иностранному языку, имея лингвистический опыт родного языка и первого иностранного языка, обучающиеся пользуются имеющейся лингвоспецифичностью памяти, так, начиная с фонетики немецкого языка,

в памяти обучающихся уже есть набор единиц звуковой памяти: звукотипов, слогов, слов и даже предложений. Однако приходится осваивать и чисто немецкую специфику. Например, обучающиеся впервые знакомятся с явлением относительно (условно) закрытого слога, и преподаватель должен помочь освоить эту особенность и отложить в памяти такие группы слов по определённому категориям (большинство существительных и прилагательных из одного слога, заканчивающихся на один согласный: существительные типа *der Tag, der Bär, die Bar, der Ton*; прилагательные *schön, rot, gut* и подобные, но ср. : *der Wald, der Korb, gelb, kurz*). При освоении числительных также можно говорить о лингвоспецифичности памяти: у обучающихся есть багаж числительных на родном и первом иностранном языке (английском): в английском и русском между десятками числительные образуются одинаково, тогда как в немецком – своя особая система: сначала называются единицы, затем добавляется слово *und* и далее произносятся десятки, при этом такие образования пишутся слитно (здесь можно говорить о лингвоспецифичности орфографии – полная ассиметрия с уже изученными языками).

Для формирования речи на немецком языке немаловажным является запоминание словоформ глаголов, местоимений, артиклей (специальная тренировка – задания на построение рассказов от первого, третьего лица единственного и множественного числа; задания на построение предложений с местоимениями и артиклями и т. д.). Словообразовательные морфемы также следует закладывать в память обучающихся, выделяя их лингвистическую специфичность и классифицируя с помощью различных категорий (приставки глаголов отделяемые и неотделяемые; суффиксы существительных, влияющие на их род (суффиксы существительных женского рода, мужского и среднего родов), суффиксы и приставки прилагательных с семантическим наполнением (*-los: prägenlos, wortlos; un-: unabhängig, unentschlossen*)).

Лингвоспецифичность памяти необходимо учитывать и при освоении лексики: новый материал следует давать в ассоциативных рядах, семантических полях, фреймами, в контекстах. Кроме того, можно обратить внимание на время подачи новых знаний: в начале (в любом случае) или в конце пары (при наличии двух пар в один день с переменной в 15 минут). При этом надо учитывать возможность повторить его через 20 минут, данный отрезок для памяти преподавателю использовать легче всего, когда как другие эффективные для памяти промежутки времени – через 8 и 24 часа не представляется возможным без труда воплотить на занятиях. Таким образом, новый материал лучше закрепится в памяти обучающихся. Кроме того, его необходимо повторять в течение последующих нескольких пар, что способствует лучшему воспроизведению информации в дальнейшем и формированию долгосрочной памяти. Упражнениями, помогающими «уложить» в память тематические ряды или создать семантические поля, фреймы, являются игры в «Ассоциации», «Снежный ком», «Мозговой шторм», «Лишнее в логическом ряду». Все обозначенные задания включают работу по кодированию концептов в границах одного слова. Кроме того, широко может применяться мнемотехника (создание образов в памяти, составление речасказов в группах из слов, предложенных для запоминания в образах, на продвинутых этапах эти же задания могут предлагаться для индивидуального выполнения или при повторении материала не в первый раз). Эффект новизны слова также часто используется преподавателем, в текстовом окружении для формирования речевой догадки, новое слово может погружаться в контекст с известными словами («белая ворона» всегда лучше запоминается). Мнемоника как совокупность приёмов, увеличивающих объём памяти и облегчающих запоминание информации, также часто используется преподавателями и способствует активизации лингво-

специфичности памяти, так как разного рода таблицы, схемы помогают классифицировать и категоризировать языковые явления более эффективным образом. Так, большая часть классификационных материалов даётся в таблицах, а затем предлагается заполнить обучающимся пустые таблицы. Приведём пример работы с таблицами по словообразованию немецкого языка:

Таблица 1. Таблица для запоминания суффиксов немецкого языка по родам

Maskulinum	Neutrum	Femininum
-er, -ent (Personen), -ant (Personen), -at (Personen), -är, -or, -eur, -ier	-lein, -chen, -nis, -sal, -tel, -tum	-in, -ung, -heit, -keit, -ei, -schaft, -ie, -ik, -ität, -(a)tion, -(t)ur
Aber: die Schwester (корень)	Aber: der Reichtum (богатство), die Kenntnis (знание), die Irrtum (заблуждение)	

Таблица 2. Таблица-задание для обучающихся на заполнение пропусков в таблице
 Füllen Sie die Tabell emit Suffixen

Maskulinum	Neutrum	Femininum

На более продвинутой ступени обучения можно прибегнуть к приёму межязыковой аналогии. Так, начиная с уровня А1, вводятся клише для личного письма, на уровне А2 клише для ведения телефонного разговора и полуофициального письма, на уровне В1 добавляются официальные письма, а также различные фразы для ведения дискуссии, оценки актуальных вопросов, и на последующем уровне всё приобретает более широкий охват и обобщается. В перечисленных случаях при предъявлении материала следует упоминать и проводить аналогии и ассиметрии с первым иностранным и родным языками (зачины, концовки, наборы клишированных фраз для передачи различных интенций).

Таким образом, учёт преподавателем лингвоспецифичности памяти при обучении второму иностранному языку способствует более эффективному запоминанию обучающимися изучаемого материала и формированию знаний, умений, навыков на долгосрочную перспективу.

ОБСУЖДЕНИЕ

Итак, преподаватели иностранных языков должны учитывать лингвоспецифичность памяти обучающихся с целью создания условий для лучшего запоминания и успешного освоения иностранного языка. При обучении второму иностранному языку (немецкому) следует пользоваться сформированным в памяти обучающихся общим лингвистическим опытом на родном и первом иностранном языке и трансформировать одни знания при получении других, вырабатывая умения проводить межязыковую аналогю и учитывать ассиметрию. Подачу материала следует осуществлять категориями, так как лингвоспецифичность памяти заключается в запоминании за счёт категоризации объектов внешнего мира и зафиксированности в языке или речи, в этом у обучающихся формируется фреймовая система восприятия и запоминания. Можно выделить ряд упражнений, направленных на формирование умения категоризировать лексические единицы (найти лишнее в ряду, построить логическую цепочку, вставить пропущенный элемент в логическом ряду, распределить слова по тематическим группам, записать или назвать ассоциации) и грамматические явления (распределить по колонкам искомые формы, явления; выделить из текста нужные грамматические формы; работать по заданной модели), фонетические особенности (выбрать слова с гласными определённой долготы – долгими, полудолгими, краткими; классифицировать слоги; выделить слова с буквосочетаниями, дифтонгами). Как аналогия, так и ассиметрия требуют задействовать у обучающихся определённые когнитивные механизмы, с чем может справиться опытный преподаватель, владеющий теми же языками, что и обучаемые. Кроме того, используя мнемотехники и мнемонику можно усилить лингвоспецифичность памяти.

ВЫВОДЫ

Таким образом, лингвоспецифичность памяти как свойство памяти фиксировать с помощью языковых средств явления и предметы окружающего мира, категоризируя их по какому-либо основанию, способствует усвоению новых языков. В любых языках существуют категории, способствующие грамматикализации и лексикализации языковых единиц. При обучении любому иностранному языку большое значение приобретает межязыковое сопоставление, которое позволяет выявлять аналогии в известных уже обучающемуся языкам и в изучаемом языке, а также определить различного рода лингвистические ассиметрии. В этой ситуации важную роль приобретает билингвизм самого преподавателя, а в случае обучения второму иностранному языку – хорошее знание преподавателем обоих иностранных языков будет способствовать формированию умений компаративистики и у самих обучаемых. В этой связи перспектива дальнейшего исследования видится в рассмотрении вопросов педагогического мастерства и менеджмента, а также методов и приёмов, формирующих у обучающихся мышление высокого порядка обобщения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
2. Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. Зализняк Анна А. Лингвоспецифичные единицы русского языка в свете контрастивного корпусного анализа. / Анна А. Зализняк // По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). Вып. 14 (21): В 2 т. Т. 1: Основная программа конференции. М.: Изд-во РГГУ, 2015, с 683–695.
3. Шамне Н.Л., Ребрина Л.Н. Лингвистическая проекция категории памяти // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-proektsiya-kategorii-pamyati>
4. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008.
5. Добрынина Н.И. Лингвоспецифичность и перевод античных авторов // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvospetsifichnost-i-переvod-antichnykh-avtorov>
6. Рябцева Н.К. Когнитивные доминанты, лингвоспецифичность коммуникации и проблемы перевода. Научный диалог. 2021;(8):87-111. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-8-87-111>.
7. Ермакова Т.Н., Рыскулбек Д.Ж., Сакиева Г.О., Сабихан Г. Обучение языку как второму или иностранному: проблемы и методы // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 3. С. 15-19.
8. Иванова А.В., Парникова Г.М. Современное состояние обучения второму иностранному языку в языковых вузах России // Перспективы науки. 2021. № 8 (143). С. 91-94.
9. Shahnama M., Ghonsooly B. & Shirvan M.E. A meta-analysis of relative effectiveness of flipped learning in English as second/foreign language research. Education Tech Research Dev 69, 1355–1386 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09996-1>
10. Usanova I., Schnoor B. & Gogolin I. Mehrsprachigkeit, digitale Praxis und Schreibfähigkeit. Unterrichtswiss 51, 199–220 (2023). <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00165-2>
11. Адамья А.Э. Современные аспекты изучения второго иностранного языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №4-1 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-aspekty-izucheniya-vtorogo-inostrannogo-yazyka>
12. Карцева Е.Ю. Последовательность ввода и отработки звуков при обучении английскому языку как второму иностранному (после немецкого) // МНКО. 2021. №2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posledovatelnost-vvoda-i-otrabotki-zvukov-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-kak-vtoromu-inostrannomu-posle-nemetskogo>
13. Ерофеева Е.В. Обучение профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому) в полиэтнических группах неязыкового вуза / Е. В. Ерофеева, Л. В. Скопова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – №2. – С. 88-98.
14. Paetsch J., Darsow A., Wagner F.S. et al. Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. Unterrichtswissenschaft 47, 51–77 (2019).
15. Rauch D. Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhang zwischen LI-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. Z Erziehungswissenschaft 22 (Suppl 1), 125–142 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00888-y>
16. Simonova I. Blended approach to learning and practising English grammar with technical and foreign language university students: comparative study. J Comput High Educ 31, 249–272 (2019). <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09219-w>
17. Максимова О.Б., Масликов А. А. Лексическая интерференция и позитивный перенос при изучении английского языка в сфере

профессиональной коммуникации как второго иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-interferentsiya-i-pozitivnyu-perenos-pri-izuchenii-angliyskogo-yazyka-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-kak>

18. Авилкина Ж.Н., Пониматко А. П. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам // Весник МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2009. №1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnom-podhode-v-obuchenii-inostrannym-yazykam>

19. Габдуллина А.Ш. Когнитивные аспекты в формировании переводческой компетенции студентов // КПЖ. 2018. №6 (131). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-aspekty-v-formirovanii-perevodcheskoj-kompetentsii-studentov>

20. Robertson, Lee T. "Memory and the brain." *Journal of dental education* 66,1 (2002): 30-42. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12358099/>

21. Schwabe, Lars et al. "Reconsolidation of human memory: brain mechanisms and clinical relevance." *Biological psychiatry* 76,4 (2014): 274-80. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24755493/> [https://www.biopsychiatryjournal.com/article/S0006-3223\(14\)00161-9/abstract](https://www.biopsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(14)00161-9/abstract)

22. Выготский Л.С. Мышление и речь : психологические исследования / Л.С. Выготский. - Москва : Нац. образование, 2016. - 367 с. - (Антология мировой педагогики).

23. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. – М.: Знак, 2012. – 208 с.

24. Бородай С.Ю. Язык и познание : Введение в пострелятивизм / С.Ю. Бородай: отв. ред. В.А. Лекторский, А.В. Смирнов. – М.: ООО «Садра»: Издательский Дом ЯСК, 2020. – 800 с.

25. Яценко Н.В. Логическое мышление как условие успешного овладения вторым иностранным языком в вузе // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2023. Том 12. №3 (44). С.112-115.

Received date: 27.05.2024

Approved date: 11.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 81'42
EDN: YRDDUP



К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ГОДОВОГО ОТЧЕТА КОМПАНИИ "O'KEY GROUP")

© Автор(ы) 2024

ИНОЗЕМЦЕВА Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
Оренбургский государственный университет
460018, Россия, Оренбург, vvvictoria2008@mail.ru

SPIN: 8556-3054
AuthorID: 503211
ResearcherID: AAE-3510-2021
ORCID: 0000-0003-4739-218X
ScopusID: 57211619998

ЛЯХ Дарья Александровна, студент 4го курса бакалавриата кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, институт языков и культур
Оренбургский государственный университет
460018, Россия, Оренбург, lahdara22@gmail

ORCID: 0009-0000-5433-4055

Аннотация: В статье представлены результаты исследования основных проблем передачи экономических терминов на русский язык в годовом отчёте компании "O'KEY Group" (2022 г.): структурные особенности терминов, а также отсутствие соответствия перевода в сфере экономики. Проведён обзор и анализ научных исследований в области перевода экономической терминологии, приведены основные направления исследований ученых в этой области. Осуществлен анализ терминосистемы экономического текста годового отчёта, благодаря которому были выявлены особенности терминов и дана их подробная классификация: простые, производные, сложные и многокомпонентные. Проведён постпереводческий анализ и определены наиболее частотные способы перевода терминов на русский язык: транслитерация, калькирование, сочетание транслитерации и калькирования, описательный перевод. В ходе исследования были получены данные о наиболее частотных способах передачи экономических терминов на русский язык для осуществления дальнейшей работы с экономическими текстами подобной тематики. Проанализировав работы по схожей тематике, был сделан вывод о том, что благодаря применению наиболее адекватных способов перевода экономических терминов возможно преодоление трудностей при осуществлении их передачи на ПЯ в текстах экономического характера.

Ключевые слова: термин, экономической термин, экономической перевод, калькирование, транслитерация, описательный перевод, многокомпонентные термины.

THE PROBLEM OF TRANSLATING ECONOMIC TERMS INTO RUSSIAN (ON THE MATERIAL OF THE ANNUAL REPORT OF THE O'KEY GROUP COMPANY)

© The Author(s) 2024

INOZEMTSEVA Nadezhda Vladimirovna, candidate of philological sciences, associate professor of the English Philology and Methods of English Language Teaching Department
Orenburg State University
460018, Russia, Orenburg, vvvictoria2008@mail.ru

LYAKH Darya Alexandrovna, 4th year student of the Bachelor's program at the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Faculty of Philology
Orenburg State University
460018, Russia, Orenburg, lahdara22@gmail.com

Abstract: The article presents the results of the study of the main problems of transferring economic terms into Russian in the annual report of the company "O'KEY Group" (2022): structural features of terms, as well as the lack of consistency of translation in the field of economics. The review and analysis of scientific research in the field of translation of economic terminology is carried out, the main directions of scientists' research in this field are given. The analysis of the terminological system of the economic text of the annual report was carried out, thanks to which the peculiarities of the terms were revealed and their detailed classification was given: simple, derivative, complex and multi-component. The post-translation analysis was carried out and the most frequent ways of translating the terms into Russian were determined: transliteration, calquing, combination of transliteration and calquing, descriptive translation. In the course of the study we obtained data on the most frequent ways of transferring economic terms into Russian for further work with economic texts of similar topics. Having analyzed the works on similar topics, it was concluded that due to the application of the most adequate ways of translation of economic terms it is possible to overcome the difficulties in their transfer into the Russian language in economic texts.

Keywords: term, economic term, economic translation, calcination, transliteration, descriptive translation, multi-component terms.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается процесс глобализации, интеграции в мировую экономику и увеличение сотрудничества в производственной сфере. Экономика стала одной из ведущих сфер, которая затрагивает специалистов разных областей, в том числе и переводчиков. Экономические тексты характеризуются большим объёмом информации, которая представлена в форме вербального сообщения, что в свою очередь является результатом дискуссий, совещаний и т. д.

При работе с экономическими текстами хотелось бы уделить особое внимание терминологии. Принимая во внимание традиционный подход в изучении терминов (traditional notion of terms) [1; 2], отмечаем, что термины

– это слово и словосочетания, обозначающие определенные понятия, которые используют в различных областях и сферах деятельности. Как отмечает О. В. Довбыш, термины в экономических текстах обеспечивают организацию информации и составляют терминосистему подязыка экономики. «При работе с экономической терминологией следует обратить особое внимание на ее системность: возможно, именно это свойство терминологии и является ключевым для изучения проблем перевода терминов» [3]. Одна из основных трудностей, с которыми сталкивается переводчик при переводе экономической терминологии, – наличие специфической терминологии в разных разделах экономики. Например, термины, используемые в финансовой сфере, могут от-

личаться от терминов, применяемых в макроэкономике или международной торговле. «Адекватность перевода термина также предполагает и адекватность передачи его семантики (обозначаемого им понятия), и адекватность функционирования его как лексической единицы в тексте перевода. Таким образом, проблема перевода терминологии какой-либо научной области тесно связана с проблемой ее систематизации» [3].

Экономические термины рассматриваются как «слова с огромной информационной насыщенностью» [4], как «точки доступа к структуре знаний в областях, которые интернализированы и интересубъективно разделяют дискурсивное сообщество» [5], как «набор лексических единиц, в процессе перевода которых необходимо правильно склонять существительные и образовывать множественное число, а также корректно расставлять элементы сложной комбинации термина» [6]. Как отмечают А. В. Архипов, М. А. Дриженко, «экономическая терминологическая система английского языка многочисленна и обширна, она динамично развивается, находясь в тесном контакте с жизнью и развитием общества» [7].

Особенность перевода экономических текстов заключается в том, чтобы точно передать смысл текста с учётом наличия экономических реалий в исходном языке. Адекватность перевода достигается только в том случае, когда переводчик подбирает достаточно точный эквивалент, чтобы не утратить смысл исходного сообщения. Как уже было отмечено ранее, в условиях глобализации экономика начала быстро развиваться, в результате чего в словарном составе русского языка не так давно появились слова экономической тематики, которые в большинстве своём были заимствованы из английского. Их понятия либо отсутствуют, либо только формируются.

Многочисленные исследования были проведены в области перевода экономических терминов: М. М. Сапожникова выделяет способ описательного перевода как эффективный подход к дилемме сложностей переводческого процесса экономических терминов с английского языка на русский [8]. Многие работы по переводу терминов в области экономики принадлежат И. Ф. Газизову, в которых он отмечает, что основная задача экономического перевода состоит в передаче информации на различных языковых уровнях, в том числе и прагматическом [9]. Как подчеркивают зарубежные исследователи, одной из главных проблем перевода экономических терминов является отсутствие эквивалента данной единицы в ПЯ [10], а также некоторые отмечают присутствие «странных» ненужных значений, которые усложняют процесс перевода [11].

Однако на материале годового отчета компании “O’KEY Group” исследовательских работ по проблемам передачи экономических терминов на русский язык не было выявлено, что свидетельствует о несомненной актуальности полученных результатов.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данного исследования является выявление основных проблем и трудностей передачи англоязычной экономической терминологии на материале годового отчета компании “O’KEY Group” на русский язык.

Для проведения исследования были применены следующие методы: обзор научной литературы по теме исследования, использование метода сплошной выборки (76 экономических термина из годового отчета компании “O’KEY Group”, в большой степени представленных в виде словосочетаний, то есть многокомпонентных единиц, общий объем отчета составляет 83 страницы), систематизация и интерпретация полученной информации, постпереводческий анализ, а также качественно-количественный анализ.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В процессе работы над годовым отчетом “O’KEY Group” было выявлено, что многие термины являются многокомпонентными, либо образованы при помощи сложения.

Существует множество классификаций, определяющих термины по их структуре. Рассмотрим классификацию, предложенную С. В. Гринёвым. Он делит термины на три группы: простые, которые состоят из одного корня; аффиксальные, в состав которых входит корень и аффиксы; сложные, состоящие из двух и более корней [12].

На основе данной классификации и полученных данных в ходе рассмотрения годового отчета можно выделить четыре вида терминов:

- 1) Простые (Например, traffic – трафик) [13; 14, с. 21].
- 2) Производные термины, которые образуются при помощи аффиксации или конверсии.
Аффиксация – способ образования слов при помощи добавления аффикса. Например, non:
Non-governmental organization – некоммерческая организация [13; 14, с. 162]
Non-current assets – внеоборотные активы [13; 14, с. 84].
Конверсия – способ, при котором слово из одной части речи переходит в другую. Например, retail – розничный.
- 3) Сложные, образованные при помощи двух основ:
Shareholder – акционер [13; 14, с. 11]
Stakeholder – заинтересованная сторона [13; 14, с. 11]
Planogram – планограм [13; 14, с. 161]
- 4) Термины словосочетания или многокомпонентные термины. Разберём их подробнее.

Рассматривая многокомпонентные термины (далее МКТ) подробнее следует выделить следующие их виды: двухкомпонентные термины и термины, состоящие из трёх и более элементов.

Таблица 1. Виды МКТ

Вид МКТ	Пример МКТ
«прилагательное + существительное»	legal entity – юридические лица, non-governmental organization – некоммерческая организация, financial review – финансовый отчёт
«существительное + существительное»	presentation currency – валюта предоставления отчётности, tax liabilities – налоговые обязательства
«прилагательное + существительное + существительное»	group gross profit – валовая прибыль группы, group’s corporate governance framework – система корпоративного управления
«существительное + существительное + существительное»	network traffic analysis – анализ сетевого трафика, insurance and bank commissions – страховая и банковская комиссии

Источник: составлено авторами

На основе материала исследования мы провели постпереводческий анализ текста и выявили, что перевод терминов может осуществляться разными способами. В. Н. Комиссаров описывает различные методы перевода, например: переводческое транскрибирование, транслитерацию, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция) [15]. Наиболее распространёнными способами перевода терминов на русский язык являются: транслитерация, калькирование, объединение транслитерации и калькирования и описательный перевод.

1) Транслитерация является методом перевода, при котором слово из оригинала передаётся в форме букв языка перевода [15]. Этот подход позволяет сохранить графическую форму оригинального перевода.

- Investor – инвестор
Discounter – дискаунтер
Macroeconomic – макроэкономический
Synergy – синергия
Logistic – логистический
Amortization – амортизация
Inflation – инфляция
Traffic – трафик
Planogram – планограм

Net – нетто

2) Калькирование представляет собой метод перевода отдельного лексического элемента оригинала, при котором изменяются его составные части их лексическими аналогами в языке перевода [15].

Legal entity – юридические лица

Financial Review – финансовый отчет

Network traffic analysis – анализ сетевого трафика

Selling space – торговая площадь

Business Intelligence – бизнес аналитика

Tax liabilities – налоговые обязательства

Shareholder – акционер

3) Сочетание калькирования и транслитерации

Insurance and bank commissions – страховая и банковская комиссии

Group's corporate governance framework – Система корпоративного управления

Consolidated IFRS financial statements – консолидированная финансовая отчетность

4) Описательный перевод – пространное истолкование значения английского слова [15].

EBITDA margin – рентабельность по EBITDA

Stakeholder – заинтересованная сторона

Presentation currency – валюта представления отчетности.

Рассмотрев исследуемый текст годового отчета, нами была составлена диаграмма, где отображена частота использования лексических трансформаций для передачи терминов на русский язык.



Рисунок 1 – Процентное соотношение видов лексических трансформаций при передаче экономических терминов на русский язык

Изучив материал исследования, мы установили часто используемый метод перевода экономических терминов – калькирование. Одной из возможных причин широкого распространения этого метода перевода может быть наличие большого числа заимствований из латинского и греческого языков в английском языке [16]. Согласно Л. С. Бархударову, при калькировании «безэквивалентная лексика передаётся на язык перевода с помощью замены составных частей их прямыми лексическими соответствиями» [17]. Этот подход позволяет сохранить структуру предложения и избежать искажений смысла при переводе, поскольку каждая составляющая часть безэквивалентной лексики заменяется на соответствующее лексическое выражение на языке перевода.

Следующим по частоте использования способом является транслитерация. Как уже было отмечено ранее, из-за стремительного развития международной экономики в русской экономической терминосистеме возникло множество заимствований, что значительно облегчило труд переводчикам. Как отмечает В. Н. Комиссаров, транскрипция и транслитерация являются методами перевода лексических элементов оригинала с использованием букв языка перевода. При переводе экономических терминов транслитерация может быть полезным инструментом для сохранения и оформления оригинальных терминов на другом языке. Это особенно актуально в случаях, когда экономические термины уникальны и не имеют точного аналога в другом языке. При использовании транслитерации экономических терминов сохраня-

ется их графическая форма, что исключает возможные искажения смысла при переводе.

Также стоит отметить такой способ перевода, как сочетание калькирования и транслитерации. В основном, его используют для перевода многокомпонентных терминов.

Описательный перевод, который применяется при отсутствии эквивалента в ПЯ. По мнению Л. С. Бархударова описательный перевод – не столько перевод, сколько более подробная интерпретация оригинала [17]. Это помогает получить более полное представление о том, как именно данный термин функционирует в новом языке или среде, способствует лучшему пониманию и усвоению профессионального словаря экономических терминов. Однако все эти способы перевода облегчают процесс передачи терминов на русский язык, снимая сложные задачи, стоящие перед переводчиком.

ОБСУЖДЕНИЯ

Необходимо отметить, что проблемой перевода экономических терминов на русский язык занимались и продолжают заниматься отечественные и зарубежные ученые, поскольку экономика постоянно развивается и прогрессирует, что приводит к возникновению новых терминов, которые требуют адекватной и точной передачи.

Такие зарубежные ученые, как Fatima Guessabi [18], A. Ualikhanuly, G. Erkinova [19], Fatima Lamara Mahammed, Rachid Ben Khenafou [20], Rjoub Mirshid [21], говорят о сложностях экономического перевода, об особенностях перевода терминов мировой экономики, о фокусе внимания на метонимии и многозначных терминах при переводе.

Е. А. Юкляева [22] занималась особенностями перевода новейших английских финансовых терминов. Осуществив анализ способов перевода английских финансовых терминов, она отметила, что для перевода однокомпонентных терминов характерны описательный перевод или транскрипция, однако для передачи многокомпонентных терминов следует применять морфологические, синтаксические трансформации и описательный перевод. Калькирование, транслитерация и дословный перевод были отмечены как основные приемы при передаче экономических терминов на русский язык С. Е. Марченко и С. В. Хорошковой в работе «Анализ перевода экономических терминов в специальных текстах» [23]. В ходе нашего исследования были выделены описательный перевод и транслитерация.

Используя метод сплошной выборки, метод систематизации и интерпретации полученной информации, постпереводческий метод, метод качественно-количественного анализа, а также изучив работы в области специфики экономического перевода, мы пришли к выводу, что адекватный перевод экономических терминов можно осуществить при условии анализа способа перевода и его правильного применения в каждом конкретном случае.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в результате выполненного нами исследования на материале годового отчёта компании “O’KEY Group” приходим к выводу, что экономические термины представляют трудность для передачи их на ПЯ. Следует отметить, что перевод многокомпонентных экономических терминов представляет собой особую сложность, поскольку следует принимать во внимание не только структурные особенности, но и контекст, который окружает данные единицы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Dubuc, R., & Lauriston A. (1997). *Terms and Contexts*. In S.E. Wright & G. Budin (Eds.). *Handbook of Terminology, Vol. 1: Basic Aspects of Terminology Management* (pp. 80-87), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
2. Thelen, M. (2002). *Relations between Terms: A Cognitive Approach. The Interaction between Terminology, Lexicology, Translation Studies and Translation Practice. Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies, 1*, 193-209.
3. Довбыш О. В. *Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках: межвуз. сб. науч. ст. / М-во образования Рос. Федерации, Самар. гос. ун-т, Каф. англ. филологии; под ред. А. А. Харьковской. Самара: Самар. ун-т, 2000. С. 71.*

4. Аирапова М. Актуальность перевода экономических терминов / М. Аирапова, Ш. Шерматова // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2018. № 8-2. С. 139-143.
5. Усиков В. А. Актуализация вопроса о переводе экономических терминов в условиях глобализации / В. А. Усиков, Н. В. Белан // Научный потенциал. 2020. № 3(30). С. 97-99.
6. Иванов А. А. Трудности перевода экономических текстов / А. А. Иванов, В. Н. Долженков // Наукосфера. 2021. № 4-2. С. 198.
7. Архипов А. В. Некоторые особенности перевода экономических терминов с английского на русский язык / А. В. Архипов, М. А. Дриженко // Экономика и предпринимательство. 2023. № 3(152). С. 1149-1152. DOI 10.34925/EIP.2023.152.3.226.
8. Сапожникова М. М. Описательный перевод экономических терминов в английском языке как эффективный инструмент решения трудностей перевода / М. М. Сапожникова // Державинский форум. 2020. Т. 4, № 15. С. 80-87.
9. Газизов И. Ф. Трудности перевода экономических терминов и терминологических словосочетаний в английских экономических текстах / И. Ф. Газизов // Развитие интеллектуально-творческого потенциала молодежи: из прошлого в современность : Материалы I Международной научно-практической конференции, Донецк, 08 февраля 2018 года / под общей редакцией С.В. Беспаловой. Том Часть 2. Донецк: Донецкий национальный университет, 2018. С. 26-27.
10. Sim M.A., & Pop A.M. (2012). Managing Problems when Translating Economic Texts. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 21(2), 152-157.
11. Gómez, P., & Allard, M. (2012). *Managing Terminology for Translation Using Translation Environment Tools: Towards a Definition of Best Practices (Thesis)*. University of Ottawa, Ottawa, Canada.
12. Гринев С.В. Исторический систематизированный словарь терминов терминоведения: учебное пособие. /М.: Московский педагогический университет, 2000. 143 с.
13. OKEY AR2022_RUS_final. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://okeygroup.lu/upload/iblock/542/nr8qa3gfsaq38ohszbdsidqq06n6qdju/OKEY_AR2022_RUS_final.pdf
14. OKEY_AR2022_ENG_signed_original. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://okeygroup.lu/upload/iblock/5f6/x0517o50lggtdihlawluj8t62ob6dx09/OKEY_AR2022_ENG_signed_original.pdf
15. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. М.: Высш. шк., 1990. 25 с.
16. Кондрахина Н.Г, Южакова Н.Е. Простые способы перевода многокомпонентных экономических терминов с английского языка на русский / Образование и право №3, 2020. 302-307.
17. Бархударов Л.С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода). М., 1975. 150 с.
18. GUESSABI, F. (2018). The Translation of Economic and Financial Texts Problems and Solutions. *مدى*, 3(4), 239-250.
19. Ualikhanuly, A. Features of translating economic terms / A. Ualikhanuly, G. Erkinova // Spirit Time. – 2019. No. 4-1(16). P. 73-74.
20. LAMARA MAHAMMED Fatima, BEN KHENAFUO Rachid. The problematic of economic terminology and its impact on translation. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://lib.manaraa.com/books/The%20problematic%20of%20economic%20terminology%20%20and%20its%20impact%20on%20translation%20\(1\).pdf](https://lib.manaraa.com/books/The%20problematic%20of%20economic%20terminology%20%20and%20its%20impact%20on%20translation%20(1).pdf)
21. Mirshid Rjoub. Problems of Translating Economic Terminologies for English Translation Students at Hebron University. 2023, *Academia*. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.academia.edu/108074748/Problems_of_Translating_Economic_Terminologies_for_English_Translation_Students_at_Hebron_University
22. Юкляева Е. А. Использование особенностей перевода новейших английских финансовых терминов при обучении иностранному языку в финансово-экономическом вузе / Е. А. Юкляева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 2(835). С. 103-117.
23. Марченко С. Е. Анализ перевода экономических терминов в специальных текстах / С. Е. Марченко, С. В. Хорошкова // Современные исследования социальных проблем. 2020. Т. 12, № 4-2. С. 126-135.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 28.03.2024

Approved date: 12.04.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК82.0
EDN: YQGRLF



©2024 Content доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ПОЭТИКА РОМАНА ДОННЫ ТАРТТ «ЩЕГОЛ» (ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО)

© Автор(ы) 2024

НЕКЛЮДОВА Варвара Игоревна, студент 3 курса

*Финансовый университет при Правительстве РФ
125167, Россия, Москва, varvaraneklyudova-1.25@yandex.ru*

ТОРОСЯН Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации

*Финансовый университет при Правительстве РФ
125167, Россия, Москва, astorosyan@fa.ru*

SPIN-код: 6381-0245

AuthorID: 887762

ORCID:0000-0001-9522-3589

Аннотация. Статья посвящена анализу поэтики романа Донны Тартт «Щегол». В данной работе делается попытка проследить генезис творческого метода американской писательницы. Выявляется связь творческого метода Д. Тартт с традициями жанра романа воспитания, в основе которого лежит история постепенного развития личности, её психологического, нравственного и социального становления. Рассматриваются особенности и мотивы жанра романа воспитания. Важным представляется вопрос переосмысления традиционной проблематики жанра и выявления новаторских черт романа воспитания с учетом литературных тенденций XXI века. Отмечается, что в художественном мире Донны Тартт основными традиционными мотивами исследуемого жанра являются мотив инициации, двойничества и тема воспоминаний. Наряду с традиционными мотивами в статье анализируются новаторские и специфические черты романа воспитания. Среди них можно выделить тему наркомании и ее губительно-го воздействия на человека, проблему принятия себя и своего тела главным героем на разных стадиях взросления и тему употребления ненормативной лексики. Делается вывод о том, что американская писательница обращается к наследию своих предшественников, вступает в диалог с традиционной английской литературой, при этом переосмысляет жанр романа воспитания и даёт новый взгляд на раскрытие внутреннего мира героя.

Ключевые слова: «Щегол», Донна Тартт, роман воспитания, мотивы, новаторство, жанр, творческий метод.

THE POETICS OF DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFINCH" (TRADITION AND INNOVATION)

©The Author(s) 2024

NEKLYUDOVA Varvara Igorevna, 3rd year student

*Financial University under the Government of the Russian Federation
125167, Russia, Moscow, varvaraneklyudova-1.25@yandex.ru*

TOROSYAN Anna Sergeevna, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication

*Financial University under the Government of the Russian Federation
125167, Russia, Moscow, astorosyan@fa.ru*

Abstract. This paper is dedicated to the analysis of poetics of Donna Tartt's novel "The Goldfinch". In this work there is an effort to trace the genesis of the American novelist's creative method. The connection of Tartt's creative method and the traditional traits of bildungsroman is revealed. The peculiarities and motives of bildungsroman are examined. There is also the importance of rethinking the traditional problematics of bildungsroman and the revealing of innovative features of the novel taking into account the tendencies of XXI century. It is noted that in the fictional world of Donna Tartt the main traditional motives of the researched genre are the motive of initiation, the duality motive and the topic of memories. Along with the traditional motives some innovative and specific traits are reviewed in this work, such as the topics of drug addiction and its destructive effect on the human being, the problem of self-acceptance and the topic of profanity usage. There is a conclusion about the American writer referring to the legacy of her predecessors, creating a dialogue with traditional English literature while rethinking the norms of bildungsroman genre and showing a new vision of revelation of traits of the main character.

Keywords: "The Goldfinch", Donna Tartt, bildungsroman, motives, innovativeness, genre, creative method.

ВВЕДЕНИЕ

Роман «Щегол» [1] – третье крупное произведение современной американской писательницы Донны Тартт, опубликованное в 2013 году и получившее большое признание среди современной критики. Книга является лауреатом множества наград, в числе которых наиболее престижная литературная премия, – Пулитцеровская, – за лучшую художественную книгу 2014 года. Роман назван в честь одноименной картины голландского художника Карела Фабрициуса «Щегол».

Творчество современной американской писательницы Донны Тартт принято рассматривать в контексте литературы постмодернизма [2; 3; 4]. В работах О. Ю. Анциферовой используется интертекстуальный подход к анализу произведений «Маленький друг», «Тайная история» и «Щегол». Исследовательница анализирует отсылки к античному наследию в романе «Тайная история» и приходит к выводу, что «античность выполняет в романе эскапистскую и сюжетообразующую функции; романские нарративные стратегии можно сопоставить с ролью хора в античной трагедии» [5]. Ряд исследований посвящен роли диалога с русской классической литературой [6; 7]. Н. С. Шалимова отмечает чрезмерную значимость русской темы в художествен-

ном мире Тартт, проводя параллели с именами главных героев и их рассуждениями [8]. Анализ функции мотивов, связанных с романом Достоевского «Идиот» приводит О. Н. Турышеву к заключению о том, что «в опоре на опыт Достоевского герой осуществляет циклический сюжет принятия жизни и искупления вины» [9]. В работах, посвященных рассмотрению интертекстуальных связей, исследуются элементы Диккенсовского текста в романе «Щегол», а также выявляются жанровые, нарративные, структурно-типологические связи романов Д. Тартт с циклом Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере [10].

Важным для данного исследования является утверждение о том, что творчество Д. Тартт можно отнести к «умеренному» постмодернизму, как творчество Иэна Макьюэна, Грэма Свифта и Кадзуо Исигуро. Эти авторы, по мнению И. Г. Лобанова, разрабатывая в своих романах новаторские подходы и приемы, тем не менее сосредоточены не на авторефлексивности, эксперименте с языком и повествованием, а на изображении глубинных пластов человеческой психики. Для творчества перечисленных выше писателей характерно более привычное для массового читателя восприятие чтения как погружения во внутренний мир героя [12].

По мнению М. М. Бахтина, «роман – единственный

становящийся и еще не готовый жанр» [13]. В связи с этим выявление жанровых особенностей романа «Щегол» является не менее актуальной темой для исследователей творчества Донны Тартт. Тому, что «Щегол» является романом воспитания, посвящены работы Н. С. Шалимой, Е. М. Фоминой [14; 15; 16] и ранее указанных авторов. Однако задача данного исследования не просто обозначить основные характеристики романа воспитания, присутствующие в «Щегле», а рассмотреть преемственность поэтики Тартт относительно классической литературы и выявить новаторские черты на уровне тематики, сюжетной и композиционной организации текста, мотивной структуре, что позволит проследить жанровую динамику современного романа воспитания, расширить и дополнить научное представление о тенденциях развития современной прозы XXI в. Именно в этом видится актуальность представленного исследования. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в практике вузовского преподавания истории англоязычной литературы XX – XXI веков, истории всемирной литературы.

МЕТОДОЛОГИЯ

В романе «Щегол» Д. Тартт не только следует жанровым канонам романа воспитания, но и модернизирует их, добавляя элементы новаторства с помощью постмодернистских приемов и обогащения тематики, никогда ранее не проявлявшейся в этом жанре. В связи с этим целью работы является исследование романа американской писательницы как особой формы жанра романа воспитания, совмещающей литературную традицию, постмодернистские приемы и новый взгляд на раскрытие внутреннего мира героя.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. Рассмотрение классической структуры «романа воспитания».
2. Выявление новаторских черт, заложенных Донной Тартт.

В ходе исследования использовались сравнительно-исторический метод и метод мотивного анализа, что позволило рассмотреть проблему жанровой преемственности и генетической общности с классиками мировой литературы в творчестве Донны Тартт, а также выявить индивидуальные особенности художественного мира американской писательницы, посредством которых происходит обновление жанра романа воспитания.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Основа романа «Щегол» двойственна и сочетает в себе как традиционные, так и новаторские характеристики. Во-первых, в основе повествования лежит классическая структура так называемого «романа воспитания», на что указывают множественные факторы, такие как особенности построения сюжета и композиции, различные мотивы произведения. Во-вторых, это новаторские черты, заложенные Донной Тартт: тема наркомании, проблема отношения главного героя к самому себе, повсеместное использование нецензурной брани.

М. М. Бахтин в своей работе «Эстетика словесного творчества» исследует концепт романа воспитания в контексте литературного течения реализма [17]. Рассмотреть данную работу крайне важно в контексте «Щегла», так как Тартт во многом следует традиционным аспектам построения такого типа романа.

Анализируя различные произведения в жанре романа воспитания, можно прийти к выводу, что подобные тексты имеют разные типы повествования. Некоторые романы воспитания несут биографический/автобиографический характер, другие нет. Некоторые имеют комплексный сюжет, другие нет. Это во многом создает проблематичность изучения романа воспитания как отдельного жанра.

По словам Бахтина, «... первоначально важно выделить момент существования человека» [18, с.199]. Большая часть романов сосредоточена вокруг

«готового героя». Герой является некой константой, которая хотя и перемещается в пространстве, но остается неизменной. В отличие от такого героя персонаж романа воспитания преобразуется вместе с окружающим его пространством. Также в работе отмечается постоянный характер «переменной» героя, в то время как второстепенные персонажи, пространство, социальное положение и тому подобные факторы являются своеобразными «переменными величинами».

В своей работе Бахтин отмечает другой, более редкий тип романа, который сосредоточен именно на становлении и развитии главного персонажа. Изменения в характере и облике героя несут в себе сюжетное значение. В «Щегле» развитие главного героя имеет как раз-таки сюжетное значение, тем не менее, назвать это развитием сложно: после смерти матери Тео сталкивается с трудностями, и то, как он пытается с ними справиться, сложно назвать развитием, скорее герой деградирует, ступает на «плохую дорожку», его жизнь катится под откос. Этому способствует влияние дурной компании, употребление алкоголя и наркотиков и незаконные махинации, которые проворачивает главный герой.

Характер повествования романа «Щегол» так же автобиографичен, что говорит о влиянии романа Ч. Диккенса «Дэвид Копперфильд» на произведение Тартт. Такой роман не циклический, напротив, герой изменяется на почве перемен, происходящих в его окружении, пространстве, жизненных условиях.

Важно рассмотреть характерные для романа воспитания мотивы, а именно: мотив инициации, мотив двойничества и роль воспоминаний. Исходя из соображений о том, что для автора было важно передать классические характеристики романа воспитания, их рассмотрение играет ключевую роль в теме анализа данной статьи.

1) Мотив инициации

Под мотивом инициации в литературе понимается своеобразный переход персонажа на иной этап, что может проявляться в абсолютно разных видах. В своей статье «Роман инициации как инвариантная форма романа воспитания» Н.С. Шалимова рассматривает данный мотив как характеристику для выделения отдельного типа романа: «... роман инициации <...> изображает биографию как бы пунктиром, повествование не воспроизводит последовательно весь процесс взросления, а сосредоточено на моменте достижения зрелости, воспринимаемом как биографическая цензура» [8]. Для «Щегла» такая структура в том числе характерна; первый этап повествования характеризуется детством, отрочеством героя, момент же самого по себе взросления пропускается. Действие продолжается с перерывом в восемь лет жизни героя, что в свою очередь подтверждает характеристику романа Донны Тартт как произведения с мотивами романа инициации.

Сама по себе инициация в «Щегле» проходит через множество событий. Смерть матери Тео, разделяющая его жизнь на два этапа, переезд в Вегас, смерть отца, осознание предательства близкого друга Бориса – все эти события выводят героя на новый этап, продолжая в некотором роде преобразовывать его самого и его судьбу.

2) Мотив двойничества

Мотив двойничества плотно пронизывает роман. Это и амбивалентность взаимоотношений Тео с большей частью других персонажей книги, то есть семьей Барбуров, Пиппой, Борисом, отцом, и раздваивающийся эффект влияния химических веществ на героя, одновременно рушащих его и держащих на плаву. В каждом сюжетном повороте виден двойственный эффект, который оказывает влияние на Тео.

Во-первых, мотив двойничества в «Щегле» играет важную роль в образе семьи главного героя. В романе Тартт мать является единственным родителем Тео, за отсутствием в семье отца. В целом, говоря об изменившемся векторе развития главного героя после смерти матери, важно провести сравнение между образами обо-

их родителей Теодора, так как отец также оказал огромное влияние на становление личности Тео.

Отец Тео – алкоголик, наркоман и неудавшийся актер. Он безалаберен и мрачен, во время проживания с сыном и женой практически не участвовал в жизни семьи, пока не ушел от матери Тео к другой женщине, оставив бывшую семью без какой-либо финансовой поддержки. Тем не менее и главный герой, и его мать испытывают облегчение от исчезновения отца из их жизни. Он являлся неким инородным объектом, который нарушал идиллию, царившую в доме.

Мать же Тео описывается исключительно с положительных сторон, что, разумеется, во многом объясняется тоской Тео и его глубокой душевной травмой в связи с ее потерей. И ее внешние, и внутренние характеристики практически соответствуют идеалу. Молодая, привлекательная, удивительной красоты женщина, серьезно увлеченная искусством и искренне любящая сына: «она была красивой», «я не встречал никого, похожего на нее», «... так как она, меня больше никто не любил» [1].

Таким образом, образы родителей главного героя изначально противопоставлены. Вовлеченная мать и отстраненный отец, любящая мать и равнодушный отец, всегда пребывающая рядом мать и ушедший из дома отец. Тем не менее в этом и заключается парадоксальный смысл данной сюжетной линии романа: мать героя погибает, лишив его всех необходимых ребенку потребностей в родительской любви, воспитании и поддержке, а отец вынужден стать основной родительской фигурой в жизни Тео, что во многом определяет то, как сложилась его жизнь после смерти матери.

Образ Бориса, лучшего друга Тео в Вегасе, также пронизан элементами двойничества, что проявляется во влиянии на главного героя. Влияние Бориса на Тео амбивалентно. Он в одно и то же время и помогает главному герою, но и разрушает его. Несмотря на то, что в Борисе Тео находит лучшего друга, самого близкого человека, именно из-за Бориса Тео начинает употреблять наркотики и алкоголь в возрасте 14 лет. Борис в свою очередь является жертвой обстоятельств: смерть матери, абьюзивный отец, постоянные переезды и специфическое окружение повлияло на то, что ребенок, начиная с 11 лет, постоянно употреблял алкогольные напитки.

Два ребенка предостережены исключительно друг друга, за их времяпрепровождением никто не следит, и все свое свободное время они проводят в невменяемом состоянии. Несмотря на то, что отцы обоих героев физически присутствуют в их жизни, они в свою очередь страдают от химической зависимости и никак не останавливают детей на пути к формированию пагубных привычек. Вся среда, все окружение главного героя патологично, и, учитывая посттравматическое стрессовое расстройство, которое герой несомненно получил после смерти матери, ему практически ничего не остается, кроме как скатиться в пьяный угар и ощущение забытья, которое ему «дарят» наркотики и алкоголь.

Посредством образа Бориса рассматривается другая важная двойническая мысль, изложенная Донной Тартт в романе. Противоречивость общепринятых хороших и плохих вещей. Борис деструктивен и тянет Тео на дно, но исключительно посредством его дружбы главный герой способен справиться с одиночеством и чувством потери. Поведение главного героя также деструктивно, но в то же время оно является единственным доступным способом эскапизма в его ситуации, когда его отцу наплевать на то, как он проводит время, когда его мать мертва, а все люди, которым он может быть важен, остались в его прошлой, нью-йоркской жизни. Все что осталось в жизни главного героя – лучший друг-наркоман. Упоминание романа Федора Достоевского «Идиот» в контексте романа, и рассуждения Бориса в конце произведения позволяют понять заложенный в это парадоксальное влияние смысл. В романе «Идиот» князь Мышкин, будучи «вполне прекрасным человеком», повлиял на трагичный

исход романа. Его доброта не привела никого вокруг ни к чему хорошему. В то же время Борис, с его разрушительным воздействием, в итоге приводит Тео к чему-то положительному. Отвергнув и предав его, украв картину и продав ее, он подставил своего самого близкого человека, но лишь через этот поступок, совершенный подростком, уже в сознательном возрасте один друг спасает другого, так как только благодаря истории с картиной, в которую Борис втянул Тео, Тео встает на путь к условному исправлению. В этой концовке произведения Донны Тартт видится параллель с другим произведением Достоевского – романом «Преступление и наказание». Нравственная судьба Раскольникова, совершившего преступление, неизвестна читателю; на последней странице книги ответ на вопрос о том, встанет герой на путь исправления и добра, или же не встанет, остается открытым. Так, в романе Тартт, несмотря на то, что ситуация с картиной и желание Тео исправить ситуацию с бизнесом, выкупив все подделки, которые он продал под видом оригинала, на первый взгляд ставят Теодора на путь исправления. Однако он не прекращает принимать наркотики, вопрос его потенциального брака с Китти Барбур остается открытым, возможность отношений с Пиппой под вопросом. Тем не менее, у героя есть надежда, осознание определенных ценностей, воссоединение со старым другом и шанс на лучшую жизнь.

3) Роль воспоминаний

Роль воспоминаний крайне характерна для тематики романа воспитания. В структуре подобного романа ретроспективность играет одну из ключевых ролей, в особенности в контексте утраты главным героем чего-то важного. Для романа «Щегол» в целом крайне характерен ретроспективный взгляд, так как герой, травмированный смертью матери, застрял в прошлом и страдает от нагнетающих воспоминаний. Весь сюжет книги пронизан упоминаниями моментов, проведенных с матерью, случайными событиями, напоминающим о прошлом героя. Сам Тео, повествуя о смерти матери, делит свою жизнь на два отрезка: до ее смерти и после. Данное событие оказывает огромное влияние на то, как развивалась жизнь главного героя дальше: «... и, хотя во всем, что произошло после, виноват только я, все же, потеряв ее, я потерял и всякий ориентир, который мог бы вывести меня в какую-то более счастливую, более людную, более нормальную жизнь» [1, с. 13].

По мнению Н. С. Шалимовой, ретроспективная композиция выполняет роль композиционного приема, выделяющего важнейшие моменты в повествовании романа воспитания [15].

Таким образом, в романе Донны Тартт «Щегол» присутствуют мотивы и характеристики, подтверждающие взаимосвязь произведения с таким жанром романа, как роман воспитания. Инициация, двойничество и тема воспоминаний подтверждают наличие структуры такого романа в произведении Тартт.

Помимо традиционных черт, в романе «Щегол» также присутствуют новаторские черты современной литературы. Они проявляются в структуре повествования, в тематике, а также в мотивах и пересечениях с другими жанрами, в использовании приемов постмодернизма.

1. Тема наркомании и ее губительного влияние на главного героя.

Тема наркомании является нетипичной для классической литературы и начала рассматриваться в конце XIX века, что в истории литературы является совершенно недолговременным явлением. Данная тематика скорее характерна для конца XX – начала XXI века, в особенности представленная в кинематографе. Это кинофильмы «Кокаин», «Реквием по мечте», «Джиа». Тема зависимости стала популярна за счет популяризации самих наркотиков в XX веке. Химическая зависимость Тео и окружающих его людей является одной из центральных тем романа; тема зависимости исследуется как способ справиться с травматичными событиями. Главный ге-

рой начинает употреблять наркотики в подростковом возрасте, и вопрос о том, перестанет ли он употреблять в будущем, остается открытым в финале произведения.

2. Ненормативная лексика.

Другой новаторской характеристикой романа Тартт является использование нецензурной лексики. Герой попеременно с другими персонажами ругается матом, что позиционируется не как нечто выходящее из рамок вон, а неотъемлемой частью литературного языка произведения Тартт. Для классического понимания литературного языка подобные выражения крайне нехарактерны, но в контексте романа Тартт нецензурные выражения являются очередным способом передачи образа главного героя, сначала как мальчика-подростка, а затем и молодого мужчины, что в том числе объясняется популярностью нецензурной лексики в современном разговорном языке и повседневной речи.

В статье «Семиотика и обценная лексика» [18] Ю. К. Волошин и Е. А. Политова рассматривают обценную лексику в контексте психологического, социологического и исторического характера: «Подобные вспышки, по мнению С. Пинкера [19], идут из глубинной и древней части нашего мозга, когда человек при помощи крика выражал негативные эмоции и состояния. Таким образом, выражение эмоций в виде непристойных выражений в момент аффекта заложено на генетическом, доисторическом уровне, когда люди не умели членораздельно выражаться, но могли выразить свои эмоциональные состояния, прибегая к крику как средству эмоциональной разрядки». Таким образом, мат в романе «Щегол» можно рассматривать в том числе и как аффект травмы, полученной главным героем.

3. Секс и сексуальность

Тема секса для классической литературы также не характерна и в основном умалчивалась во всех своих проявлениях, обозначаясь намеками и расчетом на выводы, которые читатель должен сделать сам. В «Щегле» тема секса, как и в других современных произведениях, свободно обсуждается и упоминается. Это во многом стоит рассматривать в том числе и как очередную характеристику главного героя; подросток, потом молодой мужчина, для которого тема секса является одной из составляющих жизни. Как и с двумя предыдущими темами, одна из причин рассмотрения в книге данной стороны жизни является снижение цензуры на сексуальность и ее проявления в конце XX века. Также данная тема связана с проблемой принятия себя и своего тела.

ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты данного исследования показывают, что определение жанровых особенностей, обнаружение связей с литературной традицией и новаторских черт романа воспитания является одним из важнейших направлений в литературоведении.

Кроме того, исследователи обозначают социальную значимость особого, обновленного романа воспитания, поскольку произведения о взрослении выполняют не только философски-социальную, но и институализирующую функцию в современном мире [13]. В связи с этой тенденцией важно было рассмотреть темы наркомании, употребления ненормативной лексики и проблему осознания и принятия себя и своего тела главным героем.

Сравнивая полученные результаты с результатами, которые были описаны в вышеперечисленных работах, можно утверждать, что художественный мир писательницы наследует многое из классической мировой литературы. При этом Тартт обогащает и переосмысляет жанровую форму классического романа воспитания, обновляет поэтику современной литературы новыми особенностями на уровне композиции, типа героя, мотивной структуры и способов повествования.

ВЫВОДЫ

Таким образом, можно отметить, что в романе «Щегол» прослеживается ориентация на классический роман воспитания, в центре которого история социаль-

ного, морального и психологического развития главного героя – Теодора Дэккера [20]. Наблюдая за его жизнью с тринадцати до двадцати семи лет, с момента смерти его матери и до финальных страниц романа, можно увидеть, как события и люди, встречавшиеся на его пути, влияли на становление главного героя.

Д. Тартт использует традиционный для поэтики романа воспитания приём погружения в прошлое, рассказывая о ключевых событиях жизни героя. Благодаря нелинейным воспоминаниям героя, автор реконструирует сложное психологическое состояние, в котором находится Тео в настоящем времени. Анализируемые мотивы инициации и двойничества также играют важную роль для развития сюжета, проблематики и композиции романа: основные переходные этапы становления личности Тео в его столкновении и взаимодействии с окружающим миром оказали на внутренний мир героя огромное влияние.

Темы и проблемы нехарактерные для традиционного романа воспитания, присутствующие в романе «Щегол», позволяют Д. Тартт еще острее поставить проблемы современной действительности и обратиться к ним внимание читателя, а также обогатить жанр новыми элементами, расширить тематику и мотивную структуру романа воспитания. Анализ ненормативной лексики позволяет глубже взглянуть на языковую картину мира художественного произведения и представить более точный психологический портрет героя современного романа, сделать его ярче и нетипичнее.

Рассмотрение вопросов данной статьи может быть продолжено в процессе анализа других произведений Д. Тартт [21; 22], что поможет выделить основные сюжетные и мотивные доминанты поэтики американской писательницы.

Таким образом, американская писательница, обращаясь к наследию своих предшественников и вступая в диалог с традиционной литературой, переосмысляет жанр романа воспитания и даёт новый взгляд на раскрытие внутреннего мира героя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тартт Д. *Щегол* / роман: [18+] / Донна Тартт; пер. с англ. А. Заволовой. - Москва : АСТ, 2015. - 827 с.
2. Анциферова О. Ю. Постмодернистская полемика об античности: Донна Тартт vs Аллан Блум // *Вопросы литературы* №6, 2015. С. 263-275.
3. Чернозёмова Е.Н. Функция обращений к творчеству предшественников и младших современников Шекспира в романе Донны Тартт «Тайная история» (1992) // *Знание. Понимание. Умение*. 2018. №4. С.216-224.
4. Парулина И.Ю. Университетский дискурс: сбор корпуса (на материале романа Д. Тартт «Тайная история») // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика, 13 (2), 2016. С. 70-74.
5. Анциферова О.Ю. (2015). Античный код в университетском романе Донны Тартт «Тайная история» // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, (2-2), 2015. С. 22-27.
6. Гевель О.Е. «Щегол» на восточноевропейском перекрестке: русские подтексты романа Донны Тартт // *Имагология и компаративистика*, 2021. №15, 2014. С.265-279.
7. Шалимова Н. С. Романы Д. Тартт в контексте феномена «young adult literature»: поэтика и опора на наследие Ф. М. Достоевского // *Известия Уральского федерального университета*. 2022. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. Т. 28. № 1. С. 117-128.
8. Шалимова Н. С. Роман инициации как инвариантная форма романа воспитания. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, (4 (30)), 2014. 265-268.
9. Турьшиева О. Н. Достоевский, Сибирь и русский человек в романе Донны Тартт *Щегол* / О. Н. Турьшиева // *Quaestio Rossica*. — 2020. — Т. 8, № 1. — С. 119-131.
10. Гевель О.Е., Шалимова Н.С. Романы Д.Тартт и Дж. Роулинг: поэтика, прагматика, контекст // *Сибирский филологический форум*. 2022. №3 (20).
11. Бахтин М.М. (1895-1975). *Эпос и роман* / Михаил Бахтин. - СПб. : Азбука, 2000. - 300 с.
12. Лобанов И.Г. Модернистские интенции в творчестве Кадзуо Исигуро // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012. №7. С. 34.
13. Шалимова Н.С. Жанровая атрибуция романа инициации на примере произведения Д. Тартт «Щегол». *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, (1 (39)), 2018, С.163-166.
14. Shalimova Nadezhda Sergeevna THE GOLDFINCH BY D. TARTT: CERTAIN LINGUISTIC AND POETIC ASPECTS // *SICHU*. 2020. №6. 14-23 pp.

15. Шалимова Н. С. Жанровая динамика англоязычного романа воспитания второй половины XX века: дис. ... канд. филолог. наук. - Красноярск, 2018. - 171 с.

16. Фомина Е. М. Роман Донны Тартт «Щегол» как роман воспитания // Новый Филологический вестник / 2021. 261-270

17. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: [сб. избр. тр.] / [Прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. - Москва : Искусство, 1979. - 423 с.

18. Волошин Ю.К. и Политова Е.А. Семиотика и обценная лексика // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2018. – № 4. – С. 82-88.

19. Pinker S. "The Stuff of Thought". Steven Pinker. Harvard University. 2008. p. 499.

20. Tartt D. *The Goldfinch*. L.: Abacus, 2014. 864 p.

21. *The Secret History*: Alfred A. Knopf. 1992. 544 pp

22. *The Little Friend*: Alfred A. Knopf, 2002. 576 pp.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 17.03.2024

Approved date: 02.04.2024

Accepted date: 29.06.2024

УДК 81'25: 811.11: 81'42

EDN: YOBTQ

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

© Автор(ы) 2024

ОБЕРЕМЧЕНКО Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике
Южный федеральный университет

344006, Россия, Ростов-на-Дону, eyoberemchenko@sfedu.ru

SPIN: 4465-1520

Author ID: 527946

Researcher ID: J-6635-2017

ORCID: 0000-0003-0579-6071

ГИЛЯВСКАЯ Яна Ивановна, студент

Южный Федеральный Университет

344006, Россия, Ростов-на-Дону, giliavskaia@sfedu.ru

ORCID: 0009-0004-4751-7055

КУЗИНА Марина Витальевна, студент

Южный Федеральный Университет

344006, Россия, Ростов-на-Дону, mkuzina@sfedu.ru

ORCID: 0009-0004-3875-1165

Аннотация. В данной статье рассматриваются переводческие трансформации и понятие культурно-адекватного перевода в условиях обеспечения максимального сохранения оригинальности текста. Материалом исследования послужила сказка Г. Х. Андерсена «Девочка со спичками» при переводе с немецкого языка на русский. Цель: проанализировать наиболее продуктивные переводческие трансформации, реплицирующие импликатуры национально-генетической памяти нации и сохраняющие уникальные традиционные языковые формулы, конституирующие в оригинальном тексте немецкой сказки. Анализ показал, что такие переводческие трансформации, как целостное преобразование, добавление лексических единиц, добавление грамматикализованных единиц, позволяют преодолеть определённые транслатологические трудности и способствуют решению проблемы сохранения языковой картины мира при переводе сказки Г. Х. Андерсена с немецкого языка на русский язык. Принятие переводчиком установок культурно-адекватного перевода свидетельствует о высоком уровне эквивалентности текста перевода и адекватности оригинальных интенций детерминирующего первообраза. Научная новизна: впервые на основе использования комплекса переводческих стратегий изучается проблема сохранения уникального культурно-исторического кода при переводе произведения Г. Х. Андерсена «Девочка со спичками» с немецкого языка на русский язык. Практическая значимость: возможность использования результатов анализа в процессе комплексного изучения лингвотранслатологических особенностей сказочного дискурса, а также дальнейших научных исследований творчества Г. Х. Андерсена.

Ключевые слова: сказка, переводческие трансформации, адекватность перевода, культурно-адекватный перевод, языковая картина мира.

TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS A KEY COMPONENT OF LINGUOCULTURAL ADAPTATION

© The Author(s) 2024

OBBEREMCHENCO Elena Yurievna, candidate of philological Sciences, associate Professor of the translation and informational technologies in linguistics department
Southern Federal University

344006, Russia, Rostov-on-Don, eyoberemchenko@sfedu.ru

GILYAVSKAYA Yana Ivanovna, Bachelor's degree, student

Southern Federal University

344006, Rostov-on-Don, Russia, giliavskaia@sfedu.ru

KUZINA Marina Vitalievna, Bachelor's degree, student

Southern Federal University

344006, Rostov-on-Don, Russia, mkuzina@sfedu.ru

Abstract. This article is devoted to studying of the translation transformations and the concept of culturally adequate translation in the context of ensuring maximum preservation of the original text authenticity. The material of the study is the fairy tale "The Little Match Girl" translated by H. C. Andersen from German into Russian. The aim is to analyze the most productive translation transformations that replicate the implications of the nation's genetic memory and preserve unique traditional linguistic formulas constituting the German fairy tale's original text. The analysis showed that such translation transformations as integral transformation, addition of lexical units and addition of grammaticalized units help overcome certain translational difficulties and contribute to solving the problem of preserving the linguistic worldview. The translator's adoption of culturally adequate translation settings comprises the high level of equivalence of the translation text and the adequacy of the original intentions of the determining prototype. Scientific novelty is that the problem of preserving the unique cultural-historical code in translating H. C. Andersen's "The Little Match Girl" from German to Russian is studied firstly based on the use of a complex of translation strategies. Practical significance includes the possibility of using the analysis results in the comprehensive study of the linguo-translatological features of the fairy tale discourse, as well as further scientific research on H. C. Andersen's works.

Keywords: fairy tale, translation transformations, translation adequacy, culturally adequate translation, linguistic worldview.

ВВЕДЕНИЕ

Аутентификация совокупных конститuentов речевого поведения каждого народа обусловлена рефлексией исторической памяти, уникальными механизмами генезиса этнокультурного опыта, географическими и социально-экономическими условиями развития общества. Культура этноса, развиваясь во времени и в простран-

стве, формирует свои определённые алгоритмы и модификации онтогенеза в материальной и духовной сферах жизнедеятельности [1, с. 10]. При этом современная антропология выявляет в прогрессивном взаимодействии мировых и региональных субкультур активные инновационные процессы международного обмена культурными ценностями. Несомненно важным и особенно слож-

ным является вопрос о причинах устойчивости в современной международной системе традиционных компонентов, которые неизмеримо расширяются с ростом уровня образования и культурной активности личности в контексте формирования новой социальной реальности [2, с. 45]. Уникальным компонентом этого процесса являются произведения народного художественного творчества, среди которых жанр сказки актуализирует особые идентификаторы национальной когнитивной концептосферы нации.

Перевод сказки предполагает не только транскодирование оригинального текста, но требует также понимание национально-генетической структуры и уникальных традиционных языковых формул данной национальной сказки, знаний быта и нравов народа. Процесс перевода подлинника предполагает выход за пределы языка, чтобы передать суть содержания, сочетая языковые средства с контекстуальным пониманием [3]. Отображение национальной специфики является обязательным условием культурно-адекватного перевода и необходимым для понимания читателем смысла происходящего и значения содержания, особенно если реципиентом является ребёнок.

В этом случае перевод сказки обеспечивается особым компетентным подходом специалиста в области переводоведения и его особым восприятием передачи волшебной реальности оригинального текста из одной культурной среды на другую. Основной целью является создание речевых параллелей, чтобы сказка звучала естественно на другом языке, сохранив свое уникальное выражение в переводе и оказывая исходное интенциональное эмоциональное влияние [4, с. 49]. Этот метод перевода опирается, в первую очередь, на использование функциональных эквивалентов для достижения адекватности перевода.

Сказка – это повествовательное народнопоэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [5, с. 104]. Она олицетворяет уникальность народа, его культуру, традиции, моральные принципы, особенности их национальной жизни и ясно показывают образ жизни [4, с. 47; 6, с. 304]. Сказка детерминруется как событие устного творчества и вследствие этого идентифицирует своё закономерное присутствие в культуре каждого народа. Сказка служит не только источником порождения фольклорных образов и характеров, но также является средством обучения и воспитания, реплицируя морально-этические нормы в фантастической форме [7, с. 20]. Фольклорные произведения отражают жизнь народа, воплощают народное понимание мира, их вкусов, удовольствий, социальных, исторических, политических, философских и художественно-эстетические взгляды [8, с. 188].

Каждая этническая общность имеет свой уникальный культурно-исторический код, реплицирующий в художественном устном творчестве свои композиты национально-генетической памяти, такие как, например, сюжеты и способы представления образов сказочных героев. Аспект неповторимости построения сказочного мира и его связь с этносом высоко оцениваются читателями текста на языке оригинала. При переводе важно стремиться приблизить маркированные в памяти народа сюжеты и фантастические образы на другом языке к источнику, экстрагировать импликацию самобытности первоначального текста [4, с. 49].

Исследование структурной стороны сказки проведено В. Я. Проппом, который отмечает многообразность функций и разнообразие этого уникального жанра. В. Я. Пропп проводит первую и ключевую операцию с текстом, разбивая его на последовательные действия [9, с. 108]. Из этого процесса вырисовывается возможность пересказать содержание сказки в форме кратких и изящных фраз, например, родители отправляются в лес, ограничивают детей на улице, девушку похищает змей и так далее. Каждое сказуемое формирует композицию

сказок, в то время как подлежащие, дополнения и другие элементы фразы раскрывают сюжет, создавая удивительный мир повествования [7, с. 106].

Из перспективы структурного подхода особенно важным признается открытие В. Я. Проппа в бинарности многих сказочных функций [10, р. 201]. Бинарность верифицируется в соотношении понятия нехватки с её устранением, запрета с его нарушением, в изоморфизме борьбы с победой и др. В. Я. Пропп многофакторно квалифицирует основные компоненты структуры волшебных сказок в их целостности. Анализ на уровне механизма сюжета, интерфейса национально маркированных волшебных персонажей выявляет инвариантную сюжетную схему, где конкретные сказки расцениваются как вариации в рамках этой универсальной структуры [7, с. 36; 11]. При переводе текста сказки необходимо гармонично сочетать адаптацию уникальных сюжетных схем и волшебных образов в соотношении определённых языковых единиц двух языков на семантическом, синтаксическом и прагматическом уровнях [12, с. 331; 13, с. 54, 57; 14, с. 130].

Актуальность исследования сказки и её перевод обеспечивается широким спектром значений – от необходимости сохранения уникального культурно-исторического кода для будущих поколений до осмысления поэтического выражения философии жизни и культурно-исторического наследия. Перевод народных сказок представляет собой масштабное творческое усилие, требующее беспрепятственного восприятия иноязычным читателем. Этот труд обусловлен не только знанием структуры и традиций сказок, но и осведомленностью относительно традиционных формул и особенностей национальной реальности.

Уникальность сказок проявляется не только в их содержании, но и в лексике, стилистике, грамматике. Правильное конструирование и передача этих элементов в процессе перевода неотъемлемы для сохранения подлинной сказочной атмосферы. Такой труд требует не только языковой компетенции, но и глубокого понимания национальной культуры, что делает этот процесс актуальным и важным в контексте современных вызовов и потребностей читателей [13, с. 52]. Народная сказка выделяется ярким фольклорным элементом – присутствием лингвокультурных компонентов, т. е. особых языковых элементов общей картины мира, которые присущи носителям только этого языка. Особенности проявляются в наименованиях реалий, связанных с национальными прецедентными текстами, в именах национально-исторических и материальных объектов, которые не имеют прямых эквивалентов в других культурах.

Проблема языковой картины мира становится в современной науке приоритетным понятием для исследований. Антропоцентрический фокус учёных на данную проблему объективизирует, с одной стороны, понимание языка через мировоззрение индивидуума и нации, с другой стороны, устанавливается регулятивный признак мировоззрения в его независимости от используемого языка. Толкование языковой карты мира определяется лексико-семантической системой языка, ценностным фактором структуры языка, включая морфологию и синтаксис. Язык не только служит средством коммуникации, мышления и познания, но также измеряется как своего рода «вместилище духа народа», формируя тем самым языковую картину мира каждого этноса. В языке отражаются отпечатки восприятия и интерпретации явлений реальной действительности представителями культуры. Уникальная ретроспектива каждого народа на окружающую реальность запечатлевается в их национальном языке и передается из поколения в поколение [1, с. 14].

Высококвалифицированная компетентность специалистов в области транслатологии обеспечивает уверенное беспрепятственное восприятие русскоязычным читателем иноязычного текста, и тем самым достигается полное соответствие реализации прагматических задач

оригинала и ожидаемого перлокутивного эффекта [15, p. 188]. Соответствие оригиналу в процессе перевода достигается грамотным и профессиональным использованием трансформаций [14, с. 136].

МЕТОДОЛОГИЯ

В нашей работе применялись общенаучные методы: метод сплошной выборки, статистический метод, анализ трансформационных изменений, метод постпереводческого анализа для решения задач прагматической адаптации текста сказки. Методы соответствуют цели проведенного исследования и полученных в ходе анализа результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Основопологающая цель перевода текста с одного языка на язык другой культуры выявляется в степени достижения максимальной адаптации оригинала посредством использования таких инструментальных конструкторов транслатологии, как переводческие трансформации. Трансформации выявляют эффективные ценностные ориентиры в процессе транскодирования содержания текста и симметричного воссоздания различных культурных аспектов. Переводческие трансформации в нашем эксперименте включают лексические, грамматические и лексико-грамматические приёмы, формулируемые как приоритетные для точного воссоздания образной структуры текста. Трансформации позволяют переходить между различными уровнями языка-первоисточника, обеспечивая точность в передаче художественной изобразительности сказки [16, с. 22].

Грамматические трансформации представляют собой изменение структуры предложения в ходе перевода с учётом языковых норм. Смешанный тип трансформаций складывается в современной науке как комплекс лексико-грамматических трансформаций в различных комбинациях. Природа комбинаций измеряется сложностью преобразования одновременно лексических и грамматических единиц оригинала, межуровневым характером трансформаций, демонстрацией развёрнутой объективной результативности сохранения непосредственной связи между структурой текста и языковыми единицами оригинала и перевода. Группа смешанных трансформаций включает в себя, например, лексическое добавление, адекватную замену, экспликацию и другие. Стилистические переводческие трансформации комплектуют изменения в тексте, направленные на поддержание стилистического соответствия при переводе, компенсацию потери коннотаций и адаптацию к новому лингвистическому и культурному контексту. Они отражают стремление сохранить эмоциональный оттенок оригинала, а также подчёркивают важность изменений в зависимости от жанра и контекста.

Обратимся к примерам.

1. *Синтактико-грамматические трансформации: членение предложения.*

Пример 1: Da ging nun das kleine Mädchen mit den kleinen, nackten Füßen, die ganz rot und blau vor Kälte waren [17]. – И вот девочка побрела дальше босая; *ножки* ее совсем покраснели и посинели от холода [18].

В данном примере сложное предложение ИЯ преобразовалось в несколько упрощенных ПЯ. Нагромождённая синтаксическая структура предложения в оригинале текста трансформировалась в две предикативные структуры в языке перевода, что обеспечивает более полное понимание текста и позволяет проследить логическую связь между предложениями [19, с. 84].

2. *Лексические трансформации: адекватная замена*

Пример 2: In dieser Kälte und Finsterniß ging auf der Straße ein kleines, armes Mädchen, mit bloßem Kopfe und nackten Füßen [17]. – В этот-*то* холод и тьму по улицам пробиралась бедная девочка с непокрытой головой и босая [18].

В данном примере служебная частица «то» употребляется для усиления подчеркивания и смыслового выделения связанной с ней лексемы, что свойственно для

стилистических функций русских сказок. В-первых, данная частица обеспечивает плавность и мелодичность высказывания [16, с. 220, с. 308; 19, с. 85]. И, во-вторых, что, несомненно, аспектуально, частица «-то» как интенциональный оператор воздействия на имманентную сущность человека устанавливает особое взаимодействие с рецепиентом, заставляя его замедлиться на определенном факте события [20, с. 19]. В нашем примере это есть факт холода и зимы, порождающие нюансы угрозы жизни, опасности смерти и реализующие особую иллюкутивную силу воздействия на чувства индивида.

3. *Лексическое добавление.*

Пример 3: In einer alten Schürze trug sie... [17]. – В стареньком *передничке* у нее лежало... [18].

Пример 4: Die Kleine aber verlor dieselben, als sie über die Straße weg huschte, weil zwei Wagen schrecklich schnell vorüberrollten [17]. – Последнюю их носила мать девочки, и они слетели у *малютки* с ног, когда она перебежала через улицу, испугавшись двух мчавшихся мимо карет [18].

В примере 3 «передничек» и в примере 4 в слове «малютка» отражается культура и менталитет русскоязычного общества. Уменьшительно-ласкательный суффикс несёт корректные оттенки выражения, реализуемые часто в общении с детьми. Так, слово «малютка» представляет собой адекватную замену имени собственного, принимая форму ласкового имени, выражая тем самым определенные концептуальные метафоры, структурирующие уровни взаимоотношений людей, и в частности, способ познания ребенка и феномен его метафоризованного мировосприятия. При переводе важно учесть также национальные ментальные векторы мышления и константы представлений о реальной действительности обеих сторон [21, p. 135-136], которые непосредственно отражают степень метафоричности лексемы.

4. *Экспликация.*

Пример 5: In einer alten Schürze trug sie eine Menge Schiefelhölzer und ein Bund davon in der Hand [17]. – В стареньком передничке у нее лежало несколько *пачек серных спичек*; одну пачку она держала в руке [18].

Экспликация как переводческая трансформация репродуцирует коннотацию лексической единицы. Целевая установка экспликации запрограммирована на адаптивном подходе к значению иностранного слова, не имеющего эквивалента в русском языке, но возможного быть переданным иными развёрнутыми средствами ПЯ путем описательного перевода. Описательный перевод часто объёмнее значительные объёмы текста и это может стать объективным препятствием для его применения. Данный факт предусматривает другие переводческие трансформации, как генерализация, конкретизация, контекстуальная замена.

5. *Стилистическая экспрессия / экспрессивизация*

Пример 6: Es war entsetzlich kalt; es schneite und war beinahe schon ganz dunkel und Abend, der letzte Abend des Jahres [17]. – Морозило, шел снег, на улице становилось *все темнее и темнее* («Было почти совсем темно» заменено на «становилось темнее и темнее») [18].

Пример 7: Zitternd vor Kälte und Hunger schlich sie einher... [17]. – Голодная, иззябшая, шла она все *дальше, дальше...* [18].

В данных примерах реализуется лексический повтор «дальше, дальше». Мы полагаем, что рифмообразующая составляющая делает предложение более эмоциональным и экспрессивным, проявляя себя как конституент русской фольклорности, подчеркивая тем самым аутентичный поэтический характер русского менталитета. Русская сказка выделяется своей уникальной чертой – лексическим повтором с усилением [3, с. 50].

Необходимо отметить, что повторы в текстах народных сказок выполняют важную когнитивную функцию, обучая маленьких слушателей ориентироваться в закономерностях и случайностях. Базовым принципом в тексте каждой сказки является гармоничное сочетание

симметрии, представленной повторами, что придает произведению особую гармонию и колорит [22, с. 151]. В примерах нашего анализа переводчики воспользовались лексическими повторами с целью вызвать отклик у читателя и сформировать образную картину мира. Изменения в авторском тексте, внесенные переводчиками, объясняются также учетом психологических особенностей детей дошкольного и младшего возраста при восприятии сказок.

ОБСУЖДЕНИЕ

В настоящем исследовании, опираясь на работы В. Н. Комиссарова, Я.И. Рецкера, А. Д. Швейцера, Т. Р. Левицкую [4; 12; 14; 16; 19; 20; 22], при качественно-количественном анализе переводческих трансформаций мы выявили следующую закономерность: практически равный диапазон процентов лексико-семантических трансформаций (56 %) и грамматических (44 %). Высокий процент лексико-семантических трансформаций (56 %) доказывает уникальный авторский подход переводчиков в достижении адекватности за счет доминируемых лексических и стилистических методов. Так, например, такая трансформация как добавление лексических единиц (8 %) регулирует уточнение образов и придает большую целостность отдельных языковых единиц текста при переводе. Актуализация стилистической экспрессии (12 %), диагностируемая, главным образом, через лексические повторы с усилением, обуславливается рифмообразующей особенностью русского фольклорного текста и выявляет тем самым уникальный отпечаток лингвокультурного колорита русской сказки.

Синтаксический строй немецкого предложения характеризуется унифицированным фиксированным порядком слов и строгой логикой, грамматическая же структура русского предложения более свободна и детерминируется семантическими и синтаксическими факторами. Данный факт доказывает в нашем анализе мотивированный выбор переводчиками формул грамматической замены (44%), заключающейся в замене сложных предложений на простые, личные или безличные, которые для русскоговорящего реципиента более понятны и тем самым рациональны, а также являются одним из важных национально маркированных конститuentов русской детской сказки.

ВЫВОДЫ

Таким образом, при анализе текста перевода немецкой сказки Х. К. Андерсена «Девочка со спичками» на русский язык выявлены свои определённые алгоритмы адаптации оригинала как ценностные эффективные идентификаторы национально-генетической памяти. Переводчики Анна и Пётр Ганзен адекватно реплицируют в тексте перевода уникальность немецкого сказочного мира, сюжет и образ главного персонажа, удачно экстрагируют имплицитные языковой самобытности первоначального текста. Проблема необходимого сохранения художественных аспектов текста, ретрансляция интенциональных смыслов, соблюдение гармонии и симметрии фольклорных индикаторов обеспечивается использованием таких переводческих трансформаций, как, прежде всего, лексико-грамматическая замена, стилистическая экспрессия и лексическое добавление. Переводческие трансформации предполагают не только использование норм языка перевода, но и отказ от форм, аналогичных исходным, если они не способствуют достижению адекватного перевода. Перевод, как средство передачи мыслей, требует в рамках концепции эстетизма точности и корректности для воспроизведения художественной основы первоначального текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамова Г. А., Абрамов В. П. Структурный и функциональный подходы к анализу семантического поля // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 1. С. 9-25.
2. Maxim G. Kuleshin, Pavel G. Nemashkalov, Elena A. Andreeva. Historism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2021. № 1 (25). С. 44-50.

3. Naiditch Larissa, Pavlova Anna. Russian Verbal Aspect as a Problem of German-Russian and Russian-German Translation // Lebende Sprachen 61(2) October 2016 URL: https://www.researchgate.net/publication/309168458_Russian_Verbal_Aspect_as_a_Problem_of_German-Russian_and_Russian-German_Translation

4. Дамман Е.А., Влад С. С. Приёмы передачи лингвокультурных особенностей при переводе русских народных сказок на английский язык // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2021. Т. 18. № 4. С. 47-54.

5. Намычкина Е. В. Сказка как литературный жанр // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 3-2. С. 103-108.

6. Nurmatova G. M. From fairy tales in teaching English methods of use // Science and innovation international scientific journal Volume 2 Issue 1 January pp. 304 -306. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7566287> (дата обращения: 10.10.2023)

7. Пронн В.Я. Исторические корни волшебной сказки. СПб.: Изд-во Питер, 2021. 576 с.

8. Tulaboyeva G. T. Linguistic and linguistic basis of studying the fairy tale genre in the oral creation of the people today. // International scientific journal of Biruni. Vol.2, Issue 3. Nov. 2023. pp.187-194.

9. Неклюдов С. Ю. Владимир Пронн: От «морфологии» к «истории» (к 75-летию опубликования «исторических корней волшебной сказки») // Новый филологический вестник. №2(57). М., 2021. С. 100-132. URL: http://slovorggu.ru/2021_2/57.pdf

10. Gerva's Pablo. Computational Drafting of Plot Structures for Russian Folk Tales // Cognitive Computation Volume 8, 2016; pp. 187-203. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12559-015-9338-8>

11. Lendvai Piroška, Declerck Thierry, Daranyi Sandor, Gervas Pablo, Hervas Raquel, Malec Scott, Peinado Federico. Integration of Linguistic Markup into Semantic Models of Folk Narratives: The Fairy Tale Use Case URL: https://www.researchgate.net/publication/220746902_Integration_of_Linguistic_Markup_into_Semantic_Models_of_Folk_Narratives_The_Fairy_Tale_Use_Case

12. Костицова О. И. Сказка – ложь? Истинностные и ценностные аспекты перевода сказки // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2015. № 1. С. 322-332.

13. Шишенина Н. В. Влияние народной сказки на воспитание детей // Вопросы русской литературы. 2019. № 4 (50/107). С. 51-58.

14. Колакова Е. В. Использование лексических трансформаций при переводе литературных сказок // Linguistica Juvenis. 2018. № 20. С. 128-137.

15. Cherchata, L., Korol, L., Rubchak, O., Orda, O., & Novytska, D. Effectiveness of translation transformations in different styles of the english language for teaching written translation // Amazonia Investiga, Volume 12 - Issue 67, July 2023, pp. 185-197 URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.67.07.17>

16. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк. 1990. 253 с.

17. Hans Christian Andersen. Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern URL: https://www.mit-erzaehlen-schule-machen.germanistik.uni-muenchen.de/downloads/erzaehlgut/nicht-grimm/andersen_maed_schwefelhoelz.pdf

18. Ганзен Анна и Петр. Девочка со спичками // Рассказы в Новогоднюю ночь ООО «Издательство АСТ», 2020 URL: <https://litmir.club/br/?b=693134>

19. Нечай Ю.П., Цепордей О.В. Специфика языка немецкой и русской волшебной сказки: лексико-семантический аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2018. № 2 (217). С. 80-85.

20. Трофимова Н. А. Актуализация компонентов смысла высказывания в экспрессивных речевых актах (на материале современного немецкого языка): автореф. дисс. ... док. филол. наук. Санкт-Петербург, 2009. 47с.

21. Lakoff, George P. Structural Complexity in Fairy Tales // The Study of Man, Vol. 1 (1972), pp. 128-150. URL: <https://escholarship.org/uc/item/6h38w8jc>

22. Катян Р. Семантические повторы в текстах сказок из сборника А. Н. Афанасьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2017. Т. 17. № 2.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests.

Received date: 27.05.2024

Approved date: 13.06.2024

Accepted date: 29.06.2024

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

Азимут научных исследований: педагогика и психология (коэффициент научной значимости К2)

(№ 145 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,643

Сайт: <http://landrailpip.ru/>

Научные специальности:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки),
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Азимут научных исследований: экономика и управление (коэффициент научной значимости К2)

(№ 146 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0.615

Сайт: <http://landraileiu.ru/>

Научные специальности:

- 5.2.1. Экономическая теория (экономические науки),
- 5.2.4. Финансы (экономические науки),
- 5.2.5. Мировая экономика (экономические науки),
- 5.5.2. Политические институты, процессы, технологии (политические науки)
- 5.5.4. Международные отношения (политические науки)

Балтийский гуманитарный журнал (коэффициент научной значимости К2)

(№ 220 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,677

Сайт: <http://landrailbgz.ru/>

Научные специальности:

- 5.9.7. Классическая, византийская и новогреческая филология (филологические науки),
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Карельский научный журнал (входит в РИНЦ) - ИФ- 0,992

Сайт: <http://landrailknz.ru/>

(отрасли науки: педагогические науки; психологические науки; экономические науки; филологические науки)

СТРУКТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ:

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

1. Метаданные статьи на русском и английском языках (научная специальность, УДК, DOI, название статьи, знак копирайта (авторского права), научные индификаторы автора, ФИО автора полностью, должность, организация, адрес организации, личная электронная почта, аннотация и ключевые слова) – не проверяются на антиплагиат.

2. Тело статьи:

ВВЕДЕНИЕ

- Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами (кратко описывается проблема исследования и значение ее решения)
- Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.
(указаны общие тенденции в том, что уже было опубликовано, указано на отдельную проблему или на перспективу развития по данной тематике)

– Обосновывается актуальность исследования.

(подтверждена актуальность исследования, указано практическое значение статьи и ее вклад в науку)

МЕТОДОЛОГИЯ

- Формирование целей статьи.
(указывается цель статьи)
- Используемые методы, методики и технологии.
(а) описание методов, которые вы применяли конкретно для статьи, если теоретическая статья, то выбрать один метод и описать его методологию, теорию, историю, конкретно какие принципы этого метода применяли к данному исследованию, б) описание этапов эксперимента, в) описание участников эксперимента (возраст, пол, вузы и какие площадки были охвачены)

РЕЗУЛЬТАТЫ

- Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.
- (а) раскрыто новшество статьи, описаны авторские наблюдения и результаты, б) представленные результаты соответствуют заявленным целям и задачам статьи, в) описана идея, концепция, методика, которая нашла применение (конкретика), г) представлены результаты в виде таблиц и рисунков - названия таблиц и рисунков отвечают содержанию таблиц и рисунков)

ОБСУЖДЕНИЕ

- Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях.
(а) сравнили различные методы, сравнили результаты исследования с аналогичными в других статьях, б) написали о различиях или сходстве (или и о различиях, и о сходстве), в) сделали разбор и разъяснение результатов, г) сделали обобщение и оценку результатов, сделали оценку достоверности полученных результатов, д) определили место полученных в ходе исследования результатов в структуре известных знаний)

ВЫВОДЫ

- Выводы исследования.
(подводится итог статьи, указываются результаты, к которым пришли в результате проведенного исследования)
- Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.
(указываются направления, по которым необходимо провести дальнейшие исследования)

3. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ (не проверяется на антиплагиат).

(в списке литературы 10 источников за последние 5 лет (в 2024 году - это статьи 2019-2023 годов) и в списке литературы 10 иностранных источников)

Технические параметры:

Названия файла:

•Фамилия_направление_город (например: Иваненко_право_Киев, Романов_психология_Анадырь и т.д.)

Стандарты: шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов - 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы

набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).
Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с раздельной возможностью не менее 300 dpi.

Справочная информация:

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!

Материалы подаются в редакцию:

до 1 марта (мартовский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 июня (июньский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 сентября (сентябрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 декабря (декабрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного

цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 5555 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 5553 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 5551 рубль за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: мы рассылаем авторам электронным типографский

макет журнала, который вы можете распечатать в любой типографии и он будет идентичен нашему.

Оплата производится после получения вами **сообщения о прохождении рецензирования и приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты через Сбербанк-онлайн или через другие банки-онлайн на адрес журнала:

•Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

Статью высылать по адресу (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)

Организация: ООО «Ландрейл» (с 29.08.2022 года учредитель журнала)

ИНН 6320068129

КПП 632001001

ОГРН 1226300024939

Расчётный счёт 40702810254400060734

БИК 043601607

Банк ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ПАО СБЕРБАНК

Корр. счёт 30101810200000000607

ОКВЭД 58.14, 58.29, 63.11, 63.12, 62.01, 72.20, 85.22

Сумма возмещения расходов за публикацию статьи у каждого журнала смотрите в ТРЕБОВАНИЯХ.

В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала.