

ISSN 2413-449X

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Алтайский государственный педагогический университет»

# Педагогическое образование на Алтае

---

**2024 № 1**

# Педагогическое образование на Алтае

• 2024 • № 1 •

## Редакционный совет

### *Председатель*

Лазаренко И. Р., доктор педагогических наук, профессор  
Веряев А. А., доктор педагогических наук, профессор  
Веретенникова Л. А., кандидат педагогических наук, доцент  
Демин А. М., кандидат педагогических наук, директор СОШ  
№ 68 г. Барнаула  
Лопаткин В. М., доктор педагогических наук, профессор  
Холодкова О. Г., кандидат психологических наук, доцент  
Синицына Г. В., кандидат социологических наук, заместитель  
министра Министерства образования и науки Алтайского края

## Редакционная коллегия

### *Главный редактор Ответственный редактор*

Матвеева Н. А., доктор социологических наук, профессор  
Сухотерина Т. П., кандидат филологических наук, доцент  
Головеева Л. Ю., кандидат педагогических наук, доцент  
Небольсина М. С., кандидат филологических наук, доцент  
Новичихина Т. И., кандидат физико-математических наук,  
доцент

Содержание журнала отражает актуальные темы современного образования и науки. В первом разделе журнала представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики, психологии и методики обучения. Раздел «Исторические науки» содержит статьи студентов и преподавателей, посвященные исследованию вопросов из области истории. Раздел «Филологические науки» содержит статьи студентов и преподавателей, посвященные рассмотрению проблемных вопросов из области языкознания.

Учредитель СМИ: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Регистрационный номер Эл № ФС77-77997 от 03 марта 2020 г.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2024

## Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Атемаскина Ю.В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования,  
Дьякова Е.Е., студентка 5 курса Института психологии и педагогики  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул*

### **ПРАЗДНИКИ И ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЯХ ОТЕЧЕСТВА**

**Аннотация.** *Организация мероприятий патриотического характера – это значительный вклад в воспитание подрастающего поколения. В статье представлены результаты опроса 800 родителей детей дошкольного возраста и 200 педагогов дошкольных образовательных организаций Алтайского края. Они иллюстрируют их отношение к патриотическому воспитанию старших дошкольников, тому, как оно организуется в детских садах. На основе полученных данных выделены педагогические условия, при которых праздники и памятные даты будут являться средством формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений об исторических событиях Отечества, связанных с Великой Отечественной войной, и предложены меры по их реализации в практике.*

**Ключевые слова:** праздники, памятные даты, патриотизм, Великая Отечественная война, дошкольники, патриотическое воспитание

**Yu. V. Atemaskina,  
E. E. Dyakova**

### **HOLIDAYS AND MEMORABLE DATES AS A MEANS OF FORMING CHILDREN'S IDEAS ABOUT THE HISTORICAL EVENTS OF THE FATHERLAND**

**Abstract.** *The organization of patriotic events is a significant contribution to the education of the younger generation. The article presents the results of a survey of 800 parents of preschool children and 200 teachers of preschool educational organizations in the Altai Territory. They illustrate their attitude to the patriotic education of older preschoolers, how it is organized in kindergartens. Based on the data obtained, the organizational and pedagogical conditions under which holidays and memorable dates will be a means of forming ideas about the historical events of the Fatherland associated with the Great Patriotic War in older preschool children are highlighted, and measures for their implementation in practice are proposed.*

**Keywords:** holidays, memorable dates, patriotism, the Great Patriotic War, preschoolers, patriotic education

В современном мире воспитание патриотизма и гражданственности приобрело государственное значение, которое отражается в законодательных и иных нормативных документах: Конституции Российской Федерации, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Так, среди задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выделяются задачи «формирования у ребенка основ гражданственности и патриотизма, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, сообществу детей и взрослых в Организации, региону проживания и стране в целом», среди задач образовательной области «Познавательное развитие» одной из задач является формирование

первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках [9].

В ноябре 2022 года Министерство просвещения утвердило Федеральную образовательную программу дошкольного образования – ФОП ДО. Отмечено, что с внедрением ФОП ДО упор будет сделан на воспитание и развитие ребенка как гражданина Российской Федерации.

Согласно одному из планируемых результатов на этапе завершения освоения ФОП ДО, «ребенок имеет представление о жизни людей в России, имеет некоторые представления о важных исторических событиях Отечества...» [10, с.18].

Отсюда следует, что формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений об историческом прошлом является значимым в развитии дошкольника.

Основываясь на трактовках понятия «представления», данных В. П. Зинченко, А. Г. Маклаковым, Б. Г. Мещеряковым [1; 5], и толковании понятия «исторические представления», предложенном М. С. Довгялло и Л. А. Козик [3], мы определили понятие «представления детей старшего дошкольного возраста об исторических событиях Отечества» как отражение в сознании детей наиболее важных, ключевых фактов, событий, личностей из истории Отечества, которые воссоздаются на основе включения детей в разные, учитывающие их возрастные особенности и возможности, виды деятельности и культурные практики на соответствующие темы (беседы, чтение исторической и энциклопедической литературы, народные игры и др.).

Историческое прошлое без темы войны будет неполным представлением истории нашего государства. Великая Отечественная война, несомненно, является самым ярким примером проявления героизма и патриотизма русских людей. Современные дети на несколько поколений оторваны от тех, кто непосредственно участвовал в Отечественной войне. Каждое следующее поколение знает об этом событии все меньше и меньше.

Особое место в патриотическом воспитании отводится праздникам и памятным датам, связанным с историческими событиями Отечества.

Согласно определению М. Б. Зацепиной, праздник – «это день, объединяющий всех, наполненный радостью и весельем» [4, с. 32], главной задачей которого является «создать у детей радостное настроение, вызвать положительный эмоциональный подъем и сформировать праздничную культуру (традиции праздников, их организация, правила приглашения гостей, гостевой этикет). Подготовка к празднику вызывает у детей интерес, на основе которого формируются их нравственные качества» [4, с. 32].

Памятные даты России – это официально установленные даты в истории Отечества, которые связаны с самыми важными историческими событиями в жизни государства и его граждан [7].

В ФОП ДО определен перечень основных государственных и народных праздников, которые рекомендуется включать в план воспитательной работы. Наряду с традиционными праздниками – Днем защитника Отечества, Днем Победы и др. – дошкольников рекомендуется знакомить также с такими праздниками и памятными датами, как День памяти и скорби, День неизвестного солдата, День Героев Отечества и др. Педагоги дошкольных образовательных учреждений должны рассказывать детям об истории праздников и значении дат и объяснять, кому или чему они посвящены, проводить тематические мероприятия. Однако методические рекомендации, разъясняющие механизм ознакомления детей с вновь введенными в образовательную работу государственными праздниками и памятными датами, особенно связанными с событиями Великой Отечественной войны, отсутствуют.

Таким образом, констатируем наличие противоречия между необходимостью в процессе патриотического воспитания знакомить детей дошкольного возраста с важными событиями в истории РФ, с одной стороны, и недостаточной изученностью организационно-педагогических условий использования праздников и памятных дат для формирования данных представлений, с другой стороны.

Цель нашего исследования – выявить организационно-педагогические условия, при которых праздники и памятные даты будут являться средством формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений об исторических событиях Отечества, связанных с Великой Отечественной войной.

Для проведения исследования были использованы метод анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анкетирование родителей с целью выявления их отношения к приобщению детей дошкольного возраста к истории Отечества, к событиям Великой Отечественной войны; анкетирование педагогов с целью выявления их отношения к патриотическому воспитанию, с целью изучения того, как организуется процесс патриотического воспитания в детских садах, и определения праздников и памятных дат, которым они отдают предпочтение при формировании у детей представлений об исторических событиях Отечества; педагогическое прогнозирование; методы математической обработки данных.

Анализ работ Н. М. Борытко [2], О. Д. Никольской, Е. Д. Черкасовой [6] и других позволил нам заключить, что организационно-педагогические условия – это факторы, сознательно конструируемые педагогом и направленные на построение целенаправленного, целостного образовательного процесса и на обеспечение его эффективности.

Эффективного результата можно добиться только при совместных усилиях всех участников образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения. К участникам образовательных отношений относятся: обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [8].

С целью определения отношения родителей к приобщению детей дошкольного возраста к истории Отечества, к событиям Великой Отечественной войны было проведено анкетирование, в котором приняли участие 800 человек из разных городов и населенных пунктов Алтайского края.

Результаты показали, что 78,5 % опрошенных родителей считают, что ответственность за патриотическое воспитание детей несут сами родители; 7,7 % респондентов считают, что педагоги ответственны за воспитание патриотизма у подрастающего поколения; такое же количество уверены в том, что ответственность лежит на обществе; 6 % ответили, что родители, педагоги, общество и средства массовой информации совместно несут ответственность за патриотическое воспитание детей; 0,1 % считают, что ответственность лежит на государстве.

95,1 % опрошенных родителей считают, что дети дошкольного возраста обязательно должны иметь хотя бы начальные представления о Великой Отечественной войне, т. к. это полезно для их общего развития. Однако есть небольшой процент респондентов – 4,3 %, которые уверены в том, что ребенку дошкольного возраста эта информация не нужна, т. к. об этом он узнает на следующей ступени образования – в школе; а 0,6 % опрошенных считают, что эта информация не нужна детям вовсе.

С целью определения отношения педагогов дошкольных образовательных организаций Алтайского края к патриотическому воспитанию старших дошкольников, к тому, как оно организуется в дошкольных образовательных учреждениях, к использованию праздников и памятных дат как средства реализации патриотического воспитания, было проведено анкетирование, в котором приняли участие 200 человек. Результаты опроса свидетельствуют, что 92,7 % педагогов считают необходимым, начиная с дошкольного возраста, рассказывать детям о событиях, связанных с Великой Отечественной войной; 4,5 % опрошенных педагогов считают, что дети, скорей всего, нуждаются в этой информации, ведь это рекомендует ФОП ДО; 2,3 % уверены, что информацию преподносить детям в столь маленьком возрасте бессмысленно, так как они всё равно не поймут её смысла, и считают, что детям целесообразно начать знакомство с событиями Великой Отечественной войны в школе; 0,5 % опрошенных педагогов думают, что далеко не со всеми праздниками и датами, которые рекомендует ФОП ДО, необходимо знакомить детей дошкольного возраста.

Среди праздников и памятных дат, которые рекомендует ФОП ДО для включения в календарный план воспитательной работы, педагогам было предложено отметить те, что на данный момент уже включены в план работы детского сада, который они представляют. По результатам анкетирования было выявлено, что абсолютными лидерами являются 9 мая – День Победы (99,5 %) и 23 февраля – День защитника Отечества (98,2 %). Остальные даты из списка рекомендованных ФОП ДО включены в действующие планы работы дошкольных учреждений выборочно. Расположим их в порядке убывания частоты их выбора респондентами: 27 января – День снятия блокады Ленинграда (49,5 %); 22 июня – День памяти и скорби (44,5 %), 2 февраля – День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве (20,9 %); 3 декабря – День неизвестного солдата (18,6 %); 9 декабря – День Героев Отечества (17,3 %); 3 сентября – День окончания Второй мировой войны (14,1 %); 27 января – День освобождения Красной армией крупнейшего «лагеря смерти» Аушвиц-Биркенау (Освенцима) – День памяти жертв Холокоста (12,7 %). Мы полагаем, что многие педагогические коллективы избегают включать данные памятные даты в работу с детьми, т. к. события, связанные с ними, трудно объяснить дошкольникам, а методические рекомендации, разъясняющие, каким образом это можно сделать с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся детских садов, отсутствуют.

Наше предположение подтверждается ответами педагогов. Воспитание гражданственности и патриотизма у старших дошкольников затрудняется, с точки зрения воспитателей, отсутствием единой педагогической системы приобщения детей дошкольного возраста к истории Родины в системе образования (32,3 %); нехваткой методической литературы (30,3 %); психолого-педагогическими особенностями современных детей (25,5 %); необходимостью поиска новых форм и методов преподнесения информации (14,5 %). Только 30 % опрошенных заявили, что никаких трудностей они не испытывают.

Среди наиболее эффективных методов патриотического воспитания педагогами были выделены метод организации мероприятий патриотической направленности (76,4 %), чтение детям художественной литературы (71,4 %) и целевые прогулки, экскурсии по местам воинской славы, к памятникам, монументам, в краеведческий музей (65 %). Это те методы, которые, на наш взгляд, обеспечивают наибольшую эмоциональную включенность детей.

Большинство педагогов в качестве основного ресурса при подготовке к мероприятию патриотического характера используют интернет (93,2 %). К использованию методической литературы прибегают 74,1 % опрошенных, полагаются на собственные силы 30,9 %, а пользуются уже готовыми работами своих коллег в интернете 28,6 % опрошенных.

Таким образом, данные опроса позволяют заключить, что в практике дошкольного образования проблема гражданско-патриотического воспитания действительно стоит достаточно остро, и есть объективные причины, осложняющие использование праздников и памятных дат в качестве средства формирования у детей представлений об истории своей страны.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, а также результатов анкетирования, мы предположили, что использование праздников и памятных дат как средства формирования представлений об исторических событиях Отечества будет эффективно, если:

- разработать специальные программы или сценарии, приуроченные к тому или иному событию, учитывающие возрастные особенности восприятия информации детьми и позволяющие дошкольникам погрузиться в атмосферу прошлого;
- организовать сотрудничество дошкольной образовательной организации с социальными партнерами (музеи, библиотеки, некоммерческие организации, выпускники сада, участники специальной военной операции и др.) и использовать их возможности, опыт, личный пример для формирования у детей уважения к истории и культуре своей страны;
- использовать специально разработанные интерактивные игры и викторины, способствующие более легкому и прочному запоминанию информации об исторических событиях;

– повышать компетентность родителей воспитанников и педагогов в вопросах истории России.

Для реализации первого условия нами разработаны сценарии проведения праздников и памятных дат, учитывающие особенности восприятия детьми старшего дошкольного возраста военных батальев, смерти, героических поступков защитников Отечества и тружеников тыла. Акцент в сценариях делается на фактах, близких пониманию и имеющемуся опыту детей (остановить врагов, чувство голода, перевязать рану и др.), на важности любви к Родине, гордости и уважения к героям Отечества.

Второе условие было реализовано благодаря сотрудничеству детского сада с Военным оркестром Управления Росгвардии по Алтайскому краю, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 88 с кадетскими классами» г. Барнаула, родителями воспитанников. Мелодии известных песен военных лет и маршей в «живом» исполнении музыкантов накануне праздника Дня Победы, возможность для детей петь и маршировать под музыку, культура внешнего вида артистов – это не только сильнейшее эмоциональное воздействие, вовлеченность детей в процесс празднования, но и передача детям частицы культурного кода России (песен военных лет, качеств русского человека: справедливость, самопожертвование русского солдата и др.). Бывший воспитанник детского сада, а сейчас – кадет, рассказал детям о кадетском движении, подчеркнув, что отличие кадета не в красивой форме одежды, а в том, что он – дисциплинированный, ответственный человек, который всем сердцем и душой любит свою Родину и свою страну.

Вовлечение семей воспитанников вместе с детьми в коллективные добровольческие дела (плетение маскировочных сетей, изготовление окопных свечей, флешмобы памяти и др.) позволяет формировать единство ценностных ориентаций поколений, доверительные отношения между родителем и ребенком.

Для реализации третьего условия мы разработали серию игр: мемо-игра «Виды вооруженных сил России и их символика», настольная игра-ходилка «Путь к Победе» и др., способствующие лучшему усвоению материала детьми и более эффективному запоминанию ими ключевых моментов исторических событий.

С целью реализации четвертого условия в план работы детского сада были включены дополнительные мероприятия образовательного характера: тематические собрания, лекции по истории, предназначенные для просвещения родителей. Их проводили сами воспитатели. Полагаем, что интерес и доверие к получаемой информации можно увеличить, если использовать ресурсы, предоставляемые Российским обществом «Знание», и приглашать для проведения просветительских мероприятий лекторов данной организации. Таким образом, родители смогут не только поделиться своими знаниями с детьми, но и поднять общий уровень исторической грамотности в семье.

Педагогам следует обеспечить доступ к качественным образовательным материалам, проводить семинары и тренинги, а также поощрять их самообразование. Важно, чтобы воспитатели были в курсе последних исследований и методик преподавания истории.

Считаем, что реализация выделенных условий использования праздников и памятных дат в качестве средства формирования представлений об исторических событиях Отечества в системе дошкольного образования позволит не только укрепить чувство патриотизма у маленьких граждан, но и способствовать их воспитанию в духе уважения к традициям и культуре нашего народа, уважению к историческому прошлому всей страны. Праздники и памятные даты станут не просто днями календаря, а возможностью погрузиться в историю, почувствовать себя частью великих событий.

#### ***Библиографический список***

1. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Евроник, 2009. – 811 с.

2. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
3. Довгялло, М. С. Методика преподавания истории : электронный учебно-методический комплекс для студентов исторического факультета 1-21 03 01 «История (по направлениям) / М. С. Довгялло, Л. А. Козик. – Минск : Белорусский государственный университет, 2018. – 150 с. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/204182/1/Методика%20преподавания%20истории.pdf> (дата обращения: 07.05.2024).
4. Зацепина, М. Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для работы с детьми 2–7 лет / М. Б. Зацепина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009. – 71 с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 583 с.
6. Никольская, О. Д. Система формирования исторических представлений в дошкольном детстве и педагогические условия её эффективной реализации / О. Д. Никольская, Е. Д. Черкасова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-istoricheskikh-predstavleniy-v-doshkolnom-detstve-i-pedagogicheskie-usloviya-eyo-effektivnoy-realizatsii> (дата обращения: 07.05.2024).
7. О днях воинской славы и памятных датах России : Федеральный закон от 13.03.1995 № 32-ФЗ (ред. от 28.09.2023). – КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5ccе7251с500а26сd/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5ccе7251с500а26сd/) (дата обращения: 07.05.2024).
8. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) : (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024). – КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819с620а8с698de35861ad4с9d969бее0с3ее7а/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819с620а8с698de35861ad4с9d969бее0с3ее7а/) (дата обращения: 07.05.2024).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) : (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). – КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5ссe7251с500а26сd/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5ссe7251с500а26сd/) (дата обращения: 07.05.2024).
10. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. – ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 07.05.2024).



**Иванова М.М., канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания**

Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

**Тюкин В.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры физической подготовки**

Барнаульский юридический институт МВД России  
г. Барнаул

**Блохина Ю.А., студентка 3 курса Института физической культуры и спорта**

Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНОВ**

**Аннотация.** В научной статье актуализируется проблема психологических особенностей соревновательной деятельности. Авторами осуществлен анализ, при помощи которого можно значительно повысить уровень соревновательных достижений, помочь справиться с психологическими проблемами и раскрыть потенциал спортсменов. Разработаны и проведены эмпирические исследования, направленные на изучение особенностей самоактуализации личности. Подобраны диагностические методики и разработаны критерии, отражающие уровень подготовленности спортсменов со время соревновательной деятельности. Опытным-экспериментальным путем выявлен уровень психологических особенностей спортсменов во время соревновательной деятельности.

**Ключевые слова:** соревновательная деятельность, психологические особенности, психологические особенности соревновательной деятельности.

**M. M. Ivanova,**

**V. G. Tyukin,**

**Y. A. Blokhina**

## **THE STUDY OF THE PRE-COMPETITIVE STATE OF ATHLETES**

**Abstract.** The scientific article actualizes the problem of psychological characteristics of competitive activity. The authors carried out an analysis with the help of which it is possible to significantly increase the level of competitive achievements, help to cope with psychological problems and unlock the potential of an athlete. Empirical studies have been developed and conducted aimed at studying the features of personality self-actualization. Diagnostic techniques have been selected and criteria have been developed reflecting the level of preparedness of athletes during competitive activity. The level of psychological characteristics of athletes during competitive activity was revealed experimentally.

**Keywords:** competitive activity, psychological characteristics, psychological characteristics of competitive activity.

Изучение психологических особенностей соревновательной деятельности является весьма актуальным и важным. Во-первых, успех в спорте зависит не только от физического состояния, но и от психологической подготовки. Спортсмены должны иметь не только высокий уровень физической выносливости и мастерства, но и умение контролировать свои эмоции, стресс и давление. Изучение психологических факторов позволяет разработать методы и тренировки для улучшения психической подготовки спортсменов. Во-вторых, психологические факторы играют важную роль в спорте. Многие соревнования и игры требуют высокой концентрации внимания, стратегического мышления, мотивации и самоконтроля. Психологические исследования могут помочь тренерам сформировать оптимальные психологические условия для спортсменов, которые могут повысить их

спортивные результаты. В-третьих, психологическая подготовка может помочь справиться с проблемами, связанными с тренировками и соревнованиями, такими, как тревожность, депрессия, низкая самооценка и сомнения в своих способностях. Очень важно, чтобы спортсмены обладали здоровым психическим состоянием и не испытывали психологических проблем, которые могут негативно сказаться на их спортивных достижениях. В-четвертых, психологические исследования могут также помочь раскрыть потенциал спортсменов и помочь им достичь максимальных результатов. Изучение мотивации, целеполагания, самодисциплины и других психологических аспектов может помочь спортсменам определить свои сильные стороны и развивать их, а также преодолевать слабости и недостатки.

В целом, изучение психологических особенностей соревновательной деятельности является актуальным, потому что может значительно повысить уровень спортивных достижений, помочь справиться с психологическими проблемами и раскрыть потенциал спортсменов [1, 2, 6].

Проблема психологических аспектов спорта выступает предметом исследования в научных работах А. В. Алексеева, Е. Н. Григорьевой, Р. М. Зайганова, В. П. Ильина, С. В. Кузнецова и др. Психологические особенности спортсменов в период соревновательной деятельности изучены С. А. Назаровой, Л. П. Смирновой, В. П. Соповым, Е. К. Тарасовой и др.

В современном спорте понятие «соревновательная деятельность» играет определяющую роль, детерминируя основные принципы соревнований, их цели и задачи. В. К. Сафонов в своем подходе к данному понятию выделяет важность соперничества как стимула для развития спортсменов, а также подчеркивает роль победы как цели и результата соревновательной деятельности. Т. В. Огородова, в свою очередь, акцентирует внимание на значимости честной борьбы, подчеркивая важность этических принципов в процессе соревнований. Сравнивая данные подходы с точкой зрения Р. М. Зайганова, можно отметить его уникальный взгляд на соревновательную деятельность, где он выделяет важность самосовершенствования спортсмена через соревнования, а также подчеркивает необходимость понимания соревновательного процесса как способа достижения определенных целей и задач. Эти различия в подходах к понятию «соревновательная деятельность» позволяют лучше понять суть спортивных соревнований и их влияние на развитие спортсменов.

С. А. Назарова в своих трудах акцентирует внимание на факторах мотивации, саморегуляции и волевого контроля в соревновательной деятельности. Она подчеркивает, что мотивация спортсмена может быть связана как с внешними, так и с внутренними факторами. Саморегуляция и волевой контроль, по мнению С. А. Назаровой, играют важную роль в достижении высоких результатов в соревнованиях.

А. И. Усов занимается исследованием психических процессов, связанных с восприятием и анализом информации. Он рассматривает соревновательную деятельность как сложную систему, включающую в себя различные психологические аспекты, такие как концентрация внимания, принятие решений и мотивация. А. И. Усов подчеркивает важность психологической подготовки спортсмена и его умения эффективно использовать полученную информацию для достижения успеха.

Соревновательная деятельность – это не только спорт, но и высокая конкуренция во многих сферах жизни. В отношении понимания психологических особенностей, важных для успешной соревновательной деятельности, существует несколько подходов.

Один из таких подходов, указывает В. В. Смирнова, – это развитие ментальной твердости и самоконтроля. Чтобы быть успешным соревнователем, необходимо иметь устойчивость к стрессовым ситуациям, умение сохранять спокойствие и оставаться сосредоточенным на достижении поставленных целей. Это позволяет более эффективно реагировать на неожиданные обстоятельства и адаптироваться к ним. Другой подход, считает А. В. Родионов, – это развитие психологической гибкости и умения адаптироваться к

изменяющимся условиям. В соревнованиях часто требуется быстрая перестройка стратегии и тактики, а также гибкость в принятии решений. Способность быстро приспосабливаться к новым ситуациям помогает выигрывать и сохранять уверенность в своих возможностях, даже в сложных условиях. Третий подход основан на психологической подготовке и мотивации. Эффективные соревнующиеся обладают высокой мотивацией, ясно сознавая свои цели и стремясь к их достижению. Они также пользуются методами визуализации, позволяющими представлять себя в ситуациях успеха и положительной эмоциональной напряженности.

С. К. Багадирова в своих исследованиях уделяет внимание психологическим факторам, связанным с эмоциями и стратегиями преодоления трудностей в соревновательной деятельности. Она отмечает, что эмоциональное состояние спортсмена может влиять как на его физическую, так и на психическую подготовку. С. К. Багадирова подчеркивает важность эмоциональной стабильности и умения контролировать свои эмоции в ситуациях соревнования.

Отсюда следует, что психологи подходят к изучению психологических особенностей соревновательной деятельности с разных точек зрения, подчеркивая важность таких аспектов, как мотивация, саморегуляция, внимание, принятие решений и эмоциональная стабильность. Вместе эти подходы создают комплексное представление о психологических механизмах и особенностях успешного выступления в соревновательной деятельности.

Успешная соревновательная деятельность требует развития и совершенствования психологических навыков. Это включает в себя развитие ментальной твердости и самоконтроля, гибкости и адаптивности к переменам, а также эффективную психологическую подготовку и мотивацию. Комбинирование этих подходов помогает спортсменам и другим соревнующимся достигать своих целей и успешно справляться с конкуренцией.

Соревновательная деятельность имеет свои психологические особенности, которые влияют на поведение и эмоциональное состояние участников. А. В. Беляев называет некоторые из них:

1) Мотивация к победе: участники соревнований могут испытывать сильное желание победить и превзойти других. Это может создавать высокий уровень мотивации и усиливать их усидчивость и упорство.

2) Стресс: соревнования могут вызывать стресс у участников, особенно если ставки высоки, или есть большое давление со стороны окружающих. Стресс может влиять на концентрацию, принятие решений и эмоциональное состояние.

3) Агрессивность: в соревновательной деятельности может возникать агрессивность, особенно в спортивных соревнованиях. Это может проявляться в форме физической агрессии, вербальных атак или даже психологического манипулирования соперниками.

4) Амбиции: соревновательная деятельность может подпитывать амбиции и желание достичь высоких результатов. Участники могут стремиться быть лучше и превзойти свои предыдущие достижения или результаты других.

5) Самооценка: соревнования могут влиять на самооценку участников. Победа может усиливать чувство собственной ценности и компетентности, тогда как поражение может вызывать сомнения в своих способностях.

6) Социальные отношения: соревнование может стимулировать формирование и поддержание социальных отношений. Участники могут развивать коллегиальность и сотрудничество с другими участниками или, наоборот, конкурировать и создавать конфликты.

Отсюда следует, что успех в соревновательной деятельности зависит не только от физических навыков, но и от умения контролировать свои эмоции и мысли. Развитие ментальной твердости и самоконтроля позволяет спортсменам эффективно справляться со стрессовыми ситуациями и давлением окружающих. Гибкость и адаптивность к переменам играют ключевую роль в достижении успеха, так как в соревновательной среде всегда

существуют факторы, которые могут повлиять на исход соревнования. Сочетание эффективной психологической подготовки и мотивации помогает спортсменам не только достичь своих целей, но и успешно справиться с конкуренцией. Однако соревновательная деятельность также имеет свои психологические особенности, которые влияют на поведение и эмоциональное состояние участников. Мотивация к победе, стресс, агрессивность, амбиции, самооценка и социальные отношения – все эти факторы оказывают существенное влияние на спортсменов и других соревнующихся. Поэтому развитие психологических навыков и умение справляться с этими факторами являются неотъемлемой частью успешной соревновательной деятельности.

В психологии спорта существуют разные взгляды на психологические особенности спортсменов в период соревновательной деятельности. Так, например, Г. Б. Горская делает акцент на важности эмоционального компонента. Мотивацию и самооценку спортсменов в приоритет ставит П. И. Дмитриев, обосновывая это достижениями высоких результатов в спорте. С. А. Назарова полагает, что спортсмены должны быть готовы к соревнованиям не только физически, но и психологически, уделяя внимание тренировке психологической устойчивости спортсменов.

В своих работах Л. П. Смирнова указывает, что спортсменам в период соревновательной деятельности свойственно испытывать высокого уровня тревожность. Тревожность является нормальной реакцией спортсменов в период соревновательной деятельности. Она может быть вызвана ожиданием высокой конкуренции, страхом неуспеха, сомнениями в своих способностях или страхом несоответствия ожиданиям окружающих. Тревожность спортсменов может оказывать отрицательное влияние на их физическую и эмоциональную составляющие, что, в свою очередь, может негативно сказываться на их выступлениях. Однако тревожность также может быть полезной и мотивирующей силой, что помогает спортсменам быть более концентрированными и готовыми к соревнованиям. Обучение техникам управления тревожностью может помочь спортсменам достичь оптимальной тревожности и улучшить свою спортивную производительность. Таким образом, понимание и управление тревожностью являются важными аспектами успешной соревновательной деятельности для спортсменов.

Е. К. Тарасова уделяет внимание изучению мотивации спортсменов в период соревновательной деятельности. Первым и наиболее важным аспектом в успешной мотивации спортсменов является установление четких и реалистичных целей. Иметь конкретные и измеримые показатели успеха позволяет спортсмену ясно представлять, что он хочет достичь, и уже только это может стимулировать его на достижение этих целей. Критерии успеха должны быть индивидуальными и согласованными с тренером, чтобы обеспечить максимальную эффективность. Вторым важным фактором является поддержка команды и тренера. Успех в спорте часто зависит от сплоченности коллектива и благоприятного психологического климата. Спортсмены должны ощущать поддержку тренера и своих товарищей, а также видеть, что их усилия и достижения признаются и ценятся. Получение моральной поддержки может быть очень мощным стимулом для спортсмена продолжать работать и развиваться. Кроме того, самомотивация является неотъемлемой частью успеха спортсмена.

Внутренняя мотивация, основанная на собственных стремлениях, амбициях и ценностях, позволяет спортсмену преодолевать трудности, находить в себе ресурсы для роста и развития. Важно помочь спортсмену обнаружить и развить свои внутренние источники мотивации, чтобы повысить его энтузиазм и преданность. И, наконец, важно отметить, что мотивация спортсмена – это динамичный процесс, который требует постоянного обновления и подстройки. Мотивационные факторы могут меняться в зависимости от физического и эмоционального состояния спортсмена, а также от конкретных соревнований и обстоятельств. Постоянный анализ и адаптация мотивации способствуют достижению наивысших результатов в период соревновательной деятельности [1, 3, 4, 5].

Наиболее эффективными стратегиями мотивации спортсменов в период соревновательной деятельности являются: установление четких и реалистичных целей, поддержка команды и индивидуальная поддержка тренера, развитие самомотивации и постоянное обновление мотивации. Знание и использование этих факторов поможет тренерам и спортсменам достичь наивысших результатов в своей спортивной деятельности.

М. С. Федорова изучает особенности проявления воли спортсменами в период соревновательной деятельности. В период соревновательной деятельности спортсмены проявляют невероятное упорство и сильную волю. Каждый из них сталкивается с физическими и психологическими вызовами, которые требуют максимального напряжения и самодисциплины. Волеобразование – основной фактор успеха в спорте, так как оно позволяет преодолеть физические и умственные границы. Победа в спорте зависит не только от физической подготовки и техники, но и от способности спортсмена преодолевать трудности и не сдаваться перед преградами. Проявление воли спортсменами в период соревновательной деятельности впечатляет своей силой и настойчивостью. Они готовы преодолевать физическую боль и усталость, чтобы достичь своих целей. Волевой подход позволяет им справиться со стрессом и неуверенностью, которые часто возникают во время соревнований. Спортсмены учатся работать в команде, принимать решения в сложных ситуациях и добиваться результатов даже в самых трудных условиях.

Воля спортсменов, согласно мнению Б. П. Яковлевой, проявляется также в их настойчивости и самодисциплине. Они стремятся к самосовершенствованию, уделяя много времени тренировкам и подготовке. Спортсмены осознают, что успех приходит только после усиленных усилий и постоянной работы над собой. Они готовы совершать великие подвиги и преодолевать себя, чтобы достичь высоких результатов. Проявление воли спортсменами в период соревновательной деятельности играет ключевую роль в достижении успеха. Необходимость преодоления трудностей и преодоление физических и умственных границ требует от спортсменов максимальной самодисциплины и настойчивости. Воля даёт спортсменам возможность стать настоящими победителями и добиваться своих целей в спортивной карьере.

В период соревновательной деятельности проявляются психологические особенности спортсменов, которые оказывают значительное влияние на их результаты. Первое, что следует отметить, – это наличие стрессовых ситуаций, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на спортсмена. С одной стороны, считает А. В. Родионов, стресс способствует мобилизации ресурсов организма, что может повысить его физическую и психическую активность. С другой стороны, неправильное восприятие стресса может привести к снижению концентрации, ухудшению моторики и координации движений.

Второй аспект – наличие высоких требований к себе и постоянная стремление к достижению максимального результата. Соревновательная деятельность требует от спортсмена постоянного наращивания силы, скорости и выносливости, а также постоянного преодоления себя и своих пределов. Такое постоянное стремление к самосовершенствованию может стать мощным мотивирующим фактором и способствовать достижению высоких результатов.

Третий аспект – эмоциональный фон спортсмена во время соревновательной деятельности. Соревнования часто сопровождаются повышенной эмоциональной напряженностью, что может отрицательно сказаться на спортивных показателях. Поэтому спортсменам важно научиться контролировать свои эмоции и поддерживать эмоциональную стабильность во время соревнований, что позволит им сосредоточиться на задачах и достичь наивысшего уровня производительности. Наконец, важно отметить, что психологические особенности спортсменов в период соревновательной деятельности могут значительно различаться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого спортсмена. Некоторые спортсмены могут быть более уязвимы к воздействию стрессовых факторов, в то время как другие способны справиться с ними лучше. Более того, каждый спортсмен имеет

свои собственные стратегии саморегуляции и мотивацию, которые оказывают влияние на его спортивные результаты.

В целом, ученые подчеркивают важность психологического аспекта в спортивной деятельности и предлагают различные методики и подходы для помощи спортсменам в достижении высоких результатов. В конечном счете каждый спортсмен может выбрать подход, который наиболее соответствует его потребностям и требованиям его виду спорта.

С целью изучения психологических особенностей спортсменов в период соревновательной деятельности было организовано и проведено эмпирическое исследование.

База исследования: МАУДО «СШ «Рубин» (г. Барнаул).

Выборка исследования: 46 молодых людей в возрасте от 15 до 17 лет. Все исследуемые – пловцы на этапе высшего спортивного мастерства (ВСМ). Исследование проводилось в период соревновательной деятельности пловцов.

Для исследования была применена методика «Самоактуализационный тест» – САТ А. Маслоу в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика, М. В. Кроза.

Цель – изучение особенностей самоактуализации личности.

Опросник предназначен для психодиагностики в широком диапазоне практических ситуаций: в индивидуальном консультировании и клинической работе, в группе и коллективе. Структура методики такова, что испытуемый может выполнить её сам от начал и до конца, или же отвечать на вопросы экспериментатора, зачитывающего вопросы и фиксирующего ответы.

Инструкция к методике не ограничивает времени ответов, хотя практика показывает, что в норме оно обычно не превышает 30–35 минут.

При обработке результатов тестирования подсчет «сырых» баллов, полученных испытуемым, осуществляется с помощью ключей к методике.

Каждый ответ обследованного, совпадающий с вариантом, указанным в ключах, оценивается в 1 балл. Затем подсчитывается сумма баллов, набранных испытуемым по каждой шкале. Эти значения наносятся на профильный бланк, после чего строится тестовый профиль обследуемого и определяются его данные в стандартных Т-баллах, которые позволяют легко и удобно соотносить результаты разных обследованных лиц, интерпретировать их.

Аналізу подвергались следующие шкалы:

- 1) Ориентация во времени (Тс).
- 2) Ценностная ориентация (Sav).
- 3) Гибкость поведения (Ех).
- 4) Сензитивность к себе (Fr).
- 5) Спонтанность (S).
- 6) Самоуважение (Sr).
- 7) Самопринятие (Sa).
- 8) Представления о природе человека (Nc).
- 9) Синергия (Sy).
- 10) Принятие агрессии (А).
- 11) Контактность (С).
- 12) Познавательные потребности (Сог).
- 13) Креативность (Cr).

Опишем результаты эмпирического исследования, направленные на определение психологических особенностей спортсменов в период соревновательной деятельности.

Значение критерия  $\lambda$ -Колмогорова-Смирнова и уровень его статистической значимости, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что распределение значений в выборке соответствует нормальному распределению.

Наиболее спортсменам характерны такие личностные качества, как самопринятие (ср.=58,0), креативность (ср.=55,0), принятие агрессии (ср.=51), познавательные потребности (ср.=55,0), самоуважение (ср.=49,0). Менее характерно спортсменам синергия (ср.=32,0).

Данные результаты означают, что спортсменам еще не свойственно целостное восприятие мира, понимание взаимосвязи всего, что происходит в их жизни. Не свойственна гибкость поведения (ср.=40,0). Данные результаты говорят о том, что спортсмены не стремятся подстраивать свое поведение под определенные условия, это в некоторой степени противоречит их мироощущению и личностному восприятию происходящего. Неумение и нежелание варьировать свое поведение часто становится для большинства спортсменов причиной их тревожности и стрессового состояния.

На уровне психологической нормы находится такая шкала, как «поддержка» (ср.=44,0). Результаты по шкале свидетельствуют о том, что спортсменам характерно быть независимыми, ставить самим цели в жизни и стремиться к их достижению. Им не нужна поддержка со стороны социума, они основываются на своей интуиции и своем мироощущении. В пределах психологической нормы выступает шкала «спонтанность» (ср.=46,0). Это говорит о том, что часто спортсмены спонтанно принимают решения, не выстраивая определенных планов, а действуют, согласно сложившимся условиям и обстоятельствам. В пределах психологической нормы находятся представления спортсменов о природе человека (ср.=52,0), контактность (ср.=44,0), ценностные ориентации (ср.=37,0). Данная шкала показывает, что спортсмены разделяют общепринятые ценности и нормы в обществе, стараются придерживаться их и выстраивают свое поведение, согласно общепринятому в обществе. В пределах психологической нормы находится также шкала «ориентация во времени» (ср.=45,0).

Из данных результатов эмпирического исследования можно сделать вывод, что спортсмены обладают определенными личностными качествами, которые характеризуют их взаимодействие с окружающим миром. Они проявляют высокий уровень самопринятия, что позволяет им осознавать и принимать себя такими, какие они есть. Кроме того, спортсмены обладают креативностью, что помогает им находить нестандартные решения в спортивных ситуациях. Они также проявляют принятие агрессии, что может быть полезным в соревновательной среде. Однако данные результаты также указывают на то, что спортсменам еще не хватает широкого восприятия мира и понимания взаимосвязей происходящего. Им не хватает гибкости поведения, что в некоторой степени противоречит их мироощущению. Неумение и нежелание варьировать свое поведение может стать источником тревожности и стресса для спортсменов.

Спортсмены обладают независимостью и стремятся к достижению своих целей без необходимости во внешней поддержке. Они принимают решения спонтанно, в зависимости от ситуации. Они также разделяют общепринятые ценности и нормы общества, что свидетельствует об их социальной адаптации.

Таким образом, спортсмены обладают определенными личностными качествами, которые являются основополагающими для успешной спортивной деятельности. Однако для достижения полного успеха им необходимо развить широкое восприятие мира, гибкость поведения и способность варьировать свое поведение. Такие умения могут помочь им в более эффективной адаптации к различным условиям и снижении уровня тревожности и стресса.

Общими выводами по результатам проведенного исследования являются следующие:

1. Спортсменам наиболее характерны такие личностные качества, как самопринятие (ср.=59,0), креативность (ср.=56,0), принятие агрессии (ср.=54), познавательные потребности (ср.=54,0), самоуважение (ср.=52,0). Менее характерна для спортсменов синергия (ср.=34,0). Данные результаты означают, что спортсменам еще не свойственно целостное восприятие мира, понимание взаимосвязи всего, что происходит в их жизни. Не свойственна гибкость поведения (ср.=40,0). На уровне психологической нормы находятся такие шкалы, как «поддержка» (ср.=47,0), «спонтанность» (ср.=46,0), представления спортсменов о природе человека (ср.=50,0), контактность (ср.=47,0), ценностные ориентации (ср.=47,0).

2. Спортсмены обладают рядом ценных личностных качеств, которые способствуют их успеху в спорте. Однако они еще не достигли полного целостного восприятия мира, их

поведение не всегда гибкое, что может вызывать некоторые проблемы и стрессовые состояния. Вместе с тем спортсмены обладают независимостью, спонтанностью и общепринятыми ценностями. Эти аспекты важны для понимания их психологического профиля и влияния на спортивные достижения.

Анализируя результаты исследования, можно сделать определенные выводы. Первый аспект, на который стоит обратить внимание, – это личностные качества, характерные для спортсменов. Они проявляют самопринятие, что является важным элементом для достижения успеха в спорте. Кроме этого, спортсмены обладают высокой креативностью, что позволяет им находить новые и нестандартные решения в тренировках и соревнованиях. Спортсмены также имеют относительно высокую склонность к принятию агрессии, что может быть полезным для достижения конкурентных результатов. Они также проявляют познавательные потребности и высокое самоуважение, что способствует их стремлению к самосовершенствованию. Однако, несмотря на вышеописанные положительные качества, спортсмены еще не достигли целостного восприятия мира и не обладают гибкостью поведения. Они не способны приспособить свое поведение к различным ситуациям, что может вызывать тревожность и стресс. Отсутствие у них навыков и желания варьировать свое поведение может противоречить их мироощущению и восприятию происходящего вокруг.

Спортсмены имеют независимую природу и не нуждаются во внешней поддержке. Они предпочитают опираться на свое собственное мироощущение и интуицию, чтобы ставить перед собой цели и стремиться к их достижению. Кроме того, спортсмены обладают спонтанностью, они часто принимают решения на основе текущих обстоятельств, не строя определенных планов. Спортсмены в целом разделяют общепринятые ценности и нормы в обществе. Они стараются придерживаться этих ценностей и выстраивают свое поведение в соответствии с общепринятыми нормами. Также они ориентированы во времени, что позволяет им сознательно планировать свои действия и добиваться своих целей.

#### ***Библиографический список***

1. Баранов, В. А. Психологическое сопровождение спортсменов в современном спорте : проблемы и перспективы / В. А. Баранов // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №1. – С. 112–124.
2. Григорьева, Е. Н. Особенности психологического сопровождения спортсменов в период смены тренера / Е. Н. Григорьева // Журнал прикладной спортивной психологии. – 2022. – №4. – С. 78–89.
3. Дмитриев, П. И. Психологическое сопровождение спортсменов в условиях соревновательной деятельности / П. И. Дмитриев // Психология соревнования: исследования и практика. – 2023. – Т. 15, №3. – С. 102–115.
4. Кузнецов, С. В. Психологические аспекты мотивации в спорте / С. В. Кузнецов // Журнал спортивной психологии. – 2022. – Т. 8, №1. – С. 34–47.
5. Тарасова, Е. К. Психологические аспекты формирования силовой мотивации у спортсменов / Е. К. Тарасова // Психология мотивации и эмоций. – 2023. – Т. 9, №1. – С. 40–53.
6. Федорова, М. С. Психологические аспекты саморегуляции в спорте / М. С. Федорова // Журнал саморегуляции и самопознания. – 2022. – Т. 7, №4. – С. 110–123.



*Ломоносов М.В., магистрант 2 курса Института физической культуры и спорта,  
Иванова М.М., канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания*

Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

## **РАЗВИТИЕ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ШИНКИОКУШИНКАЙ КАРАТЭ**

**Аннотация.** Работа посвящена актуальной теме, связанной с развитием скоростных способностей детей 9–10 лет на этапе начальной подготовки в Шинкиокушинкай каратэ. Автором разработана и апробирована экспериментальная методика развития скоростных способностей юных каратистов 9–10 лет на этапе начальной подготовки. Проведенный педагогический эксперимент свидетельствует об эффективности применения приоритетного развития скоростных возможностей реализации технических действий.

**Ключевые слова:** учебно-тренировочный процесс, каратэ, этап начальной подготовки, младший школьный возраст, скоростные способности, экспериментальная методика.

**M. V. Lomonosov,  
M. M. Ivanova**

## **THE DEVELOPMENT OF SPEED ABILITIES IN CHILDREN AGED 9-10 YEARS AT THE STAGE OF INITIAL TRAINING IN SHINKIOKUSHINKAI KARATE**

**Abstract.** The work is devoted to an urgent topic related to the development of speed abilities of children aged 9–10 years at the stage of initial training in Shinkiokushinkai karate. The author has developed and tested an experimental technique for developing the speed abilities of young karate players aged 9–10 years at the stage of initial training. The conducted pedagogical experiment testifies to the effectiveness of the priority development of high-speed capabilities for the implementation of technical actions.

**Keywords:** educational and training process, karate, the stage of initial training, primary school age, speed abilities, experimental methodology.

Карате представляет собой один из видов восточных единоборств. По мнению ряда специалистов (А. Б. Адаме, С. В. Биджиев, М. Бишоп, И. И. Горевалов, Ж. Делкур, В. С. Иванов-Катанский, С. В. Мычак и др.), в последние годы популярность каратэ стремительно возрастает. Большой интерес вызывает подготовка спортивного резерва, в то же время начальный период подготовки спортсменов является к тому же и сенситивным периодом ряда необходимых для карате двигательных способностей, среди которых быстроте уделяется особое внимание:

– во-первых, быстрота выполнения двигательных действий в карате является одной из приоритетных физических кондиций, как в кумитэ (поединках), так и в ката (технические действия, которые выполняются в определенной последовательности);

– во-вторых, начальный этап подготовки в условиях спортивных школ и клубов является сенситивным, но при этом период воздействия на скоростные способности отличается кратковременностью по сравнению со всеми остальными качествами.

В контактных единоборствах и в карате, в частности, скоростные способности спортсмена являются важнейшими из физических качеств. Так, А. В. Гаськов в соавторстве с В. А. Кузьминым на основании проведенного опроса тренеров по карате отмечают, что большинство тренеров на первое место по важности развития в тренировочном процессе ставят именно скоростные и скоростно-силовые способности (за ними следуют: ловкость, сила и выносливость). Кажущаяся очевидность необходимости развития скоростных

возможностей у юных каратистов на этапе их начальной подготовки, характеризующейся сенситивностью данных проявлений, но в то же время эта деятельность является проблемой, т.к. на данный момент в теории и методике спортивной тренировки в восточных единоборствах она не имеет четкого научно-педагогического обоснования. На данный факт обращают внимание многие специалисты, как в области теории спорта, так и восточных единоборств, в частности.

Таким образом, проблема развития скоростных способностей является чрезвычайно сложной как в теоретическом, так и в методологическом плане, поскольку разные виды скоростных способностей мало связаны между собой и зависят прежде всего от функциональных возможностей центральной нервной системы и требуют для своего совершенствования применения различных методов и методических приемов.

Как отмечали в разное время И. Б. Викторов, Ю. Б. Никифоров, В. Г. Никитушкин, Н. Г. Озолин, Ю. П. Шаненков, В. М. Ягодин и др., при традиционном планировании учебного материала специалисты испытывают затруднения при определении направленности подготовки: часто акценты в формировании физической или технической подготовленности делаются интуитивно и не всегда правильно, а развитие физических качеств в основном осуществляется в отрыве от формирования технического мастерства. Это приводит к излишней трате сил, появлению трудно исправимых ошибок, снижению эффективности учебного процесса.

Наблюдения за деятельностью многих тренеров показывают, что разработанные ранее методики учебно-тренировочной работы в боевых и спортивных единоборствах практически не меняются, хотя современная жизнь существенно корректирует представления о рациональном построении учебно-тренировочного процесса, да и наука накопила большое количество фактов, опираясь на которые можно принципиально усовершенствовать соответствующий компонент методики подготовки юных каратистов [1, 4, 5].

Таким образом, в спортивной практике изучению развития скоростных способностей посвящено значительное число научных исследований. Однако в спортивных школах до настоящего времени недостаточно разработаны, фрагментарны и научно не обоснованы принципиальные вопросы воспитания скоростных способностей юных каратистов 9–10 лет на этапе их начальной подготовки. Это в должной мере объясняет актуальность данного исследования.

На основе анализа проблемы развития скоростных способностей юных спортсменов, занимающихся карате-до, в процессе интенсивной тренировочной и соревновательной деятельности проявляется ряд противоречий между:

- необходимостью развития скоростных возможностей реализации технических действий юными каратистами и малой эффективностью существующей педагогической практики;

- возможностью развития скоростных способностей на основе учёта сенситивного периода у юных спортсменов и отсутствием доступных, легко адаптируемых для определенных тренировочных условий методик.

Вследствие обозначенных противоречий нами была определена проблема исследования, заключающаяся в разработке и дальнейшем экспериментальном обосновании эффективности методики развития скоростных способностей у юных каратистов 9–10 лет на этапе их начальной подготовки.

Объект исследования – тренировочный процесс этапа начальной подготовки спортсменов, занимающихся Шинкиокушинкай каратэ.

Цель исследования: разработать экспериментальную методику развития скоростных способностей юных каратистов 9–10 лет на этапе начальной подготовки и выявить её эффективность.

Гипотеза исследования: процесс развития быстроты двигательных действий каратистов 9–10 лет будет более эффективным, если использовать на тренировочных занятиях специально разработанную методику, приоритетного развития скоростных

возможностей реализации технических действий, которая бы включала: разработанные комплексы упражнений (комплексы скоростных упражнений, специальные подвижные игры, скоростно-силовые упражнения и пр.) для обеспечения адекватного воздействия на конкретные двигательные способности скоростного характера; планомерный контроль динамики скоростных способностей и технических навыков.

Задачи исследования: проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования; разработать экспериментальную методику развития скоростных способностей юных каратистов на этапе начальной подготовки; экспериментально обосновать эффективность разработанной методики.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы психолого-педагогической и медико-биологической направленности; педагогическое наблюдение, педагогические контрольные испытания; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Педагогический эксперимент проводился в естественных условиях тренировочного процесса в период 2023–2024 тренировочного года на базе СОШ № 24. В исследованиях принял участие 21 спортсмен в возрасте 9–10 лет (НП-2), группы были сформированы по принципу случайной выборки, были одинаковыми по уровню спортивных достижений, физической и технической подготовленности ( $p > 0,05$ ). Данная возрастная группа была выбрана с учетом того, что младшая возрастная группа является оптимальной для развития скоростных способностей, а именно взрывной силы, мощности ударных движений верхними и нижними конечностями, что в свою очередь, несомненно, должно отразиться на росте спортивных достижений, как в кумитэ, так и при выполнении ката. Стаж занятий карате составлял на начало эксперимента 1 год.

Программа обследования юных каратистов включала в себя батарею тестов по физической, технической, тактической подготовленности, соревновательной деятельности сводившейся в рамках нашей опытно-экспериментальной работы к оценке скоростных возможностей юных каратистов. Для оценки уровня физической и технической подготовленности юных каратистов нами был отобран ряд тестов, прошедших проверку на информативность, надежность и согласованность, проверенных в ранее проведенных исследованиях (В. И. Ляхом, 1992; В.С. Ишковым, 1985): 1. Подтягивание на перекладине за 20 с (кол. раз). 2. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа за 20 с (кол. раз). 3. Прыжок в длину с места. 4. Бег на 30 м (с). 5. Челночный бег 3x10 м (с). 6. Сгибание-разгибание туловища лежа на спине за 20 с (кол. раз). Также в программу наших исследований были включены специальные тесты для контактных видов единоборств, прошедшие проверку на информативность, надежность и согласованность, проверенные в ранее проведенных исследованиях: 1. Теппинг-тест 2. Тест реакции на движущийся объект 3. Специальные «ударные» тесты. 4. Специальная техническая подготовленность оценивалась посредством двух упражнений: ката; кумитэ (баллы).

Тренировочные занятия в контрольной группе проводились по программе А. И. Танюшкина (2014), разработанной для спортивных школ по киокусинкай [5]. В контрольной группе применялись традиционные методы физической подготовки и стандартный арсенал тренировочных средств с учетом возрастных особенностей юных спортсменов. Тренировочный процесс в экспериментальной группе включал специально разработанную программу с учетом особенностей и требований к скоростной подготовке юных спортсменов.

В течение тренировочного макроцикла было проведено двукратное определение уровня быстроты на примере показателей скоростных способностей, а также уровня общей, специальной физической и технической подготовленности участников эксперимента, вычислялись темпы прироста исследуемых характеристик, что позволило оценить эффективность предлагаемой методики тренировки юных спортсменов.

Третий этап включал в себя теоретический и математико-статистический анализ

полученных данных по окончании опытно-экспериментальной работы. В течение этого этапа были сформулированы выводы и практические рекомендации, завершено оформление списка литературы.

Методика повышения эффективности тренировочных заданий, направленных на развитие скоростных возможностей связана с решением трёх взаимосвязанных задач тренировки: необходимостью тренировки тактико-технических действий; с определением содержания тренировочного задания; со структурой скоростных способностей и методикой их тренировки.

Нами был разработан экспериментальный учебный план для групп начальной (базовой) подготовки юных каратистов (см. таблицу 1).

**Таблица 1. Учебный план тренировки каратистов на подготовительном этапе подготовки**  
(в числителе –отводимое время в часах, в знаменателе – % времени от общего значения) (экспериментальная группа)

| № п/п | Разделы подготовки                        | КГ        | ЭГ        |
|-------|---|-----------|-----------|
| 1.    | Теоретическая подготовка                  | 8/2,6     | 8/2,6     |
| 2.    | Специально-подготовительные средства      | 207/66,3  | 207/66,3  |
|       | - стойки                                  | 20/6,4    | 20/6,4    |
|       | - удары руками, ногами                    | 25/8,0    | 25/8,0    |
|       | - блоки                                   | 22/7,0    | 22/7,0    |
|       | - передвижения                            | 30/9,6    | 30/9,6    |
|       | - ката                                    | 60/19,2   | 60/19,2   |
|       | - кумитэ                                  | 50/16,0   | 50/16,0   |
| 3.    | Общеподготовительные средства             | 89,2/28,5 | 89,2/28,5 |
|       | - воспитание быстроты                     | 13/4,1    | 20/6,39   |
|       | - воспитание скоростно-силовых качеств    | 20/6,4    | 26/8,3    |
|       | - воспитание гибкости                     | 20/6,4    | 15/4,79   |
|       | - воспитание выносливости                 | 15/4,8    | 12/3,83   |
|       | - воспитание координационных способностей | 21,2/6,7  | 16,2/5,17 |
| 4.    | Контрольно-переводные испытания           | 2/0,6     | 2/0,6     |
| 5.    | Соревновательная деятельность             | 5,8/1,6   | 5,8/1,6   |
|       | ИТОГО:                                    | 312/100   | 312/100   |

Разработанный нами экспериментальный учебный план включал в себя следующие основные разделы: теоретическую подготовку, специальную подготовку (специальная физическая подготовка и соревновательная деятельность), общую физическую подготовку (общеразвивающие упражнения и контрольно-переводные испытания). По направленности двигательная деятельность на занятиях разделялась на следующие составляющие: СПС – 70%, ОПС – 30%. При этом, на тренировочных занятиях большее удельное время отводится обучению базовых элементов техники Шинкиокушинкай каратэ, с постепенным возрастанием соревновательных элементов и само участие в соревнованиях.

Для воспитания основных физических качеств нами использовались упражнения следующих видов спорта: гимнастики, легкой атлетики, акробатики, подвижных игр, их удельный вес представлен в таблице 2.

**Таблица 2. Содержание подготовки в учебном плане тренировки юных каратистов на этапе начальной подготовки (час) (экспериментальная группа)**

| № п/п | Средства подготовки из других видов спорта | КГ          | ЭГ          |
|-------|--|-------------|-------------|
| 1.    | Собственно общеразвивающие упражнения      | 21,3        | 15,0        |
| 2.    | Гимнастика                                 | 2,0         | 8,0         |
| 3.    | Легкая атлетика                            | 22,7        | 21,2        |
| 4.    | Акробатика                                 | 7,0         | 8,0         |
| 5.    | Спортивные игры                            | 16,2        | 22,0        |
| 7.    | Подвижные игры                             | 20,0        | 15,0        |
|       | <b>ИТОГО</b>                               | <b>89,2</b> | <b>89,2</b> |

К собственно общеразвивающим упражнениям мы отнесли такие, которые составляют основу подготовительной части каждой тренировки и включают различные построения и перестроения, упражнения разминки, а также упражнения на развитие отстающих, физических качеств. Это упражнения без предметов, одиночные упражнения, упражнения в парах и с простыми предметами: палками, набивными мячами, скакалкой, амортизатором [3].

Легкая атлетика включалась в виде беговых упражнений, элементарных прыжков и метаний. Особое внимание легкой атлетике уделялось в бесснежный период, когда ряд занятий проводились не в спортивном зале, а на стадионе.

Акробатические упражнения позволили более полно овладеть движением тела при выполнении кувырков, подъёмов, оборотов, сальто. Причём, ряд упражнений акробатики носило прикладной характер. Среди спортивных игр отдавалось большее предпочтение играм, носившим характер единоборств: регби, баскетболу и футболу по упрощённым правилам. Подвижные игры включались, как средство физического совершенствования занимающихся, так и для активного отдыха детей.

Ведущее место среди всех средств ОПС занимали игровые упражнения. Так, на первых двух годах занятий на их долю приходится почти 2/3 всех средств общей физической подготовки. Уделяя играм и игровым упражнениям большое внимание, мы исходили из следующих положений, теоретически обоснованных В. Г. Никитушкиным, показавшим педагогическую необходимость использования игр при работе с группами начальной подготовки: дети этой возрастной группы часто не имеют истинного представления об избранном виде спорта и, как следствие, отсутствие должного интереса к занятиям; игры предоставляют возможность значительно расширить арсенал средств начальной спортивной подготовки и сделать занятия разнообразными; игровые упражнения сами по себе несут широкий круг разнообразных воздействий и способствуют всестороннему воспитанию занимающихся; игры позволяют совершенствовать самые разнообразные двигательные навыки; игры незаменимы как средство воспитания важных для спортивной деятельности психологических качеств [2]. Учитывая всё это, занятия в группах строились на основе игр и игровых форм организации уроков по общепринятой схеме.

Так, подготовительная часть тренировочного занятия состояла из медленного бега, общеразвивающих упражнений на гибкость (на месте, в движении, в парах, с предметами и пр.), специальных упражнений Шинкиокушинкай каратэ, игр.

Основная часть посвящалась обучению технике Шинкиокушинкай каратэ, совершенствованию физических качеств, обучению и совершенствованию в других видах спортивной деятельности, спортивным играм.

Заключительная часть включала медленный бег, игры и игровые упражнения,

упражнения на гибкость и расслабление.

Таким образом, основываясь на анализе литературных источников, обобщении передового педагогического опыта мы предложили экспериментальный учебный план для групп юных каратистов этапа начальной подготовки. Естественно, составление учебного плана строилось, прежде всего, исходя из Положения о спортивной школе, которое рекомендует лишь общее количество часов на учебный год, наполняемость групп, сроки обучения на этапах подготовки и пр.

Результаты педагогического эксперимента показали, что использование разработанной методики развития скоростных способностей каратистов 9–10 лет на этапе начальной подготовки позволили индивидуализировать тренировочный процесс, внедрить новые формы проведения занятий, средства обучения, и все это в совокупности привело к эффективному решению задач, связанных с физической и технической подготовленностью юных спортсменов.

На основе анализа индивидуальных показателей видов подготовленности и соревновательной деятельности, можно говорить о положительных результатах, полученных по итогам внедрения, разработанной методики подготовки юных каратистов.

Таким образом, полученные результаты по качественной подготовке юных каратистов с акцентом на их скоростные возможности позволяют сделать вывод о возможности ее реализации в различных спортивных секциях и школах, культивирующих боевые и спортивные виды единоборств и карате, в частности, что подтверждается результатами настоящего исследования.

Представленный материал не претендует на исчерпывающую полноту решения всех возникающих вопросов и проблем. Лишь творческая переработка и использование предлагаемых направлений в методике совершенствования тактико-технического мастерства позволит расширить рамки перспективного планирования, индивидуализировать методику подготовки юных каратистов на этапе начальной подготовки.

#### ***Библиографический список***

1. Мисакян, М. А. Карате Киокушинкай / М. А. Мисакян. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.
2. Никитушкин, В. Г. Отбор и планирование многолетней подготовки в игровых видах спорта / В. Г. Никитушкин // Индивидуальные особенности юных спортсменов. – Смоленск : ТОИКА, 2012. – С. 89–108.
3. Озолин, Н. Г. Построение, содержание и планирование тренировки легкоатлета / Н. Г. Озолин, В. М. Ягодин // Легкая атлетика: Учебник для институтов физической культуры. – Москва : ФиС, 1989. – С.114–160.
4. Орлов, Ю. Л. Терминология и классификация фундаментальной техники каратэ-до / Ю. Л. Орлов // Проблемы совершенствования технико-тактической подготовки в спортивных единоборствах : борьба, каратэ, тхэквон-до, фехтование : сб. ст / под общ. ред. А. Е. Блеера. – Москва, 2010. – С. 99–103.
5. Танюшкин, А. И. Нормативы кекушинкай каратэ : Учебно-методическое пособие / А. И. Танюшкин, В. П. Фомин. – Москва : Орбита, 1994. – 75 с.

*Небольсина М.С., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ЦЕНТРАХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** *В статье рассматривается роль Центров открытого образования в продвижении русского языка за рубежом. Цель работы – определить специфику организации обучения и описать основные принципы формирования содержания обучения в Центрах открытого образования. На примере работы Центров открытого образования, открытых АлтГПУ в 2023 году в Исламском Эмирате Афганистан и Республике Таджикистан, рассмотрены факторы, влияющие на отбор образовательного контента для целевой аудитории в каждой стране. В результате сделан вывод о том, что содержание образования в Центрах открытого образования необходимо формировать с учётом целевой аудитории, языковой и геополитической ситуации.*

**Ключевые слова:** открытое образование, продвижение русского языка за рубежом, Центр открытого образования, русский язык как иностранный

**M. S. Nebolsina**

## **FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TRAINING IN CENTERS FOR OPEN EDUCATION IN RUSSIAN AND RUSSIAN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** *The article examines the role of Open Education Centers in promoting the Russian language abroad. The purpose of the work is to determine the specifics of the organization of training and describe the basic principles of forming the content of training in Open Education Centers. Using the example of the work of the Open Education Centers opened in AltSPU in 2023 in the Islamic Emirate of Afghanistan and the Republic of Tajikistan, factors influencing the selection of educational content for the target audience in each country are considered. As a result, it was concluded that the content of education in Open Education Centers must be formed taking into account the target audience, linguistic and geopolitical situation.*

**Keywords:** open education, promotion of the Russian language abroad, Center for Open Education, Russian as a foreign language

Деятельность в области продвижения русского языка за рубежом является одним из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации. В «Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» от 5 сентября 2022 года продвижение русского языка определяется как «неотъемлемая часть просветительской миссии Российской Федерации за рубежом, важнейший инструмент политико-экономического, культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества нашей страны с иностранными государствами» [1, с. 9]. Одним из инструментов поддержки и продвижения русского языка за рубежом является открытое образование.

Открытое образование – это образование, доступное всем желающим, как правило, без учета социального статуса и образовательного ценза. «Открытость» образования означает устранение любых препятствий как для получения образования, так и для его признания. Доступность открытого образования достигается за счёт двух факторов: 1) создания и внедрения образовательных ресурсов, находящихся в открытом доступе и 2) обучения на

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме "Комплексный культурно-исторический и социологический анализ системы образования Афганистана" (государственное задание № 073-00014-24-03 от 19.03.2024 г.)

безвозмездной основе. Первый требует, как правило, обеспечения современными информационно-коммуникационными технологиями (платформы, сайты, приложения и т.п.), второй – обеспечения финансированием. Поскольку оба фактора являются трудоемкими и затратными, создание системы открытого образования без участия государства практически невозможно. Механизмы государственной поддержки обозначены в «Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом» от 3 ноября 2015 года [2].

В области продвижения русского языка термин «открытое образование» обозначает равный доступ к изучению русского языка и обучения на русском языке для всех желающих. В Российской Федерации на протяжении 6 лет реализуется государственная программа «Развитие образования», в рамках которой при финансовой поддержке Министерства просвещения реализуются проекты по открытию центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (далее – ЦОО). По этой программе с 2019 по 2021 год было открыто около 20 ЦОО в России и за рубежом. Большинство российских центров были ориентированы на реализацию образовательных программ в дистанционном формате за счет разработки и внедрения разного рода цифровых образовательных ресурсов для обучения иностранных граждан русскому языку. Однако существует ряд проблем, связанных с внедрением открытых систем образования, особенно для использования в развивающихся странах. К ним относятся ограничения информационной инфраструктуры, отсутствие равного доступа к технологиям, необходимых для всестороннего участия учащихся в онлайн-образовательных инициативах, а также вопросы, касающиеся использования материалов, защищенных авторским правом. Кроме того, у разработчиков возникают финансовые проблемы с поддержанием платформ. Так, ряд платформ, созданных в России с 2019 года и изначально ориентированных на бесплатное образование, ввели плату за обучение, что является значимым ограничением доступа к образовательному контенту.

С 2021 года Министерство просвещения инициировало открытие ЦОО за рубежом, работающих в очном формате. Одним из главных условий открытия ЦОО являлась реализация дополнительных образовательных программ по русскому языку в очном формате с обязательным тестированием слушателей на владение русским языком. В 2021 году АлтГПУ был открыт такой центр в Бохтарском государственном университете им. Носира Хусрава. В первый год работы по специально разработанной образовательной программе обучение в очно-дистанционном формате прошли 120 человек. В настоящее время Центр активно функционирует, осуществляя научно-методическую и культурно-просветительскую деятельность: в 2022 году в очном формате 60 преподавателей БГУ прошли курсы повышения квалификации, преподавателями АлтГПУ проведен Открытый лекторий на русском языке по разным областям знания, который посетили более 400 школьников, студентов, преподавателей и сотрудников БГУ. В течение 2023 года были проведены методические семинары с преподавателями университета в разных предметных областях, прошли курсы повышения квалификации более 90 преподавателей.

Опыт работы показывает, что вариант реализации открытого образования на доступных площадках в очном формате является более востребованным в странах и регионах, где распространение русского языка затруднено по тем или иным причинам. Есть большой спрос на общение с носителями языка, интенсификацию как количественную, так и качественную такого общения, а также запрос от профессионального сообщества на методическую поддержку образования на русском языке. Таким образом, можно констатировать высокую актуальность развития системы ЦОО на русском языке.

В 2023 году под эгидой Министерства просвещения РФ реализован проект по открытию ЦОО всеми педагогическими университетами. Было открыто 65 ЦОО в 56 странах СНГ, Европы, Африки, Азии, Латинской Америки. Субъектами этой деятельности являются самые разные организации, «продвижение российского образования осуществляется как через представительства органов власти в стране, НКО, НПО, фонды, центры открытого образования, ресурсные и культурные центры, так и через экспертов и экспертные



площадки» [3, с. 88]. В качестве «якорных» организаций в принимающих странах рекомендованы в первую очередь университеты, как центры инноваций и науки, кроме того, университеты, как правило, имеют хорошо оснащенную материально-техническую базу и кадровый состав, готовый стать поддержкой центра на месте.

Основными направлениями деятельности ЦОО определены образовательная, методическая и культурно-просветительская:

1. Организация образовательной деятельности в области обучения русскому языку как иностранному и неродному посредством разработки и реализации образовательных курсов, в том числе в дистанционной форме с использованием Интернет-ресурсов.

2. Осуществление информационно-консультационной деятельности в области изучения русского языка и русской культуры, в области подготовки и проведения тестирования на определение уровня владения русским языком как иностранным для иностранных граждан.

3. Координация совместной просветительской деятельности посредством организации и проведения информационно-просветительских, культурно-массовых мероприятий, посвященных изучению русского языка и русской культуры для иностранных граждан.

4. Осуществление научно-методической деятельности посредством проведения совместных методических семинаров, дискуссий, круглых столов, посвященных обсуждению вопросов методики преподавания русского языка как иностранного и неродного, и других научно-методических мероприятий, в том числе в дистанционной форме с использованием Интернет-ресурсов.

Открытое образование на русском языке доказало свою востребованность у иностранной аудитории и результативность с точки зрения поддержания интереса к русскому языку за рубежом. В рамках Центров открытого образования на безвозмездной основе осуществляется как целенаправленная поддержка иностранных граждан в процессе обучения русскому языку, так и просветительская деятельность в области русской культуры и науки, а также информирование о рынке образовательных организаций высшего образования Российской Федерации. Курсы и мероприятия, проводящиеся для широкого круга участников на безвозмездной основе с выдачей соответствующих сертификатов, уверенно могут позиционироваться как часть системы открытого образования на русском языке.

Открытие, развитие и поддержка центров открытого образования в географически удаленных регионах и/или регионах со сложной политической обстановкой, в которых сохранился интерес к изучению русского языка, имеет особое значение, поскольку позволяет поддерживать статус русского языка, как значимого и ценного, не только для немногочисленных носителей языка и людей старшего поколения, владеющих русским языком как иностранным, но и для молодого поколения. Помимо основных – образовательной и просветительской – функций Центры открытого образования выполняют в таких регионах кумулятивную функцию, становятся важными «точками» концентрации знаний о методике преподавания русского языка, источниками информации о новациях в лингводидактике и теории языка и обеспечивают специалистам, желающим на местах заниматься продвижением русского языка и культуры, необходимую квалифицированную методическую и научную помощь.

При общей методической определенности деятельности ЦОО существует проблема формирования научно обоснованного подхода к определению принципов организации открытого образования на русском языке, описанию основных критериев формирования образовательного и просветительского контента, реализуемого в ЦОО.

Представляется, что тематическую направленность и содержание образовательных программ определяют несколько факторов, которые обязательно должны быть учтены: целевая аудитория, языковая и геополитическая ситуация в каждом регионе.

Принципы формирования образовательного контента ЦОО рассмотрим на примере организации деятельности центров в Исламском Эмирате Афганистан и в Республике

Таджикистан, осуществленной Алтайским государственным педагогическим университетом в 2023 году.

При планировании работы Центра в первую очередь необходимо учитывать целевую аудиторию, на работу с которой будет направлена основная деятельность ЦОО. Как правило, комплекс образовательных программ и мероприятий нацелен на охват большой целевой аудитории, включающей иностранных граждан разных возрастов, желающих повысить уровень владения русским языком, и преподавателей русского языка, заинтересованных в овладении современными технологиями обучения русскому языку. Основной целевой аудиторией курсов и мероприятий являются представители самого социально активного пласта общества – молодежи от 14 до 35 лет – проявляющие интерес к изучению русского языка и культуры: школьники старших классов, студенты, учителя, преподаватели, обучающиеся русскому языку или на русском языке. Выбор целевой аудитории обусловлен тем, что основная масса изучающих русский язык за рубежом – это молодые люди, готовящиеся к обучению в российских вузах, работе в России или осуществляющие в своей стране профессиональную деятельность на русском языке (например, педагоги, обучающие русскому языку или на русском языке, или сотрудники совместных торговых или промышленных организаций). Как правило, русский язык они изучают в своей стране, вне языковой среды, без возможности погружения в аутентичный языковой и культурный контекст. В связи с этим важным и необходимым является создание условий для знакомства молодежи с культурой, искусством, традициями, современным состоянием науки и образования Российской Федерации.

Регулярная работа ЦОО позволяет ликвидировать у участников дефицит в языковых и культурологических знаниях, формируя живое и целостное представление о современном состоянии русского языка и культуры, а организаторам дает возможность популяризировать и продвигать русский язык, русскую культуру и образование. В результате формируется аудитория, способная расширяться за счет привлечения нового контингента, желающего начать изучение русского языка и/или повышать уровень своей компетенции во владении языком (школьники и студенты, сотрудники организаций), заинтересованного в росте своей квалификации за счет совершенствования методик преподавания русского языка (педагоги). В перспективе работа Центров по поддержке изучающей русский язык и культуру молодежи приведет к появлению молодых специалистов, владеющих на высоком уровне русским языком и использующим его в своей профессиональной деятельности, что, как следствие, обеспечит популяризацию русского языка и продвижение русской культуры в информационном, образовательном и культурном пространстве государств.

Для определения актуальных и наиболее востребованных направлений образовательных курсов и необходимых мероприятий был проведен предварительный анализ языковой и геополитической ситуации в стране.

Афганистан является многонациональным и многоязычным государством, в котором русский язык на протяжении многих лет являлся одним из популярных иностранных языков изучения в школах и университетах. Многие представители старшего поколения получили образование в СССР или России и хорошо владеют русским языком. Однако современная политическая обстановка, сложившаяся в Афганистане, неблагоприятно сказывается на языковой ситуации. Изменения, произошедшие во внутренней политике Афганистана с 2021 года, не способствуют развитию открытого образования. В настоящее время в стране отсутствуют условия для продвижения русского языка и русской культуры, в связи с чем возникают трудности с их распространением и в молодежной среде. При условии изменения образовательной политики афганского правительства в сторону открытости и демократичности центрами формирования интереса к изучению русского языка могут служить организации высшего образования, имеющие историю и традиции в этой области, в частности, Кабульский государственный университет, как центральный вуз страны, и Кабульский педагогический университет, Кабульский политехнический университет. Создание Центра открытого образования на русском языке на базе Кабульского

политехнического университета закрывает потребность в продвижении русского языка и интереса к его изучению в студенческой среде, в случае формирования устойчивого интереса к русскому языку – потребностью в образовательной поддержке молодежи, изучающей русский язык. Кроме того, Центр может служить информационной базой для преподавателей кабульских университетов – специалистов по филологии, лингводидактике, педагогике. В глобальной перспективе работа Центра будет способствовать популяризации русского языка и продвижения русской культуры в образовательном, научном и информационном пространстве Афганистана.

На сегодняшний день в Республике Таджикистан существует высокий спрос на изучение русского языка, который официально признан Конституцией Республики Таджикистан языком межнационального общения. Знание русского языка позволяет гражданам Таджикистана, особенно молодежи, активно включиться в международную образовательную, научную, экономическую, политическую деятельность. Предшествующий опыт реализации проектов показал, что спрос на русский язык особенно высок в сфере образования, интерес к изучению языка проявляется на всех ступенях, начиная с дошкольного образования и заканчивая высшим. Особенно высока потребность во владении русским языком при подготовке квалифицированных специалистов. В рамках высшего образования владение русским языком осознается в Республике как важная компетенция будущего специалиста, повышающая его конкурентоспособность на рынке труда.

Необходимость создания Центра открытого образования на русском языке и обучения русскому языку на базе Хорогского государственного университета им. Моёншо Назаршоева определяется географической удаленностью Горно-Бадахшанской автономной области Республики Таджикистан от административного и культурного центра Республики, и, как следствие, отсутствием в необходимом объеме информационной и образовательной поддержки изучающей русский язык молодежи. В Хорогском государственном университете им. Моёншо Назаршоева на всех факультетах существуют специализированные группы, в которых обучение ведется на русском языке, факультет русского языка и литературы готовит филологов-русистов. В связи с тем, что обучение русскому языку и на русском языке осуществляется вне языковой среды, а географическая удаленность региона не позволяет активно взаимодействовать с коллегами из других университетов страны и из России, преподаватели и студенты испытывают определенные трудности в своей повседневной языковой практике на русском языке. ЦОО в университете позволяет компенсировать этот дефицит за счет создания русскоязычной среды общения, открытой для всех желающих. Студенты, обучающиеся на русском языке, могут совершенствовать навыки общения на русском языке за счет участия в мероприятиях и обучении на курсах по русскому языку, преподаватели могут повышать уровень квалификации в области преподавания русского языка, работая с разными целевыми группами, изучающими русский язык в Центре. Кроме того, Центр является точкой притяжения в городе и регионе для всех, кто изучает русский язык, интересуется русской культурой, читает русскую литературу. Подготовленные для работы в Центре специалисты могут на высоком методическом уровне проводить просветительские и образовательные мероприятия для всех желающих.

В связи с серьезными различиями в языковой и геополитической ситуациях для работы ЦОО в каждой стране была сформирована индивидуальная образовательная программа, отвечающая потребностям целевой аудитории. Для реализации в Таджикистане были разработаны 6 курсов на русском языке, ориентированные на разные целевые группы: четыре дополнительные общеобразовательные программы объемом 36 часов: «Ступеньки в школу», «Наука – это круто?!», «Основные тенденции развития стран Востока в XX веке», «Элементы математической логики и теории множеств»; две дополнительные профессиональные программы объемом 72 часа: «Обучение русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды», «Интегрированное обучение русскому языку и литературе: традиции и инновации». Для реализации в ЦОО в Кабульском политехническом университете были разработаны три дополнительные общеобразовательные программы по

русскому языку объемом 144 часа: «Русский язык с нуля», «Русский язык для начинающих», «Русский язык для взрослых».

Политическая обстановка в Афганистане после 2021 года неблагоприятно сказывается как на развитии системы образования в целом, так и на положении русского языка. Русский язык как иностранный выведен из системы общего и среднего образования. В стране также практически отсутствуют условия для организации обучения русскому языку в сфере дополнительного образования. Русский язык изучается только в нескольких университетах и одном колледже. Такая ситуация не способствует высокому качеству образования на русском языке, поскольку студенты, не имеющие предварительной языковой подготовки, вынуждены одновременно осваивать русский язык как иностранный и предметы на нём.

Несмотря на подготовку специалистов в университетах, в частности в Кабульском педагогическом университете, существует острый дефицит учителей русского языка, который, вероятно, будет со временем усугубляться. Отчасти это связано с запретом на получение высшего образования девушками, после введения запрета количество студентов и выпускников университетов резко сократилось. Таким образом, в настоящее время в стране отсутствуют условия для продвижения русского языка и русской культуры, в связи с чем возникают закономерные трудности и с их распространением в молодежной среде.

Разработка программ для реализации в Центре открытого образования в Афганистане была призвана решить основные проблемы, связанные с распространением русского языка в молодежной среде. Предполагалось, что в первую очередь обучение на курсах необходимо обеспечить молодежи – старшим школьникам и студентам, а также оказать поддержку тем, кто ранее изучал русский язык. В связи с этим дополнительные общеобразовательные программы в Центре открытого образования были ориентированы на разные целевые группы: а) молодых людей 16–20 лет (старшеклассников, студентов 1 курса), которые ранее не изучали русский язык; б) молодых людей от 20 лет (студентов старших курсов, будущих специалистов), которые ранее не изучали русский язык; в) взрослых, старше 25 лет, ранее изучавших русский язык, но не имеющих практики общения на русском языке.

Выбор тематики образовательных программ для реализации в Республике Таджикистан обусловлен сложившейся на данный момент языковой ситуацией и направлен на решение конкретных проблем в области обучения русскому языку.

Спрос на изучение русского языка особенно высок в сфере образования, интерес к изучению языка проявляется на всех ступенях, начиная с дошкольного образования и заканчивая высшим. В сфере дошкольного образования существует дефицит специалистов, способных подготовить детей к школьному обучению на русском языке, поэтому русскоязычные программы дошкольной подготовки пользуются большим спросом. Потребность во владении русским языком при подготовке квалифицированных специалистов также очень высока. В рамках высшего образования владение русским языком осознается в Республике как важная компетенция будущего специалиста, повышающая его конкурентоспособность на рынке труда. Однако в университетах не хватает преподавателей, владеющих русским языком на высоком уровне, близком к уровню носителя языка. В связи с этим образовательные программы, разработанные и проведенные российскими специалистами по отдельным дисциплинам (особенно естественнонаучного цикла) очень востребованы. Такие программы выполняют 2 основные функции: повышают уровень предметной подготовки студентов и совершенствуют как общее владение русским языком, так и профессиональную речь.

В высших и общеобразовательных учебных заведениях преподавателями, ведущими обучение русскому языку, ощущается дефицит знаний о современных тенденциях развития лингводидактики, возможностей «осовременить» методическую подготовку у них крайне мало. Преподавателям требуется методическая поддержка российских специалистов, которую можно обеспечить посредством организации курсов повышения квалификации.

Таким образом, все разработанные для Республики Таджикистан образовательные программы направлены на решение проблем конкретной целевой аудитории – дошкольников, студентов, учителей русского языка, преподавателей.

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательный контент ЦОО необходимо формировать с учётом целевой аудитории, языковой и геополитической ситуации, т.е. содержание образования в ЦОО должно закрывать основные потребности целевой аудитории с учётом специфических языковых и геополитических условий, в которых она существует.

Накопление опыта реализации образовательных программ по русскому языку и на русском языке в различных регионах имеет важное значение для формирования ключевых принципов, определяющих набор, форму и содержание курсов и мероприятий, предназначенных для реализации в ЦОО, поскольку позволяет усилить её объяснительные возможности за счет обсуждения ключевых вопросов в профессиональном сообществе, определить список проблемных зон, имеющих научно-методическое значение как в области организации работы ЦОО, так и в области методики преподавания русского языка как иностранного.

### ***Библиографический список***

1. Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом// *Официальное опубликование правовых актов.* – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209050019> (дата обращения: 07.07.2024)
2. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом : утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283. – URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 07.07.2024)
3. Ерёмкина, Е. В. Центры открытого образования как модель продвижения российского образования за рубежом: понятие, характеристика, внедрение / Е. В. Ерёмкина // *Вестник науки* – 2023. – № 3 (60). – Т.3. – С. 85–101.

### ***Самохвалова Е.В., музыкальный терапевт, аспирант***

Ассоциация семейных сообществ и специалистов по работе с детьми «Карпушкино»,  
г. Норильск,  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ**

**Аннотация.** *Статья посвящена анализу теоретических исследований в области понятия эмоциональный интеллект. Освещена проблема демаркации подходов в трактовки и интерпретации модели эмоционального интеллекта и его составляющих компонентов. Так же было проведен анализ ряда моделей эмоционального интеллекта разных авторов и разработанных ими диагностических аппаратов.*

**Ключевые слова:** модель эмоционального интеллекта, эмоции, когниция, стимульный материал, тест, опросник.

**E. V. Samokhvalova**

## EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF THEORETICAL RESEARCH AND DIAGNOSTICS

**Abstract.** *This article is dedicated to the analysis of theoretical research in the field of the concept of emotional intelligence. The problem of demarcation of approaches in the interpretation and interpretation of the model of emotional intelligence and its constituent components is highlighted. An analysis of a number of models of emotional intelligence by different authors and the diagnostic devices they developed was also carried out.*

**Keywords:** Model of emotional intelligence, emotions, cognition, stimulus material, test, questionnaire.

В настоящее время набирает популярность термин «эмоциональный интеллект» (далее – ЭИ), его изучение, а главное применение в различных сферах современной жизни. Особое развитие ЭИ получил в сфере менеджмента, управления персоналом, личностного и профессионального развития. Отдельно хочется подчеркнуть популярность ЭИ в медийном пространстве и выход его за рамки психологической науки. Понимание ЭИ в теоретических работах разных авторов разнится на уровне понимания, структуры и входящих в неё компонентов.

Сравнительный анализ моделей ЭИ различных исследователей демонстрирует нам многокомпонентный состав понятия ЭИ, сложность выделения конкретных компонентов, составляющих его, а также проблему внутренних связей между этими компонентами.

Теоретические подходы в понимании ЭИ как модели способностей, или как смешанной модели личностных черт, отражает проблему выделения ЭИ как отдельного вида интеллектуальной деятельности. Сторонники модели личностных черт воспринимают термин ЭИ как условное название, не подразумевающее равенство ЭИ и когнитивного интеллекта, а скорее являющегося производной частью социального интеллекта. Сторонники модели способностей в свою очередь приравнивают ЭИ к когнитивному интеллекту и отделяют понятия социальный, персональный и эмоциональный интеллект.

Вытекающее разночтение в понимании природы ЭИ распространяется на диагностические исследования. Сторонники понимания ЭИ как черт личности используют в большинстве своем опросники и самоопросники (за исключением Д. В. Люсина), что вызывает ряд критических замечаний по факту искажения достоверности результатов под влиянием эмоционального состояния и уровня самооценки. Сторонники модели ЭИ как способности, которые используют в диагностике тесты, в свою очередь, получают критику в адрес определения правильности ответа при использовании тестовых заданий. А именно допустимо ли считать верным вариантом тот ответ, который посчитали таковым большинство, и допустимо ли считать интонацию верно передающей эмоцию, опираясь только на то, что это произнес профессиональный актер.

Теоретические исследования демонстрируют эволюцию в понимании модели ЭИ, от совокупности личностных характеристик, имеющих социальную направленность (модель Бар-Она), до понимания ЭИ как способностей, имеющих генетическую и фенотипическую природу. Сама эмоция прошла путь от восприятия её как статического явления психики, до понимания эмоции как динамического процесса.

Впервые термин ЭИ был использован в 1966 г профессором Б. Лейнером в статье о связи эмоционального интеллекта и женской эмансипации. В 1967 г. Д.-П. Гилфорд использовал этот термин в процессе исследования социального интеллекта. Введение этого термина в научную психологию и дальнейшая популяризация принадлежит П. Сэловею и Дж. Мэйеру. Медийную популярность же ЭИ приобрел благодаря психологу и научному журналисту Д. Гоулману.

Разработка понятия ЭИ, его структуры, компонентов привело к появлению различных моделей ЭИ, и как следствие, – к различным подходам в диагностике и понимании самого термина ЭИ. Константин Петридес и Адриан Фернхем в своих работах вводят широкую

демаркацию между существующими моделями ЭИ, основанную на применяемых методах измерения конструкта [8]. Авторы разделяют модели ЭИ на 2 группы: ЭИ как модель интеллектуальных способностей, ЭИ как смешанная модель когниции и индивидуальных черт личности, которые приводят к идентификации эмоций, их интерпретации и управлению, как на уровне самоуправления, так и возможности влияния на эмоциональную сферу других людей.

В рамках смешанной модели ЭИ личностные черты рассматриваются как устойчивые поведенческие паттерны, распространяющиеся на широкий круг ситуаций. Используемый диагностический аппарат – опросники. В рамках ЭИ в модели совокупности способностей способность рассматривается как сформировавшиеся личностные свойства в процессе взаимодействия с предметами, явлениями и людьми, а также являющиеся типом устойчивого реагирования в различных жизненных ситуациях. Используемый диагностический аппарат – тесты.

Помимо различия в понимании и интерпретации ЭИ и его структурных элементов можно выделить отличия в подходе к диагностике ЭИ. Так диагностические аппараты ЭИ различаются по использованному стимульному материалу, форме заданий, изучаемым показателям, а также по типу интерпретации верности ответа. Можно выделить 3 подхода в определении верности ответа при диагностике ЭИ:

- Экспертная оценка соотношения стимульного материала и правильного варианта ответа, например, психометрическая проверка.
- Стандартизация ответа как показатель его верности (верность определяется большинством реципиентов).
- Введение заранее верного ответа, например, использование профессиональных актеров.

Обратимся к анализу моделей ЭИ.

**Смешанная Модель ЭИ Р. Бар-Она**, на базе которой разработан опросник EQ-i (Emotional Quotient Inventory).

ЭИ – множество не когнитивных способностей, компетентностей и навыков, которые влияют на способность справиться с требованиями и влиянием среды и преуспеть» [9]. Р. Бар-Он проводил сравнительный анализ взаимосвязи успеха в жизни и личностных качеств индивида. В процессе работы он выделил 5 уровней, отвечающих за успешную реализацию индивида в социуме; модель ЭИ представленная Бар-Оном включает 5 основных компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает ряд элементов:

1. Внутрличностный (самоуважение, независимость, асертивность, самоактуализация);
2. Межличностный (сочувствие, ответственность, навыки межличностного общения);
3. Адаптивность (способность адаптировать свои эмоции к меняющимся условиям);
4. Управление (толерантность к стрессовым ситуациям, контроль импульсивности);
5. Преобладающее настроение (уровень оптимизма, удовлетворенность жизнью).

Особенность концепции модели ЭИ Р. Бар-Она заключается в том, что ЭИ отделяется от когнитивного интеллекта и выделяется в самостоятельную структуру психики человека. По мнению исследователя, интеллект, способности и развитые навыки – это совокупность знаний для успешного проживания и преодоления жизненных ситуаций. ЭИ не входит в категорию когнитивного интеллекта, а относится к когнитивным способностям эмоционального самосознания [9].

**Модель ЭИ Д. В. Люсина** относится к модели способностей. Опросник ЭИИ. ЭИ – способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими [4].

В модели ЭИ Д. В. Люсин особую роль отводил навыкам распознавания и интерпретации эмоций, как на внутрличностном, так и на межличностном уровнях. Такой подход роднит модель Д. В. Люсина с моделью ЭИ Говарда Гарднера, в которой ЭИ рассматривается как непосредственная часть социального интеллекта, но интерпретируется как личностный интеллект. Личностный интеллект, в свою очередь, разделяется на

интерперсональный и интраперсональный, что подразумевает знание как о себе, так и о других.

Выделяется 4 основных компонента:

1. Понимание своих эмоций;
2. Понимание чужих эмоций;
3. Управление своими эмоциями;
4. Управление чужими эмоциями.

Эти компоненты, в свою очередь, делятся на 6 элементов, также распределенных по уровням:

1. Межличностный уровень ЭИ:
  - Интуитивное понимание чужих эмоций;
  - Понимание чужих эмоций через экспрессию;
  - Общая способность к пониманию чужих эмоций.
2. Внутрличностный уровень ЭИ:
  - Осознание своих эмоций;
  - Управление своими эмоциями;
  - Контроль экспрессии.

Под пониманием «эмоций» Д. В. Люсин подразумевает способность распознать сам факт наличия некоторых эмоций, идентифицировать их, давать им словесное выражение, а также способность понимать причины эмоций и их последствия. Эмоциональный интеллект в трактовке Д. В. Люсина – один из видов интеллектуальных способностей.

С помощью опросника ЭИИ измеряются представления человека об эмоциональном интеллекте, а не личностные черты, что роднит модель ЭИ Д. В. Люсина с моделью ЭИ как способностей. Отличие представляемой автором модели ЭИ от смешанной модели заключается в том, что в конструкте ЭИ отсутствует понимание «личностные черты» как коррелянта способности к пониманию и управлению эмоциями [5].

**Модель ЭИ Д. Гоулмена** относится к смешанному типу моделей ЭИ; разработан опросник ЕСІ (Гоулмена). «Способности составляющие ЭИ включают самообладание, рвение и постоянство и способность мотивировать себя» [1].

Эта модель получила наибольшее распространение в медийном пространстве и на уровне обыденной психологии.

Модель ЭИ включает в себя пять уровней:

- Знание эмоций.
- Руководство эмоциями.
- Мотивация.
- Распознавание эмоций других.
- Управление отношениями с другими.

Такой компонентный состав роднит модель ЭИ Д. Гоулмана с моделью ЭИ Р. Бар-Она. Отличие заключается в том, что выделяются разные уровни личностной организации и различия в трактовке этих уровней. Например, уровень «мотивация», с точки зрения Гоулдмана, состоит из использования эмоций для достижения цели, отсроченного проявления радости и подавления импульсивности, способности быть в «общем потоке». А «мотивация» у Р. Бар-Она не выделена в отдельный компонент, а, скорее, относится к психическим явлениям на внутрличностном уровне и относится к группе «самоактуализация». Также исследования Р. Бар-Она и Д. Гоулмана направлены в большей степени на социальную сферу, а именно на успешную социальную реализацию, и ЭИ рассматривается как залог социальной реализации и успеха в жизни

Д. Гоулдмен, так же, как и Д. Люсин, делит модель ЭИ на 2 уровня – социальной и эмоциональной компетентности. Более того, именно социальную компетентность, адаптивность и успешность Д. Гоулдмен соотносит с ЭИ.



Д. Гоулман развитым ЭИ объясняет успех в социальных сферах. Он утверждает, что «Среди молодежи тренинг ЭИ приведет к меньшему количеству грубости или агрессивности, к достижению большей популярности, улучшению учебы [1 с. 192].

Сравнивая эмоциональный и когнитивный интеллект, Д. Гоулман пишет, что «в лучшем случае показатель интеллекта вносит вклад в успех приблизительно на 20 %, в то время как факторы, включенные в ЭИ, определяют успех жизни на 80 %» [2 с. 34].

**Модель ЭИ Сэловея-Мэйера-Карузо** относится к модели способностей; разработан тест MSCEIT. «ЭИ – набор способностей которые объясняют, насколько точно изменяется эмоциональное восприятие и понимание людей. Более формально ЭИ – способность чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать причину эмоций и регулировать эмоции у себя и других» [6].

На данный момент модель ЭИ Сэловея-Мэйера-Карузо считается одной из самых полных и теоретически обоснованных. В своих работах авторы отделили понятие ЭИ от социального и персонального интеллекта. Они отмечают, что все эти 3 вида интеллекта имеют одинаковую по сложности структуру и являются отражением внутренних психологических и внешних социальных процессов.

Модель состоит из эмоциональных навыков, которые представляют собой взаимосвязанный набор компетентностей, которые также можно рассматривать как иерархическую конструкцию, составляющую 4 основных ветви, каждая из которых делится на 2 подгруппы [7].

1. Распознавание (идентификация) эмоций.
2. Использование эмоций в мышлении и деятельности.
3. Понимание эмоций.
4. Управление эмоциями.

Эти ветви ЭИ, несмотря на отличия на уровне характеристик, имеют внутренние связи друг с другом, а также корреляцию с другими способностями, например, с вербальным интеллектом. По мнению авторов, ЭИ с возрастом развивается.

Разработанный тест MSCEIT отвечает трем эмпирическими критериям, применимым для диагностики любого вида интеллекта.

1. Тестовые задания, как и требуется для оценки интеллекта, имеют объективно правильные и неправильные решения.
2. Прослеживается взаимосвязь между показателями измерения уровня функционирования и отдельных ментальных навыков, но при этом они могут быть измерены независимо друг от друга.
3. Предполагается возможность развития ЭИ с возрастом посредством накопления социально-эмоционального опыта.

Тест MSCEIT направлен на диагностирование способностей индивида справляться с задачами, связанными с переработкой эмоциональной информации. Интерпретация результатов теста – среднее выведенное значение из ответов большинства респондентов, позволяет убрать влияние на результаты исследования аффективного состояния респондента, а также уровня его самооценки.

Наличие таких навыков, как распознавание эмоций по лицу, понимание эмоциональной просодики в речи, эмоциональный самоконтроль и т. п. предполагает наличие когнитивных способности в эмоциональной сфере, что авторы и выделяют как ЭИ. С точки зрения авторов, эмоционально-интеллектуальные люди способны точно определять эмоции; использовать эмоции для управления психическими процессами; понимать эмоции и их значение; управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. ЭИ в аспекте модели Сэловея-Мэйера-Карузо – это комплексная способность, формирование которой происходит с самого рождения за счёт развития умственных способностей посредством опыта, обучения и т.д.

Процесс мышления включает в себя множество компонентов: подвижный интеллект (fluid reasoning), постижение знаний (comprehension-knowledge), визуально-пространственная

обработка информации (visual-spatial processing), различные виды памяти, а также обработку, долгосрочное хранение и извлечение данных из памяти (long-term storage and retrieval), в том числе скорость извлечения информации (speed of retrieval). Каждый из этих компонентов также можно разделить на составные элементы. Например, широкая способность «постижение знаний» (comprehension-knowledge) включает в себя специфическую способность понимать терминологию и общие знания о мире. Поэтому ЭИ как комплекс способностей может делиться ещё на классы отражающие разные уровни функционирования человека:

- базовые функциональные навыки мозга, как скорость когнитивной обработки данных (mental processing speed) и объем рабочей памяти (working memory).
- сенсорные системы головного мозга и их проявление. К ним относятся слуховые (auditory intelligence) и тактильные/физические (tactile/physical intelligence) способности.
- вербальный интеллект (verbal intelligence) и т.д.

Этот комплекс способностей направлен на обработку эмоциональной информации, поскольку эмоции являются организованной реакцией, включающей физические изменения, чувственный опыт, когницию и планы действий. Люди используют этот вид интеллекта, чтобы управлять тем, что для них наиболее важно, – чувствами социального признания, согласованностью идентичности (identity coherence) и эмоциональным благополучием.

Тест ЭИ Сэловея-Мэйера-Карузо подвергается критике по 2 ветви «Использование эмоций», т.к. влияние эмоции на когнитивные способности подлежит уточнению и большему исследованию.

**Модель ЭИ К. Петридеса** относится к смешанной модели ЭИ; разработан опросник TEIQue.

К. Петридес с коллегами являются основными противниками модели ЭИ как совокупности способностей и ее измерению на основе теста MSCEIT. Они рассматривают ЭИ с точки зрения смешанной модели и определяют ЭИ как психологический конструкт, не связанный напрямую с познавательными способностями человека. ЭИ по К. Петридеса – не настоящий интеллект, т.к. он не отвечает стандартам измерения психометрического интеллекта, а является совокупностью личностных черт. Данное разделение очень важно на уровне теоретического осмысления ЭИ и формирования гипотез, связанных с ним. Модель ЭИ К. Петридеса имеет частичное совпадение с социальным интеллектом, в отличие от модели Сэловея-Мэйера-Карузо, который отделил ЭИ от социального и персонального. Сам принцип смешанной модели ЭИ из-за широты включенных элементов подразумевает множество совпадений и сопряжений с другими концептами психики человека.

Предлагаемая диагностическая методика – опросник TEIQue – не направлена на измерение интеллекта, способности или умения, а в большей степени измеряет характеристики эмоциональной самооффективности [Petrides, Furnham, Mavroveli, 2007].

Модель К. Петридеса имеет 4 уровня организации:

1. «Благосостояние».
2. «Самоконтроль».
3. «Эмоциональность».
4. «Общительность».

Эти 4 уровня включают в себя 15 составных элементов.

Разработанный диагностический аппарат – опросник TEIQue – наибольшее сходство имеет с диагностикой «невербального интеллекта» и направлен на выявление ряда личностных характеристик, таких как оптимизм, приятность, открытость, добросовестность, и клинические проявления психики – алекситимия и невротизация.

**Модель ЭИ Е. А. Сергиенко и др.** относится к модели способностей; разработан тест ТЭИ.

История создания отечественной модели ЭИ Е. А. Сергиенко и Е. А. Хвельной позволяет провести параллель с моделью Сэловея-Мэйера-Карузо, так как разработка

концепта ЭИ Сергиенко произошла в процессе адаптации теста MSCEIT 2.0 для русской аудитории.

Эмоциональный интеллект у Е. А. Сергиенко – это способности человека, способности, имеющие генетические и фенотипические основы. Иными словами, способность, имеющая и биологическую, и социальную природу. В отечественных исследованиях эмоциональному интеллекту отводилось место на пересечении таких конструктов как практический, социальный, академический (психометрический интеллект). Д. В. Люсин и Д. Ушаков определяют ЭИ как составную часть, в которой пересекаются многие из видов интеллекта. Но принципиально новым в модели Е. А. Сергиенко является единство когниции и эмоций в самой структуре.

Особенности разработанной модели – объединение двух теорий:

1. Эмоциональный интеллект как способность.
2. Психо-эволюционная теория Р.Плутчика.

Соединение этих 2 теорий создало непротиворечивую теоретическую основу модели ЭИ, что послужило основой для создания нового теста.

Модель ЭИ Е. А. Сергиенко и др., так же, как модель Сэловея-Мэйера-Карузо, имеет 4 ветви:

1. Распознавание (идентификация) эмоций;
2. Использование эмоций для решения задач;
3. Понимание эмоций;
4. Управление эмоциями.

Но отличия этих моделей находятся на уровне компонентов, входящих в них, в частности, модель Е. А. Сергиенко содержит больше элементов и более широкий диапазон исследования. Эти различия легче всего проследить в процессе сравнения диагностических аппаратов, представляющих эти модели.

Раздел теста, в котором предполагается произвести моделирование ситуации (2 ветвь), был разделен на 4 уровня эмоционального взаимодействия:

1. Карьера, взаимодействие в рамках рабочих ситуаций;
2. Взаимоотношения со значимыми близкими;
3. Социальные взаимодействия;
4. Разрешение конфликтных ситуаций.

В тесте MSCEIT каждая ветвь была разделена на 2 подгруппы, в тесте ТЭИ 1 и 3 ветвь имеют 3 ответвления:

В разделе «опытный интеллект» 1 ветвь – «распознавание эмоций» к стимульному материалу, с фотографиями лиц и изображений, добавлен раздел «ситуации». Иными словами, эмоции, которые возникают в процессе ситуаций, могут быть лучше идентифицированы посредством дополнительного анализа ситуации. Поэтому в разделе «стратегический интеллект» в ветви «понимание эмоций», кроме изменений и смешивания, добавляется раздел «динамика», т.е. предлагается дополнительно исследовать динамику эмоций при разворачивании определенных взаимодействий в ситуации. Тем самым модель Е. А. Сергиенко и др. рассматривает ЭИ как способность не просто идентифицировать вербальные и невербальные эмоции, эмоциональное настроение как самого себя, так и другого человека, и возможность воздействовать на него, а ещё как способность к анализу визуального ряда изменяющихся эмоций в процессе взаимодействия. Эмоция в концепции Е. А. Сергиенко и др. – это не статичное явление, а скорее непрекращающийся процесс. Также эта модель, помимо понимания эмоций как динамического процесса, предполагает совмещение, смешивание эмоционального настроения.

Рассмотрев вышеперечисленные модели, можно сделать вывод, что обладают более полной теоретической проработанностью и обоснованностью модели ЭИ, в которых ЭИ понимается как совокупность способностей, и приравнивается к когнитивному интеллекту. Также стоит отметить, что представители модели ЭИ как способностей, а именно модели Е. А. Сергиенко и др., а также модели Сэловея-Мэйера-Карузо, прошли дополнительную

психометрическую проверку, имеют большую количественную выборку при апробации тестов. Что касается диагностических аппаратов, а именно тестов MSCEIT 2.0 и ТЭИ, они имеют наибольшее количество стимульного материала, что подразумевает под собой более длительную и тщательную проверку способностей, относящихся к концепции ЭИ, по сравнению с другими диагностическими аппаратами, некоторые из которых имеют парадоксально малое количество вопросов и заданий (Опросник ЕСІ – 10 вопросов). Именно тщательный теоретический подход к проблеме ЭИ П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо, Е. А. Сергиенко и коллег позволяет нам взглянуть на понятие ЭИ как на новое явление в теории психологии человека.

#### **Библиографический список**

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект, почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва : ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2021. – С. 5.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва : АСТ, 2008. – 188 с.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 1340 с.
4. Люсин, Д. В., Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. – Москва : «Когито-Центр», 2009. – 510 с.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте// Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.
6. Сергиенко, Е. А., Ветрова, И. И. Тест эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловаея, Д. Карузо (MSCEIT v.2.0) и возможность его применения / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Психология человека и общества : Научно-практические исследования. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 167–188.
7. Сергиенко, Е. А., Ветрова, И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловаея, Д. Карузо (MSCEIT v.2.0) русскоязычная версия / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 175 с.
8. Сергиенко, Е. А., Хлевная, Е. А. Тест эмоционального интеллекта : Методическое пособие / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 178 с.
9. Bar-On, R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual / R. Bar-On. – Toronto : Multy-Health System, 1997. – 156 с.

**Трубникова О.В., учитель обществознания, магистрант 2 курса Института истории, социальных коммуникаций и права**  
МКОУ «Ребрихинская СОШ»  
Ребрихинский район, с. Ребриха  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

#### **ДИНАМИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ**

**Аннотация.** В данной статье автор конкретизировал личностные компетенции учащихся, а также подчеркнул особенности формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию. Автор обращает внимание на то, что в процессе реализации

индивидуального проекта, на всех его стадиях, у учащихся повышается уровень сформированности личностных компетенций.

**Ключевые слова:** компетенции, компетентностный подход, педагогический подход, учебно-исследовательская и проектная деятельность, личностные компетенции, формирование личностных компетенций.

**O. V. Trubnikova**

## **DYNAMICS OF THE FORMATION OF PERSONAL COMPETENCES OF SCHOOLCHILDRENS IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATIONAL, RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES IN SOCIAL SCIENCE**

**Abstract.** *In this article, the author specified the personal competencies of students, and also emphasized the peculiarities of the formation of personal competencies of students through the organization of educational, research and project activities in social studies. The author draws attention to the fact that in the process of implementing an individual project, at all its stages, students increase the level of formation of personal competencies.*

**Keywords:** *competencies, competence-based approach, pedagogical approach, educational, research and project activities, personal competencies, formation of personal competencies.*

На сегодняшний день невозможно сочетать выполнение высоких стандартов и достижение качества школьного обществоведческого образования с учетом индивидуальных способностей, наклонностей и запросов учащихся без хорошо продуманной и развитой системы формирования личностных компетенций учащихся. В последнее время на решение этой проблемы ориентированы все учреждения российского образования от школ до министерства. Вместе с тем, теоретические и практические вопросы формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию, разрабатываются на сегодняшний день недостаточно и противоречиво.

Исходя из этого, актуальность данной темы заключается в том, что проблема формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию является чрезвычайно важной для современного общества. Это делает необходимым широкое изучение вопросов, связанных с особенностями учебно-исследовательской, проектной деятельности и формированием личностных компетенций учащихся.

Опираясь на данный факт важным, в рамках изучения данной темы, представляются труды А. Г. Бермус [1], И. А. Зимней [2], Е. Я. Коган [3], О. Е. Лебедева [4]. Авторы внесли значительный вклад в раскрытие понятия «компетенции учащихся», указали виды и принципы их развития.

Большой интерес представляют работы А. В. Хуторского [5], в которых анализируются различные взгляды на сущность компетентностного подхода в образовании и Т. Г. Юсуповой [6], которая предлагает свою точку зрения на формирование личностных компетенций учащихся как педагогический процесс.

Теоретический анализ личностных компетенций учащихся как результат учебно-исследовательской и проектной деятельности показал, что проектная и исследовательская деятельность предполагают организацию совместной деятельности учителя и учащихся, направленную на творческое преобразование учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате самостоятельного поиска. Целью данной статьи является рассмотреть особенности формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию.

На базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Ребрихинская средняя общеобразовательная школа» с. Ребриха Алтайского края был

проведён эксперимент по формированию межличностных компетенций обучающихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию. В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 10-11-х классов в количестве 73 человек (39 человек в 10 классе, 34 человек в 11 классе). Для чистоты проведенного эксперимента все учащиеся были поделены на две группы: 10 класс – экспериментальный, 11 – контрольный.

Экспериментальная работа по формированию личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию включает в себя три этапа: диагностический, практический и обобщающий.

На диагностическом этапе констатирующего эксперимента учащимся было предложено по результатам индивидуального проекта провести оценку личностных компетенций по определенным критериям: способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, сформированность предметных знаний и способов действий, способность обучающегося реализовать индивидуальный проект. Лист оценки личностных компетенций по результатам индивидуального проекта позволил определить уровень сформированности личностных компетенций учащихся 10 и 11 классов (см. таблица 1).

**Таблица 1. Результаты проведения оценки личностных компетенций в рамках диагностического этапа эксперимента**

| Уровни сформированности личностных компетенций | 10 класс            |     | 11 класс            |     |
|--|---------------------|-----|---------------------|-----|
|  | количество учащихся | %   | количество учащихся | %   |
| Высокий  | 2                   | 5   | 20                  | 59  |
| Средний  | 31                  | 80  | 12                  | 35  |
| Низкий   | 6                   | 15  | 2                   | 6   |
| Всего  | 39                  | 100 | 34                  | 100 |

Анализ данных таблицы 1 показал, что личностными компетенциями обладают все учащиеся 10–11-х классов, однако низкий уровень их сформированности наблюдается у некоторых учащихся как в экспериментальной, так и в контрольной группах (15% и 6% соответственно). В экспериментальном 10 классе высоким уровнем сформированности личностных компетенций обладает малая часть учащихся – 2 человека (5%), в то время как в контрольном 11 классе – 20 человек (59%). В 10 классе большинство учащихся находятся на среднем уровне развития личностных компетенций – 31 человек (80%), в то время как в 11 классе – 12 человек (35%).

По результатам диагностического этапа констатирующего эксперимента была разработана программа и апробирована методика формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию в экспериментальном классе в ходе практического этапа формирующего эксперимента.

Программа по формированию личностных компетенций обучающихся посредством организации и реализации индивидуального проекта по обществознанию была ориентирована на следующие критерии:

1. Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем.
  - 1.1 Аргументированность выбора темы.
  - 1.2 Значимость выполненной работы.
  - 1.3 Личная заинтересованность автора, творческий подход к работе.
2. Сформированность предметных знаний и способов действий.
  - 2.1 Соответствие выбранных способов работы цели и содержанию проекта.
  - 2.2 Выполнение принятых этапов проектирования.
  - 2.3 Законченность работы.
3. Способность обучающегося реализовать проектную деятельность.
  - 3.1 Уровень сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

3.2 Возможность практического применения.

3.3 Умение адекватно оценивать результаты проекта.

Оценка сформированности личностных компетенций проводилась в соответствии с уровневой моделью педагогических измерительных материалов и методологии В. П. Беспалько.

Низкий уровень – общая ориентировка ученика в способах предполагаемой деятельности, знание того, где основная информация может находиться, репродуктивное воспроизведение обобщённых учебных умений по известным алгоритмам, «узнавание» новой проблемы, возникшей в знакомой ситуации, наличие и принятие любой помощи извне. Личностные компетенции сформированы слабо: учащийся не проявляет познавательный интерес к проблеме проекта, не умеет аргументировать свою точку зрения, не проявляет способность самостоятельно и творчески мыслить.

Средний уровень – умение искать недостающую информацию для решения поставленной проблемы в различных источниках и работать с ней, умение решать некоторые практические задания в знакомых ситуациях, попытка переноса имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую ситуацию, готовность оказать посильную помощь другим участникам совместной деятельности, нуждается в помощи извне. Личностные компетенции сформированы, но не развиты. Учащийся критически воспринимает информацию, усваивает нормы и правила поведения в обществе, умело управляет своими чувствами и эмоциями, понимает и учитывает мнения других, но испытывает трудности при аргументировании своей точки зрения.

Продвинутый уровень (творческий) – умение прогнозировать возможные затруднения и проблемы на пути поиска решения, умение проектировать сложные процессы, умелый перенос имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую незнакомую ситуацию, отсутствие помощи извне, оказание помощи другим участникам совместной деятельности, умение отразить свои действия. Личностные компетенции достаточно развиты. Учащийся критически мыслит, у него развиты способности к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности, осознает личную ответственность за свои поступки и действия, действует на основе представлений о нравственных нормах, имеет адекватное представление о самом себе.

Формирование личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию проводилось в соответствии с разработанной программой и методикой. Опираясь на дифференцированный подход по уровню сформированности личностных компетенций, экспериментальная и контрольная группы были поделены на три подгруппы:

- 1) учащиеся с низким уровнем;
- 2) учащиеся со средним уровнем;
- 3) учащиеся с высоким уровнем.

В соответствии с целями и задачами Программы, содержанием учебника по обществознанию обучающимися были выбраны темы проектов. Было выделено 4 этапа работы над проектом.

I этап (подготовительный). На данном этапе необходимо было выбрать и сформулировать проблему проекта, актуализировать ее, сформулировать цель и задачи проекта. Была проведена работа над методическим аппаратом будущего исследования, определен предполагаемый результат. На данном этапе у учащегося повышается мотивационная готовность, познавательная активность, развивается интерес к обучению, возрастает готовность решать интеллектуальные задачи.

II этап (планирование). Данный этап работы над исследовательским проектом предполагал планирование мероприятий для достижения целей проекта. Каждый учащийся планировал исследовательскую работу самостоятельно: составлял план, формулировал гипотезу исследования, осуществлял выбор способа представления результатов. На данном

этапе учащийся проявлял навыки активного взаимодействия со взрослыми, учился аргументировать свою точку зрения.

III этап (исследовательский). Этап включал в себя сбор информации, решение исследовательских задач, анализ и формулирование выводов. Учащийся учится критически мыслить, развивать свои способности к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности, у него формируются навыки самостоятельного применения приобретённых знаний и способов действий при решении различных задач. Он осознает себя гражданином страны, усваивает нормы и правила поведения в обществе, действует на основе представлений о нравственных нормах.

IV этап (представление результатов, оценка проекта, обсуждение результатов). Апробация материалов и представление результатов индивидуального проекта, обсуждение результатов, рефлексия, самоанализ. На данном этапе проекта каждый учащийся представлял свою работу по индивидуальному проекту. Были обобщены все полученные в ходе исследования материалы, после чего перешли к обсуждению результатов проекта. В результате рефлексии проводилась оценка психологического комфорта во время реализации проекта и анализ самооценки учащихся. На данном этапе у учащегося формируется адекватное представление о самом себе, он учится воспринимать полученную информацию от окружающих.

В процессе формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию реализуется сразу несколько задач: повышается мотивационная готовность, познавательная активность, развивается интерес к обучению, возрастает готовность решать интеллектуальные задачи.

Таким образом, по результатам практического этапа формирующего эксперимента, нами были получены данные о личностных компетенциях обучающихся, требующие обработки, анализа и оценки. Такую работу включил в себя обобщающий этап контрольного эксперимента, в ходе которого был проведен диагностический контроль результатов работы по применению программы и методики формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию, а полученные результаты сопоставлены с целью, задачами и гипотезой исследования.

В ходе обобщающего этапа контрольного эксперимента был проведен анализ результатов экспериментальной работы по формированию личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию. С этой целью учащимся экспериментального 10 класса было предложено провести итоговую оценку личностных компетенций по определенным критериям: способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, сформированность предметных знаний и способов действий, способность обучающегося реализовать индивидуальный проект.

Результаты проведения оценки личностных компетенций в рамках обобщающего этапа эксперимента представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Результаты проведения оценки личностных компетенций в рамках обобщающего этапа эксперимента**

| Уровни сформированности личностных компетенций | 10 класс – экспериментальная группа |     |
|--|-------------------------------------|-----|
|  | количество учащихся                 | %   |
| Высокий  | 12                                  | 31  |
| Средний  | 25                                  | 64  |
| Низкий   | 2                                   | 5   |
| Всего  | 39                                  | 100 |

Анализ данных таблицы 2 показывает, что после внедрения Программы и методики формирования личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-



исследовательской и проектной деятельности по общественному знанию низким уровнем сформированности личностных компетенций обладала малая часть учащихся – 2 человека (5%), значительная часть учащихся находилась на среднем уровне развития личностных компетенций – 25 человек (64%), на высоком уровне находились 12 человек (31%).

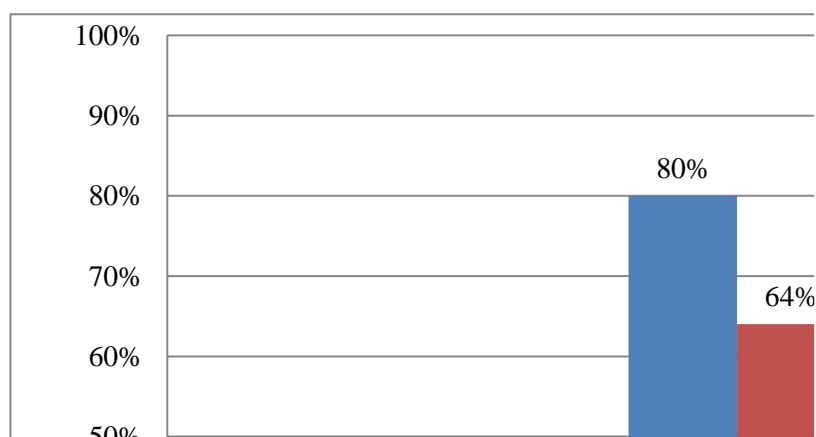
Для того, чтобы сравнить полученные результаты до и после применения Программы и методики, составим сводную таблицу уровней сформированности личностных компетенций. Результаты проведения сравнительного анализа в ходе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Сводная сравнительная таблица полученных результатов в ходе констатирующего и контрольного эксперимента в 10 классе – экспериментальная группа**

| Уровни сформированности личностных компетенций | Констатирующий эксперимент |     | Контрольный эксперимент |     |
|--|----------------------------|-----|-------------------------|-----|
|  | количество учащихся        | %   | количество учащихся     | %   |
| Высокий  | 2                          | 5   | 12                      | 31  |
| Средний  | 31                         | 80  | 25                      | 64  |
| Низкий   | 6                          | 15  | 2                       | 5   |
| Всего  | 39                         | 100 | 39                      | 100 |

Анализ данных таблицы 3 показывает, что по сравнению с данными диагностического этапа констатирующего эксперимента, у учащихся экспериментального 10 класса уровень сформированности личностных компетенций повысился.

Для того, чтобы наглядно представить уровень сформированности личностных компетенций в 10 классе до и после эксперимента, была составлена диаграмма, представленная на рисунке 1.



**Рисунок 1. Уровень сформированности личностных компетенций в экспериментальном 10 классе до и после эксперимента**

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента доказано, что в процессе реализации индивидуального проекта по всем четырем его этапам у учащихся повышается уровень сформированности личностных компетенций, а именно: повышается мотивационная готовность, познавательная активность, развивается интерес к обучению, возрастает готовность решать интеллектуальные задачи, учащиеся учатся проявлять навыки активного взаимодействия со взрослыми, аргументировать свою точку зрения, они осознают себя гражданином страны, усваивают нормы и правила поведения в обществе, действуют на основе представлений о нравственных нормах, у них формируется адекватное представление о самом себе.

Результаты целенаправленной педагогической работы по формированию личностных компетенций учащихся посредством организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию на основе применения специально разработанной программы подтверждают успешность проведённого нами эксперимента. Уровень сформированности личностных компетенций обучающихся растёт, что позволяет распространить предлагаемую методику на весь процесс преподавания обществознания в различных классах.

#### **Библиографический список**

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Эйдос. – 2015. – № 4. – С. 11–15.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. – 392 с.
3. Коган, Е. Я. Компетентный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентно-ориентированному образованию. – 2011. – № 1. – С. 13–24.
4. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2015. – № 5. – С. 3–12.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2023. – № 2. – С. 58–64.
6. Юсупова, Т. Г. Формирование социально-личностной компетенции учащихся в педагогическом процессе школы / Т. Г. Юсупова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 2. – С. 13–21.

**Холодкова О.Г., канд. психол. наук, директор Института психологии и педагогики,  
Захарьева Т.А., студентка 2 курса Института психологии и педагогики**  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация.** *Взаимосвязь мотивации учения и смысложизненных ориентаций у студентов педагогического ВУЗа может быть ключевым фактором в формировании успешной профессиональной карьеры и личностного развития. Целью исследования явилось выявление взаимосвязи между внутренними и внешними мотивами учения и ориентацией смысла жизни студентов на будущее (цели), настоящее (полнота жизни) или прошлое (результаты жизни). Для достижения цели исследования использовался тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика Пакулина С.А. и Кетько С.М, тест Ильиной. Результаты указывают на важность внутренней мотивации для психологического благополучия и формирования осмысленной жизни.*

**Ключевые слова:** мотивация учения, смысложизненные ориентации, корреляция.

**O. G. Holodkova,  
T. A. Zakharjeva**

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MOTIVATION OF TEACHING AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.

**Abstract.** *The interrelation of teaching motivation and life-meaning orientations among students of a pedagogical university can be a key factor in shaping a successful professional career and personal development. The purpose of the study was to identify the relationship between internal and external motives of teaching and the orientation of the meaning of students' lives towards the future (goals), the present (fullness of life) or the past (results of life). To achieve the purpose of the study, the test of life-meaning orientations (SOE) by D.A. Leontiev, the method of Pakulin S.A. and Ketko S.M., the Ilyina test were used. The results indicate the importance of intrinsic motivation for psychological well-being and the formation of a meaningful life.*

**Keywords:** motivation of teaching, life-meaning orientations, correlation.

В современном обществе обучение студентов в вузах приобретает все большее значение и становится одной из ключевых задач, как для науки, так и для практики. Многочисленные усилия были предприняты в последнее время для улучшения системы высшего образования в Российской Федерации. Был принят новый федеральный закон об образовании, а также разработаны новые федеральные государственные стандарты, которые ставят целью не только передачу информации студентам, но и формирование у них разнообразных компетенций, включая общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные навыки. Изменение требований к образовательному процессу неразрывно связано с изменением требований к обучающимся.

Установлено, что направленность учебной мотивации существенно влияет на процесс обучения. Для развития навыков требуется увеличение активности со стороны обучающихся, что требует изменения системы побуждений, регулирующих учебную деятельность. Важное значение имеют как внутренняя мотивация, так и различные виды внешней мотивации, такие как интроецированная мотивация и мотивация самоуважения, которые способствуют повышению эффективности обучения [1].

Ученые стремятся понять, какие психологические характеристики связаны с изучением мотивации учебной деятельности. Чаще всего рассматривается учебная мотивация в контексте интеллектуальных переменных или когнитивных аспектов, а также непосредственно в академических достижениях [2].

Исследования зарубежных теорий показали важность связи между учебной мотивацией и упорством. Новое исследование ставит перед собой задачу изучить влияние мотивационных структур на жизненные ориентации личности. Понятие смысложизненных ориентаций (СЖО) охватывает смысл жизни, цели, удовлетворенность самореализацией. Оно представляет собой целостную систему, отражающую направленность личности, жизненные цели и осознанность выбора [4].

Изучение связи между мотивационной сферой и СЖО является актуальной задачей, поскольку характер и направленность этой связи остаются неопределенными, но взаимосвязанными [3].

В мировой практике обычно выделяют два типа мотивации – внутреннюю и внешнюю. Например, Л. И. Божович классифицирует мотивы, связанные с самой деятельностью и удовлетворением от нее, и мотивы, связанные с социальным взаимодействием и стремлением к признанию в обществе. Исследование одновременного развития самооценки и мотивации к обучению позволяет предположить наличие взаимосвязи между ними [1].

Для нас важнее не столько связь между внутренними и внешними мотивами с определенным смыслом жизни, сколько с ориентацией этого смысла на будущее (цели), настоящее (полнота жизни) или прошлое (результаты жизни). Путем выявления этой связи мы можем выдвинуть гипотезу о том, что для увеличения академической успешности студентов необходимо активно формировать в них внутреннюю мотивацию и стимулировать

продуктивные формы внешней мотивации, способствующие положительному развитию учебной деятельности.

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи между внутренними и внешними мотивами учения и ориентацией смысла жизни студентов на будущее (цели), настоящее (полнота жизни) или прошлое (результаты жизни). Объект исследования – мотивация учения и смысложизненные ориентации студентов. Теоретической значимостью исследования является положение о том, что для академической успешности студентов необходимо активно формировать в них внутреннюю мотивацию и стимулировать продуктивные формы внешней мотивации, способствующие положительному развитию учебной деятельности.

Для достижения цели исследования использовался тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [6], тесту Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» [5], «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического ВУЗа» (авторы С. А. Пакулина, С. М. Кетько) [7].

После сбора информации полученные данные подвергались анализу и обрабатывались при помощи программы SPSS.

В данном исследовании приняли участие 90 студентов Алтайского государственного педагогического университета в возрасте 18–24 года, обучающиеся по очной форме.

Представленные результаты исследования (рис. 1), полученные по тесту Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» [5], свидетельствуют о том, что у студентов преобладают примерно в одинаковой степени уровни выраженности мотивов к обучению по всем представленным шкалам. Так, на среднем уровне мотив приобретения знаний выражен у 41 % обследованных студентов, на среднем уровне мотив овладения профессией у 40 % опрошенных, на высоком уровне мотив получения диплома – у 36 % обследованных студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что подход к процессу обучения у студентов характеризуется большей степенью осознанности: для них важностью наделяется не только сам процесс познания, но и поиски методов практического применения усвоенных теоретических знаний.



Рисунок 1. Результаты изучения мотивации учения среди студентов педагогического ВУЗа

Для диагностики ведущих мотивов учения студентов была использована «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического ВУЗа» (авторы С. А. Пакулина, С. М. Кетько). Методика имеет две шкалы (внешняя и внутренняя мотивация) и позволяет выяснить, какой вид мотивации является доминирующим у студентов [7].

Анализируя результаты (рис. 2), можно отметить, что 40 % студентов имеют высокий балл по внутренней мотивации к обучению. 30 % опрошенных имеют низкий балл по внешней мотивации. В целом большинство студентов показали средний результат по обоим видам мотивации (60 % и 70 %). Это говорит о том, что ни один из видов мотивации у студентов не является доминирующим. В равной степени в их мотивационной структуре представлены и внешняя и внутренняя мотивация.



Рисунок 2. Результаты диагностики ведущих мотивов учения студентов педагогического вуза

Представим анализ результатов исследования уровня сформированности смысложизненных ориентаций по тесту «СЖО» Д. А. Леонтьева [6] (рис. 3).



Рисунок 3. Результаты изучения смысложизненных ориентаций студентов педагогического ВУЗа

В испытуемой группе преобладает высокий уровень развития целей в жизни, что характеризуется растущим показателем осмысленности собственной жизни, целеустремленности в ней. Также, в группе есть 18%, которыми обладают средними показателями по данной шкале, что говорит об их целеустремленности, владением процесса целеполагания. Низкий показатель имеется у 10 %, у которых еще пока не сформированы цели в жизни.

По субшкале «Процесс жизни» преобладает высокий показатель, что означает, что у большинства испытуемых эмоционально насыщенная жизнь, которой они довольны. Средний показатель у 17% испытуемых свидетельствует о том, что для них характерен этот показатель как растущий. Низкий уровень характерен для 15% испытуемых, что отражает неудовлетворенность испытуемых своей жизнью.

По субшкале «Результативность жизни» преобладает высокий показатель (80%). Это означает, что большинство испытуемых так или иначе удовлетворены собственной самореализацией. Низкий показатель по данной субшкале имеется лишь у 8 % испытуемых, что свидетельствует об их неудовлетворенности прожитой частью жизни.

По субшкале «Локус контроля – Я» преобладает высокий показатель, он характерен для 84% испытуемых. Средний показатель в группе выражен чуть меньше, чем средний, он характерен для 12% испытуемых. Этот показатель соответствует о том, что испытуемые

позиционируют себя себе как сильную личность, которая обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкий уровень характерен для 5% испытуемых, что отражает неверие испытуемых в свои силы контролировать события собственной жизни.

По субшкале «Локус контроля – Жизнь» преобладает высокий показатель. Это субшкала отражает отношение испытуемых контролю над собственной жизнью – способны ли они осуществлять над ней контроль, или жизнь человека неподвластна сознательному контролю. Средний показатель характерен для 12% испытуемых, низкий у 6%. Низкий показатель отражает то, что испытуемые расценивают свою жизнь как неподвластную контролю.

По результатам проверки на нормальность распределения методом Колмогорова-Смирнова установлено, что данные распределены нормально только по шкале «Приобретение знаний»  $p=0,200$ , по остальным шкалам распределение отличается от нормального закона. Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи будем применять непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена.

Для проведения корреляционного анализа для переменных с распределением, не отличающимся от нормального, использовался коэффициент Пирсона (см. табл. 1).

**Таблица 1. Корреляционные связи между мотивами обучения и смысложизненными ориентациями**

| Коррелирующие показатели | Приобретение знаний | Овладение профессией | Получение диплома |
|--------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|
| Осмысленность жизни      | 0,310**             | 0,250*               | 0,40              |
| Цель                     | 0,212*              | 0,201                | 0,14              |
| Процесс                  | 0,225*              | 0,182                | -0,12             |
| Результат                | 0,205               | 0,146                | -0,006            |
| Локус контроля- Я        | 0,351**             | 0,313**              | 0,63              |
| Локус контроля – жизнь   | 0,272**             | 0,224*               | 0,018             |

При проверке гипотезы о наличии взаимосвязи между мотивацией учения студентов и смысложизненными ориентациями полученные результаты будут представлены в порядке убывания (значимости и силы связи). По результатам корреляционного анализа установлены взаимосвязи между шкалой «Приобретение знаний» и:

1. «Локусконтроля Я» ( $r=0,351$  при  $p<0,001$ ).
2. «Осмысленность жизни» ( $r=0,310$  при  $p<0,01$ ).
3. «Локусконтроля жизни» ( $r=0,272$  при  $p<0,01$ ).
4. «Процесс» ( $r=0,225$  при  $p<0,05$ ).
5. «Цель» ( $r=0,212$  при  $p<0,05$ ).

Шкала, выражающая мотивационную ориентацию студентов на получение профессии, коррелирует со шкалами:

1. «Локусконтроля Я» ( $r=0,313$  при  $p<0,01$ ).
2. «Осмысленность жизни» ( $r=0,250$  при  $p<0,05$ ).
3. «Локусконтроля жизни» ( $r=0,224$  при  $p<0,05$ ).

По шкале мотивации учения «Получение диплома» значимых корреляций со смысложизненными ориентациями не выявлено. Следует так же отметить, что показатели по шкале «Результат» не связаны ни с одной из исследуемых мотиваций учения.

Мотивация учения на «Приобретение знаний», демонстрирует наиболее сильные и наиболее значимые связи с различными смысложизненными ориентациями. Студенты, ориентированные на приобретение знаний, с высокой познавательной активностью, отличаются желанием контролировать свою жизнь и достигать значимых целей, они видят свою жизнь как более осмысленную и целенаправленную, склонны влиять на события и ход своей жизни. Для них сам процесс обучения представляет большую ценность, и они имеют четкие жизненные цели и стремятся к их достижению.

Мотивация учения «Получение профессии», как стремление к освоению профессионально важных качеств, обнаруживает как меньшее количество взаимосвязей, так и более слабый их характер. Содержание взаимосвязей указывает на то, что студенты, мотивированные получением профессии, демонстрируют высокий уровень веры в свои силы, придают большое значение осмысленности жизни, способность влиять на ее ход.

Мотивация учения «Получение диплома» не связана ни с одной из смысложизненных ориентаций. Это подтверждает предположение, что внешняя мотивация, не связанная с личностным ростом и не способствует формированию осмысленной жизни. Желание учиться ради получения диплома, не участвует в регуляции образа жизни, выборе жизненных приоритетов и активности по достижению долгосрочных целей.

Отсутствие связи «Результативность жизни» как направление развития смысложизненной ориентации по отношению к прошлому с исследуемыми мотивациями учения может быть объяснено тем, что выборка представлена молодыми людьми, которые еще не имеют достаточного жизненного опыта для оценки результативности своей жизни.

Мотивация учения, ориентированная на приобретение знаний и получение профессии, связана с более высоким уровнем смысложизненных ориентаций у студентов. Результаты указывают на важность внутренней мотивации для психологического благополучия и формирования осмысленной жизни. Эти результаты особенно актуальны для студентов педагогических институтов, так как будущая профессия учителя требует не только глубоких знаний, но и высокого уровня личностной зрелости, осмысленности и целеустремленности.

Изучение результатов исследования глубоко расширяет понимание структуры мотивации учащихся и её связи с смысложизненными ориентациями. Полученные выводы также могут найти применение на практике, так как они подтверждают гипотезу о том, что увеличение удовлетворенности процессом и результатом жизни, а также определение жизненных целей, снижают роль внешних мотивов в учебной деятельности и способствуют развитию внутренней мотивации.

Следовательно, можно предположить, что увеличение удовлетворенности жизнью через организацию образовательных и досуговых мероприятий, а также проведение мероприятий по установке профессиональных целей, способно усилить внутреннюю мотивацию к учебе и стимулировать активное участие в образовательном процессе, что, в свою очередь, способствует повышению успеваемости студентов.

### ***Библиографический список***

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоняевой // Изучение мотивации поведения детей и подростков; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психология АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 7–44.
2. Гижицкий, В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис. канд. наук: 19.00.07 / В. В. Гижицкий. – Москва, 2016. – 159 с.
3. Дворецкая, Т. А. Изменения мотивационно-потребностной сферы личности в процессе адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Т. А. Дворецкая // Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Москва : Перо, 2017. – С. 89–92.
4. Зенкина, В. Г. Балльно-рейтинговая система оценки знаний как эффективная мотивация студентов к успешному обучению / В. Г. Зенкина, А. А. Агибалова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-4. – С. 818–821.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002 – 512 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) 2-е издание / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2000. – 18 с.

7. Пакулина, С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе / С. А. Пакулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 23–32.



## Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Осокина В.С., студентка 3 курса Института истории социальных коммуникаций и права,*  
*Рыков А.В., канд. ист. наук, старший преподаватель кафедры отечественной истории*  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

### **ВЛИЯНИЕ КАМПАНИИ ПО ВНЕДРЕНИЮ НОВОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ОБРЯДНОСТИ НА СВАДЕБНУЮ ОБРЯДНОСТЬ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1960–1970-Е ГГ. (НА МАТЕРИАЛАХ ЦЕНТРАЛЬНЫХ РАЙОНОВ)**

**Аннотация.** *В работе авторы рассматривают процесс трансформации свадебной обрядности сельского населения под влиянием внедрения новых тенденций в гражданской обрядности. Делается акцент на рассмотрении изменений некоторых свадебных аспектов, таких как использование свадебного поезда и одяния жениха и невесты, которые претерпели значительные изменения в рамках проведения данной кампании. Отдельное место уделено характеристике введения церемонии гражданского бракосочетания и выявления отношения к нему сельского населения Алтайского края.*

**Ключевые слова:** взаимоотношения власти и общества, новая гражданская обрядность, свадьба, Алтайский край, 1960-1970-е гг., свадебный поезд, свадебное одяние, церемония бракосочетания, трансформация.

**V. S. Osokina,  
A. V. Rykov**

### **THE INFLUENCE OF THE NEW CIVIL RITUALS ON CAMPAIGN ON THE WEDDING CEREMONY OF THE ALTAI KRAY RURAL PEOPLE IN THE 1960-1970S. (BASED ON CENTRAL REGIONS MATERIALS)**

**Abstract.** *In the work, the authors consider the process of transformation of the wedding rites of the rural population under the influence of the introduction of new trends in civil rites. Emphasis is placed on the consideration of changes in some wedding aspects, such as the use of the wedding train and the groom's and bride's clothes, which have undergone significant changes as part of this campaign. A special place is given to the characteristics of the introduction of the civil marriage ceremony and the identification of the attitude of the rural population of the Altai Territory to it.*

**Keywords:** relations between the authorities and society, new civil rites, wedding, Altai Territory, 1960-1970s, wedding train, wedding dress, marriage ceremony, transformation.

На современном этапе развития науки этнографы и антропологи все более активно начинают изучать процессы в народной культуре и традициях, происходившие во второй половине XX века. В это время они трансформировались в процессах адаптации к новым условиям и сохранились в повседневной жизни благодаря аграрному характеру экономики региона и сельскому населению. Большие изменения в традиционной культуре происходили в 1960–1970-е годы. Государство в рамках нового витка борьбы с религиозностью решило ввести ряд новых праздников, а также изменить ряд уже существовавших обрядов. Изучение советского опыта конструирования праздников с использованием традиционных элементов является актуальным в свете слабой изученности и интереса в обществе как к традиционной культуре, так и к советскому наследию.

Одним из праздников, который подвергся изменениям и переосмыслению, стала свадьба. Свадьба – неотъемлемая часть жизни почти каждого человека. Свадебная

обрядность в XX в. прошла через многие изменения – от упрощения до последующего возвращения к торжественности и пышности. Во многом это связано с тем, что, как отмечает Т. К. Щеглова, государство в этот период «ставило задачу сформировать идентичность – «советский народ» – как «новую историческую общность людей»» [22, с. 178]. В результате советская идентичность, образуя новые жизненные установки населения, активно изменяла, в том числе, и традиционную обрядность.

В настоящей работе авторы рассматривают изменение обряда проведения свадьбы в сельской местности под влиянием кампании по внедрению новой обрядности 1960-х годов. Авторами в работе затрагиваются только отдельные аспекты свадьбы. Во-первых, это изменения в обряде свадебного поезда, как непосредственной части основного свадебного обряда. Во-вторых, это трансформация свадебные наряды жениха и невесты. В-третьих, это внедрение процесса регистрации. Внимание к последним двум составляющим связано с тем, что государство сделало упор на их введении и изменении. На примере анализа материалов респондентов нескольких сельских пунктов центральных районов (Алейского и Шипуновского районов) Алтайского края авторы предпринимают попытку восстановить особенности проведения свадебного обряда, характерные для данной территории, и проследить произошедшие в нем изменения.

Работа написана на основе материалов, собранных в ходе научных историко-этнографических экспедиций сотрудников и студентов института истории, социальных коммуникаций и права Алтайского государственного педагогического университета под руководством заведующего кафедрой отечественной истории, доктора исторических наук, профессора Татьяны Кирилловны Щегловой и старшего преподавателя кафедры отечественной истории, кандидата исторических наук Алексея Викторовича Рыкова. Местами проведения экспедиции являлись Алейский и Шипуновский районы Алтайского края. В работе использованы материалы интервью, проведенные В.С. Осокиной в населенных пунктах данных районов. В ходе работы научной экспедиции были опрошены респонденты, родившиеся в 30-х – начале 50-х гг. XX в. Также для исследования были использованы материалы Архива ИЭА РАН, полученные от научного руководителя, в частности, отчет Н. И. Шатиновой по теме «Семейные обряды русского населения Алтайского края» 1980 года и материалы опросов, проведенных в ходе этнографической экспедиции Института в Шипуновский район в 1960 г. [12, 13] Кроме того, источниками для работы послужили работы о праздниках, которые издавались в рассматриваемый период. Основная цель данных работ – показать пример «правильной» свадьбы, а также регламентировать сам обновленный процесс ее проведения [10, 11]. Источником для работы также стало и постановление Совета Министров СССР, находящееся в открытом доступе и определившее основы самой кампании по новой введению новой обрядности [14].

Свадебная обрядность на современном этапе развития историографии рассматривается как этнографами, так и социальными антропологами. Специалистами данных наук сделан значительный вклад в раскрытие данной проблемы, но важно отметить то, что изменения традиционной свадебной обрядности в 1960–1970-е гг. в сельской местности остаются малоизученными. Этнографы в большей части не затрагивают Алтайский регион [19] или рассматривают изменения обрядности предшествующего периода [20, 21], а социальные антропологи делают акцент преимущественно на городском населении [16, 17, 18].

В целом наибольшую трансформацию свадебная обрядность в годы советской власти претерпела еще в самом начале ее установления. Традиционная свадебная обрядность, существовавшая до советской власти, включала в себя одновременно как христианскую, так и архаичную обрядовую составляющие. Установление советской власти и ее первые мероприятия в отношении церкви фактически полностью уничтожили религиозную составляющую свадебного обряда, исключив церковь из проведения обряда свадьбы.

В последующие годы советская власть уже вела деятельность по изменению архаичной обрядовой составляющей, которая особенно была распространена в сельской

местности. В исследовании будет рассмотрен один из важных этапов данного процесса, который проходил в 1960-е годы и был связан с внедрением новой обрядности.

18 февраля 1964 г. Совет Министров СССР принял постановление «О внедрении в быт советских людей новых гражданских обрядов» [14]. В нем указывалось, что работа по внедрению новых обрядов, «способствующих воспитанию советского патриотизма, коммунистического отношения к труду, укреплению семейных отношений, преодолению религиозных предрассудков и суеверий» активно ведется в ряде регионов РСФСР. К новым обрядам относились различные церемонии (бракосочетания, регистрации новорожденных, вручение паспортов, вступление в трудовую жизнь, проводы в армию) и праздники (Труда, Урожая, Весны, Русской зимы).

Одним из самых ярких элементов свадебного торжества является «свадебный поезд» – это способ передвижения жениха и невесты по местности на запряжённых лошадях, сбруя которых украшена огромным количеством ярких отличительных знаков [12]. В специализированных изданиях, которые описывали пример «идеального» советского свадебного обряда, фиксируется определенное подобие свадебного поезда. Но из самого этого обряда смысловое наполнение или упрощается или уходит на второй план. «К 10 часам к дому невесты подъезжает украшенная цветами и лентами тройка с бубенцами. На ней жених, дружка и баянист». После этого «тройки, звеня бубенцами, мчатся через все село к Дому культуры» [10, с. 186]. Свадебный поезд по руководствам, прописываемым в специализированных изданиях, должен был, по сути, переформироваться в красочный и яркий способ добраться до места регистрации брака. Вот как описывают это в специализированном общесоюзном издании: «Жених, сопровождаемый родными и друзьями, заезжает за невестой и ее близкими, чтобы все вместе направится к месту торжественной регистрации. Обычно это несколько следующих друг за другом легковых машин. Хорошо, если есть возможность, чтобы автомобиль, в котором едут молодые (он пойдет в поезде первым) был белого цвета. Но это, конечно, не обязательно. Можно и иначе выделить машину новобрачных. В некоторых местах ее радиатор обивают белыми розами, в других – легкими белыми лентами. Машину новобрачных может отличать та же эмблема, что красуется на фронтоне клуба – два скрещенных кольца. Желательно, чтобы машины свадебного поезда были украшены цветами» [11, с. 72–73].

Работа с воспоминаниями респондентов позволяет определить, что процесс трансформации хоть и проходил, но сам обряд в значительной степени продолжал сохранять свое изначальное смысловое наполнение. Для свадебного поезда зачастую использовалась тройка или пара лошадей с «шерстяной или тканой» дугой [1], к ней также добавляли украшения в виде лент и колокольчиков. Важная роль отводилась украшению и «устройению кошовки» [5]. У свадьбы был большой размах – «всё село гремит» [1]. Главная цель, выполняемая свадебным транспортом, – «в каждый дом ездить, заходить, приглашать» [3]. В начале подготовки свадьбы первоначально гостей «чужих не брали, не звали». Заранее оповещали о готовившемся празднестве только тех, кого «наметили пригласить» [4]. В рассматриваемый период способы сообщения, кроме личного взаимодействия, были ограничены – порой даже не было открыток [3]. Поэтому для привлечения внимания местных жителей к торжеству использовался «свадебный поезд». Окружающие сразу понимали, что «где-то свадьба, молодые ездют» [5]. «Свадебный поезд» не был эпизодичным явлением и использовался на протяжении всей свадьбы.

Свадьба – это четко расписанное предприятие, которое В. С. Бузин сравнивает с пьесой в театре [15, с. 316]. Это в действительности было похоже на игру, ведь у «свадебного поезда» имелась своя структура. Самыми важными участниками являлись жених и невеста, которых в начале XX века величали «молодой князь» и «молодая княгиня». В рассматриваемый период фиксируется отход от данных названий. Управлял «поездом» однако не жених. Ведущая роль была у «дружки» – один из близких жениху людей, обычно родственник или друг: «брат мой возил» [5]. Дружка играл важную роль в свадьбе: он не только «понужал коней», но и активно участвовал в продаже блинов и разливе вина, носил

на своей руке повязанную невестой косу [4]. Для начала XX века были также характерны бояре, которых было всего двое. Но достоверные сведения из источников о свадьбах в период 1960–1970-х годов имеются лишь о тысяцком. Его работа – управление лошадьми [12]. Также в «свадебном поезде» находилась подружка невесты [5]. Важно отметить, что в период 1960–1970-х годов на смену «свадебному поезду» из лошадей и повозок приходит современный аналог – автомобиль. Некоторые респонденты отмечают, что жених приезжал за невестой на машине [12]. Порой для такого дела использовалась обычная грузовая машина, украшенная лентами и колокольчиками, «похожими на церковные» [9]. Однако традиционный вид транспорта оставался характерным для сельской местности в том числе и в рассматриваемый период: «сейчас машина украшается, а раньше коней украшали» [3].

Свадебный поезд был ярко украшен и привлекал внимание всех его лицезревших. Но, несомненно, сам внешний вид жениха и невесты вызывал не меньше восторженных откликов. Следует отметить, что государство проявляло активную роль в унификации свадебной одежды. В рассмотренном нами постановлении Совета Министров СССР «О внедрении в быт советских людей новых гражданских обрядов» отмечалось, что Министерство торговли РСФСР, Советы Министров автономных республик, крайисполкомы и облисполкомы должны были организовать в областных центрах и крупных промышленных городах специализированные магазины и секции по продаже товаров для новобрачных и новорожденных, а также закрепить за открываемыми специализированными магазинами по продаже товаров новобрачным ателье индивидуального пошива одежды и обуви для выполнения срочных заказов новобрачных. Совет народного хозяйства РСФСР совместно с Министерством торговли РСФСР должны были рассмотреть вопрос о расширении производства товаров, предназначенных для продажи новобрачным.

Результатом выполнения этого постановления стало появление свадебных салонов, которые начинают конкурировать с достигшими пика популярности ручными изделиями. В сельской местности преимущественно сохранялась тенденция именно на ручное изготовления свадебных платьев. Нередко работа выполнялась мамой, которая «хорошо шила, портниха была» [6], самостоятельно – «я сама шила» [9], либо знакомым человеком, занимавшимся этой деятельностью профессионально: «Тут у нас Теть Наташа умерла – она портниха была. Она хорошо платье шила» [3]. Важно отметить, что тогда сельская мода во многом старались подражать городской, и традиция «чистого» белого платья, которая является в наше время очень популярной, в то время не имела широкого распространения. Нередко свадебные платья были красочны и эффектны: «Ну платье у меня было какое-то розовенькое» [5], «Оранжевое платье у меня красивое было. Короткий рукавчик, обычный. Была мода – сбоку на замочке, строго приталенное» [7], «платье капроновое, белое» [9]. Но далеко не всегда платье было парадным и выходным. Зачастую им являлся сарафан какой-то с ляпочками» [8]. Самыми используемыми для шитья материалами были штапель и ситец. Важно подчеркнуть, что традиция белого платья шла «с города, а в городе не колхоз: уже одевались по-городскому» [9].

Свадебный наряд жениха отличался постоянством и неизменностью. Одна из респонденток подметила: «В то время уже одевались нормально. Жених обычно был на свадьбе в костюме и рубашке». В зимнее время добавочным элементом являлось бобриковое пальто или «москвич». Респонденты отмечают, что бобриковое пальто не шилось исключительно из «бобрика» – использовался разнообразный материал. Что касается «москвича», то в то время он являлся заменой современной куртки: «Шили из сукна и ваты. Продавали в магазине, 350 рублей стоил. На ноги зимой и женщины и мужчины одевали пимы» [2]. Интересно также то, что городская мода трактует новые правила и для женихов – штаны клёш. В них «даже клинья вставляли, чтоб шире были». Быстро набирает популярность удлиненная мужская стрижка: «У нас мода пошла ... гривы были» [9].

Одной из основных составляющих, которая продвигалась решениями государства относительно свадьбы, была процедура регистрации. В специализированных изданиях подробнейшим образом расписывался процесс проведения регистрации. Сюда входило

множество составляющих, начиная от встречи у места регистрации и его украшения, заканчивая указанием лиц, которые должны присутствовать на церемонии и четкого регламента ее проведения. Вот как описывают проведение этой составляющей во время образцовой свадьбы в с. Титовка Алтайского края в специализированном издании: «Когда жених и невеста вступают с саней на ковровую дорожку крыльца Дома культуры, навстречу им выходят с хлебом-солью старейшие уважаемые супруги Чуйко... Молодожены торжественно в сопровождении родителей, дружки и подружки по дорожкам проходят на сцену. Здесь их встречают и усаживают председатель и секретарь сельского Совета, председатель колхоза, секретарь парткома... Молодые обмениваются кольцами. Председатель Совета произносит тост в честь новой советской семьи. Молодых поздравляет председатель колхоза...» [10, с. 186–187]. Такое внимание к процедуре регистрации не случайно. Государство в рамках очередного витка антирелигиозной политики стремилось за счет введения нового гражданского свадебного обряда вытеснить церковный обряд венчания. Значительно на это повлиял сам факт закрытия абсолютного большинства церквей, которое было проведено ранее.

В 1960-е гг. появляются первые дворцы бракосочетаний – отношения официально закрепляются законодательством [16, с. 58]. Это нашло широкое распространение в городском пространстве. В 1960–1970-е гг. для новобрачных Алейского и Шипуновского района также была характерна регистрация брака. Некоторые пары проходили до нее еще до свадьбы, но, судя по опросу, таких было меньшинство. В основном констатация брака происходила непосредственно после рождения первого ребенка, ведь для регистрации нового члена семьи необходимо было и законное подтверждение отношений родителей. Респонденты говорили: «Потом уж регистрировались», т. е. это дело не являлось первостепенной задачей новобрачных. В селах в рассматриваемый период регистрация осуществляется в сельском совете. Процедура письменного заключения брака была довольно своеобразна: одна из респонденток вспоминала, что даже «не была там и ниче не знала» и отмечала, что «шас так не зарегистрируешься», т. е. брак был зарегистрирован только в присутствии одного из супругов [3].

Таким образом, мы видим, что 1960-е годы стали очередным этапом деятельности советского государства по изменению архаичной обрядности свадьбы, которая оставалась традиционной в сельской местности. На отдельные аспекты свадебного обряда внедрение элементов новой обрядности повлияло в разной степени. На примере рассмотрения обряда свадебного поезда можно увидеть, что в «идеальной» свадьбе, которую прописывали в методических рекомендациях по обновленной обрядности, происходит его упрощение. Материалы интервью позволяют выявить то, что идейная основа данного обряда в рассматриваемый период в сельской местности продолжала сохраняться. Свадебная одежда жениха и невесты в рассматриваемый период продолжает унифицироваться под влиянием государства. Но новые тенденции были больше характерны для городской местности. В сельской местности в рассматриваемый период значительная часть одежды шилась самими невестами под влиянием модных тенденций. Обряд гражданского бракосочетания, на введение и распространение которого делался основной акцент государственными органами, вследствие его антирелигиозного характера, в рассматриваемый период недостаточно укоренился в сельской местности. Многие респонденты регистрировались только при крайней необходимости, и процедура была формальной.

#### *Список источников*

1. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Дружба. Бороденко А. Н. 1939 г.р.
2. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Савинка. Проскуракова В. Я. 1932 г.р.
3. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Савинка. Болотова Л И. 1951 г.р.

4. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Савинка. Сидельникова Т. Г. 1938 г.р.
5. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Савинка. Проскуракова В. Я. 1932 г.р.
6. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Дружба. Федорова Л. Ф. 1939 г. р.
7. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Дружба. Мишустина М. И. 1938 г. р.
8. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2022 г. : Алейский район, с. Дружба. Коротких Н. И. 1941 г. р.
9. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2023 г. : Шипуновский район, с. Воробьево. Шумилова В. Н. 1949 г.р., Шумилов А. А. 1948 г.р.
10. Кривоносов, Я. Е. Дни торжеств / Я. Е. Кривоносов. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1979. – 208 с.
11. Нагирняк, Е., Петрова, В., Раузен, М. Новые обряды и праздники / Е. Нагирняк, В. Петрова, М. Раузен. – Москва, 1965. – 231 с.
12. Научный отчет Н.И. Шатиновой по теме «Семейные обряды русского населения Алтайского края», 1980 г. // Архив ИЭА РАН. Ф.144. Оп. 2. Д. 147.
13. Опрос, проведенный в августе 1960 г. с. Зеркалы Шипуновского района Алтайского края (информант – Аксенова Л., 1943 г.р.) // Архив ИЭА РАН. Ф. 47. Оп. 15. Д. 2369.
14. Постановление Совета Министров РСФСР от 18.02.1964 № 203 «О внедрении в быт советских людей новых гражданских обрядов» // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/885249509?ysclid=lmcwi50phc591070218> (дата обращения: 08.09.2023).

#### ***Библиографический список***

15. Бузин, В. С. Этнография русских / В. С. Бузин. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. – 421 с.
16. Лебина, Н. Б. Мужчина и женщина: тело, мода, культура. СССР – оттепель / Н. Б. Лебина. – Москва : Новое литературное обозрение, 2018. – 208 с.
17. Лебина, Н. Б. Пассажиры колбасного поезда : Этюды к картине быта российского города : 1917–1991 / Н. Б. Лебина. – Москва : Новое литературное обозрение, 2019. – 574 с.
18. Лебина, Н. Б. Повседневность эпохи космоса и кукурузы : Деструкция большого стиля / Н. Б. Лебина. – Ленинград, 1950–1960-е годы. – Санкт-Петербург : Крига; Победа, 2015. – 484 с.
19. Любимова, Г. В., Рублева, А. А. Ритуальный сценарий русской сибирской свадьбы: традиции и новации второй половины XX в. (по полевым материалам 2018–2019 гг.) / Г. В. Любимова, А. А. Рублева // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. – Новосибирск : ИАЭТ СО РАН, 2019. – С. 708–713.
20. Фурсова, Е. Ф. Взаимовлияния в свадебной обрядности у сибиряков курско-черниговского происхождения в первой трети XX века / Е. Ф. Фурсова // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий / отв. ред. А. П. Деревянко, В. И. Молодин. – Новосибирск, 2018. - Том XXII. – С. 550–552.
21. Фурсова, Е. Ф. Южнорусские и украинские черты в свадебной обрядности крестьян д. Парфеново Топчихинского района Алтайского края первой половины XX века / Е. Ф. Фурсова // Традиционная культура. – 2017. – № 2. – С. 57–66.
22. Щеглова, Т. К. «Антропология советскости» и городская этнография как перспективные направления организации исследований в образовательных учреждениях // Этнографические исследования истории и культуры народов Алтайского края : учебное пособие / науч. ред. Т. К. Щеглова. – Барнаул, 2019. – С. 174–178.

### Раздел 3. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной,  
Коваленко М.В., магистрант 1 курса Лингвистического института  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул*

#### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛОКАТИВНОСТИ В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО РЕГИОНА «АЛТАЙ»)**

**Аннотация.** *В статье рассматривается категория локативности в туристическом дискурсе в аспекте перевода. Особое внимание уделяется вопросам перевода глаголов положения в пространстве с русского на английский язык. Авторы также обращаются к исследованию роли иконических средств при переводе актуализаторов локативности с учетом лингвокультурологических особенностей категории локативности в рассматриваемых языках. Материалом исследования послужили примеры из туристических текстов, относящихся к региону «Алтай» (Алтайский край и Республика Алтай).*

**Ключевые слова:** лингвокультурология, локативность, позиционные глаголы, иконические средства, туристический дискурс, перевод, Алтай

**N. N. Bezrukova,  
M. V. Kovalenko**

#### **LINGUISTIC AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE CATEGORY OF LOCATIVITY IN THE TOURIST DISCOURSE: THE TRANSLATION PERSPECTIVE (THE CASE STUDY OF ALTAI TOURIST DESTINATION)**

**Abstract.** *The article examines the category of locativity in the tourist discourse from translation perspective. Particular attention is paid to the translation of positional verbs from Russian into English. The authors also address the role of iconic means in translating agents of locativity actualization taking into account the linguistic and cultural peculiarities of the locativity in the languages under analysis. The research material consists of examples from tourism texts related to Altai tourist destination (Altai Krai and the Altai Republic).*

**Keywords:** linguistic and cultural peculiarities, locativity, positional verbs, iconic means, tourist discourse, translation, Altai

Исследование категории локативности имеет большую традицию в языкознании и остается одной из тех проблем, которые продолжают привлекать пристальное внимание исследователей. Категория локативности становится объектом изучения и анализа в философии, этнографии, логике, лингвистике и других науках. Исходя из собственных целей и задач, каждая наука анализирует категориальное понятие локативности в соответствии со своей спецификой. Целью настоящего исследования является изучение репрезентации категории локативности в туристическом дискурсе и специфики перевода языковых средств выражения категории локативности с русского языка на английский в туристических текстах.

Актуальность исследования определяется, во-первых, недостаточной изученностью категории локативности в туристическом дискурсе, которая выступает одной из центральных функционально-семантических категорий в текстах туристической направленности. Во-вторых, как понятийная категория, локативность является актуальным направлением современных исследований в лингвистике. В-третьих, изучение категории локативности в

переводческом аспекте позволит переводчикам лучше понимать контекст туристического дискурса и правильно передавать информацию о пространстве на языке перевода.

Рассмотрение туристического дискурса через призму категории пространства, представленное в данной работе, составляет новизну исследования и представляет новый подход к изучению дискурса, который требует дальнейших исследований.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в дальнейшую разработку вопросов, связанных с изучением актуализации категории локативности как универсальной категории в языке в целом, и в туристическом дискурсе, в частности. Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов для дальнейшего изучения лингвокультурологических аспектов перевода в туристическом дискурсе и подготовки квалифицированных переводчиков. Для реализации поставленных задач в работе используются методы контекстуального и корпусного анализа.

Под туристическим дискурсом принято понимать совокупность текстов, представляющих результат речевой деятельности в сфере туризма. В лингвистике сложились различные подходы к определению типологического статуса туристического дискурса от определения его как подвида рекламного дискурса до наделения его самостоятельным статусом. Мы придерживаемся позиции, согласно которой туристический дискурс является самостоятельным видом дискурса. Описывая типологические особенности и специфические черты туристического дискурса как самостоятельного вида дискурса, Т. Г. Пшенкина в первую очередь обращает внимание на его разноплановость и неоднородность [1]. В семиотическом плане эта разнородность проявляется его поликодовостью, в широком использовании в туристическом тексте вербального и невербального кодов, т. е. иконических средств. Это позволяет более экономно представить информацию и в то же время наиболее эффективно воздействовать на адресата (туриста). В плане текстового взаимодействия главным признаком туристического дискурса является гибридность, а именно совмещение в тексте этого вида характеристик рекламного, делового, научного, бытового и других типов текста. Что касается лексического наполнения, то в ядерной зоне некоторых жанров этого дискурса (путеводителей, брошюр, экскурсий) присутствуют фрагменты с полифоническими включениями, термины, историзмы, экзотизмы, которые связывают туристический дискурс с такими видами дискурса как исторический и искусствоведческий [1, с. 122]. Таким образом, среди основных конститутивных характеристик туристического дискурса мы можем назвать семантическую осложненность или креолизованность, функционально-коммуникативную и жанровую осложненность или гибридность, стилистическую неоднородность или полистилизм. Особо следует выделить такую сущностную характеристику туристического дискурса как национально-культурную маркированность, и также отметить центральную роль ряда универсальных категорий, таких как категория аттрактивности, позитивной оценки, локативности и других, изучение которых представляет перспективу дальнейшего исследования. В рамках данной работы обратимся к рассмотрению категории локативности.

По определению Е. Е. Анисимовой локативность – «это категория, отражающая пространственные отношения как с помощью вербальных, так и невербальных, прежде всего иконических, средств» [2, с. 44]. В языковом плане категория локативности реализуется в текстах туристического дискурса посредством лексических языковых средств. К основным средствам, по мнению Е. Е. Анисимовой, относятся:

- 1) географические названия;
- 2) лексические единицы, обозначающие природное пространство (рельеф поверхности, водные объекты, растительность);
- 3) лексические единицы, обозначающие материальные объекты, характерные для внешнего облика города или деревни;
- 4) лексические единицы, обозначающие помещение и предметы, находящиеся в нем;
- 5) лексические единицы, обозначающие транспортные средства;
- 6) глаголы положения в пространстве, движения;
- 7) пространственные предлоги;



8) числительные, указывающие на местонахождение объектов [2, с. 44].

В рамках данной статьи мы рассмотрим вопросы перевода, связанные с передачей глаголов положения в пространстве, и вместе с этим остановимся на роли иконических средств выражения локативности при переводе.

Значительный пласт лексем с пространственной семантикой составляют глаголы. В переводческом аспекте глаголы положения в пространстве представляют интерес, так как в паре языков «русский – английский» они зачастую не совпадают из-за различия в лингвокультурах.

В следующем предложении на русском языке используется глагол *вмещать*: (1) *Эта мини-гостиница вмещает всего лишь 10 комфортабельных номеров категории стандарт* [3]. – *This mini-hotel sleeps only 10 people and offers comfortable standard rooms* (перевод наш – Н. Б., М. К.). При переводе на английский язык мы должны учитывать разницу в описании пространственных отношений при помощи глаголов в русском и английском языках в туристических текстах. Так, в примере (1) мы использовали глагол *sleep*, который нельзя представить в подобной позиции в русском языке, но который точно и аутентично используется для актуализации категории локативности в подобных контекстах в английском туристическом дискурсе. Также мы добавляем глагол *offer*, который в данной ситуации служит цели формирования положительного образа об отеле.

(2) *Кроме дендрария на огромной территории «Алтайского Холмогорья» есть два пруда для купания, которые наполняют родниковой водой* [4]. – *In addition to the arboretum the vast territory of Altai Kholmogorye features two swimming ponds, which are filled with spring water* (перевод наш – Н. Б., М. К.).

При переводе примера (2) мы воспользовались глаголом *feature*. Выбор этого глагола продиктован конвенциями данного типа текста в английском языке. Перевод с помощью более ярких, выразительных языковых форм предстает более аутентичным в туристическом тексте. Также стоит заметить, что английский язык как язык деятельностного типа описывает данную пространственную ситуацию, выдвигая существительное *territory* в позицию подлежащего.

(3) *Гора Пикет является местом проведения Шукшинских чтений – народного литературного праздника* [5]. – *Mount Picket hosts the Shukshin Readings, a national literary festival* (перевод наш – Н. Б., М. К.).

В примере (3) туристический объект является подлежащим в обоих языках, но если в русском данная ситуация описывается нейтральным глаголом *являться*, то в английском мы используем глагол *host*, который в некоторой степени одушевляет данное место, что звучит дружелюбно, гостеприимно и привлекает читателей, а значит они охотнее отправятся туда. Использование этого глагола соответствует принципу аттрактивности и стратегии позитива, которые являются одними из ведущих для текстов туристического дискурса, а также отражает деятельностный характер английского языка.

Иконические средства выражения категории локативности в текстах туристического дискурса также играют важную роль. Функция данных средств в таком случае не только аттрактивная, но и денотативная, т. е. они помогают определить тот объект (локацию), который описывается в тексте. Эта информация полезна как туристам, так и переводчикам. Рассмотрим примеры.

(4) *Оставшийся последний подъем на саму гору Пикет, уже совершенно точно покажется сущим пустыком* [6]. – *The last remaining trail to Picket Mountain will definitely seem insignificant* (перевод наш – Н. Б., М. К.).



Рисунок 1. Подъем на г. Пикет

В данном примере изображение дает представление о том, что понимается под словом *подъем* в русском языке, становится понятно, что это крутая тропа (см. рис. 1). В итоге мы выбираем переводное соответствие, исходя из визуальной опоры, раскрывающей денотативное значение слова. Это помогает сориентироваться, что словарные соответствия (*ascent, climb, slope, lift, uprise* и др.) не подходят для данного случая и вариантом выбора становится контекстуальное соответствие *trail*.

(5) Предлагаем Вам проживание в отдельно стоящих комфортных **домиках** с 4-х и 5-местным размещением [7]. – *We offer rooms in comfortable detached cottages that accommodate up to 4 or 5 people* (перевод наш – Н. Б., М. К.).



Рисунок 2. Кемпинг «Морковка»

Когда речь заходит о различного рода кемпингах, базах отдыха и турбазах в туристических текстах на русском языке часто используют слово *домики* для обозначения мест размещения туристов. Однако в разных местах эти «домики» могут сильно отличаться. Благодаря изображению туристы получают представление о типе здания. При переводе в данном случае мы используем слово *cottage*, так как его основное значение (небольшой загородный дом) полностью совпадает с тем, что мы видим на изображении (см. рис. 2).

(6) Наши **домики** с панорамными окнами открывают захватывающий вид на Катунь, нетронутые сосны и величественные горы [8]. – *Our lodges with floor-to-ceiling windows offer spectacular views of the Katun, virgin pines and majestic mountains* (перевод наш – Н. Б., М. К.).

В данном примере речь идет о так называемом глэмпинге, где туристам предлагают для проживания домики со всеми удобствами и дорогим ремонтом. При переводе визуальный образ также окажется полезным (см. рис. 3). Проанализировав аутентичные параллельные тексты о глэмпинге на английском языке, переводчик находит подходящие переводные соответствия *lodge / luxury lodge*.



Рисунок 3. Глэмпинг ALTERIA

(7) Свежее дыхание хвойного леса в отдельно стоящих **коттеджах** или летних домиках – это туркомплекс «Таежник» [9]. – *Enjoy the fresh breath of the coniferous forest while staying at detached cottages or cabins in Tayozhnik tourist holiday complex* (перевод наш – Н. Б., М. К.).

Здесь же наоборот туристам предлагают остановиться в очень маленьких хижинах, для которых лучшим соответствием будет слово *cabin*. Также в этом предложении упоминаются коттеджи, здесь наблюдается смешение понятий, возможно, продиктованное тем, что создатели русскоязычных туристических сайтов ориентируются на англоязычные сайты. После просмотра фото данных «коттеджей» становится понятно, что они как раз таки соответствуют определению слова *cottage* в английском языке, т. е. «небольшой загородный дом», в отличие от значения в русском языке «особняк, хоромы» (см. рис. 4). Поэтому в данном случае переводное соответствие *cottage* уместно.



Рисунок 4. Туркомплекс «Таежник»

Таким образом, анализ данных примеров указывает на важную роль в текстах туристического дискурса категории локативности, и одной из главных задач для переводчика является точная и адекватная передача языковых средств актуализации категории локативности. Сложности при переводе вызваны различиями в концептуализации пространства в русской и английской лингвокультурах, которые нужно знать и уметь правильно переводить. Примеры демонстрируют то, как по-разному английская и русская лингвокультуры описывают пространственные отношения при помощи глаголов положения в пространстве, следовательно задачей переводчика является их передача узуальными средствами языка. Иконические средства играют важную роль в туристическом дискурсе и помогает в принятии переводческих решений. Когда у переводчика возникают сомнения, именно визуальный образ служит опорой и помогает выбрать нужное соответствие. Особенности передачи языковых средств актуализации категории локативности в

туристическом дискурсе заслуживают дальнейшего изучения и имеют аппликативный потенциал как в практике перевода, так и при обучении переводчиков.

### **Библиографический список**

1. Пшенкина, Т. Г. Туристический дискурс: подходы, проблемы и направления исследования / Т. Г. Пшенкина // Лингвокультурное пространство туристического дискурса: универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, 13–14 октября 2016 г. / Алтайский государственный педагогический университет; лингвистический институт; под ред. Т. Г. Пшенкиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – С.120–125.
2. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). / Е. Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. – 128 с.
3. Монатека : [сайт]. – URL: <https://monateka.com/article/201746/> (дата обращения: 06.05.2024).
4. ВизитАлтай : [сайт]. – URL: [https://visitaltai.info/where\\_visit/objects/Landshaftny-park-dendrary-paseka/dolina-semeynogo-otdykha-altayskoe-kholmogore/](https://visitaltai.info/where_visit/objects/Landshaftny-park-dendrary-paseka/dolina-semeynogo-otdykha-altayskoe-kholmogore/) (дата обращения: 06.05.2024).
5. Всероссийский Мемориальный Музей-Заповедник В. М. Шукшина : [сайт]. – URL: [https://shukshin-museum.ru/objects\\_museum/gora-piket/](https://shukshin-museum.ru/objects_museum/gora-piket/) (дата обращения: 15.04.2024).
6. Дни и ночи в Сочи : [сайт]. – URL: <https://dni-i-nochi-v-sochi.ru/> (дата обращения: 15.04.2024).
7. Кемпинг «Морковка» : [сайт]. – URL: <https://morkowka.ru/> (дата обращения: 16.04.2024).
8. Alteria : [сайт]. – URL: <https://alteriaeco.ru/> (дата обращения: 16.04.2024).
9. Таежник : [сайт]. – URL: <http://taegnic.ru/> (дата обращения: 16.04.2024).

**Богумил Т.А., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы,  
Жучков Е.М., студент 4 курса Института филологии и межкультурной коммуникации**  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

### **ОБРАЗ ИЗОБРЕТАТЕЛЯ В ПОЭМЕ М. И. ЮДАЛЕВИЧА «ИВАН ПОЛЗУНОВ»**

**Аннотация.** В статье представлено исследование одного из аспектов барнаульского текста русской литературы: образа «культурного героя», «гения места». Выдающийся изобретатель Иван Ползунова достаточно изучен в историческом и краеведческом ракурсе, но объектом литературоведческого исследования стал впервые. В поэме М. И. Юдалевича образ Ползунова создается посредством реализации сказочной семантики, заложенной в имени «Иван», вестиментарного кода, речевой характеристики, интертекстуальных переключек (Прометей, М. Ломоносов, Левша).

**Ключевые слова:** локальный текст, genius loci, ломоносовский миф, И. Ползунов.

**Т. А. Bogumil,  
Е. М. Zhuchkov**

### **THE IMAGE OF THE INVENTOR IN M. I. YUDALEVICH'S POEM «IVAN POLZUNOV»**

**Abstract.** The article presents a study of one of the aspects of the Barnaul text of Russian literature: the image of a “cultural hero”, “genius loci”. The outstanding inventor Ivan Polzunova has been sufficiently studied from a historical and local history perspective, but he became the

*object of literary research for the first time. In the poem by M. I. Yudalevich, the image of Polzunov is created through the implementation of fairy-tale semantics embedded in the name "Ivan", a vestimentary code, speech characteristics, intertextual echoes (Prometheus, M. Lomonosov, Lefty).*

**Keywords:** local text, genius loci, Lomonosov myth, I. Polzunov.

Изучение региональной словесности, локального текста, геопозэтического образа пространства весьма востребовано современным литературоведением. В рамках Сибирского текста русской литературы существует плеяда известных людей, ассоциирующихся с Алтаем: Н. М. Ядринцев, Г. Д. Гребенщиков, В. М. Шукшин и др. В связи с Барнаулом можно вспомнить естествоиспытателя Ф. В. Геблера, изобретателя К. Д. Фролова, его сына – горного инженера П. К. Фролова и прочих незаурядных личностей. Особое место среди знаменитых ученых города занимает Иван Иванович Ползунов (1728–1766) – выдающийся изобретатель первой в России паровой машины, прочно вписавший свое имя в историю российской науки. Символичность персоны И. Ползунова вырастает из его деятельности изобретателя и локальной коммеморативной практики. Здесь можно вспомнить о литературных произведениях, хранящих память о нем, об Алтайском государственном техническом музее, названном в честь него, и о памятнике, стоящем напротив этого учебного заведения. Полагаем, что изучение личности И. Ползунова, являвшегося своего рода «культурным героем» и «гением места» Барнаула, представляет определенную ценность для самоидентичности барнаульцев и жителей Алтая. Нас интересует образ изобретателя, сложившийся в краеведческой и художественной литературе. Среди барнаульских краеведов, написавших об И. Ползунове, отметим С. И. Гуляева (очерк «Механик Ползунов»), П. А. Бородкина (рассказ «Муж, делающий истинную честь...»), роман «Иван Ползунов»), В. Ф. Гришаева (документальная повесть «Повесть о берг-механикусе Ползунове...») и др. В данной статье мы обратимся к творческому опыту известного алтайского поэта, прозаика, краеведа М. И. Юдалевича и проанализируем, как создается образ изобретателя в поэме «Иван Ползунов».

Первый элемент, с которого следует начинать анализ – имя героя. Согласно книге Л. В. Успенского «Ты и твое имя», имя Иван переводится с древнееврейского как «божья благодать», «божий дар» [3, с. 23]. Это имя является одним из самых известных на Руси. В. В. Дубровская пишет, что именем Иван «отечественная словесность наделяет <...> персонажей «простых», эти имена стали эмблемой низового, трудящегося физически субъекта» [4, с. 23]. Этот тезис отчасти подтверждается фрагментом из текста, описывающим детство изобретателя:

Подчас он думал – не тогда ли  
туманный замысел возник,  
когда в плавильню на Урале  
пришел нескладный ученик,  
когда у дышащего горна  
торчал малец по целым дням  
и стал плевать кровью черной  
с лиловой гарью пополам [4, с. 14].

Имя Иван прочно вошло и в русский фольклор. В сказках Иван предстает, как правило, положительным героем. М. Ю. Юдалевич в своей поэме напрямую обращается к сказочному эпизоду: внезапная идея реального Ивана Ползунова о создании паровой машины сравнивается с поимкой жар-птицы сказочным Иваном:

...и он, кажись, поймал жар-птицу,  
и звать его как раз Иван.  
Для них, для них поймал он птицу,  
хотя не раз обжег ладонь.  
Теперь, шалишь! Теперь трудиться  
заставит на людей огонь! [4, с. 13].

Учитывая этимологию имени и ассоциацию со сказочным персонажем, который преподносится с положительной стороны, Иван Ползунов может восприниматься как божий человек, наделенный доброжелательностью, удачливостью и смекалистостью и рожденный для того, чтобы помочь людям, совершив для них чудо. Здесь же уместно вспомнить и о Прометее – герое мифов Древней Греции, образ которого тесно связан с темой науки в литературе. Похитив у богов огонь, он избавил земных людей от вечного мрака и помог им увидеть мир во всем его многообразии. Этот самоотверженный поступок тоже можно назвать чудесным и сравнить с поступком Ползунова.

Следующий элемент, подлежащий осмыслению, – внешность. В начале поэмы М. И. Юдалевич дает два противопоставленных портрета героя. Среди рабочих механик носит «камзол зеленого сукна» [4 с. 12]. Когда он один, то предстает «...в рубахе длинной, / русоволос, без парика, / с линейкою, с пером гусиным, / с железным циркулем в руках [4, с. 14]. Оппозиции «камзол–рубаха», «парик–волосы» выявляют социальную внесистемность, маргинальность Ивана Ползунова. Главная черта таких персонажей – отсутствие принадлежности к какой-либо среде. Подобные Ползунову герои верны только себе и своим жизненным принципам.

Ближе к концу поэмы, когда Иван Ползунов продемонстрировал работу своей машины, писатель рисует более подробный портрет:

А Ползунов, как русский витязь,  
стоял высок, широкоплеч.  
Кафтан его распахнут красный  
и снежною покрыт пылью,  
улыбкой радостной и ясной  
расцветчено его лицо [4, с. 32].

В этом эпизоде Ползунов выглядит настоящим богатырем. От осознания того, что, несмотря на трудности, проект удался, от понимания важности проделанной работы и своей нужности людям герой возвышается в глазах автора и читателей, принимая величественный облик. Подобно сказочному Ивану, герой, совершив свой подвиг во имя людей, преображается.

Третьим элементом образа являются поведение героя и его речь. М. Юдалевич описывает ситуацию первого появления в поэме Ивана Ползунова:

И появился в кабинете  
шихтмейстер.  
Робок, угловат,  
он поскользнулся на паркете,  
невнятно буркнул:  
– Виноват...  
Порошин поглядел с улыбкой:  
«Мужик ты все ж таки, мужик,  
умен, а неотесан шибко,  
к паркету даже не привык [4, с. 9].

В данном эпизоде Иван Ползунов показан скромным, стеснительным, неуклюжим человеком. Не сразу можно поверить, что он – тот самый гениальный, ставший известным во всем мире, изобретатель. Начальник по фамилии Порошин хоть и с улыбкой, но не без некоторой снисходительности указывает на низкое сословие своего собеседника.

На этой же встрече генерал Порошин хочет уличить механика в том, что проект его машины является плагиатом. Ползунов сначала хочет ответить дерзко, потом язвительно, но в итоге с достоинством парирует обидный вопрос:

Не мне с ученым мужем спорить,  
но в основанье положил  
я не чужие чертежи,  
а русское лихое горе.

Видал он, как стоит у печи  
мужик работный горновой,  
как от натуги сгорбив плечи,  
трясет лохматой головой  
и все плюется кровью алой,  
вот рухнет у огня пластом,  
ему помочь когда мечтал он,  
когда подумал он о нем!  
Нет, он другое взялся мерить,  
что сделал я и что Саверий.  
А труд мой малый не сворован,  
Другой такой машины нет.  
Я силу пара взял в основу,  
познал я теплоты секрет [4, с. 11].

В этом монологе мы видим честное, искреннее объяснение замысла постройки паровой машины, и этот замысел мотивирован одним желанием – помочь простым рабочим облегчить их трудоемкую работу.

Одна из важных черт образа Ивана Ползунова – его юмор, который можно увидеть в нескольких эпизодах. Первый эпизод – разговор с канцеляристом Мартынккой Вторым:

Механик появился в зале,  
спросил сурово:  
– Как реестр?

Мартын промолвил:

– Отказали

за пустотою здешних мест.  
И кукиш показал перстами.  
– Да, резолюция права,  
коль разумелась под местами  
твоя, Мартынка, голова... [4, с. 16].

Суть этого эпизода заключается в том, что Ползунов составил реестр на большое количество рабочих, но получил трех учеников «да двух увечных стариков» [4, с. 15]. Канцелярист, знавший об этом, язвительно прокомментировал сложившуюся ситуацию. Реакцией Ползунова стала горькая ирония, в которой чувствуется отношение к Мартынке как к вредителю, делающему все возможное, чтобы проект не был воплощен в жизнь.

Второй эпизод – разговор с начальником завода Христиани:

На Христиани вдруг зевота  
напала, округлила рот:  
– В чем жалоба? Ага, припасы!  
Горят припасы без огня.  
Я ездил в Бийск, быть может, часом  
тут что украли без меня?  
– Поверьте, Ваше благородье, –  
сказал механик. – Ваша власть.  
У нас воров-то нету вроде,  
кто ж это мог без вас украсть? [4, с. 24].

Иван Ползунов рассказывает Христиани, что работа над машиной продвигается очень тяжело: трудятся неопытные ученики, нет нужных материалов, недоброжелатели постоянно препятствуют, а время уходит. Начальник подозревает изобретателя и рабочих в краже. Ползунов не просто отвечает на вопрос, а скрыто намекает на то, что Христиани и есть главный вор. Это можно заметить при внимательном прочтении эпизода: вопрос «...кто ж это мог без вас украсть?» можно переформулировать так: кто ж это мог, *кроме вас*, украсть?

Третий эпизод – небольшое происшествие во время запуска машины:

Но вдруг канаты задрожали,  
как судорогой их свело,  
и бревна медленно упали,  
к земле приникнув тяжело.  
– Эй, – молвил Ползунов с улыбкой, –  
поправь насосну цепь, капрал,  
ее, конечно, по ошибке  
сам господин ассессор снял.  
И громче, не смутясь нимало:  
– Пошла, родимая, пошла,  
ты рано, милая, устала,  
у нас с тобой еще дела! [4, с. 31].

Мы видим, что Иван Ползунов искренне радуется тому, что изобретенная им машина работает; ничто не может испортить ему настроение, даже откровенное вредительство. Шихтмейстер одушевляет машину и обращается с ней соответственно.

В официальной биографии Ивана Ползунова указано, что изобретатель в процессе разработки паровой машины тяжело заболел. Вот как этот факт отражен в поэме М. И. Юдалевича:

И так без мала две недели  
механик маялся в бреду,  
шептал, привставши на постели,  
что, видно, не избыть беду,  
что так и будут люди, мучась,  
как в каторге томиться тут,  
и не изменит он их участь,  
не облегчит тяжелый труд [4, с. 27].

Беспокоит ли Ползунова его подорванное здоровье? Нет. Он огорчен тем, что его проект остался незаконченным. Он искренне переживает за людей, чья работа останется все такой же рутинной и напряженной.

Важным эпизодом, характеризующим поведение шихтмейстера, представляется разговор Ивана Ползунова с англичанином:

– Непонятно вообще, что вас держит в Сибири!  
– А не знаю! Наверно, сибирские шири  
да, наверно, береза, что во поле чистом,  
темен бор да поля со жнивьем золотистым.  
А, быть может, и люд, русский люд тароватый...  
А живем мы покуда не шибко богато [4, с. 29].

Этот диалог или, точнее сказать, небольшой монолог механика в поэме очень показателен. Иван Ползунов предстает настоящим патриотом своей родины, которая в данном случае ограничена пространством Сибири. И, несмотря на невысокий уровень жизни людей, населяющих эту территорию, Ползунов желает сделать для этих людей все возможное, что в его силах.

Четвертым элементом, наполняющим образ Ползунова, являются интертекстуальные переключки. Иван Ползунов в поэме часто упоминает о личности, внесшей неоценимый вклад в российскую науку – М. В. Ломоносове. Изобретатель считает гениального предшественника своим учителем, наставником и покровителем:

Сам Ломоносов! Поля знает,  
что нет им ближе никого.  
Не зря механик поминает  
в беде и в радости его [4, с. 17].

Биографии И. Ползунова и М. Ломоносова совпадают в том, что они, будучи людьми крестьянского происхождения, несмотря ни на что, стремились стать образованными



людьми и приносить пользу своей родине. В поэме М. Юдалевича фигура Ломоносова возникает в воспоминаниях героя:

Заговорит еще наука  
и нашим русским языком.  
А что пешком, так эка штука,  
я сам за ней шагал пешком.  
Почти полцарства я отмерил,  
шел много верст и много дней,  
и, может, потому не верю  
в карете едущим за ней [4, с. 20].

Ломоносов искренне верит в то, что российскую науку по прошествии лет ждет светлое будущее. Его слова о трудности этого пути имеют двойной смысл. Известный факт из жизни Ломоносова, как он шел за обозом зимой в Москву, чтобы учиться. И этот путь стал не просто пешим путем, а дорогой к просвещению, к научным открытиям.

В другом эпизоде Ползунов говорит о Ломоносове в момент своей болезни, наказывая одному из своих учеников закончить строительство паровой машины:

Вздыхнул:  
– Был человек в столице,  
он нам бы раньше всех помог.  
Тому не суждено случиться,  
ведь Ломоносов в землю лег.  
Страшит та мысль и сердце студит!  
Он приходил ко мне во сне.  
Черницын, слышь, машина будет,  
Он сам сказал об этом мне! [4, с. 28].

В этом фрагменте показано, что механик настолько верит в свое дело, что Ломоносов, о котором Ползунов скорбит, приходит к нему в сновидении и пророчит успех изобретения.

Кроме фигуры Ломоносова, образ Ползунова можно связать с Левшой – героем повести Н. С. Лескова «Левша. Сказ о тульском косом левше и о стальной блохе». Левша, как и Ползунов, имеет крестьянские корни; поведение его естественно, он нисколько не стесняется своего происхождения. Ползунов просто и искренне объяснял генералу Порошину замысел строительства машины; левша, находясь перед царем Николаем I, не притворяется: «Вельможи ему кивают: дескать, не так говоришь! а он не понимает, как надо по-придворному, с лестью или с хитростью, а говорит просто» [2, с. 76].

Оба персонажа схожи в том, в каких условиях им приходилось творить. Иван Ползунов создавал паровую машину в обстановке нехватки квалифицированных кадров и необходимых материалов; левша подковал блоху, будучи не обеспеченным нужными приборами: «Мы люди бедные и по бедности своей мелкоскопа не имеем, а у нас так глаз пристрелявши» [2, с. 80].

Качеством, объединяющим Ползунова и левшу, является патриотизм. Ползунов, разговаривая с англичанином, говорит о любви к Сибири и сибирякам; левша на уговоры остаться в Англии отвечает, что они, туляки, «...только своему отечеству верно преданные» [2, с. 88] и «...к своей родине привержены...» [Там же].

Таким образом, М. И. Юдалевич в поэме «Иван Ползунов» изображает главного героя человеком, который способен сопереживать людям и готов помогать им во что бы то ни стало. Он естественен в проявлении эмоций, не лишен и чувства юмора, что делает его харизматичной фигурой. И. Ползунов – настоящий патриот, любящий свой край и искренне желающий добра своим соотечественникам. Кроме того, внесистемность этого персонажа, выражающаяся в отсутствии привязанности его к той или иной социальной среде, проявляется в главном поступке – изобретении нового, паровой машины. И. Ползунов стоит в одном ряду с выдающимся ученым из народа, М. В. Ломоносовым, и с Левшой – собирательным образом русского мастера на все руки.

### **Библиографический список**

1. Дубровская, В. В. Литературоведение : художественный мир : учебно-методическое пособие / В. В. Дубровская ; прим. и библиогр. Т.А. Богумил. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 123 с.
2. Лесков, Н. С. Левша. Сказ о тульском косом левше и стальной блохе / Н. С. Лесков ; [худож. А. Тюрин]. – Москва : Гознак, 1973. – 118 с.
3. Успенский, Л. В. Ты и твоё имя : рассказы об именах / Л. В. Успенский. – Изд. 3-е. – Ленинград : Детская литература, 1972. – 573 с.
4. Юдалевич, М. И. Поэмы / М. И. Юдалевич. – Барнаул : Алтайское книжное изд-во, 1977. – 119 с.

*Глушкова С.А., магистрант 1 курса Института филологии и межкультурной коммуникации,*

*Марьина О.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания*

*Алтайский государственный педагогический университет*

*г. Барнаул*

### **РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВ О БОЛЬШОМ АЛТАЕ СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ НА УРОВНЕ B2**

**Аннотация.** *Описание природы Алтайского края, Горного Алтая, работа с текстами, посвященными этим местам, может стать одним из элементов при обучении русскому языку как иностранному на уровне B2. Произведения, в которых представлена красота Алтая, составляют темы «Человек и природа» и «Земля – наш общий дом» и др. В качестве материала, с которым следует познакомиться инофонам, мы выбрали лирические произведения Н. Рубцова, побывавшего на Алтае и запомнившего его на всю жизнь. При рассмотрении текстов данного автора решается ряд задач: формируется лингвокультурологическая компетенция (через изучение языка происходит знакомство с местом, в котором обучается инофон), организуется работа с текстами разных жанров, развивается лексико-грамматический строй речи иностранных студентов.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, региональный компонент, второй сертификационный уровень, Н.М. Рубцов, Большой Алтай, лингвокультурология.

**S. A. Glushkova,**

**O. V. Marina**

### **THE ROLE OF STUDYING TEXTS ABOUT THE GREAT ALTAI BY FOREIGN STUDENTS AT LEVEL B2**

**Abstract.** *A description of the nature of the Altai Territory, the Gorny Altai, and work with texts dedicated to these places can become one of the elements in teaching Russian as a foreign language at level B2. Writings in which the beauty of Altai is presented include the themes «Man and Nature» and «The Earth is Our Common Home», etc. As material that foreign speakers should get acquainted with, we chose the lyrical writings by N. Rubtsov, who visited Altai and remembered it for life. When considering the texts of this author, a number of problems are solved: linguoculturological competence is formed (through language learning, one becomes familiar with the place in which a foreign language is studied), work with texts of different genres is organized, and the lexical and grammatical structure of the speech of foreign students is developed.*

**Keywords:** Russian as a foreign language, regional component, second certification level, N.M. Rubtsov, Great Altai, linguoculturology.

Одной из актуальных тематических групп для осуществления речевого общения иностранцами, изучающими русский язык на втором сертификационном уровне (B2), является группа с общегуманистической проблематикой, куда входят тексты со следующими темами: «Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «Духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства» [2, с. 10]. Следовательно, для работы на занятиях должны быть выбраны тексты, в которых описывается природа; содержатся впечатления героя от общения с природой, от любования ею; человек рассматривается как часть природы. Для формирования лингвокультурологической компетенции – одной из основных при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) необходимо соотнести и систематизировать знания и владение языком со знаниями о русской природе – русских просторах.

Как считает И. В. Харченкова, у инофона таким образом формируются способности «воспринимать, понимать и интерпретировать языковые и экстралингвистические факты, а также аналитические и коммуникативные умения, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка» [8]. В качестве материала исследования – материала, используемого на занятиях по РКИ, выступают тексты Н. М. Рубцова, получившие негласное название «Алтайское лето». Поводом к написанию произведений послужило пребывание Н. М. Рубцова на Алтае с мая по сентябрь 1966 года. Это не только «стихотворения, его друзья-приятели – поэты, художники и простые жители Алтайского края, а еще любовь к природе Алтая, которая зародилась в Москве, окрепла в поездке и прошла с ним через всю жизнь – он очень хотел вернуться сюда вновь», – пишет В. Тихонов [5], со второй половины 1980-х годов занимающийся изучением жизни и творчества Николая Рубцова.

Выбор материала, используемого на занятиях, неслучаен: во-первых, решается обучающая задача – проводится работа с текстами общегуманитарной проблематики; во-вторых, региональный материал формирует представление инофона о месте (шире – стране) обучения; в-третьих, решается лингвокультурологическая задача – вызвать представление у студента-иностранца об окружающей природе, т.к. лингвокультурология изучает «проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе <...> непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [3 с. 12]. И, наконец, в-четвертых, – выбранный материал позволяет иностранному студенту создать впечатления о Большом Алтае. Основная цель, стоящая перед преподавателем, работающим с инофонами, – благодаря языковым средствам показать красоту Алтая, Сибири, Горного Алтая. Более того, предполагается и такой вид деятельности, как лингвострановедческое чтение. Оно входит «в группу изучающего чтения, так как его задачей является изучение текста, извлечение из этого текста лингвострановедческой информации и ознакомление с элементами культуры через факты, лексические единицы или невербальные средства общения» [7, с. 57], то есть включение регионального компонента в обучение РКИ подразумевает, в первую очередь, ознакомление иностранцев с культуроведческой информацией, извлекаемой из текста.

На втором сертификационном уровне инофонам предлагаются аутентичные тексты смешанного типа (повествовательного и описательного характера с элементами рассуждения). Как правило, это прозаические тексты, публицистические тексты, фрагменты художественной прозы. Чтение студентами-иностранцами поэтических текстов имеет ряд сложностей. Например, Г. П. Пиркулыева и Д. О. Баринаева отмечают, что «в поэтическом тексте широко используются многозначные слова и понятия; поэтический текст широко использует тропы» [6, с. 58]. Поэтому при чтении стихотворения необходимо от фактической информации переходить к подтекстовой и концептуальной информации.

В цикл «Алтайское лето» входят такие стихотворения, как «Весна на берегу Бии», «Шумит Катунь», «В горной долине», «Сибирь как будто не Сибирь!..», «Старая дорога», «В сибирской деревне» [1, с. 76–80]. Существующие требования к уровню B2 [2], лексический минимум [4] не позволяют включать в процесс обучения все названные тексты. С учетом

названных параметров остановимся на изучении 3-х стихотворений из цикла: «Сибирь, как будто не Сибирь» [1, с. 77], «Весна на берегу Бии» [1, с. 77] и «Шумит Катунь» [1, с. 79]. Выбор текстов обусловлен ориентацией на знакомство с топонимами (Сибирь) и гидронимами (Бия, Катунь), историей края, природным своеобразием места пребывания лирического героя. Средством изучения регионоведческой информации служат лексические единицы, благодаря анализу которых создается общее впечатление о регионе, его природе и особенном характере.

*Сибирь, как будто не Сибирь!  
Давно знакомый мир лучистый –  
Воздушный, солнечный, цветистый,  
Как мыльный радужный пузырь.*

*А вдруг он лопнет, этот мир?  
Вот-вот рукою кто-то хлопнет –  
И он пропал... Но бригадир  
Сказал уверенно: «Не лопнет!»*

*Как набежавшей тучки тень,  
Тотчас прошла моя тревога, –  
На бригадира, как на Бога,  
Смотрел я после целый день...*

*Тележный скрип, грузовики,  
Река, цветы и запах скотский,  
Ещё бы церковь у реки, –  
И было б всё по-вологодски.*

Предтекстовые задания:

1. Посмотрите значения слов и словосочетаний: *лучистый, воздушный, цветистый, радужный, скот/скотский, мыльный пузырь, бригадир, тревога, скрип, лопнуть, хлопнуть, набегать.*

2. Прочитайте фрагменты биографии Н. М. Рубцова, связанные с проживанием в Вологде, с поездкой в Сибирь.

Притекстовые грамматические задания:

1. Найдите прилагательные, образованные по модели «основа слова + суффикс -н- + окончание -ый» (При выполнении данного задания особое внимание уделяется чередованию звука, на который кончается основа). (Ответ: *воздушный, солнечный, мыльный, радужный, тележный*).

2. Выпишите прилагательные, образованные по модели «основа слова + суффикс -ист- + окончание -ый». (Ответ: *лучистый, цветистый*).

3. Найдите и выпишите наречия, составьте с ними предложения. (Ответ: *вдруг, тотчас, уверенно, после, еще, по-вологодски*).

4. Объясните, как вы понимаете сочетание «*И было б все по-вологодски*»?

Задания на понимание текста:

1. Как автор описывает мир, в котором находится? (найти, *какой* этот мир).

2. Как вы думаете, почему автор сравнивает «*лучистый мир*» Сибири с мыльным пузырем? (Внимание уделяется работе с тропами, переносными значениями).

Послетекстовые задания:

1. Какой автор видит Сибирь? Совпадают ли его ощущения с вашими?

2. Как поэтами вашей страны описывается то место, где они родились? С чем это место сравнивается?

Вторым текстом для изучения является стихотворение «Весна на берегу Бии», в котором Н. Рубцов дает реалистическое описание половодья в момент наступления весны.

### *ВЕСНА НА БЕРЕГУ БИИ*

*Сколько сору прибило к берёзам  
Разыгравшейся полрой водой!  
Трактора, волокуши с навозом,  
Жеребята с проезжим обозом,  
Гуси, лошади, шар золотой –  
Яркий шар восходящего солнца,  
Куры, свиньи, коровы, грачи,  
Горький пьяница с новым червонцем  
У прилавка  
и куст под оконцем –  
Всё купается, тонет, смеётся,  
Пробираясь в воде и грязи!*

*Вдоль по берегу бешеной Бии  
Гонят стадо быков верховые,  
И, нагнувши могучие выи,  
Грозный рёв поднимают быки.  
Говорю вам: – Услышат глухие! –  
А какие в окрестностях Бии –  
Поглядеть – небеса голубые!  
Говорю вам: – Прозреют слепые,  
И дороги их будут легки...*

*Говорю я и девушке милой:  
– Не гляди на меня так уныло!  
Мрак, метелица – всё это было  
И прошло, – улыбнись же скорей!  
Улыбнись! – повторяю я милой. –  
Чтобы нас половодьем не смыло,  
Чтоб не зря с неизбывною силой  
Солнце било фонтаном лучей!*

Предтекстовые задания:

1. Посмотрите значения слов: *сор, волокуши, жеребята (мн.ч.), обоз, червонец, верховые (сущ.), выи, метелица, половодье, прибить, прозреть.*

2. Знакомство с иллюстративным материалом: *изображение червонца с обязательным комментированием (валюта СССР), фотография реки Бии, волокуши, обоз, верховые, половодье.*

Притекстовые грамматические задания:

1. Выпишите глаголы 3 лица, настоящего времени, образовать от них действительные причастия. (Ответ: *купается - купающийся, тонет - тонущий, смеётся - смеющийся, гонят - гонящий, поднимают - поднимающие*).

2. Найдите в тексте стихотворения прямую речь, образуйте конструкции с косвенной речью, используя союзы, союзные слова.

Задание на понимание текста:

1. Как автор описывает весеннюю реку? Какой у нее характер? (найти, *какая река*);
2. Как меняется природа Алтая весной? Опишите, что видит герой стихотворения?

3. Как вы понимаете выражения «услышат глухие», «прозреют слепые»?

Послетекстовые задания:

1. Как меняется природа, когда весна наступает в вашей стране?

Завершает блок стихотворение «Шумит Катунь», которое отличается от других выбранных для работы текстов тем, что в нем не только описывается природа, особенности реки, но и происходит более глубокое погружение читателя в историю места.

«Шумит Катунь» – единственное стихотворение с посвящением – Виктору Астафьеву, которого Николай Рубцов знал еще с Вологды. В. П. Астафьев – один из классиков литературы XX века, родившийся в центре Сибири, Красноярском крае. Следовательно, изучение стихотворения Рубцова с упоминанием знакомства двух авторов может привести к изучению произведений Астафьева.

### *ШУМИТ КАТУНЬ*

*Виктору Астафьеву*

*...Как я подолгу слушал этот шум,  
Когда во мгле горел закатный пламень!  
Лицом к реке садился я на камень  
И всё глядел, задумчив и угрюм.*

*Как мимо башен, идолов, гробниц  
Катунь неслась широкою лавиной,  
И кто-то древней клинописью птиц  
Записывал напев её былинный...*

*Катунь, Катунь – свирепая река!  
Поёт она таинственные мифы  
О том, как шли воинственные скифы, –  
Они топтали эти берега!*

*И Чингисхана сумрачная тень  
Над целым миром солнце затмевала,  
И чёрный дым летел за перевалы  
К стоянкам светлых русских деревень...*

*Всё поглотил столетний тёмный зев!  
И всё в просторе сказочно-огнистом  
Бежит Катунь с рыданием и свистом –  
Она не может успокоить гнев!*

*В горах погаснет солнечный июнь,  
Заснут во мгле печальные аилы,  
Молчат цветы, безмолвствуют могилы,  
И только слышно, как шумит Катунь...*

Предтекстовые задания:

1. Посмотрите значения слов: *мгла, пламень (пламя), идол, гробница, клинопись, напев, миф, перевал, зев, рыдание, аил, могила, задумчивый, угрюмый, свирепый, сумрачный, нестись, топтать, затмевать, поглотить, безмолвствовать.*

Помимо значения слов инофонам необходимо предоставить информацию о том, как Чингисхан связан с Алтаем, почему упоминаются скифы, и прокомментировать ее.

2. Знакомство с иллюстрациями: *река Катунь, Чингисхан, скифы, клинопись, идол, айлы.*

Притекстовые грамматические задания:

1. Выпишите глаголы в форме прошедшего времени, составьте с ними 3–4 предложения.

(*слушал, горел, садился, глядел, неслась, записывал, шли, топтали, затмевала, летел, поглотил*).

2. Измените два простых предложения так, чтобы получилось сложноподчиненное предложение с союзом и союзным словом «когда»:

а) Я подолгу слушал этот шум. Во мгле горел закатный пламень.

б) В горах погаснет июнь. Заснут во мгле печальные айлы.

Послетекстовые задания:

1. Как автор характеризует Катунь? (найти, *какая река*).

2. С чем можно сравнить Катунь, когда она «бежит с рыданием и свистом»?

3. Как бы вы описали характер реки? Как он связан с тем местом, где она протекает?

Стихотворение «Шумит Катунь» является одним из самых сложных, так как предусматривает большой объем словарной работы, привлечение иллюстративного материала, обращение к фоновым знаниям студентов. Работа со средствами выразительности в данном случае является ключевой при формировании их лингвокультурологической компетенции.

Таким образом, получение инофонами регионоведческой информации происходит через анализ языковых средств, создание эстетического впечатления от прочитанного. Одной из основных задач при изучении регионального материала является создание у иностранных студентов собственного представления об особенностях места пребывания. На втором сертификационном уровне инофоны способны частично понимать подтекстовую информацию, поэтому изучение текстов о Большом Алтае, работа с лексикой и грамматикой эффективно отразятся на представлении об определенном регионе.

#### **Библиографический список**

1. Алтайское лето поэта Николая Рубцова: поэзия и публицистика. [Коллективный сборник]. – Барнаул, Библиотека журнала «Барнаул», 2011. – 104 с.

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – Москва – Санкт-Петербург : Изд-во «Златоуст», 1999. – 40 с.

3. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : Курс лекций / В. В. Красных. – Москва, 2002. – 284 с.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрушиной (электронное издание). – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 164 с.

5. Неволлина, Ю. По следу Рубцова / Ю. Неволлина // Вечерний Барнаул : [сайт]. – URL: <https://barnaul.press/news/po-sledu-rubtsova.html> (дата обращения: 11.01.2024)

6. Пиркулыева, Г. П. Использование поэтического текста на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами / Г. П. Пиркулыева, Д. О. Баринаова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2021. – Т. 10. – № 38. – С. 56–67.

7. Ревякина, Т. Л. Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ / Т. Л. Ревякина, Н. В. Федотова, В. В. Щур // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – Вып. 11. – С. 54–60.

8. Харченкова, И. В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку / И. В. Харченкова // Современные проблемы науки и

**Кончаков К.Е., студент 5 курса Лингвистического института,  
Коротких Ж.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии**  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АБОРИГЕННЫХ ИМЕН В ТОПОНИМИКЕ АВСТРАЛИИ

**Аннотация.** В статье рассматривается роль аборигенных имен в топонимике Австралии; определяется, что наибольшей частотностью среди топонимов, происходящих из австралийских аборигенных языков, обладают гидронимы, ойконимы и оронимы; устанавливается, что отличительной чертой австралийских аборигенных топонимов является редупликация; отмечается наличие двойного наименования географических и культурных объектов; делается вывод, что наряду с английскими географическими названиями аборигенные топонимы формируют топонимическую систему Австралии и играют важную роль в формировании языковой картины мира австралийцев.

**Ключевые слова:** Австралия, топонимическая система, аборигенные географические названия, гидронимы, ойконимы, оронимы, редупликация, двойное наименование, языковая картина мира.

**К. Ye. Konchakov,  
Zh. A. Korotkikh**

## LINGUO-CULTURAL FEATURES OF ABORIGINAL NAMES IN TOPONYMY OF AUSTRALIA

**Abstract.** The article discusses the role of aboriginal names in the toponymy of Australia; determines that hydronyms, oikonoms and oronyms have the highest frequency among toponyms originating from Australian aboriginal languages; establishes that reduplication is a distinctive feature of Australian aboriginal toponyms; notes the presence of dual naming of geographical and cultural objects. It is concluded that, along with English geographical names, aboriginal toponyms form the toponymic system of Australia and play an important role in the formation of the linguistic picture of the world of Australians.

**Keywords:** Australia, toponymic system, aboriginal geographical names, hydronyms, oikonoms, oronyms, reduplication, double naming, linguistic picture of the world.

Географические названия издавна привлекали внимание географов, историков, этнографов, лингвистов и ученых других областей знаний, так как многие топонимы появились задолго до первых письменных источников, и в их семантике содержится разнообразная информация: историческая, географическая, социальная и лингвистическая. Топонимы являются неотъемлемой частью фоновых знаний носителей данного языка и культуры; в них как в зеркале, отражается история народа, история заселения и освоения данной территории. В семантической структуре топонимов содержится яркий культурный компонент значения, который отличается «богатством культурных ассоциаций, особой страноведческой репрезентативностью» [1, с. 11]. Спецификой географических названий является высокая степень концентрации в них экстралингвистической информации. Благодаря исторически сложившимся устойчивым ассоциациям и фоновой информации, географические названия являются историко-культурными вехами жизни определенного



общества и его языка. По географическим названиям можно отследить значимые события в истории определённого этноса. Исходя из этого, можно сделать вывод, что топонимам присуща «кумулятивно-страноведческая функция» [2, с. 6].

В XX веке интерес к исследованиям в области топонимики значительно возрос, и особую актуальность приобрели вопросы, связанные с выявлением своеобразия топонимов, историей их возникновения и анализом изначального значения слов, от которых они образованы [3, с. 3]. Большой вклад в развитие топонимики внес В. А. Никонов. Он сформулировал ряд основных топонимических законов, показал историчность науки, разработал классификацию топонимов (Никонов 1964). Не менее весомый вклад внесла А. В. Суперанская, разработав теорию имени собственного (Суперанская 1973, 2011, 2023). В трудах В. Н. Топорова, А. И. Попова, Ю. А. Карпенко были рассмотрены теоретические основы топонимических исследований (Топоров 1964, Попов 1964, Карпенко 1964). Эти ученые предопределили теорию и практику исследований географических имен, внося существенный вклад в изучение топонимов с точки зрения лингвистики.

В XXI веке появились работы, в которых делалась попытка лингвистического анализа топонимической системы как одного из компонентов языковой картины мира. По мнению Ф. Г. Фаткуллиной, топонимическая картина мира является категорией лингвокультурологической и историко-этнологической [4]. Именно этнокультурная значимость топонимов (их способность долгие годы сохранять и передавать через поколения релевантную информацию о прошлом народов, о путях и границах их расселения, о культуре, моральных и этических ценностях, особенностях мировидения и т. п.) делает актуальным исследование топонимической картины мира [5, с. 189].

В качестве объекта нашего исследования выступают австралийские аборигенные топонимы, целью исследования является анализ особенностей их возникновения, образования, семантики и роли в формировании языковой картины мира жителей Австралии.

В Австралии ни один язык не имеет официального статуса, но большинство населения говорит на австралийском варианте английского языка, который начал формироваться с 1788 г. после образования первого британского поселения. До колонизации на континенте и близлежащих островах наблюдалось большое речевое разнообразие – существовало от 250 до 400 языков. Большинство из них исчезли или почти исчезли, сохранились примерно 15, которые являются основными для приблизительно десятой части представителей коренных народов. Самыми распространенными из них являются аранта, кала-лагав-я, тиви, валмайарри, вальбири и язык Западной пустыни [6].

Первые топонимы на территории Австралии произошли из языков аборигенов. Европейские исследователи во время открытия Австралии спрашивали названия географических объектов у коренного населения, но из-за трудности произношения, названия могли быть неправильно услышаны и искажены. Иногда смысловое значение топонимов забывалось, а названия подвергались фонетической адаптации.

В дневниках первооткрывателей Австралии имеются интересные сведения о создании географических названий. Наиболее отчетливо принципы наименования были сформулированы Т. Митчеллом, который считал, что первая обязанность исследователя состоит в выявлении и закреплении местных аборигенных названий. Им были записаны многие местные названия рек, холмов и других объектов.

Во второй половине XIX в. происходят значительные изменения в группе аборигенных наименований: многие названия, которые в начале века были занесены на карту, заменяются на английские. При этом, если семантика местного названия была известна, она могла быть сохранена в новом английском топониме. Например, населенный пункт Mergowae (абориг. чистая вода) получил название Crystal Brook; Deerabulbin (абориг. ястреб) был заменен на Hawksbury; Dourin (абориг. южная река) – на South Arm [7, с. 180].

Топонимы, являясь продуктом народного сознания, отражают все стороны духовной и материальной жизни людей. Важным признаком своеобразия народного менталитета является мотивация при именовании географических объектов. «Проблема мотивации – это

проблема проникновения в психологию номинатора, давшего то или иное наименование, проблема ценностной ориентации народа. <...> Топонимия – это часть окружающей культурной среды народа, его мироощущение, миропонимание и мироконструирование» [8, с. 52].

Наше исследование показало, что наибольшей частотностью среди топонимов, происходящих из австралийских аборигенных языков, обладают названия следующих географических объектов.

1. Гидронимы – географические наименования водных объектов. Данный вид топонимов представляет особую ценность для лингво-истории, так как названия водных объектов существуют веками и даже тысячелетиями. В данную группу вошли потамонимы – названия рек и лимнонимы – наименования озер. Отличительной особенностью данных топонимов является их структура. Они относятся к сложным топонимам, состоящим из детерминанта, указывающего на разряд называемого географического объекта, и определяющего его атрибута. Широкое распространение сложной двусоставной модели названия, по мнению И. И. Муллонен, «обусловлено, прежде всего, тем, что она на фоне прочих моделей наиболее эффективна в целях номинации, предлагая большие возможности для идентификации, четкой соотнесенности имени с объектом» [9, с. 10]. В сложных гидронимах детерминант всегда выражен английским существительным (*river, lake*), а атрибут – аборигенным словом. Например:

- *Belubula River (Река Белубула)* – атрибут *belubula* происходит из языка аборигенов и означает «каменистая река»;
- *Bombala River (Река Бомбала)* – *bombala* в переводе с языка коренного населения означает «встреча воды»;
- *Culgoa River (Река Калгоа)* – *culgoa* означает «пробегая, возвращаясь»;
- *Kolan River (Река Колан)* – *kolan* на языке каби означает «хороший»;
- *Murrumbidgee River (Река Маррамбиджу)* – вторая по величине река на австралийском континенте на юго-востоке Австралии, название происходит из языка аборигенов и означает «большая вода»;
- *Warrego River (Река Варрего)* – *warrego* с биджарского языка переводится как «река песка»;
- *Wollondilly River (Река Уоллондилли)* – *wollondilly* на языке аборигенов означает «вода, стекающая по камням»;
- *Lake Canobolas (озеро Каноболас)* – название *Canobolas* происходит из двух слов аборигенного языка вираджури – *gaahna* и *bulla* и означает «два плеча». Название описывает местоположение озера, расположенного между двумя вершинами.

2. Ойконимы – названия населённых пунктов. Ойконимы теснее, чем другие географические названия, «связаны с каждодневной практикой языка и с жизненными интересами языкового коллектива, поэтому они в большей степени подвержены адаптации, чем другие классы топонимов» [10, с. 52]. Многие аборигенные названия поселков и деревень с течением времени подверглись фонетической ассимиляции, при которой они, ассоциируясь с созвучными английскими словами, были переосмыслены, что привело к изменению их формы.

- *Woorim (Вурум)* – имя *Woorim* образовано от слова *wurama* из языка каби, означающего «орлан с красной спиной»;
- *Ouyen (Оуен)* – *ouyen* является производным от слова «*wiua-wiua*» из языка вергайа и имеет два значения – «розовоухая утка» и «призрачный водопой»;
- *Woy Woy (Вой-Вой)* – прибрежный городок. Двойное название является искажением местного термина, из аборигенного языка даркинджунг, означающего «большая лагуна» или «много воды», ссылаясь на глубокий приливной канал, примыкающий к центру города.
- *Pambula (Памбула)* – живописный курортный город, *pambula* с языка аборигенов юин переводится как «две воды»;

- *Kaloorlie (Калгурли)* – название *Kaloorlie* является искажением аборигенного слова *galgurli*, или *karlkurla*, означающего «шелковистая груша» – местное растение, которое также называется кустовым бананом;

- *Gundagai (Гундагай)* – на языке вираджури означает «рубить ручным топором под колено». Он расположен на излучине реки Маррамбиджи, напоминающим изгиб колена.

- *Moruya (Моруя)* – название происходит из аборигенного языка бринья юин и означает «дом черного лебедя». Сегодня черный лебедь используется в качестве местной эмблемы.

- *Katoomba (Катумба)* – происходит от слова из языка гундунгурра, означающего «падающая с холма вода», и берет свое название от водопада, который падает в долину Джеймисон в этом регионе.

- *Boggabilla (Боггабилла)* – название происходит от слова из аборигенного языка гамиларай *bagaaybilla*, буквально «полный ручьев».

- *Maroubra (Марубра)* – прибрежный пригород в восточной части Сиднея. *Maroubra* – это слово местных аборигенов, означающее «место грома».

Анализ ойконимов показал, что большинство аборигенных названий населенных пунктов отражают особенности местности, где они расположены, либо созданы на ассоциациях с определенными природными явлениями, характерными для данной местности.

3. Оронимы – название наземных объектов рельефа. Чаще всего под ними подразумевают только названия гор и систем, но этот термин также используют с именами возвышенностей (хребты, холмы, плато) и с именами пониженной земной поверхности (впадины, каньоны, овраги и долины).

- *Mount Kuring-gai (гора Кьюринг-гай)* – название происходит из языка аборигенов *гурингаи*, которые считались владельцами этой территории;

- *Mount Baw Baw (гора Бау Бау)* – с языка коренного населения переводится «эхо» или «призрак»;

- *Mamungkukumpurangkuntjunya* – холм в Австралии и самое длинное официальное название места в Австралии (26 букв). Название места с местного языка питянтятяра переводится как «там, где мочится дьявол».

Отличительной чертой топонимической системы Австралии является полное отсутствие аборигенных патронимических названий. Это объясняется тем, что у аборигенов существовало табу на произнесение личных имен вслух.

Другой характерной чертой австралийских аборигенных топонимов является редупликация. Данный прием используется как интенсификатор значения.

- *Wagga wagga – many crows*

- *Tilba Tilba – many waters*

- *Baw Baw – echo*

- *Billa Billa – pool or reach of water*

- *Booti Booti National Park – plenty plenty*

- *Drik Drik – stoney stoney*

Австралийцы с уважением относятся к своей земле, и названия, данные рекам, озерам, горам, поселкам, городам передают их значимость, связь с историей и чувство самобытности. С июня 2001 года правительство поддерживает политику двойного наименования географических и культурных объектов. Эта система, при которой во главу угла ставятся интересы местных общин, признает важность культуры аборигенов. В соответствии с этой политикой предпочтение отдается традиционным топонимам аборигенов или названиям аборигенного происхождения везде, где это возможно. Правительство восстанавливает традиционные названия аборигенов для объектов с переименованными названиями в рамках своей политики двойного именования и признает традиционные топонимы аборигенов наряду с английскими названиями. Так, например, восемь достопримечательностей Ньюкасла официально имеют двойные названия – английские и традиционные названия

аборигенов. Названия основаны на упоминаниях аборигенов о достопримечательностях, задокументированных на картах, эскизах и геологических описаниях, датированных еще 1798 годом.

- *Nobbys Head – Whibayganba*
- *Flagstaff Hill – Tahlbihn*
- *Pirate Point – Burrabihngarn*
- *Port Hunter – Yohaaba*
- *Hunter River (South Channel) – Coquun*
- *Shepherds Hill – Khanterin*
- *Ironbark Creek – Toohrnbing*
- *Hexham Swamp – Burraghinhbihng*

Английский язык и культура, которую принесли в Австралию первые поселенцы, не могли не претерпеть трансформацию благодаря австралийским национальным обычаям, культурным традициям и условиям жизни. Большое влияние на формирование австралийского варианта английского языка оказали языки коренных жителей континента. Учитывая то, что язык является зеркалом культуры, в котором отражается «не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [11, с. 14], изменилась и языковая картина мира английских переселенцев – «отраженная в языке совокупность представлений о мире, способ восприятия и устройства мира, концептуализация действительности» [12]. Австрализмы, слова, выражения или значения, которые зародились в Австралии и которые характерны именно для данной страны, послужили важным фактором формирования литературной нормы австралийского варианта английского языка.

Таким образом, изучение роли аборигенных имен в топонимической системе Австралии позволяет воссоздать языковую картину мира коренных жителей континента, их отношение к природе, обнаружить лингвистические и культурологические особенности взаимодействия народов, населяющих Австралию. Наряду с английскими географическими названиями аборигенные топонимы формируют топонимическую систему Австралии и играют важную роль в формировании национального и языкового сознания австралийцев.

Практическая ценность данного исследования заключается в том, что фактический материал и выводы могут быть использованы в курсах по лингвокультурологии, в семинарах по изучению Австралии, в практике изучения и преподавания языка и культуры, межкультурной коммуникации.

Данная тема интересна с точки зрения динамики географических наименований в условиях постоянных изменений в обществе, в связи с чем она имеет перспективы для более подробного изучения в дальнейшем.

#### **Библиографический список**

1. Бекеева, А. Р. Национально-культурная специфика топонимов в английском языке Новой Зеландии / А. Р. Бекеева // Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 2. – С. 10–17.
2. Горбаневский, М. В. Топонимика и компьютерная лексикография / М. В. Горбаневский, В. П. Преснов. – Москва : Посев, 1993. – 48 с.
3. Суперанская, А. В. Что такое топонимика? Из истории географических названий / А. В. Суперанская. – 2-е изд. – Москва : Эдиториал УРСС, 2011. – 178 с.
4. Фаткуллина, Ф. Г. Топонимы как компонент языковой картины мира / Ф. Г. Фаткуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126> (дата обращения: 31.03.2024).

5. Воробьев, В. В. Отражение национальной языковой картины мира в реалиях Башкортостана : монография / В. В. Воробьев, А. К. Сулейманова, Ф. Г. Фаткуллина, Р. Х. Хайруллина – Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. – 208 с.
6. Официальный язык в Австралии. – URL: <https://lookmytour.com/countries/australia/basic-info/ofitsialnyi-yazyk> (дата обращения: 26.03.2024).
7. Беленькая, В. Д. Очерки англоязычной топонимики. Учебное пособие / В. Д. Беленькая – Москва : Высшая школа, 1977. – 227 с.
8. Керт, Г. М. Топонимия в современном мире / Г. М. Керт // Изв. Урал. гос. ун-та : Гуманитарные науки. – 2001. – № 20. – Вып. 4. – С. 48–54.
9. Муллонен, И. И. Очерки вепсской топонимии / И. И. Муллонен. – Санкт-Петербург : Наука, 1994. – 155 с.
10. Ильина, А. Ю. Топонимические номинации англоязычной Канады как знаки культуры / А. Ю. Ильина, М. Е. Куприянова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 4. – С. 5–56.
11. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 624 с.
12. Габбасова, А. Р. Языковая картина мира: основные признаки, типология и функции / А. Р. Габбасова, Ф. Г. Фаткуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9954> (дата обращения: 02.02.2024).

*Коротких Ж.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии,  
Какоткин В.Н., студент 4 курса Лингвистического института  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул*

## **БЛЕНДЫ-НЕОЛОГИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФЕНОМЕН ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются новые слова, образованные способом словослияния, появившиеся в английском языке за последние три года, описываются структурные и семантические характеристики блендов-неологизмов, представлена разработанная авторами тематическая классификация данных слов, устанавливается продуктивность блендинга как способа словообразования на современном этапе развития английского языка. Делается вывод, что бленды-неологизмы являются значимыми компонентами лингвокультурного контекста и отражают особенности коллективного сознания и культурные тренды. Подчеркивается, что использование блендов-неологизмов в процессе обучения расширяет кругозор и способствует эффективному формированию социокультурной компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** словообразование, блендинг, продуктивность, бленды-неологизмы, тематическая классификация, лингвокультура.

**Zh. A. Korotkikh,  
V. N. Kakotkin**

## **BLENDS-NEOLOGISMS OF THE ENGLISH LANGUAGE AS A PHENOMENON OF LINGUOCULTURE**

**Abstract.** The article discusses the new words formed by blending, which have appeared in the English language over the past three years, describes the structural and semantic characteristics of



*blends-neologisms, presents the thematic classification of these words developed by the authors, establishes the productivity of blending as a type of word formation at the present stage of the development of the English language. It is concluded that blends-neologisms are significant components of the linguocultural context and reflect the features of collective consciousness and cultural trends. It is emphasized that the use of blends-neologisms in the learning process broadens students' knowledge and contributes to the effective formation of their socio-cultural competence.*

**Keywords:** word formation, blending, productivity, blends-neologisms, thematic classification, linguoculture.

Актуальность данного исследования обусловлена нарастающим интересом к языковым явлениям, отражающим трансформации в современном обществе. Анализ лингвистической литературы свидетельствует о том, что исследователи всё чаще обращают своё внимание на динамику словарного состава языка в контексте быстро меняющейся культуры и общества. Среди наиболее интересных феноменов выделяют образование в английском языке новых слов способом контаминации или блендинга.

Внимание лингвистов к данному способу словообразования можно объяснить следующими факторами. Во-первых, продуктивность контаминации как источника неологизмов в английском языке значительно выросла в XX – начале XXI вв.; во-вторых, под влиянием английского языка в ряде других языков, в том числе славянских, количество новых слов, образованных данным способом, заметно увеличилось; в-третьих, бленды получили широкое распространение и функциональность в общественной коммуникации. Переход блендинга из разряда второстепенных словообразовательных способов в категорию наиболее продуктивных отмечают многие лингвисты, приводя в качестве аргумента большое количество регулярно появляющихся блендов [1, с. 290]. Вместе с тем, как считает Н. В. Беляева, «данный вид словообразования, несмотря на его растущую популярность, с трудом поддаётся формальному описанию с точки зрения существующих лингвистических теорий» [2, с. 243].

Бленды-неологизмы – уникальные языковые конструкции, представляющие собой слияние слов или выражений. Важность их изучения заключается в том, что они не только служат отражением языкового творчества, но и являются значимыми компонентами лингвокультурного контекста и отражают особенности коллективного сознания и культурные тренды. Бленды являются микроскопом, позволяющим рассмотреть динамику социокультурных изменений.

Цель нашего исследования заключается в анализе блендов-неологизмов как феномена лингвокультуры английского языка. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1) изучить структуру и особенности образования блендов-неологизмов в английском языке; 2) проанализировать семантические отношения компонентов в составе слов-слитков; 3) разработать тематическую классификацию блендов-неологизмов, образованных в английском языке за последние три года; 4) выявить связь между происходящими в обществе переменами и образованием блендов-неологизмов.

Несмотря на значительное распространение блендинга, исследователи до сих пор не достигли единства во взглядах на модели данного способа словообразования. Наиболее распространенной моделью блендов считается объединение начальной части одного компонента (апокопа) с конечной частью другого (афреза). Однако данная модель не является единственной. Выделяют от четырех до шести моделей словообразования блендов [3, с. 2771].

Первая модель – бленды, состоящие из двух или более усеченных компонентов, где начальный фрагмент одного слова соединяется с конечным фрагментом другого, например, «camcorder» (camera + recorder). Такие бленды иногда называют «полными».

Вторая модель представляет бленды, где полная основа первого слова сочетается с усеченной основой второго, как, например, в «breathalyzer» (breath + analyzer).

Третья модель включает в себя бленды с усеченной основой первого слова и полной основой второго, как, например, в «docudrama» (documentary + drama). Модели второго и третьего типа называют «частичными».

Четвертая модель – бленды с наложением на стыке компонентов, где происходит фонетическое или графическое наложение, как, например, «faction» (fact + fiction). Эти бленды называют гаплогогическими образованиями.

Кроме того, существует группа блендов, где слово или его часть встраиваются «внутри» другого слова, например, «chortle» (chuckle + snort) [4, с. 14].

Некоторые исследователи также включают группу блендов с финальным усечением обоих компонентов, такие как «sitcom» (situation + comedy), «cyborg» (cybernetic organism), «zedonk» (zebra + donkey).

Значение блендов складывается из семантики обоих компонентов, отражая структуру логико-смысловых отношений между соединяемыми понятиями. Исследование, проведенное профессором И. В. Арнольд, показывает, что бленды отличаются семантически: они могут представлять собой как простое сочетание равнозначных слов, так и сложные семантические соотношения. Пример mason = mutton + bacon не означает просто «баранину с беконом», а скорее «баранину, приготовленную как бекон» [5, с. 195].

Проведенный нами анализ выявил, что семантические отношения в блендах не ограничиваются лишь "смесью" или "комбинацией". Некоторые бленды представляют собой отношение определения и определяемого, где определяемый компонент обычно стоит после определяющего.

Некоторые бленды могут развивать второе значение, не обязательно производное от первого. Например, Illiterature (illiterate + literature) в зависимости от контекста понимается либо как literature for the illiterate (литература для неграмотных), либо как poorly written fiction (плохо написанная художественная литература) [6, с. 39].

Л. А. Липилина выделяет следующие шесть видов отношений между смысловыми компонентами слов-слитков:

1) отношение «пересечения» (crossing) представлено в значениях единиц типа plantimals <plant + animals>, banjolin <banjo + mandolin>. Новый концепт является самостоятельным образованием и содержит в равной степени элементы исходных концептов;

2) отношение «комбинирования» (combining) представлено в значениях единиц типа flexecurity <flexible + security>. Новый концепт полностью вмещает содержание исходных концептов;

3) отношение «подтверждения» (confirming) представлено в значениях единиц типа disastrophe <disaster + catastrophe>, alonely <alone + lonely>. Исходные концепты в этом случае являются идентичными, и в результате их комбинирования новый концепт обладает высокой степенью интенсивности и экспрессивности;

4) отношение «противоречия» представлено в значениях единиц типа foe <friend + foe>. Новый концепт формируется на основе концептов, находящихся в антагонистических отношениях;

5) отношение «соединения» (connecting) представлено в значениях единиц типа Eurasia <Europe + Asia>, Texico <Texas + New Mexico>. Новый концепт отражает реалию, занимающую промежуточное положение между реалиями исходных концептов;

6) отношение «компромисса» (compromising) представлено в значениях единиц типа hesh <he + she>, которые являются гендерно-нейтральными наименованиями. Новый концепт как бы нивелирует, нейтрализует специфические черты исходных концептов [7, URL].

В ходе исследования из словарей и Интернет-ресурсов были отобраны 78 блендов-неологизмов, образованных в английском языке за последние три года. В целях их систематизации мы основывались на экстралингвистическом факторе – тематических ассоциациях. Целесообразность группировки по тематическому принципу определяется двумя факторами: 1) группа слов, объединенных по тематическому признаку, выступает как элемент лексико-семантической системы языка в целом; 2) тематические группы – это

объединение слов, основывающееся на классификации самих предметов и явлений материальной действительности, т. е. по составу тематических групп можно определить, в каких областях жизни общества происходят изменения, порождающие новые концепты, отражением которых являются бленды-неологизмы. В разработанную нами классификацию вошли следующие тематические группы.

1. Образ жизни

*Momtern* (*mom* + *intern*) – женщина, сочетающая роль матери и стажера. Акцентируется внимание на сложности совмещения семейной жизни и профессиональной деятельности.

*Grandfluencer* (*grandpa/grandma* + *influencer*) – пожилые люди, которые используют социальные сети для связи и создания сообщества единомышленников.

*Sharent* (*share* + *parent*) – родители, активно делящиеся информацией о своих детях в социальных сетях.

*Queenager* (*queen* + *teenager*) – женщина среднего возраста или старше, которая стильно одевается, любит веселиться и живет так же свободно, как и в подростковом возрасте.

*Haycation* (*hay* + *vacation*) – отдых на ферме, во время которого гости часто помогают хозяевам справляться с повседневными сельскохозяйственными работами.

*Cardening* (*car* + *gardening*) – выращивание растений в автомобиле.

2. Среда обитания

*Minimaluxe* (*minimal* + *luxe*) – соединение минимализма и роскоши, подчеркивается тенденция к дорогим вещам с минималистическим дизайном.

*Cloffice* (*closet* + *office*) – новое слово, появившееся в период пандемии. Так стали называть домашние офисы, которые легко спрятать (чтобы психологически “прийти с работы домой”, даже если из дома вы не выходили несколько недель).

3. Межличностные отношения

*Throuple* (*three* + *couple*) – романтические отношения между тремя людьми, выходящие за рамки традиционного понимания пары.

*Fexting* (*fight* + *texting*) – ситуация, когда конфликт или ссора происходит через обмен текстовыми сообщениями.

*Delusionship* (*delusion* + *relationship*) – «воображаемые отношения», фантазии об отношениях с человеком, в которого вы влюблены, но при этом в реальности ничего не происходит.

*Ghostlighting* (*ghosting* + *gaslighting*) – резкое прекращение общения, а потом отрицание каких-либо связей с партнером, как будто человек все придумал.

4. Мода, одежда

*Mirdle* (*man* + *girdle*) – мужской корсет или пояс для поддержки талии, сочетает в себе традиционные и стереотипные представления о женской и мужской моде.

*Shacket* (*shirt* + *jacket*) – гибридная одежда, которая сочетает элементы рубашки и куртки, представляет собой стильный и практичный вариант для прохладных дней.

5. Пища, напитки

*Swicy* (*sweet* + *spicy*) – блюда или соусы, которые обладают и сладким, и пикантным вкусом.

*Candyceutical* (*candy* + *pharmaceutical*) – маленькая, жевательная конфета, содержащая витамины или другие ингредиенты для улучшения здоровья.

*Proffee* (*protein* + *coffee*) – кофейный напиток, богатый белками, который стал популярным среди любителей фитнеса и кофеманов.

6. Бизнес, инфляция

*Soonicorn* (*soon* + *unicorn*) – стартап, который скорее всего станет бизнесом, оцениваемым свыше 1 миллиарда долларов.

*Skimpflation* (*skimp* + *inflation*) – стратегия компаний по сокращению затрат на производство или предоставление услуг при одновременном увеличении цен.



*Greedflation* (*greed + inflation*) – искусственное и неразумное повышение цен под предлогом инфляции, чтобы увеличить прибыль корпораций.

*Greenflation* (*green + inflation*) – рост цен в результате перехода к «зеленой» экономике.

*Shrinkflation* (*shrink + inflation*) – уменьшения объема продаваемого товара [в упаковке] при сохранении цены.

7. Интернет, социальные сети

*Vlogmas* (*Video blog + X-mas*) – видео-дневник Рождества.

*Trashtag* (*Trash + hashtag*) – интернет-челлендж и кампании с хэштегами, в ходе которых люди убирают сильно замусоренную территорию, публикуя фотографии до и после с хэштегом #trashtag.

*Gamevertising* (*game + advertising*) – реклама продукта в компьютерной игре.

*Techlash* (*tech + backlash*) – негодование и негативная реакция общества на технологические компании и индустрию в целом.

8. Кино, литература

*Traumedy* (*trauma + comedy*) – драматическое произведение, в котором сочетаются элементы трагедии и комедии.

*Romantasy* (*romance + fantasy*) – произведение, в котором сочетаются элементы романтики и фэнтези.

*Docufiction* (*documentary + fiction*) – объединение документального стиля и вымышленных элементов.

В данной работе представлены наиболее представительные тематические группы, в состав которых вошло наибольшее количество отобранных блендов-неологизмов. Нельзя не отметить тот факт, что благодаря экспрессивности и новизне формы, бленды часто используются в рекламных текстах и в названиях различной продукции. Их использование способствует структурной экономии и визуальной привлекательности в публицистических текстах. В художественной литературе бленды становятся средством выражения индивидуального словотворческого потенциала автора.

Таким образом, можно сделать вывод, что бленды представляют собой результат соединения двух или более слов для создания нового термина с уникальным значением. Значение блендов складывается из семантики обоих компонентов, отражая структуру логико-смысловых отношений между соединяемыми понятиями. С точки зрения когнитивного подхода к анализу языковых явлений образование блендов можно рассматривать как результат сложного когнитивного процесса интеграции концептов, проявляющегося на языковом уровне.

Блендинг является продуктивным способом словообразования в английском языке, поскольку путем словослияния образуется большое количество новых слов, позволяющих эффективно отражать перемены, происходящие в жизни общества. Изучение блендов-неологизмов позволяет более точно охарактеризовать происходящие изменения в политике, экономике, культуре и других сферах.

Практическое значение данной работы заключается в возможности использования результатов и материала исследования на занятиях по лексикологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и переводу для формирования социокультурной компетенции студентов. Социокультурная направленность играет важную роль в процессе обучения английскому языку. Она предполагает широкое привлечение лингвострановедческих материалов, которые дают учащимся возможность лучше овладеть английским языком через знакомство с культурой и ценностными ориентирами людей, для которых английский язык является родным.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более глубоком структурно-семантическом анализе блендов. Возможные направления включают также изучение причин появления блендов и их роли в коммуникации. Интересные результаты, на наш взгляд,

можно получить при сопоставительном анализе этого способа словообразования в разных языках.

### **Библиографический список**

1. Шейфель, Н. А. Понятие блендинга и его отличие от других смежных способов словообразования в лингвистике / Н. А. Шейфель // Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики : материалы II междунар. науч. конф., Белгород, 20–21 апр. 2016 г. / отв. ред. В. А. Виноградов. – Белгород, 2016. – С. 290–294.
2. Беляева, Н. В. Структура и семантика современных английских блендов / Н. В. Беляева // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. – 2013. – Вып. 2. – С. 243–250.
3. Ибраева, А. Ф. Блендинг как продуктивный способ словообразования в англоязычных чат-коммуникациях / А. Ф. Ибраева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том 14. – Вып. 9. – С. 2769–2772.
4. Мурадян, А. Ю. Словослияние в современном английском языке (специфика, динамика, теория) : автореф. дис. канд. филол. наук. – Ленинград, 1978. – 15 с.
5. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – Москва : Высшая школа, 1986. – 195 с. URL: <https://samara.mgpu.ru/files/sotrudniki/VokhryshevaEV/leksikologia/03.pdf> (дата обращения: 16.03.2024).
6. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка (учебник) / В. В. Елисеева. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003. – 44 с.
7. Липилина, Л. А. Лексические слияния в современном английском языке / Л. А. Липилина // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2006. – Вып. 2. – Филологические науки. – С. 87–92. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-sliyaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 11.03.24).

**Кочарян М.О., студентка 4 курса Лингвистического института,  
Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул**

### **ГЛЮТТОНИЧЕСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности перевода глоттонических наименований в туристическом дискурсе с русского языка на английский. Материалом исследования послужили глоттонимы, отобранные из туристических текстов, относящихся к Алтайскому краю и Республике Алтай.

**Ключевые слова:** туристический дискурс, глоттонимы, наименования блюд, реалии, перевод, коммуникативная ситуация, Алтай

**M. O. Kotscharyan,  
N. N. Bezrukova**

## GASTRONOMIC VOCABULARY OF ALTAI KRAI AND THE REPUBLIC OF ALTAI: THE TRANSLATION ASPECT

**Abstract.** *The paper explores the ways of translating gastronomic names in tourism discourse from Russian into English. The focus is on the food terms related to Altai Krai and the Republic of Altai tourist destinations.*

**Keywords:** tourism discourse, gluttonyms, food vocabulary, Russian-English translation, communicative purpose, culture specific words, Altai.

Изучение вопросов перевода глуттонических наименований в туристическом дискурсе является важной задачей переводческой деятельности в связи со все более частым употреблением данного типа лексики в текстах туристической направленности. Исследование входит в систему научных разработок, осуществляемых для изучения вопросов перевода с русского языка на английский, которые стали востребованы в связи с развитием туризма в Алтайском крае и Республике Алтай. Целью данной работы является изучение специфики перевода глуттонимов-реалий с русского языка на английский в туристическом дискурсе.

Актуальность темы определяется недостаточной изученностью проблемы перевода глуттонических наименований в туристическом дискурсе. Научная новизна заключается в первом исследовании глуттонимов в туристическом дискурсе в аспекте перевода на материале туристического региона «Алтай». Работа вносит вклад в развитие качества перевода гастрономических и туристических текстов для их дальнейшего использования в гуманитарных науках и в образовании. Материал исследования может быть использован для создания и совершенствования пособий, предназначенных для обучения и подготовки преподавателей английского языка и переводчиков. Методы исследования включают лексико-семантический анализ, описательный метод, сравнительный анализ, метод классификации, контекстуальный анализ.

Туристический дискурс является сегодня предметом исследования во многих дисциплинах. В лингвистике сложились разные подходы к его пониманию и анализу. Так, ряд авторов рассматривает его как особый подвид рекламного дискурса. Н. А. Тюленева в своем диссертационном исследовании отмечает, что «туристический дискурс – особый подвид рекламного дискурса, объединяющий различные виды рекламы туризма и нацеленный на позиционирование и продвижение туристических услуг с помощью стратегий аргументации, которые имеют лингвокогнитивный характер» [1, с. 269].

Другие исследователи считают туристический дискурс отдельным видом дискурса. Н. В. Филатова, выделяя туристический дискурс как отдельный вид дискурса, подчеркивает, что туристический дискурс формируется «на основании особой тематической направленности сообщения (путешествия и отдых), ориентации на строго определённого адресата (туриста), уникальности цели (проинформировать адресата о том или ином, туристическом продукте и таким образом стимулировать продвижение этого продукта и одновременно помочь в непривычных обстоятельствах), маркированности специфичным набором языковых средств» [2, с. 76–82].

В рамках настоящей работы мы опираемся на описание туристического дискурса как отдельного типа дискурса, и определяем его вслед за Т. Г. Пшенкиной как коммуникативное пространство, сформированное из продуктов речевой деятельности участников, занятых в сфере туризма и выполняющих свои статусные роли в соответствии со сложившимися в обществе нормами и практиками [3, с. 120–125]. Автор также указывает характеристики туристического дискурса, подтверждающие его отнесенность к отдельному типу дискурса: разноплановая неоднородность (поликодовость, широкое использование вербального и авербального кодов, т.е. схем, таблиц, иллюстраций), гибридность (совмещение признаков других видов текста: рекламного, делового, научного и т.д.), присутствие фрагментов с

полифоническими включениями с высокой плотностью пассивного лексикона (термины, историзмы, экзотизмы) [3, с. 120-125].

Одним из центральных компонентов туристического дискурса является питание (продукты, блюда национальной кухни, специалитеты, меню ресторанов и т.д.). Номинации данной сферы принято называть гастрономическими наименованиями или глуттонимами. Глуттонимы – это лингвистические знаки пищи и её компоненты [4, с. 10]. Сюда относятся наименования блюд в ресторанах, названия блюд традиционной кухни того или иного народа, продукты, характерные для определённого туристического региона.

Глуттонические наименования используются в разных жанрах текстов туристического дискурса. В настоящей работе мы рассматриваем глуттонимы из меню ресторанов, путеводителей, информационных статей, буклетов и брошюр и анализируем блюда сибирской и алтайской кухни, являющиеся неотъемлемой частью национальной культуры питания. В выборке использовались тексты на русском языке, относящиеся к туристическому дискурсу Алтайского края и Республики Алтай. Наибольшее место в анализе отведем реалиям, заслуживающим особое внимание при переводе туристических текстов.

Еда и потребление пищи национально обусловлены и отражают языковые и культурные особенности народов. В связи с этим возникают сложности в переводе этого типа лексики. Очень часто для широкого понимания гастрономической картины мира другого народа недостаточно перекодировать соответствующие лексемы, используя один из приемов перевода. Переводчику приходится прибегать к прагматической адаптации для того, чтобы сделать инокультурные наименования более понятными и ближе познакомить иностранных туристов с культурой еды той или иной страны.

Стратегия перевода реалий-глуттонимов определяется коммуникативной ситуацией, то есть типом текста, реципиентом, прагматикой коммуникации, и реализуется посредством классических приемов перевода. Одной из авторитетных классификаций приемов перевода реалий является классификация В. С. Виноградова, который выделяет 5 способов перевода: 1) транскрипция, 2) гипо-гиперонимический перевод, 3) уподобление, 4) описательный перевод, 5) калькирование [5, с. 117–120].

Материалом исследования послужило 127 глуттонимов, отобранных из различных русскоязычных информационных порталов, туристических статей, путеводителей, брошюр и меню, относящихся к туристическому дискурсу Алтайского края и Республики Алтай. Представим ниже примеры из списка практического материала исследования.

Среди блюд и специалитетов Республики Алтай можно выделить: мюн (бульон с мясом), кочо (суп с ячменем), каазы (конская колбаса), кан (кровяная колбаса), дьергом (косичка из внутренностей барана), тиштеген-эт (шашлык по-Алтайски), чегень (простокваша), аарчи (сыр, изготавливаемый из простокваши чегень), курут (соленый овечий сыр), быштак (прессованный сыр из цельного молока), каймак (сметана), теертнек (Алтайские лепешки), боорсок (хлеб), ток-чок (десерт из кедровых орехов), чай с талканом (мука), чарак (жареный ячмень), арачка (молочная водка), тутпаш (мясо в бульоне с тестом и картошкой), чай кылбыш (бадан с молоком), ором (рулет из мелко нарезанного мяса), буур (шашлык из печени быка или марала), тепши (груда вареной баранины), сорпо (мясной суп), кайрук (говяжьи хвосты).

Алтайский край также богат своими необычными блюдами и, опираясь на книгу, составленную жителями края, – «Алтайская трапеза» [6], и другие указанные выше информационные ресурсы, можно выделить следующие: каша из кедрового ореха, сбитень с жимолостью, суп из лопуха и эхинацеи, таежный (горный, донниковый) мед, шоколад с кедровым орехом, гриль-салат с соусом из лопуха, папоротник с ростбифом и языком, суп «Тайга» на телячьих хвостах, кундюбки, крафтовое пиво, маринованные грузди и подтопольники, пироги «сибирские» с шукой, шука фаршированная, хариус жареный «на манер Сибирский», дикая утка с папоротником и клюквой, печеная морковь в облепихе, шурпа, чушь, торт «Бирюзовая Катунь», марал томленый, Сандуновские пельмени, десерт

«Таёжное лакомство», сырники из Алтайского творога, стейк из мраморной говядины, салат «Чафан», Муксун в сливочном соусе, томленая ягода, варенье из сосновых шишек, гречишники, закуска «Березовый пенёк», вареники с сыром «Куюганские», салат «Алтай», пюре из картофеля и тыквы, Сростинские пирожки, борщ с галушками, кабачковый торт, пюре из смородины, пироги с черемшой, соленые арбузы, гороховый кисель, калитки, сырный суп-пюре, щти толстые, кулага, шургем, коспа, сбитень «Сылина», кисель из овсяной крупы.

Далее проанализируем особенности перевода глуттонимов.

(1) Вы узнаете, что такое *быштак* и *дьоргом*, как готовятся *боорсок* и *чок-чок* [7].

Быштак – это тувинский прессованный сыр из цельного молока [8], а дьоргом – традиционная алтайская колбаса, изготавливается из желудочно-кишечного тракта барана [9]. Боорсок – это жаренные во фритюре кусочки теста, обычно в форме ромбика [10], в то время как чок-чок представляет собой полезные конфеты из талкана с медом [11].

Для перевода данных глуттонимов могут быть предложены такие варианты:

быштак – *byshtak cheese* (транскрипция, гипо-гиперонимический перевод);

дьоргом – *dyorgeom (lamb intestines dish)* (транскрипция, описательный перевод);

боорсок – *boorsok (small balls of fried dough)* (транскрипция и описательный);

чок-чок – *chok-chok sweets* (транскрипция, гипо-гиперонимический).

Таким образом, возможен следующий вариант перевода предложения (1): You will learn what *byshtak* and *dyorgeom* are and how *boorsok* and *chok-chok* are prepared (здесь и далее перевод наш – Б. Н., К. М.). Также возможен вариант с небольшой прагматической адаптацией посредством добавления гипо-гиперонимического перевода: You will learn what *byshtak* and *dyorgeom* dishes are and how *boorsok* balls and *chok-chok* sweets are prepared. Выбор варианта перевода определяется параметрами коммуникативной ситуации. Так, для перевода подобных реалий в текстах путеводителей рекомендуется применять двойной перевод (транскрипция + описательный, транскрипция + гипо-гиперонимический). Это обусловлено тем, что в тексте необходимо и оставить реалию, как культурно-специфический и экзотический компонент, служащий повышению аттрактивности туристического текста, и в то же время задать направление для понимания текста инокультурным реципиентом, для этого вводится описательный компонент или указывается родовое понятие наименования.

(2) Куриная *руляда* с алтайским *чимичури*, *бабагануш* с редукцией из томатов и вытяжкой из пихты, булочки *бао* на алтайских травах и табуле с горной зеленью [12].

Бабагануш – это аппетитное блюдо восточной кухни, которое традиционно готовят из баклажанов с добавлением различных ароматных специй и дополнений [13]. Для перевода фразы «*бабагануш* с редукцией из томатов и вытяжкой из пихты» можно использовать транскрипцию и калькирование – *babaganush with tomato reduction and fir extract*. При переводе остальных глуттонимов в данном предложении придерживаемся обозначенных выше способов перевода: *Chicken rulyada with Altai chimichurri*, *babaganush with tomato reduction and fir extract*, *bao buns with Altai herbs and tabbouleh with mountain greens*.

(3) В модуле «Гастрономический сувенир» была проведена презентация линейки гастрономических сувениров Алтайского края «Алтай Традиция»: медовый *сбитень*, дягилевый, донниковый, таежный и горный мед, чай из алтайских трав, шоколад с кедровым орехом, вяленой клюквой и сосновой шишкой, полезные сладости [14].

Сбитень – это традиционный напиток славянской кухни, изготавливаемый из воды, мёда, пряных трав и специй [15]. «Медовый сбитень» переводим с помощью транскрипции и калькирования – *honey sbiten*. Двойной перевод, например, добавление поясняющего описательного перевода (*honey sbiten drink*), также возможен и определяется задачами конкретной коммуникативной ситуации. Данный пример взят из информационного типа текста и для него вариантом выбора является двойной перевод. С учетом этого, возможен следующий способ перевода предложения (3): The range of food souvenirs of Altai Krai under

the Gastronomic Souvenir module includes honey *sbiten* drink, angelica honey, sweet clover honey, taiga and mountain honey, tea from Altai herbs, pine nuts, dried cranberry and pine cone chocolate, and other healthy sweets.

Для типа текста «меню ресторанов» скорее будет предпочтителен более краткий вариант, без пояснений, что объясняется ограничением объема текста меню, возможностью задать уточняющие вопросы официанту и стремлением сохранять экзотичные элементы принимающей культуры (тем не менее, это также может зависеть от концепции заведения и обсуждается с заказчиком перевода). Приведем примеры из меню ресторанов.

(4) Крапивные вареники с картофелем и соусом из белых грибов – *nettle vareniki with potatoes and porcini mushroom sauce* (транскрипция, калькирование).

(5) Стейк из мраморной говядины в горчичном маринаде, с соусом Демиглас и соусом из спелых томатов с имбирем – *marble beef steak in mustard marinade, with Demi-glace sauce and sauce of ripe tomatoes with ginger* (калькирование).

(6) Салат «Чафан» с маринованной алтайской говядиной в горчичном соусе, свежими овощами, кунжутным соусом – *Chafan salad with marinated Altai beef in mustard sauce, fresh vegetables, sesame sauce* (транскрипция, калькирование).

(7) Медовуха – *medovukha* (транскрипция).

(8) Пихтач – *pikhtach* (транскрипция).

Таким образом, при переводе реалий мы сталкиваемся с двумя основными трудностями: отсутствием эквивалента в языке перевода и необходимостью передать колорит другой культуры. При переводе глуттонических наименований в туристическом дискурсе переводчик стремится, с одной стороны, сохранить культурные коннотации языка оригинала, экзотичность и самобытность реалии, что способствует повышению аттрактивности туристического текста. С другой стороны, он ориентируется на такую перекодировку реалии, чтобы ее значение было доступным для понимания иностранным реципиентом. Параметры коммуникативной ситуации (тип текста, цель коммуникации, специфика реципиента) являются определяющими при выборе приема перевода. Наиболее оптимальным решением в выборе между стратегиями форенизации и доместикации является двойной перевод (например, совмещение транскрипции и описательного перевода).

Таким образом, перевод глуттонических наименований Алтайского края и Республики Алтай является важной и актуальной темой, требующей дальнейшего изучения. Перспективы исследования связаны с расширением гастрономической картины мира и ростом словаря гастрономических номинаций, которые возникают ввиду непрерывного изменения языка туризма и развития межкультурных связей.

### **Библиографический список**

1. Тюленева, Н. А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе: диссертация кандидата филологических наук / Н. А. Тюленева. – Омск : Уральский государственный педагогический университет, 2008. – 269 с.

2. Филатова, Н. В. Жанровое пространство туристического дискурса // Филологические науки / Н. В. Филатова. – Москва : Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2012. – С. 76–82.

3. Пшенкина, Т. Г. Туристический дискурс: подходы, проблемы и направления исследования / Т. Г. Пшенкина // Лингвокультурное пространство туристического дискурса : универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления : материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – С. 120–125.

4. Боваева, Г. М. Лингвокультурная специфика этнических пищевых предпочтений : автореферат диссертации / Г. М. Боваева. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2012. – 10 с.

5. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – С. 117–120.
6. Алтайская трапеза. Вкусные и полезные рецепты от жителей Алтайского края / Под ред. А. Н Лукьянова. – Барнаул : Литера. – 2013.
7. Индивидуальный гастрономический тур на выходные – Вкусы Алтая. – URL: <https://www.russiadiscovery.ru/tours/altai-vkusy-altaya/> (дата обращения: 11.05.2024).
8. Культурное наследие Тувы. – URL: <https://old.kntuva.ru/2021/09/14/молочная-пища-тувинцев/> (дата обращения: 11.05.2024).
9. «Тиш дьоргом» – блюдо традиционной Алтайской кухни. – URL: <https://dzen.ru/a/YDXVaS3FeVY2K-fK> (дата обращения: 11.05.2024).
10. Любимое блюдо всех алтайцев. – URL: [https://dzen.ru/a/YT2\\_1gNYVBk54bts](https://dzen.ru/a/YT2_1gNYVBk54bts) (дата обращения: 11.05.2024).
11. Элементарно и вкусно. Три национальных алтайских десерта и чай с солью. – URL: <https://altapress-ru.turbopages.org/turbo/altapress.ru/s/zhizn/story/elementarno-i-vkusno-tri-natsionalnih-altayskih-deserta-i-chay-s-solyu-319156> (дата обращения: 11.05.2024).
12. В райцентре Алтайское прошёл один из крупнейших в стране гастрономических фестивалей «АХ! Фест» / ВЕСТИ АЛТАЙ. – URL: <https://vesti22.tv/news/v-raytsentre-altayskoe-proshyel-odin-iz-krupneyshikh-v-strane-gastronomicheskikh-festivaley-akh-fest/> (дата обращения: 11.05.2024).
13. Бабагануш – 5 вкусных рецептов / Кулинария.ру. – URL: <https://kylinariya.ru/babaganush> (дата обращения: 11.05.2024).
14. Гастрономические бренды Алтайского края представили на всероссийском форуме-фестивале / ВЕЗИТАЛТАЙ. – URL: <https://visitaltai.info/news/gastronomicheskije-brendy-altayskogo-kraya-predstavili-na-vserossiyskom-forume-festivale/> (дата обращения: 11.05.2024).
15. Сбитень. История и древнейшая рецептура. – URL: <https://dzen.ru/a/YPbSHg0emgOeDTLG> (дата обращения: 11.05.2024).

*Курбатова Л.П., канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии*  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул  
*Шульмина Ю.В., учитель иностранных языков*  
МБОУ «СОШ №38»  
г. Барнаул

## **ПРОЦЕСС ТРАНСФОРМАЦИИ ОРИГИНАЛЬНЫХ КИНОЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛЬМОВ И ЕГО МЕСТО В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние трансформационного процесса перевода кинозаголовков французских фильмов на восприятие фильмов представителями другой культуры, в нашем случае русскоязычными учащимися, изучающими французский язык, а также роль и значение данного явления с точки зрения формирования социокультурной компетенции обучающихся.

**Ключевые слова:** трансформация кинозаголовков, социокультурная компетенция, культурный контекст, адаптация кинозаголовков, кросс-культурные навыки, образовательный процесс.

**L. P. Kurbatova,  
Y. V. Shulmina**

## THE PROCESS OF TRANSFORMATION OF THE ORIGINAL FILM TITLES OF FRENCH FILMS AND ITS PLACE IN THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

**Abstract.** *The article considers the influence of the transformation process of translation of French movie titles on the perception of movies by representatives of another culture, in our case Russian-speaking students learning French, as well as the role and significance of this phenomenon in terms of the formation of sociocultural competence of students.*

**Keywords:** transformation of film titles, socio-cultural competence, cultural context, adaptation of film titles, cross-cultural skills, educational process.

В настоящее время обучение иностранному языку в школе направлено на формирование ключевых компетенций (коммуникативной и социокультурной), которые отвечают за способность школьников осуществлять межкультурную коммуникацию. Современная школа уделяет большое значение формированию социокультурной компетенции учащихся, которая позволяет преодолевать культурный барьер. Так, в ФГОС ОО [5] указано, что изучение предметной области «Иностранные языки» должно обеспечить «приобщение к культурному наследию стран изучаемого иностранного языка, воспитание ценностного отношения к иностранному языку как инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами». Реализация федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях общего образования (ФГОС ОО) предполагает не только «усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но это также и процесс развития личности, обретения ею духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [3, с. 6].

Вне всякого сомнения, кинофильмы играют важную роль в формировании социокультурной компетенции учащихся, так как они представляют различные культуры, традиции, обычаи и ценности стран изучаемого языка. Просмотр иностранных кинофильмов может стимулировать обучающихся к диалогу, дискуссии и обмену мнениями, что способствует формированию их открытости миру, пониманию межкультурных отношений и умению общаться в различных культурных контекстах. Что касается просмотра фильма, то его заголовок – это первое, что мы видим прежде, чем начать просмотр. По сути, заголовок – «лицо» фильма. Умение считывать оригинальный посыл автора, который был заложен в названии кинофильма – это первый и весьма значимый шаг с точки зрения сформированности социокультурной компетенции каждого изучающего иностранный язык.

Анализируя содержание социокультурной компетенции, мы обобщенно выделили её пять основных структурных компонентов: лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический. Рассмотрим содержание каждой составляющей социокультурной компетенции:

1. *Лингвострановедческая компетенция* объединяет в себе знание безэквивалентной лексики, фоновых слов, языковых и национальных реалий. Она также требует от учащихся владения идиомами, фразеологизмами, лексическими единицами с социально-культурной семантикой, умения выбирать культурно значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания и ситуацией межкультурного общения.

2. *Культурологическая субкомпетенция* предполагает знание традиций, обычаев народа изучаемого языка. Учащиеся должны в полной мере обладать сведениями о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения, об основных ценностях и типичных для членов данного общества оценках, о достижениях в различных областях (наука, искусство, медицина), о политическом строе, о национальной кухне. Страноведческие знания отражают определенную степень осведомленности о социокультурном контексте, в котором используется данный иностранный язык



3. *Социолингвистическая субкомпетенция* включает особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов, дифференциацию стилей общения. В процессе изучения иностранного языка учащиеся должны научиться владеть языковыми средствами в соответствии с нормами, установленными в конкретном лингвокультурном социуме, использовать в своей речи речевые и поведенческие клише в зависимости от контекста.

4. *Социально-психологическая субкомпетенция* включает правила поведения в различных ситуациях общения, этикетные нормы, владение социально и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре. Она отражает уровень овладения стратегиями межкультурного взаимодействия и преодоления межкультурных затруднений. –

5. *Психологическая субкомпетенция* предполагает желание общаться с представителями других культур на иностранном языке, не иметь стереотипов, ложных представлений о национальном характере, культуре и менталитете нации, отсутствие антипатии, осуждения, неприязни и ксенофобии по отношению к представителям различных лингвосообществ, развитие чувства толерантности, сопереживания.

В ФГОС 3-го поколения социокультурное развитие учащихся рассматривается в контексте концепции социокультурной практики. Как отмечается В. В. Николиной [3], социокультурная практика осуществляет процессы взаимодействия социокультурной деятельности и постижение ценностных смыслов бытия. Во время социокультурной практики происходит встреча с новым социокультурным содержанием, которое обучающимися присваивается в процессе взаимодействия. И разумеется, одним из распространённых видов самостоятельного, творческого познания окружающей действительности является просмотр учащимися иностранных фильмов. Оригинальные названия фильмов могут содержать игру слов, отсылки или культурные ориентиры, которые могут не переводиться напрямую. Знакомство с тем, как адаптированы эти названия, учит школьников пониманию культурных различий и тому, как необходимо адаптировать иноязычные реалии для аудитории других стран.

В процессе нашего исследования мы пришли к выводу, что социокультурное развитие учащихся может быть реализовано благодаря знакомству учащихся с механизмом перевода на родной язык оригинальных версий кинозаголовков (или иначе говоря, их локализацией). Знакомство с процессом локализации может помочь учащимся в:

1. *Оценке своих языковых навыков.* Локализация предполагает глубокое понимание как языка оригинала, так и языка перевода. Изучение этого процесса подчеркивает креативность и навыки, необходимые для эффективной передачи смысла на разных языках.

2. *Развитии критического мышления и анализа.* Учащиеся могут сравнивать оригинальные названия с локализованными, анализируя, почему были внесены те или иные изменения. Это побуждает к размышлению о роли языка, культурных предпосылках и маркетинговых стратегиях в кинопрокате.

3. *Знакомстве с разными культурами.* Изучая, как адаптируются названия для разных стран, учащиеся знакомятся с разными культурами и историей развития кинопроизводства данной страны, в частности. Это может способствовать пониманию мирового кинематографа в целом и культурных традиций определенных регионов.

4. *Навыках маркетинга и коммуникации.* Локализация - реальный пример того, как необходимо адаптировать коммуникацию для разной аудитории. Изучение этого процесса может дать учащимся ценную информацию о маркетинге и эффективных коммуникационных стратегиях.

Включение обсуждения локализации названий фильмов во время уроков иностранного языка может быть осуществлено различными способами:

- Сравнение оригинальных и локализованных названий, анализ причин их изменений.
- Изучение культурного контекста фильма и его названия, понимание того, почему буквальный перевод может не сработать.
- Обращение к учащимся за помощью в демонстрации своих собственные локализованных названий для существующих фильмов, учитывая целевую аудиторию и культурный контекст.

В качестве материала нашего исследования мы рассмотрели 66 французских кинозаголовков и их переводные эквиваленты, выбранные с сайта kinopoisk.ru [1]. Вслед за Коротяевой Е. В., которая в своей работе «Перевод названий фильмов» [2] пришла к выводу, что российские переводчики, работая с названиями кинолент, прибегают к трём видам перевода, мы также акцентировали свое внимание на этих трех видах:

- 1) Буквальный (прямой) перевод.
- 2) Трансформация.
- 3) Целостное преобразование.

Результаты нашего исследования представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Используемые переводчиками виды перевода кинозаголовков**

|    | <b>Оригинальный заголовок</b>            | <b>Перевод</b>                   | <b>Вид перевода (буквальный, трансформационный, целостное преобразование)</b> |
|----|--|----------------------------------|---|
| 1  | Lucas                                    | Лукас                            | Буквальный  |
| 2  | Arlette                                  | Арлетт                           | Буквальный  |
| 3  | Mylène Farmer: California                | Милен Фармер: Калифорния         | Буквальный  |
| 4  | Emilie Muller                            | Эмилия Мюллер                    | Буквальный  |
| 5  | L'abécédaire de Gilles Deleuze           | Алфавит Жюль Делёза              | Буквальный  |
| 6  | Le petit Nicolas                         | Маленький Николя                 | Буквальный  |
| 7  | Ernest et Célestine                      | Эрнест и Селестин                | Буквальный  |
| 8  | Colette, Mon Amour                       | Колетт, любовь моя               | Буквальный  |
| 9  | Jaques Mesrine: profession ennemi public | Жак Мерин, враг государства №1   | Буквальный  |
| 10 | Angélique, marquise des anges            | Анжелика, маркиза ангелов        | Буквальный  |
| 11 | La passion de Jeanne d'Arc               | Страсти Жанны д'Арк              | Буквальный  |
| 12 | Merveilleuse Angélique                   | Великолепная Анжелика            | Буквальный  |
| 13 | Françoise ou La vie conjugale            | Франсуаза, или супружеская жизнь | Буквальный  |
| 14 | Indomptable Angélique                    | Неукротимая Анжелика             | Буквальный  |
| 15 | Angélique et le sultan                   | Анжелика и султан                | Буквальный  |
| 16 | Angélique et le roy                      | Анжелика и король                | Буквальный  |
| 17 | Belle et Sébastien                       | Белль и Себастьян                | Буквальный  |
| 18 | Jean de Florette                         | Жан де Флоретт                   | Буквальный  |
| 19 | Mouchette                                | Мушетт                           | Буквальный  |
| 20 | Carmen                                   | Кармен                           | Буквальный  |
| 21 | Le mystère de Picasso                    | Тайна Пикассо                    | Буквальный  |
| 22 | Lacombe Lucien                           | Лакомб Люсьен                    | Буквальный  |
| 23 | Cléode 5 à 7                             | Клео от 5 до 7                   | Буквальный  |

|    |   |                                    |                          |
|----|---|------------------------------------|--------------------------|
| 24 | 4 aventures de Reinette et Mirabelle            | 4 приключения Ренетт и Мирабелль   | Буквальный               |
| 25 | Mia et le lion blanc                            | Мия и её белый лев                 | Буквальный               |
| 26 | Monsieur Joseph                                 | Месье Жозеф                        | Буквальный               |
| 27 | Charlotte et son Jules                          | Шарлотта и её Жюль                 | Буквальный               |
| 28 | Marius et Jeanette                              | Мариус и Жанетт                    | Буквальный               |
| 29 | Le Genou De Claire                              | Колено Клер                        | Буквальный               |
| 30 | Celine et Julie vont en bateau                  | Селин и Жюли совсем заврались      | Буквальный               |
| 31 | Je vous salue, Marie                            | Приветствую тебя, Мария            | Буквальный               |
| 32 | Eva   | Ева                                | Буквальный               |
| 33 | Barbara   | Барбара                            | Буквальный               |
| 34 | Viva, Maria!                                    | Вива, Мария!                       | Буквальный               |
| 35 | Tanguy  | Танги                              | Буквальный               |
| 36 | Juillet en septembre                            | Жюийе в сентябре                   | Буквальный               |
| 37 | Fanny   | Фанни                              | Буквальный               |
| 38 | Nana  | Нана                               | Буквальный               |
| 39 | Marguerite                                      | Маргарита                          | Буквальный               |
| 40 | Alice   | Алиса                              | Буквальный               |
| 41 | Antonieta                                       | Антониета                          | Буквальный               |
| 42 | Stella  | Стелла                             | Буквальный               |
| 43 | Dheepan   | Дипан                              | Буквальный               |
| 44 | Madame Mills, une voisine si parfaite           | Миссис Миллс                       | Трансформация            |
| 45 | Lovely Rita, sainte patronne des cas désespérés | Милашка Рита                       | Трансформация            |
| 46 | Jean de la Fontaine, le défi                    | Лафонтен – вызов судьбе            | Трансформация            |
| 47 | Remi sans famille                               | Приключения Реми                   | Трансформация            |
| 48 | Renoir  | Ренуар. Последняя любовь           | Трансформация            |
| 49 | Fabio Montale                                   | Комиссар Монтале: Смертельные игры | Трансформация            |
| 50 | Paulette  | Полетта, во все тяжкие             | Трансформация            |
| 51 | Amanda  | Новая жизнь Аманды                 | Трансформация            |
| 52 | Lucie Aubrac                                    | Война Люси                         | Трансформация            |
| 52 | Gainsbourg, vie heroïque                        | Генсбур. Любовь хулигана           | Трансформация            |
| 54 | Anthony Zimmer                                  | Неуловимый                         | Целостное преобразование |
| 55 | Omblin  | Я стану лучше                      | Целостное преобразование |
| 56 | La femme d'à coté                               | Соседка                            | Целостное преобразование |
| 57 | La roue   | Под песнь колёс                    | Целостное преобразование |
| 58 | La chèvre                                       | Невезучие                          | Целостное преобразование |
| 59 | Poil de carotte                                 | Рыжик                              | Целостное преобразование |
| 60 | Cloclo  | Мой путь                           | Целостное преобразование |
| 61 | La voie de Carla                                | Вишенка на торте                   | Целостное преобразование |
| 62 | Victor Young Perez                              | Жестокий ринг                      | Целостное преобразование |
| 63 | La Môme   | Жизнь в розовом цвете              | Целостное преобразование |
| 64 | Edmond  | Сирано. Успеть до премьеры         | Целостное преобразование |
| 65 | Joséphine                                       | Хочу как Бриджет                   | Целостное преобразование |

|    |               |                       |                          |
|----|---------------|-----------------------|--------------------------|
| 66 | Clara Sheller | Секс в большом Париже | Целостное преобразование |
|----|---------------|-----------------------|--------------------------|

### 1. Буквальный (прямой) перевод.

Материал данного раздела показывает, что оригинальные кинозаголовки подвергаются прямому переводу в 65% случаев (43 проанализированных названия из 66) и включают в себя по большей части имена собственные.

- *Lucas* (Лукас) (реж. Ж. Леклерк, 2018);
- *Ernest et Célestine* (Эрнест и Селестина) (реж. С. Обье, 2012);
- *Stella* (Стелла) (реж. С. Верейд, 2008);
- *Antonieta* (Антониета) (реж. К. Саура, 1982);
- *Dheeran* (Дипан) (реж. Ж. Одиар, 2015).

### 2. Трансформация (модификация)

По результатам нашего исследования около 15 % французских кинозаголовков подвергаются модификациям. Одной из причин этого может быть личное эстетическое видение переводчика или желание привлечь определенную целевую аудиторию для кинопросмотра данного фильма.

- *Madame Mills, une voisine si parfaite* (реж. С. Марсо, 2018) – *Миссис Миллс*, вместо *Миссис Миллс, такая идеальная соседка*;
- *Remi sans famille* (реж. А. Блоссье, 2018) – *Приключения Реми* вместо *Реми без семьи*;
- *Paulette* (реж. Ж. Энрико, 2012) – *Полетта, во все тяжкие* вместо просто *Полетт*;
- *Fabio Montale* (реж. Ж. Пинейро, 2001–2002) – *Комиссар Монтале: Смертельные игры* вместо *Фабио Монтале*;
- *Revoir* (реж. Ж. Бурдо, 2012) – *Ренуар. Последняя любовь* вместо просто *Ренуар*.

### 3. Целостное преобразование (замена).

При анализе 66 кинозаголовков мы отметили, что данным способом с французского на русский язык было заменено 20 % произведений, что равноценно 13 названиям (см. рис. 1).

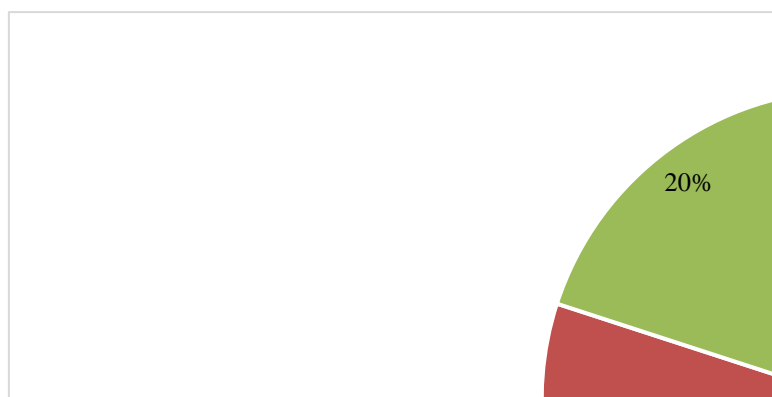


Рисунок 1. Процентное соотношение использования видов перевода

Изменениям подлежат заголовки с прозвищами реальных исторических личностей, являющимися известными любому франкоговорящему человеку, но остающихся неизвестными в русскоязычной культуре.

- *Cloclo (Мой путь)* (реж. Ф. Э. Сири, 2012): дословно – Клокло, биографическая драма о жизни французского певца Клода Франсуа (*Cloclo* – это его прозвище);
- *Anthony Zimmer* (реж. Ж. Саль, 2005) – *Неуловимый* вместо *Энтони Зиммер*;
- *Ombline* (реж. С. Каз, 2013) – *Я стану лучше* вместо *Омблайн*;
- *La roue* (реж. А. Ганс, 1923) – *Под песнь колёс* вместо *Колесо*;
- *La Chèvre* (реж. Ф. Вебер, 1981) – *Невезучие* вместо *Коза*.

Итак, с точки зрения формирования социокультурной компетенции учащихся во время занятий по иностранному языку, нам представляется весьма эффективными такие формы работы на уроке, где через анализ и самостоятельные попытки перевода оригинальных названий иностранных кинофильмов на родной язык, когда используются как уже накопленные лингвистические знания учащегося, так и интерпретация им скрытых смыслов, то есть имплицитная составляющая кинопроизведения, где крайне важным является привлечение социокультурных знаний самого обучающегося.

#### **Библиографический список**

1. Кинопоиск : [сайт]. – URL:<https://www.kinopoisk.ru/> (дата обращения: 04.04.24).
2. Коротаяева, Е. В. Перевод названий фильмов / Е. В. Коротаяева // Вестник Московского государственного открытого университета. Серия: Обществ.-полит. и гум. науки. – 2012. – № 1. – С. 59–61.
3. Николина, В. В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства / В. В. Николина // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269–280.
4. Исаев, Е. И., Слободчиков, В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 432 с.
5. ФГОС основного общего образования (5–9 классы) // Федеральные государственные образовательные стандарты: официальный сайт. – 2016–2018. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.03.24).

*Марьина О.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания,  
Урайчик К.О., аспирант Института филологии и межкультурной коммуникации  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул*

#### **СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОМПОНЕНТОВ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В ЖАНРЕ КОМИКСА**

**Аннотация.** В данной статье осуществлен анализ текстов в жанре комикса, размещенных на тыльной стороне журналов, написанных для детей в 70-е и 90-е годы XX века. В центре внимания авторов находятся журналы «Мурзилка», «Барвинок», «Искорка», «Трамвай». Тексты анализируются с точки зрения соотношения вербальных и невербальных компонентов согласно классификации креолизированных текстов, предложенной С.Д. Зауэрбир. Помимо этого, рассматривается функциональная направленность детской публицистики.

**Ключевые слова:** креолизированный текст, детская публицистика, жанр, комикс, детские журналы, типы креолизации.

**O. V. Maryina,  
K. O. Uraychik**

#### **WAYS OF INTERACTION OF COMPONENTS OF CREOLIZED TEXT IN THE COMIC BOOK GENRE**

**Abstract.** This article analyzes the texts in the comic book genre placed on the back of magazines written for children in the 70s and 90s of the twentieth century. The authors focus on the magazines «Murzilka», «Periwinkle», «Iskorka», «Tram». The texts are analyzed from the point of view of the ratio of verbal and non-verbal components according to the classification of creolized texts

proposed by S.D. Sauerbir. In addition, the functional orientation of children's journalism is considered.

**Keywords:** creolized text, children's journalism, genre, comics, children's magazines, types of creolization.

В настоящее время детскую журналистику считают практически самостоятельной ветвью журналистики. Главной функцией детской публицистики, как и всей публицистики в целом, является воздействие на сознание читателей. Однако детская и подростковая аудитории обуславливают появление дополнительных функций – воспитательной и развивающей, реализация которых в журналах, созданных для детей, происходит через взаимодействие различных элементов текста: вербальных и невербальных. Такое взаимодействие в лингвистике носит название креолизация.

Существует несколько определений креолизованного текста.

Впервые понятие «креолизованный» текст в отечественной лингвистике появляется в работах Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова: «Креолизованный текст – текст, который состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [10, с. 180–181].

Позднее аналогичное определение находим в работах Е. Е. Анисимовой: «Креолизованные тексты – это «особый лингвовизуальный феномен, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, смысловое, структурное и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [1, с. 24].

Данное определение используется в ряде других, в том числе, современных, исследований, например, в работах М. А. Бойко, Н. С. Валгиной и др.

Для детской литературы явление креолизации является основополагающим и реализуется в разной степени практически во всех жанрах.

В данной статье в центре внимания находится комикс как жанр креолизованного публицистического текста, написанного для детей.

Жанр комикса в данном номинативном звучании оформился сравнительно недавно, но существовал в СССР уже в 1950-х годах через серию рисунков, предложенных в журнале «Веселые картинки». «Несмотря на то, что название детского журнала по-своему было удачным и не одно поколение советских детей воспитывалось на нем, редколлегия тем не менее дистанцировалась от термина "комикс", используя вместо него словосочетание "веселые картинки"» [8, с. 289]. Это было связано с идеологической и политической обстановкой в СССР и отчужденностью от культуры Запада.

В данной статье под термином «комикс» подразумевается любая серия картинок, расположенная в сюжетном порядке, сопровождаемая текстом, не зависящая от времени появления публикации в печати и оформлении комикса как жанра.

Вопросы восприятия и передачи визуальной информации, получаемой наряду с вербальной, актуализировались в современной лингвистике, посвященной изучению семиотически осложненного, креолизованного текста (Н. С. Валгина, Л. В. Дубовицкая, Ю. А. Сорокин, Е. В. Тарасова, Е. Е. Анисимова и др.).

Существует множество классификаций креолизованного текста, но наиболее полной классификацией, учитывающей и соотношение элементов текста, и их взаимосвязи, считается классификация, разработанная С. Д. Зауэрбир и опирающаяся на отношения между изображением и вербальной частью в зависимости от их референтной соотнесенности. Данная классификация состоит из 4 типов:

«1) Параллельная корреляция. Содержание рисунка и вербальной части полностью совпадают.

2) Комплиментарная корреляция. Содержание невербальной и вербальной частей частично перекрывают друг друга.

3) Субститутивная корреляция. Невербальная информация замещает вербальную.

4) Интерпретативная корреляция. Между содержанием вербальной и невербальной частей нет прямых точек соприкосновения, и связь устанавливается на ассоциативной основе» [4, с. 76]. В рамках данной статьи в связи с проблемой креолизованного текста субститутивная корреляция не рассматривается.

Невербальный компонент в креолизованных текстах может быть представлен разными средствами:

- 1) фотографиями, рисунками;
- 2) схемами;
- 3) таблицами;
- 4) формулами;
- 5) символическими изображениями и т.п.

И может быть реализован на разных уровнях:

- 1) содержательном;
- 2) содержательно-композиционном;
- 3) содержательно-языковом [5, с. 127–128].

Так как функции детского медийного текста обуславливаются не только направленностью публицистического стиля речи, но и психолого-возрастными особенностями аудитории, имеет смысл анализировать тексты и с точки зрения их функциональной наполненности.

Выделяется несколько основных функций детской печати, сформулированных с учетом психолого-педагогической направленности текстов:

1) Коммуникативная функция – реализуется через отображение отношений между явлениями в мире, в том числе и с ретроспективной точки зрения. То есть детский текст должен показывать взаимодействие различных явлений действительности, создавая вокруг себя пространство для обмена мнениями между читателями.

2) Информационная функция – реализуется через передачу определенной информации через текст для формирования у читателей определенного тезауруса понятий и характеристик объектов.

3) Познавательная функция – через текст происходит передача определенной системы знаний.

4) Развивающая функция – данная функция предполагает передачу опыта общественных отношений, знаний о мире, культурных традиций и норм. Развитие личности читающего происходит через развитие способностей и совершенствование психофизических и умственных операций.

5) Воспитывающая функция – текст формирует мировоззрение, выстраивает систему этических и эстетических норм, направлен на овладение оценочными критериями по отношению к описываемым явлениям.

6) Организационная функция – реализуется через понимание того, что каждый текст ориентирован на определенную категорию читателей, учитывает возможности восприятия содержания и особенности восприятия даваемой информации.

7) Рекреативная функция – реализуется через возможность наслаждения текстом, через развлекающую направленность текста [2, с. 126–127].

Для анализа были взяты комиксы, расположенные на тыльной стороне обложки детских журналов, опубликованных в 1970-е и 1990-е годы на территории СССР и Российской Федерации. Данные временные рамки выбраны неслучайно. С одной стороны, это следующие друг за другом периоды, с другой стороны, это периоды, отдаленные друг от друга десятилетием, что, безусловно, нашло отражение в детской и подростковой публицистике.

Комикс как жанр был представлен в нескольких детских журналах: «Мурзилка», «Трамвай», «Искорка», «Барвинок». Для создания более точных аналитических данных были выбраны тексты, размещенные на тыльной стороне журналов, что позволило говорить об общих целевых установках материалов.

1970-е годы

В выпуске № 9 журнала «Барвинок» 1975 г. представлен комикс под названием «Тяжелый портфель» (рис. 1) [3, с. 24]. Герои изображений произносят фразы, сопровождающие их действия. Сюжет строится на истории Барвинка, которому мыши перед походом в школу положили в портфель камни, но учитель обнаружил в этих камнях ценность, отблагодарил главного героя, чем вызвал недовольство мышей. Текст прививает любовь к знаниям и порицает желание навредить другому. По рассматриваемой классификации креолизованных текстов данный комикс можно отнести к типу параллельной корреляции, так как наблюдается совпадение вербальных и невербальных элементов. По функциональной наполненности можно говорить о наличии информационной функции (передача информации – сюжетная линия о Барвинке, мышах, учителе), познавательной, развивающей, воспитывающей функций, заключающихся в передаче ценностных установок по взаимоотношению между людьми (Барвинок – мыши – учитель), организационной функции (адресаты текста – дети 7–12 лет), рекреативной функции (комикс – жанр, развлекательная специфика которого реализуется через использование невербальных элементов – наделение животных человеческими свойствами, гиперболизация персонажей, фантастические элементы и др.).



Рисунок 1. Тяжелый портфель // Барвинок. – 1975. – № 9. – С.24.

В выпуске № 7 журнала «Искорка» 1979 года расположен следующий анализируемый комикс (рис. 2) [6, с. 64]. В отличие от предыдущего, данный текст не имеет заголовка, но в нем также присутствует достаточное количество вербального компонента, который сопровождает невербальный, поэтому текст можно отнести к типу параллельной корреляции. В сюжете рассказывается о моряках, которые не потерпели крушение только потому, что нашли учебник географии. Воспитательный компонент текста выражен вербально в финальных словах капитана: «Изучайте географию, и вы никогда не собьетесь с курса!». С точки зрения функциональной наполненности в анализируемом комиксе присутствуют следующие функции:

- 1) Коммуникативная функция реализуется через взаимодействие персонажа текста с читателями (прямое обращение к читателям на последнем кадре).
- 2) Информационная функция – передача информации об устройстве корабля, рангах на судне, географических данных.
- 3) Познавательная, развивающая, воспитывающая функции – формирования системы поведенческих норм, правильного восприятия мира и своего места в нем через привитие ценности знаний.
- 4) Организационная функция – целевая аудитория текста – ученики 9–14 лет.
- 5) Рекреативная функция – развлечение через рассмотрение иллюстраций, через создание сюжета, который заставляет сопереживать героям.





Рисунок 2. Изучайте географию, и вы никогда не собьетесь с курса! // Искорка. – 1979. – № 7. – С.64.

*1990-е годы*

В выпуске № 1 журнала «Трамвай» 1990 года на тыльной стороне обложки изображена загадка, созданная в форме комикса (рис. 3) [6, с. 32]. Текст повествует об инспекторе и его собаке, которым предлагается помочь расшифровать текст записки. В данном случае количество вербального компонента становится значительно больше, чем в текстах 1970-х годов, а невербальные элементы несут скорее иллюстративную, чем информативную функцию. По рассматриваемой классификации текст можно отнести к типу комплиментарной корреляции, так как вербальный и невербальный компоненты частично перекрывают друг друга. В данном тексте можно выделить все отраженные в классификации функции. Реализация коммуникативной функции происходит через жанр загадки, предполагающей активное включение читателей. Информационная функция заключается в передаче системы представлений о профессии детектива. Развивающая, познавательная и воспитывающая функция реализуются через привитие ответственности к своей работе, через профориентационный компонент. Организационная функция реализуется посредством того, что текст ориентирован на подростков 12–15 лет. Рекреативная функция заключается в жанровой направленности загадки, а также в отсылках к известным мультфильмам, комическим именам героев и сюжетной линии.



Рисунок 3. Инспектор БерТРАМВАЙс и его верный друг КОМПОСТЕР // Трамвай. – 1990. – № 1. – С. 32.

В выпуске № 12 журнала «Мурзилка» 1997 года размещен текст с главным персонажем журнала – «Приключения Мурзилки и его друзей» (рис. 4) [7, с. 32]. В основе сюжета лежит поступок Мурзилки, который попал в сказку своих друзей и спас бабушку в истории о Красной Шапочке. Данный комикс можно отнести к типу комплиментарной корреляции, потому что содержание вербальных и невербальных компонентов частично

перекрывает друг друга. Практически все функции, присущие детской литературе, реализуются в данном тексте. Информационная функция состоит в том, что в анализируемом комиксе наличествует информация о содержании сказки. Познавательная, развивающая, воспитывающая функции реализуются через воспитание в читателях таких качеств, как сопереживание, взаимопомощь, защита слабых, понимание того, что все находится в собственных руках. Согласно организационной функции, текст направлен на младших школьников 6–12 лет. Реализация рекреативной функции заключается в создании сюжета, интерпретации известной сказки.



Рисунок 4. Приключения Мурзилки и его друзей // Мурзилка. – 1997. – № 12. – С. 32

Таким образом, можно сделать вывод, что в 70-х годах XX века тексты, относящиеся к жанру комикса, создавались в определенном типе креолизации – параллельной корреляции. То есть вербальная и невербальная информации полностью совпадают. В текстах этих годов идея произведения была выражена более прямо и четче соотносилась с общечеловеческими качествами, причем чаще за счет невербальных элементов.

В 90-х годах XX века комиксы были другой степени креолизации – комплиментарной корреляции. Здесь наблюдается ассоциативная взаимосвязь компонентов через частичное перекрытие вербального и невербального элемента друг другом. Это в свою очередь обуславливает идею произведения, находящуюся в подтексте.

По функциональной наполненности анализируемые тексты в оба временных промежутка соответствуют требованиям, предъявляемым к текстам, ориентированным на детскую / подростковую аудиторию. Только первая, коммуникативная, функция реализуется лишь в половине рассматриваемых текстов, создавая двусторонний процесс восприятия информации.

### **Библиографический список**

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – Москва : Academia, 2003. – 128 с.
2. Антонова, С. Г. Редакторская подготовка изданий / С. Г. Антонова. – Москва : Логос, 2004. – 521 с.
3. Барвинок. – Киев : Молодь, 1975. – № 9. – 24 с.
4. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 173 с.
5. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – 2007. – № 21. – С. 75–80.
6. Искорка. – Ленинград : Лениздат. – 1979. – № 7. – 64 с.
7. Мурзилка. – Москва : Редакция журнала «Мурзилка». – 1997. – № 12. – 32 с.
8. Трамвай. – Ленинград : Дом. – 1990. – № 1. – 32 с.
9. Пушкин, С. А. Советские комиксы как инструмент воздействия на массовое сознание / С. А. Пушкин // Манускрипт. – 2018. – № 11. – С. 288–292.

10. Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – Москва : Наука, 1990. – С. 180–186.

**Омарова А.Н., магистрант 2 курса Лингвистического института**  
**Лозовая Ю.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации**  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

## **МЕТАФОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

**Аннотация.** *Исследование посвящено комплексному анализу метафоры как средства создания образности в англоязычном туристическом дискурсе и изучению особенностей ее передачи на русский язык. На основе анализа эмпирического материала можно заключить, что метафора обладает мощным потенциалом в создании запоминающегося и привлекательного образа турпродукта в воображении адресата. В работе также предпринимается попытка выявления способов передачи метафорических единиц, а также описываются трудности при их передаче.*

**Ключевые слова:** туристический дискурс, средства создания образности, метафора, образ, национально-культурные особенности

**O. N. Omarova,**  
**Y. N. Lozovaya**

## **METAPHOR FUNCTIONING IN ENGLISH TOURISM DISCOURSE AND WAYS OF ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN**

**Abstract.** *This article aims to describe the use of metaphor as a means of creating imagery in English tourism discourse and the peculiarities of its translation into Russian. Based on the analysis of empirical material, it can be concluded that metaphor is the most frequently used means of creating imagery in tourism discourse. Through the use of metaphor a memorable and appealing image can be created for the recipient. In this article, we also compare original texts with translations, give attempts to characterize existing ways of translating metaphorical units and describe possible difficulties of this process.*

**Keywords:** tourism discourse, means of creating imagery, metaphor, image, national and cultural peculiarities

Настоящее исследование посвящено изучению метафоры как одного из самых частотных средств создания образности в англоязычном туристическом дискурсе, а также выявлению особенностей её передачи при переводе на русский язык.

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена повышенным интересом лингвистов к специфике туристического дискурса – одного из наиболее интенсивно развивающихся направлений в современной лингвистике. Как известно, одной из основных задач в сфере туризма является создание готового туристического продукта и его продвижение на международном рынке. Для успешной организации системы межъязыкового и межкультурного посредничества необходимо тщательно изучить потребности иноязычной целевой аудитории и выявить способы адекватного продвижения турпродукта на рынке. При этом особое внимание необходимо уделять проблеме перевода образных средств, участвующих в конструировании аттрактивного образа туристического региона, формировании и позиционировании его положительного имиджа. Наблюдаемые сегодня в

данной сфере речевого общения процессы употребления метафоры протекают достаточно интенсивно и нуждаются в постоянном лингвистическом мониторинге и описании. Настоящее исследование вносит вклад в разработку вопросов, связанных с исследованием метафоры как языкового и культурного феномена, выявлением ее образного и воздействующего потенциала в туристическом дискурсе, а также спецификой его реализации при переводе, что и обуславливает теоретическую и практическую значимость данной работы. В связи с этим настоящее исследование может представлять интерес как для лингвистов, так и профессиональных переводчиков, специализирующихся на переводе данных типов текста.

Научная новизна работы заключается в том, что в ходе проведенного исследования были выявлены наиболее доминантные для данного типа дискурса метафорические номинации, участвующие в создании аттрактивного образа туристического продукта, предпринята попытка реконструкции транслируемых при помощи данных метафорических номинаций смыслов, а также выявляются и описываются способы их передачи при переводе, что расширяет представления о специфике функционирования метафор в данном типе дискурса и позволяет сделать выводы об общем и универсальном в разных языках.

Как известно, туристический дискурс обладает рядом специфических характеристик. Для организаций туристической индустрии основная цель – это получение прибыли, для туристов – получение экскурсионно-туристической услуги, сведений о конкретном месте. Задачи текстов туристического дискурса различны: от создания интереса у потенциальных клиентов до удержания существующих, охват максимальной аудитории и предоставление наиболее точной, полной информации о туристических регионах и их достопримечательностях.

В качестве мест туристического дискурса можно выделить офис турагентства, туристический автобус, музей, улицу, виртуальное пространство (сайты отелей, сайты с информацией о достопримечательностях, местах города, афиши событий, видеоблоги о путешествиях), текстовое пространство (рекламные проспекты, карты, гиды, путеводители) [5].

В наши дни туристические агентства, сайты, организации и т.д. предлагают людям все больше новых направлений и видов отдыха. Для того, чтобы занять лидирующие позиции в отрасли, многие из них прибегают к разнообразным способам продвижения услуг на рынке. Им необходимо наладить контакт с читателем, понравиться потребителю через текст [4].

Одним из наиболее популярных приемов считается использование образных средств в туристическом дискурсе. К ним относятся метафоры, эпитеты, сравнения, фразеологизмы и др. Они делают текст более выразительным, способствуют созданию определенного прагматического эффекта, транслируя необходимые смыслы и вызывая необходимые (для заказчика) эмоции у читателя.

На основе изученного эмпирического материала становится возможным заключить, что самым распространенным средством создания образности в туристическом дискурсе является метафора. С помощью данного средства можно создать в воображении покупателя незабываемый и притягательный образ. Метафоры передаются с учетом структурных характеристик (какой частью речи выражена, одно- или двухчастная, распространенная и др.), с учетом семантических отношений между образным и предметным планом (конкретное – абстрактное, одушевленное – неодушевленное и др.), с учетом степени индивидуализированности [1].

Материалом исследования послужили Интернет-тексты, которые были представлены на популярных англоязычных туристических сайтах ([visitbritain.com](http://visitbritain.com) и [visitlondon.com](http://visitlondon.com)). Как показал анализ фактического материала, одной из доминантных в англоязычном туристическом дискурсе является метафора, концептуализирующая туристический регион и его достопримечательности в виде драгоценных камней. Для метафорических единиц со сферой-источником «драгоценные камни и изделия» чаще всего применяется полный перевод, так как в английском и русском языках в данном случае совпадают правила сочетаемости, традиции метафорического переосмысления образов, эмоционально-

оценочная информация, транслируемая данными метафорами [3]. При передаче фрагментов на русский язык мы прибегнули к переводу с сохранением образов, которые были репрезентированы лексемами *pearl, treasure, emerald*.

Следующий пример содержит метафору *Pearl of the North*, которая используется автором для того, чтобы обратить внимание на особенности замка Баллиндаллох. Образ *жемчужины севера* отсылает к ценности, изысканности и неповторимости замка, а упоминание о севере подчеркивает его интригующее и притягательное расположение в шотландских землях, окутанных тайной и поражающих красотой. Все это вызывает желание самостоятельно увидеть эту «драгоценность», погруженную в уникальную атмосферу. Ср.: «*Ballindalloch Castle is one of the finest surviving examples of a Scottish Baronial Castle and tourists flock from around the globe to visit this Pearl of the North*» – Замок Баллиндаллох – один из лучших замков шотландских баронов, сохранившихся до наших дней, и туристы стекаются со всего мира, чтобы посетить эту **жемчужину севера** (перевод наш – А.О.).

Особый драгоценный камень – изумруд – используется для описания озера, такого же яркого зеленого цвета со сверкающей водной гладью, как и сам камень. Создатель хочет передать впечатление от озера как от великолепного природного явления, которое необходимо увидеть своими глазами. Ср.: «*Loch Awe does what it says on the tin; a vision of emerald that laps at the gentle woodland on its edges*» – Озеро Лох-О действительно такое, как о нём говорят; словно **изумруд**, упавший на мягкие кромки леса (перевод наш – А.О.).

При использовании дословного перевода стоит убедиться, что полученное соответствие не нарушает норм языка перевода, метафора является понятной для реципиента и придает привлекательность, притягательность, яркость описываемому туристическому объекту [2].

Следует отметить, что сохранение метафорического образа не всегда представляется возможным в силу различных факторов (расхождение языковых систем, различия языковых и речевых норм, различия культур). Такое происходит, например, когда в исходном и переводящем языках сложились разные способы метафорического описания. В таком случае можно прибегнуть к приему компенсации и использовать иные средства оказания речевого воздействия на адресата туристического текста.

Замена применяется в случаях семантического или ассоциативного несоответствия между метафорическими образами в разных языках и культурах. Немаловажным фактором являются также правила ситуативного использования языка, которые зачастую не совпадают. Приведем пример одного из таких случаев в переводе. Ср.: «*One of the jewels in the crown of White Cliffs Country is Sandwich, a small town rich in history. It has a wealth of restored medieval buildings and its Elizabethan Guildhall is full of the town's treasures*» – **Одной из жемчужин** графства Белых скал является Сануидж, небольшой городок с богатой историей. В нем сохранилось множество отреставрированных средневековых зданий, а Елизаветинская ратуша полна городских сокровищ (перевод наш – А.О.). Так притягательно звучит описание одного из маленьких городков в графстве Кент. Автор называет город Сануидж жемчужиной Белых скал Дувера – скал, обрамляющих английскую береговую линию. Это место знаменито как красотой старых городских улочек, так и красотой окружающего ландшафта. На наш взгляд, выполнить перевод целесообразней всего с помощью замены образа короны на более привычный для русскоязычного реципиента образ жемчужины, так как не каждый адресат данного туристического текста знаком с тем, как расположены горы – на самом краю острова, будто короня Англию.

Довольно часто авторы туристических текстов обращаются к метафоре *melting pot*, которая уже вошла в разряд национально-прецедентных феноменов. Она применяется для объяснения формирования многонациональных обществ, в которых «сплавляются» различные национальные культуры. Данная метафора впервые была употреблена британским писателем И. Зангуиллом в 1908 г. в одноименной пьесе по отношению к американскому обществу, но в дальнейшем успешно стала применяться и в других контекстах.

Наиболее привлекательными для туристов сегодня становятся города и страны, в

которых соединены элементы культуры разных народов, представлены разные традиции в архитектуре и искусстве. Для описания данного явления в тексте используется метафорический образ, который из-за расхождения речевых норм в переводе опускается. Ср.: «*We feel the area is a **melting pot of culture, good vibes and incredible venues!***» – Мы чувствуем, что этот регион **объединяет** в себе различные культуры, хорошее настроение и невероятные места! (перевод наш – А.О.)

При переводе переводчик должен определить, является ли метафора понятной для русскоязычной аудитории. Если таковой она не является, целесообразней всего или опустить метафору вовсе, потеряв некоторую эмоциональность в переводе, или прибегнуть к замене одного образа на другой. Ср.: «*he English seaside town has long been associated with quirky, funny and sometimes saucy weekend visits and none come more risqué, entertaining or as juicy as East Sussex's veritable **melting pot of fun***» – Этот английский приморский город уже давно ассоциируется с необычным, забавным и порой дерзким отдыхом, и нет ничего более рискованного, интересного или насыщенного, чем тот **спектр развлечений**, который может предложить Восточный Суссекс (перевод наш – А.О.). В данном примере из-за расхождений узусов мы прибегаем к деметафоризации. Снятие образности снижает в некоторой степени экспрессию оригинального текста, но смысл при этом сохраняется.

Одной из продуктивных метафор в англоязычном туристическом дискурсе является гастрономическая метафора. Как известно, концепт «еда» относится к наиболее значимым культурным концептам англоязычных реципиентов, и языковые репрезентанты данного концепта зачастую используются для метафорического переосмысления объектов туристической сферы. Рассмотрим следующий пример. Для туристов важным критерием получения настоящих культурных впечатлений и встреч с местными традициями является их подлинность. Например, запах может указывать как на реальность и хорошее состояние продукта, так и на подлинность аутентичных культурных элементов, которые благодаря «запаху» воспринимаются путешественниками как таковые. Приведем пример, как автор туристического текста употребляет метафору *smell test* в описании тура. Ср.: «*In the world of travel experiences, cultural authenticity often becomes **the smell test** for tourists seeking genuine encounters with local traditions...*» – В мире впечатлений культурная подлинность часто становится **небольшим тестом** для туристов, стремящихся к настоящим встречам с местными традициями (перевод наш – А.О.). Здесь представляется логичным сохранить когнитивную информацию, однако при переводе частично теряется эмоциональная информация, которую передает метафора *smell test* (буквально «тест на запах»), и при переводе мы прибегаем к опущению. Это неизбежно приводит к снижению степени воздействия на адресата, поэтому необходимо компенсировать эту утрату другими средствами оказания речевого воздействия в другом фрагменте текста.

Зачастую неожиданные образы создаются также при помощи музыкальной метафоры, которую можно встретить, например, в рекламе туристических гастрономических туров. Метафора помогает создать образное и запоминающееся описание гастрономического разнообразия города и его уникальность. Так, например, «раскручивание» музыкальной метафоры наблюдается в следующем тексте. Ср.: «*The flavors of this city are a **symphony of tastes, each dish playing a unique instrument in the gastronomic orchestra. From the spicy notes of street food stalls to the delicate melodies of Michelin-starred restaurants, this culinary journey will take you on a gastronomic adventure like no other***» – Ароматы этого города – это **симфония** вкусов, каждое блюдо **играет на уникальном инструменте** в этом **гастрономическом оркестре**. От острых **нот** уличных киосков до нежных **мелодий** ресторанов со звездой Мишлен, это кулинарное путешествие откроет для вас неповторимое гастрономическое приключение (перевод наш – А.О.). При переводе данных метафорических номинаций удастся сохранить исходный образ, а также спектр эмоционально-оценочных коннотаций.

Таким образом, метафора является одним из наиболее частотных образных средств, которое привлекает внимание адресата туристического текста. Метафора в англоязычном туристическом дискурсе позволяет создать определенное настроение, вызвать

эмоциональный отклик у читателя. Однако при переводе текстов туристического дискурса на русский язык возникают трудности при передаче метафорических единиц из-за различий в культурных представлениях и особенностей двух языков, расхождений языковых и речевых норм и пр. С учетом данных факторов переводчику необходимо выбрать наиболее подходящий способ перевода: сохранение образа, полную или частичную замену образа или деметафоризацию. При этом текст перевода должен отвечать критериям адекватности, он должен заинтересовать читателя, чтобы он захотел посетить ту или иную страну, регион, что является главной целью туристического дискурса.

#### **Библиографический список**

1. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург, 2001. – 288 с.
2. Илюхин, В. М. Стратегии в синхронном переводе: на материале англо-русских и русско-английских комбинаций перевода / В. М. Илюхин. – Москва : Моск. лингв. ун-т, 2000. – 24 с.
3. Казакова, Т. А. Художественный перевод: Учебное пособие / Т. А. Казакова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2002. – 113 с.
4. Морозова, Н. С. Реклама в социально-культурном сервисе и туризме / Н. С. Морозова. – Москва : Издательский центр Академия, 2008. – 192 с.
5. Насонова, О. С. Особенности перевода рекламных текстов по туризму / О. С. Насонова, Ю. В. Привалова // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7 – С. 79–80.

*Сундеев А.А., студент 4 курса Лингвистического института,  
Заюкова Е.В., канд. филол. наук, заведующий кафедрой перевода и межкультурной  
коммуникации*  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

#### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С АНТРОПОНИМАМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

**Аннотация.** В данной статье проводится сравнительный анализ фразеологических единиц с антропонимами в русском и английском языке. В ходе анализа были выделены полные фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги и фразеологические лакуны. Актуальность работы состоит в выявлении особенностей перевода, употребления и восприятия фразеологизмов с антропонимами в русском и английском языках.

**Ключевые слова:** фразеологизм, антропоним, полный эквивалент, фразеологический аналог, фразеологическая лакуна.

**A. A. Sundeyev,  
E. V. Zayukova**

#### **COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ANTHROPNYMS IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

**Abstract.** This paper provides a comparative analysis of phraseological units with anthroponyms in the Russian and English languages. The analysis reveals elements such as complete phraseological equivalent, phraseological analogues and phraseological lacunae. The relevance



*of the work consists in identifying the features of translation, use and perception of phraseological units with anthroponyms in the Russian and English languages.*

**Keywords:** phraseologism anthroponym, complete equivalent, phraseological analogue, phraseological lacuna.

Актуальность работы заключается в том, что фразеологические единицы с антропонимами могут иметь национально-маркированный элемент, или же их использование может быть сопряжено с некоторыми стилистическими приёмами, что, по итогу, представляет собой непростую переводческую задачу.

Перед тем, как приступить к сравнительному анализу, стоит ввести некоторые понятия, являющиеся основными в заданной теме.

Фразеологическая единица (или фразеологизм) – это устойчивое словосочетание, которое функционирует как самостоятельное слово и компоненты которого целиком или частично утратили свое значение, в связи с чем семантическое значение словосочетания не выводимо из суммы значений входящих в него слов [1].

В лингвистике существует множество классификаций фразеологизмов, которые могут включать различные компоненты. Одними из таких компонентов являются антропонимы.

Антропоним – это единичное имя собственное или совокупность имён собственных, называющих человека [2].

Антропоним в составе фразеологизма играет определённую роль. В составе фразеологизма антропоним является именем собственным, закреплённым за конкретным индивидом. Он становится именем, которое обозначает множество объектов, выделяемых и объединяемых по тем или иным общим свойствам.

Так как мы говорим о сравнительном анализе, нам стоит ввести сами элементы, на которых будет основано проведение анализа. В ходе анализа были выделены три группы фразеологических единиц в переводческом аспекте: полные фразеологические эквиваленты; фразеологические аналоги; фразеологические лакуны.

Начнём с анализа полных фразеологических эквивалентов.

(1) *Путин назвал зависимость от зарубежной продукции в АПК ахиллесовой пятой* [3].

(2) *Scientists find coronavirus «Achilles Heel» – that could be targeted by drugs or vaccine* [4].

В данном случае фразеологическая единица с антропонимом будет передаваться с помощью полного эквивалента, так как образ полностью сохраняется ввиду единого источника, а именно мифа. Антропонимы, взятые из мифов и религиозной литературы, зачастую переводятся полными соответствиями. В данном случае имеет место быть использование переводческой традиции, так как в русском языке перевод имени *Achilles* является уже устоявшимся, а именно как *Ахиллес*, а не как, например, с помощью транскрибирования *Экилиз*.

Перейдём к рассмотрению фразеологических аналогов.

(3) *Brown, Jones and Robinson*. Данный фразеологизм обозначает простых рядовых англичан. В книге английского писателя Энтони Троллопа «*The Struggles of Brown, Jones & Robinson*» [5] повествуется о жизни и нравах простых людей английского общества.

В русском же языке существует аналог для вышеуказанного фразеологизма: *Иванов, Петров, Сидоров*.

Можем наблюдать использование данного фразеологизма на примере предложения:

(4) *Уберут Клинчаева, появятся Иванов, Петров, Сидоров. Этот процесс уже не остановить* [6].

Здесь мы видим использование фразеологизма с антропонимами, под которыми понимаются обычные граждане нашей страны. Аналогами данные фразеологизмы делает их смысловая наполненность, так как в обоих случаях речь идёт о наиболее



распространённых фамилиях людей на территории Англии и России, а также использование данных антропонимов как фразеологизмов действует в плане того, что оба они играют роль для обозначения простых жителей страны. Отличительной чертой здесь будет лишь национальный оттенок, а именно отнесенность данных фамилий к разным странам.

Теперь стоит рассмотреть фразеологические лакуны. Многие фразеологизмы, включающие в себя антропонимы, не имеют каких-либо соответствий в одном из языков.

(5) *Jane Doe identified more than 40 years after dying in hospital* [7].

В данном случае нас интересует антропоним *Jane Doe*. Данный антропоним уже имеет фразеологическое значение, которое закреплено в «Cambridge International Dictionary of Idioms». Значение данного фразеологизма состоит в том, что именем *Jane Doe* или *John Doe* (в зависимости от пола человека, к которому применяется фразеологизм) называют людей, чья личность не была установлена. Зачастую данный фразеологизм применяется в судебной медицине по отношению к найденным телам людей, личность которых не удалось установить. Данный фразеологизм стоит переводить с помощью описательного перевода, так как даже перевод с калькированием данного антропонима не поможет реципиенту понять коммуникативную ситуацию и вызовет больше вопросов, чем даст ответов. Описательный перевод может быть представлен как неизвестный / неизвестная или же, как женщина / мужчина, чья личность не установлена. Перевести вышеуказанное предложение можно следующим образом: *Личность неизвестной женщины была раскрыта более чем через 40 лет после того, как она умерла в больнице.*

Ещё одним примером фразеологической лакуны с антропонимом является выражение «*In like Flynn*». Оно не имеет никаких аналогов в русском языке и единственный способ передачи данного фразеологизма – описательный перевод. Данный фразеологизм означает достижение успеха без особых проблем или приложения больших усилий.

Обратим внимание на пример употребления данного фразеологизма:

(6) *Their starting player was in like Flynn, and the first to react whenever the ball came his way on the field* [8]. Это предложение можно перевести следующим образом: *Игрок их стартового состава всегда легко добивался успеха и первым реагировал на то, когда мяч попадал в его поле.*

Стоит отметить, что фразеологические лакуны составляют наибольшую сложность для передачи и перевода, в отличие от аналогов и полных эквивалентов, а также иногда и сами носители языка могут не знать о значении данного фразеологизма с антропонимом. Продемонстрируем вышесказанное на примере диалога, взятого из видеоигры *Uncharted 2*. Для большего понимания смысла диалога введем контекст ситуации, при которой данный диалог состоялся: два героя произведения, одного из которых зовут Флинн, пытаются взобраться на уступ. Сам диалог на языке оригинала выглядит так:

(7) - *In like Flynn right?*

- *What?*

- *In like Flynn.*

- *I don't get it.*

- *Just give me a boost.*

В данном случае мы можем наблюдать использование фразеологизма с антропонимом в комбинации с употреблением стилистического приёма, а именно игрой слов, так как имя одного из героев совпадает с антропонимом, используемым во фразеологизме. Сценаристы не случайно написали подобный диалог, в котором используется фразеологизм и стилистический приём, так как сам игровой эпизод не наполнен действием и не играет важной сюжетной роли, а служит лишь для того, чтобы разбавить относительно пустую обстановку. Также стоит учесть то, что вся серия игр *Uncharted* наполнена огромным количеством различных фразеологизмов, как уже устоявшихся, так и авторских, а также столь же большим количеством стилистических приёмов.

Теперь давайте взглянем на то, как этот же диалог был переведен в русской локализации:

- Ай да Флинн
- Что?
- Ай да Флинн.
- О чём ты?
- Просто подсади меня.

В русской локализации смысл диалога был полностью утерян. Значение фразеологизма с антропонимом также не было передано. О смысле диалога можно лишь догадаться с помощью соединения зрительной информации, а именно вида самого уступа, демонстрируемого в игре, и последней фразы диалога. Говоря в целом, переводчик не смог осуществить адекватный перевод, превратив задумку оригинального автора в набор фраз.

Как итог, мы можем говорить о том, что фразеологические единицы с антропонимами являются весьма разнообразными. Есть множество факторов, влияющих на перевод и восприятие таких фразеологизмов. Например, как мы могли заметить, это могут быть полные соответствия, когда фразеологизм с антропонимами воспринимается одинокого в обоих языках, ввиду единого источника, но при этом различия в переводе продиктованы переводческой традицией. Могут быть фразеологические аналоги, восприятие и понимание которых зависит от культурного элемента, который может передавать единое значение, но при этом относиться к разным культурам. Также могут быть фразеологические лакуны, при переводе которых стоит использовать метод описательного перевода или, в редком случае, калькирования. Мы также могли отметить, что наиболее сложными для перевода и передачи являются фразеологические лакуны.

#### ***Библиографический список***

1. Большой энциклопедический словарь : [сайт]. – Москва, 2005. – URL: [https://gufo.me/dict/translatology/фразеологическая\\_единица](https://gufo.me/dict/translatology/фразеологическая_единица) (дата обращения: 19.03.2024).
2. Большой энциклопедический словарь : [сайт]. – Москва, 2005. – URL: <https://gufo.me/dict/translatology/антропоним> (дата обращения: 19.03.2024).
3. РИА НОВОСТИ : [сайт]. – Москва, 2004. – URL: <https://ria.ru/20240305/putin-1931310739.html> (дата обращения: 20.03.2024).
4. The Sun : [сайт]. – Великобритания, 2005. – URL: <https://www.thesun.co.uk/news/11339284/scientists-find-achilles-heel-weak-spot-coronavirus/> (дата обращения: 20.03.2024).
5. Trollope, A. The Struggles of Brown, Jones and Robinson / A. Trollope. – London : Penguin Books, 1994. – 240 p.
6. Русская народная линия : [сайт]. – Санкт-Петербург, 2010. – URL: [https://ruskline.ru/news\\_rl/2014/03/11/uberut\\_klinchaeva\\_poyavyatsya\\_ivanov\\_petrov\\_sidorov\\_et\\_ot\\_process\\_uzhe\\_ne\\_ostanovit](https://ruskline.ru/news_rl/2014/03/11/uberut_klinchaeva_poyavyatsya_ivanov_petrov_sidorov_et_ot_process_uzhe_ne_ostanovit) (дата обращения: 20.03.2024).
7. 13 WIBW : [сайт]. – США, 2002. – URL: <https://www.wibw.com/2023/05/30/officials-jane-doe-identified-more-than-40-years-after-dying-hospital/> (дата обращения: 20.03.2024).
8. GRAMMATIST : [сайт]. – Канада, 2024 – URL: <https://grammarist.com/idiom/in-like-flynn/> (дата обращения: 21.03.2024).

*Сухотерина Т.П., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания,  
Меликян С.В., студентка 1 курса Института филологии и межкультурной  
коммуникации*

Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул

## **ФРОНТОВОЙ ДНЕВНИК КАК ЖАНР ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

**Аннотация.** *Исследование вписано в контекст одного из актуальных направлений современной лингвистики – жанроведения и связано с рассмотрением одного из речевых жанров – фронтового дневника. Объектом исследования является фронтовой дневник – один из видов коммуникации в годы Великой Отечественной войны. Описание фронтового дневника осуществляется по параметрам коммуникативно-семиотической модели. Анализ фронтового дневника как жанра естественной письменной речи осуществляется по таким параметрам, как автор, адресат, цель, диктумно-модусное содержание, графико-пространственный параметр, среда коммуникации, субстрат.*

**Ключевые слова:** речевой жанр, фронтовой дневник, естественная письменная речь, коммуникативно-семиотическая модель.

**T. P. Suhoterina,  
S. V. Melikyan**

## **FRONTLINE DIARY AS A GENRE OF THE NATURAL WRITTEN SPEECH**

**Abstract.** *The study is written in the context of one of the most relevant areas of modern linguistics – genre studies and is associated with the consideration of one of the speech genres – the frontline diary. The object of the study is a frontline diary - one of the types of communication during the Great Patriotic War. The description of the frontline diary is carried out according to the parameters of the communicative-semiotic model. The analysis of the frontline diary as a speech genre is carried out according to such parameters as author, addressee, goal, dictum-mode content, graphic-spatial parameter, communication medium, substrate.*

**Keywords:** speech genre, the frontline diary, natural written language, communicative and semiotics model.

На сегодняшний день в современном жанроведении отсутствует единое общепринятое определение речевого жанра. В рамках нашего исследования мы придерживаемся понимания речевого жанра, предложенного Константином Федоровичем Седовым, согласно которому речевой жанр – это «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [6, с. 11]. Центральным в данном определении является акцент на взаимодействие, которое помещено в социально-культурные условия конкретной ситуации, при этом фактор говорящего и фактор слушающего (с учетом их социальных ролей и социального статуса) выступают как равно значимые. Подобный подход к пониманию речевых жанров открывает новые границы для изучения самых разнообразных ситуаций и оформляющих их РЖ.

Объектом нашего исследования является фронтовой дневник как речевой жанр.

Предметом выбраны жанровые признаки фронтового дневника.

Цель исследования – рассмотреть фронтовой дневник как речевой жанр.

Материалом исследования является фронтовой дневник (дневниковые записи о военных действиях и военном пути участника Великой Отечественной войны) Александра Николаевича Секретова.

Под дневниковыми записями понимаются заметки в личном дневнике человека,

рассказывающего о повседневных событиях, переживаниях, или описывающего какие-либо важные мысли. В исследовании мы рассматриваем фронтовой дневник как жанр естественной письменной речи, под которой понимается речевая деятельность и ее результат – тексты, характеризующиеся спонтанностью, неподготовленностью, непрофессиональным исполнением, естественностью, функционированием в ситуациях повседневного взаимодействия.

Для описания речевых жанров в жанроведении выработаны различные модели, к примеру, модель Т.В. Шмелевой, модель А. Вежбицкой и др.

Для описания фронтового дневника в рамках нашей работы мы используем традиционную модель описания жанров естественной письменной речи (далее – ЕПР), предложенную Натальей Борисовной Лебедевой; модель включает 12 фациентов [4, с. 5]. В рамках настоящей работы остановимся на рассмотрении некоторых из них.

а) Автор – создатель текста. Еще В.В. Виноградов отмечал, что «образ автора – это концентрированное воплощение сути произведения» [1, с. 3.]. «Образ автора» – важный компонент речевого жанра. Автор является одним из центральных параметров, так как в тексте отражаются прежде всего его мысли, чувства и переживания.

Категория автора в жанрах естественной письменной речи может быть охарактеризована по различным параметрам: возраст, количество, статус и др. Следует отметить, что автор является одним из доминантных признаков исследуемого жанра. Автор фронтового дневника – это фронтовик, участник Великой Отечественной войны. Представим типологию автора фронтового дневника.

Исследовав имеющийся материал, мы пришли к выводу, что по параметру «**скриптор / креолист**» автор фронтового дневника представляется автором-скриптором, так как содержание представлено преимущественно в виде текста, отсутствуют картинки, рисунки, различные изображения, креолизация и др.

Автор фронтового дневника является также **автором-фактографом**. Он стремится запечатлеть воспоминания, важные моменты и фиксирует факты. Это дает возможность, с одной стороны, получить представление об историческом факте, а с другой стороны, – исторический факт является одной из тем фронтового дневника.

По типу коммуникации (**открытый / закрытый**) автор фронтового дневника предстает закрытым.

Эмоционально-оценочные средства в анализируемых текстах не являются показательными и представлены скупо. Они преимущественно выполняют характеризующую функцию, соответственно по **параметру эмоциональный / безэмоциональный** автор характеризуется как эмоционально-безэмоциональный.

Пример: *«пришлось опять пережить эти страшные, хватающие за сердце бомбежки»*

Или: *«9 июля 1943 г. На рассвете наша артиллерия открыла ураганный огонь из всех калибров. Катюши, присвистывая, посылали тысячи гостинцев на немцев. Связь непрерывно рвалась, и мне пришлось очень и очень много побегать под снарядами и минами немцев. Снаряд над головой срезал стоящую на бугре березу. Страшный гул...».*

Или: *«Тут я здорово попал под артиллерийский огонь и еле остался жив».*

б) Адресат – человек или круг лиц, которым адресован тот или иной текст. Любой текст предназначен для кого-то; для того, чтобы его получил и воспринял адресат. Отметим, что признак автоадресатности является жанровой доминантой любого дневника, в том числе, и фронтового. По мнению, Т.Г. Рабенко, он детерминирует остальные характеристики жанра, прежде всего, его функционально-целевой параметр [5, с. 256].

Традиционно автоадресатный характер дневниковых записей детерминирует центрирование информации вокруг субъекта повествования – автора дневника. Это приводит к конструированию Я-образа, происходящему в дневнике как «эго-тексте» – тексте, написанном с субъективной, авторской точки зрения; тексте для себя и тексте о самом себе, то есть имеющим своим объектом обстоятельства жизни самого автора – некие события,

значимые соответственно социально-демографическому статусу, возрасту, полу автора. Однако для фронтового дневника характерным является фиксация и описание событий, значимых не только для автора, но и для всей страны.

Таким образом, фронтовой дневник является автоадресным жанром; с одной стороны, адресатом является сам автор, с другой стороны, потенциальным адресатом может быть любой читатель, которому в руки попал фронтовой дневник. В связи с этим, считаем возможным выделить несколько типов адресата: адресат-автор и косвенный адресат.

в) Следующий параметр – цель. Т.В. Шмелева в качестве одного из центральных жанрообразующих признаков выделяет цель, в ее модели именно цель лежит в основе типологии речевых жанров, противопоставляет четыре их типа и сводит к ним все необозримое множество жанров. Цель речевого жанра сводится к вопросу «зачем?» [7, с. 91]. Согласно В.В. Дементьеву, речевые жанры – «диалогические явления – понимаются как модели инвариантно-вариантного типа и изучаются через призму синтагматических и парадигматических отношений системы. Рассматривается фактически один логико-интенциональный аспект РЖ, когда репертуар речевых жанров приравнивается к исчислимому набору типических интенций говорящего. Остальные содержательные составляющие жанрово организованного общения считаются гораздо менее существенными или вообще несущественными» [3, с. 51.].

Цели речевых жанров могут быть самыми различными. В фронтовом дневнике доминантными являются, на наш взгляд, информативная и мемориальная функции. Информативная заключается в том, что в тексте дневника содержится информация о событиях ВОВ, о ситуациях, в которые попадал автор, о ситуации в стране, об отношении автора к этим событиям.

Пример: *«Посвящаю своему участию на фронтах Великой Отечественной войны».*

*«Глядим, идет на нас партия самолетов 30... Бойцы кто куда. Гул сплошной, бомбы рвутся рядом. Слышу, начало понемногу утихать. Но ничего, на сегодняшний день жив, значит еще воюю. Вылезаю, весь в земле».*

Или: *«Проехали Великие Луки, полностью взорван немцами, а также артиллерийско-минометным огнем. Он несколько раз переходил из рук в руки. Я не видел еще такого города, который был бы так разрушен. С одного края города видать конец города».*

Мемориальная (памятниковая) видится в том, что фронтовой дневник – это своего рода памятник, фактологический документ, запечатлевший события военного времени.

Текст исследуемого фронтового дневника реализует также мнемоническую функцию, т.е. запечатлеваются и воспроизводятся по истечении определенного времени те события и реальности прошлого, которые сохраняются в памяти автора.

Пример: *«Последний раз сыграли катюши, и стало тихо. Наша пехота поднялась и пошла. Немцы не стреляли. Которые остались живы, те покорно поднимали руки и сдавались... Фронт, прорванный протяжением в 14 км, расширился на 35 км. ...В этот день мы продвинулись на 25–30 км. Утро. Только расцвело, наша артиллерия начала бой за д. Старицу Ульяновского р-на. К обеду оборона была прорвана».*

Фронтовой дневник также характеризуется и эмоционально-экспрессивной функцией: позволяет выразить накопившиеся эмоции, выразить переживания, позитивное / негативное отношение, радость / грусть и проч.

Информативный компонент в дневнике соотносится со сферой реальной действительности, которая фиксируется в дневнике через призму субъективного восприятия, т.е. объективное и субъективное взаимодействуют. Дневниковый текст так или иначе эксплицирует эмоциональный компонент как воплощение авторской рефлексии. По метафорическому выражению И.Р. Гальперина, «эмоциональное <...> пробивает себе путь в разные классы информации» [2, с. 100].

Пример: *«Яблуновский схватил меня и чуть не силком дотащил в окопчик, и это было счастьем... Яблуновский быстро перевязал меня, нога была уже не своя и ее приходилось волочить. При помощи Яблуновского пошли».*

Далее остановимся на рассмотрении диктумно-модусного содержания.

г) Пациент «знак» в коммуникативно-семиотической модели имеет две стороны: содержательную (что?) и формальную (как?). Содержательная сторона имеет следующие параметры: а) диктумно-модусный, основным из которых является тема; б) структурно-содержательный.

Вместе с авторским замыслом тема выступает существенным и необходимым центральным признаком любого текста, любого жанра и влияет на его структуру. Обобщенной темой фронтового дневника можно назвать Великую Отечественную войну, прошлое, представленное с точки зрения автора, его внутриличностных особенностей.

Диктум как объективная часть смысла противопоставлен модусу как субъективной части смысла. Диктум охватывает объективное содержание, в то время как модус сфокусирован на выражении собственно субъективных смыслов.

Диктумное содержание анализируемого текста характеризует боевой путь Александра Секретова. В тексте преимущественно повествуется о боевых действиях, с которыми пришлось столкнуться автору дневника. Ничего не говорится о его семье, о друзьях. Автор запечатлевает моменты, связанные именно с войной, с военными событиями.

Говоря о модусном содержании, стоит отметить, что в тексте имеются эмоционально-окрашенные слова, метафоры, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, отсутствуют восклицательные и вопросительные предложения.

Пример: *«пришлось опять пережить эти страшные, хватающие за сердце бомбежки»* – запись от 28/VIII-43г.). Тепло отзывается о тех, с кем подружился: *«храбрее и смелее этого человека я не встречал, он всех восхищал своей смелостью. Его никто не видел, чтобы он под беглым огнем немцев лег на землю, а погиб так просто. Его смерть мне большая неприятность»*, – запись о командире дивизиона, погибшего от немецкого снайпера.

д) Графико-пространственный параметр: алфавит – кириллица, вид-рукописный. Почерк Александра Николаевича вполне разборчивый, аккуратный, отсутствуют исправления, зачеркивания и прочее. Текст расположен по левому краю; когда текст сдвигается до края слева, правый остается неровным. Заголовков и подзаголовков мы не наблюдаем, и с точки зрения креализованности текста, – это некреализованный текст, так как отсутствуют иконические средства, имеются лишь даты, записанные и римскими, и арабскими цифрами.

е) Среда коммуникации также является одним из доминантных параметров, так как она определяет все остальные вышеперечисленные параметры. Коммуникация осуществляется исключительно во время войны, что определяет содержание дневника, графико-пространственные особенности, диктумное содержание.

ж) Н. Б. Лебедева отмечает, что «важнейшей специфической чертой, отличающей ЕПР от звучащей речи, является материальная, вещественная субстанция (субстрат) носителя знака» [4, с. 7]. Субстрат – материальный носитель знака (на чем?): бумага, стена, парта, забор, камень, ствол дерева и пр. Субстрат позволяет дольше хранить информацию и это действительно так, потому что в настоящее время мы имеем возможность прочитать тексты, которые были написаны десятки и даже сотни лет назад. Текст анализируемого жанра либо фиксировался на листах, которые в последствии скреплялись, либо фиксировался в блокнотах, тетрадях.

Таким образом, фронтовой дневник как речевой жанр обладает жанровыми характеристиками, которые, вероятно, отличают его от других жанров или сближают с другими жанрами. Однако это является перспективой нашего исследования.

#### **Библиографический список**

1. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – Москва, 1971. – С. 3.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования /

И. Р. Гальперин. – Москва : КомКнига, 2006. – 144 с.

3. Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – Москва : Знак, 2010. – С. 51.

4. Лебедева, Н. Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования / Н. Б. Лебедева // Вестник БГПУ : Гуманитарные науки. – 2001. – №1. – С. 4–10.

5. Рабенко, Т. Г. Вариативное функционирование речевого жанра (на материале жанра личного дневника) / Т.Г. Рабенко // Сибирский филологический журнал. – 2018. – №1. – С. 250–259.

6. Седов, К. Ф. Анатомия жанров бытового общения / К. Ф. Седов // Вопросы стилистики : Человек и текст. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1998. – Вып. 27. – С. 9–20.

7. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – 1997. – №1. – С. 88–98.

*Тулинова Т.А., студентка 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации*

*Сухотерина Т.П., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания*

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

#### **ЖАНРОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕПИСКИ В МЕССЕНДЖЕРЕ «WhatsApp»**

**Аннотация.** *Статья вписана в круг исследований, связанных с рассмотрением актуальных вопросов жанроведения, специфики функционирования речевых жанров, и посвящена рассмотрению переписки в мессенджере «WhatsApp» как речевого жанра. В работе представлена жанровая характеристика переписки в мессенджере «WhatsApp». Переписка в мессенджере рассматривается как жанр естественной письменной речи, описание языкового материала проводится по коммуникативно-семиотической модели Н.Б. Лебедевой. Для анализа выбраны такие фациенты, как автор, адресат, цель, диктумно-модусное содержание, графико-пространственный параметр, среда коммуникации и субстрат.*

**Ключевые слова:** переписка в мессенджере, речевой жанр, естественная письменная речь, коммуникативно-семиотическая модель, интернет-дискурс, виртуальное жанроведение.

**T. A. Tulinova,**

**T. P. Suhoterina**

#### **GENRE CHARACTERISTICS OF CORRESPONDENCE IN THE «WhatsApp» MESSENGER**

**Abstract.** *The article is included in the range of studies related to the consideration of topical issues of genre studies, the specifics of the functioning of speech genres, and is devoted to the consideration of correspondence in the WhatsApp messenger as a speech genre. The paper presents the genre characteristics of correspondence in the WhatsApp messenger. Correspondence in the messenger is considered as a genre of natural written speech, the description of language material is carried out according to the communicative-semiotic model of N.B. Lebedeva. Such patients as the author, addressee, target, dictum-mode content, graphic-spatial parameter, communication medium and substrate were selected for analysis.*

**Keywords:** messenger correspondence, speech genre, natural written speech, communicative-semiotic model, Internet discourse, virtual genre studies.

Переписка в мессенджере является разновидностью эпистолярного жанра и представляет собой диалог посредством обмена сообщениями.

Целью настоящего исследования является выявление жанровых особенностей переписки в мессенджере «WhatsApp».

В лингвистической литературе нет однозначной трактовки термина «речевой жанр» (далее – РЖ). Существующие концепции можно разделить на три группы. Первую группу составляют концепции, которые опираются на классическое определение жанра (Аристотель, Н. Буало). При этом жанр понимается или очень широко (жанр монолога, диалога и полилога) [9], или слишком узко (термин применяется только к произведениям художественной литературы). Таким образом, первый подход к трактовке термина «речевой жанр» «малопригоден для лингвистического изучения речи, поскольку он лишен необходимой гибкости и динамизма» [4, с. 109].

Во вторую группу входят концепции, которые описывают отдельные аспекты жанровой организации речи. Недостатком этого подхода является отсутствие четкого определения РЖ. В. В. Дементьев также обратил внимание на «существование стереотипов, устойчивых форм речи и речевого поведения, соответствие речевых действий типу действительности, структурность, отношение к интерпретации и классификации и т.д.» [4, с. 110]. Если проводить обобщение, то можно сказать, что такой подход характерен для лингвистов, которые изучают разговорную речь с разных сторон, а также для стилистов, социолингвистов, психолингвистов, философов, антропологов и этнографов.

Третью группу составляют исследования, которые опираются на концепцию М. М. Бахтина. Помимо трудов самого М. М. Бахтина к ним относятся работы А. Вежбицкой, Н. Д. Арутюновой, Ст. Гайды, Л. А. Капанадзе, Е. А. Земской, В. В. Богданова, Т. В. Матвеевой, Т. В. Шмелевой, М. Л. Макарова и многих других.

М. М. Бахтин утверждал, что участники той или иной области человеческой деятельности используют язык «в форме единичных конкретных высказываний (устных и письменных)» [1, с. 237]. Если давать характеристику высказыванию, то необходимо выделить тематическое содержание, стиль и композиционное построение. Все эти аспекты имеют неразрывную связь. Также М. М. Бахтин отмечал, что «каждое отдельное высказывание индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [1, с. 237]. Таким образом, если давать толкование термину «речевой жанр», то по Бахтину его можно определить как относительно устойчивый тематический, стилистический и композиционный тип высказывания.

М. М. Бахтин предложил деление речевых жанров на первичные, то есть простые, и вторичны – сложные. Разграничиваются жанры в зависимости от того, в какой сфере общения они функционируют: первичные жанры употребляются в бытовом общении, вторичные жанры «возникают в условиях более сложного и относительно высокоразвитого и организованного общения (преимущественно письменного): художественного, научного, общественно-политического и т.п.» [1, с. 239]. В качестве примера первичных жанров исследователь приводит реплики бытового диалога, бытовой рассказ и письмо. К вторичным жанрам относятся роман, деловое письмо, монография и т.д. В концепции М. М. Бахтина проблема разграничения первичных и вторичных речевых жанров не была решена окончательно. В современном жанроведении существует несколько классификаций речевых жанров, в основу которых положены разные основания (строение РЖ, коммуникативная цель РЖ, системы коммуникативных ценностей) [11, с. 93].

Идея М. М. Бахтина о первичных и вторичных РЖ «дала ученым возможность рассматривать развитие отечественного жанроведения в традиционной семиотической парадигме: семантика – синтактика – прагматика» [11, с. 150]. М. М. Бахтин в качестве синтактики РЖ рассматривал композицию. В современном жанроведении теория о первичных и вторичных речевых жанрах легла в основу понимания синтактики речевого жанра. Выделяются три направления.



Первое направление понимает вторичный РЖ как онтологически производный от первичного. От первичного РЖ вторичный отличается сферой функционирования или стилистической обработкой (Н. В. Орлова) [8].

Во втором направлении первичные и вторичные РЖ рассматриваются в связи с уровнями абстракции текстовой деятельности (Г. И. Богин) [2].

Для третьего направления характерно понимание вторичного РЖ как типа текстов, в первую очередь диалогических, структурным элементом которых выступает первичный РЖ. Именно третье направление является наиболее плодотворным для осмысления синтактики речевого жанра.

В рамках синтактики речевой жанр определяется как «системно-структурный феномен, представляющий собой сложную совокупность многих речевых актов, выбранных и соединенных по соображениям некой особой целесообразности и относящихся к действительности не непосредственно, а через РЖ в целом» [11, с. 158].

В рамках семантики речевые жанры рассматриваются как «диалогические явления, модели инвариантно-вариантного типа» [11, с. 163]. Их изучение проходит через призму синтагматических и парадигматических системных отношений.

В рамках прагматики, если следовать концепции М. М. Бахтина, речевой жанр определяется как «вербально-знаковое оформление типической ситуации социального взаимодействия» [10, с. 31].

В нашем исследовании мы понимаем речевой жанр в трактовке К. Ф. Седова. Остановимся на рассмотрении характеристики жанра переписки в мессенджере «WhatsApp». В Большом академическом словаре переписка определяется как «действие по 1 знач. глаг. переписываться; обмен письмами, письменными сообщениями, уведомлениями и т.п.» [3, с. 274].

Одним из способов классификации РЖ выступает жанровое моделирование. Наталья Борисовна Лебедева предложила коммуникативно-семиотическую модель (далее – КСМ) жанров естественной письменной речи (далее – ЕПР). Естественная письменная речь понимается исследовательницей как «речевая деятельность (и ее результат – текст), которая занимает свое место в парадигме, построенной по координатам устная / письменная и естественная / искусственная (искусная) речь» [6, с. 4]. Н. Б. Лебедева в общей сложности выделила четыре смежные речевые сферы: естественную устную речь (ЕУР), искусственную (искусная) устную речь (ИУР), искусственную письменную речь (ИПР) и естественную письменную речь (ЕПР).

Как жанр ЕПР переписка в мессенджере обладает следующими чертами: спонтанностью или малой степенью подготовленности, естественностью, письменной формой.

Речевой материал для исследования был предоставлен рядовыми пользователями «WhatsApp». Он состоит из частной переписки родственников и рабочего чата.

Речевой материал анализируется по схеме коммуникативно-семиотического описания жанров естественной письменной речи Н.Б. Лебедевой, включающей 12 фациентов. Для анализа нами были выбраны следующие элементы – автор, адресат, цель, диктумно-модусное содержание, графико-пространственный параметр, среда коммуникации и субстрат, – поскольку мы считаем, что в них наиболее ярко отражены жанровые признаки переписки.

Одним из доминантных фациентов выступает **среда коммуникации** – в нашем случае мессенджер «WhatsApp». Среда коммуникации представляет собой условия, в которых происходит взаимодействие коммуникантов. Она детерминирует коммуникативные особенности. Здесь важно обозначить, что переписка в мессенджере является разновидностью интернет-дискурса или интернет-коммуникации. Интернет-коммуникация представляет собой «полифункциональное общение в электронной среде» [5, с. 97]. Характерными чертами интернет-дискурса являются дистантность, опосредованность, мультимедийность, разнообразие жанровых и дискурсивных воплощений,

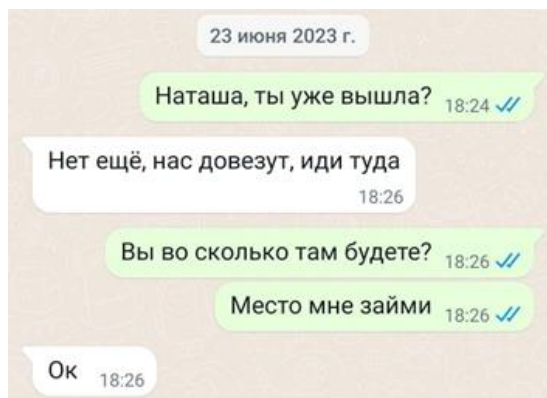
гипертекстуальность. Рассмотрим каждую из них подробнее. Дистантность проявляется в том, что коммуникантам для взаимодействия не обязательно иметь прямой непосредственный контакт друг с другом. Например, переписка в мессенджере может осуществляться между коммуникантами, находящимися на большом расстоянии друг от друга (в другом городе, стране и т. п.) при помощи технического устройства. В этом уже проявляется опосредованный характер общения. Мультимедийность характеризуется тем, что коммуниканты общаются не только текстовыми сообщениями, они могут сопровождать или вовсе заменять их фото-, аудио-, видеоматериалом. Гипертекстуальность проявляется как в обращении к уже ранее созданным текстам, так и в наличии гиперссылок. Это создает более глубокое погружение в текст. Для исследуемого нами материала характерна коммуникация в условиях повседневного общения. Среда коммуникации определяет тематику общения и способы обращения коммуникантов друг к другу. О темах общения скажем ниже в разделе, посвященном диалогно-модусному содержанию. Остановимся на способах обращения коммуникантов друг к другу. В семейном чате можно наблюдать такие формы: «Танюша», «сестренка», «Наташа» и др. Обычно используются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые демонстрируют теплые чувства. В рабочем чате обращаются либо по полной форме имени, либо по имени-отчеству.

Среда коммуникации обуславливает выбор **субстрата**. В нашем случае субстратом является смартфон.

**Адресант** – это продуцент текста, создатель письменно-речевого знака.

**Адресат** – это реципиент, тот, кому предназначено высказывание. Для переписки в мессенджере характерна смена ролей автора и адресата. Коммуникант 1, который задает тему диалога, выступает в роли автора. Коммуникант 2 в этом случае – адресат, но когда он отвечает на сообщение, тогда уже сам становится автором, а коммуникант 1 – адресатом. Л. Б. Никитина назвала это явление «симметричностью коммуникативных ролей собеседников» [7, с. 306].

Пример:

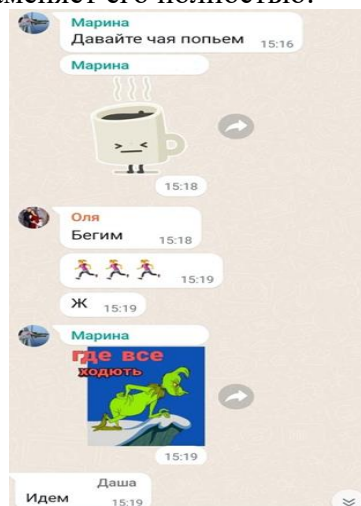


Среди **целей** коммуникации можно выделить информативную, эмотивную и фатическую. Они характерны для исследуемого нами материала. В большинстве случаев общение начинается именно как сообщение какой-либо информации. При этом для адресата может быть важна и эмоциональная реакция собеседника, что особенно характерно для переписки близких людей. Адресат хочет увидеть эмоциональный отклик собеседника, проявление солидарности, заботы, поддержки, например:



Обратимся к рассмотрению **диктумно-модусного содержания**. Диктум – это тема, модус – способ реализации темы. Если рассматривать переписку родственников (двоюродные сестры), то можно увидеть разнообразные темы общения: поздравления с праздниками, вопросы о том, как обстоят дела друг у друга и у родных, информация о происшествиях и др. В чате коллег тема общения может быть связана как конкретно с рабочими моментами, так и не относиться к ним. Общаются коммуниканты в мессенджере чаще всего простыми предложениями, короткими репликами.

Рассмотрим **графико-пространственный параметр**. В мессенджерах (в том числе и «WhatsApp») личные реплики коммуниканта располагаются по правой стороне экрана, сообщения его собеседника / собеседников – по левой. Для переписки свойственен принцип экономии языковых средств, который проявляется в опущении точек в конце предложения. Запятыя также могут опускаться. В интернет-дискурсе нарушение языковой нормы часто бывает намеренным действием, ради экономии времени на создание сообщения. Также не стоит исключать опечатки и такое явление, как автоматическая замена (автозамена, автоисправление, автокоррекция) – автоматическое исправление наиболее частотных ошибок пользователя для экономии его времени. Однако бывают случаи, когда автоматическое исправление меняет необходимое коммуниканту слово на иное, не соответствующее контексту. Из-за чего может возникнуть недопонимание коммуникантов, если адресант не заметит автоматическое исправление. Общение в мессенджере дает возможность коммуникантам сопровождать свои сообщения идеограммами («смайликами», стикерами), картинками, фотографиями и видеоматериалом, поэтому креолизация часто сопутствует тексту реплик или же заменяет его полностью:



Таким образом, характерными особенностями переписки в мессенджере «WhatsApp» являются: дистантность, опосредованность, мультимедийность, гипертекстуальность – черты интернет-коммуникации; смена ролей автора и адресата; принцип экономии языковых средств; креолизация.

#### ***Библиографический список***

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – Москва, 1979. – С. 237–280.
2. Богин, Г. И. Речевой жанр как средство индивидуализации / Г. И. Богин // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1. – С. 12–22.
3. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. – Москва; Санкт-Петербург : Наука, 2004. – Т. 16: Перевалец – Пламя, 2011. – 638 с
4. Дементьев, В. В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике / В. В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109–121.
5. Колокольцева, Т. Н. диалогичность в жанрах интернет-коммуникации (чат, форум, блог) / Т. Н. Колокольцева // Жанры речи. – 2016. – № 2 – С. 97–105.
6. Лебедева, Н. Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования / Н. Б. Лебедева // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – 2001. – № 1–2. – С. 4–10.
7. Никитина, Л. Б. Моделирование речевого жанра «Разговор в мессенджере» / Л. Б. Никитина // Жанры речи. – 2018. – № 4 (20). – С. 304–312.
8. Орлова Н.В. Жанр и тема: об одном основании типологии / Н.В. Орлова // Жанры речи. – Саратов, 2002. – Вып. 3. – С. 83–92.
9. Русская разговорная речь : Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – Москва : Наука, 1981. – 276 с.
10. Седов, К. Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика / К. Ф. Седов // Жанры речи. – Саратов, 2009. – Вып. 6. – С. 23–40.
11. Шерстяных, И. В. Теория речевых жанров : лекционно-практический курс для магистрантов / И. В. Шерстяных. – 2-е. изд., стер. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 546 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |    |
|---|----|
| Атемаскина Ю.В., Дьякова Е.Е. Праздники и памятные даты как средство формирования у детей представлений об исторических событиях отечества.....                           | 3  |
| Иванова М.М., Тюкин В.Г., Блохина Ю.А. Исследование предсоревновательного состояния спортсменов.....  | 9  |
| Ломоносов М.В., Иванова М.М. Развитие скоростных способностей у детей 9–10 лет на этапе начальной подготовки в шинкиокушинкай каратэ.....                                 | 17 |
| Небольсина М.С. Особенности организации обучения в центрах открытого образования на русском языке и обучения русскому языку.....  | 23 |
| Самохвалова Е.В. Эмоциональный интеллект в контексте теоретического исследования и диагностики.....   | 29 |
| Трубникова О.В. Динамика сформированности личностных компетенций учащихся в процессе организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по обществознанию..... | 36 |
| Холодкова О.Г., Захарьева Т.А. Взаимосвязь мотивации учения и смысложизненных ориентаций у студентов педагогического вуза.....  | 42 |

### Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

|  |    |
|--|----|
| Осокина В.С., Рыков А.В. Влияние кампании по внедрению новой гражданской обрядности на свадебную обрядность сельского населения Алтайского края в 1960–1970-е гг. (на материалах центральных районов)..... | 49 |
|--|----|

### Раздел 3. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|  |    |
|--|----|
| Безрукова Н.Н., Коваленко М.В. Особенности перевода языковых средств актуализации локативности в туристическом дискурсе (на примере туристического региона «Алтай»)..... | 55 |
| Богумил Т.А., Жучков Е.М. Образ изобретателя в поэме М. И. Юдалевича «Иван Ползунов».....  | 60 |
| Глушкова С.А., Марьина О.В. Роль изучения текстов о Большом Алтае студентами-инофонами на уровне В2.....   | 66 |
| Кончаков К.Е., Коротких Ж.А. Лингвокультурные особенности аборигенных имен в топонимике Австралии.....   | 72 |
| Коротких Ж.А., Какоткин В.Н. Бленды-неологизмы английского языка как феномен лингвокультуры.....   | 77 |

|  |     |
|--|-----|
| Кочарян М.О., Безрукова Н.Н. Глуттонические наименования Алтайского края и Республики Алтай: переводческий аспект.....   | 82  |
| Курбатова Л.П., Шульмина Ю.В. Процесс трансформации оригинальных кинозаголовков французских фильмов и его место в формировании социокультурной компетенции учащихся..... | 87  |
| Марьина О.В., Урайчик К.О. Способы взаимодействия компонентов креолизованного текста в жанре комикса.....  | 93  |
| Омарова А.Н., Лозовая Ю.Н. Метафора в англоязычном туристическом дискурсе и особенности ее перевода на русский язык.....   | 99  |
| Сундеев А.А., Заюкова Е.В. Сравнительный анализ фразеологических единиц с антропонимами в русском и английском языках.....   | 103 |
| Сухотерина Т.П., Меликян С.В. Фронтальной дневник как жанр естественной письменной речи.....   | 107 |
| Тулинова Т.А., Сухотерина Т.П. Жанровая характеристика переписки в мессенджере «WhatsApp».....   | 111 |

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Научный журнал

*Педагогическое образование на Алтае*

• 2024 • № 1 •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55