

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ IX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Минск, 27–28 октября 2022 г.

Минск
БГУ
2022

УДК 1/3:37.016(06)

ББК 6/8р.я431

А43

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент *О. А. Воробьева* (гл. ред.);

кандидат педагогических наук *А. А. Воскресенская*;

кандидат филологических наук, доцент *Т. В. Никитенко*;

кандидат культурологии, доцент *Э. А. Усовская*;

кандидат филологических наук, доцент *Е. А. Пригодич*;

кандидат филологических наук *Н. А. Куркович*;

О. В. Дубровина; В. Л. Денисовец

Рецензенты:

доктор исторических наук, доцент *А. В. Гурко*;

кандидат культурологии, доцент *Т. М. Смоликова*

А43 **Актуальные проблемы гуманитарного образования** : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27–28 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: *О. А. Воробьева* (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2022. – 515 с.
ISBN 978-985-881-446-5.

Представлены доклады, посвященные теоретико-методологическим вопросам подготовки специалистов в системе высшей школы, актуальным проблемам междисциплинарных исследований, анализу современных технологий реализации образовательного процесса, результатам научного поиска в преподавании иностранного языка, а также общим вопросам национально-культурной специфики вербальной коммуникации.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

При полном или частичном использовании материалов ссылка на сайт Электронной библиотеки БГУ обязательна (www.elib.bsu.by).

УДК 1/3:37.016(06)

ББК 6/8р.я431

ISBN 978-985-881-446-5

© БГУ, 2022

РАЗДЕЛ 1
СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION 1
MODERN STRATEGIES OF HUMANITARIAN EDUCATION

ШКОЛА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

SCHOOL IN THE DIGITAL AGE

А.С. Бобунова¹⁾, Н.Л. Соколова²⁾, М.Г. Сергеева³⁾

A.S. Bobunova¹⁾, N.L. Sokolova²⁾, M.G. Sergeeva³⁾

^{1), 2)}Российский университет дружбы народов,

³⁾Мытищинский филиал МГТУ им. Н.Э. Баумана
Москва, Россия

^{1), 2)}Peoples' Friendship University of Russia,

³⁾Mytishchi Branch of Bauman Moscow State Technical University
Moscow, Russia

e-mail: ¹⁾*bobunova_as@pfur.ru*, ²⁾*sokolova_nl@pfur.ru*, ³⁾*sergeeva_mg@pfur.ru*

Школьное образование находится на пути реформации, которая затронет его основное положение – передачу знания от учителя к ученику. Цель данной работы: ответить на вопрос, насколько изменится данный процесс обучения в условиях цифровой интерференции. В статье рассмотрены технологии, уже успешно внедренные в учебный процесс в зарубежных учебных заведениях.

School education is on a path of transformation, which will affect its basic provision - the transfer of knowledge from a teacher to a student. The purpose of this paper is to determine whether digital interference will change this learning process. The article considers the technologies already successfully implemented in the educational process in foreign educational institutions.

Ключевые слова: цифровое поколение; игровое обучение, информационная эпоха; цифровой разрыв; школьное образование.

Keywords: digital generation; game learning, information age; digital gap; school education.

Эпоха цифровых технологий разделила общество по уровню владения компьютерными знаниями и их использованием. Возник незримый барьер между поколениями, родившимися до и после появления компьютеров. В отличие от старших поколений, с трудом осваивающих «цифру», молодое поколение постигает компьютерные сложности уже с раннего возраста, ещё не всегда владея навыками письма и чтения.

Два десятилетия цифровизации сделали переворот не только в промышленно-производственной и научной сферах, но и в межличностной

коммуникации людей, устранив временные и пространственные преграды. Круг общения расширился и вышел за рамки национальных границ.

Компьютерные инструменты предоставляют гигантское и постоянно увеличивающееся количество информации и возможностей ее использования. Благодаря интернету можно получить сведения о всех знаниях человечества, иметь ежедневную информацию о происходящих событиях в стране и мире, пользоваться познавательным и развлекательным контентом и т.д. Но неоспоримые возможности, предоставляемые сетью, имеют и серьезные недостатки [1].

За десять лет пользование интернетом стало для многих зависимостью, а общение при помощи клавиатуры поглощает детей и взрослых на долгие часы. Чтобы сохранить свои огромные прибыли, интернет-компании обречены на постоянное изобретательство, регулярно добавляя новые возможности, иногда с неопределенной пользой.

Особенно чувствительным является вопрос распространения знаний. С развитием интернета человек может в один клик найти необходимую информацию по любому вопросу. Как следствие, кто не знает, тот не обязан обращаться за информацией к тому, кто знает. Не является ли это двойным вызовом для школы и для учителей, которые передавали то, что теперь находится в открытом доступе в сети?

В этих вопросах нет ничего фатального, напротив, они затрагивают существенный момент: не предоставляет ли цифровизация возможность провести реформу школы, о которой говорят десятилетиями? Программа подразумевает содержание, которое должен передать учитель, и последовательность, которую необходимо соблюдать. Но остаётся ли в век интернета неизменным содержание основных школьных предметов? В США несколько штатов решили, что углубленное и рефлексивное использование клавиатуры должно превалировать над обучением письму от руки. Мера радикальная, возможно, чрезмерная и поспешная [4, с. 140]. Но это заставляет поставить под сомнение базовую подготовку детей в первом и втором классах. Нужно ли в совершенстве владеть таблицей умножения? Продавец, у которого мы покупаем продукты, полагается на штрих-код, а длинные математические операции уже давно выполняются машиной. Школьные учителя сегодня ставят под сомнение использование методов «заучивания».

При переходе в пятый класс большинство детей уже умеют играть с электронной приставкой, а многие из них увлекаются играми на старший возраст. Проводятся дебаты, основанные на противоречивых опросах по поводу использования консолей: одни считают, что они приводят к чрезмерному всплеску неакадемической активности, другие – что они развивают внимание и способность к адаптации [3]. Термин

"игра" охватывает очень разные области применения. В начальной школе игра в забавной форме знакомит со сложными понятиями, которые дети не поняли бы абстрактно. Dragonbox, например, направлен на подготовку детей в возрасте до десяти лет к решению алгебраических уравнений. Дети быстро понимают, как нужно действовать, задания усложняются, в конце вместо карточек появляются цифры и буквы, потом уравнение, которое нужно решить.

Игра заставляет учеников осознать ситуации или проблемы, не заучивать точные термины, которые будут поняты позже, это и олицетворяет собой критический подход. В более старшем возрасте, в четвертом классе, такие приложения, как Age of Empires или Simcity, предлагают знакомство с функционированием социума, планированием пространства и покупкой товаров. Работая дома в сети, в небольших группах, ученики развлекаются, управляя скудными ресурсами, транспортными системами и зданиями, которые подчиняются точным стандартам, а затем они отвечают перед классом на вопросы учителя.

Использование игр в обучении ставит задачу установления связи между школой и развлечениями, между игрой и размышлениями. Игры не распространяют знания, они ставят задачи и предлагают подумать, как их решить. Использование школьниками консолей, открытие на уроках доступных приложений – это привычки, из которых лучше извлекать пользу, чем пытаться с ними бороться [2, с. 319].

Есть игры и приложения, не соответствующие какой-либо школьной дисциплине. Закономерен вопрос, кто из учителей должен контролировать игровую деятельность учащихся? Вопрос выходит за рамки специальности в сферу педагогики и воспитания. Координация между учителями должна происходить вне зависимости от предметной области. Но разве тогда учителя не превращаются в контролеров, в надсмотрщиков на детских площадках? В этом и состоит суть вопроса, в чем будет заключаться функция учителей в условиях, когда все, что нужно знать, легко доступно? На протяжении веков учителя передавали людям знания. Сегодня учителя направляют учеников, помогают им понять сложные темы и проверяют уровень усвоения с помощью упражнений. Изменит ли интернет отношения между учителем и учеником в том виде, в котором они функционируют сегодня? Идея о неисчерпаемом источнике информации, к которому каждый может свободно обращаться, является огромной иллюзией. Если в сети много информации, она часто оказывается приблизительной, запутанной, недостоверной. Электронная библиотека дает обширные возможности тем, кто знает, как ей пользоваться, интернет – это мир, в котором легко заблудиться. Преподаватели направляют учеников на сайты, которые дадут им

точные сведения, составляют маршруты, дают задания и проверяют их на компьютере. В то же время молодые люди учатся рационально использовать интернет и под руководством учителя [5].

Возраст пользователей сети разный, но для молодёжи до двадцати лет интернет представляет собственную область, виртуальность, в которой человек путешествует и достигает автономии. В интернете молодой человек формируется через обмен мнениями, предстает таким, каким он себя видит или хочет, чтобы его видели другие. Эта возможность не имеет прецедента.

Ученики не стремятся к личностному самовыражению, их устраивает быть частью неформального сообщества. Педагог оказывается в присутствии виртуальных ассоциаций, с которыми он должен справиться. Но именно учитель обладает мастерством, которого не хватает ученикам, и именно он должен определить область исследования, а затем побудить подростков объединить свои ресурсы, найти содержание и привести его в порядок, не теряя из виду поставленную им цель. Обучение становится путешествием с альтернативными решениями, тупиками, неизвестными, оно предполагает заимствование и преобразование, объединение источников и упорядочивание фрагментов.

Подростки были покорены цифровыми технологиями и сделали их своим местом встречи, наряду со школой. Возникшие реалии внедрения цифры во все сферы жизнедеятельности человека и вовлеченности в них обучающихся вызвали необходимость преобразований и в образовательной среде. Преподавание должно интегрировать сеть не как инструмент, а как обоснованную практику, новый способ обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лупенкова Н.В. Инновационные реформы современной общеобразовательной школы Италии: проект цифровой школы для "цифровых аборигенов" // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности, 2018. С. 278-281.
2. Саду Ю.А. Опыт использования цифровых игр в образовательном процессе современной школы (на примере школы quest to learn) // Информация и образование: границы коммуникаций. 2021. № 13(21). С. 319-321.
3. Ушаков Д.А. Педагогические условия формирования цифровой компетентности обучающихся в условиях доброжелательного образовательного пространства школы // Интерактивная наука. 2021. № 5(60). С. 40-43.
4. Bobunova A., Choi B. New Educational Objectives and Methodologies for the Information Age // ACM International Conference Proceeding Series: 7, Virtual, Online, 04-07 июня 2021 года. Virtual, Online, 2021. P. 102-108.
5. Учитель, личность, реформатор / Сороковых Г.В. и [др.]. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2020.

**СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ
В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

**THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN GERMANY
IN THE CONDITIONS OF THE PANDEMIC**

В.П. Буко

V.P. Buko

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: valentinbuko@mail.ru

В статье рассматривается комплекс мер государственной поддержки системы высшего образования Германии в условиях распространения эпидемии коронавируса.

The article discusses a set of measures of state support for the German higher education system in the context of the coronavirus epidemic spread.

Ключевые слова: высшее образование; пандемия; студент; университет; семестр; обучение; государственная поддержка; федеральный закон; правительство; режим онлайн.

Keywords: higher education; pandemic; student; university; semester; education; state support; federal law; government; online service.

Одним из серьезных глобальных вызовов современности стала эпидемия коронавируса, которая затронула все сферы деятельности общества и внесла существенные изменения в функционирование государственных структур всех стран мира. В основном это негативно отразилось на работе экономики, здравоохранения и образования. Однако в наибольшей степени пандемия все же затронула систему высшего образования, в том числе и Германии. В связи с этим Федеральное министерство образования и научных исследований Германии (нем. *Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF*) было вынуждено принять ряд соответствующих мер, чтобы обеспечить качественный уровень высшего образования в сложной эпидемиологической ситуации. Уже в марте 2020 г. на государственном уровне было принято решение о закрытии детских садов, школ и переносе учебных занятий в вузах. Эта мера коснулась более десяти миллионов учащихся школ и почти трех миллионов студентов, обучающихся в Германии [1, с. 21].

В условиях распространения пандемии университеты Германии были вынуждены перейти на обучение студентов в режиме онлайн и перенести начало летнего семестра, традиционно начинающегося в апреле, на более позднее время. Во избежание массового скопления студенческой молодежи были отменены и культурные мероприятия. В середине

апреля 2020 г. федеральный канцлер Германии Ангела Меркель заявила о продлении ограничительных мер в связи с пандемией, университеты приступили к обучению студентов в цифровом формате. Но после ряда консультаций между представителями правительства ФРГ и федеральных земель было принято решение о том, что вопрос о возобновлении очных занятий в университетах находится в ведении федеральных земель. Рекомендовалось учитывать сложившуюся эпидемиологическую ситуацию и особенности отдельно взятого региона.

Наиболее уязвимыми оказались иностранные студенты, обучающиеся в Германии. По объективным причинам для них был фактически закрыт въезд в страну, и не все студенты-иностранцы в равной степени могли обучаться в режиме онлайн. Ещё до начала осеннего семестра организация «Uni-Assist» сообщила об уменьшении заявок на обучение в университетах Германии в 2020/2021 учебном году от иностранных студентов на 20% [2, с. 19].

В условиях пандемии правительство Германии приняло целый комплекс мер по поддержке национальной системы высшего образования. Это выразилось в оказании информационной поддержки вузам, создании благоприятных условий для дистанционного обучения, финансовой поддержки студенческой молодежи. На государственном уровне оказывалась поддержка и иностранным студентам, обучающимся в Германии.

Для обеспечения качественного уровня высшего образования необходимо достаточное финансирование. В начале августа 2020 г. были внесены дополнения в федеральный закон Германии о содействии обучению (нем. *Bundesausbildungsförderungsgesetz, BAföG*). В соответствии с дополнениями всем обучающимся была оказана финансовая поддержка для оплаты обучения. Остро нуждающиеся студенты могли рассчитывать на получение беспроцентного кредита, выдававшегося с июля 2020 г. по март 2021 г. Таким кредитом могли воспользоваться и иностранные студенты. В этой ситуации Федеральное министерство образования и научных исследований Германии дополнительно выделило 100 миллионов евро для поддержки студенческой молодежи [2, с. 54].

Таким образом, только благодаря финансовой государственной поддержке системы высшего образования Германии удалось в сложных условиях пандемии минимизировать свои потери и сохранить традиционно качественный уровень высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Страновой обзор: Опыт Германии в борьбе с COVID-19. М.: Департамент международного и регионального сотрудничества СП РФ, 2020. 29 с.
2. Реакция систем высшего образования и национальных правительств на вызовы пандемии: Доклад № 64/2020. М.: НП РСМД, 2020. 72 с.

ЛИНГВО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОВОРОТА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДИЗАЙНА

LINGUO-PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE SEMANTIC TURN IN THE THEORY AND PRACTICE OF DESIGN

Х.С. Гафаров

H.S. Gafarov

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: hassangafarov@gmail.com

Статья посвящена лингво-философским основаниям так называемого семантического поворота в теории и практике дизайна. Осуществляя семантический поворот, Клаус Криппендорф разрабатывает четыре теории значения артефактов, одна из которых посвящена лингвистическому аспекту функционирования артефактов в современной постиндустриальной культуре.

This paper introduces the linguo-philosophical foundations of the so-called semantic turn in the theory and practice of design. Carrying out the semantic turn, Klaus Krippendorff develops four theories of the meaning of artifacts, one of which is devoted to the linguistic aspect of the artifacts functioning in modern post-industrial culture.

Ключевые слова: язык; семиотика; знаки и символы; выражение; интерпретация; языковое поведение; внимание; восприятие.

Keywords: language; semiotics; signs and symbols; expression; interpretation; languaging; attention; perception.

Введение

Клаус Криппендорф (*Klaus Krippendorff*, 1932–2022) был профессором кибернетики, языка и культуры Школы коммуникации Анненберг Университета Пенсильвании. В своей программной работе «Семантический поворот. Новое основание дизайна» [1], он провозгласил начало *семантического поворота* в дизайне, который является, скорее, не поворотом, но *сдвигом парадигмы*, поскольку речь идёт о радикальном разрыве с предыдущей традицией дизайна. Криппендорф обосновывает новую теорию дизайна и, в частности, разрабатывает четыре теории значения артефактов, которые последовательно охватывают четыре аспекта функционирования артефактов дизайна в современной культуре: психологический (*meaning of artifacts in use*) [2], лингвистический (*Meaning of artifacts in language*), технологический (*Meaning in the lives of artifacts*) и экологический (*Meaning in an ecology of artifacts*) [3].

Важным моментом в концептуализации новой теории дизайна, с точки зрения Криппендорфа, является дескрипция и анализ лингвистического аспекта семантического поворота в теории и практике дизайна. Этот аспект изучается в рамках *теории значения артефактов в языке*.

Теория значения артефактов в языке является своего рода социальной теорией, поскольку, во-первых, язык задействован заинтересованными сторонами в одобрении того, какие артефакты пользователи предпочитают применять и каким образом они это делают, во-вторых, маркетинговые исследования, широко распространенные в современном дизайн-проектировании, полностью зависят от вербального общения, в-третьих, дизайнеры постоянно, хотя и незаметно для себя, используют язык для того, чтобы выполнять свою работу, которая требует постоянных разговоров со своими клиентами и друг с другом.

На основании такой интерпретации функции языка в сфере дизайна Криппендорф выдвигает следующий тезис: *судьба всех артефактов решается в языке*. Следует подчеркнуть, что теория значения артефактов в языке является, с одной стороны, теорией артефактов, поскольку она обращена к психологическому аспекту их использования, а, с другой стороны, теорией понимания второго порядка, поскольку обращена к пониманию, которое люди формируют друг о друге. Следовательно, теория значений артефактов в языке должна быть саморефлексивной. Такая теория должна относиться к себе как к артефакту, который постоянно реконструируется и совершенствуется в процессе использования. Поэтому, как утверждает Криппендорф, полемизируя с семиотическими теориями языка, дизайнеры не должны относиться к языку, как к неизменной данности, как к фиксированному инструменту для описания мироустройства. Дизайнеры должны научиться творчески использовать язык, поскольку они пытаются изменить мир.

Поскольку артефакты концептуализируются, конструируются и передаются (транспортируются) с помощью языка, то такие процессы нельзя описывать или измерять только в когнитивных, эргономических и технологических терминах или единицах. Артефакты должны быть объяснены в лингвистических терминах. Такой подход требует смены установки – диалогической, а не монологической теории значения.

Криппендорф рассматривает семь сторон значения артефактов в языке, чему посвящены соответствующие тематические блоки лингвистического аспекта его теории: 1) концептуализации языка; 2) процедуры категоризации; 3) приписывание характеристик артефактам; 4) формирование идентичности пользователей посредством артефактов; 5) структурирование человеческого восприятия с помощью вербальных

метафор; 6) конструирование нарративов; 7) роль дизайна в формировании культуры.

Целью данного исследования является анализ первого блока лингвистического аспекта теории Криппендорфа – *концептуализации языка*. Это ключевой фрагмент его рассуждений. Здесь Криппендорф предлагает свою специфическую версию философии языка, которая, не являясь оригинальной лингво-философской концепцией, представляет собой набор определенных идей, разработанных его предшественниками. Он агрегирует эти идеи и предлагает для дальнейшего использования сообществу дизайнеров.

Концептуализации языка

Криппендорф выделяет четыре подхода к концептуализации языка. Язык может рассматриваться как 1) система знаков и символов; 2) средство индивидуального выражения; 3) средство интерпретации; 4) процесс координации восприятий и действий его носителей. Криппендорф подвергает критике три первых подхода и противопоставляет им четвертый, наиболее, по его мнению, подходящий для дизайнеров.

Рассуждая о языке, понимаемом лишь как система знаков и символов, Криппендорф полемизирует с идеями семиологии Фердинанда де Соссюра [4], с семиотической теорией Чарльза Пирса [5] и с работами представителей логического позитивизма и самого значимого для этого направления философа – Людвига Витгенштейна [6].

Криппендорф подвергает критике и ограниченность понимания языка как средства индивидуального выражения, служащее основанием определённой части литературных теорий.

При рассмотрении ограниченности подхода к анализу языка как средства интерпретации Криппендорф обращается к идеям американского теоретика герменевтики, автора концепции «культурной грамотности» Эрика Дональда Хирша «Достоверность интерпретации» [7], подчёркивая, что легитимность переинтерпретаций зависит от консенсуса членов сообщества.

Полемизируя с этими теориями, Криппендорф придерживается позиции, в рамках которой язык рассматривается как процесс координации восприятий и действий его носителей. В данном случае он использует как классическую метафору Мартина Хайдеггера «язык – это дом бытия» [8], так и на идею «лингвистического поведения» (*language*), выдвинутую сторонниками радикального конструктивизма, авторами классической работы «Древо познания: Биологические корни человеческого понимания» Умберто Матурана и Франциско Варела [9]. В данной теории значения описываются как идентифицируемые членами сообщества в совместном конструировании реальности, последовательном раз-

витии ими понимания друг друга, согласовании представлений друг о друге и о совместно произведённых артефактах. Восприятие языка как лингвистического поведения (*linguaging*) позволяет рассматривать язык как человекоцентрированный процесс координации, так как использование языка 1) направляет внимание; 2) задаёт рамки восприятия; 3) создает факты; 4) является реляционным; 5) представляет собой воплощенный феномен.

Использование языка *направляет внимание*, поскольку язык всегда указывает на что-то, предупреждает о чем-то или выдвигает нечто на первый план. Язык различает, что выявляется, а что скрывается. Разговор об артефакте привлекает внимание к этому артефакту и выделяет его определенные измерения и особенности.

Использование языка *задаёт рамки восприятия*, поскольку значения содержатся не только в сообщениях. Так, использование тезаурусов обмена, вербальной коммуникации или танца имеет совершенно разные последствия. Примерами структурирования восприятия является использование метафор. В подтверждение этого тезиса Криппендорф ссылается на идеи американских философов и лингвистов Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона, изложенные ими в монографии «Метафоры, которыми мы живем» [10].

Использование языка *создает факты*. Декларации, молитвы, обещания, просьбы и подтверждения не имеют истинностной (логической) ценности. Это действия, которые совершаются в речи и конституируют то, о чём они говорят. Здесь Криппендорф опирается на идеи британского философа языка Джона Л. Остина и его известную работу «Как совершать действия при помощи слов» [11] и тексты американского философа языка Джона Р. Сёрля «Речевые акты, очерк философии языка» и «Конструирование социальной реальности» [12; 13].

Использование языка *является реляционным*. Истории вызывают понимание второго порядка. Значения слов / артефактов заключается в рекурсивных отношениях между говорящими и слушающими: говорящие выбирают свои слова так, чтобы слушающие правильно понимали их. Использование языка не просто организует восприятие артефактов людьми, оно согласовывает эти восприятия в рамках человеческих отношений или в рамках тех социальных структур, в которых люди и артефакты конститутивно участвуют. *Всё, что сказано, сказано кем-то и в ожидании того, что кто-то другой его поймет.*

Использование языка – это «*воплощенный*» феномен. Способность использовать язык влечет за собой способность формулировать, слушать, учиться и концептуализировать чувства и переживания. Эта способность неразрывно связана с человеческим телом. Абстрагирование

от процессуального характера языка (как это практикуется в структурной лингвистике), приводит к тому, что упускаются главные моменты в понимании роли артефактов в человеческом общении: понимание второго порядка, внутренняя мотивация, эмоциональная насыщенность, координация внутри сообщества, привлечение заинтересованных сторон. *Смысл не существует вне человеческого тела.*

Выводы

Таким образом, в своей прагматической версии философии языка Кrippendorff акцентирует внимание на том, что судьба всех артефактов решается в языке, хотя это элементарное явление редко осознается дизайнерами. Вероятной причиной такого невнимания является популярность семиотики, которая не позволяет рассматривать язык как вовлеченный в то, что артефакты означают в жизни их пользователей.

Кrippendorff подвергает критике три версии рассмотрения языка: анализ языка как системы знаков и символов, как средства индивидуального выражения и как средства интерпретации. В качестве альтернативы этим подходам он предлагает дизайнерам обратиться к концепции «лингвистического поведения» (*linguaging*) Матурана и Варела, где язык рассматривается как бесконечный процесс координации восприятий и действий его носителей. Данная концепция рассматривает язык как человекоцентрированный процесс, в котором использование языка направляет внимание, задаёт рамки восприятия, создает факты, является реляционным и представляет собой воплощенный феномен.

Язык так же сложен, как и человеческая природа. На самом деле, он неотличим от человеческой природы. Синтетическая теория языка, которую продвигает Кrippendorff, нацелена на то, чтобы обратить внимание дизайнеров на социальные и технологические изменения, пренебрежение лингвистическим аспектом дизайна в сомнительный анахронизм. Лингво-философский подход Кrippendorffa заключается в том, чтобы предложить несколько релевантных для дизайна лингвистических концепций, которые разрабатываются им далее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Krippendorff K. The Semantic Turn; A New Foundation for Design. Boca Raton, London, New York: Taylor&Francis, CRC Press, 2006.
2. Гафаров Х. С. Теория «значения артефактов в применении» Клауса Кrippendorffa // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, Минск, 17–18 октября 2019 г. Минск: ИВЦ Минфина, 2019. С. 9–23.
3. Гафаров Х.С., Гафарова Ю.Ю. Теория «значения артефактов в экологии» Клауса Кrippendorffa // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Минск, 22–23 октября 2021 г. Минск: БГУ, 2021. С. 7–22.

4. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики. М.: Юрайт, 2019. 303 с.
5. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. 448 с.
6. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: АСТ, 2022. 160 с.
7. Hirsch E. D. Validity in Interpretation. New Haven, CT: Yale University Press, 1967. 304 p.
8. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192–221.
9. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания: Биологические корни человеческого понимания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
10. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
11. Остин Дж.Л. Как совершать действия при помощи слов // Остин Дж.Л. Избранное. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. С. 13–135.
12. Searle J.R. Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language / J.R. Searle. – Cambridge: Cambridge University Press, 1970. – 203 p.
13. Searle J.R. The Construction of Social Reality. NY: Free Press, 1995. 241 p.

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Л.Ж. Караванова¹⁾, Н.Л. Соколова²⁾, Л.А. Егорова³⁾

L.Zh. Karavanova¹⁾, N.L. Sokolova²⁾, L.A. Egorova³⁾

^{1),2),3)}Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

^{1),2),3)}Russian University of Peoples' Friendship
Moscow, Russia

e-mail: ¹⁾karavanova-lzh@rudn.ru

В статье рассматривается понятие «кросс-культурная компетентность», показано формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов. Кросс-культурная компетентность представлена как основа современного образования, своеобразный и смыслотворческий процесс.

The article discusses the concept of "cross-cultural competence", shows the formation of cross-cultural competence of future specialists. Cross-cultural competence is presented as the basis of modern education, a peculiar and meaningful process.

Ключевые слова: кросс-культурная компетентность; студенты; процесс обучения; образование.

Keywords: cross-cultural competence; students; learning process; education.

Глобальные изменения, происходящие в мире, сложные взаимоотношения стран и культур меняют сознание, привычные ценности, заставляют людей адаптироваться к новым реалиям. В настоящее время в условиях разнообразия и многомерности социальных явлений поли-

культурность выступает важным фактором устойчивого социального развития, обеспечивающим интеграцию каждого человека в мировое культурно-образовательное пространство [1]. Человечество, находясь на «перекрестке культур», должно быть готово к изменениям и к эффективному диалогу друг с другом.

На современном этапе перед российской системой образования стоит задача осмысления и анализа происходящих в мире кардинальных кросс-культурных изменений: религиозной напряженности, национального унижения. Закон «Об образовании» указывает на важность воспитания толерантности и формирования кросс-культурной компетентности, на предупреждение расизма, шовинизма, этноцентризма.

Современное российское образование характеризуется стремлением к интеграции и универсализации общественных отношений, что приводит к интенсивности межкультурного взаимодействия. На первый план выходят вопросы взаимопонимания между субъектами разных культурных и этнических сообществ. Гармонизации многокультурного социума способствует формирование кросс-культурной компетентности.

Р. Хенви, рассматривая кросс-культурную компетентность как постижение особенностей культуры народа на уровне сознания, отмечает готовность ее носителей к эмпатии, толерантности, уважения и терпимости к привычкам, взглядам, нормам жизни других народов [2].

По мнению Р.И. Михайловой, многокультурная компетентность [3] – это процесс приобретения индивидом объективных знаний и опыта в области этнологии и межэтнического взаимодействия, способствующих этноконсолидации различных народов.

А.Ю. Муратов отмечает, что межкультурная компетентность – это сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культурах, умения и навыки практического их применения, совокупность качеств личности, способствующих их реализации, и практический опыт их использования при взаимодействии с носителями иной культуры [4].

Т.А. Колосовская подчеркивает, что кросс-культурная компетентность – это интегральное качество личности, включающее знания об особенностях иной культуры, умения интерпретировать информацию, опыт коммуникативной деятельности, качества личности (эмпатия, толерантность) [5].

Таким образом, в связи с развитием и открытием межкультурных границ кросс-культурная компетентность стала необходимой составляющей характеристики современного человека.

Кросс-культурная компетентность способствует пониманию чужой культуры в целом, пониманию собственной культуры и приобре-

тению навыков адекватной оценки культуры других народов. Образование призвано обеспечить вхождение человека в культуру через приобщение его к отечественным и зарубежным культурным ценностям, т.е. призвано обогащать человека общечеловеческими ценностями.

Отечественные ученые отмечают существующее противоречие между признанием важности развития толерантности, способности понимать культурные ценности и сохранением культурной идентичности. Не всегда участники образовательного процесса могут преодолеть культурные стереотипы и в равной степени позитивно относиться как к родной культуре, так и к культуре другого народа.

Россия как многонациональная страна насыщена межличностными отношениями, протекающими в полиэтнической, многокультурной среде. Для многонациональной и многоконфессиональной России особую значимость приобретает формирование гражданской идентичности, патриотическое воспитание граждан и укрепление духовной общности народов Российской Федерации [6]. Важно, чтобы человек учился, работал, отдыхал в условиях многокультурного общества; на этой основе возникает необходимость общения с представителями разных культурных и национальных сообществ, и, как следствие, формируется кросс-культурная компетентность.

В работах отечественных ученых М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, И.В. Дубровиной, Я.А. Коменского, Д.С. Лихачева, В.А. Сухомлинского рассматривается любовь к ближнему и к Родине, милосердие, осознание единства с другими людьми. Проблемы идентичности раскрываются в работах Я.Б. Амирова, Ю.Г. Волкова, В.В. Кочеткова. Кросс-культурной грамотности как виду функциональной грамотности посвящены работы Ю.Н. Кулюткина, В.И. Любимова, В.Г. Онушкина и др.

Увеличение темпов роста культурно-этнического многообразия (приток мигрантов из других стран и из стран постсоветского пространства) и отсутствие целенаправленной национальной политики, обеспечивающей интеграцию народов, приводят к развитию социальных рисков и необходимости повышения кросс-культурной компетентности населения. Рассматривая кросс-культурную компетентность как социальную реальность, направленную на взаимное проникновение культур, достижение взаимопонимания с сохранением и учетом национальной картины мира, с одновременным взаимообогащением в духовном и социокультурном плане, подчеркнем важность владения кросс-культурной компетентностью как необходимой составляющей характеристики современного человека. Кросс-культурно компетентный человек – это личность, способная мыслить глобально, понимать себя и дру-

гих и относиться позитивно как к своей культуре, так и к культуре других народов.

Идеи поликультурного сосуществования человечества находят свое отражение в интеркультурном образовательном пространстве [4], и, несмотря на всю сложность воплощения их в жизни, все более обретают характер неизбежности. Акцентирование на идее взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры в последнее время стало общепризнанным и не вызывает сомнений как в научной среде, так и в профессиональном педагогическом сообществе. Действительно, исследования в психологии, лингвистике, методике обучения иностранным языкам, культурологии показали, что в современном мире поликультурного существования закономерно возник новый тип коммуникаций, который трактуется как «кросс-культурные коммуникации», представляющие собой «...процесс взаимодействия субъектов (индивидов, групп, организаций), принадлежащих различным культурам, в целях обмена ценностно-значимой, опосредованной нормами и традициями информации с помощью принятых в культуре знаковых систем, правил и техник. В условиях глобализации кросс-культурная коммуникация представляет собой механизм по созданию общих ценностей и формированию единого социокультурного пространства, в котором возможно полноценное существование и развитие представителей различных культур» [7, с. 9].

Таким образом, для современного человека знание иностранного языка без владения широким социокультурным контекстом неактуально и несовременно. Это подчеркивает необходимость более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что употребление слов в речи и реальное речевоспроизводство в значительной степени определяются знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке.

Преподаватель должен обладать кросс-культурной компетентностью, чтобы уметь общаться со студентами разных национальностей, позитивно относиться к другим культурам и принимать их с целью устранения межкультурных разногласий, формирования обстановки взаимоуважения, стремления к сохранению многообразия культур. Это дает возможность рассматривать кросс-культурную компетентность не только как понимание другой культуры, но и как приобретение знаний, играющих важную роль в регуляции общения и поведения.

Формирование кросс-культурной компетентности включает следующие этапы: анализ научно-педагогической литературы (дидактические, методические) и практики кросс-культурной компетентности; подбор кросс-культурного учебного материала с целью осуществления

образовательно-воспитательного процесса; рефлексия опыта кросс-культурной компетентности будущими специалистами; сравнительно-сопоставительный анализ и систематизация культурно-специфической информации с целью интеграции содержания образовательного и внеобразовательного процессов; определение принципов и факторов, способствующих оптимальной динамике освоения кросс-культурной компетентности; оценка эффективности формирования созидательной обстановки взаимного уважения как сохранение многообразия культур.

Главной задачей педагога является умение ценить своеобразие и уникальность культурных проявлений. Педагог должен уметь продуктивно взаимодействовать с людьми как своей культуры, так и с носителями иной культуры. Рассматривая формирование кросс-культурной компетентности как смыслотворческий процесс, необходимо образовательное пространство учебного заведения в учебной и во внеучебной деятельности насытить информационными и эмоциональными элементами культуры. При осуществлении процесса обучения важно соблюдать следующие принципы: социокультурное соответствие как построение обучения будущего специалиста сообразно его природе; развивающе-воспитательное обучение как овладение знаниями и способами деятельности, регулирующими способы взаимодействия; благоприятный климат и положительная мотивация обучения; активность и сознательность обучающихся; сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения [8, с. 39-46].

Таким образом, созданные поликультурные условия формируют у молодых людей кросс-культурную компетентность как готовность к межкультурному диалогу, пониманию ценности многообразия культур.

При подготовке будущих специалистов необходимо *учитывать* традиции и культуру студентов, а также образование, которое они получили; *создать* условия для успешной адаптации будущих специалистов к образовательной среде вуза; *формировать и развивать* культуру межнационального общения для успешного вхождения в социум.

В институте иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (ИИЯ РУДН) обучение иностранных студентов проводится в межнациональных учебных группах, т.е. повседневная учебная деятельность осуществляется на основе общения представителей разных стран, что оказывает существенное влияние на формирование личности студента. Вхождение студента в группу – это понимание и применение им элементов рационального поведения. Осознание и оценка внутригрупповой ситуации – основа ориентировки и формирования внутренней составляющей адаптации (интернализация групповых норм,

целей, ценностей) и внешней, поведенческой (соответствие групповым требованиям и ожиданиям).

Первый этап образовательно-воспитательной деятельности включает вовлечение студентов первого курса в образовательно-воспитательное пространство вуза. Второй этап – это создание студенческих научных сообществ, и третий этап – это научно-практическая деятельность, т.е. приобретение профессиональных компетенций.

Внеучебные воспитательно-образовательные мероприятия включают в себя посещение тематических выставок в музеях г. Москвы: «Дом-музей им. А.С. Пушкина», «Дом-музей им. М.Ю. Лермонтова», «Дом-музей Л.Н. Толстого» и т.д.; работу научных кружков: «Любителей психологии», «Психология консультирования» и др.; участие в студенческой научно-практической конференции «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития»; участие в международных и всероссийских научно-практических конференциях по проблемам образования и кросс-культурной компетентности; участие в конкурсах творческого характера: всероссийский конкурс «Новый год в России», «Новый год в моей стране», «Масленица», «Поезд дружбы».

Как отмечает О.Н. Недосека [9], формирование кросс-культурной компетентности возможно при условии организации специальной работы в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие индивидуального сознания и общественных ценностных ориентаций, выполняющих роль регуляторов профессионального поведения (В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов).

Таким образом, эффективность формирования кросс-культурной компетентности определяется созданием психолого-педагогических условий, позволяющих субъектам образовательного процесса совершенствовать свои способности в соответствии с требуемым уровнем современного образования. Реализация кросс-культурной компетентности возможна, если ее формирование рассматривать как динамичный образовательно-воспитательный процесс, осуществляемый в поликультурной воспитательно-образовательной среде вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Белогурцов А. Идея поликультурности в образовательном процессе // Высшее образование России. 2005. №3. С. 109.
2. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. Я.М. Колкера и др. Рязань: Изд-во РГПУ, 1994.
3. Михайлова С.В. Использование видеоматериала как средства формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (40). С. 143–146.
4. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. № 5 [Электронный

- ресурс]. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002801627.pdf?ysclid=12ykfdqce0 (дата обращения: 20.07.2022).
5. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2006.
6. Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 "О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года" [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/ (дата обращения: 27.07.2022).
7. Тен Ю.П. Кросс-культурные коммуникации (с практикумом): учебник. М.: КноРус, 2020.
8. Бурьянов С.А. Диагностика и противодействие этнической ксенофобии и нетерпимости в системе образования как условие сохранения мира и согласия в поликультурном пространстве России. // Общее и особенное в культурах и традициях народов: материалы международной научно-практической конф., Москва, 28–29 сентября 2017 г. М.: МПСУ, 2017. С. 63-68.
9. Недосека О. Н., Науменко А. В. Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3(6). С. 219-223.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ: ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

LINGUISTIC INSURING SECURITY OF THE ORGANIZATION: HUMANITARIAN TECHNOLOGIES

А.К. Крупченко

A.K. Krupchenko

Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС"
Москва, Россия
National University of Science and Technology "MISIS"
Moscow, Russia
e-mail: annakrupchenko@mai.ru

В данной статье представлены результаты исследований по научному обоснованию, отбору и применению социально-гуманитарных технологий, направленных на формирование информационно-аналитической компетенции у студентов-магистрантов, способных обеспечивать информационную безопасность организации лингвистическими средствами – задача, поставленная в рамках реализации направленности магистерских программ Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

This article presents the results of the research on the scientific substantiation, selection and application of social and humanitarian technologies aimed at development of information and analytical competence among undergraduate students who are able to ensure the information security of the organization by linguistic means – the task set in

the framework of the implementation of the master's programs at the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Ключевые слова: лингвистическое обеспечение информационной безопасности организации; технологии герменевтики и критического мышления; стратегии равноправной межкультурной коммуникации, информационно-аналитическая компетенция.

Keywords: linguistic support of information security of the organization; technologies of hermeneutics and critical thinking; strategies of equal status of intercultural communication, information and analytical competence.

Заявленная центрированность реформирования российского образования на владение информационными технологиями, несомненно, важна, и она доказала свою актуальность в условиях борьбы с пандемией Ковид-19, когда потребовалась экстренная и глобальная цифровизация образования. Вместе с тем, в стремительно развивающемся мире остро стоит вопрос информационной безопасности, потому что информация – ресурс, владение которым является необходимым для становления личности, компании, государства. Информационная безопасность связана с компьютерной безопасностью, потому что угрозы для информации, хищение данных происходят с помощью информационных технологий.

Инновационность представленного исследования заключается в отборе комплекса лингвистических средств, направленных на обеспечение информационной безопасности организации, для чего была сделана попытка рассмотрения понятия "информационная безопасность" в связи с использованием лингвистических технологий для предотвращения раскрытия, изменения и искажения сведений и имидж компании, так и служить поддержанию ее позитивной репутации [1]. Это связано с событиями, которые остро поставили вопросы разработки адекватных социально-гуманитарных технологий. Актуальность рассмотрения данных технологий заявлена в нормативных документах России – *Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации*, отражающая возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и технологий, социальных институтов, применяя методы гуманитарных и социальных наук [2].

Концепция Гуманитарной политики России за рубежом [3], нацелена на международное культурно-гуманитарное сотрудничество, призванное создавать благоприятные условия для реализации внешнеполитических задач, и способствовать налаживанию диалога.

Для овладения умениями ориентации в информационном пространстве, понимания, анализа и оценки информации, а также для осознания последствий ее влияния на личность, организацию и общество, предлагается рассмотреть ряд технологий и стратегий, овладение которыми

формирует информационно-аналитическую компетенцию, способствует адекватному анализу и оценке информации.

В ходе теоретико-практического исследования по отбору целевых технологий рассматривались следующие задачи: 1. представление характеристик ценностно-целевой стратегии на основе анализа современной языковой образовательной политики; 2. подбор и описание технологии для реализации стратегии через призму поставленной профессиональной задачи; 3. разработка комплекса заданий, формирующих информационно-аналитическую компетенцию субъекта образовательного процесса, призванного обеспечивать лингвистическими средствами информационную безопасность организации.

Конкретизация аксиологических стратегий через призму ряда социально-языковых проблем современной языковой политики, учитывающих требования ФГОС ВО, положения Доктрины информационной безопасности и принципы профессиональной лингводидактики, выявила ценностно-целевые принципы, среди которых наиболее значимыми являются принципы поликультурности и многоязычия, учитывающие равноправность диалога культур при поддержании взаимовыгодного экономического партнерства в условиях многополярного мира.

Выявленные принципы выступают в качестве ориентиров отбора целевых технологий, адекватных поставленной задаче обеспечения информационной безопасности организации / страны лингвистическими средствами. Это такие технологии как *герменевтика*, *межкультурная коммуникация* и *критическое мышление*.

Герменевтика предполагает понимание и интерпретацию текста текста. Понимание текста предполагает предпонимание (учет экстралингвистических параметров). Толкование же, по мнению П. Рикера, носит диалогический характер и предполагает способность поставить себя на место автора, после чего объяснить смысл текста [4]. Из проведенных исследований магистрантов следует, что использование данной технологии исходит из умений интерпретировать скрытое разглашение информации и дискредитацию сотрудника или организации. Предлагаемые задания включали толкования текста с учетом не только лингвистических, но и экстралингвистических признаков и факторов, указывающих на наличие умысла или мотива; анализ текста, предусматривающий изучение личности автора, ситуации, контекста, цели сообщения, мотива, аудитории, чтобы из множества вариантов интерпретации остановиться на той, которая ближе всего к реальности; использование метода *герменевтический круг* для понимания целого текста посредством его частей и наоборот.

Технология равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации, по мнению Н.В. Барышникова, "строится на идеальной модели межкультурной коммуникации, в которой партнеры наделены одинаковыми полномочиями, уравниены в правах" [5, 2020, с.183]. Данная технология рассматривает процесс урегулирования международных конфликтов с использованием иностранного языка в ходе обсуждения вопросов, имеющих как глобальное международное значение, так и вопросов регионального и корпоративного статуса [5]. Автор данной концепции акцентирует внимание на профессиональной деятельности междоународников, которым не следует прятаться за маску носителя языка, а представлять себя в межкультурном диалоге как полномочных представителей своей страны, как равноправных партнеров равностатусного межкультурного взаимодействия [5]. Так, носитель языка мог применить, например, такую рабулистическую атаку, как *рефрейминг контекста* (по Барышникову), которая представляет собой намеренное использование лингвистически-психологических подтасовок и игру на коннотациях и разнице в окраске используемых слов, погружающих партнера по диалогу в вербальные ловушки. Становится очевидным, что в этой ситуации честный равноправный диалог не предусмотрен. Даже высокий уровень владения иностранным языком, глубокое знание особенностей культуры страны партнера не является гарантом достижения успеха в переговорном процессе в отсутствие позитивных намерений.

Важными компонентами профессиональной межкультурной компетентности становятся инструменты, обеспечивающие информационную безопасность лингвистическими средствами и вооружающие специалиста способностью распознавать стратегии коммуникативной атаки и достойно реагировать на них.

Актуальным становится изучение рабулистики – искусства изощренной аргументации, которое основано на манипуляциях, уловках и трюках. Для успешного переговорщика, компетентного коммуниканта важно не только распознать рабулистические атаки, но и овладеть стратегиями коммуникативной самозащиты: *комплимент* – остроумный ход; *блеф* – импровизация (экспромт); *негативный императив* – трансформация негативного императива в позитивный интерактив [5].

Чтобы *комплимент* сыграл свою дипломатическую роль, надо соблюдать ряд правил стратегии: комплимент не должен содержать двусмысленность; для достоверности он должен отражать реальный имеющийся позитив; не следует преувеличивать достоинства партнера; не следует давать советы, рекомендации; комплимент должен быть неожиданным, метким, слегка оглушительным.

Апробация изученных технологий в контексте целевой задачи предусматривала разработку заданий, при которых, используя стратегию *комплимента*, участник договорного процесса должен распознать суть услышанного комплимента, идентифицировать его скрытое содержание и, основываясь на своих профессиональных и ментальных способностях, подобрать наиболее адекватный ответ. В этом случае рекомендуется использовать стратегию *«остроумный ход»*, чтобы показать инициатору рабулистической атаки, что ее завуалированный смысл понятен. Среди возможных вариантов самозащиты можно назвать молчание, коммуникативную находчивость, коммуникативный бумеранг.

Технология критического мышления входит в перечень ключевых компетенций. Дайана Халперн указывает, что «критическое мышление предполагает разумное рассмотрение проблемы, то есть «критическое» может пониматься как аналитическое мышление» [6] и может рассматриваться в группе таких стратегий, как: *лицемерие*, выражающееся демонстративной поддержкой прошлых неэтичных поступков и может быть реализовано с помощью вербальных уловок, нарушений причинно-следственной связи, преднамеренного расхождения внутренней и внешней аргументации; политика *двойных стандартов*, включающая оценку идентичных поступков на основе аргументов, событий и принципов, продиктованных избирательными намерениями коммуниканта, необъективно оценивающего достоинства одной стороны, предоставляющего недостоверные факты, наносящие ущерб репутации другой стороны; *аргументы*, препятствующие получению достоверной информации, в которых упоминаются не относящиеся к делу детали, преднамеренно указанные, чтобы опорочить партнера в глазах окружающих, подвергая сомнению его репутацию и репутацию его организации.

Продуктивность разработанных в ходе апробации целевых профессиональных заданий с использованием технологии критического мышления, позволяющей увидеть вербальные уловки, означает, что данная технология может использоваться в качестве инструмента обеспечения информационной безопасности организации. При этом установлено, что главным ценностно-целевым условием успешной коммуникации является наличие интенции, желания передать сообщение, услышать партнера и прийти к консенсусу.

Сегодня, в условиях доступности огромного объема информации, важно владеть социально-гуманитарными технологиями как ориентирами, позволяющими грамотно воспринимать, понимать, анализировать и оценивать получаемую информацию, осознавать последствия ее влияние на личность, организацию и общество в целом и иметь аргументированную точку зрения относительно происходящего. Профессиональ-

ное владение информационно-аналитической компетенцией способствует успешному продвижению взаимовыгодного, плодотворного экономического партнерства и социально-культурного сотрудничества на международной арене.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ясенов В.Н., Дорожкин А.В., Сочков А.Л., Ясенов О.В. Информационная безопасность: учебное пособие. Авторы: Под общей редакцией проф. Ясенова В.Н. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2017.
2. Указ Президента РФ от 01.12.2016г. № 642. Стратегия научно-технологического развития РФ.
3. Указ Президента РФ от 05.09.2022г. № 611. Концепция Гуманитарной политики России за рубежом.
4. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика. М.: АО «КАМІ», Изд. центр «Academia», 1995.
5. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // Язык и культура. Пятигорск, 2020. № 49. С. 175-183.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. Питер, 2000. 512 с.

ПРОБЛЕМА САМОПОЗНАНИЯ: МОДЕЛЬ Ф. ДРЕЦКЕ

THE PROBLEM OF SELF-KNOWLEDGE: THE MODEL OF F. DRETSKE

Н.В. Медведев

N.V. Medvedev

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Тамбов, Россия

G.R. Derzhavin Tambov State University

Tambov, Russia

e-mail: mnv88@mail.ru

Доклад посвящен анализу модели самопознания Ф. Дрецке. Выявляется теоретическая основа репрезентационного натурализма при построении эпистемологии и феноменологии первого лица. Реконструируются и сопоставляются два способа объяснения Дрецке проблемы психической непосредственности интроспективного знания; предложено дополнить его подход экспрессивизмом, подтверждающим авторитет первого лица благодаря способности субъекта выражать свои психические состояния.

The report is devoted to the analysis of the model of self-knowledge by F. Dretske. The theoretical basis of representational naturalism is revealed in the construction of epistemology and phenomenology of the first person. Two ways of Dretske's explanation of the problem of psychological immediacy of introspective knowledge are reconstructed and compared; it is proposed to supplement his approach with expressivism, which confirms the authority of the first person due to the ability of the subject to express his mental states.

Ключевые слова: самопознание; репрезентационный натурализм; интроспективное знание, экспрессивизм.

Keywords: self-knowledge; representational naturalism; introspective knowledge; expressivism.

Проблема самопознания, связанная с прояснением условий знания личностью своих собственных психических состояний [1], относится к числу основополагающих проблем философии. Постижение специфики самопознания оказывает влияние на установление границ психического, открывает доступ к пониманию природы самости, ее детерминации внутренними и внешними факторами. Американский философ Фредерик Дрекке (1932-2013) известен своим вкладом в решение проблемы самопознания с помощью реализации проекта натурализации разума. В разработанной им концепции репрезентационного натурализма психический мир индивида характеризуется как особое физическое состояние, обладающее функцией переноса информации о различных аспектах окружающей действительности, связь с которыми осуществляется на причинной основе. Предложенный Дрекке способ постижения психического мира позволяет рассматривать сознание личности как объективный процесс, в одинаковой мере доступный как его носителю, так и внешнему наблюдателю. Но такой взгляд не является безупречным, поскольку нам кажется очевидным, что человеческое «я» имеет непосредственный, привилегированный доступ к своим внутренним переживаниям. Но как возможно познание собственных ментальных состояний? Дрекке с позиции натурализма решает эту трудную философскую проблему, конструируя эпистемологию и феноменологию первого лица. Он приводит ряд оригинальных и поучительных примеров для постижения механизма самонаблюдения. Целью статьи является рассмотрение особенностей и значения модели самопознания Ф. Дрекке.

При объяснении феномена самопознания Дрекке прибегает к использованию двух основных приемов. Так, в одном из вариантов обоснования модели самоанализа он вводит понятие «замещенного восприятия» (*displaced perception*) [2]. В другом объяснении Дрекке осуществляет разграничение между тремя видами осознания, чтобы показать, что указанные различия могут служить адекватной и удовлетворительной основой для описания особых характеристик самопознания [3; 4]. Главная мысль, которую содержат эти две схемы объяснения Дрекке, по сути, остается той же самой, однако способы ее воплощения различны.

Во второй главе книги «Натурализация разума» (1995) Ф. Дрекке [2] описывает феномен «замещенного восприятия» (*displaced perception*), при помощи которого он проясняет природу непосредственного характера самопознания. Модель строится на аналогии, когда познающий

субъект уподобляется измерительному прибору, например, весам, выполняющих функцию репрезентативной системы. Каждый отдельный индивид, интерпретируемый нами как познающий субъект, способен, как и весы, репрезентировать отдельные аспекты мира, с которыми он связан причинным образом. Я, как внешний наблюдатель, способен познавать информационное содержание репрезентативного состояния весов, потому что знаю, что стрелка весов не занимала бы такого положения, если бы я не имел определенной массы тела. Это и есть случай замещенного восприятия, который имеет форму: «Я знаю, что k есть F , воспринимая, что h есть G , плюс наличие связующего убеждения о k и h , а именно h не было бы G , если бы k не было (вероятно) F » [2, с. 42].

Дрекке вводит понятие «замещенное восприятие» (*displaced perception*) для того, чтобы объяснить, как осуществляется нами распознавание собственных ментальных состояний. На вопрос «Как я распознаю, на что похоже мое переживание, если вижу красный цветок?», Дрекке отвечает, что я не «всматриваюсь внутрь себя», чтобы распознать факты моего личного опыта. Все, что мне нужно в этой ситуации, – смотреть на цветок, видеть его цвет и прийти к заключению, что мой личный опыт носит определенный характер, опираясь на связанное убеждение, что если бы он таковым не был, то цветок не представлялся бы в моем сознании в таком виде. Таким образом, интроспективное знание представляет собой форму замещенного знания, которое образуется на основе восприятия внешних объектов и некоторых связанных убеждений.

Дрекке считает, что природа перцептивного замещения в механизме формирования интроспективного знания является «источником авторитета первого лица» [2, с. 53]. Человеку не требуется самонаблюдение, чтобы узнать, что представляет собой его личный опыт. Ему лишь нужно смотреть на красный цветок и думать, что его переживание должно быть переживанием красного цветка, и тогда цветок не кажется ему желтым. Таким образом, в строгом смысле интроспективное знание индивида является *непогрешимым*. С другой стороны, объяснение психической непосредственности интроспективного знания не столь прямолинейно в модели замещенного восприятия. Очевидно, это делает интроспективное знание выводным. Дрекке заметил этот недостаток в своей модели и попытался его устранить. Он подчеркивает, что, во-первых, интроспективное знание не требует, чтобы представление о мире было достоверным. Во-вторых, связанное убеждение не обязательно должно быть истинным при формировании интроспективного знания. По словам Дрекке, это и есть «источник «непосредственности» интроспективного знания» [2, с. 62].

На наш взгляд, объяснение эпистемической привилегированности первого лица в рамках модели замещенного восприятия выглядит более правдоподобным, чем предложенное Дрекке объяснение психической непосредственности интроспективного знания. Несмотря на то, что интроспективное знание достигается через своеобразную форму умозаключения, по своей природе оно все же не является выводным. Феноменология интроспекции первого лица не такова. Мы знаем, о чем мы думаем и каков наш опыт, причем достигаем этого непосредственным путем. Обычно мы не делаем вывод о том, что *h* выглядит для меня как *G*, поэтому мой опыт *k* должен быть типа *F*, чтобы получить интроспективное знание. По-видимому, модель замещенного восприятия имеет внутренний изъян.

Дрекке также предложил способ решения «мучительной» проблемы, затрагивающей сущность феноменологического опыта. Данная проблема связана с двумя распространенными мнениями: (1) Осознаваемый перцептивный опыт располагается внутри человека (вероятно, в его мозгу); (2) Ничто из того, что существует внутри человека, не имеет (или не должно иметь) тех свойств, которыми обладает осознающий эти переживания индивид [4, с 158].

Высказывание, что мой опыт видения красного цветка находится внутри меня, кажется верным. Так же справедливо, что ничто внутри меня не имеет свойства (красноты), которое я осознаю, когда испытываю этот опыт. Тогда возникает вопрос: «Как же я могу осознавать, на что похожи мои перцептивные переживания, если ни одно из свойств, которые я осознаю, когда испытываю эти переживания, не является свойством этого опыта?» [4, с. 159]. Дрекке стремится преодолеть эту трудность путем выделения следующих трех видов осознания: 1) осознание объекта, 2) осознание свойства и 3) осознание факта. Он прикладывает усилия к тому, чтобы обосновать, как возможен один из видов осознания в отсутствии двух других.

Второе объяснение Дрекке процесса самопознания схоже с обсуждаемой нами выше его модели интроспекции на основе *замещенного восприятия* в одном ключевом аспекте. В обоих вариантах объяснения интроспективное знание рассматривается как продукт опосредованного процесса, а именно перехода от восприятия вещей *извне* к осознанию чего-либо *изнутри*. Вместе с тем между этими двумя способами обоснования есть важное различие. Во втором объяснении не упоминается и не привлекается никакое связанное убеждение для достижения интроспективного знания. Именно этот шаг должен был сделать Дрекке, чтобы выразить как можно более точно недедуктивную феноменологию интроспективного знания. При этом остается вопрос: как данное объяс-

нение раскрывает механизм перехода индивида от осознания свойств внешнего объекта к осознанию факта о его внутреннем состоянии? Скажем, ребенок имеет тот же опыт, что и взрослый, когда они оба видят красный цветок и осознают свойство красноты у цветка. Но ребенок не осознает факта, что e есть r , в то время как взрослый осознает факт, что e есть r . Почему имеется это различие? Разумное объяснение этому заключается в том, что у взрослого есть соответствующие концептуальные представления о том, что такое красный цветок и что означает испытываемое им чувство, какая связь между ними. Видение красного цветка плюс связующее убеждение о том, что я не способен видеть красный цветок как красный, если бы не осознавал факта, что e есть r , как раз и есть веская причина того, что взрослый обладает осознанием факта, что e есть r , в то время как у ребенка этот механизм отсутствует. Второе объяснение Дрекке явно возвращает нас к его первому варианту объяснения феномена самопознания на основе *замещенного* восприятия. Таким образом, теория интроспективного знания Дрекке сталкивается с трудноразрешимой проблемой. С одной стороны, чтобы лучше объяснить психическую непосредственность интроспективного знания, он вынужден отказаться от идеи связанного убеждения в модели замещенного восприятия, когда рассматривает интроспективное знание как форму осознания факта, выявленного непосредственно через осознание свойств внешних объектов. К сожалению, второе разъяснение Дрекке не дает удовлетворительного обоснования процесса осуществления перехода от осознания свойств внешних объектов к осознанию самого факта. Пытаясь найти такое объяснение, Дрекке вынужден обратиться к отвергнутой им модели замещенного восприятия. Но в случае сохранения модели замещенного восприятия, остается нерешенной проблема объяснения психической непосредственности интроспективного знания.

Таким образом, теория самопознания Дрекке выглядит не столь убедительно и последовательно при обсуждении проблемы психической непосредственности интроспективного знания. Он предлагает два способа объяснения этой проблемы, но оба они не вполне сочетаются между собой. Внутреннее напряжение между двумя вариантами объяснения препятствует их безоговорочному сопряжению. Думаю, возможно совмещение этих форм объяснения природы интроспективного знания через применение экспрессивистского подхода к ментальным состояниям и самопознанию [5, с. 40]. В соответствии с данным подходом, психическое состояние характеризуется возможностью его выражения либо в языковой, либо в неязыковой форме. Например, если ребенок видит игрушку, то он тянется к ней рукой. Это физическое движение выражает желание ребенка взять игрушку в руки. По мере взросления, он начи-

нает подбирать и употреблять соответствующие слова, чтобы выразить свое желание держать игрушку в руках, произносит слово «Игрушка!». С развитием языковых способностей и расширением социальных форм взаимодействия поведение индивида усложняется, и он уже способен формулировать целое предложение: «Я хочу играть в эту игрушку», которое четко выражает его желание. Подобные высказывания, по мнению Л. Витгенштейна, не являются эпистемическими, они выступают выражениями психических переживаний субъекта [6, с. 79].

Если охарактеризовать этот процесс на языке Дрекке, то мы могли бы сказать о ребенке, который еще не овладел языковыми способностями, что он осознает объект и осознает свойство игрушки. Ребенок действительно хочет получить игрушку, но не осознает этого факта. Он может осознать это лишь после того, как овладеет определенными понятиями, такими как «желание», «игрушка», и научится связывать их между собой в различных ситуациях. Таким образом, процесс овладения релевантными понятиями и установления связанных убеждений является необходимым условием для интроспективного знания. После освоения индивидом соответствующих практик, ему не потребуется осознаваемое связанное убеждение для достижения интроспективного знания. Увидев красный цветок, индивид может непосредственно выразить свой опыт в языковой форме в виде утверждения: «Я вижу красный цветок». Таким образом, предложенные Дрекке два способа объяснения интроспективного знания могут более адекватно и последовательно раскрыть непосредственный характер самопознания, если их дополнить экспрессивистским подходом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гертлер Б. Самопознание // Стэнфордская философская энциклопедия: переводы избранных статей / под ред. Д.Б. Волкова, В.В. Васильева, М.О. Кедровой [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.ru/self-knowledge/> (дата обращения: 12.06.2022).
2. Dretske F. *Naturalizing mind*. MA: MIT Press, Bradford Books, 1995.
3. Dretske F. The mind's awareness of itself // *Philosophical studies*. 1999. № 95. Pp. 103-124.
4. Dretske F. *Knowledge, perception, and belief: selected essays*. Cambridge: Cambridge university press, 2000.
5. Chen K.-Y. Privileged access to information: Dretske's accounts of self-knowledge // *Philosophy of the Information Society: papers of the 30th International Wittgenstein Symposium*. August 5-11, 2007. Vol. XV. Ed. H. Hrachovec and [others]. 2007. Pp. 38-40.
6. Медведев Н.В. Автономия личности: перспектива Л. Витгенштейна и ее значение для философии образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 456. С. 78-84.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР ДО 2035 ГОДА

CURRENT STATE AND THE MAIN DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN CHINA UNTIL 2035

Л.В. Пироженко

L.V. Pyrozhenko

Мультикультурный исследовательский центр Университета Хучжоу
Хучжоу, КНР

Muticultural Research Center of Huzhou University

Huzhou, People's Republic of China

e-mail: Lidiia17@yandex.ru

Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым системам, что обуславливает дифференциацию культурных коннотаций их языкового поля. В статье автор анализирует образы 'сорока' и 'ворона' в русском и китайском языках, сравнивает традиционные представления об орнитонимах, указывает на их сходства и различия.

Russian and Chinese belong to different language systems, which causes a significant differentiation of cultural connotations of their language field. In the article, the author analyzes the images of 'magpie' and 'crow' in Russian and Chinese, compares traditional ideas about ornithonyms, points out their similarities and differences.

Ключевые слова: система образования КНР; модернизация высшего образования КНР; университеты КНР; элитные университеты.

Keywords: education system of the People's Republic of China; modernization of higher education of the People's Republic of China; universities of the People's Republic of China; elite universities.

Принятие «Постановления ЦК КПК о реформах в системе образования» (1985) определило направления развития высшей школы КНР на десятилетия. На быструю модернизацию высшего образования, сокращение отставания науки и техники от развитых государств Запада и Японии в 90-е годы XX века было направлено ряд законов, постановлений КПК, распоряжений Министерства образования («Программа реформ и развития образования от 13 февраля 1993 года», Закон «Об образовании КНР» (1995), Закон «О высшем образовании» (1998), «Государственная программа среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования на 2010-2020 гг.», «13-й пятилетний план экономического и социального развития Китая (2016-2020 гг.)»).

Закон «О высшем образовании», принятый в 1998 году, гарантирует свободу научно-исследовательской деятельности, литературного и худо-

жественного творчества и предусматривает внедрение в высшее образование КНР очной и заочной форм обучения; профессиональные курсы в рамках специальных учебных программ (срок реализации обучения составляет 2-3 года); бакалавриат (в течение 4-5 лет) и магистратуру; определяет три ученые степени: бакалавр, магистр и кандидат наук [1].

Несмотря на принятые для возрождения и модернизации высшего образования Китая меры, в последние десятилетия XX века в стране наблюдалась острая нехватка ученых и высококвалифицированных кадров. Китай являлся в этот период первой страной в мире по «утечке мозгов». Для улучшения ситуации правительство учредило ряд продолжительных высокоресурсных проектов. Первым стал «Проект 211» (1995), разработанный Министерством образования КНР. Его продолжением стали «Проект 985» (1998 год, пятый месяц), «Программа привлечения высококвалифицированных кадров из-за рубежа» (2008 год), «Проект привлечения иностранных топ-специалистов» (2008 год), «Комплексный проект создания университетов мирового уровня и первоклассных дисциплин» (2017 год). Основная задача проектов – создать в Китае университеты и исследовательские центры мирового класса; привлечь к сотрудничеству выдающихся ученых и научные коллективы из других стран; создать ряд инновационных платформ науки и техники, высокого уровня центры философских и социальных наук [2].

Китай успешно завершил реализацию проектов «985» и «211» и перешел к выполнению «Комплексного проекта создания университетов мирового уровня и первоклассных дисциплин» [3], что предусматривает системное развитие высшего образования, выход китайских университетов и научных дисциплин на ведущие позиции в мире. Главная цель проекта заключается в государственной поддержке лучших университетов и передовых научных дисциплин; в модернизации системы управления высшим образованием; в повышении инновационного уровня подготовки научных кадров, научных исследований; в превращении университетов и научных дисциплин в основную платформу научных открытий и научно-технических инноваций, источник передовых идей и культуры, основную базу подготовки высококвалифицированных кадров, площадку государственных инновационных стратегий развития.

Выбор предложенной «Комплексным проектом создания университетов мирового уровня и первоклассных дисциплин» стратегии был подтвержден на 19-м съезде КПК и дополнен задачей осуществления интенсивного развития высшего образования. Утвержденная на 19 съезде КПК стратегия «Модернизация образования в Китае до 2035 года» [4] разделена на пять частей: теоретическая основа, общие принципы, стратегические задачи, пути реализации, защитные меры. В доку-

менте обоснованы основные принципы модернизации: руководство коммунистической партии, сохранение китайской специфики, приоритетное интенсивное развитие, направленность изменений на удовлетворение всех слоев общества в образовании, инновационное развитие, строгое следование законам КНР [5]. Среди концептуальных требований к модернизации – уделять внимание морали, всестороннему развитию студентов, обучению по способностям и в любом возрасте, отдавать приоритет практическим знаниям, содействовать обмену опытом как между университетами внутри страны, так и с зарубежными вузами. Согласно официальному заявлению на сайте ЦК КПК, к 2035 году (то есть за 15 лет) Китай планирует стать страной с высоким уровнем образования, способной конкурировать с мировыми лидерами.

«Модернизация образования в Китае до 2035 года» фокусируется на стратегических задачах, касающихся всех уровней образования (дошкольного, школьного, профессионального, высшего и последиplomного). Рассмотрим некоторые из них, имеющие отношение к исследуемой проблеме: обучение идеологии социализма с китайской спецификой; обеспечение принципа доступности образования; усиленное внимание развитию высшего образования в центральных и западных регионах страны; организация институциональной среды для непрерывного всеобщего обучения; продолжение формирования сети элитных высших учебных заведений; обеспечение системы образования высококвалифицированными, профессиональными, владеющими инновационными технологиями обучения преподавателями; создание интеллектуального кампуса; создание новой модели открытого образования; создание полной системы законов и нормативных актов в области образования.

Таким образом, реализация государственных проектов реформирования образования в конце XX – начале XXI века вывела ряд китайских университетов на лидирующие позиции в мире, превратила Китай в страну с самым масштабным в мире высшим образованием. Построение разветвленной системы разнородных учебных заведений направлено на обеспечение как равного и справедливого доступа населения к высшему образованию, так и постоянно растущих потребностей экономики страны в высококвалифицированных, инновационных кадрах. Согласно стратегии интенсивного развития высшего образования Китай к 2035 году планирует сформировать самую масштабную в мире систему высококачественного доступного высшего образования, достичь совокупной мощи и влияния китайского образования на международной арене, повысить конкурентоспособность высшего образования в контексте превращения страны в мировую образовательную державу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Закон «О высшем образовании» [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.chinajusticeobserver.com/law/x/higher-education-law-20181229> (дата обращения: 12.08.2022).
2. Высшее образование в Китае: современное состояние и основные направления развития до 2035 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/285487> (дата обращения: 12.08.2022).
3. Комплексный проект создания университетов мирового уровня и первоклассных дисциплин [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html (дата обращения: 12.08.2022).
4. Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет выпустили «Модернизация образования Китая до 2035 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (дата обращения: 12.08.2022).
5. Саин Се. Влияние модернизации образования на реформу идеологической и политической науки в колледжах и университетах [Электронный ресурс]: URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2021&filename=LNGD202101007&uniplatform=NZKPT&v=uTahgL Tahqedc-7b-fc0H0ptNXoCOYO9MWZFT_XnVWospl6YAHwysWsop9mrclWG (дата обращения: 12.08.2022).

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ «ЦИФРОВОГО ЗНАНИЯ» В ВУЗАХ

DIGITAL KNOWLEDGE DEVELOPMENT STRATEGY IN UNIVERSITIES

Е.Е. Подоляк

Y.E. Podolyak

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: PodolyakEE@bsu.by

Статья посвящена результатам социологического исследования, посвященного актуальному состоянию системы высшего образования при использовании информационно-коммуникационных технологий. В материалах рассматриваются вопросы степени применения ИКТ в университете, изменения качества образования с переходом на дистанционное обучение, а также трудности использования ИКТ во время дистанционного обучения.

The article is devoted to the results of a sociological study on the current state of the higher education system using information and communication technologies. The materials consider the degree of ICT use at the university, changes in the quality of education with the transition to distance learning, as well as the difficulties of using ICT during distance learning.

Ключевые слова: система университетского образования; цифровое образовательное пространство; информационно-коммуникационные технологии; общество цифрового знания; диджитализация.

Keywords: university education system; digital educational space; information and communication technologies; digital knowledge society; digitalization.

В процессе совершенствования национального образования с каждым годом все большую роль приобретают современные технологии, внедрение которых способствует его модернизации и развитию, а также повышению качества подготовки будущих специалистов и сближению образования с наукой. По этой причине сегодня классическое образование переживает системный кризис, складывающийся под влиянием конфликта компетентностного подхода и фундаментальностью университетского образования, отставанием получаемых знаний от уровня и темпов развития технологий.

Согласно «Концепции цифровой трансформации процессов» в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы основными целями цифровых преобразований являются подготовка обучающихся к жизни в цифровом обществе и подготовка системы образования к работе в условиях быстрых изменений: внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), изменение образовательных парадигм, гибкое формирование требований и программ [1].

Однако «Концепция» нацелена на общие глобальные тенденции цифровизации образования и не предусматривает масштабный переход значительной части учреждений высшего образования (УВО) в онлайн формат в связи с пандемией COVID-19, которая стала своеобразным драйвером активной фазы трансформации системы образования и включения ее в цифровую реальность.

Несмотря на неравномерное применение ИКТ в системе высшего образования, сегодня цифровизация рассматривается как обязательное условие инновационного развития университетского образования. На данном этапе применения цифровых технологий необходимо предусмотреть основные треки их развития и наметить программу полномасштабной интеграции ИКТ в образовательный процесс с указанием состава, последовательности действий, важных для реализации материальных и нематериальных ресурсов и описанием вызовов и рисков [2].

С целью выявления основных тенденций текущего места и роли информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования было проведено социологическое исследование актуального состояния высшего образования с учетом активного использования ИКТ, объектом которого являлись преподаватели Белорусского государственного университета.

Для проведения интервью с преподавателями были сформированы вопросы по следующим блокам: применение ИКТ в университете (степень применения, желание изменений в использовании ИКТ); освоение ИКТ в условиях COVID-19, в том числе роль в этом процессе университета; изменение качества образования (образовательного процесса) с переходом на дистанционное обучение; трудности использования ИКТ во время дистанционного обучения (технические, организационные, психологические, эмоциональные).

Результаты интервью говорят о разных оценках степени и качества применения ИКТ в университете: одни определяют его как «требующее доработки», другие оценивают в категориях «хорошее», как «необходимое и актуальное».

Положительная оценка применения ИКТ в образовательной деятельности университета основана на актуальности, своевременности: *«Применяются широко. Возможно, не каждый преподаватель использует. Но в нашем университете мы используем их точно. Например, это не только Moodle, но и образовательные ролики на электронных порталах, те же презентации, электронные доски»; «считаю, что на достаточном уровне. Был период, когда во время пандемии мы полностью перешли на обучение с помощью ИКТ. Это был хороший опыт. Сейчас некоторые дисциплины включают в себя лекции и семинары, которые можно провести дистанционно. Как правило это 20% от часов, которые отводятся на курс».*

Составляющими другой оценки степени применения ИКТ в университете являются недостаточная оснащенность техническими средствами обучения (интерактивные доски, проекторы), нестабильность работы образовательного портала Moodle, наличие «бумажных» отчетов и документов при наличии электронного документооборота, неготовность преподавательского состава к полноценной работе со средствами ИКТ: *«...мы до сих пор в большинстве очных лекций опираемся на мел и доску, это крайне неудобно. Было бы неплохо, если бы в презентациях можно было делать во время лекций пометки на планшетах. Нужно отказаться от отчетов по лабораторным в рукописном виде и использовать специальные программы (Origin, ChemDraw и т.д.)».*

К числу желаемых изменений в использовании цифровых технологий преподаватели относят обеспечение более свободного выбора средств проведения занятий, повышение размера памяти рабочего почтового ящика, повышение навыков работы и использования графических программ, программ по созданию презентаций, активизация создания и использования цифровых учебных пособий и желание повысить степень технической оснащенности аудиторий: *«Актуально использова-*

ние в учебе качественных презентаций. Большие получать навыков в работе с PowerPoint, Adobe Illustrator/Photoshop, работы по созданию цифровых учебников с ссылками на видео или картинки»; «Желательно обеспечить возможность свободного выбора инструментария при организации дистанционного обучения с использованием ИКТ. Разрешить использовать Zoot для проведения видеоконференций (с обязательной предварительной публикацией ссылки)».

По мнению преподавателей, при всех недостатках технической оснащённости аудиторий и непостоянной работы системы Moodle, цифровые технологии, которые сегодня используются в БГУ, являются актуальными как для студентов, так и для преподавателей: *«Электронные студенческие карты и зачетки очень удобны. Нужны средства мультимедиа, где можно что-то показать и рассказать наглядно, использовать презентации, интерактивные доски, проекторы. Образовательные порталы, где можно и тесты использовать, и прикреплять задания. Электронные библиотеки, не уверена, что все студенты пользуются ими, но очень полезно и хорошая вещь...»; «Zoot, онлайн-конференции – очень хорошо, поскольку не всегда все могут присутствовать очно. Во время пандемии очень спасало, хотя в очном формате всегда лучше».*

В интервью преподаватели говорили о самостоятельном освоении ИКТ во время пандемии. В качестве оснований называли желание самосовершенствования, практическую необходимость, желание создания «поистине» интересных и полезных занятий: *«Побуждает желание сделать свои занятия максимально интересными для студентов, а также сэкономить свое время без ущерба качества преподавания»; «для того, чтобы сделать занятия интерактивными, привлекать студентов».*

Качество образования с переходом на дистанционное обучение оценивается по-разному. Одни преподаватели считают, что оно ухудшилось: *«стало хуже, так как дистанционное обучение расслабило студентов и усложнило процесс контроля их работы».* Другие считают, что ухудшилось: *«На мой взгляд, качество подготовки студентов упало. Это происходит из-за низкой мотивации студентов к обучению».*

Преподаватели выделяют три блока трудностей, с которыми они столкнулись при переходе на дистанционный формат обучения:

технические проблемы: *«При использовании системы Moodle случались сбои в организации видеоконференций. Приходилось использовать другие приложения для проведения видеоконференций»;*

организационные трудности: *«...не на всех компьютерах установлены нужные программы, к тому же вести занятие в формате видеоконференции со звуком одновременно нескольким преподавателям из*

одного компьютерного класса – неудобно и снижает эффективность»; «Много времени уходило на экстренную разработку и наполнение курсов на платформе moodle, модификацию заданий для режима онлайн, разработку тестов, интерактивных заданий»;

психолого-эмоциональные проблемы: «...большое количество времени перед экраном (проблемы со зрением, спиной, шеей, эмоциональное выгорание)»; «Ничто не заменит "живого" семинара со студентами. Лучшее усваивается материал, подготовка студентов к занятиям более качественная».

Глубокий анализ результатов интервью дает возможность сделать вывод, что нынешнее наличие существенного опыта применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в целом положило начало формированию национального цифрового образовательного пространства Республики Беларусь, что уже в ближайшей перспективе сможет обеспечить высокий уровень проводимых изменений в системе университетского образования.

Несмотря на неоднозначное отношение профессорско-преподавательского состава к процессу цифровизации в университете, уровень заинтересованности в применении ИКТ, их возможностях и перспективах заметно вырос. Считаем, что необходим непрерывный мониторинг уровня ИКТ, что позволит учебным заведениям в режиме реального времени корректировать процесс цифровизации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что решение задач цифровой трансформации белорусского высшего образования будут способствовать не только повышению конкурентоспособности отечественной высшей школы на международном рынке труда, но и реализации своих национальных идей в области высшего образования, в том числе в рамках «Концепции национального безопасности Республики Беларусь».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы [Электронный ресурс]. URL: <https://crit.bspu.by/wp-content/uploads/2021/08/concept.pdf> (дата доступа: 29.09.2022).
2. Педагогические технологии в дистанционном образовании / А.В. Глузман и [др.] // Сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2020. С. 91-102.

БИБЛЕЙСКАЯ АРХТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА И НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

BIBLICAL ARCHETEXTUALITY AS A FACTOR FORMATION OF THE LITERARY LANGUAGE AND NATIONAL LITERATURE

Г.В. Синуло

G.V. Sinilo

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: sinilo@mail.ru

Исследуется роль Библии в становлении литературного языка и национальной литературы в различных европейских культурах. Показано, что освоение Библии на родном языке, творческое соревнование с ней писателей, становится базой для формирования многих национальных литератур, особенно немецкой. Наиболее важными факторами становления немецкого литературного языка явились перевод Библии с оригинала, выполненный М. Лютером, и деятельность немецких поэтов XVII в., прежде всего М. Опица и его последователей, для которых Библия выступает в роли «осевого» архетекста.

We explore the role of the Bible in the formation of the literary language and national literature in various European cultures. We show that the assimilation of the Bible in the native language, the creative competition of writers with it, becomes the basis for the formation of many national literatures, especially German. The most important factors in the formation of the German literary language were the translation of the Bible from the original by M. Luther, and the activities of German poets of the 17th century, primarily M. Opitz and his followers, for whom the Bible acts as an "axial" archetext.

Ключевые слова: Библия; «осевой» архетекст; библейская архитекстуальность; литературный язык; национальная литература; М. Лютер; немецкая поэзия XVII в.; М. Опиц.

Keywords: Bible; "axial" archetext; biblical archetextuality; literary language; national literature; M. Luther; German poetry of the 17th century; M. Opitz.

Среди великих текстов, существующих в мире, есть совершенно особые, влияние которых на отдельные национальные культуры и на культуру мировую огромно, так что его трудно переоценить. Особенно это касается древних текстов, которые обрели в той или иной культуре статус сакрального текста, Священного Писания. Чаще всего такой древний текст становится фундаментом или, точнее, осью той или иной

культуры, вокруг которой она выстраивает свои генеральные смыслы и продуцирует новые тексты. Таковы, например, Веды для культуры индуизма и, шире, индийской культуры в целом или Коран для арабской культуры и различных культур мусульманского ареала. Такого рода древний текст, обладающий повышенной аксиологической и эстетической значимостью, высокой степенью цитируемости и реинтерпретируемости, выполняющий смыслополагающую и текстопорождающую функции, мы можем назвать «осевым» архетекстом. Для многочисленных культур иудейско-христианского ареала, в том числе и для европейской культуры, «осевым» архетекстом, безусловно, является Библия. Можно утверждать, что современная европейская цивилизация начинается формироваться сначала в момент встречи двух культур классического, или «нового», Древнего мира (условно – 1-е тыс. до н. э.; все, что до этого – 4–2-е тыс. до н. э. – архаический, или «старый», Древний мир), в наибольшей степени повлиявших на европейскую культуру, – эллинской и древнееврейской

Библия стала важнейшим фактором последующего культурного и литературного развития, особенно в рамках европейской цивилизации. Она дала новый импульс не только религиозно-этическим, но и эстетическим поискам, предложила новый эталон языка в сравнении с античной (греческой и латинской) нормой, а также обусловила их неповторимый сплав. Этот сплав ощутим уже в Септуагинте, значение которой огромно прежде всего для культуры восточнохристианского мира, однако черты поэтики, свойственные древнееврейскому оригиналу, в ней доминируют. В свою очередь особенности библейской стилистики на латыни органично воссоздает в Вульгате Иероним Блаженный, создавая художественный эталон для средневековой латинской литературы. Именно Вульгата определила особый библейский слух образованных европейцев эпохи Средневековья и подарила огромное количество латинских афоризмов и крылатых выражений.

Можно утверждать, что европейская культура в целом несет в себе сплав античного и библейского начал. Однако степень органичности их сплава или смысловое и стилевое доминирование того или иного начала в каждую конкретную эпоху могут служить критерием оценки отдельных историко-культурных эпох, средством уяснения их духовно-эстетических интенций, их специфики, уточнения периодизации европейской культуры. При этом, безусловно, преобладание античного начала всегда ощутимее и очевиднее (в прямом смысле слова – «видны очам») в архитектуре, скульптуре, живописи – в силу значимости для их создания и восприятия «культуры зрения». В свою очередь превалирование библейского начала ощутимее для видов искусства, ориентиро-

ванных на слух, на «культуру слуха», – для музыки и литературы, особенно лирической поэзии. Однако и для всех видов искусств возможен органичный синтез двух начал.

Библия в составе двух Заветов, завершенная к началу II в. н. э. и канонизированная окончательно в IV в., стала непререкаемым духовным эталоном и художественным образцом стиля уже для самых первых христианских писателей II–V вв., а затем для европейской средневековой культуры и литературы, хотя как эстетический феномен ее еще не воспринимают на уровне рациональном, зато переживают интуитивно. С.С. Аверинцев отмечает, что «для Европы на протяжении всего Средневековья чтимое наследие первых веков христианства остается мерой всех вещей, универсальным образцом для собственного творчества» [1, с. 515]. Ярким примером этого могут служить и восточнохристианская литература на греческом (Ориген Александрийский, Василий Кесарийский, Григорий Нисский, Григорий Назианзин, Роман Сладкопевец, Андрей Критский и др.), восточноарамейском, или сирийском (Бардесан, Гармоний, Ефрем Сирий и др.), коптском, армянском, древнерусском (восточнославянском) языках, и западнохристианская на латинском языке (Бозций, Августин Блаженный, поэзия Каролингского возрождения, а затем религиозная литература Зрелого Средневековья). Тот образец стиля, который создал Иероним Стридонский в Вульгате, в соединении с традицией классической римской поэзии стал основополагающим для неолатинских поэтов эпохи Ренессанса и начала Нового времени – Иоанна Секунда, Эразма Роттердамского, Гуго Грюция, хотя, безусловно, важнейшим смыслопорождающим текстом, т. е. архетекстом, для них остается именно Библия.

Заметим, что одновременно Библия становится постепенно важнейшим фактором формирования национального самосознания и выражения его в слове на родном языке, без чего, собственно, и невозможно формирование подлинно национального духа. И важно было, что этот дух уже с эпохи Средневековья покоился преимущественно на библейских основаниях. При всем превалировании ценностей универсальных, христианских, при всей значимости, особенно в эпоху Раннего Средневековья, архетипов и мифологем языческого мышления, постепенно свое, национальное, даже идея национальной независимости, находит воплощение в литературе с помощью библейских духовных смыслов и библейской стилистики. Это особенно очевидно в творчестве выдающегося немецкого миннезингера Вальтера фон дер Фогельвейде, которого неслучайно называют первым национальным поэтом Германии (прежде всего это касается его шпрухов, в которых органично соединились немецкая фольклорная и библейская традиции, в то время как античное

влияние практически неощутимо). На стыке Средневековья и начинающегося Ренессанса это очевидно также в творчестве Данте, особенно в «Новой жизни» и «Божественной Комедии»: сурового флорентийца вдохновляет и сопровождает в путешествии по Аду Вергилий; он воссоздает многие образы античной культуры (как, например, Одиссея-Улисса); однако в целом поэт-Данте – и на уровне духовных смыслов, и на уровне стилистики – инспирирована Библией, прежде всего пророческими книгами и апокалиптикой; оба знаменитых произведения Данте – вершины так называемой визионерской литературы, непонятной вне контекста библейской поэтики.

Для развития славянских культур неоценимым был духовный и творческий подвиг создателей славянской письменности Мефодия (820–885) и Кирилла (Константина; ок. 826–869), переводчиков Библии на созданный ими на основе родного солунского наречия (г. Солуни – Фессалоник), моравского (в Великоморавское княжество входили земли чехов и словаков) и древнеболгарского языков книжный славянский язык (старославянский, наследником которого явился церковнославянский). Как известно, Кирилл был человеком широчайшей образованности: изучил не только греческий и латинский языки, но также древнееврейский и арабский. Благодаря усилиям Мефодия и Кирилла Библия стала «осевым» архетекстом славянских (особенно восточнославянских) культур, определившим весь ее духовный и образный строй. Библейская архитекстуальность, часто проявляющаяся в прямом цитировании библейских текстов, пронизывает и «Поучение» Владимира Мономаха, различные жития, проповеди и поэзию Кирилла Туровского, равно как и практически все более-менее значимые в религиозно-духовном отношении произведения древнерусской и старобелорусской литературы. Очень важным, но, к сожалению, не осознанным вовремя событием для белорусской культуры (и восточнославянской в целом) стал перевод Библии, выполненный белорусским просветителем Франциском Скориной (ок. 1490 – до 1552) и названный им «Бивлиа руска» («Русская Библия»). Она была издана в Праге и Вильне в 1517–1519 гг. и обращена к «людям простым посполитым» (т. е. к людям светским). В языке Библии Ф. Скорины соединились элементы церковнославянского, древнерусского и старобелорусского языков. Совершенно очевидно, что топика и поэтика Библии стимулировали собственное творчество Ф. Скорины в его комментариях к библейским книгам, в том числе и в поэзии, включенной в эти комментарии. И хотя перевод Ф. Скорины выполнен не с оригинала, а в основном с латинского и церковнославянского переводов Библии, он, подобно Иерониму Стридонскому, стремится пояснить в каждой книге ее оригинальное название, транслитери-

руя кириллицей написание слов на иврите, вникает в значение наиболее сложных и труднопереводимых слов и словосочетаний в оригинале. Во многих такого рода комментариях очевидно обращение Ф. Скорины к языку евреев-ашкеназов, с которыми он явно консультировался по поводу звучания и значения названий библейских книг и отдельных выражений.

Важно, что в эпоху Позднего Ренессанса, на пороге Нового времени, все более осознается необходимость освоения Библии на живых национальных языках. Для многих культур перевод Библии на адаптация великого пласта разнообразной религиозно-философской, этической, духовной лексики, равно как и воспроизведение на родном языке разнообразных жанров библейской прозы и поэзии, и творческое соревнование с Библией, стало самым большим импульсом к становлению литературного языка и, соответственно, литературы на нем. Особенно наглядный пример такого рода – и первый по времени – дала немецкая культура. Первым переводом Библии с оригинала на живой европейский язык стал именно перевод на немецкий, выполненный Мартином Лютером (1483–1546). При этом следует заметить, что отдельные фрагменты Еврейской Библии еще раньше были переведены с иврита выдающимся немецким гуманистом и филологом-гебраистом Иоганном Рейхлином (1455–1522), в самое трудное для немецких евреев время выступившим против гонений на них и шельмования еврейской культуры. В 1506 г. И. Рейхлин составил грамматику иврита со словарем и перевел фрагменты из Ветхого Завета, указав на недостатки и ошибки существовавших на то время переводов не с оригинала, искажающих смысл Писания. И. Рейхлин подготовил выдающегося гебраиста и знатока Писания – своего внучатого племянника Филиппа Меланхтона (Ф. Шварцерд, 1497–1560), прозванного «учителем Германии» (*Praeceptor Germaniae*), выдающегося гуманиста, теолога, сподвижника Лютера и главного его помощника в деле создания перевода Библии. Однако именно Лютер с командой его помощников выполнил *первый полный* перевод Библии на немецкий язык с оригинала (Ветхий Завет – с иврита, Новый Завет – с греческого), что позволило избежать очень многих ошибок, типичных для перевода с перевода. Важно также, что для перевода Ветхого Завета Лютер решил взять оригинальное издание Еврейской Библии (*Biblia Hebraica*) – Танаха, сверенное по Масоре (окончательный канонизированный и вокализованный текст еврейского Священного Писания), что и придало новое качество как в плане точности, так и в эстетическом плане его переводу.

Перевод М. Лютера, выполненный с огромным вдохновением и большой художественной силой, чему немало способствовал его неза-

урядный поэтический талант, родился как результат почти четвертьвекового труда сына рудокопа из Эйслебена в Саксонии, ставшего профессором теологии Виттенбергского университета. Он полагал, что спасение не может быть даровано человеку Церковью при помощи таинств, но возможно лишь с помощью веры, даруемой Богом. Только тогда «внутренний человек» (выражение мистика XIV в. Иоганна Таулера) может соединиться с Богом, или, по слову учителя Таулера, великого мистика Майстера Экхарта, Бог может родиться в душе человека, а душа – в Боге. Тогда, продолжает их размышления Лютер, человек обретает истинные свободу и спасение, тогда душа становится супругой Христа, а Христос принимает на себя все ее грехи и дарует блаженство («Von der Freiheit eines Christenmenschen» – «О свободе христианина», 1520). Согласно Лютеру, подлинная встреча с Богом возможна лишь в Слове Божьем. Имея это Слово, душа «уже не нуждается ни в чем, ибо в этом Слове находит она достаточно пищи, радости, мира, света, искусства, справедливости, правды, мудрости, свободы и всякого добра в изобилии» (цит. по: [2, с. 276]). Именно поэтому Лютер, бывший, по выражению Генриха Гейне, «не только языком, но и мечом своего времени», бросил резкий вызов Католической Церкви и противопоставил ее догматам авторитет Священного Писания. Он решил сделать Библию книгой, которую будут читать в каждом немецком доме, и добился этого. Используя грамматическую норму Саксонской канцелярии, Лютер в то же время в изобилии черпал материал из живой народной речи, обнаруживая изумительное языковое чутье, демонстрируя высочайшие качества немецкого языка, его богатейшие выразительные и ритмические возможности. В «Послании о переводе» («Ein Sendbrief vom Dolmetschen», 1530) Лютер рассказал, как он и его соратники по великому переводу тщательно искали эквиваленты для многих трудных слов и выражений оригинала – искали иногда несколько недель или даже месяц и все же, как честно признается Лютер, не всегда находили. Перевод всей Библии был завершен в 1534 г., а в 1542 г. вышло последнее авторизованное издание, получившее широчайшее распространение по всей стране и положившее начало и современной немецкой прозе, и современной немецкой поэзии.

Показательно, однако, что задолго до начала тотального перевода ветхозаветного текста (он переводился после Нового Завета) Лютер еще в 1517 г. выполнил перевод ряда Псалмов, проявив незаурядное языковое мастерство, а в 1524 г. выпустил немецкое издание Псалтири – знаменитой библейской антологии религиозно-философской лирики, где человеческая душа ведет нескончаемый диалог с Богом. Это была та книга, которая больше всего притягивала к себе сердце «виттенбергско-

го соловья», как назвал Лютера Ганс Сакс. Переводы Псалмов, выполненные М. Лютером, отличаются высокими поэтическими качествами – при стремлении максимально приблизиться к смыслу оригинала и сохранить очень важные семантические и синтаксические параллелизмы, как, например, в переводе Псалма 1-го: «Wohl dem, der nicht wandelt im Rat der Gottlosen...» (*Ps 1:1*) [3, S. 537] (дословно: «Благо тому, кто не ходил на совет безбожных...»; в оригинале: «Блажен [счастлив] муж [человек], который не ходил на совет [по совету] нечестивых...»; ср. перевод С. С. Аверинцева: «Блажен, кто совета с лукавыми не устроил...» [4, с. 190]). Особенно впечатляющ финал, полностью передающий ритмическую структуру оригинала: «Denn der Herr kennt den Weg der Gerechten, / aber der Gottlosen Weg vergeht» (*Ps 1:6*) [3, S. 537] (ср. перевод С. С. Аверинцева: «Путь праведных ведает Господь, / но потеряян лукавых путь» [4, с. 191]).

М. Лютер положил также начало великой традиции переложения Псалмов в европейских литературах на национальных языках, соединив в своих переложениях язык Псалмопевца Давида и великих пророков с немецким народным мелосом. До сих пор поражает бурная душевная динамика переложения Псалма 130-го (в Септуагинте и вслед за ней в Славянской Библии – 129-го): «Aus der Tiefe rufe ich, Herr, zu Dir...» («Из глубины взываю к Тебе, Господи...»). А знаменитое переложение Псалма 46/45-го – «Ein feste burg ist vnser Gott...» («Прочная крепость – наш Бог...») – является самым знаменитым лютеранским хоралом. Лютеровское обращение к Псалтири предопределило поиски очень многих немецких и – шире – протестантских (нидерландских, французских, английских) поэтов рубежа XVI–XVII вв., перелагавших (часто полностью) Псалтирь и подражавших ей. Достаточно упомянуть знаменитые псалмы К. Маро, а также гугенотских поэтов П. де Гарроса, Ж. де Спонда, С. Сертона, Ж. Констанса, цикл сподвижника Ж. Кальвина, швейцарца Т. де Бёза «Христианские размышления по поводу восьми Псалмов Давида» (изд. в 1581 г.) и особенно – парафразы Псалмов гениального поэта переходного времени Т. А. д’Обинье, объединенные в цикл «Размышления по поводу Псалмов», насыщенный трагическими и глубоко философскими раздумьями над историей и современностью. Следует также напомнить, что на переломе к Новому времени, в 1570–1575 гг., начав переводить Псалмы с латинского языка на польский, свой собственный парафраз всей Псалтири создал великий польский поэт Ян Кохановский («Псалтирь Давидова», 1578), дав тем самым импульс подобным опытам в других славянских культурах, в том числе и «Псалтири рифмотворной» белорусского поэта Симеона По-

лоцкого, писавшего на старобелорусском, церковнославянском, латинском и польском языках.

Лютеровский перевод Библии стал своеобразным вызовом немецкой культуре и европейской в целом, стимулировав ее поиски на пути освоения Библии на национальных языках, перевода ее с оригинала. Так появились переводы Библии с оригинала во многих протестантских странах, а затем и католических. Во Франции, где в XVI в. интенсивно осваивают Библию на родном языке, в 1530 г. в Анвере выходит полный перевод Жака Лефевра д'Этапля (1450–1536), а в 1535 г. появляется перевод влиятельного кальвиниста Пьера-Робера Оливетана (1506–1538). Сложной и драматичной была история перевода Библии на английский язык, начавшаяся с перевода под руководством Джона Уиклифа (ок. 1330–1384), и это был перевод с перевода (с греческого и латыни). Перевод был запрещен в Англии. На Библию Уиклифа опирался первый английский протестантский переводчик Библии – Уильям Тиндал (ок. 1490–1536), который изучил греческий язык в Оксфорде и Кембридже, а древнееврейский, по-видимому, в Германии. Его перевод Нового Завета, в котором он ориентировался на немецкий перевод М. Лютера, был опубликован в Вормсе в 1525 г. В следующем году этот перевод попал в Англию, где был немедленно сожжен. Несмотря на церковное проклятие, перепечатки следовали одна за другой, многие попадали в Англию из Нидерландов. Первый том Ветхого Завета в переводе Тиндала вышел в 1530 г. Переводчик был арестован, но в тюрьме продолжил свою работу. В 1536 г. Тиндал как еретик был сожжен на костре в Вилворде близ Брюсселя. Тем временем Майлс Ковердейл, бывший сотрудник Тиндала, завершил его труд и выпустил в Германии Библию на английском языке (1535), которая вскоре попала в Англию и свободно там продавалась. Ковердейл не был столь образован, как Тиндал, не знал древнееврейского языка, поэтому завершал труд Тиндала, переводя с латыни (при этом заглядывал в труды Лютера, в Цюрихскую Библию и советовался с учеными-современниками). Тем не менее язык перевода Ковердейла оказался более органичным для английского языка, более певучим, чем у Тиндала. Особенно это касалось Книги Псалмов: Псалтирь в составе Большой Библии (1539), вышедшей под редакцией Ковердейла, до сих пор используется в англиканском служебнике. Благодаря художественным достоинствам перевод Ковердейла часто предпочитают переводу Псалмов из знаменитой Королевской Библии. В 1557 г. под руководством шотландского кальвиниста Джона Нокса (как предполагают, также при участии Ковердейла) английская община в Женеве выпустила Новый Завет и Псалтирь, а в 1560 г. – полное издание Библии, так называемую Женевскую Библию, известную

также под шутивым названием «Библия штанов», или «Библия бриджей», потому что знаменитый стих *Быт 3:7* («...и сшили смоковые листья, и сделали себе опоясания»; *Синод. перевод*) был переведен в ней следующим образом: «...и сшили смоковые листья, и сделали себе штаны». Несмотря на подобные ляпсусы Женевская Библия, в основе которой был улучшенный текст Большой Библии, являлась одним из самых научных переводов своего времени. Она выдержала 140 изданий и продолжала долго издаваться даже после появления Библии короля Иакова. Именно Женевскую Библию знал и цитировал Шекспир. Однако только в XVII в. был создан очень качественный полный перевод с оригинала – знаменитая английская Королевская Библия, или Библия короля Иакова I. Над этим переводом, санкционированным самим королем, работала целая командой богословов и ученых из Оксфорда и Кембриджа. Язык Королевской Библии стал эталоном английского языка, предопределившим вплоть до «Листьев травы» Уолта Уитмена поиски англоязычной поэзии.

И все же особенно наглядна роль Библии и библейской поэзии в становлении немецкого литературного языка и фундамента классической немецкой поэзии. В Германии не было светского Ренессанса, как в Италии, Франции, Испании, Англии, и во многом именно поэтому не было литературы на немецком языке. Разговорный немецкий язык фигурировал только в «низовой» сатирической литературе – у С. Бранта, Г. Сакса, но не было ни философской, ни любовной лирики, а также прозы на немецком языке. Единственные образцы таковых фигурировали в Библии Лютера и в его же переложениях Псалмов. В эпоху Реформации немецкие гуманисты писали на латыни, и эта ситуация продлилась и на рубеже XVI–XVII в. и даже в первой половине XVII в., обернувшейся для Германии страшной гуманитарной катастрофой в связи с событиями Тридцатилетней войны (1618–1648), в которой немцы потеряли три четверти населения. Ярким знаком общего упадка стал упадок языка – одна из острейших проблем немецкой культуры конца XVI – первой половины XVII в. В аристократическом обществе царило повальное увлечение французским языком, но так же широко была распространена латынь, которая абсолютно доминировала в ученой среде, в классических гимназиях и университетах, где преподавание велось только на латыни. Статус латыни прекрасно определен в иронической эпиграмме-загадке Г. Ф. Гарсдёрфера «Латынь»: «Рим был мне родной. С приходом чужеземцев / Меня изгнали прочь. Теперь живу у немцев» (*перевод Л. Гинзбурга*) [5, с. 81]. Действительно, нигде латынь не чувствовала себя так замечательно, нигде не знали ее так хорошо, как в Германии. Немецкие поэты и в XVI, и в начале XVII в. писали преиму-

ственно на латыни (показательно, например, творчество крупного неолатинского поэта Якоба Бальде, 1604–1668). Немецкий язык находит прибежище только в Лютеранской Церкви, которая после появления лютеровского перевода Библии перешла на богослужение на немецком языке. В самом же переводе Библии, как уже отмечалось ранее, представлены первые образцы религиозно-философской поэзии и прозы на немецком языке. В Германии складывается своеобразный «трехэтажный» (трехязычный) жаргон, который даже воспринимался как верх изящества: французский, латынь, немецкий. Верхний «этаж», если это была аристократическая среда, занимал французский, в среде университетской – латынь; только нижний «этаж» был отведен для немецкого.

Задача защиты языка была в центре усилий немецких языковых обществ (*Sprachgesellschaften*). Самым первым и самым влиятельным из них было созданное в Веймаре «Плодоносящее общество» («Fruchtbringende Gesellschaft», 1617–1662). Поначалу оно было чисто дворянским, но впоследствии в него получили доступ выдающиеся писатели и ученые бюргерского происхождения, чрезвычайно много сделавшие для развития немецкого языка: М. Опиц, А. Грифиус, И.М. Мошерош, выдающийся латинист А. Бухнер. Общую тревогу по поводу состояния немецкого языка, отсутствия на нем поэзии наиболее афористично и глубоко выразил М. Опиц в своем посвящении «Нидерландским стихотворениям» (1616) выдающегося нидерландского поэта Даниэла Хейнсия («Auff Danielis Heinsii Niederländische Poëmata»): «Die Deutsche Poesie war gantz und gar verlohren, / Wir wusten selber kaum von wannen wir gebohren; / Die Sprache vor der vor viel Feind‘ erschrocken sind / Vergassen wir mit Fleiss‘ und schlugen sie in Wind» [6, S. 19] («Поэзию свою мы напрочь растеряли, / Забыли напрочь мы, что немки нас рожали, / Язык, которого боялся враг любой, / Развеян прахом, мы забыли звук родной»; *перевод Г. Ратгауза*; цит. по: [7, с. 171]). Вслед за «Плодоносящим обществом» возникли «Почтенное общество Ели» («Aufrichtige Gesellschaft von der Tannen») в Страсбурге (1633), «Орден Розы» («Rosenorden») в Гамбурге (1643), «Орден Эльбских лебедей» («Elbschwanenorden») в Голштинии (1656). Все они немало способствовали развитию немецкого языка, но прежде всего – поэты, которые избирали его языком своего творчества.

Особенно велики заслуги в создании литературного немецкого языка и фундамента национальной поэзии Мартина Опиц (Martin Opitz, 1597–1639), который стал первым истинно национальным немецким поэтом, реформатором немецкой поэзии, создателем Первой Силезской школы поэтов. За отпущенные ему сорок с небольшим лет жизни (из них – чуть более двадцати лет творческой деятельности) он сумел кар-

динально изменить облик не только немецкой поэзии, но и всей культуры в целом. Именно Опиц убедил немецких поэтов отказаться от мнения, что родной язык беднее и грубее латинского, итальянского, французского. Всем своим творчеством он доказывал, что и на нем можно создавать поэтические шедевры. Он ввел в немецкую поэзию последовательную силлаботонику и разработал принципы силлабо-тонического стихосложения, а также эстетику и поэтику, опирающиеся на принципы классицизма. Однако в его собственной поэзии, как и в творчестве его учеников, преобладают черты барокко, которые соединяются с некоторыми установками и стилевыми тенденциями классицизма.

Одним из важнейших начинаний Опица в немецкой поэзии был его свободный, не связанный с сугубо религиозными или литургическими задачами диалог с Библией. В его наследии – переложения библейских книг, в том числе Книги Плача, Песни Песней, Псалмов («Die Psalmen Davids», 1637), духовные стихотворения («Geistliche Poëmata», 1638). По мотивам второканонической Книги Юдифь Опиц создает библейскую драму «Юдифь» (1635), в которой прославляет подвиг отважной женщины во имя спасения родины. Впервые именно под пером Опица – и благодаря его творческому обращению к библейским лирическим книгам – возникла немецкая любовная, философская, гражданская лирика. В его главном произведении, посвященном трагедии немецкого народа в годы Тридцатилетней войны, – поэме «Слово утешения среди бедствий войны» («Trost-Gedicht in der Widerwertigkeit des Krieges», 1620–1621; опублик. в 1633 г.) огромную роль играет библейская архетекстуальность.

Вслед за Опицем стали писать на немецком языке его ученики Пауль Флеминг, Фридрих фон Логау и другие. Немецкая поэзия достигла своей высочайшей вершины в творчестве крупнейшего поэта немецкого барокко Андреаса Грифиуса, который находился в постоянном интенсивном диалоге с Библией. И если в начале XVII в. поэзия на немецком языке казалась совершенно невозможной, то уже в конце столетия глава Второй Силезской школы Кристиан Гофман фон Гофмансвальдау получил в Париже титул короля европейских поэтов. И если в начале XVII в. века философская проза великого мистика Якоба Бёме, покоящаяся на библейских смыслах, насыщенная библейской топикой, вызывала только насмешки аристократической публики, то в следующем столетии немецкий язык общепризнанно станет языком философии.

Таким образом, для многих европейских культур освоение Библии, ее перевод с оригинала на родной язык, а затем творческое соревнование с ней поэтов стали важнейшими стимулами и факторами становления литературного языка и подлинно национальной литературы, без

которой невозможно формирование национального самосознания. Одновременно Библия была и остается источником универсальных ценностей. Особенно очевидна значимость библейской архетекстуальности, живого диалога с Библией для немецкой культуры и литературы эпохи Реформации и XVII в., когда закладывается фундамент немецкого литературного языка и создается подлинно национальная литература на этом языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аверинцев С.С. Истоки и развитие раннехристианской литературы // История всемирной литературы: в 9 т. М.: Наука, 1983. Т. 1. С. 515.
2. Пуришев Б.И. Реформация и Мартин Лютер // История немецкой литературы: в 5 т. М.: Наука, 1962. Т. 1. С. 275–285.
3. Die Bibel: nach der Übersetzung Martin Luther, mit Apokryphen. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1999.
4. Арфа царя Давида: у истоков древнейшей лирической традиции / вступ. и пер. с древнеевр. С.С. Аверинцева // Иностранная литература. 1988. № 6. С. 189–195.
5. Немецкая поэзия XVII века / пер., сост., предисл. и примеч. Л. Гинзбурга. М.: Художественная литература, 1976.
6. Gedichte des Barock / hrsg. von U. Maché und V. Meid. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2005.
7. История немецкой литературы: в 3 т. / пер. с нем. под ред. А.С. Дмитриева. М.: Радуга, 1985. Т. 1.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

FEEDBACK AS A TOOL FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS

Н.А. Телюк

N.A. Tsialiuk

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: tsialiuk@bsu.by

В статье обсуждаются проблемы качества высшего образования и поиска инструментов его постоянного повышения. Рассмотрены результаты анализа обратной связи студент-преподаватель при освоении студентами курса «Безопасность жизнедеятельности человека» и дистанционной формы обучения.

The article discusses the problems of the quality of higher education and searching for continuous improvement tools. The results of the student-teacher feedback analysis during the «Human life safety» course and distance learning are considered.

Ключевые слова: образовательная среда; качество образования; обратная связь студент-преподаватель; образовательная культура.

Keywords: educational environment; the quality of education; student-teacher feedback; educational culture.

В настоящее время существует достаточно много частных моделей образования и ряд заинтересованных в результатах высшего образования сторон (государство, вузы, пользователи результатов будущей профессиональной деятельности нынешних студентов, их потенциальные работодатели, родители, и, безусловно, сами студенты и преподаватели). Очевидно, что у каждой заинтересованной стороны имеются свои требования к качеству образования. В этих условиях вопрос о совершенствовании образовательного процесса усложняется.

Соглашаясь с исследованиями О.П. Меркуловой [1], мы рассматриваем процесс совершенствования образовательного процесса как постоянное «движение в направлении качества образования». «Движение» регламентируется системой менеджмента качества на основе стандартов качества предоставляемых вузом образовательных услуг.

В статье, не касаясь полемики о моделях образования с позиций заинтересованных сторон, мы рассматриваем возможность совершенствования качества преподавания с позиций преподавателя на основе анализа обратной связи со студентами гуманитарных специальностей, изучившими дисциплину «Безопасность жизнедеятельности человека».

Данная общепрофессиональная интегрированная учебная дисциплина, цель которой – ознакомление обучаемых с природой и механизмами действия различных опасностей и методами и средствами защиты от них, являет собой совокупность естественнонаучного знания, необходимого гуманитариям для осуществления ими безопасной деятельности в различных жизненных средах. Ведь журналист, экономист, переводчик должен четко представлять структуру и системность окружающего мира для адекватного его отображения и выбора путей преобразования. Он должен иметь представление о научной картине мира, составе и строении биосферы, понимать свое место и роль во Вселенной. Предполагается, что выпускник школы владеет этими знаниями, а обучение в высшем учебном заведении позволит расширить их багаж. Однако реальность свидетельствует об обратном. Общекультурный объем знаний студентов-первокурсников специальностей гуманитарного профиля часто пугающе невелик. Это вызывает серьезные трудности в восприятии материалов по курсу дисциплины и требует постоянного поиска инструментов совершенствования процесса преподавания.

Исходя из целей информатизации современного общества и стандартов высшего образования освоение дисциплины предусматривает

определенное количество часов дистанционного обучения, и для их осуществления и организации самостоятельной работы студентов на образовательных порталах факультетов осуществлена разработка структуры курса с размещением необходимой, по мнению преподавателя, информации по тематике дисциплины: презентации лекций, тесты, задания, в том числе и эвристические – по сути, создается электронный курс безопасности жизнедеятельности. Курс требует постоянной коррекции, обновления, увеличения или уменьшения объемов информации, необходимой для формирования компетенций будущего специалиста.

В связи с вышеизложенным, полагаем, что обратная связь может явиться инструментом для осуществления такой деятельности преподавателя. Востребованность обратной связи может рассматриваться как элемент организационной образовательной культуры преподавателя, направленный на постоянное совершенствование его деятельности. Такая культура, по мнению О.П. Меркуловой [1], не является доминирующей в среде высшей школы, и для ее развития необходимо «явное или имплицитное признание ценности качества образования, как возможности максимально полно удовлетворять потребности разных заинтересованных сторон; признание (преподавателем) собственной способности в определенной мере влиять, быть автором своей деятельности; готовности к изменениям и конструктивному диалогу, признанию того, что собственная точка зрения не является единственно верной и окончательной...». Кроме того, получение обратной связи студент-преподаватель особенно важно на начальных этапах обучения, так как может использоваться как инструмент для развития субъектности студента и его рефлексивных способностей.

Из многообразия определений обратной связи, рассмотренных в работах Ю.Е. Плотницкого [2], выберем одно: под обратной связью мы понимаем информацию студентов по оценке ими собственной успешности восприятия материалов курса «Безопасность жизнедеятельности человека», в том числе при осуществлении ими дистанционной формы обучения. Обратная связь может осуществляться в различной форме: устно, письменно, с использованием компьютерной коммуникации. Набор вопросов для получения обратной связи может меняться.

На протяжении нескольких лет осуществление обратной связи студент-преподаватель велось в электронной форме. Для этого на образовательном портале экономического факультета размещено специальное задание, выполняемое студентом после получения зачета по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности человека». Содержание задания и ответы на вопросы приводятся ниже. В скобках указано процентное

соотношение численности ответивших от общего числа выполнявших задание. Некоторые респонденты выбирали несколько пунктов ответов.

«Уважаемые студенты, в Белорусском государственном университете постоянно функционирует система менеджмента качества образования и осуществляется процесс оптимизации образовательного процесса. Важное значение при этом имеет обратная связь *Студент-Преподаватель*. Вы только что прошли курс «Безопасность жизнедеятельности человека». В целях коррекции и оптимизации курса ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы.

1. Ваше отношение к курсу:

А) получили новые знания – (63%); Б) углубили знания, приобретенные в школе – (35%); В) все изложенное в курсе мне было известно – (2%).

2. Какие разделы курса, по вашему мнению, были наиболее интересными:

А) радиационная безопасность – (9%); Б) основы экологической и энергетической безопасности – (33%); В) защита населения в условиях ЧС – (44%); Г) охрана труда – (14%).

3. Какие разделы курса вызвали затруднения в их восприятии:

А) радиационная безопасность – (70%); Б) основы экологической и энергетической безопасности – (19%); В) защита населения в условиях ЧС – (2%); Г) охрана труда – (9%).

4. Как вы преодолевали эти трудности:

А) использовал рекомендованные источники печатной литературы – (16%); Б) использовал информацию, размещенную на образовательном портале – (56%); В) использовал интернет источники – (47%).

5. Ваше отношение к выполнению творческого задания:

А) выполнял с интересом, так как рассматривал заинтересовавшую проблему – (74%); Б) выполнял по требованию преподавателя – (9%); В) не уверен в пользе такой формы обучения – (7%); Г) не выполнял – (7%).

6. Мое отношение к дистанционной форме обучения:

А) оказалась вполне приемлемой и полезной для закрепления знаний, получаемых на лекциях и семинарах – (40%); Б) ощущал неудобство из-за отсутствия прямой коммуникации с преподавателем – (5%); В) полагаю, допустимой такую форму обучения только в период пандемии – (23%); Г) полагаю, что элементы дистанционного обучения должны присутствовать в любом курсе и в обычных условиях (без пандемии) – (33%).

7. Возникали ли у Вас и какие трудности и проблемы при выполнении заданий на образовательном портале?

А) да, технического характера – (9%); Б) да, содержательного характера – (33%); В) нет, трудности не возникали – (60%).

8. Была ли понятной и удобной для Вас структура курса БЖЧ на образовательном портале?

А) да – (72%); Б) нет – (2%); В) размещенных материалов недостаточно – (2%); Г) представленная информация избыточна – (7%); Д) затрудняюсь ответить – (14%).»

Анализ полученных данных позволяет констатировать следующее:

В результате изучения курса БЖЧ 63% студентов получили новые знания, 35% углубили знания, полученные в школе.

Наиболее интересными были разделы «Защита населения в ЧС» (44% респондентов) (это лекционный курс) и «Основы экологической и энергетической безопасности» (35%). Наиболее трудным для восприятия, по мнению 70% опрошенных, оказался раздел «Основы радиационной безопасности» (наверное, потому, что требует знаний по физике, которые у студентов-гуманитариев практически отсутствуют). У 19% студентов возникли трудности с пониманием «Основ экологической и энергетической безопасности» (восприятие экологии невозможно без понимания основ физики, химии, биологии, демографии, синергетики).

Большинство (74%) студентов с интересом относятся к выполнению творческих заданий по различным разделам курса, так как в работах рассматривают заинтересовавшую их проблему. 7% студентов не уверены в пользе такой формы обучения, а 9% выполняют творческую работу по требованию преподавателя.

В целом 95% студентов положительно относятся к дистанционной форме обучения. 40% считают ее полезной для закрепления знаний, 23% называют такую форму обучения необходимой в условиях пандемии, а 33% полагают, что ДО должно быть в обычных (вне пандемии) условиях. 5% студентов отметили затруднения при выполнении заданий на ДО из-за отсутствия прямой коммуникации с преподавателем.

При оценке курса БЖЧ на образовательном портале 72% студентов назвали структуру курса удобной, количество размещенной информации – достаточным. 7% посчитали информацию избыточной, и только 2% опрошенных отметили ее недостаток.

Данный способ получения обратной связи является апостериорным. Он более ценен для будущих наборов первокурсников и в меньшей степени для обучающихся. Хотя по условию задания не требуется указывать фамилию отвечающего, для обеспечения получения максимально независимой информации студенты выполняют его после сдачи зачета (итоговая форма контроля). К сожалению, получив зачет, только 50% зарегистрированных на курс студентов выполняют это задание, что в определенной степени может искажать результаты.

Обратная связь очень важна для преподавателя. Она помогает скорректировать курс и сделать его более полезным для студентов определённого направления. Обратная связь может стать источником положи-

тельных эмоций и придать преподавателю уверенности в правильности используемых им средств. Отрицательная оценка ценна с позиций совершенствования образовательного процесса, так как может указывать на несовпадение ожиданий преподавателя с реальными результатами учебного процесса и требует изменения методов изложения материала. Так, результаты данного анализа могут свидетельствовать, что преподаватель переоценил когнитивные возможности студентов, и раздел «Основы радиационной безопасности» плохо адаптировал для гуманитариев. Информация из областей физики, химии, квантовой механики оказалась для них сложной.

Полагаем, что изучение обратной связи «студент-преподаватель» может рассматриваться как актуальная проблема современного гуманитарного образования, и предлагаем для повышения его качества вернуть в структуру учебного плана дисциплину общекультурного назначения «Основы современного естествознания», так как без понимания студентом современной научной картины мира его будущая профессиональная деятельность не может быть ни успешной, ни безопасной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Меркулова О.П. Возможности использования обратной связи в совершенствовании профессиональной деятельности преподавателя вуза [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-obratnoy-svyazi-v-sovershenstvovanii-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza/viewer> (дата доступа 15.09.2022).
2. Плотницкий Ю.П. Роль феномена обратной связи в учебном процессе // Известия Академии управления: теория, стратегия, инновации. 2012. № 1. С. 65-69.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF THE DISTANCE FORM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A NON- LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

И.Л. Шарейко¹⁾, А.А. Селиванова²⁾

I.L. Shareika¹⁾, H.A. Selivanava²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾shareykail@bsu.by, ²⁾selivavaha@bsu.by

В статье дается определение понятия «дистанционное обучение», рассматриваются преимущества и недостатки внедрения дистанционных форм обучения в неязыковом ВУЗе. Аргументируется необходимость

использования инновационных педагогических технологий для осуществления эффективной трансформации образовательной модели высшей школы.

The article defines the concept of distance learning, discusses the advantages and disadvantages of introducing distance learning in a non-linguistic university. The necessity of using innovative pedagogical technologies for the effective transformation of the educational model of higher education is argued.

Ключевые слова: дистанционное обучение; особенности образования; инновационные технологии; образовательный процесс.

Keywords: distance learning; peculiarities of education; innovative technologies; educational process.

Covid-19 и общемировая пандемия, современные реалии экономической и социальной жизни общества диктуют новые условия организации образовательного процесса. Все более востребованной становится дистанционная форма обучения иностранным языкам, в основе которой лежит использование информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционное обучение – это вид деятельности, главной особенностью которой является интерактивность взаимодействия всех участников образовательного процесса. Его нельзя рассматривать как комплекс технических и программных средств, позволяющих хранить информацию и передавать ее. Дистанционное обучение предполагает фундаментальные изменения организации образовательного процесса посредством трансформации целей, содержания и форм обучения.

Вынужденный, ранее используемый лишь как вспомогательный компонент организации образовательного процесса, дистанционный формат обучения вызывает многочисленные споры среди специалистов о необходимости его внедрения в классические университеты и эффективности используемых моделей. Противники дистанта называют недостатки его внедрения: ограниченные возможности межличностного взаимодействия участников образовательного процесса; обострение и актуализация вопросов организации тайм-менеджмента и самостоятельной работы; проблема сохранения и повышения уровня мотивации и заинтересованности (в неязыковом вузе английский язык является непрофильной дисциплиной и времени на его изучение студенты отводят меньше). Встаёт вопрос и о качестве усвоения знаний, эффективности приобретаемых умений и навыков. Возникают сложности при решении задач коммуникативного характера: в силу нехватки межличностного общения между преподавателем и студентом становится труднее объяснять сложные вопросы и корректировать ошибки, возникающие в процессе работы. Большой объем учебного материала также является фактором, усложняющим процесс понимания и усвоения.

Дистанционная форма обучения имеет и несомненные преимущества. Во-первых, технологичность – в обучении используются современные программные и технические средства, делая обучение более эффективным, информативным, ярким и динамичным, что достигается использованием различных форм и видов удаленного обучения (видеоконференций, чат-классов, электронных курсов, доступ к которым предоставляется всем участникам образовательного процесса). Во-вторых, гибкость – обучение организовано без отрыва от непосредственной среды студента, график обучения, места и темпа работы определяется самим обучающимся в соответствии с собственными возможностями и приоритетами. В-третьих, динамичность – возможность изменения контента дистанционного обучения по мере необходимости. Кроме этого нельзя не отметить возможность индивидуализации обучения, подразумевающую предоставление каждому учащемуся возможности построения индивидуальной образовательной траектории.

При дистанционном обучении учебный процесс может проходить в двух режимах. Первый режим – онлайн, при котором учёба и общение с педагогом проводятся в реальном времени с использованием информационно-коммуникационных технологий. Второй – асинхронный, при котором обучающийся осваивает учебный материал в любое удобное для него время и сдаёт его в установленные сроки. Независимо от используемого формата образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы педагог имел возможность систематически, на протяжении всего процесса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать работу обучаемых. Работа в онлайн (как синхронная, так и асинхронная) предполагает частую смену видов деятельности. И современные технологии обладают множеством инструментов для осуществления качественного интерактивного взаимодействия. Следует предусмотреть разные варианты организации учебно-познавательной деятельности обучаемых: просмотреть, прослушать (используя собственные материалы или внешние ресурсы); обсудить (в асинхронном режиме или в режиме реального времени посредством форумов и чатов в социальных сетях, в мессенджерах, на образовательных платформах); пройти тест (используя любые доступные приложения и сервисы: GoogleForms, LearningApps, Quizzizz; выполнить групповой проект (MS PowerPoint, Zoom, Prezi, GoogleSlides, YouTube); оценить свою работу; выступить в качестве оппонента своим одноклассникам; принять участие в опросе или голосовании (Mentimeter, GoogleForms) [1].

Для успешного внедрения дистанционных форм обучения «недостаточно технологических изменений, то есть перевода аналоговых материалов и методов в электронный формат. Гораздо важнее использовать

преимущества инновационных методик обучения и педагогических идей» [2]. Среди представляющих наибольший интерес при обучении иностранным языкам отметим технологии «перевернутого» обучения, эвристического обучения, социального обучения и микрообучения.

«Перевернутое» обучение предполагает самостоятельное изучение обучающимися представленного материала в установленные сроки и его последующее обсуждение на занятиях с целью выявления трудностей и/или демонстрации умений использования полученных знаний на практике. Основным преимуществом внедрения данного метода является формирование и развитие навыков самоорганизации и познавательной автономности обучающихся, представляющих огромный образовательный потенциал и возможности для профессионального роста. Востребованным становится и микрообучение – новый формат, предлагающий использование интервальных занятий, при организации которых образовательный контент разбивается на очень короткие составляющие с регулярным повторением изученного. Данная стратегия способствует повышению мотивационного интереса обучающихся благодаря возможности изучать материал небольшими блоками и не требует больших временных затрат, что в современных условиях является серьезным преимуществом. При социальном обучении студенты взаимодействуют друг с другом и окружающей средой, а преподаватель наблюдает, корректирует и направляет процесс в нужное русло. «Главная задача преподавателя – активизация учебно-познавательной деятельности студентов посредством организации свободной и равной коммуникации», позволяющей каждому участнику образовательного процесса высказать свою точку зрения и получить отзыв на проделанную работу [3].

Технология эвристического обучения направлена на «создание развивающего образовательного пространства, стимулирующего способность обучающихся мыслить самостоятельно и продуктивно», и позволяет сделать процесс обучения исследовательским и экспериментальным с акцентом на развитие мышления, а не на тренировку памяти [4, с. 5].

Таким образом, несмотря на перечисленные недостатки, дистанционная форма обучения доказывает свою эффективность при использовании в образовательном процессе, следовательно, она является перспективной для дальнейшего изучения и внедрения в процесс обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе. Опираясь на полученные результаты, можно с уверенностью сказать о том, что использование информационно-коммуникационных систем совместно с инновационными педагогическими технологиями в дальнейшем будет способствовать созданию эффективных образовательных продуктов; обеспечит воплощение в жизнь новых форм и методов образования, направленных на

развитие и самореализацию личности и представляющих большие возможности для профессионального роста специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пусенкова Г.А. Педагогические инновации при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: материалы XII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Воронеж, 2019. С. 136-139.
2. Шарейко И.Л. Актуальные вопросы организации дистанционного обучения в условиях цифровой трансформации системы образования // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей участников III Международной научно-практической конференции, Арзамас, 29 марта 2021 г. / Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Арзамас, 2021. С. 161-165.
3. Шарейко И.Л. Функциональные возможности системы дистанционного обучения Moodle для организации и проведения текущей аттестации в удаленном формате // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) [под ред. А.В. Сысоева и др.]; ФГБОУ ВО «ВГИФК». Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 306-310.
4. Шарейко И.Л. Реализация модели эвристического обучения в системе подготовки студентов географических специальностей. Человек в социокультурном измерении. № 2. С. 4-14.

КРОСС-КУЛЬТУРНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ И КЛЮЧЕВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

CROSS-CULTURALITY IN EDUCATION: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL PARAMETERS AND KEY CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION

И.Л. Шевлякова-Барзенко

I.L. Shauliakova-Barzenka

Мультикультурный исследовательский центр Университета Хучжоу
Хучжоу, КНР
Mutcultural Research Center of Huzhou University
Huzhou, People's Republic of China
e-mail: shauliakova@yandex.ru

В гуманитарном дискурсе кросс-культульность функционирует как междисциплинарный методологический концепт, отражающий специфику взаимодействия культур как «пересекающихся совокупностей». Кросс-культурное образование нацелено на формирование личности, внутренне мотивированной к конструктивному принятию культурных различий. Эффективность кросскультурных образовательных систем обусловлена качеством реализации идей культуросообразности, аксиологичности и междисциплинарности.

In the humanitarian discourse cross-culturality functions as an interdisciplinary methodological concept reflecting the specifics of the interaction of different cultures as intersecting aggregates. Cross-cultural education is aimed at the formation of a personality internally motivated to constructively accepting of cultural differences. The effectiveness of cross-cultural educational systems is determined by the quality of the implementation of cultural conformity ideas, axiological and interdisciplinary.

Ключевые слова: кросс-культурность; концепт; методология; междисциплинарный дискурс; кросс-культурное образование; кросс-культурная грамотность.

Keywords: cross-culturality; concept; methodology; interdisciplinary discourse; cross-cultural education; cross-cultural literacy.

Кросс-культурность является объектом изучения психологии, этнологии, философии, социологии, педагогики и др. Однако в современном гуманитарном дискурсе она всё чаще рассматривается как метафеномен, функционально актуализируясь как *междисциплинарный методологический концепт*. Во многих исследованиях «кросс-культурность» нередко употребляется как абсолютный синоним «поликультурности», «мультикультурности», «транскulturности». Однако мы полагаем, что *меж-, транс-, кросс-* как выразители смыслов следует рассматривать не в оптике субъективных предпочтений: выбор префикса в данном случае – это выбор методологии. В самой лексеме *‘кросс-культурный’* (англ. *‘cross-cultural’*) достаточно очевидно выражена идея *пересечения*, «*перекрестья*» культур, в связи с чем, например, понятие «кросс-культурная коммуникация» акцентирует внимание «именно на различиях, а не сходствах» [1, с. 134]. Попытки определить содержательные границы кросс-культурности приводят к анализу «пересекающихся совокупностей». Речь идёт об осмыслении процессов, которые происходят в условных «точках пересечения» культур, прежде всего – о последствиях (экзистенциальных и аксиологических; глобальных и локализованных; коллективных и личностных и т.п.) этих пересечений. В определенном смысле мы становимся свидетелями превращения кросскультурного анализа в *междисциплинарную феноменологию «пересекающихся культур»*.

Обращение к кросс-культурности в связи с образовательной проблематикой неизбежно порождает вопрос: что существенно нового способен привнести этот концепт в осмысление специфики современного образования и его перспектив? На наш взгляд, именно динамичность, мобильность современного мира – как данность и расширяющаяся перспектива – определяет кросс-культурность как один из структуробразующих параметров образования опережающего типа. Вне зависимости от того, замедляются или ускоряются процессы

глобализации и локализации, в реальности информационного общества мы все оказываемся так или иначе вовлечены в процессы кросс-культурного типа.

В настоящее время наиболее часто (по крайней мере, на постсоветском пространстве) для описания образовательного взаимодействия представителей разных культур используется понятие *поликультурности*. Признавая важность этой категории, мы полагаем необходимым различать понятия поликультурного и кросс-культурного образования. В самом общем виде *поликультурное образование* – обучение и воспитание в единой образовательной среде представителей разных культур (наций), базирующееся на идеях «диалога культур». Специфика же *кросс-культурного образования* нам видится в ориентировании не столько на диалог с целью неперенной интеграции в ту или иную общность, сколько на полилог, нацеленный, прежде всего, на репрезентацию и сохранение культурного разнообразия. Ключевой вопрос заключается в том, на чем следует сконцентрироваться в реалиях современного – *глокального* – мира: на формировании общих ценностей или на выработке конвенциональной аксиологии, в которой при сохранении различий и признании их ценности отыскиваются точки их «смыкания» для достижения образовательных целей? Наш личный опыт работы в различных мультикультурных образовательных контекстах и исследовательских сообществах свидетельствует, что второй путь реалистичнее и продуктивнее. Сама по себе конкретная культура как набор паттернов (включая ценностные) не обладает некими заданными способностями «встраиваться» в инокультурные контексты. *Культуры «общаются» – сталкиваются, пересекаются, взаимодействуют и т.д. – людьми, личностями*. Кросс-культурность связана с реализацией такой модели образования, которая бы позволила извлечь максимум возможностей и потенциала от использования сходств и различий культуры для формирования личности и – на уровне профессионального образования – специалиста нового типа, профессиональная компетентность которого включала бы кросс-культурные компетенции, обеспечивающие эффективность межличностной и профессиональной коммуникации.

Одним показателей его результативности кросс-культурного образования является *сформированность кросс-культурной грамотности*. Она отражает такой уровень погружения в иную культуру, когда ее специфика не только осознается, но и внутренне принимается личностью. То есть речь идет о формировании такого уровня функциональной кросс-культурной грамотности, который был бы достаточен и необходим для согласованного развития и самореализации представителей разных культур в контексте общности инокультурного либо мульт-

тикультурного типа. Кросс-культурная грамотность конституируется на основе компетенций, система которых определяет круг обязательных элементов *содержания* кросс-культурного образования. В его общей структуре можно выделить когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностный компоненты [2, с. 180-181]. Очевидно, что их спектр может быть более или менее широк, определяясь различными факторами, в том числе возрастными и индивидуально-психологическими особенностями обучающихся, целями конкретного образовательного процесса и т.д. Однако условное «ядро» содержания кросс-культурного образования, по нашему мнению, должно включать ценностные (лично-присвоенные) знания (представления) о: базовых социокультурных ценностях человечества, историко-культурном контексте (ключевых событиях национальной и общемировой истории; культуре, традициях и обычаях народов мира), этнопсихологических особенностях представителей разных культур; национальном языке как о феномене, который формирует мировосприятие и мироощущение; ценностях как мотивах поведения, деятельности представителей разных культур.

Успех кросс-культурного образования зависит от реализации соответствующих идей и принципов одновременно на уровнях целеполагания (комплексной таксономии), процесса обучения, воспитания и развития, образовательной среды, оценки качества (условий, процесса и результатов). К настоящему времени базовыми *условиями* результативности кросскультурного образования нам представляются: 1) аксиологизация образования (содержания, условий, процесса и результатов); 2) создание и развитие интерактивной культурно-образовательной «экосистемы» конвергентного типа; 3) принятие культуросообразности и междисциплинарности как базовых метапринципов обучения при реализации моделей кросс-культурного образования; 4) системный мониторинг условий, процесса и результатов кросс-культурного образования, нацеленный на оценку образовательных достижений (индивидуальных и коллективных) и на осмысление социальных эффектов.

Таким образом, кросс-культурность представляет собой особую модель взаимодействия культур; в современном гуманитарном исследовательском она дискурсе функционирует как междисциплинарный методологический концепт. Вопрос о содержательных границах кросс-культурности связан с анализом взаимодействующих культур как «пересекающихся совокупностей», прежде всего – с осмыслением разноуровневых и разноаспектных последствий этих пересечений.

Суть и перспективы кросс-культурного образования опережающего типа связаны с формированием личности, которая, будучи носителем аутентичной культуры, была бы внутренне мотивирована к пониманию иных культур, рассматривая это как непереносимое условие для саморазвития и самореализации. Одной из ключевых целей кросс-культурного образования является сформированность кросс-культурной грамотности; она отражает такой уровень погружения в иную культуру, когда специфика этой культуры не только осознается, но и внутренне принимается личностью. К базовым условиям результативности кросс-культурного образования относятся: аксиологизация содержания, условий, процесса и результатов образования; создание и развитие интерактивной культурно-образовательной среды-«экосистемы», принятие культуросообразности и междисциплинарности как метапринципов проектирования и развития кросс-культурных образовательных систем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зак Д.Я., Забара Л.И. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2018. № 1.
2. Костина Е.А. Кросс-культурность высшего профессионального образования // Вестник Академии права и управления. 2015. № 3 (40).

СТРУКТУРА СОЮЗА БЕЗБОЖНИКОВ БССР (1926-1930 гг.)

THE STRUCTURE OF THE ATHEISTS UNION IN THE BSSR (1926-1930)

И.И. Янушевич

I.I. Yanushevich

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ivan-jan@yandex.ru

В статье анализируется содержание организационной и информационно-пропагандистской работы в Советской Белоруссии по созданию профессиональной структуры активных антирелигиозников. Установлено, что в рассматриваемый период единой точки зрения по вопросу оценки эффективности наличия подобной общественной организации не существовало. Определено, что административные меры позволили сформировать управленческую вертикаль Союза безбожников (СБ) в БССР.

The article analyzes the content of organizational and information and propaganda work in Soviet Belarus on the creation of a professional structure of active anti-religious activists. It is established that during the period under review, there was no single point of view on the issue of evaluating

the effectiveness of such a public organization. It is determined that administrative measures allowed the formation of the administrative vertical of the Union of Atheists in the BSSR.

Ключевые слова: Союз безбожников; антирелигиозная пропаганда; коммунистическая партия.

Keywords: Union of Atheists; anti-religious propaganda; communist party.

Приход к власти в России в 1917 г. новой политической силы означал начало богоборческого периода государственно-церковных отношений. Ликвидация религии и церкви для большевиков являлась приоритетом в их идеологической деятельности. К середине 1920-х гг. вопрос организации антирелигиозной работы стоял чрезвычайно остро. Коммунистический союз молодежи с поставленной в начале 1920-х гг. задачей не справлялся. Нужна была некая заинтересованная группа единомышленников-безбожников. К 1925 г. в СССР имелись разрозненные группы под общим названием «Общество друзей газеты «Безбожник»», объединенные в 1926 г. в Союз безбожников (СБ). Как и любая иная организация, СБ должен был сформировать свою структуру. Руководство Антирелигиозной комиссии при ЦК ВКП (б) предполагало, что создание общесоюзной организации обеспечит выполнение основных задач по распространению атеизма среди населения СССР. Участники всесоюзного антирелигиозного совещания 1926 г. как уже достаточно опытные руководители-практики не в полной мере разделяли подобную точку зрения [1, с. 35-36]. Лидер и идейный вдохновитель СБ Ем. Ярославский, будучи одновременно и членом Антирелигиозной комиссии ЦК РКП(б), требовал создания всесоюзной вертикали организации. Логика, конечно, в этом была. Союз должен был действовать под управлением партии, в тесной увязке с комсомолом, профсоюзами и силовыми структурами. Местные особенности предстояло адаптировать по ходу деятельности. Первоначальная модель Союза была опробована при создании Общества друзей газеты «Безбожник» [2, л. 20]. Центральные союзные органы управления состояли из всесоюзного съезда, Центрального совета, Пленума и исполнительного бюро. По подобному принципу предполагалось сформировать всю союзную вертикаль. Непосредственным исполнителем уставных задач и знаковой структурой была обозначена первичная ячейка. В БССР из 297 антирелигиозных кружков, базовой структуры для создаваемой организации, отдел агитации и пропаганды (АПО) ЦК КП(б)Б не смог найти хотя бы один: «Учесть и оформить существующие ячейки безбожников не приходилось, потому что таковых не оказалось ...» [3, л. 251]. Низовые структуры практически полностью отсутствовали. Наибольшим потенциалом в данном направлении обладала компартия. На уровне АПО ЦК КП(б)Б

12.10.1926 г., с одной стороны, констатировалась «слабасць растаноўкі, ня досыць сталае кіраўніцтва антырэлігійнай прапагандай», с другой, вынужденно было принято решение антирелигиозную работу «на бліжэйшы час ... праводзіць галоўным чынам праз Саюз Бязбожнікаў» [4, л. 78], то есть через организацию, которой еще не существовало фактически. В указаниях на места ЦК КП(б)Б обращал внимание на необходимость их создания, однако там «не в достаточной мере выполнялись (а то и совсем забывались – Я.И.) директивы партийных съездов, конференций и ЦК» об организации антирелигиозной работы» [5, л. 26]. За 1926 г. в трех из десяти округов не были сформированы даже окружные советы СБ. Следует отметить, что всю работу курировал непосредственно секретариат ЦК КП(б)Б и ОГПУ. Национальные секции при окружных советах не были организованы. На уровне окружных структур предпочли лишь тиражирование директив ЦК КП(б)Б. Например, в Бобруйском окружном комитете КП(б)Б ограничились невнятным указанием: «Прасачыць правядзенне антырэлігійнай працы згодна даннай дырэктывы» [6, л. 27]. За кем собирались следить бобруйские партийцы, если они сами должны были стать исполнителями, не совсем понятно. В 1926–1927 гг. создать районные организации как следующую ступеньку безбожной вертикали не получилось. Городская была сформирована в Борисове, где появились ячейки на всех крупных предприятиях. Да и в целом по вопросу деятельности общественных объединений на республиканском съезде компартии ее лидер В. Кнорин констатировал: «Мне хотелось бы сказать несколько слов о наших добровольных обществах. Но несмотря на все мое желание сказать что-нибудь хорошее об этой области, мне не удалось получить ни цифр, ни фактов, ничего серьезного. Отсюда делаю вывод, что у нас в этой области за последнее время дело обстоит из рук вон плохо» [7, л. 230]. В словах секретаря нет ничего удивительного. Процесс только набирал обороты, тем более в Беларуси со сложной этноконфессиональной структурой. Политический лидер республики однозначно указывал, «что сейчас основной идеологией, оформившейся открытой идеологией противных масс антисоветских элементов является религия» [7, л. 240]. Кнорин уже в 1927 г. сформулировал жесткое обвинение. Как опытный специалист в области пропаганды и борьбы с религией и церковью партиец он знал состояние религиозных структур. Ни клир, ни верующие не представляли никакой реальной организованной угрозы советской власти. На местах руководство и общественность это четко представляли и не спешили вступать в структуру с туманными задачами. Основной контингент завербованных в этот период в СБ БССР членов были служащие и учащиеся, то есть во многом зависимые от властей люди. Да и присутствие самой

организации в системе антирелигиозной работы за 1926 –1928 гг. фиксируется чрезвычайно фрагментарно [5, л. 21-28]. СБ не являлся действующим механизмом и элементом информационно-пропагандистской структуры.

В 1928-1929 гг. в руководстве партии начинает доминировать мнение о необходимости интенсификации всех сторон социально-политической деятельности. Партийные окружные комитеты БССР в целом уловили характер предстоящих изменений в отношении религии и предприняли определенные шаги по формированию структуры СБ. Главную роль на данном этапе отыгрывали райкомы и горкомы партии. Хуже всего дело обстояло в Витебском округе. АПО окружкома вынуждено было констатировать, что в округе практически не ведется антирелигиозная пропаганда. Основной причиной этого является отсутствие партийных сил, которые были бы знакомы с этой работой, да и общее ослабление этого направления. В итоге на республику имелось только 3 ячейки с несколькими сотнями членов. В целом же на местах в основном были проведены окружные и гор-районные конференции на которых определены ответственные за данное направление лица, очерчен круг их полномочий и обязанностей, представлен актив безбожия [8, л. 6]. Документально вся необходимая вертикаль от союзного Центрального совета до районных советов была создана. Номинально всей деятельностью СБ БССР руководил Временный центральный совет. На практике оказывалось, что единственным исполнителем являлись партийные структуры на уровне райкома и горкома компартии, не сумевшие еще создать сеть первичных организаций [9, л. 10]. Центральный совет СБ БССР в неудовлетворительном объеме оказывал содействие нижестоящим организациям. Показательно мнение Оршанской окружной конференции СБ от 17 июня 1928 г.: «Цэртальнае кіраўніцтва антырэлігійнаю справаю у БССР зарганізавана позна. Яно было слаба звязана з працаю перыферыі, само ня мела практычнага вопыту, сувязь цэнтэра з акругамі кульгала. І яно, вядучы слабую канцэлярскую перапіску, далей прыгожых пажаданняў і абяцанняк (як курсаў антырэлігійнікаў, кваліфікаванай сілы з цэнтру) не пайшло, і даць што-небудзь каштоўнае акрузе (хаця б своечасова надрукаваць у дадатку да «Беларускае вёскі» і своечасова даслаць матэрыял) яно не змагло» [8, л. 8]. Следует отметить, что и руководство ЦК КП(б)Б, и работники АПО ЦК КП(б)Б, и выдвинутые во Временный центральный совет СБ были опытными сотрудниками, достаточно эффективно решавшими задачи политпросвещения в условиях серьезнейших проблем в экономике и национальном вопросе. Исходя из складывающейся на местах ситуации, когда необходимо было партийным и комсомольским структурам соз-

давать, содержать и выполнять функции некой не проявившей себя сколь-нибудь серьезно за несколько лет организации, ответственные товарищи видели решение задач по проведению антирелигиозной пропаганды и борьбе с церковью в ином ключе. Объем проблем в республике был огромен, а резкая интенсификация безбожной работы не представлялась актуальной и возможной, даже при заострении вопроса Московской. Планомерное закрытие храмов с регулярными информационными взбросами, по мнению руководства партийных структур, соответствовали политическому моменту. Однако в руководстве ЦК ВКП(б) во второй половине 1928 г. вопрос интенсивно дискутировался и вылился в изобретение новой контрреволюционной угрозы «кулак-нэпман-поп». Соперничающие в демонстрации преданности вождю ЦК ВЛКСМ и ЦС СБ СССР предлагали резкую интенсификацию антирелигиозной работы. Ем. Ярославскому удалось получить в декабре 1928 г. средства для СБ, от Оргбюро ЦК ВКП(б) и гиперболизированной подачей угрозы церковных организаций [10, л. 1]. 24 января 1929 г. на места было направлено специальное письмо за подписью секретаря ЦК ВКП(б)Б Л.М. Кагановича «О мерах по усилению антирелигиозной работы», в котором однозначно партийным структурам предписывалось оказывать всемерное содействие в создании сети СБ [11, л. 1-2].

Предпосылок для значительного роста данной организации в СССР не имелось. БССР не являлась исключением. Однако ситуация в высшем партийном руководстве, противостояние группировок настраивали вертикаль на беспопыточное исполнение, а не на дискуссию. Было очевидно, что неспособная даже наладить учет своих членов структура не в состоянии будет более-менее качественно обеспечить возлагаемые на нее завышенные требования. Но установившаяся во всех сферах жизнедеятельности советского государства чрезвычайщина вынуждала делать решительные шаги. Наряду с административными мерами по закрытию храмов, ужесточению законодательства о культах, переобложению, аресту клириков необходимо было обеспечить и информационно-пропагандистское сопровождение. О союзе необходимо было громко заявить. В Москве в июне 1929 г. созывается II съезд Союза безбожников. Организация добавляет себе в название слово «воинствующих». Ем. Ярославский заявляет о наличии в своих безбожников миллиона членов и, как вся страна, ставит перед собой амбициозные сверхплановые задачи. Прежние, также напряженные темпы, зафиксированные в решениях АПО ЦК ВКП(б), уже не устраивали лидеров безбожия. В рамках легитимации полномочий II съезда СБ ранее проводились съезды на уровне республик [12, л. 1-3]. Кстати, некоторые исследователи подвергают сомнению, что был он всесоюзный. Если в Беларуси уда-

лось с мест собрать хоть какое-то представительство действительных безбожников или даже пусть назначенных административным путем, то в Средней Азии или на Кавказе весьма сомнительно, что это удалось. Решения собраний на местах, доносимые их представителями на всесоюзном уровне, якобы и стали программой деятельности организации. Собственно, никаких прорывных решений II съезд СВБ и не принял. Его политические декларации нацеливали на обозначенные резолюцией АПО ЦК ВКП(б) свершения, причем без выработки конкретных механизмов их реализации. Главной задачей в отличие от «разоблачения классово-эксплуататорского характера ... церковно-религиозной формы влияния кулацко-нэпмановских слоев» [13, с. 50], был рост численности рядов. Причем рост предстоял весьма серьезный, так как в составе организации было около 0,015% граждан.

Управление сложным многоуровневым процессом в короткие сроки на «добровольных» началах требовало высокопрофессиональной координации и контроля. Необходима была качественно новая система управления проектом, а также эффективная схема привлечения исполнителей. Примерные функции и полномочия очерчивались в положениях о советах СВБ союзных республик [14, л. 33-34]. Основопологающим документом оказалось директивное письмо ЦС СВБ СССР от 20 октября 1929 г. [14, л. 1-9]. Это была скрупулёзная инструкция. Изданный от имени ЦС СВБ СССР документ не мог не возмутить руководство на местах, однако в условиях обострения общественно-политической ситуации 1929-1931 гг. он оказался достаточно эффективным, хотя и краткосрочным. Директивой предполагалось охватить сетью ячеек СВБ все функционирующие в стране организации, которые одновременно окажутся исполнителями сформированного в ЦС СВБ СССР плана. Схема принуждения к безбожной деятельности предлагалась достаточно простая. В каждой организации назначался ответственный за антирелигиозную работу сотрудник, который одновременно должен был стать секретарем ячейки. На него возлагались функции по подбору актива, который в свою очередь обязывался проводить лекции и беседы, собирать взносы, выписывать членские билеты [13 с. 6-7]. Секретарь ячейки координировал работу и осуществлял связь с вышестоящими организациями. Вся вертикаль власти в своих структурах должна была иметь ячейки безбожников и направлять деятельность союза в подведомственных структурах. В подразделениях, занимающихся идеологической работой, предполагалось выделение отдельной штатной единицы антирелигиозника и закрепление его за соответствующим советом СВБ. Советы СВБ предполагалось сформировать с молодежными секциями, состоящими из представителей ВЛКСМ,

профсоюзной организации, совета физкультурной работы, отделов образования и пролетарской культуры [14, л. 1, 8]. Теоретическая разработка структуры организации весьма слабо соотносилась с реальной ситуацией на местах, особенно в деревне. В 1929-1930-м гг. не удалось систематизировать работу даже окружных советов СВБ БССР [15, л. 29-29 об.]. На районном и городском уровне ситуация выглядела еще менее презентабельно. В Гомельском округе это характеризовалось следующим образом: «Систематичнай і плянавай штодзённай работы яч. СВБ і райсаветы ня вядуць, уся работа носіць кампанейскі характар» [15, л. 29 об.]. Широкий спектр поставленных ЦК компартии и ЦС СВБ СССР задач вынуждал на местах концентрироваться на количественных показателях: число лекций, стенгазет. Главным показателем была численность [16, с. 27].

Таким образом, проведенное исследование показывает, что СБ не смог реализовать стратегию по привлечению к решению своих уставных задач все прогосударственные структуры. Создаваемые административным путем первичные организации оказались не жизнеспособны без давления политических органов. Районные и окружные структуры не обладали кадровым и финансовым потенциалом и концентрировались на разовых акциях. Партийная и комсомольская вертикаль не оказывала во-просу должного внимания. Еще с меньшим энтузиазмом занимались безбожной работой профсоюзы и иные общественные объединения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). – Ф. 17. – Оп. 60. – Д. 792.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. 5407. – Оп. 1. – Д. 1.
3. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 4. – Оп. 7. – Д. 101.
4. НАРБ. – Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. 2310.
5. НАРБ. – Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. 3621.
6. НАРБ. – Ф. 4. – Оп. 7. – Д. 53.
7. НАРБ. – Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. 3097.
8. НАРБ. – Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. 4125.
9. НАРБ. – Ф. 261. – Оп. 1. – Д. 1.
10. РГАСПИ. – Ф. 89. – Оп. 4. – Д. 26.
11. ГАРФ. – Ф. 5263. – Оп. 2. – Д. 7.
12. НАРБ. – Ф. 261. – Оп. 1. – Д. 4.
13. Союз безбожников: Сборник материалов для организации безбожной работы на предприятиях и в деревне. – М.: изд-во Безбожник у станка, 1929. – 72 с.
14. ГАРФ. – Ф. 5407. – Оп. 1. – Д. 39.
15. Государственный архив Гомельской области. – Ф. 623. – Оп. 1. – Д. 22.
16. Янушевич И.И. «Безбожная» статистика как элемент антирелигиозной пропаганды в советском государстве (1926-1941 гг.) // Весці БДПУ Сер. 2. – 2016. – № 4. – С. 24-28.

РАЗДЕЛ 2
СМЕШАННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
SECTION 2
MIXED FORMS OF LEARNING IN THE CONTEXT
OF DIGITALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В УСЛОВИЯХ
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

EDUCATIVE ASSESSMENT IN BLENDED LEARNING

И.А. Бартошевич

I.A. Bartashevich

Барановичский государственный университет

Барановичи, Беларусь

Baranovichi State University

Baranovichi, Belarus

e-mail: irina-bartoshevich@yandex.ru

Внедряемые технологии обучения, смешанное обучение в частности, направленные на повышение качества образовательного процесса, требуют пересмотра особенностей организации педагогического оценивания. Существующая в настоящее время система оценивания образовательной деятельности обучающихся сложилась при реализации знаниевой парадигмы образования. Современные тенденции развития образования требуют наличия системы оценивания целостной совокупности предметных, метапредметных, профессиональных и личностных достижений, позволяющей каждому обучающемуся успешно продвигаться в образовательном процессе.

Implemented learning technologies, blended learning in particular, are aimed at improving the quality of the educational process. They require a reconsideration of the pedagogical assessment. The current assessment system is mostly knowledge-based. Modern trends in the development of education require an assessment system for assessing a set of subject, meta-subject, professional and personal results. They all help each student advance in the educational process.

Ключевые слова: педагогическое оценивание; смешанное обучение; промежуточный контроль; тематический контроль; итоговый контроль.

Keywords: educative assessment; blended learning; formative assessment; summative assessment.

Высшее образование сегодня направлено на формирование профессионально-личностной компетенции будущего специалиста. Формулировка данной цели должна обеспечивать применение адекватных методов и форм оценки ее достижения. Необходима новая стратегия оценки,

основанная на симбиозе знаниевого (применение количественной шкалы) и личностного (использование качественной шкалы) компонентов, направленная на проблемно-ориентированное, а не предметно-ориентированное оценивание студентов. Данным требованиям во многом соответствует процессуальное оценивание [1].

Применение процессуального оценивания в условиях смешанного обучения позволяет реализовать принцип включенного оценивания, непрерывной оценки развития студента (когнитивного, профессионального, личностного) на протяжении всего учебного процесса. Личностный и профессиональный компоненты являются важной составной частью комплексной оценки учебных достижений обучающихся и значимым показателем готовности специалиста к будущей профессиональной деятельности. Если способами оценки когнитивного компонента преподаватели владеют хорошо, методы и формы контроля и оценивания образовательных результатов они легко адаптируют к условиям смешанного обучения, то личностный компонент порой теряет свою значимость. Благодаря сочетанию количественной и качественной оценки, полученной в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, преподаватель делает выводы о сильных и слабых сторонах студента, позволяя в процессе обучения корректировать маршрут его развития. Цифровые технологии обеспечивают мгновенную обратную связь, передавая преподавателю данные о результатах когнитивного и профессионального развития студента. Оценка личностного развития осуществляется косвенными высказываниями преподавателя, других студентов, внутренним самоанализом, играет положительную роль в повышении эффективности образовательного процесса.

Несмотря на то, что контроль и оценка качества образовательного процесса в условиях смешанного обучения осуществляются в течение всего учебного цикла, процедуры контроля вынесены в отдельные блоки как текущий, промежуточный, итоговый.

Текущий контроль направлен на обеспечение положительной мотивации студентов к продуктивной учебно-познавательной деятельности, а также выявление достижений и сложностей в процессе обучения. Он может быть осуществлен в форме устного опроса, письменной самостоятельной работы и других оценочных средств. При смешанном обучении возможности текущего контроля расширяются, он может осуществляться как преподавателем в традиционной форме, а также на основе тестирующих программ. При онлайн оценивании студенты самостоятельно, в дистанционном режиме проходят этапы закрепления изученного материала и оценивания качества его изучения. Функцию контроля и оценки выполняет компьютерная программа, имеющая тестовые зада-

ния и высылающая преподавателю подвергнутые обработке результаты проверки. Преподаватель контролирует работу каждого студента, отслеживая правильность выполненных работ и затраченное на это время. Студент может следить за своими успехами и вовремя исправлять недостатки. Особое внимание при использовании компьютерных обучающих систем должно быть уделено рациональному распределению материала между преподавателем и компьютером. Организация текущего контроля в оффлайн режиме позволяет применять открытые формы теста, благодаря чему ответы студентов не дублируются. В данном случае функция проверки целиком и полностью ложится на преподавателя.

Промежуточный контроль по итогам прохождения раздела, темы может осуществляться в форме как онлайн, так и оффлайн режимах с применением различных оценочных средств, что зависит от специфики темы, уровня подготовленности группы, характера формируемых компетенций (например, навыки публичной презентации требуют очного формата защиты выполнения задания). Каждый преподаватель в зависимости от дисциплины, возможностей и особенностей студентов использует групповую или индивидуальную работу в необходимых соотношениях. При оценивании групповой работы преподаватель рекомендует использовать отчёт о работе студентов (*my contribution list*), содержащий степень участия каждого. Применение такой схемы позволяет объективно оценить каждого студента.

Итоговый контроль чаще всего проводится в форме экзамена или зачёта. В качестве оценочных средств применяется защита проекта, решение профессионально-ориентированной задачи, создание педагогического произведения, написание эссе и др., обеспечивающие комплексное «погружение» в будущую профессиональную деятельность. Эффективным средством комплексной оценки развития студента может стать технология электронного портфолио, представляющая собой процесс и результат систематизации студентом собственных достижений. Проектирование и наполнение портфолио должно помочь студенту профессионально подойти к оценке собственных достижений, выстроить личностно-творческую траекторию успешности [2].

Отличительной особенностью контрольно-оценочной деятельности в системе смешанного обучения является увеличение *значимости обратной связи, доли самоконтроля и самооценивания*. Обратная связь обеспечивает получение преподавателем от студента информации об учебном процессе и предоставление обучающемуся рекомендаций, корректирующих дальнейшую его деятельность. Обратная связь позволяет студенту провести самооценку достигнутого результата. Когда студент размышляет о собственном обучении, он углубляет свое понимание

учебного материала, видит свои сильные стороны в обучении и области, в которой ему необходимо развиваться. Однако в некоторых случаях может происходить самооценка, несоответствующая действительности [3]. Обучающемуся с заниженной самооценкой приходится работать дополнительно с теми же материалами, а обучающийся с завышенной самооценкой, как правило, получает низкую итоговую отметку по изучаемой теме. В процессе этой работы происходит оценка личностного развития студента, приобретение опыта по самооценке уровня своей подготовки. Стратегия непрерывного изменения и развития человеческих ресурсов способствует развитию самообразования, специалист должен быть подготовлен к самостоятельному добыванию все новых и новых знаний, к самооценке своих возможностей и достижений.

При смешанном обучении оценивание учебно-познавательной деятельности студентов и их личностного развития осуществляется на базе критериев, представляющих собой детализированное описание характеристик ожидаемого результата. Следует различать критерии оценки продукта деятельности студента и критерии оценки процесса развития личности студента. Последние формулируются в общем виде и важны при реализации долгосрочных учебных целей. Они отражают различные аспекты развития студента (когнитивный, профессиональный, личностный) и наполняются конкретным содержанием с учетом специфики учебного предмета, будущей профессиональной деятельности. Критерии оценивания размещаются в открытом доступе. Студенты могут обратиться к ним на аудиторных и внеаудиторных занятиях.

В системе смешанного обучения в процессе текущего, промежуточного и итогового контроля применяются фактически все его формы, а также различные компьютерные программы, обеспечивающие непрерывность движения от знания к действию и от него – к творчеству, позволяющие снизить нагрузку преподавателя и увеличить эффективность контрольно-оценочной деятельности. Комбинация количественного и качественного оценивания позволяет управлять процессом обучения и поддерживать мотивацию у учащихся. Эффективность оценивания в процессе смешанного обучения достигается наличием у студентов компьютерной грамотности; созданием психологического комфорта, включающего умение преподавателя находить индивидуальный подход к каждому студенту; осуществлением организованного самоконтроля / самооценивания студентов и систематического контроля / оценивания преподавателем развития будущего специалиста (знания, умения, навыки, личностные качества, ценности). Переориентация на личность студента, а также на процесс ее развития и самоутверждения сегодня является важным направлением развития высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Wiggins Gr. Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance [Electronic recourse]. URL : <https://ru.scribd.com/doc/274040325/wiggins-1998/> (date of access: 15.02.2021).
2. Рубашенко С.А., Зайцева С.А. Электронное портфолио как средство комплексного оценивания учебных достижений студентов в условиях смешанного обучения // Ноосферные исследования. 2021. Вып. 2. С. 79-88.
3. Соколова Н.Ф. Оценивание образовательных результатов обучающихся в условия смешанного обучения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 3. С. 52-64.

РАЗРАБОТКА КУРСА FOS (FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE)

DEVELOPMENT OF A COURSE FOS (FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE)

О.А. Васильева

O.A. Vassilieva

Белорусский государственный медицинский университет
Минск, Беларусь
Belarusian State Medical University
Minsk, Belarus
e-mail: inlang@bsmu.by

Французский язык для конкретной цели (FOS) изучается с определенной целью и предполагает подготовку индивидуального курса французского языка для клиента, ориентированного на его потребности. Необходимо провести лингвистический анализ предполагаемой аудитории и определить конкретную цель курса обучения. Разработчик должен использовать методы обучения, адаптированные к потребностям обучающихся.

French for a Specific Purpose (FOS) is studied for a specific purpose and involves the development of an individual French language course for the client, focused on his needs. It is necessary to conduct a linguistic analysis of the intended audience and determine the specific purpose of the course of study. The developer should use teaching methods adapted to the students' requirements.

Ключевые слова: французский язык для конкретной цели; разработка курса; программа курса; обучающиеся; потребности аудитории.

Keywords: FOS; a course development; course of study; students; students' requirements.

FOS (Français sur Objectif Spécifique) – это французский для конкретной цели. Во-первых, следует различать французский язык для конкретной цели и французский язык по специальности.

Французский язык по специальности является предшественником французского языка для конкретной цели. Термин "французский язык по специальности" исторически был первым и обозначал методы, предназначенные для конкретной аудитории, изучающей французский язык с профессиональной или академической точки зрения. Это означает, что французский язык по специальности ориентирован на специализацию, например, медицинский французский, юридический французский, коммерческий французский. Он ориентирован на ту или иную профессиональную область французского языка (туризм, гостиничный бизнес).

Французский язык для конкретной цели предполагает заказ на образовательную программу. Курс FOS работает в каждом конкретном случае или в каждой профессии в зависимости от запросов конкретной аудитории. Задача – подготовить индивидуальный курс французского языка для клиента, ориентированный на его потребности. Чаще всего это компания или организация, которая запрашивает курс FOS для своих сотрудников. Для разработки курса необходимо провести анализ запроса, дать оценку целевой аудитории, уровень подготовки.

Разработать курс FOS сложно, т.к. программа всегда уникальна. Методическое обеспечение отсутствует. Можно использовать учебники по специализированному французскому языку, но всегда необходимо проводить анализ потребностей и особенностей конкретной целевой аудитории. Разработана система шагов, которые помогут правильно составить программу и создать курс FOS.

1-й этап: запрос на обучение. В начале каждого проекта есть запрос на обучение. Клиент хочет организовать курс FOS для своих сотрудников. Запрос должен содержать точную информацию: цель курса, задачи, уровень владения языком, количество обучающихся, на какой период рассчитан, какой результат предполагается. Прежде чем создавать курс по индивидуальному заказу компании, необходимо провести лингвистический анализ предполагаемой аудитории и получить ее согласие.

2-й этап: анализ потребностей. Первое – определение ситуаций общения. Необходимо выявление всех коммуникативных ситуаций, в которых могут находиться обучающиеся, знакомство с ключевыми фразами и словами. Возможен опрос: С каким использованием французского языка учащийся столкнется во время своей профессиональной или учебной деятельности? С кем он будет разговаривать? На какие темы? Каким образом? Что он будет читать? Что он будет писать? [1, с. 22]

У курсов FOS часто есть клиенты, которые путешествуют или переезжают в другую страну, поэтому они запрашивают курс FOS. Для лучшей интеграции необходимо хорошо знать культуру стран.

Следующий этап – анализ аудитории. Наиболее эффективным методом является беседа разработчика и клиента. Во время беседы можно определить потребности обучающихся (уровень владения языком, знание культуры страны, речевые конструкции, используемые в профессиональной жизни). Второй вариант – анкетирование. С помощью анкеты также можно выявить потребности аудитории, но беседа предпочтительнее. Проанализировав беседу или анкеты, можно оценить потребности публики и компании и определить конкретную цель курса обучения.

3-й этап: сбор данных. Сбор данных является необходимым шагом. Он включает в себя сбор всего материала, который может помочь преподавателю правильно спланировать программу курса.

Важно знать о компании как можно больше, поэтому нужно использовать альтернативные источники информации (интернет, конкурирующая компания). Речь идет о сайтах компании или о сайтах компаний, с которыми сотрудничает компания-заказчик.

4-й этап: анализ данных. После сбора всех необходимых данных требуется провести их анализ и обработку. Разработчик курса должен познакомиться со сферой, которая может быть ему плохо известна.

5-й этап: разработка учебной программы. Пройдя все предыдущие этапы, разработчик может начать подготовку программы FOS с учетом всех фактов и данных. Он должен ответить на вопрос: чему и каким образом учить? Он должен заранее распределить имеющееся у него время и использовать методы обучения, адаптированные к потребностям обучающихся и организации или фирмы.

Важной частью является и оценивание курса. Прохождение курса – это мотивация для обучающихся получить сертификат, диплом. Кроме того, оценка нужна, чтобы убедиться в полезности курса, его эффективности, уровне организации и были ли выполнены цели.

В случае высокой оценки заказчиком, курс может послужить рекламной разработчика FOS.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Mangiante J.M., Parpette C. Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL CONCEPT OF BLENDED LEARNING

О.И. Васючкова¹⁾, Т.В. Коваленок²⁾

O.I. Vasuchkova¹⁾, T.V. Kavalionak²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾vasvolha@gmail.com, ²⁾kovalionaktv@bsu.by

В статье рассматриваются вопросы преподавания английского языка на юридическом факультете БГУ в рамках образовательной концепции смешанного обучения. Рассмотрены ключевые вопросы исследуемой проблемы. Подчеркиваются преимущества использования электронной образовательной среды, при этом в центре обсуждения находится необходимость поиска разумного соотношения между традиционными и компьютерными технологиями.

The article discusses the issues of teaching English at the Law faculty, BSU within the framework of the educational doctrine of blended learning. The key issues of the problem under study are approached. Advantages of e-learning environment are stressed, the necessity of the reasonable proportion between traditional and computer-based tasks being in the focus of the discussion.

Ключевые слова: компьютерно-опосредованное обучение; электронная образовательная среда; платформа Moodle; электронные поддерживающие курсы; электронные средства обучения; перевернутый класс; самостоятельная работа студентов.

Keywords: computer-based learning; e-learning environment; Moodle platform; e-support courses; e-learning tools; flipped class; self-paced studies.

В статье обобщен пятилетний опыт изучения и внедрения элементов смешанного обучения в практику преподавания иностранного языка на юридическом факультете БГУ.

В статьях, посвященных данной проблематике, авторами рассматривались вопросы: сущностные характеристики концепции как современного образовательного тренда; основные положения компьютерно-опосредованного обучения иностранному языку; использование ресурсов информационной образовательной среды при обучении иностранному языку; адекватное распределение учебной деятельности между

традиционными и компьютерно-опосредованными заданиями; реализация возможностей электронной образовательной платформы *Moodle* в учебном процессе; эффективность применения компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов.

Одним из условий успешного осуществления компьютерно-опосредованного обучения иностранному языку в рамках концепции смешанного обучения является наличие соответствующей материальной базы. В Белорусском государственном университете техническая база представлена комплексной образовательной средой, включающей веб-сайты университета, факультетов и кафедр, информационный образовательный портал, электронную библиотеку, персональные кабинеты студента. В учебном процессе используются компьютерные классы, цифровые пользовательские устройства и электронные доски [1].

Эффективность процесса обучения иностранным языкам находится в прямой связи с наличием качественного учебно-методического обеспечения, включающего и электронные средства обучения. Спектр современных электронных образовательных технологий, используемых в обучении иностранным языкам, огромен и охватывает целый ряд ресурсов: от электронной почты до современных веб 2.0 – 3.0 сервисов. Однако необходимо выбирать именно те ресурсы, которые являются наиболее приемлемыми для целей обучения иностранному языку, работа с которыми способствует созданию устойчивой мотивации к предмету, формированию соответствующих языковых и речевых навыков, осуществлению индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы студентов, обеспечению активной поисково-познавательной деятельности обучаемых.

В рамках концепции смешанного обучения на электронных платформах разработан ряд учебно-методических пособий и полезных материалов. Это электронные курсы на платформе *Moodle*; сервисы визуальной информации (*Mind Maps*, *Wordle*, *Glog*); презентационные сервисы (*PowerPoint*, *Prezi*); аудио- / видео- ресурсы (*Podcasts*, *Vodcasts*, *YouTube*); ресурсы по созданию обучающих игр, заданий, тестов (*HotPot*, *Jeopardy*).

Электронные курсы в системе дистанционного обучения *Moodle* являются основным электронным образовательным ресурсом БГУ. На платформе *Moodle* разрабатываются электронные поддерживающие курсы, способствующие наполнению электронной образовательной среды вуза необходимым инструментарием для размещения учебно-методических материалов и проведения занятий. Преподавателями кафедры английского языка гуманитарных факультетов ФСК разработаны 22 электронных курса, из которых 8 – для студентов юридического фа-

культета. Ресурсы и элементы курсов предназначены для предъявления как статичных (гиперссылка, книга, страница, описание, файл, папка), так и динамичных (лекция, семинар, глоссарий, вики, тест, задание, видеоконференция, форум, чат) материалов. Необходимо отметить, что материалы, разработанные с использованием веб 2.0–3.0 сервисов (*Mind Maps* ‘интеллектуальные карты’, *Wordle* ‘облака слов’, *Podcasts* ‘подкасты’, *YouTube*, *HotPot* ‘платформа для создания интерактивных упражнений’ и др.), могут интегрироваться в электронные курсы *Moodle*. Подобные разработки предлагают широкий спектр возможностей для сопровождения процесса обучения в дистанционной среде, имеют в своем арсенале различные приемы передачи учебного материала, проверки знаний и контроля, а также способствуют осуществлению взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом, обеспечивая обратную связь. Творческое использование интерактивных и мультимедийных функций платформы *Moodle* способствует повышению эффективности образовательного процесса через всестороннее воздействие на обучающихся благодаря наличию наглядных, справочных, тренажерных и контролирующих компонентов [2].

Нельзя обойти вниманием вопрос о соотношении *Face-to-Face* ‘традиционных’ и *E-learning* ‘компьютерно-опосредованных’ методик в практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В каждом конкретном случае необходимо определять удельный вес обсуждаемых форм обучения на основе комплементарности и взаимопроникновения. Взвешенное инкорпорирование электронной обучающей среды, для которой характерна низкая коммуникативность (студент – контент), в традиционную модель с высокой коммуникативной составляющей (преподаватель – студент; студент – преподаватель; студент – студент) должно быть ведущим критерием коэффициента использования той иной методики для решения образовательных задач [3].

Так, например, при формировании учебного навыка на этапе введения и тренировки возможно интенсивное использование электронных средств обучения (*Flipped class* ‘перевернутый класс’, тренировочные упражнения разного типа: подстановочные, трансформационные и т.п.), однако на этапе закрепления приобретенного навыка и его переноса на новую речевую ситуацию предпочтение следует отдавать коммуникативным упражнениям, выполняемым в языковом классе под руководством преподавателя. Тем самым признаётся ведущая роль традиционной методики обучения в практике преподавания иностранного языка.

Особенно подчеркнём роль электронной образовательной среды для эффективной организации самостоятельной работы студентов [4]. Как показывает практика, использование электронных средств обучения

направляет индивидуальную учебную деятельность студента в русло саморазвития и самосовершенствования, активизирует его познавательную деятельность, способствует формированию навыков самостоятельного получения знаний, учит применять полученные знания на практике. Поскольку задействованы различные каналы получения информации, от студента требуются практические навыки по использованию компьютерных технологий для выполнения заданий. Со стороны преподавателя необходима соответствующая методическая поддержка, предусматривающая эффективную обратную связь, рекомендации по просмотру видеоуроков, выполнению тренировочных упражнений на электронных носителях, включающих упражнения для самокоррекции с ключами. Рассматривается возможность онлайн консультаций с привлечением чатов электронных курсов на образовательной платформе *Moodle*, видеоконференций, электронной почты, иных каналов связи.

Большую популярность при самостоятельном изучении грамматики получили занятия в режиме *Flipped class* ‘перевернутый класс’, где есть возможность ознакомиться с подходом преподавателей страны изучаемого языка к объяснению английской грамматики, потратив столько времени, сколько требуют индивидуальные способности студентов.

Особую значимость в контексте самостоятельной оценки уровня знаний в режиме онлайн приобретают проверочные тесты как с ключами, так и без них. Компьютерное тестирование прочно вошло в перечень аттестационных форм по «Иностранному языку» в неязыковом вузе. Опыт работы на платформе *Moodle* подтверждает, что она обладает педагогическими ресурсами и необходимыми техническими резервами для организации самостоятельной работы студентов.

Нельзя не отметить, что в условиях использования в процессе обучения иностранным языкам компьютерных технологий, помимо развития собственно языковых и информационных также развиваются гибкие (надпрофессиональные) навыки, востребованные в профессиональной среде будущих юристов. Речь идет о навыках критического мышления, творческого отношения к делу, умении работать в команде, брать на себя решение проблемных задач, управлять своим временем. Подобные навыки формируются при выполнении целого спектра проблемно-ориентированных заданий, предлагаемых на электронных носителях.

Таким образом, внедрение элементов смешанного обучения в практику преподавания иностранного языка в неязыковом вузе доказало свою эффективность и востребованность как при организации аудиторной, так и самостоятельной работы студентов по предмету. Электронная образовательная среда обладает целым рядом неоспоримых достоинств на разных этапах формирования навыков иноязычного общения. Однако

ведущей следует все же признать традиционную форму. Задача преподавателя – находить разумный баланс между традиционными и компьютерно-опосредованными методиками [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Васючкова О.И., Коваленок Т.В. Компьютерно-опосредованное обучение иностранному языку как современный образовательный тренд // Наука и общество в условиях глобализации: Материалы V Международной научно-практической конференции, Уфа, 15-16 апреля 2018 г., том 2, С. 25-27.
2. Васючкова О.И., Коваленок Т.В. Использование электронных курсов на платформе Moodle в практике преподавания иностранного языка // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы IV между. н. п. к., Минск, 26-27 марта 2021 г. / кафедра немецкого языка ФСК, Белорус. гос. у-т. С. 500-506.
3. Васючкова О.И., Коваленок Т.В. Смешанное обучение в системе языковой подготовки магистрантов // Всероссийский научно-метод. журнал «Современный педагогический взгляд», г. Владивосток, выпуск № 2 (27) 2019 г., С. 45-55.
4. Васючкова О.И., Коваленок Т.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях новой образовательной среды // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы V между. н.п.к., посв. памяти М.А. Черкаса, Минск, 24-25 марта 2022 г. / кафедра немецкого языка ФСК, Белорус. гос. у-т. С. 273-278.
5. Васючкова О.И., Коваленок Т.В. Реализация образовательной концепции смешанного обучения в курсе иностранного языка в неязыковых вузах // Наука XXI века: актуальные вопросы, инновации и векторы развития [Электронный ресурс] / Выдавецтва «Навуковы свет», Научно-издательский центр «Мир науки». Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018, С. 312-317.

ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ БАЗЫ К СОВРЕМЕННЫМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ И ИХ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

APPLICATION OF THE TRAINING BASE TO MODERN MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AND THEIR INTEGRATION INTO THE LEARNING PROCESS

Е.А. Горбунова

Е.А. Garbunova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: alena.gor2009@yandex.ru

С введением мультимедийных технологий, направленных на моделирование среды носителей языка, преподавание иностранных языков кардинально изменилось. Статья посвящена проблеме адаптации традиционной образовательной базы к современным мультимедийным технологиям и их интеграции.

With the introduction of multimedia technologies aimed at modeling the environment of native speakers, the teaching of foreign languages continues to change dramatically. The article is focused on solving the problems of applying the training base to modern multimedia technologies and their integration into the learning process.

Ключевые слова: интеграция; мультимедийные технологии; обучающая база; смешанное обучение; цифровые инструменты.

Keywords: integration; multimedia technologies; training base; blended learning; digital tools.

Следует понимать, что информационные методы, связанные с преподаванием и изучением иностранного языка, привели к существенным изменениям в учебном процессе. Важно отметить разницу между использованием мультимедийных средств преподавания в самостоятельной работе студентов и в организации учебного процесса. Первые используют ПК, планшеты, мобильные телефоны и интернет для самостоятельных студенческих исследований, а вторые используют эти средства наряду с аудиторными видеозэкранами для целой группы студентов, чтобы обеспечить каждого студента возможностью проведения исследований под руководством преподавателя в аудитории. Очевидно, произошло смешение традиционных и инновационных методов обучения.

Один из таких методов – «преподаватель – ученик». Он требует от студентов усилий по самостоятельному поиску актуальной информации и сочетания её с остальным материалом для конкретного курса. Таким образом, использование мультимедийных установок [1, с. 72-75] в аудитории требует серьезной предварительной организационной работы, ведущей к смешанному курсу обучения иностранным языкам. Как результат, эта работа студентов повышает и усиливает их навыки прослушивания и говорения. Кроме того, эта процедура реконструирует партнерские отношения между преподавателем и учеником и создает их более тесную связь, поскольку преподаватель теперь расширяет объем заданий учащихся до поиска в интернете, в то время как позже вся группа извлекает выгоду из такого рода предварительных выводов и обработки материалов, которые будут представлены в аудитории. Такой подход имеет тенденцию к преобразованию работы, ориентированной на преподавателя, в работу, ориентированную на студента и даже на команду, поскольку видеопрезентации студентов в группе требуют дальнейших обсуждений и оценки сверстниками.

Использование аутентичных диалогов носителями языка служит еще одной цели – созданию иностранной среды, ведущей к неизбежному погружению студентов в смоделированную реальную жизненную ситуацию. Общеизвестно, что автоматизированные навыки прослушивания и говорения должны быть возведены поверх многократных по-

вторений определенной единицы, будь то слово, фраза или грамматическая структура (психологи утверждают, что для запоминания требуется около 70 повторений). Роль преподавателя на заключительном этапе сводится к поиску доступных средств связывания блоков презентационных, строевых и автоматизированных коммуникативных навыков. Рассмотрим предложенную последовательность этапов мультимедийного обучения [2, с. 67-70]. Чтобы начать поиск соответствующего видеоматериала, студент должен быть оснащен предметом своей презентации. По опыту смешанных курсов по иностранным языкам самым предварительным этапом является предоставление короткого бумажного печатного материала с новыми лексическими единицами, новыми грамматическими структурами, которые помогут студенту найти подходящее небольшое видео, которое он покажет в группе. Тематика видео презентации, несомненно, должна соответствовать той, которая приведена в раздаточном материале, данном перед рассматриваемым занятием. Давайте рассмотрим конкретный пример темы «*Наказание*» на курсах первокурсников юридического факультета. Он включает в себя лексические единицы, такие как «*умышленное преступление*», «*пожизненное заключение*», «*быть признанным виновным*», «*виновник*», «*смертная казнь*», которые должны быть объединены с соответствующим грамматическим материалом (в данном случае с использованием Future Indefinite Tense). Если студент успешен в поиске подходящего видеофрагмента, то эта же лексика и грамматика дублируются на телевизионной плазме в аудитории. Для усиления эффекта повторения, однако, этого недостаточно, поэтому студенту, отвечающему за индивидуальный проект, предполагается сжать текст раздаточного материала, подобрать новую лексику в словаре, подготовить устную презентацию после воспроизведения видеофрагмента, указать на слова на доске во время разговора, подготовить актуальные вопросы по своей презентации и, если повезет, организовать дальнейшую дискуссию с одногруппниками.

Преимущества такого рода работы очевидны для преподавателя это:

1) студент прошел все этапы предварительной работы: чтение тематического материала, поиск новой лексики, сжатие текста, поиск соответствующего видео, составление вопросов для студентов и подбор новой лексики, необходимой для записи на доску для презентации;

2) воспроизведение видеофрагментов в классе выполняет двойную работу по развитию навыков прослушивания и обучению правильному произношению и интонации;

3) воспроизведение видео в аудитории заставляет студентов чувствовать, что они находятся в среде, говорящей на иностранном языке, и они являются ее частью (моделирование);

4) множественные повторения возможны благодаря сочетанию традиционных и мультимедийных методов обучения.

Вышеупомянутая методика повторений является отправной точкой для студентов на их долгом пути к ситуационному общению, поэтому заключительный этап обсуждения в группе приближает студентов к желаемому этапу беглого реального общения. Для достижения цели нужно продолжать читать, искать, говорить и слушать. Новинки неизбежно появятся в новой лексике и будут дорабатываться, пока не станут автоматизированными в общении. Студенты становятся более ответственными, повышают свою самооценку, прогрессируют в английском.

Среди многочисленных описаний исследований по онлайн-обучению много тех, которые подчеркивают необходимость смешанного подхода или смешанных (интегрированных) технологий, особенно в период пандемии [3, с. 587-607]. Традиционные методы использования учебников, раздаточных материалов, доски и мела также основывались на том же трехфазном развитии презентации [4, с. 148-151]. Основное отличие традиционных методов носит качественный характер: с помощью новых технологий существенно сокращается время для достижения результатов, первостепенное значение приобретает эмоциональная привлекательность погружения в иноязычную среду при помощи виртуальных платформ. Спектр таких применений очень широк. Он включает многозадачные платформы, такие как Padlet или ThingLink, интегрирующие ряд учебных и презентационных мероприятий. Существуют онлайн-приложения и инструменты, которые могут удовлетворить образовательные потребности как автономного, так и смешанного обучения.

Padlet – это виртуальная мультимодальная доска объявлений для преподавателей и студентов в аудитории и за ее пределами. Эта виртуальная «стена» способна «содержать изображения, ссылки, видео и документы, и ее можно сделать общедоступной или частной». Padlet позволяет интегрировать необходимые мероприятия в интерактивное сотрудничество со студентами как в режиме реального времени, так и в общем пространстве. Пользователи Padlet могут размещать свои тексты и комментировать сообщения других, реагировать смайликами и размещать свой собственный контент. Ссылка на созданный Padlet может быть опубликована или встроена в цифровой курс преподавателя (например, Google Classroom, Moodle или Microsoft Class Notebook), личные блоги или веб-сайты.

Thinglink – это платформа для создания интерактивной инфографики или плакатов. Это одно из наиболее эффективных интерактивных средств обучения для достижения метапредметных результатов. В плакате используются различные интерактивные элементы: ссылки, кнопки

перехода, области ввода данных и др., которые обеспечивают возможность работы пользователя над содержанием плаката. С его помощью весь необходимый материал для занятия находится в одном месте, достаточно просто навести курсор – и картинка оживает.

Платформа характеризуется возможностью нелинейного её использования и интерактивной способностью реагировать на действия пользователя. Учебный интерактивный плакат может соответствовать изучаемой теме, не только раскрывая её достаточно полно, но и, возможно, позволяя в какой-то мере проверять её усвоение, иметь простую и удобную навигацию. Главная функция интерактивного плаката – обеспечить высокий уровень наглядности, причем информация предъявляется не сразу, а раскрывается в соответствии с действиями пользователя, что позволяет варьировать глубину погружения в тему.

Существуют специализированные инструменты для тренировки активной лексики или грамматики (Quizlet, Quizizz, LearningApps) или конструкторы для создания офлайн-тестов и рабочих листов (Suchsel, Trimino, LingoFox).

Эра цифровых инструментов и мультимедийных технологий привела к кардинальным изменениям в области методики преподавания, особенно преподавания иностранных языков. Внедрение инновационных методов оказалось весьма полезным для моделирования среды носителей языка, что позволило работать с видео на плазменных экранах телевизоров и в ряде мобильных приложений.

Роль использования цифровых инструментов особенно важна в смешанном обучении: они предоставляют все преимущества цифровых медиа (мультимодальный формат) и позволяют студентам чувствовать себя комфортно с собственными устройствами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Dovedan Z., Seljan S., Vuckovic K. Multimedia in Foreign Languages Learning. Proceedings of the 25th International Convention MJPRO, 2002, pp. 72-75.
2. Zhno Zhu. Applying Innovative Spirit to Multimedia Foreign Languages Teaching, Vol.3, № 3; Sept, 2010, pp. 67-70.
3. Sepulveda-Elcobar P., Morrison A. Online teaching placement during the Covid-19 pandemic in Chile: challenges opportunities. European Journal of Teacher Education, Issue 4: The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education, Volume 43, 2020, pp. 587-607.
4. Badan A.A. Board and Chalk Vs Multimedia in Foreign Languages Teaching. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 2016, № 21, том 1, pp. 148-151.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИГРОВЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN GAME METHODS OF LEARNING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Л.М. Гурули¹⁾, М.Д. Алексидзе²⁾

L.M. Guruli¹⁾, M.D. Aleksidze²⁾

^{1),2)}Тбилисский государственный университет им. Иванэ Джавахишвили
Тбилиси, Грузия

^{1),2)}Tbilisi Ivane Javakhishvili State University
Tbilisi, Georgia

e-mail: ¹⁾l.guruli@mail.ru, ²⁾malexidze@yahoo.com

В статье речь идёт об игровых технологиях обучения, их роли в преподавании русского языка как иностранного. Подробно рассматривается теория и практика ролевых игр. Авторская методика разработана для студентов юридического факультета и предполагает использование традиционных сказочных сюжетов и их включение в юридический контекст.

The article deals with gaming learning technologies, their role in teaching Russian as a foreign language. The theory and practice of role-playing games are considered in detail. The author's methodology was developed for students of the Law Faculty and involves the use of traditional fairy tale plots and their inclusion in the law context.

Ключевые слова: новые педагогические технологии; самостоятельная работа студентов; выбор учебного материала для профессиональной лексики.

Keywords: new pedagogical technologies; independent work of students; choice of educational material for professional vocabulary.

В последние годы в педагогическом образовании всё чаще поднимается вопрос о применении современных педагогических технологий в обучении иностранным языкам. Появляются новые методы и формы обучения, направленные на развитие коммуникативных знаний учащихся, улучшение навыков речи. Поиск новых педагогических технологий связан с нехваткой у учащихся мотивации к изучению иностранного языка. Часто положительная мотивация отсутствует, так как при изучении иностранного языка учащиеся сталкиваются с трудностями и не усваивают материал в силу психологических особенностей. Возникновению интереса должны способствовать новые приёмы и технологии.

Среди наиболее интенсивных технологий обучения выделяются игровые технологии. Ролевые игры являются одним из способов стимулирования студентов к изучению второго языка, дают широкие возможности для творчества, формируют необходимые профессиональные и со-

циально значимые качества. По мнению методистов, «ролевая игра – это обучение через общение, где осуществляется групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников, причем особый акцент делается на самостоятельном, инициативном характере деятельности. Сама игра состоит из проблемных ситуаций, объединенных общим сюжетом и общей учебной целью» [1, с. 17].

Благодаря ролевым играм можно развить у обучаемых коммуникативные навыки и дать им возможность максимально полно выразить себя. Это особенно важно для подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Большинство методистов считает, что преподавателям второго (русского) языка необходимо предлагать студентам аутентичные тексты, посредством которых они смогут овладеть профессиональными навыками и будут совершенствовать знание русского языка.

Понимание специального текста на русском языке обучающимися – это показатель знания иностранного, в частности, русского языка как второго языка обучения. Преподавателю РКИ необходимо искать новые формы обучения, соответствующие современному этапу развития системы языкового образования в рамках личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельного подходов в методике обучения второму языку. С этой точки зрения целесообразно изучение профессионального текста с использованием творческих заданий культурологического содержания, так как однообразная работа с текстом по специальности на неродном языке может снизить интерес студентов к учебному процессу. Один из богатых источников дидактического материала для развития языковой личности обучаемых – это образцы словесного искусства. Известно, что сказка – это одно из важнейших педагогических средств формирования личности. В ней обычно бывает скрытая мораль, что предполагает индивидуальное доосмысление содержания сказки каждым слушателем. Она способствует развитию самосознания обучающихся и не теряет своей актуальности как для детей, так и для взрослых. «Сказка – уникальный инструмент для решения целого комплекса методических задач, применение которого способно дать многосторонний эффект в формировании различных составляющих коммуникативной компетенции учащихся: культурно – страноведческой, лингвокультуроведческой, языковой, речевой» [2, с. 28].

Сказки могут сыграть важную роль в процессе языковой подготовки студентов любых специальностей. Мы использовали сказки при работе со студентами юридического факультета. Студентам было предложено переделать сказку, используя при этом соответствующую профессиональную лексику. В процессе работы над новым текстом студенты

должны были максимально приблизить ситуацию сказки к реальной, жизненной ситуации, представить профессиональную версию сказки. Успех такой работы обычно зависит от уровня общей профессиональной подготовки, а также от уровня владения языком. Нетрудно заметить, что в сказках всегда есть какая-то идея. Кроме того, сказочное произведение имеет воспитательное значение: формирование норм поведения, предупреждение об опасности вредных привычек и поступков. Сказка оказывает эстетическое воздействие на читателя (слушателя). А в научной, профессиональной версии дается анализ происходящих явлений. Художественные образы отходят на второй план, вперед выступают термины, профессиональная лексика. Студент должен в сжатом виде изложить конкретную ситуацию без излишней экспрессивной окраски. Трансформация известных сказок представляет собой процесс и результат коммуникативной и творческой деятельности обучающихся. Занятие в форме игры имеет конкретные учебные цели, связанные с повышением коммуникативной культуры будущих специалистов.

Целью нашего занятия было подготовить студентов к той ситуации, которая является частью их будущей профессии. Они должны были в прочитанной сказке найти проступок персонажа и дать ему юридическую квалификацию. Предстоящий суд над персонажами вызвал у участников профессиональный интерес. Для написания и игровой реализации сценария необходимы теоретические знания в области юриспруденции, то есть студентам-игрокам для выражения своих точек зрения необходимо владение узкоспециальной юридической лексикой. Вместе с тем, игра-судебный процесс требует от студентов знания официально-деловой лексики и речевого этикета. Учащиеся должны усвоить лексику, необходимую для обсуждения избранной проблемы, а также речевые формулы, используемые в русском языковом обиходе для выражения согласия, возражения, уверенности, сомнения, позволяющие ссылаться при доказательстве какой-то мысли на источник, выяснять мнение собеседника, уточнять информацию, иллюстрировать свою мысль примерами и т.д.

Основная трудность, которая стоит перед преподавателем – это подбор учебного материала, который может способствовать лучшему усвоению юридической терминологии тем более, что изучение профессиональной лексики начинается в нашем вузе уже с первого года обучения. К этому добавляется тот факт, что современная молодежь потеряла интерес к книге и, как отмечают многие исследователи, черпает сведения исключительно из Интернета. Тем не менее методисты при обучении иностранным языкам указывают на важность использования аутентичного текста: требуется «обеспечить учебный процесс такими мате-

риалами, которые вызовут у студентов желание слушать и думать. Студентам должно быть интересно. Смоделированный, озвученный преподавателем, ни к кому не обращенный текст естественным образом думать не заставит! Это будет искусственно, не коммуникативно, скучно» [3, с. 88]. В этом смысле сказки представляют собой богатейший материал для рассмотрения различных жизненных ситуаций. Задавая сказки на дом, преподаватель советует студентам прослушать их в исполнении профессиональных чтецов. Интернет даёт возможность студенту прослушать любую сказку несколько раз. Такое прослушивание способствует лучшему усвоению материала, развивает навыки чтения студента, к тому же художественное чтение и прослушивание текста привлекает внимание к сюжету сказки и снимает напряжение, что особенно важно на начальном уровне обучения.

К числу наиболее распространенных образцов мирового фольклора относятся легенды, рассказы, сказки, басни и анекдоты о конфликтных ситуациях среди животных и людей. Среди большого количества подобных сказок можно выделить такие, где противопоставлены мудрые, справедливые суды, на которых принимаются «соломоновы решения», несправедливым, где судьи берут взятки в той или иной форме и принимают сторону виновной стороны. Особое место занимают сказки, где остается открытым вопрос – кто прав и кто виноват. Такие сюжеты представляют большой интерес для будущих юристов, поскольку они приобретают профессиональные навыки на занимательном и разнообразном материале. Задача преподавателя – подобрать дидактический материал, соответствующий интеллектуальному и общеобразовательному уровню учащихся, учитывать их уровень владения языком. На начальном этапе обучения наше внимание привлекают короткие сказки с простым сюжетом, который должен содержать какой-либо конфликт.

Сказки подобного типа, в основном, построены по сходной схеме. Между двумя (тремя) персонажами возникает конфликт (спор, тяжба) о разделе добычи (имущества, наследства и т.д.) или возмещении убытков. На более поздних этапах обучения это могут быть сказки с более сложным решением вопроса, например: кому должен достаться ребенок (муж, невеста), кто виноват в том или ином проступке или преступлении и т. д. Это уже сказки-басни с участием людей, которые подают на обидчика в суд. На процессе должны быть представлены хотя бы два участника конфликта – истец (пострадавший) и ответчик (вор, убийца), которого предстоит выявить. Для разрешения конфликтной ситуации и для выявления виновного участники конфликта обращаются к судье.

В русских народных сказках, где персонажами являются животные, в роли «судьи» часто выступают лиса и лев, которые разбирают дело и

выносят приговор. Они получают выгоду от такого суда и присваивают себе добычу. Такого рода юмористические сказки создают непринужденную атмосферу в аудитории и наводят на ассоциации о возможной несправедливости и коррупции в современном судопроизводстве. В некоторых случаях присутствуют «свидетели» и «советчики» (адвокаты). Таким образом, на материале народной сказки, басни или анекдота преподаватель может провести ролевую игру с вовлечением всех студентов в процесс обучения с использованием юридической терминологии.

Студентам смешанного уровня были заданы для домашнего чтения короткие сказки. Преподаватель поделил студентов на три группы по четыре человека. Каждая группа должна была из предложенных сказок выбрать сказку, в которой они увидели какое-либо нарушение закона. Выбрав сказки, студенты должны были составить новые диалоги для каждой сказки и распределить между собой роли судьи, истца, ответчика и адвоката. Вся эта работа должна была носить самостоятельный характер и способствовать созданию коллективной ролевой игры. Основные юридические термины, а также речевые клише, необходимые для ведения дискуссии в суде, были пройдены ранее. В современной методической литературе самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебной деятельности, который осуществляется без непосредственного участия преподавателя, но под его руководством, а с другой стороны – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность. Самостоятельная работа студентов при обучении иностранному языку будет успешной только в том случае, если она заранее спланирована, является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, организуется систематически, а не от случая к случаю. Огромная роль в организации самостоятельной работы принадлежит, естественно, преподавателю, так как он должен правильно определить содержание и объем материала, который выноситься на самостоятельную работу. «Опыт студента является основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе» [4, с. 7]. В ходе самостоятельной работы осуществляются главные функции обучения – закрепление знаний и переработка их в устойчивые умения и навыки, а также поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием современных информационных технологий. Задача преподавателя заключается в том, чтобы правильно направить и организовать познавательную самостоятельную деятельность студентов.

Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы сформировать у учащегося потребность и культуру самостоятельной продуктивной

учебно-познавательной деятельности, научить учиться [5, с. 18]. Группами были выбраны для самостоятельной работы три русские народные сказки: «Лев, Осел и Лисица», «Черепаша и Орел» и «Маша и Медведь».

В сказке «Лев, Осел и Лисица» Лев велел Ослу поделить добычу. Осел поделил добычу на три равные части, чем вызвал гнев у Льва, который съел Осла за то, что тот посмел оставить себе равную долю. Когда добычу делила Лиса, то оставила себе лишь малую ее часть, сказав, что такому дележу ее научил погибший Осел.

Учащиеся должны были составить диалоги к этой басне, придумать новый текст и разыграть его в лицах. Был составлен новый рассказ, где Лев понес наказание за свое преступление, так как были найдены свидетели этого убийства, которые дали показания против всесильного Льва. Были придуманы новые персонажи: Сова (в роли судьи) и Орел (в роли свидетеля). Надо заметить, что новые персонажи были подобраны с учетом того, что они не боялись мести со стороны Льва. После этого был устроен суд над Львом, где студенты распределили между собой роли судьи, обвиняемого и свидетеля. Во время судебного заседания были использованы выученные заранее в ходе самостоятельной групповой работы речевые конструкции с речевыми клише, необходимыми для ведения судебного процесса. Предварительно студенты сами поделили между собой роли, где роли обвинителя и адвоката, которые активно участвовали в процессе, распределили между собой сильные студенты, а роли судьи и свидетеля – слабые. Льва осудили по всей строгости закона за убийство с указанием статьи Уголовного Кодекса Грузии, которую студенты тщательно изучили дома и озвучили в аудитории.

В сказке «Черепаша и Орел» Черепаша просит Орла научить ее летать. Несмотря на все уговоры Орла отказаться от этой затеи, Черепаша настаивает на своем. Орел, чтобы доказать абсурдность этого желания, поднимает Черепашу высоко в небо и сбрасывает ее на камни. Эта небольшая сказка вызвала много разногласий в аудитории. Мнения студентов разошлись относительно того, можно ли считать это преднамеренным убийством или же это просто несчастный случай, на котором настаивали обвиняемый и его адвокат.

И наконец, всеми любимая сказка «Маша и Медведь». На первый взгляд, это безобидная, добрая сказка со счастливым концом. Однако студенты-юристы квалифицировали поступок Медведя как преступление, посчитав Машу заложницей. Эта сказка также вызвала разногласия в формулировке преступления. Часть студентов считала, что Маша сама пришла к Медведю, который относился к ней доброжелательно, и это является смягчающим обстоятельством, другая же часть требовала строгого наказания Медведя за то, что он удерживал Машу силой.

Занятие прошло очень оживленно, каждый из студентов, независимо от уровня владения языком, проявлял максимальную активность при вынесении приговора, стараясь продемонстрировать знание своей будущей специальности. Все студенты хорошо подготовились, составили интересные тексты и активно участвовали в обсуждении. Нестандартное занятие позволило сплотить студентов и объединить их творческие усилия для достижения конечного результата. Все обучающиеся подчеркнули важность групповой работы и необходимость проведения подобных занятий для их будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алпатова Р.С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 1987.
2. Барсукова-Сергеева О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранного учащегося // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 9-11.
3. Гончар И.А. Модель обучения аудированию иноязычного текста // Мир русского слова. 2010. № 1. С. 24-27.
4. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Концепт. 2013. № 1. С. 16-18.
5. Мильберт Г.Е. Научная обоснованность процесса организации самостоятельной работы студентов в овладении иностранным языком // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары, 2019.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

DIGITALIZATION OF EDUCATION: CURRENT TENDENCIES

В.Е. Дмитренко

V.E. Dmitrenko

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: violetmermaid@yandex.by

Статья посвящена цифровизации образования. Автор раскрывает понятие цифровизации образования, очерчивает стадии процесса и результаты его проведения. Весомая часть статьи описывает белорусский опыт в рамках специально разработанной концепции. В материале рассматриваются основные направления, вызовы и драйверы этого явle-

ния современности. Рассматриваемая тема представляет интерес для специалистов, занятых в образовательной сфере.

The article is devoted to digitalization of education. The notion of the phenomenon, its stages and results are shared. A significant part of the article is about Belarusian experience the base of which is in a specially developed concept. The material tackles major strategies and challenges of the process. The topic covered in the article will be of great interest to specialists who work in the sphere of education.

Ключевые слова: цифровизация; сфера образования; технология; коммуникационные технологии; педагогические методы.

Keywords: digitalization; education; technology; communication technologies; pedagogical methods.

Цифровизация образования – это процесс перевода современного образования на электронную базу. Понятие цифровизации довольно широкое. Оно означает использование различных программ, приложений и других цифровых ресурсов как удалённо, так и непосредственно в школе или вузе (например, когда задания выполняются на компьютере или на планшете в классе или аудитории).

Цифровизация активно затрагивает два основных направления: управленческие процессы университета (автоматизация и оптимизация бизнес-процессов, управление рисками при принятии решений, цифровой формат взаимодействия с контрагентами) и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс (дистанционное взаимодействие и обучение, моделирование, симуляторы и тренажёры, дополненная и виртуальная реальность).

Кроме того, цифровизация касается не только учебных процессов, но и организационных. Например, электронные зачётные книги, ведомости, план нагрузки, а также возможность написать преподавателю электронное сообщение вместо того, чтобы звонить или приходить лично, – это тоже цифровизация.

Цифровизация образования стала особенно заметной после начала пандемии коронавируса. Учреждения образования вынужденно перешли в онлайн формат, и это затронуло всех.

Процессы цифровизации начались гораздо раньше. Использование цифровых средств в образовании – масштабный мировой феномен.

Цифровизация образования, по оценке специалистов института образования высшей школы, прошла несколько стадий. И на каждой под этим термином подразумевали разные процессы:

1. Первая волна цифровизации в середине восьмидесятых – начале девяностых годов была направлена на развитие компьютерной грамотности и включала в себя появление в школах и вузах первых компьютерных классов.

2. На втором этапе с середины нулевых годов заговорили о внедрении в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий.

3. На третьем современном этапе, примерно с 2018 года, речь идет уже о цифровой трансформации – применении цифровых технологий во всех процессах в образовании.

В ходе третьей ступени поставлены конкретные цели по обновлению, воплощение которых мы уже наблюдаем повсеместно. Содержание образования, педагогические методы и технологии обучения, инструменты и организация учебной работы вкупе с запланированными образовательными результатами качественно преобразовываются согласно цифровой трансформации.

Чем дальше, тем больше людям нужны в жизни цифровые компетенции, работу очень многих людей уже невозможно представить без цифровых технологий, а значительную часть государственных и банковских услуг мы получаем посредством электронных приложений, установленных на телефоне. А значит преподаватели должны научить подрастающее поколение пользоваться цифровыми технологиями правильно и разумно.

Занятия в цифровой среде значительно отличаются от традиционных, в результате чего возникла цифровая дидактика. Цифровая среда становится новым объектом профессиональной педагогической деятельности, самостоятельной обучающей сущностью с высоким уровнем алгоритмизации и автоматизации образовательных взаимодействий в достижении поставленных целей.

Министр образования Республики Беларусь Андрей Иванец отметил под эгидой Оперативно-аналитического центра при Президенте и Министерства образования на площадке Международного центра образования НЦОТ, что мы наблюдаем активное создание роботизированных производств, внедрение принципиально новых технологий, которые позволяют существенно повысить эффективность традиционных направлений. Всё это необходимо использовать для того, чтобы Беларусь была конкурентоспособна. А директор парка высоких технологий Всеволод Янчевский заявил, что главный потенциал государства – это люди. По его словам, без работоспособных программистов, любящих своё дело, мы бы не наблюдали качественных услуг и продуктов на рынке, поэтому важнейшая стратегическая задача ПВТ состоит в том, чтобы отечественные продукты, таланты и компетенции оставались в Беларуси.

По сути, внедрение цифровых технологий в образование – это не отдельный узкоспециализированный вектор по обновлению, а это ответ на концептуально трансформирующуюся среду. Однако это не означает вовсе, что цифровизация заменит полностью традиционные методы

обучения, образовательную среду и преподавателей. Вопрос в том, чтобы грамотно комбинировать онлайн и офлайн форматы.

Результаты исследования, опубликованного в *Journal of Computer Assisted Learning*, демонстрируют, что совмещение живого и цифрового обучения высокоэффективно. Участниками исследования стали 155 студентов одного из китайских вузов. Их случайным образом разделили на три группы по типам обучения. Первая проходила учебный курс очно, вторая – только дистанционно, а третья – в смешанном формате. После этого респондентов просили заполнить специальные анкеты и пройти тесты, проверяющие, насколько хорошо усвоен пройденный материал. Оказалось, что по большинству показателей смешанное обучение превосходит дистанционное. Однако очные занятия всё ещё кажутся наиболее эффективными. Студентам было проще удерживать внимание при смешанном формате, нежели при дистанционном. Однако если сравнивать его уровень с характерным для очных занятий, то они практически равны.

С точки зрения уровня уверенности смешанное обучение тоже обошло дистанционное. Однако очный формат занятий способствовал ещё большему росту этого показателя.

Возвращаясь к белорусским реалиям, стоит отметить, что внедрение цифровых технологий в образовательную среду является актуальной повесткой дня.

Возможность создания Республиканской информационно-образовательной среды рассмотрели ещё в сентябре 2021 г. на заседании коллегии Министерства образования.

В рамках формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала перед системой образования стоит необходимость по совершенствованию всех процессов путем внедрения цифровых технологий. В марте 2019 года в Министерстве образования была разработана Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы.

Согласно Концепции, цифровая трансформация процессов в системе образования включает следующие основные направления:

– Развитие и модернизация информационно-коммуникационной инфраструктуры системы образования. В Республике Беларусь создана и функционирует отраслевая техническая инфраструктура системы образования. Учреждения образования всех уровней обеспечены средствами информационных технологий (компьютеры, средства мультимедиа, проекционное оборудование, копировально-множительная техника, системное и прикладное программное обеспечение).

– Формирование современного электронного образовательного контента. Министерством образования разработан единый информационно-образовательный ресурс www.eior.by и создан контент для учебно-методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования. Назначение ЕИОР – поддержка организации обучения учащихся, которые по каким-либо причинам временно не могут посещать учреждение образования. С 1 сентября 2021 г. ЕИОР введен в промышленную эксплуатацию, его активно используют педагоги и учащиеся.

– Построение информационных систем и автоматизация процессов управления. В рамках реализации Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь проводится работа над созданием республиканской информационно-образовательной среды – РИОС, которая будет представлять собой совокупность автоматизированных информационных систем (ресурсов) в сфере образования, обеспечивающих взаимодействие всех заинтересованных и удовлетворение их информационных потребностей.

Пресс-центр Министерства образования отметил, что текущие и стратегические задачи цифровизации образования решаются через подготовку системы образования к работе в условиях быстрых изменений: внедрение инновационных технологий, изменение образовательных парадигм, гибкое формирование требований и программ.

Развитие в ближайшее время будет обеспечиваться формированием нескольких масштабных проектов, связанных с модернизацией информационно-аналитической системы управления в образовании, ускоренным внедрением информационно-коммуникационных технологий в массовых сегментах образовательной системы («электронное образование»), развитием дистанционных образовательных технологий.

В.А. Богущ, Е.Н. Шнейдеров глубоко проанализировали феномен в статье «Цифровизация образования: проблемы, вызовы, перспективы».

В статье представлен анализ драйверов цифровизации образования. Одним из них было названо повышение конкурентоспособности учреждения образования за счёт роста привлекательности обучения для студентов и иных обучающихся, а также снижения объёма «классической» аудиторной нагрузки и увеличения профессорско-преподавательского состава (возможности индивидуализации временной траектории образовательного процесса, индивидуализации содержания образовательных программ, улучшение динамики обновления образования).

Вместе с ростом конкурентной привлекательности были отмечены повышение доступности образовательных услуг и расширение контингента обучающихся. Это связано с увеличением целевых аудиторий уч-

реждения образования и в первую очередь ориентировано на иностранных обучающихся. Также сюда можно отнести исключительные маркетинговые возможности, открывающиеся при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Отмечен и рост поиска резервов повышения эффективности управления. Здесь ключевыми моментами являются нахождение триггерных точек для принятия управленческих решений, возможность моделирования последствий развития ситуаций, мониторинг конкретной ситуации в режиме «реального времени».

Существенным вызовом для системы высшего образования и процессов цифровизации в общемировом пространстве стала ситуация пандемии. За этот период накоплен колоссальный опыт практического использования тех наработок, которые были реализованы в рамках локальных и национальных проектов.

Уже сейчас можно говорить о перспективах новых подходов в организации обучения на уровне вузов, готовых успешно сочетать удалённую и очную работы, самостоятельную подготовку и формирование практических навыков. Цифровая трансформация обуславливает изменения в организации образовательного процесса, позволяя частично заменять очные занятия самостоятельной работой, тестированием, вебинарами. Это мобилизует обучающихся (задания и тесты необходимо выполнять в установленные сроки), а также снижает трудоёмкость образовательного процесса, частично уменьшая количество рутинной работы преподавателя по проверке знаний, заполнению отчётности.

Цифровизация образовательного процесса делает возможным гармонизации учебных планов университетов-партнёров, а также ликвидации академической разницы и доступности специализированных курсов.

В качестве результатов, которые прогнозируются экспертами, можно выделить формирование единого информационного и академического пространства «онлайн» и «офлайн», обеспечение возможности формирования обучающимся индивидуальной образовательной траектории за счёт расширенного использования электронных ресурсов и современных контрольно-диагностических инструментов, автоматизацию планирования образовательного процесса и материального обеспечения для его реализации, использование данных о ходе обучения при принятии управленческих решений.

В заключение стоит отметить, что в нашей стране проводится значительная работа по цифровизации сферы образования, о чём свидетельствует создание необходимых условий, цифровой базы и практическое воплощение некоторых целей, изложенных в Концепция цифровой

трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Что такое цифровизация образования и зачем она нужна [Электронный ресурс]. URL : <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna> (дата обращения: 02.09.2022).
2. Министерство образования РБ [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.by> (дата обращения: 02.09.2022).
3. Цифровизация образования: вызовы современности [Электронный ресурс]. URL : https://vogazeta.ru/articles/2020/5/18/vo_school_yandex/13028-tsifrovizatsiya-obrazovaniya_vyzovy_sovremennosti (дата обращения: 02.09.2022).
4. Государственное учреждение образования «Минский городской институт развития и образования» [Электронный ресурс]. URL : <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963> (дата обращения: 02.09.2022).
5. Цифровизация образования: проблемы, вызовы, перспективы [Электронный ресурс]. URL : <https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/45897/1/Bogush-Tsifrovizatsiya.pdf> (дата обращения: 02.09.2022).

ФРЕЙМ КАК КОГНИТИВНАЯ СХЕМА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

FRAME AS A COGNITIVE SCHEME IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

И. Н. Ивашкевич

I. N. Ivashkevich

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ivash@tut.by

В статье рассматриваются методы когнитивного моделирования лексикона в виде фреймов и других концептуальных структур. Показана роль фреймовых технологий в обучении языку профессиональной деятельности. Фрейм как когнитивная схема представляет собой логический и визуальный методы представления информации, которые способствуют её структурированию с целью дальнейшего использования в профессиональной речи.

The article deals with methods of cognitive modeling of the lexicon in the form of frames and other conceptual structures. The role of frame technologies in teaching the language of professional activity is shown. Frame as a cognitive scheme is a logical and visual way of presenting information that contributes to a more complete structuring of educational information for further use in professional speech.

Ключевые слова: фрейм; когнитивный; когнитивная схема; компетенция; язык; профессиональная деятельность; обучение.

Keywords: frame; cognitive; cognitive scheme; competence; language; professional activities; teaching.

В последние годы в системе высшего образования произошли определенные изменения в свете нового подхода к целям и содержанию профессионального языкового обучения. В настоящее время ведутся интенсивные поиски возможностей эффективного применения принципов и методов когнитивной парадигмы научного знания в обучении языку для специальных целей (далее – LSP) и выявления его познавательной специфики и функции. По мнению ученых, в антропологической, функциональной и когнитивно-дискурсивной парадигмах знания о языке, обладающих сегодня наибольшей значимостью, изменились установки самой теоретической лингвистики. А вместе с ними должны измениться установки и принципы обучения языку (см. работы Е.С. Кубряковой). Мы разделяем мнение ученых о том, что с возникновением когнитивной науки и когнитивной лингвистики в частности были глубоко осознаны сложности рассматриваемого понятия и его междисциплинарный характер, прежде всего, это зависимость создания LSP не только от языка, но и от определенной предметно-познавательной концептосферы профессионального знания.

Сегодня основной акцент в обучении языку специальности делается на формирование системного набора компетенций, особенно профессиональных языковых компетенций, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности, а также на воспитании поликультурной личности в условиях межкультурной коммуникации. Компетенции, по оценке специалистов, составляют один из содержательных компонентов обучения и представляют собой способность использовать полученные знания, умения, навыки и практический опыт как в повседневных, так и в профессиональных ситуациях межкультурного общения. Так, например, профессиональная компетенция будущих юристов-международников предполагает владение обширными знаниями в области международного права, международных отношений, философии, психологии и т.д. для успешного выполнения их профессиональной деятельности. Применительно к изучению иностранных языков, компетенции характеризуют определенный уровень владения языком, прежде всего, языком профессиональной деятельности. Так, все более популярным в методике обучения языку профессиональной деятельности становится «предметно-языковое интегрированное обучение», направленное на образовательный контент, полученный путем интеграции двух или более дисциплин. Обязательными компонентами образовательного контента, согласно исследованиям зарубежных специалистов, становятся содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты. Таким образом, языковое образование приобретает в настоящее время все более практико-ориентированный характер.

В рамках когнитивного подхода современная лингводидактика ставит перед собой задачу разработки новых педагогических технологий

и инновационных методик, которые способствуют эффективному усвоению и использованию в рамках профессиональной коммуникации больших объемов информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью студентов. Особая роль в этом процессе принадлежит языку, который, по оценке специалистов, представляет собой лучшее свидетельство существования в нашей голове разнообразных структур знания о мире, в основе которых лежит такая единица ментальной информации, как концепт. Основной постулат ученых-когнитологов состоит в том, что знания, полученные человеком, организованы с помощью определенных когнитивных моделей или схем (фреймы, картинки, гештальты, диаграммы, пропозиции, сценарии, скрипты, когнитивные модели и др.), которые отвечают за структурирование и категоризацию информации, полученную по разным перцептивным каналам. Эта информация обобщает человеческий опыт и разные типы деятельности человека с окружающим миром. Актуальным представляется следующее положение: главное отличие современного этапа в разработке данной проблематики заключается в том, что на смену собственно лингвистическому моделированию <...> приходят методы когнитивного моделирования лексикона в виде фреймов и других концептуальных структур, концептуальных таксономий и категорий: фреймовый, прототипический, концептуально-таксономический, когнитивно-матричный анализ и т. д. [1, с. 97].

Структуры представления различных типов знаний и способы их репрезентации в языковых формах активно изучаются не только в рамках когнитивного подхода к языку. В настоящее время эти перспективные исследования разрабатываются и в лингводидактике. Одним из эффективных методов в обучении языку для специальных целей, как показывает опыт, является фреймовый подход в изучении терминологии определенной концептосферы знания. Фрейм как когнитивная схема или рамка представляет собой логический и визуальный методы представления информации, который способствует структурированию и, как результат, лучшему запоминанию учебной информации больших объемов с целью ее дальнейшего использования в профессиональной речи. Вслед за Ч. Филмором, под фреймом мы понимаем особую структуру знаний, «составляющую необходимое предварительное условие нашей способности к пониманию связанных между собой слов» [2, с. 224].

Небезынтересно, что фрейм является одним из эффективных средств анализа дискурса, описания лексико-семантических групп, лексического значения разных частей речи, включая термины и др. По Е.Г. Беляевской, семантика слова представляет собой многослойную иерархическую структуру и соотносима со всем объемом знаний об обозначаемом. В интерпретации ученого, значение слова представляет собой фрейм, который, в отличие от фрейма целостной ситуации, автор называет микрофреймом. Интерес представляет вывод о том, что данное понятие включает в себя все призна-

ки обозначаемого: и те, которые необходимы для идентификации данного класса, и потенциальные признаки, логически выводимые из общего знания об обозначаемом, и ассоциативные признаки, отражающие взаимодействие обозначаемого с другими объектами предметного мира [3, с. 58].

Изучение когнитивной функции языка предполагает выбор и использование определенной профессиональной терминологии. В интерпретации Е.И. Головановой [4, с. 25], термин представляет собой вербализованный результат профессионального мышления, значимое лингвокогнитивное средство ориентации в профессиональной сфере и является важнейшим элементом профессиональной коммуникации. Ученый считает, что в термине реализуются механизмы познания той или иной области знаний или деятельности, в нем репрезентированы структуры специального знания, которые служат отправной точкой в осмыслении профессионального пространства и способствуют оптимальной организации деятельности специалистов.

Как показывает наш практический опыт [5], вся совокупность юридических терминов определенной концептосферы знания как «особого когнитивно-коммуникативного пространства» может быть представлена в виде макрофрейма, состоящего из микрофреймов основных подразделов терминологии. Внутри данных микрофреймов выделяются подфреймы. Этот когнитивный процесс предполагает построение концептуальной модели данной области знания, или конкретных структур специального знания, и определение взаимосвязи между профессиональными структурами знания и языковыми формами. Такие когнитивные модели как фреймы позволяют оперировать большими информативными блоками, содержащими сложный для усвоения эмпирический материал конкретной области профессионального знания, что во многом способствует эффективному обучению языку для специальных целей. По оценке исследователей, фреймовые технологии основаны на раскрытии резервных психологических возможностей мозга, на способах активизации долговременной памяти и непроизвольного запоминания, обеспечивая качественное обучение профессиональному лексикону.

В качестве примера репрезентации фрейма «гражданское правонарушение», рассмотрим словарную дефиницию ядра или фокуса данного макрофрейма – концепт TORT ‘a civil wrong arising from an act or failure to act, independently of any contract, for which an action for personal injury or property damages may be brought’. Минимальный набор признаков, формирующих содержание его концептуальной структуры, включает следующие слоты: CIVIL WRONG, ACT, CONTRACT, ACTION, INJURY, PERSON, PROPERTY, DAMAGES etc. Каждый концепт представляет собой отдельный узел, образующий подфрейм, который включает характеристики, совокупность которых в значительной степени дополняет ядро макрофрейма TORT. Ср., например, damages ‘money to be paid as compensation to a person for injury, loss, etc.’ и т. д. Compensation is money

that someone who has experienced loss or suffering claims from the person or organization responsible, or from the state и т. д. Признаки, формирующие содержание данного концепта, увеличивают семантический объем профессиональной области «гражданское правонарушение» за счет включения в содержательную структуру макрофрейма новых концептов (LOSS, MONEY, CLAIM, SUFFERING, RESPONSIBLE и др.). Каждый новый концепт получает дальнейшую категоризацию и спецификацию, формируя слоты микрофреймов или подфреймов ядерного макрофрейма. Ср. If someone or something is responsible for a particular event or situation, they are the cause of it or they can be blamed for it. Новые концепты, появившиеся в результате экспликации дефиниции понятия 'responsible' (CAUSE, BLAME), находятся на нижнем уровне категоризационной иерархии макрофрейма, но, тем не менее, вносят определенный вклад в более глубокое понимание описываемой профессиональной концептосферы.

Таким образом, тщательной проведенный концептуальный анализ, позволит создать когнитивную модель определенной сферы профессионального знания или, в терминологии О.К. Ирисхановой, фреймовую модель как некоторую когнитивную схему, служащую исходной структурой признаков обозначаемого конкретным словом или группой слов отрезка действительности, активизирующейся при их функционировании в речи [6, с.18].

На последующем этапе концептуального анализа, необходимо рассмотреть возможные языковые средства репрезентации концептов профессиональной сферы «гражданское правонарушение» в системе речи. Это могут быть отдельные предложения, фрагменты текста или целые тексты, где более полно проявляются функциональные признаки ядра макрофрейма TORT. Ср., например: The loss of income for the government is about \$250 million a month. If a business makes a loss, it earns less than it spends. That year the company made a loss of nine hundred million pounds [+ of]. The company stopped producing fertilizer because of continued losses. Так, в данных примерах проявляются сочетаемостные потенции концепта LOSS (the loss of income, make a loss, continued losses etc.) и т. д. Такая учебно-исследовательская работа по построению фрейма определенной профессиональной тематики может быть выполнена студентом как индивидуально, так и в рамках группового проекта на образовательной платформе.

Мы разделяем мнение о том [7, с.112], что классификация по объему функционального потенциала концепта возможна в юридическом дискурсе только на основе внутрисистемных связей: максимальное количество – суперконцепт (закон, легитимность, правоприменение, суд), минимальное количество связей – миниконцепт (привод, определение суда, исполнительный лист). Важен вывод о том, что каждый концепт юридического дискурса занимает вполне определенное, четко очерченное место в концептосфере, которое детерминировано системой знаний и различными формами опыта в различных видах деятельности, прежде всего, речевой и профессиональной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Болдырев Н.Н. Проблемы исследования языкового знания // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования: Сб. науч. трудов / РАН. Ин-т языкознания. М., Калуга: Изд-во «Эйдос», 2007.
2. Fillmore Ch. J. Frames and semantics of understanding // Quaderni di semantica. 1985. Vol. VI. 2.
3. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах: дисс. ... докт. филол. наук. М., 1992.
4. Голованова Е.И. Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход // Изв. Урал. гос. ун-та. 2004. № 33.
5. Ивашкевич И.Н. Когнитивные аспекты моделирования процесса обучения языку профессиональной коммуникации // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах / сборник статей. – М.: РАНХиГС, Канцлер, 2018.
6. Ирисханова О.К. Семантика событийных имен существительных в языке и речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997.
7. Федулова М.Н. Система концептов в юридическом дискурсе // Вопросы психолингвистики. 2017. № 4 (34).

БИЗНЕС-ПРОЕКТ КАК ФОРМАТ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ К НОВОМУ СОЦИАЛЬНОМУ ОПЫТУ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

BUSINESS PROJECT AS A FORMAT FOR STUDENTS' ADAPTATION TO NEW SOCIAL EXPERIENCE WHILE CONDUCTING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

А.М. Ковальчук

A.M. Kovalchuk

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarussian State University
Minsk, Belarus

e-mail: alina.kovalchuk.2011@mail.ru

В данной статье рассматриваются преимущества использования проектной технологии, в частности, создание бизнес проекта, при организации воспитательной работы в процессе преподавания профессионально ориентированного английского языка в неязыковом вузе. Подчеркиваются преимущества данной технологии для формирования практико-ориентированных компетенций, а также акцентируется внимание на возможностях образовательного портала БГУ при проведении воспитательной работы с учащимися.

This article discusses the advantages of using project-based learning, in particular, the creation of a business project in organizing extra-curricular activity in the process of teaching professionally oriented English in a non-linguistic university. The advantages of this technology for the formation of practice-oriented competencies are emphasized, and attention is also focused

on the possibilities of the BSU educational portal while conducting extra-curricular activities with students.

Ключевые слова: воспитательная работа; смешанное обучение; технология проектного обучения; критическое и рефлексивное мышление; развивающая среда; профессиональные компетенции.

Keywords: extra-curricular educational activities; blended learning; project based learning; critical and reflective thinking; development environment; professional competencies.

Одной из приоритетных задач современного иноязычного образования является создание условий для развития и реализации потенциальных возможностей учащихся как в языковой среде, так и в социально значимой профессиональной деятельности. Такую возможность для преподавателя и учащихся предоставляет воспитательная работа. Последняя позволяет выйти за рамки учебной деятельности и приблизить учебно-познавательную деятельность к реальной жизненной ситуации, где сформированные умения становятся профессиональными компетенциями. Свою задачу преподаватели кафедры английского языка гуманитарных факультетов видят в том, чтобы в максимальном объеме обеспечить образовательные потребности учащихся на занятиях в аудитории и во внеучебной деятельности, превратить их способности в достижения и помочь им реализоваться в дальнейшей профессиональной жизни через социализацию и реализацию личностных и творческих возможностей. В этой связи цель воспитательной работы при обучении иностранному языку определена следующим образом: развитие способностей учащихся посредством иностранного языка как инструмента познания и решения коммуникативных задач, а также приобщения и адаптации к новому социальному опыту. Решение данных задач достаточно успешно осуществляется при проведении аудиторных практических занятий, которые представляют тематические модульные блоки каждый из которых предусматривает активное и последовательное движение студентов от приобретения знаний и заканчивается успешным использованием последних для решения практических задач. Особое место на заключительном этапе усвоения каждого модуля отводится занятиям нестандартного типа с применением различных образовательных технологий, которые позволяют учащимся самостоятельно и достаточно уверенно планировать, реализовывать и рефлексировать свою учебную деятельность и совершенствовать целый ряд профессионально необходимых компетенций.

Дальнейшее развитие личности готовой к творческой интеллектуальной деятельности происходит во время проведения ежегодной недели английского языка. Здесь спектр проектной и другой поисково-исследовательской и творческой деятельности весьма разнообразен. Он

включает в себя выпуск постеров и коллажей, проведение форумов и круглых столов, мини-исследований, ролевых игр и интеллектуальных игр, конкурсов, марафонов и т.д. Самым значимым событием, неизменно вызывающим огромный интерес у студентов, является конкурс на лучший стартап проект, который проходит под девизом «Think Big, Dream Even Bigger!». Ежегодно на суд зрителей и жюри студентами первого курса экономического факультета представляется огромное количество бизнес проектов. Работы учащихся строятся на глубоком знании структуры и содержания финансового проекта и весьма интересными бизнес идеями. Кроме того, нестандартность подходов в реализации своих идей, их определенное новаторство, умение убеждать потенциальных инвесторов, блестящее владение языком и умение публичного выступления – вот далеко не все учебные и профессиональные умения и навыки, которые неизменно демонстрируют конкурсанты. Перед зрителями разворачивается реальная битва инновационных проектов, в которой победителей оказывается гораздо больше, чем побежденных, так как каждая презентация есть возможность попробовать свои силы в защите социально значимого продукта. Студенты неизменно демонстрируют огромный энтузиазм и желание убедить в полезности и актуальности своей идеи не только сверстников, но и более искушенную публику в лице преподавателей иностранного языка, а также преподавателей экономических дисциплин и студентов старших курсов – победителей и участников обще факультетской конференции лучших стартапов. Выбор данного формата участия в Неделе английского языка далеко не случаен. Следует отметить те возможности, которые он предоставляет его участникам.

Что такое стартап? В чем привлекательность данного формата для будущих профессионалов в сфере экономики, нацеленных на продвижение по карьерной лестнице или мечтающих стать успешными в бизнесе? Во-первых, это проект, который продвигает инновационную идею или содержит усовершенствованную модель старой. Благодаря такой особенности, многие крупные компании взяли свое начало из небольшой инновационной идеи и стали основой для появления бизнес проектов, которые смогли соперничать с крупными компаниями, в то время как последние действовали по наработанной схеме и не вводили инновации, за которыми стоят прогресс и развитие каждой отдельной страны и цивилизации в целом. Во-вторых, для тех учащихся, которые умеют нестандартно мыслить, обладают аналитическим умением, стремятся к самореализации и самосовершенствованию, данный формат внеучебной деятельности представляется весьма интересным. В-третьих, проект дает возможность осуществлять познавательно-исследовательскую дея-

тельность в рамках нескольких учебных предметов, расширяет возможности и необходимость межпредметной кооперации, общение и консультирование с преподавателями дисциплин профессионального цикла. Кроме того, учащиеся реализуют свой творческий потенциал. Создается ситуация успеха и стимула для дальнейшего творчества. Данный формат позволяет студентам развивать нестандартность и критичность мышления, стимулирует развитие таких основных качеств креативности, как беглость, гибкость оригинальность мысли, активное творческое саморазвитие, интеллектуальную самостоятельность. В целом повышается интерес к изучению иностранного языка и к исследовательской деятельности. И то, и другое требует определенных волевых усилий, навыков саморегуляции, что является проблемой для большинства учащихся. Привлекая учащихся к творческой исследовательской деятельности с использованием проектной технологии, мы помогаем им преодолевать себя, формируем и развиваем у них способность ставить перед собой задачи, намечать пути их достижения, планировать, анализировать и рефлексировать свою деятельность. В индивидуальном плане происходит повышение самооценки и более глубокое осознание возможности использования иностранного языка как инструмента познания и средства общения.

Работа над проектом носит развивающий характер. Усилиями преподавателя и наиболее мотивированных учащихся создается такая образовательная среда, в которой усиливается речемыслительная активность учащихся, имеет место проявление их критического и рефлексивного мышления. Такая возможность появляется у студентов на этапе публичной защиты своих бизнес проектов. За созданием каждого стартапа должна стоять маленькая команда единомышленников, которые горят желанием реализовать свой проект и в конечном результате получить прибыль и быть социально значимым. Создание такого проекта является открытым эвристическим заданием. Получаемый результат всегда уникален и отражает степень индивидуального творческого самовыражения каждого студента и группы в целом. Открытое задание, наполненное личностно-значимым для обучающегося смыслом, обладает высоким мотивационным потенциалом, способствует более глубокому усвоению изучаемой дисциплины. Как и любое эвристическое задание, создание стартапа должно начинаться с интересной, нестандартной, социально значимой идеи. Далее каждая группа осуществляет смысловое наполнение проекта, выбирает форму его реализации и его оформление. Роль преподавателя заключается в консультировании учащихся по соблюдению определенных критериев экономической составляющей

проекта, выработанных коллегиально и согласованных с преподавателями дисциплин по специальности.

В целом, оценка стартапа подразумевает 3 группы критериев. Так как защита конечного продукта осуществляется посредством мультимедийной презентации, первая группа критериев включает ряд требований к ее оформлению: PowerPoint structure (plan, titles, and subtitles, conclusion); slide organization.

Следующая группа критериев оценивает коммуникативные умения учащихся: ability to explain the idea in English; the use of language means to signal different parts of presentation; ability to persuade investors; ability to hold attention of the audience.

Экономическая составляющая проекта включает следующие разделы: product features; target audience; market segment and market saturation; innovation and price range; promotion and return on investment; founding team and mission.

Студенты самостоятельно формируют рабочие группы, распределяют обязанности, продумывают какие материалы будут использованы. Преподаватель определяет временные рамки проекта, рекомендует материалы и наиболее адекватные сайты для изучения. Кроме того, все вспомогательные материалы размещены на портале смешанного и дистанционного обучения (LMS Moodle) <https://eduenglish.bsu.by/course/view.php?id=20>) [1], который используется как для обеспечения учебного процесса, так и для организации воспитательной работы. Условия вынужденного перехода в 2020 году в режим дистанционного обучения мотивировали преподавателей кафедры организовать проведение традиционной Недели английского языка на образовательном портале БГУ в онлайн формате. Сочетание ресурсных возможностей портала и традиционных занятий способствовало наиболее активному использованию возможностей смешанного обучения в учебно-воспитательном процессе. Создание портала БГУ позволило разместить бизнес-проекты, как и целый ряд других образовательных и развивающих материалов, а также их информационно-методическое сопровождение в свободном доступе для ознакомления, а также организовать их онлайн обсуждение на форуме с последующим проведением онлайн голосования всех студентов за лучшие проекты по разным номинациям.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в ходе подготовки и реализации бизнес проекта, студенты совершенствуют наиболее значимые профессиональные качества и компетенции, а именно, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы, анализировать информацию, взвешивать альтернативные мнения, участвовать в дискуссиях и отстаивать свою точку зрения. Что касается работы преподавате-

ля, важно квалифицированно сочетать преимущества проектной технологии и возможности смешанного обучения для достижения поставленных образовательных и воспитательных целей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. «Сопровождающий электронный курс English for Economists («Английский для экономистов») по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» в системе EduEnglish.bsu.by / Авт.-сост.: Ковальчук А.М. [и др.]. URL: <https://eduenglish.bsu.by/course/view.php?id=20>, № 2.4/215 от 29.06.2022.

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ

DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Д.А. Новикова¹⁾, О.С. Гончаренко²⁾

D.A. Novikova¹⁾, O.S. Hancharenka²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾unonarettit@gmail.com, ²⁾ooo.ggg@mail.ru

В данной статье рассматривается специфика применения дистанционного обучения в период пандемии “COVID-19”. Анализируются преимущества применения дистанционных форм обучения на разных уровнях образования. Раскрываются пути и средства, способствующие преодолению негативных последствий дистанционной формы обучения и улучшающие процесс взаимодействия в паре студент-студент, студент-преподаватель.

This article examines key considerations of using distance learning during the COVID-19 pandemic. The article mentions the main advantages of using distance learning at different levels of education. The ways that contribute to overcome the negative consequences of distance learning and improve the process of communication in student-student, student-teacher interaction are revealed.

Ключевые слова: дистанционное обучение; образование; преимущества и недостатки.

Keywords: distance learning; education; pros and cons.

Пандемия COVID-19 ускорила распространение дистанционного обучения на всех уровнях образования. Многие страны стремились расширить использование дистанционного образования и даже сделать его обязательным ввиду вероятной невозможности возобновить очное обучение.

Согласно конституции Республики Беларусь, образование – это обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства,

направленные на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие личности, удовлетворение ее образовательных потребностей и интересов [1, с. 1] Образование включает в себя обучение. Дистанционное обучение отличается от классического классного обучения тем, что происходит при помощи дистанционных образовательных технологий без непосредственного общения преподавателя и учащегося.

Согласно новой редакции Кодекса об образовании, дистанционное обучение разрешено только на 4 уровнях образования: профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; научно-ориентированное образование [1, с. 16].

На уровне дошкольного и среднего образования разрешена только смешанная форма образования при предоставлении учащимся медицинской справки или заявления родителей. Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что при реализации образовательных программ любой формы получения образования могут использоваться дистанционные образовательные технологии.

Образование может быть получено в очной, заочной, дистанционной формах и в форме соискательства. Отличие заочной и дистанционной формы образования состоит в том, что при заочной форме обучающийся должен самостоятельно усваивать программу обучения и участвует только в ограниченном количестве занятий и аттестаций. Дистанционная же форма образования не предусматривает посещения занятий, процесс обучения носит самостоятельный характер, а аттестация сдается на дому при помощи дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Под ДОТ подразумеваются образовательные технологии, используемые при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогов. Таким образом, согласно п. 3 ст. 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании, в Беларуси «дистанционная форма получения образования – вид заочной формы получения образования». Существующий формат дистанционного обучения позволяет получить высшее образование, не посещая ВУЗ. В Беларуси возможно получить дистанционное образование в ряде вузов – БНТУ, БГУИР, ГГУ им. Ф. Скорины, ПГУ, ГГУ им. Ф. Скорины, БарГУ, БГЭУ

В сравнении с традиционным обучением, дистанционное обучение дает также определенные преимущества для учащихся:

1. Мобильность – возможность выбора места и времени обучения. Учащийся может проходить курсы и занятия в любом месте и в любое время.

2. Гибкость – возможность адаптации образовательной программы в соответствии с индивидуальными потребностями. Позволяет учащемуся самостоятельно выбирать темп работы при прохождении курса.

3. Интерактивность – доступ к более широкой аудитории и взаимодействию с ее участниками. К примеру, при проведении лекции с большим количеством участников снижается качество взаимодействия, а также повышается нагрузка на педагога. Но при организации онлайн-лекции преподаватель может уделить больше времени взаимодействию с аудиторией путем использования интерактивных информационных технологий.

4. Равенство – доступность образования для различных слоев населения. Так люди из отдалённых районов все равно смогут получать качественное образование без необходимости переезжать.

5. Экономическая эффективность – преподаватели и обучающиеся не тратят денежные средства на проезд.

Однако у дистанционного обучения есть и серьезные минусы, влияющие на качество и усвоение знаний.

1. Требуется сильная мотивация – практически весь учебный материал усваивается самими студентами. Это требует развитой силы воли, ответственности и самоконтроля. Не каждый может поддерживать правильный темп обучения.

2. Дистанционное обучение в меньшей степени развивает навыки общения – личные контакты учащихся друг с другом и с учителями минимальны. При такой форме работы труднее развить уверенность в себе или организовать командную работу.

3. Недостаток практических знаний – трудно преподавать дисциплины, которые предполагают большое количество часов практики. Даже самые современные тренажеры не заменят будущим врачам или преподавателям «живого» общения.

4. Необходимость дополнительного обучения педагогического состава. Не все преподаватели, особенно старшего поколения, могут уверенно работать с современными технологиями. Для этого потребуются создание специальных порталов для обмена знаниями между преподавателями, а также проведение обучения по использованию нового цифрового контента.

5. Требуется сильная мотивация – не каждый учащийся сможет рационально спланировать свой день, чтобы осуществлять изучение программы курса и выполнять задания без непосредственного присутствия преподавателя.

6. Проблема идентификации пользователя. На данный момент наиболее эффективным способом проверить, сдал ли студент честно и не-

зависимо экзамены или зачеты, является видеонаблюдение, что не всегда возможно. Вследствие этого возникает потребность проводить для учащихся, находящихся на дистанционном обучении, экзамены и аттестации в местах проведения обучения, а не на дому.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дистанционное обучение не может быть универсальным инструментом, его крайне сложно применять на всех уровнях образования и на всех специальностях. Возникают трудности с развитием таких видов навыков, как коммуникационные и практические. Также следует отметить, что подготовка к началу дистанционного обучения должна быть массовой и запланированной, а не спонтанной. Для организации дистанционного обучения требуется четкая стратегия, планирование, качественное оборудование и хороший доступ к сети интернет, обученный персонал.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 11 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 28.01.2020 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой ин форм. Респ. Беларусь. Минск, 2021.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ

INDIVIDUALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH ADAPTIVE E-LEARNING

М.Л. Пащук

M.L. Paschuk

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: universitet123@mail.ru

В статье показана важность индивидуального подхода для развития личностных и профессиональных характеристик обучающегося. Показана роль дистанционного образования в реализации индивидуального подхода.

The article shows the importance of an individual approach for the development of personal and professional characteristics of a student. The role of distance education in the implementation of an individual approach is shown. This article shows

Ключевые слова: дистанционное обучение; деятельность студента; компьютерные программы и интернет-технологии.

Keywords: distance teaching; student's activity; computer programs and Internet technologies.

Индивидуальный подход является педагогическим принципом, который предполагает создание условий для плодотворной деятельности каждого обучающихся с учётом личностных характеристик. Индивидуализация в процессе обучения возможна и в рамках дистанционного образования.

В методике дистанционного обучения уделяется большое внимание развитию самостоятельности мышления. Чем больше самостоятельности проявляет студент, тем более эффективным будет усвоение. В дистанционном обучении используется метод превращения контроля через взаимоконтроль в самоконтроль. Она приучает студентов творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, и искать варианты решения стоящих перед ними задач.

В содержании курса следует предусмотреть задания, направленные на групповые виды деятельности, и для каждого члена группы. Эффективность учебного процесса зависит от стиля общения педагога с группами, его умения стимулировать совместную работу, прививать чувство ответственности за результат своего труда.

Приступая к разработке дистанционного занятия, преподавателю необходимо провести отбор лексического материала с учетом специализации студентов. Отобранная лексика должна быть усвоена как для устной, так и для письменной коммуникации. Помимо текстов, предлагаемых учебными пособиями, преподавателю рекомендуется самому подбирать тексты, связанные с будущей деятельностью учащихся. Тексты рекомендуется подбирать с учетом посильности и доступности. В начале работы они должны быть небольшими по объему, построенными на изученном языковом материале, в них может быть включено небольшое количество новых лексических единиц. Преподаватель может предложить всем студентам группы один текст или разные, но с учетом индивидуальных возможностей каждого студента. Одновременно при дистанционном обучении реализуются принципы профессиональной направленности обучения и дифференцированного индивидуального подхода. Работа с текстом проводится под руководством преподавателя, а затем самостоятельно. Для проверки понимания прочитанного текста используются приемы контроля (тестовая проверка, передача содержания на русском языке, ответы на вопросы). Нужной и полезной является самостоятельная работа учащихся по чтению текстов по специальности.

При дистанционном обучении важно корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучающихся. Таким образом, деятельность студентов весьма разнообразна – она может быть индивидуаль-

ной, парной, групповой, как в малых группах, так и со всей группой курса (конференции, коллективные обсуждения).

Важная положительная черта дистанционной методики – это возможность изучать язык сторонсамостоятельно, дозированно. Второй положительный момент – техническая поддержка методики, обеспечивающая оперативную передачу информации на большое расстояние, доступ к источникам информации (в том числе аутентичной), многочисленные конференции через сеть по всему миру. Еще одной положительной стороной является гибкий график занятий, то есть обучаемый занимается, когда ему удобно и он расположен к обучению. Это значительно повышает процент успешности его обучения. [1, с. 16].

Отметим отрицательные черты, которые значительно снижают позицию дистанционного обучения среди других методик. Во-первых, это ограниченный круг людей, которые могут ей воспользоваться. Во-вторых, форма контроля приобретенных знаний из-за отсутствия непосредственного визуального контакта не может быть достоверной. Между тем дистанционная форма обучения является неплохой альтернативой при отсутствии других вариантов.

Длительная работа за компьютером также вредна. При работе с компьютером оптимально включены все каналы восприятия, непринужденное внимание, достаточно высок уровень возбуждения, комфортность процесса познания максимальна, процесс подпитывается энергией обучаемого. В связи с этим предлагается учитывать основные личностные характеристики обучаемых: темперамент, уровень эмоционального реагирования, тип межличностного взаимодействия, особенности протекания познавательных и психических процессов, интеллектуальный потенциал и т.д. Учет личностных характеристик необходим для сглаживания или предупреждения отрицательных сторон компьютерного обучения: отчуждение, неравные условия обучения, снижение роли письменной речи, ослабление творческого мышления, потеря чувства реальности.. В качестве первоочередных должны разрабатываться экспертные системы оценки усвоения знаний [2].

Экспертные системы усвоения знаний требуют специальных программных оболочек, которые, будучи приспособленными для того, чтобы их мог заполнять преподаватель, не являющийся специалистом в области программирования, делает его автором автоматизированного учебного курса и втягивают их в работу со средствами компьютерной технологии обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Саломатов К.И. О системе профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка. // Методы обучения иноязычной речи. Минск: Вышэйшая школа, 1997.
2. Росляков А.Е. Процесс адаптации студентов в условиях ВУЗа // Психология и эргономика, 2003.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

DIGITAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

М.Н. Петрова

M.N. Petrova

Белорусский государственный медицинский университет
Минск, Беларусь
Belarusian State Medical University
Minsk, Belarus
e-mail: inlang@bsmu.by

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования цифровых технологий в обучении иностранному языку, которые ускоряют передачу знаний, повышают результативность и качество иноязычного образования и способствуют подготовке компетентных специалистов. Особое внимание уделяется смешанному обучению, которое усиливает мотивацию и автономию студентов и делает занятие более интересным, информативным и эффективным.

The paper deals with relevant issues of using digital technologies in foreign language teaching which accelerate transfer of knowledge, improve performance and quality of foreign language education and contribute to training competent specialists.

Special emphasis is placed on blended learning which enhances students' motivation and autonomy and makes the lessons more interesting, informative and effective.

Ключевые слова: цифровые технологии; смешанное обучение; иноязычное образование; автономное обучение; непрерывное образование; компетентный специалист.

Keywords: digital technologies; blended learning; foreign language education; autonomous learning; continuing education; competent specialist.

Одним из приоритетных направлений в обучении иностранному языку в соответствии с современным уровнем научного знания и технических возможностей является внедрение цифровых технологий и создание информационно насыщенной образовательной среды, которые ускоряют передачу знаний и способствуют информационной компетентности будущего специалиста.

Стремительное развитие цифровых технологий создает объективные возможности для реализации многих актуальных задач в сфере образования, в том числе задачи развития учебной автономности студентов и формирования навыков, необходимых для непрерывного образования.

Цифровые технологии обладают широким спектром дидактических возможностей, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающихся, раскрытие и совершенствование их личностных качеств, усиление учебной автономии, повышение результативности иноязычного образования [1, с. 7].

Идея цифровой трансформации образования опирается на концепцию *lifelong learning* и создает условия для индивидуализации образования на основе инновационных технологий. Цифровые технологии обеспечивают такие важные свойства современного образования, как открытость, доступность, качество, информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, которые постепенно становятся основой не только формального образования, но и самообразования в течение всей жизни.

Информатизация общества в корне изменила статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины: от использования его в основном только в рамках занятия до реально востребованного навыка в практической и профессиональной деятельности любого специалиста, который должен не только обладать фундаментальными знаниями, но и уметь оперативно работать с информацией из оригинальных зарубежных источников, осваивать, создавать и внедрять инновации в своей предметной области, обмениваться достижениями отечественной науки с зарубежными специалистами, выступать с докладами на английском языке на международных научных конференциях, участвовать в научной деловой дискуссии [2].

Занятие по иностранному языку с применением цифровых технологий представляет собой качественно новую форму организации образовательного процесса на основе сочетания традиционной методики изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, поэтому многие исследователи называют его комбинированным или смешанным (*hybrid, blended learning*).

Цифровые технологии позволяют обеспечить доступ к постоянно обновляемым источникам информации сети Интернет; визуализировать информацию с помощью презентаций MS Power Point и использовать аутентичные аудио- и видеоматериалы на иностранном языке; сохранять в цифровой форме неограниченные количества аутентичной информации; накапливать учебные материалы, обрабатывать и редактировать их, передавать на любые расстояния; осуществлять индивидуаль-

ное обучение, предоставляя выбор удобного времени, места и темпа работы; организовать выход в реальный социокультурный контекст с возможностью межкультурного общения и обмена информацией на иностранном языке; обеспечить своевременную обратную связь; формировать способность к анализу своей учебной деятельности и ее результатов (рефлексия).

Особую актуальность и популярность сегодня приобретают наряду с Интернет-ресурсами подкасты, online-платформы, электронные учебно-методические комплексы. Одним из инструментов комбинированного обучения является открытая электронная обучающая платформа MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая обладает удобной системой управления и эффективно используется в иноязычном образовании.

Эффективности работы в системе способствует прежде всего многоканальный способ подачи информации: в виде текста, звука и видеоизображения. Как известно, информация усваивается намного лучше, если при ее восприятии задействованы несколько органов чувств, и преподаватель может учитывать учебные стили своих студентов, их индивидуальные особенности восприятия учебного материала.

Moodle интегрирует широкий набор ресурсов и инструментов, включающих форумы, чаты, тестовые задания, учебный журнал, словари, материалы для аудирования, видеоматериалы, ссылки, online-тестирование и т.д. Для тренировки лексических, грамматических и речевых структур к каждому уроку или модулю разрабатываются тесты.

Тестовые задания могут быть сформулированы в закрытой форме: множественный выбор, с ответом «верно/не верно», задания на соответствие. При этом существует возможность повторного выполнения теста и сравнения полученного результата с ключом, т.е. возможность самоконтроля и самостоятельной коррекции ошибок. Платформа предоставляет возможность как преподавателю, так и студенту отследить динамику успеха, т.к. на платформе отражается время, затраченное на выполнение заданий и количество попыток, которые понадобились студенту для успешного выполнения теста.

Основными преимуществами использования платформы MOODLE для обучения иностранному языку являются: значительное повышение самостоятельности студентов, степени их личной вовлеченности, ответственности и самореализации; возможность реализации творческих проектов различных уровней сложности, участие в которых развивает ответственность студентов и в конечном итоге стимулирует разработку новых стратегий и путей решения проблемы; возможность взаимодействия с другими субъектами образовательной среды, что позволяет по-

высить активность и учебную автономность студента, устраняет скованность и страх, способствует формированию субъекта деятельности; возможность регулярного анализа результатов учебной деятельности студентов, снижение затрат на управление учебным процессом.

Внедрение цифровых технологий в контекст традиционного занятия по иностранному языку позволяет сделать процесс обучения более интересным и интенсивным, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, способствует достижению качества и эффективности в овладении необходимыми знаниями и компетенциями, обеспечивает возможности использовать иностранный язык для дальнейшего самообразования, профессионального роста и межкультурного сотрудничества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гальскова Н.Д., Бартош Д.К. Электронное обучение иностранным языкам: лингводидактический потенциал. // ИЯШ, 2017. № 6. С. 2-9.
2. Петрова М.Н. Приоритетные направления инновационной деятельности в профессионально ориентированном обучении иностранному языку // Профессионально ориентированный иностранный язык: от обучения к эффективной коммуникации: материалы 4-го городского научно-практического семинара, Минск, 20 апреля 2017 г. / Академия управления при Президенте Республики Беларусь. Минск, 2017. С. 111-113.

СКАФФОЛДИНГ И АКТИВНАЯ СМЕШАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЮРИДИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

SCAFFOLDING AND ACTIVE BLENDED MODEL FOR LEARNING ENGLISH AT LAW FACULTY

Е.С. Прустром

A.S. Prystrom

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: prystrom@bsu.by

В статье анализируются понятие «скаффолдинг» и стратегии скаффолдинга при обучении английскому языку в рамках активной смешанной модели.

The article analyzes the term “scaffolding” and scaffolding strategies used for learning English within the active blended learning model.

Ключевые слова: скаффолдинг; смешанное обучение; активное обучение; стратегии скаффолдинга.

Keywords: scaffolding; blended learning; active learning; scaffolding strategies.

Профессиональная лингводидактика основной целью обучения иностранному языку определяет формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Традиционные формы и приемы обучения, характерные для знание-ориентированной образовательной парадигмы, не в полной мере способствуют достижению поставленной цели и не удовлетворяют потребности ни студентов, ни их будущих работодателей. Эффективность этих форм снизилась не потому, что они плохие. Можно даже сказать, что полный отказ от знание-ориентированного подхода является вредной идеей. На наших глазах происходят «тектонические» изменения практически во всех сферах деятельности человека, в том, как мы получаем, создаем, передаем и перерабатываем информацию (в способах межличностного взаимодействия), и, более того, в самом количестве и качестве получаемой информации. Существует четкое понимание, что на данном этапе классическая передача от поколения к поколению бесконечно расширяющейся информации невозможна и бессмысленна.

Большинство образовательных систем мира по-прежнему находятся в поиске ответов на стратегические вопросы «чему учить?» и «как учить?». Но все же определенные пути намечены и активно апробируются. Среди наиболее распространенных – создание условий для построения каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории на всех этапах обучения; непосредственно связанный с предыдущей идеей когнитивный подход к обучению, базирующийся на принципах сознательности и активности самого студента и, как следствие, развитие необходимых мыслительных способностей; комплексное использование офлайн и онлайн приемов обучения.

Как нам представляется, активная смешанная модель обучения является удобным «каркасом» для реализации основных современных направлений.

Коротко остановимся на понятии «активная смешанная модель». Вслед за Clayton Christensen Institute смешанное обучение мы рассматриваем как формат обучения, формальную образовательную программу, в рамках которой студент совмещает обучение в аудитории под руководством преподавателя с онлайн-обучением, предполагающим некоторый контроль со стороны ученика над временем, местом, траекторией и темпом собственного обучения, а также взаимосвязанные способы обучения студента в обоих режимах, обеспечивающие интегрированный опыт обучения [1]. Смешанное обучение является активным, если оно подразумевает высокую степень вовлеченности студентов за счет использования активных и интерактивных методик и приемов обучения. Надо отметить, что действенность данного формата обучения, как и

любого другого, напрямую зависит от осмысленности (мотивации) действий студентов.

Мы разделяем точку зрения британских педагогов из университета Нортгемптона, что истинная эффективность активной смешанной модели достижима при смешивании на всех уровнях: смешивание форм представления материала, смешивание оценивания преподавателем, взаимооценивания и самооценивания, смешивание совместной и индивидуальной работы, смешивание синхронной и асинхронной онлайн деятельности и т.д. [2].

В рамках пятилетней научно-исследовательской работы наша кафедра изучает тему «Смешанное обучение иностранным языкам студентов нефилологических специальностей». Так как мы обеспечиваем преподавание английского языка для студентов неязыковых факультетов, основной акцент нашей деятельности связан с обучением профессионально-ориентированному английскому языку или языково-предметным интегрированным обучением.

В качестве иллюстрации используем один аспект из опыта проектирования и внедрения активной смешанной модели при обучении студентов юридического факультета. Речь пойдет о стратегиях скаффолдинга, результативность которых является показательной именно в рамках активной смешанной модели.

Отметим, что использование англофицированного термина «скаффолдинг» совсем не означает, что рассматриваемый элемент в чистом виде заимствование. Скорее, это пример высокоэффективного интеллектуального взаимодействия на глобальном уровне. Анализ методической литературы «подталкивает» нас остановиться именно на данном термине, так как остальные либо слишком узкие (например, использование опор), либо еще более размытые.

У истоков термина «скаффолдинг» (с англ. строительные леса) стоит психолог Л.С. Выготский и его понятие «зоны ближайшего развития» (1930-е гг.), определяемое как «расстояние между уровнем актуального развития [обучающегося], определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития [обучающегося], определяемым с помощью задач, решаемых [обучающимся] под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами [и, как добавляют современные исследователи, “более умным сотоварищем” может быть компьютерная программа]» [3, с. 379]. Также большой вклад в развитии этой идеи внесли Н.А. Бернштейн и А.Р. Лурия.

В современном понимании термин «скаффолдинг» впервые был употреблен в статье Д. Вуда, Дж. Брунера и Г. Росс в 1976 году: «... про-

цесс “возведения строительных лесов” позволяет ребенку или новичку решать проблему, выполнять задание или достигать цели, которые бы были иначе вне их возможностей без оказанной помощи» [4, с. 90].

Скаффолдинг – это «временная адаптивная помощь [обучающемуся] в решении исходной недоступной [обучающемуся] задачи, постепенно ведущая к самостоятельному выполнению» [5]. Степень использования скаффолдинга в обучении английскому языку варьируется в зависимости от сложности материала и методической грамотности преподавателя.

Как мы отмечали выше, при активной смешанной модели должно иметь место смешивание всех его компонентов, поэтому естественно скаффолдинг используется нами как при офлайн, так и онлайн обучении. Особенно значим скаффолдинг при асинхронной онлайн и офлайн деятельности студента.

В литературе описаны различные подходы к классификации скаффолдинга, но все они базируются на трех основных этапах данного вида помощи студентам. Это (1) создание возможности развития, (2) постепенное затухание помощи, (3) передача ответственности. Под «возможностью развития» понимается работа преподавателя, который организывает, постоянно отслеживает прогресс студентов и оказывает соответствующую поддержку при решении конкретных задач, исходя из зон актуального и ближайшего развития каждого студента. На этапе «затухания помощи» преподаватель постепенно убирает опоры, так как студенты в определенный момент могут выполнять задания самостоятельно, и поддержка им больше не требуется. Последний шаг – это полностью автономная познавательная и метакогнитивная деятельность студентов, сопровождающаяся передачей ответственности за выполнение задач от преподавателя к студенту.

В целом, стратегии скаффолдинга при офлайн и онлайн форматах обучения не отличаются. Мы предлагаем рассмотреть примеры из нашего опыта работы в онлайн компоненте на основе классификации стратегий скаффолдинга, предложенной К.Р. Мэхэн [6]. Норвежская исследовательница выделяет две группы стратегий:

1) стратегии, содействующие пониманию:

а) опора на предыдущие фоновые знания (оценка того, что студенты уже знают (рисунок 1), обращение к предыдущим урокам (рисунок 2), использование соответствующих примеров из реальной жизни);

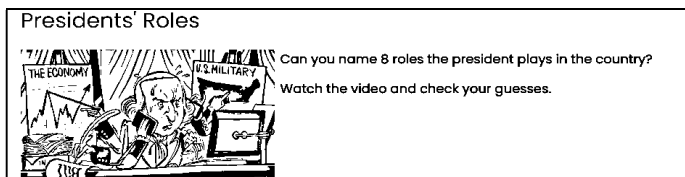


Рис. 1. Опора на фоновые знания (иллюстративные примеры (скриншоты) взяты из разработанного нами курса на LMS Moodle БГУ)

б) развитие навыков и умений академического языка (примеры скаффолдинга: на первом этапе предоставление студентам возможности использовать свои словарный запас для описания терминологии; перевод на родной язык (рисунок 2) и т.д.);

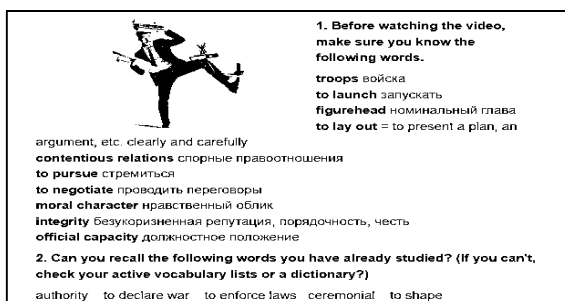


Рис. 2. Примеры обращения к ранее изученному лексическому материалу и перевода на родной язык.

в) вспомогательные материалы, включающие наглядные пособия, графические органайзеры, использование языка тела (офлайн стратегия) и другие элементы, помогающие учащимся понимать язык в контексте;

2) стратегии для решения задач:

а) использование дискурсивных вспомогательных инструментов (в основном, при аудиторном занятии или синхронной онлайн работе): перефразирование (revoicing) ответа студента академическим языком; повторение (repetition-echoing) ответа студента; уточнение (побуждение студента обосновать или расширить свой ответ); использование открытых референтных вопросов (преподаватель не знает ответ) как противовес вопросов только на проверку понимания (преподаватель знает ответ);

б) метакогнитивный скаффолдинг или «обучение учиться»: объяснение собственно процессов обучения и стратегий выполнения задач (рисунок 3), демонстрация образцов, моделирование, техническая помощь в выполнении задания (рисунок 4).

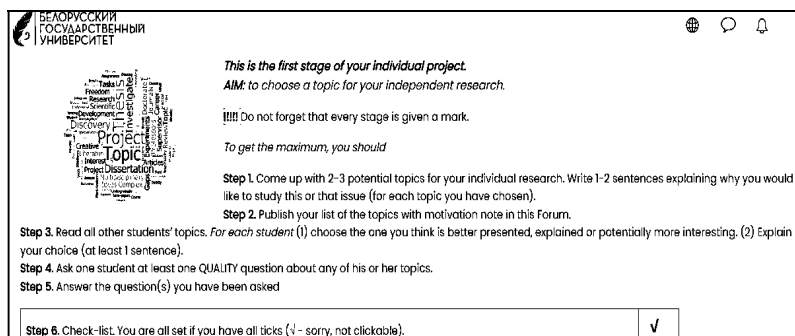


Рис. 3. Пошаговая инструкция организации обсуждения в Форуме.

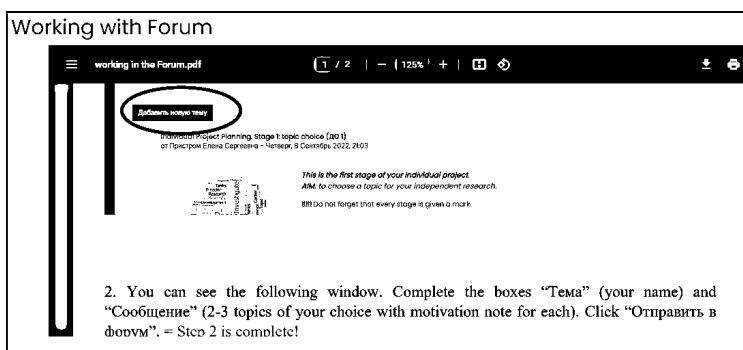


Рис. 4. Техническая помощь по работе в элементе Moodle «Форум».

Наш опыт показывает, что одним из основных преимуществ скаффолдинга в рамках активной смешанной модели является то, что оба этих инструмента обеспечивают благоприятные учебные условия для студентов. В учебной среде, максимально включающей стратегии скаффолдинга как часть смешанного обучения, студенты не только получают различного вида опоры, но и сами могут поддерживать своих одноклассников в изучении нового материала и брать на себя ответственность за обучение, при этом создаются стимулы и механизмы, побуждающие студентов выйти за рамки уже сформированных навыков и умений, практически не испытывая фрустрации из-за неудач. Подобное активное участие и большая степень контроля со стороны самих студентов над обучением делает процесс более эффективным и помогает студентам в развитии их когнитивных способностей.

Несмотря на достаточно большой пройденный путь, еще многие задачи остаются нерешенными. Но главное – есть понимание, что делать

и как. Из нерешенных важных задач: достижение максимальной интеграции офлайн и онлайн компонентов, а также выработка наиболее оптимальных форм скаффолдинга и контроля (по-прежнему есть определенный перевес в сторону контроля знаний). Причины указанных сложностей достаточно типичны и имеют как объективный, так и субъективный характер, например, нехватка физического времени (как на всех языковых кафедрах в неязыковом вузе), технические ограничения (не все в должной степени владеют компьютерными технологиями, LMS Moodle недостаточно оптимизирована и гибка для потребностей преподавания английского языка) и человеческий фактор (инертность и неготовность ряда преподавателей осознанно работать в условиях новой реальности).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Blended Learning Definitions [Electronic resource]. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models> (date of access: 27.09.2022).
2. Active Blended Learning – a definition [Electronic resource]. URL: <https://www.northampton.ac.uk/ilt/current-projects/defining-abl> (date of access: 27.09.2022).
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2014.
4. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem-solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. No 17 (2). P. 89-100.
5. Шварц А. Скаффолдинг: история метафоры, понятие и приложение к образовательным технологиям // Смешанное обучение в России [Электронный ресурс] URL: <https://blendedlearning.pro/quarantine/meetings/blended-cafe/seminar-arch-zoom-cafe/2020-11-30-scaffolding> (дата доступа: 10.09.2022).
6. Mahan K.R. The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL) // The Language Learning Journal. 2022. No 50 (1). P. 74-88.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ГИБКОГО ГИБРИДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

EXPERIMENTAL WORK ON THE INTRODUCTION OF A FLEXIBLE HYBRID IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Г.А. Пусенкова

Н.А. Pusionkova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: pushala@bsu.by

В статье описывается экспериментальная работа по внедрению наиболее перспективной формы организации образовательного процесса в

условиях неопределённости – гибкого гибрида. Представленная модель предполагает максимально равные условия как для онлайн-, так и для офлайн участников обучения. Отмечается решающая роль технологического аспекта при внедрении модели на основе гибкого гибрида. Экспериментальная проверка позволила доказать эффективность гибкого гибрида при обучении иностранному языку.

The article describes the experimental work on the introduction of the most promising form of organization of the educational process in conditions of uncertainty – a flexible hybrid. The presented model assumes the most equal conditions for both online and offline training participants. The decisive role of the technological aspect in the implementation of a model based on a flexible hybrid is noted. An experimental test made it possible to prove the effectiveness of a flexible hybrid in teaching a foreign language.

Ключевые слова: организация учебного процесса; гибкий гибрид; ценности гибкого гибрида; вовлечённость; доставка учебного материала; контактность.

Keywords: organization of the educational process; flexible hybrid; flexible hybrid values; involvement; course delivery; communication.

Время неопределённости, в котором мы сегодня живём, является крайне уязвимым для поиска некоего единого универсального решения проблем организации учебного процесса. Практически каждый день мы сталкиваемся с проблемами, которые преподносят нам сюрпризы и заставляют по-новому переосмыслить предшествующий опыт. Если вчера нас вполне устраивало обучение в форме Blended Learning, представляющее собой ротационное чередование очных и дистанционных занятий в разных пропорциях, то сегодня мы вынуждены реагировать на запросы нового дня и текущую педагогическую практику. Роль триггера в этом сыграла глобальная пандемия Covid-19, которая привела к повсеместному вынужденному переходу на удалённое обучение (emergency remote teaching), без особых надежд на стабилизацию ситуации в ближайшем будущем. Ей сопутствовали другие форс-мажоры и социоприродные катаклизмы экстраординарного характера, которые обострили проблему организации учебного процесса, в частности, в плане вовлечённости студентов, способов доставки образовательного контента на дистанционке, сохранение качества образования в целом. Особенно остро это проявилось на ступени последиplomного образования, где практически все обучающиеся совмещали учёбу с работой и не могли полноценно реализовывать свои образовательные возможности. Студенты стационара, зачастую были недовольны технической организацией обучения. Последнее приобрело репутацию невысокого качества обучения, и требовало дальнейшей модификации и совершенствования.

Кафедры и факультеты приложили немало усилий с тем, чтобы перейти на организационно более адекватные формы, решающие проблемы организационного характера по отношению к собственно предмет-

ному содержанию. Востребовались формы обучения, обладающие более глубокой комбинаторикой элементов, взаимопроникновением технологий, адаптивностью, вариативностью программного оборудования.

Поиск таких организационных форм привёл нас к модели Nuflex Synchronous, что обусловлено её изначально высоким дидактическим и педагогическим потенциалом, маневренностью и гибкостью. В научной литературе не существует единого определения этой модели.

Сущность синхронного гибрида заключается в организации совмещённого обучения очных и онлайн студентов, синхронизированных в пространстве и времени благодаря возможностям современных образовательных технологий и программно-методического обеспечения. Обучение может осуществляться в синхронном, асинхронном, очном и смешанном режимах (по выбору обучающихся) [1]. Возможности современных информационно-коммуникационных технологий и мобильных устройств делают этот тип обучения вполне реальным и эффективным.

Лавры первенства в обосновании и разработке модели принадлежат профессору Калифорнийского университета Б. Битти и его коллегам. В известной нам литературе она используется преимущественно для проведения конференций и семинаров, бизнес и коммерческих курсов, коучингов и некоторых других форм удалённого обучения. Примеры использования её в системе высшей школы не выявлены, что повышает актуальность нашего экспериментального исследования.

Существуют различные модификации гибких гибридов, дифференцирующихся в соответствии со следующими параметрами: сфере приложения (контингент учащихся); целевым установкам (программа курса); условиям реализации (информационно-образовательная среда вуза); дизайну (декомпозиция структурных компонентов в условиях все возрастающей цифровизации обучения); продолжительности курса и платформе проведения; набору доступных дидактических единиц.

Понимание того, на решение каких задач направлена трансформация модели, позволяет выработать наиболее результативную стратегию её реализации. Экспериментальная проверка позволила доказать эффективность гибкого гибрида для заявленной сферы его применения.

В условиях нашего эксперимента мы ориентировались на решение задач вовлечённости всех категорий обучающихся в полноценный учебный процесс с максимальным сохранением всех привычных условий его протекания, таких как доставка учебного контента до всех категорий обучающихся, работающих во всех возможных режимах (онлайн синхронном, асинхронном, очном, смешанном), одновременность организации занятий для обеих групп, контактность студентов, т.е. возможность обеспечения коммуникации и обратной связи с преподавателем.

Исходной гипотезой было положение о том, что, если мы обеспечим технические условия, решающие поставленные задачи и алгоритм построения курса, то, синхронный гибрид позволит минимизировать риски образования и даже в условиях не самой высокотехнологичной образовательной среды по сравнению с западными вузами, обеспечить приемлемый уровень преподавания и качество учебного процесса по иностранному языку.

Технологическая сторона при всей значимости других аспектов имеет решающее значение, так как любое гибридное обучение базируется на технологиях и адаптируются под материально-техническую базу вуза. Последняя представлена в вузах высокотехнологичным оборудованием, возможно, не самым совершенным, но достаточным для реализации предлагаемой модели. Интернет предоставляет платформы для онлайн занятий (Zoom, Moodle, Skype, MsTeams, Microsoft и т.д.), где регистрируются участники. В условиях ограниченных возможностей подключения к сетевым компьютерам, обязательным является наличие у каждого обучающегося личных электронных устройств (ноутбука, телефона, смартфона, планшета), которые посредством социальных и контентных взаимодействий обеспечивают так называемое мобильное обучение. Удобство его заключается в практичности и популярности, так как примерно 95% обучающихся владеют малыми электронными устройствами.

В настоящее время не существует единого универсального решения (платформы, ресурса, сервиса и т.д.), которые бы удовлетворяли потребностям организации современного образовательного процесса в полной мере. В связи с этим целесообразно говорить о мультиплатформенности и кроссплатформенности при организации процесса обучения, когда могут быть задействованы различные платформы и ресурсы, доступ к которым возможно осуществлять с разных устройств, функционирующих на разных операционных системах.

Реализация модели обучения происходила на образовательном портале Белорусского государственного университета, с возможностью регистрации участников курса на платформе Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда. Философия Moodle базируется на принципах конструктивизма, основной их них – «знание нельзя передать учащимся в готовом виде, можно лишь создать педагогические условия для его успешного самоконструирования» [2, с. 111]. Выбор данной платформы обосновывается, прежде всего, доступностью, простотой, эргономичностью, интерактивностью, а также необходимыми функциональными возможностями и дидактическим потенциа-

лом инструментов платформы. Последние условно можно разделить на две группы: инструменты, доступные в режиме видеоконференции и другие инструменты, доступные в режиме электронного курса, размещённого на Moodle. К первой группе можно отнести следующие: видеоконференция BigBlueButton с возможностью записи занятий; функция Screen Sharing (поделиться своим экраном); комнаты для групповой работы (Breakout rooms); общий чат; режим многопользовательского экрана; режим голосования.

Ко второй группе относятся дополнительные учебные элементы и ресурсы: анкета, база данных, вики, внешний инструмент, глоссарий, задание, лекция, обратная связь, опрос, семинар, тест, форум, чат, гиперссылка, папка, пояснение, книга, страница, файл и т.д. Перечисленные ресурсы и инструменты позволяют не только совместно создавать учебный контент, но и активно взаимодействовать друг с другом в разных режимах.

Широкие возможности для коммуникации во всех режимах – одна из самых сильных сторон Moodle, крайне важных в преподавании иностранного языка.

Обучение осуществляется в режиме видеоконференции с использованием встроенных систем звука и видеоизображения. Они обеспечивают имитацию реальной образовательной среды и возможность синхронного участия в работе всей смешанной группы. Под синхронным обучением мы понимаем форму организации учебного процесса в режиме реального времени, очно и дистанционно одновременно с проекцией на большой экран либо экран доступного электронного устройства. Предусматривается возможность получения обратной связи и интерактивного взаимодействия обучающихся в системе аудио-видео, чатах, обеспечивающих возможность диалога и дискуссии. Скорость и продолжительность общения определяется потребностями обучающихся.

Предлагаемая практика предоставляет вариант максимального сближения дистанционного и контактного обучения, где обе формы смешиваются в единый образовательный контент. Эта тенденция заслуживает особого внимания и рассматривается нами как закономерность дальнейшего развития гибридных форм обучения в условиях достаточно развитой информационно-образовательной среды вуза.

Удачно вписывается в эту конструкцию и вариант асинхронного обучения. Последнее представляет собой форму организации учебного процесса, при которой обратная связь возможна с задержкой во времени, например, обучение с использованием электронной почты, сообщения в мессенджерах, чатах, корреспонденции, но с обязательным кон-

тактом с преподавателем, возможно в отсроченном режиме (консультация, инструкция, анализ работы, индивидуальное задание).

Основным видом деятельности обучающихся в асинхронном варианте обучения является самостоятельная работа по овладению учебным материалом, желательно, на основе записей видеоуроков, что вполне доступно в режиме видеоконференции. Сочетание синхронного и асинхронного обучения создаёт взаимодополняющую комбинацию возможных способов осуществления обратной связи в различных условиях и режимах построения учебного процесса.

Как отмечали некоторые зарубежные исследователи, всегда должен быть запасной план организации работы, если возникают какие-либо проблемы с Интернет-соединением [3]. В нашем случае мы несколько раз сталкивались с незначительными проблемами, которые успешно были решены. Проблемы касались отсутствия Интернет-соединения, неисправности доступных электронных средств и недостаточной технической подготовленностью участников. По мере прохождения курса отмечалось усиление ИКТ-компетенции у студентов, в результате количество технических проблем со стороны студентов минимизировалось. Перечисленные недостатки временного характера не являлись существенным препятствием для осуществления образовательного процесса по выбранной модели.

Содержательная часть модели включает в себя создание информационной образовательной среды: ресурсов в виде программного контента, его методической поддержки и размещения на специализированных сайтах и порталах. Разработка содержания осуществляется чаще всего в рамках конкретного учебного предмета в соответствии с учебно-методической картой и учебной программой. На основании проектируемой модели могут разрабатываться программы отдельного цикла предмета, темы, урока и курсов разного целевого назначения.

Поддерживая идею технологического многообразия форм обучения, мы отмечаем проблематичность единственно возможного подхода к распределению содержания учебной программы – каждая ситуация требует индивидуального подхода и создания неповторимого плана реализации поставленных задач [4, с. 3].

Неизменным принципом построения содержания обучения является ориентация на ценности гибридного обучения, к числу которых Битти относит такие четыре стратегии как: выбор, эквивалентность, возможность повторного использования, доступность [5]. Перечисленные ценности развиваются в учебные цели и обеспечивают стратегическое направление развития и реализации содержания [6].

Вкратце определим их содержание. Выбор предполагает предоставление альтернативных способов участия (очно-дистанционное), на последовательной либо одновременной основе разово, локально, тематически и т.п. Эквивалентность означает предвидение эквивалентных результатов овладения контентом при всех формах участия. Повторное использование имеет место в асинхронном режиме, когда зафиксированный в том или ином виде учебный материал сохраняется в онлайн-формате для удобств его использования в другое время (подкасты, видеозаписи, стенограммы обсуждений, файлы презентаций, раздаточные материалы и т.п.). Доступность предполагает равный доступ ко всем формам участия, включая альтернативные.

В нашем понимании распределение содержания учебных программ требует индивидуального изучения и создания неповторимого плана их реализации. Авторский подход при разработке программы на уровне отдельного предмета, темы, урока с учётом вышеперечисленных и иных принципов, требует перевода в режим самостоятельной работы ряда материалов курса.

Организационная часть в соответствии со своим названием предусматривает всю организационную деятельность по проектированию модели и внедрению её в учебный процесс в той или иной форме. Организационные аспекты включают алгоритм построения модели, техническое обеспечение учебного процесса, варианты технологии овладения образовательным контентом, способы его доставки до потребителя, рациональную организацию учебного времени, предназначенного на аудиторную и самостоятельную работу, образовательного пространства, средств обучения, и пр.

Подводя предварительный итог описанию прогностической модели ближайшего будущего, следует, прежде всего, подчеркнуть её гибкий характер, соответствующий неопределённости времени. В силу этого она не является продуктом перманентного пользования и требует адаптации к меняющимся условиям её реализации. Поэтому так важно заранее предположить её жизненный цикл и период использования компонентов с тем, чтобы организовать их оперативное обновление, либо вообще выбрать иные, более экономные в обслуживании и адекватные для достижения поставленной цели [7, с. 115]. Совмещаясь композиционно в новом «миксе» в соответствии с назначением модели, переменные составляющие технологически модифицируют модель, исходную гибридную комбинацию по законам дидактики и здравого смысла. Этот процесс ассоциируется с конструкторской деятельностью, успех которой зависит от правильно подобранного пазла (puzzle) и субъективного опыта исследователя. Как отмечала в своей работе Фандей В.А., «всё,

что смешивается в системе неточного измерения, подвержено субъективности и оставляет место для индивидуального решения вопроса» [8, с. 95]. Человек сам конструирует свою относительную и субъективную реальность, соотнося её и с теорией, и с образовательной практикой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Beatty B.J. Hybrid-Flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes. 1st ed. EdTech Books, 2019.
2. Рудакова Д.Т. Развитие коммуникативной культуры на основе использования информационно-коммуникативных технологий // Образовательные технологии XXI века. ОТ'06. Материалы шестой городской научно-практической конференции / Под ред. Гудиловой С.И., Тихомировой К.М., Рудаковой Д.Т. М. 2006. С. 111-118.
3. Naffi N. The Hyber-Flexible Course Design Model (HyFlex): A Pedagogical Strategy for Uncertain Times. // Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of technologies in higher education. Vol. 17. № 2. Pp. 136-143.
4. Панич Н.В., Рубцов Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. М., 2016. № 5 (32). С. 102-108.
5. Beatty B. J. Transitioning to an Online World: Using HyFlex Courses to Bridge the Gap. Proceedings of the ED-MEDIA 2007 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications, Vancouver, Canada, 2007.
6. Reigeluth C.M. Instructional design: What is it and why is it? In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: An overview of their current status (pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
7. Орлова М.С. Система смешанного обучения программированию, ориентированная на формирование профессиональной коммуникативной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – М., 2009.
8. Фандей В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – М., 2012.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN TEACHING ENGLISH AT THE FACULTY OF HISTORY (BSU)

О.Б. Тесевиц

О.В. Тесевиц

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: tesevich@rambler.ru

В статье рассматривается сущность смешанного обучения, основные принципы, компоненты и возможности его реализации при обучении

иностранным языку. Описывается опыт применения смешанного обучения в преподавании английского языка на историческом факультете БГУ. Отмечается эффективность технологии смешанного обучения для организации самостоятельной работы студентов.

The article deals with the essence of blended learning, its main principles, components and possibilities of implementation in teaching foreign languages. The application of blended learning in teaching English at the Faculty of History of the BSU is described. The effectiveness of the method for organization of students' autonomous learning is noted.

Ключевые слова: смешанное обучение; электронное обучение; информационные технологии; самостоятельная работа; обучение иностранному языку.

Keywords: blended learning; e-learning; information technologies; autonomous learning; foreign language learning.

В настоящее время в вузе по многим дисциплинам наблюдается сокращение объема аудиторных занятий и увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов. Соответственно, все большее значение приобретает самостоятельная работа и навыки самообразования обучающихся. Возникает потребность в новых оптимальных способах организации процесса обучения. В частности, стали активно использоваться современные информационные технологии, которые позволяют преобразовывать традиционные формы и методы обучения и повышать эффективность учебного процесса.

Одним из наиболее перспективных и интересных образовательных направлений, которое позволяет использовать преимущества информационных технологий наряду с сильными сторонами традиционного образовательного процесса, является технология смешанного обучения. В настоящее время осуществляется активное изучение ее возможностей в преподавании разных дисциплин, в том числе и иностранного языка.

В связи с тем, что понятие «смешанное обучение» в научной литературе имеет несколько интерпретаций, поясним, что мы рассматриваем его как рациональное сочетание традиционной аудиторной формы обучения с элементами электронного обучения. Это подразумевает применение ИКТ (использование аудио- и видеоматериалов, интерактивных элементов, компьютерной графики и т.п.) и дополнение и/или замещение части аудиторных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде. Данный образовательный подход позволяет совмещать очное обучение с преподавателем и обучение с применением информационных технологий. Отметим, что при этом электронное обучение логически дополняет традиционное аудиторное обучение, образуя при этом единую систему.

Для создания электронной образовательной среды, которая является необходимым условием для реализации технологии смешанного обуче-

ния, в БГУ в качестве основной технологической базы используется система управления обучением MOODLE. Платформа обладает широкими возможностями для обучения и коммуникации, необходимым инструментарием, обеспечивая доступность учебных электронных курсов.

Для успешной реализации технологии смешанного обучения иностранному языку важно следовать принципам профессиональной направленности, целесообразности, интерактивности, адекватного распределения учебной деятельности, целостности образовательного процесса, поддержки самостоятельной учебной работы студента [1].

В преподавании иностранного языка технология смешанного обучения является весьма актуальной, так как кроме живого общения в аудитории есть необходимость чтения текстов, просмотра видеоматериала, заучивания слов и привнесения в учебный процесс элементов интерактивности.

Изучению технологии смешанного обучения, возможности и эффективности ее применения посвящена в последние годы работа преподавателей кафедры английского языка гуманитарных факультетов (факультет социокультурных коммуникаций БГУ). В ходе научной и методической работы над темой «Смешанное обучение иностранным языкам студентов нефилологических специальностей» был разработан ряд учебно-методических и электронных учебно-методических комплексов, а также электронных сопровождающих курсов. Некоторые из этих курсов предназначены для студентов гуманитарных факультетов (юридического, экономического и исторического). Другие же разработаны специально для студентов различных специальностей каждого из факультетов.

Возможности, эффективность и опыт использования технологии смешанного обучения иностранному языку нашли отражение в научных публикациях преподавателей кафедры.

Для обеспечения смешанного обучения английскому языку на историческом факультете по дисциплине «Иностранный язык (общее владение)» разработаны электронные сопровождающие курсы *English for Historians* (для студентов специальностей «История», «Историко-архивоведение», «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия»), *English for Office Work* (для студентов специальности «Документоведение») и *English for Part-Time History Students* (для студентов заочной формы обучения), ведется работа над созданием ЭУМК по данной дисциплине для студентов выше названных специальностей. Кроме того, в процессе обучения используются и электронные курсы для студентов гуманитарных факультетов *Social Communication* и *English Grammar*. Значительно активизировалась работа с данными электрон-

ными курсами в связи с временным переводом процесса обучения на историческом факультете в дистанционный формат в период пандемии.

Электронные сопровождающие курсы для студентов исторического факультета *English for Historians*, *English for Office Work* и *English for Part-Time History Students* предназначены, в первую очередь, для обеспечения самостоятельной работы и содержат учебные материалы, ссылки на дополнительные ресурсы, творческие и эвристические задания, промежуточные и итоговые контрольные работы и тесты по различным видам речевой деятельности (чтению, аудированию, письму). Творческие и эвристические задания сопровождаются доступными пошаговыми инструкциями, обучающими видеороликами и критериями оценки. Задания периодически корректируются и обновляются, выявляются трудности, возникающие у студентов при их выполнении. Обучающиеся могут самостоятельно осуществить проверку усвоения пройденного материала, понимания прочитанного/просмотренного, выполнив разработанные электронные упражнения и тестовые задания. Также предлагаются задания для анализа и обобщения изученного материала (например, составление ментальных карт, облаков слов, заполнение таблиц, написание эссе и др.). Для выполнения заданий преподавателем устанавливаются временные рамки, осуществляется постоянный контроль за работой студентов в электронной среде. В процессе самостоятельной работы обучающиеся не только используют учебные материалы электронных курсов, но и участвуют в создании некоторых их элементов, например, глоссария, странички Wiki.

При применении технологии смешанного обучения в преподавании английского языка на историческом факультете учитываются *основные компоненты смешанного обучения*: прямое личное взаимодействие с преподавателем и другими участниками образовательного процесса; самостоятельная работа студентов в электронной среде; групповое электронное обучение.

Прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса реализуется в ходе традиционных аудиторных занятий и индивидуальных консультаций. Самостоятельная работа студентов в электронной среде заключается в работе с учебным контентом (текстовым, видео- и аудиоматериалом) и выполнении заданий. Групповое электронное обучение включает в себя проведение занятий в режиме видео- и аудио-конференции, общение и консультации в чате, совместную работу в вики, представление и обсуждение результатов учебной деятельности студентов (сообщений, презентаций, докладов), проведение круглых столов и пр. Этот компонент смешанного обучения был особенно

активно задействован при переходе исторического факультета на дистанционный формат обучения.

Как известно, в зависимости от роли преподавателя, физического пространства, методов планирования и доставки контента, существуют различные *модели смешанного обучения*. Как наиболее эффективная для обучения иностранному языку выделяется *модель ротации* (Rotation Model), предполагающая чередование аудиторных занятий с преподавателем и самостоятельной работы онлайн. Одним из вариантов реализации ротационной модели, которая применяется в процессе преподавания английского языка на историческом факультете, является *модель «перевернутый класс»* (The Flipped Classroom Model), сущность которой заключается в изменении традиционной очередности учебных активностей. Интеграция этой модели ротации в процесс обучения осуществляется в следующей последовательности: 1) самостоятельная подготовка студентов к аудиторной работе (например, изучение грамматического материала, просмотр видеоролика, поиск информации по заданной теме); 2) аудиторная работа с преподавателем, которая направлена на представление, систематизацию и применение полученных знаний на практике (например, выполнение коммуникативных заданий); 3) закрепление учебного материала и контроль в процессе аудиторной работы под руководством преподавателя или в электронной среде (например, написание эссе, докладов, составление презентаций, выполнение тестов). При этом учитывается время, отводимое на самостоятельную работу студентов на историческом факультете, и уровень их языковой подготовки. Использование модели «перевернутый класс» дало возможность повысить эффективность обучения, в первую очередь, за счет перераспределения времени на предоставление и освоение учебного контента в аудитории и за ее пределами. Это позволяет преподавателю на аудиторных занятиях посвящать больше времени коммуникации между участниками учебного процесса, выполнению практических и творческих заданий, обсуждению важных и сложных вопросов.

В процессе внедрения технологии смешанного обучения мы столкнулись с определенными трудностями: низкой организованностью самостоятельной работы некоторыми студентами (выполнением заданий позднее установленных сроков), недостаточной специальной подготовкой преподавателя и значительными временными затратами для разработки материалов электронного обучения, необходимостью нахождения в контакте со студентами не только на аудиторных занятиях, но и в электронной среде.

В ходе реализации смешанного обучения обеспечивается работа с разнообразными электронными ресурсами, более рационально исполь-

зуется аудиторное время, а также оптимизируются временные затраты на некоторые виды учебной деятельности. Оно позволяет создавать условия для самостоятельной работы студентов, способствует развитию умений планировать и организовывать свою внеаудиторную учебную деятельность.

Опыт использования смешанного обучения английскому языку на историческом факультете показал, что оно является одним из достаточно продуктивных способов организации учебной деятельности и способствует оптимизации процесса обучения иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бондарев М.Г., Трач А.С. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-smeshannogo-obucheniya-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley> (дата обращения: 20.09.2022).

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВИДЕО: ИНСТРУМЕНТЫ, ТИПЫ И ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ

INTERACTIVE VIDEO: INSTRUMENTS, TYPES AND INSTRUCTIONAL POTENTIAL

Н.П. Теслюк

N.P. Tesliuk

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: nat_270978@tut.by

Статья посвящена рассмотрению технологии использования интерактивных видео в учебном процессе. Характеризуются их инструменты, типы и обучающий потенциал. Представлены примеры включения интерактивных видеоресурсов при организации образовательного процесса на занятиях по иностранному языку (английскому).

The article under consideration deals with interactive video technology and its use in the training process. The author characterizes the instruments of interactive videos, their types and instructional potential. The article presents examples of integrating video resources in foreign language training classes (English).

Ключевые слова: современные образовательные технологии; интерактивное видео; визуальный контент; вовлеченность обучающихся; обратная связь.

Keywords: modern educational technologies; interactive videos; visual content; learner engagement; feedback.

Потребность в коммуникации всегда была неотъемлемой частью жизни человека, и на протяжении всего периода эволюции использовались разные способы передачи информации. Глобальный технологический прогресс и развитие современных коммуникационных технологий, характерные для нынешней эпохи, накладывают отпечаток на особенности восприятия информации а, следовательно, приводят к необходимости изменять формы ее распространения. Поколение XXI века живет в эпоху визуального контента, который начинает играть центральную роль в современной коммуникации. Доминирование и популярность визуального контента вполне естественны и объясняются рядом факторов.

Так, известно, что человек – это создание визуальное, которое воспринимает и обрабатывает визуальный контент лучше, чем какой-либо другой. На сегодняшний день 90% информации, поступающей в мозг, является визуальной, и именно на ее основе происходят процессы обучения, наблюдения и принятия решений [1]. Исследования доказывают, что человеческий мозг обрабатывает визуальный контент в 60 000 раз быстрее текстового, и в этом процессе активно задействуются 50% мозга [2, с. 7-8]. Известным является и факт хранения визуального контента в долговременной памяти, что способствует лучшему удержанию передаваемой информации [2, с. 11]. Благодаря высокой скорости обработки визуальный контент вызывает более быструю и сильную эмоциональную реакцию аудитории, что также усиливает степень запоминания значимого содержания [3]. Все это приводит к тому, что 91% современных людей отдает предпочтение визуальному и интерактивному контенту, а не традиционной, статичной информации в виде текста [4].

Визуальный контент доступен в разных видах: фотографии, графики, схемы, инфографика, анимация, иконография, гиф картинки, видеосюжеты. Каждый из них даёт возможность представлять определённый объём информации в захватывающей и запоминающейся манере.

Что касается видеосюжетов, они используются в практике преподавания уже более ста лет; их роль и преимущества для преподавателя и обучающегося описаны достаточно подробно. Однако актуальным направлением развития современной методики становится расширение диапазона использования и горизонта возможностей видеоформатов при организации образовательного процесса, а также их адаптации к привычкам целевой аудитории и ее зрительскому опыту.

Спектр современных технических средств видеопроизводства достаточно широк и включает студийные видеолекции, видеодемонстрации, скринкасты, псевдовидео, анимационные сюжеты и интерактивные видео. В отличие от линейных видеосюжетов, при просмотре которых аудитория воспринимает информацию пассивно, интерактивное видео

даёт возможность организовывать взаимодействие с видеоконтентом и совершать активные действия при помощи ряда инструментов. Так, интерактивная точка доступа *Hotspot* позволяет зрителю перейти на отдельную веб-страницу или развернуть дополнительную информацию непосредственно «внутри» видеосюжета. Опция *360 Views* («Обзор 360°») используется для демонстрации панорамного видео, в котором зритель может менять угол обзора и панораму видео на 360°. Функция *Branches* («Ветвящийся сценарий») применяется при создании видеосюжетов, где зритель может повлиять на дальнейшее развитие видеоролика, выбрав один из вариантов развития событий. Настройка *Data Input* («Ввод данных») предназначена для создания полей, в которые пользователь вносит требуемую информацию. Очевидно, что все указанные возможности интерактивных видео можно использовать при представлении и/или создании дидактических материалов по всем учебным дисциплинам, включая иностранные языки.

Потенциал использования интерактивных видео на занятиях по иностранному языку широк, и, исходя из опыта использования данной технологии, можно выделить следующие варианты работы с ней.

Первый вариант называется «Акцент на дискуссии» и построен на основе работы с интерактивным видео TED-Ed *The Ethical Dilemma of Self-Driving Cars* (материал использовался на занятиях по дисциплине «Профессионально ориентированный иностранный язык (английский)» со студентами 3 курса экономического факультета всех специальностей в рамках обсуждения темы *IT as Part of Economy*) [5]. В основу данного варианта заложена возможность создания интерактивного компонента путем введения в видео рефлексивных пауз и вопросов открытого типа. Рефлексивные паузы используются для начала дискуссии, а вопросы открытого типа формулируются в соответствии с информацией, которая будет впоследствии раскрыта в сюжете. Таким образом? зритель получает возможность высказать предположения относительно дальнейшего развития сюжета, поделиться своим мнением по предлагаемым вопросам, сравнить его с мнением сокурсников, а потом – с оригинальным вариантом. Приемы рефлексивных пауз и вопросов открытого типа дают преподавателю возможность контролируемой, управляемой, дозированной передачи информации и создают у аудитории «эффект напряжения», интеллектуального и эмоционального, вызывая тем самым интерес к открытию новых фактов, суждений, событий. Все это стимулирует живую дискуссию, более высокую степень вовлеченности обучающихся в обсуждаемую проблематику, а также позволяет преподавателю лучше удерживать внимание аудитории при проведении занятия.

Второй вариант определяется как «Акцент на восприятии иноязычной речи на слух». В отличие от первого типа интерактивных видео, который может использоваться синхронно, т.е. непосредственно на занятии, и предназначен для развития продуктивного вида речевой деятельности (говорения), работу с данным вариантом лучше организовать асинхронно. Основную цель таких видео можно обозначить как совершенствование навыков или развитие умений аудирования. Интерактивный компонент таких видеоресурсов обеспечивается интегрированием тестовых заданий непосредственно в сюжет видеоролика. Примером могут послужить интерактивные видео *Free Trade vs Fair Trade, What is Globalization?* (видеоресурсы использовались в рамках апробации и систематизации материала в ходе создания ЭУМК «Профессионально ориентированный иностранный язык (английский)» для студентов 2 курса всех специальностей экономического факультета при обсуждении тем *Globalization* ('Глобализация') и *International Trade* ('Международная торговля')) [6, 7]. Тестовые задания преследуют цели проверки понимания ключевых вопросов сюжета и тренировки лексического материала. Опция *Replay Button* ('Повторное воспроизведение') позволяет дополнительно прослушать только тот сегмент видео, который непонятен или в котором допущена ошибка. Для более слабых студентов предусмотрена функция автоматического генерирования субтитров. В ходе выполнения заданий обеспечивается мгновенная связь с системой, которая помечает ответ как правильный / неправильный и показывает верный ответ для сравнения. Эффект геймификации достигается начислением баллов за каждый правильный ответ; по окончании работы зритель может оценить свои успехи в целом.

Полезным подтипом данного варианта интерактивных видео могут служить ресурсы, которые создаются для тренировки только отдельных структурных компонентов языковой системы. Так, видео *The Story of Frida Kahlo (with Advanced Past Tense Review)* разработано для интерактивной тренировки грамматических явлений (зд. – грамматической категории времени) [8]. Ресурсы такого типа добавляют элемент новизны в традиционные грамматические упражнения, превращая опыт работы с ними в увлекательную историю.

Примеры интерактивных видео, данные выше, представляют собой образцы готовых ресурсов, которые можно интегрировать в образовательный процесс. Однако каждый из этих ресурсов является гибким и поддается редактированию и изменению в соответствии с потребностями целевой аудитории; также любой видеоконтент, используемый на занятии, можно сделать интерактивным. Для этого существуют разные сервисы, многие из которых являются бесплатными. Примером может

служить сервис iSLCOLLECTIVE, который помимо библиотеки готовых интерактивных видеороликов предлагает возможность относительно быстрого создания таких ресурсов.

В заключение следует отметить, что в контексте современного образования обучающийся нуждается в приобретении гибких знаний, которые могут служить основой для создания своего собственного контента в новых и стремительно меняющихся ситуациях, поэтому способность к простому запоминанию и воспроизведению информации сейчас воспринимается как устаревший навык. Интерактивные видео, которые требуют от обучающегося мгновенной реакции, навыков прогнозирования, критического мышления, перефразирования, помогают достичь этой амбициозной цели. Полностью заменить систему управления обучением они не могут, но они могут дополнить ее, являясь альтернативным средством передачи информации и внося разнообразие в канву занятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Visuals Stick in Long-Term Memory [Electronic resource]. URL : <https://www.shiftelearning.com/blog/bid/350326/studies-confirm-the-power-of-visuals-in-elearning> (дата обращения: 19.09.2022).
2. Burmark L. Visual Literacy: Learn to See, See to Learn. Assn for Supervision and Curriculum, 2002.
3. Caplan B. Three Reasons to Liven up Your Marketing with Visual Content [Electronic resource]. URL: <https://www.score.org/blog/3-reasons-liven-your-marketing-visual-content> (дата обращения: 28.09.2022).
4. Dayan Z. Visual Content: the Future of Storytelling [Electronic resource]. URL : <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2018/04/02/visual-content-the-future-of-storytelling/?sh=501aa1e23a46> (дата обращения: 30.09.2022).

ВИДЕОРЕСУРСЫ

5. Ethical Dilemma of Self-Driving Cars [Electronic resource]. URL : <https://en.islcollective.com/video-lessons/ethical-dilemma-driverless-cars> (дата обращения: 01.10.2022).
6. Free Trade vs Fair Trade [Electronic resource]. URL : <https://en.islcollective.com/video-lessons/free-trade-vs-fair-trade> (дата обращения: 02.10.2022).
7. What is Globalization [Electronic resource]. URL: <https://en.islcollective.com/video-lessons/what-is-globalization> (дата обращения: 01.10.2022).
8. The Story of Frida Kahlo [Electronic resource]. URL : <https://en.islcollective.com/video-lessons/story-frida-kahlo-advanced-tense-review> (дата обращения: 30.09.2022).

DEVELOPMENT OF “MIXED” CHINESE COURSE SYLLABUS UNDER THE NEW CHINESE PROFICIENCY STANDARDS

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ «СМЕШАННОГО» КУРСА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ СТАНДАРТАМИ ВЛАДЕНИЯ КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Chen Xiaozhen

Чень Сяочжэн

Huzhou University
Huzhou, People's Republic of China
Университет Хучжоу
Хучжоу, КНР
e-mail: qingke421@163.com

In recent years, “mixed” (a combination of online and offline formats) language learning has become increasingly popular as a new approach to learning. In March 2021, the Ministry of Education of the People's Republic of China published “Chinese Language Proficiency Standards for International Chinese Education”. The creation of a new curriculum for the “mixed” model according to the new standards is a complex task; it requires not only an innovative design of the curriculum, but also the creation of new textbooks, the implementation of distance learning models, etc.

В последние годы «смешанное» (сочетание онлайн и оффлайн форматов) изучение языков становится все более популярным в качестве нового подхода к обучению. В марте 2021 года Министерство образования КНР опубликовало «Стандарты владения китайским языком для образования на международном уровне». Разработка программы обучения китайскому языку в «смешанном» формате, которая бы соответствовала новым стандартам, представляет собой комплексную задачу, связанную не только с проектированием программы, но и с созданием учебников нового поколения, внедрением моделей дистанционного обучения и т.д.

Keywords: “mixed” learning model; syllabus; language proficiency standards; teaching methods; Internet+.

Ключевые слова: модель «смешанного» обучения; учебный план; стандарты владения языком; методы обучения; Интернет+.

According to the new development requirements for the education industry, online + offline “mixed” language learning has become an increasingly popular teaching model with the turbulence and trade-offs brought about by the epidemic. As a new teaching method, mixed learning reflects the change in teaching philosophy and paradigm. It is one of the essential means to improve the quality and efficiency of undergraduate teaching in China's universities now and in the future. the Ministry of Education of the People's Republic of China launched the “Double Wan Plan” for first-class undergraduate

courses and set up a separate category of “national online and offline hybrid first-class courses”, which is also intended to encourage universities and teachers to carry out relevant theoretical research and practical exploration, thus promoting the “classroom revolution” in universities and implementing the “classroom revolution” in universities.

In September 2019, the Chinese language teaching team I work with began recording video lessons for the “Distance Chinese Online Teaching Courser”, taking the lead in opening up online education for local Chinese language teaching and successfully coping with the subsequent epidemic surge. By the end of 2022, the video course had assisted in the completion of five sessions of Chinese language teaching both at the junior and middle levels, which basically met the requirements of local Chinese language teaching during the epidemic. However, with the change of offline syllabus, we should consider the long-term planning of online distance Chinese teaching courses and promote the new development of mixed teaching.

Through our research, we found that the teaching content of the online classroom is more and more closely related to the actual needs of the students, from the beginning of the teaching courseware video production, to the later “de-textualization”, and then try to make the learning video of the content text, we are looking for the teaching form and content that better meet the needs of local students in practice, and gradually form a “learning-centered” teaching trend [1, p. 5]. In the offline classroom, teachers will provide feedback and mastery of students' learning through weekly practice cards, stage tests, final expressive videos, etc. On the premise of ensuring the core teaching content, we use the online platform resources to supervise the post-class review of students of different levels and complete the role of teaching subjects. However, due to the rapid development of Chinese language teaching in non-target language environments, the teaching contents around the syllabus are related to the development of local Chinese teaching materials, how to develop a syllabus that meets the requirements of the new standards and the characteristics of local teachers and students has become an urgent problem. To this end, we propose the idea of “three plus two” for the local syllabus to realize the personalized innovation of Chinese teaching under the premise of platform interconnection.

First, we establish a three-stage learning system of “function-medium-expression”, i.e., setting functional learning goals, integrating Internet learning resources, and repeating and reinforcing effective output, while achieving strong input. According to the new requirements of “Chinese Language Proficiency Standards for International Chinese Education”, learners need to have a deeper understanding of the culture of the target language, so the introduction and localization of a large amount of language text materials are

imperative. This means that Chinese language teachers have to deepen the breadth and depth of the learners' learning content in a limited time. Secondly, a two-tier evaluation system of "basic-advanced" should be established, i.e., two different syllabuses should be set according to different learning purposes, corresponding to different levels of teaching contents, so as to initially realize the teaching of students according to their abilities. When setting the syllabus, we should follow the regulations of the Chinese Language Proficiency Standards which allow a 5% increase or decrease in each level. Finally, the development of a "popular, popularized, and application-oriented" curriculum should be promoted through the deep development of "Internet+" mixed teaching.

For example, the newly released Chinese Language Proficiency Standard is based on three levels, each of which quantifies the level that students should achieve in terms of "syllables, characters, vocabulary, and grammar", the first level with 269 syllables, 300 Chinese characters, 500 words, and 48 grammar points. Compared to the previous HSK2.0 standards, the quantitative language indicators of the new standard are more complex, both in terms of the number of words and the depth of grammar. Therefore, our syllabus setting must be adjusted to the length and intensity of each indicator. This is where the advantages of "Internet+" mixed learning come to the fore. with the help of online learning resources and various learning apps, all we need is for the Chinese teacher to pre-set the phonetic learning content and for the students to complete the phonetic training online, and then the teacher can design more language output interactions for the students in the offline classroom, thus increasing the teaching time of Chinese characters and grammar.

It is worth noting that in recent years mobile learning has facilitated mixed learning with massive and portable materials, flexible and versatile learning support, and efficient learning experiences. The use of mobile tools to create learning assistance platforms and resource centers has become an important part of informal learning. Among them, mobile learning on the side of various social software such as WeChat, WhatsApp, and Facebook have attracted the interest of young learners [2, p. 56]. Therefore, the aspect of how to use social platforms to build a free interactive space for Chinese language learning is also a direction we can study, such as building social software learning support groups, setting common short-term goals, while accelerating the development of visualization of teaching contents, enhancing the recurrence rate of teaching projects, using platform functions such as public websites to promote exchanges and discussions among learners, and soliciting suggestions from teaching targets and community members on a larger scale. etc. In short, in the information age, the instant sharing and updating of

various concepts are also teaching methods and approaches that teachers can develop in Chinese language teaching.

After clarifying the “three plus two” system of the Chinese language curriculum, there is the question of how to realize the localization and innovation of the Chinese language curriculum. The syllabus under the guidance of the new standards should conform to the design concept of “Outcome-Based Syllabus” which is commonly adopted in the international community, including the teaching contents, teaching objectives, teaching activities, quality and competence to be cultivated, and assessment standards. This hybrid Chinese course outline is based on the standards of phonetics, Chinese characters, vocabulary, and grammar combined with the theme of functional communication, and refines the language points summarized under the “basic and advanced” level design of each index and the corresponding evaluation methods, finally forming a spiral teaching system of two evaluations, three ratings, and fifteen missions, while integrating online learning resources. The new standard is designed to support student-centered active learning and team project learning and to incorporate advanced teaching concepts and specific methods in practice.

For example, students should complete the task of 300 Chinese characters for Level 1. Therefore, we appropriately adjusted the proportion of Chinese characters to the schedule of 90 every three months, and selected 120 as the basic standard and 150 as the advanced standard, and incorporated them into the corresponding units in the elementary syllabus according to 8 themes. In addition, the selection of Chinese characters takes into account the reality of the developed local tourism industry, prioritizing the order of occurrence of some nouns, verbs, and adjectives, and allocating local landscape videos for extra-curricular learning.

Of course, all the discussions in this paper still need progressive verification and adjustment in the context of teaching practice. The Internet resources are both an advantage and a bottleneck, “mixed” Chinese courses are still in the exploration and development stage. How to design a more practical and effective syllabus still requires continuous exploration and research by international Chinese teachers.

BIBLIOGRAPHIC LINKS

1. Hu Mingyang. Language Knowledge and Language Proficiency. Language and Literature Applications, 2007, No. 3.
2. Yuan Haiyan, Zhang Xiafei, Yang Xiao. An analysis of the online and offline hybrid teaching model of English for Civil Aviation Service – an example of cabin service English course. Innovative Education Research. 2021. Vol. 5(9).

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ПОЛИТОЛОГОВ

BLENDED LEARNING AS MEANS OF OPTIMIZING THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO POLITICAL SCIENCE STUDENTS

И.Н. Шпаковская

I.N. Shpakovskaya

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: irinka_shp@tut.by

Настоящая статья изучает использование смешанного обучения в условиях сокращения аудиторных часов при преподавании английского языка студентам-политологам. Автор приводит примеры успешного интегрирования информационных технологий в учебный процесс. Делается вывод о необходимости активного привлечения информационных образовательных технологий в современных условиях, а также о важности сохранения баланса между очным, дистанционным и самостоятельным обучением.

The article deals with the issue of using blended learning while teaching foreign languages to political science students in the situation when classroom hours are reduced. The author presents examples of successful integration of the information technologies into the studying process. The author arrives at the conclusion that it is essential to involve information technologies in the current situation in a more active way, it is also important to preserve the balance between face-to-face, distant and self-study learning.

Ключевые слова: смешанное обучение; информационные образовательные технологии; оптимизация, онлайн-коммуникация; очное обучение; самостоятельное обучение.

Keywords: blended learning; information technologies in education; optimizing; online learning; face-to-face learning; self-study learning.

В настоящее время в вузах преподаватели иностранного языка сталкиваются с рядом проблем, требующих незамедлительного решения. Прежде всего имеет место сокращение аудиторных часов, что приводит к невозможности научить студентов необходимым навыкам владения иностранным языком, используя лишь конвенциональные методы обучения. При этом многочисленные студенты приходят в вузы с достаточно низким уровнем владения иностранным языком, а это в свою очередь требует дополнительной работы с ними. Наконец, доминирующей тенденцией развития современной системы высшего образования является

ориентация на реализацию потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий. Все вышеперечисленное предполагает обязательное использование информационных образовательных технологий в учебном процессе и, безусловно, преподаватель должен учитывать все вышеизложенные факторы. Как следствие, это ведет к изменению парадигмы образования, предполагает разработку новых стандартов, методик и требований, а также пересмотр критериев оценивания и формата контроля, и, в конечном итоге, требует изменения самой концепции и стратегии развития образования.

В свете вышесказанного при изучении иностранного языка все более востребованной становится технология смешанного обучения (blended learning), поскольку именно она позволяет максимально эффективно организовать время преподавателя и студента, а также делает процесс изучения языка увлекательным и доступным.

При этом само понятие «смешанное обучение» появилось сравнительно недавно. В современной методической литературе оно трактуется как объединение строгих *формальных* средств обучения (работа в классе, изучение материала языкового курса) с *неформальными* (обсуждение важнейших аспектов учебного материала посредством онлайн-коммуникации) [1]. Отдельные методисты рассматривают смешанное обучение как комбинирование разнообразных способов подачи учебного материала (очного face-to-face, электронного online learning и самостоятельного обучения self-study learning) с использованием методики управления знаниями [2].

Отмечается, что современная модель смешанного обучения обеспечивает доступность всех материалов практических занятий для студентов, что предполагает возможность их использования для самостоятельного изучения, опцию онлайн-общения при помощи таких инструментов, как чаты, форумы, видеоконференции. Смешанное обучение предоставляет расширенные возможности для разработки индивидуальных и групповых проектов, благодаря чему у студентов развиваются навыки поиска, анализа информации, навыки работы в команде, распределению обязанностей и принятия ответственности за решения [3].

В качестве примера использования смешанных технологий при обучении иностранному языку можно привести занятие на тему «Политические партии в США», проводимое в группах первого курса юридического факультета специальности «Политология (по направлениям)». С 2021-2022 учебного года по данной специальности имело место сокращение аудиторных часов более чем на 15%. При этом на такую объемную тему было выделено только 2 часа аудиторных занятий. В данном контексте представляется оправданным и необходимым более ин-

тенсивное использование курса «Иностранный язык (профессиональная лексика)», разработанного преподавателями кафедры английского языка гуманитарных факультетов факультета социокультурных коммуникаций (внутренний доступ <https://eduenglish.bsu.by/course/view.php?id=23>).

В рамках данного курса для самостоятельного изучения студентам была предложена серия материалов (текстов о политических партиях в США), к которым был разработан ряд онлайн-заданий, включающих как проверку понимания содержания текста, так и лексические упражнения. Следует отметить, что студенты имели возможность самостоятельно проверить правильность своих ответов. В случае возникновения затруднений при выполнении заданий студенты могли обратиться к преподавателю в чате в заранее оговоренное время для консультаций. Выполнение данных заданий было запланировано в целях формирования необходимой базы для устного обсуждения темы в аудитории.

На аудиторном занятии для контроля владения пройденным материалом проводилась викторина, посвященная истории и характерным признакам политических партий США. Студенты работали в командах, а члены победившей команды получили памятные сувениры.

Вторая половина занятия была посвящена предвыборным дебатам. При подготовке использовалось учебно-методическое пособие «Дебаты на правовые темы», доступное онлайн [4]. Отметим, что данное учебно-методическое пособие было подготовлено преподавателями кафедры английского языка гуманитарных факультетов ФСК. Оно направлено на развитие речевых умений будущих юристов во время учебных дебатов на актуальные правовые темы современного общества, в ходе которых нужно аргументированно отстаивать свою точку зрения, что способствует моделированию реальных ситуаций делового общения.

Представители избирались на добровольной основе; традиционно, это студенты с высоким уровнем владения английским языком. Далее, путем жеребьевки определялось, от имени какой партии они будут выступать. Остальные студенты выступали в роли избирателей, их задачей было слушать кандидатов и задавать им вопросы относительно их предвыборной программы. У представителя каждой из партий было 5 минут для выступления, оппоненты могли задать друг другу по 3 вопроса, затем они должны были отвечать на вопросы аудитории. На заключительном этапе проводилось голосование в письменной форме. Студенты должны были указать, какую партию они выбирают и причины, по которой они голосуют именно за эту партию.

В целом этот вид работы вызвал большую заинтересованность у студентов, о чем свидетельствовала как их непосредственная реакция во время выполнения задания, так и положительные отзывы при проведе-

нии анкетирования в конце семестра. Например, при анкетировании одним из наиболее популярных среди высказанных пожеланий была просьба чаще проводить занятия в подобной форме.

Таким образом, применение в учебном процессе технологий смешанного обучения позволяет повысить его эффективность, в частности, сокращая аудиторное время освоения предъявляемого материала; также процесс обучения английскому языку становится более мобильным, преподавателю легче адаптировать его под потребности каждого студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bonk C.J. & Graham C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.
2. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning, 2008.
3. Вардашкина Е.В. Модель смешанного обучения английскому языку студентов неязыковых вузов: Современные проблемы в пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании [Электронный ресурс]. URL: www.sworld.com.ua/index.php/pedagogy-psychology-and-sociology-411/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-411/11043-411-0327 (дата обращения: 20.09.2022).
4. Дебаты на правовые темы = Legal Debating [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / сост.: З.В. Полиенко [и др.] ; под общ. ред. О.И. Васючковой. Минск: БГУ, 2016. 1 эл. оптич. диск.

РАЗДЕЛ 3
КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SECTION 3
CULTURAL RESEARCH AND CULTURAL EDUCATION

ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
В СЕТЕВОМ ОБЩЕСТВЕ

TRANSFORMATION OF CULTURAL VALUES IN A NETWORK
SOCIETY

Ю.Л. Баньковская

Yu.L. Bankouskaya

Белорусский государственный аграрный технический университет
Минск, Беларусь
Belarusian State Agrarian Technical University
Minsk, Belarus
e-mail: ulia_bank@tut.by

Следствием развития информационно-коммуникационных технологий становится изменение системы социальных ценностей. Их трансформация обусловлена формированием сетевого общества, приведшего к возникновению качественно новой формы взаимодействия субъектов. Ценностный релятивизм, утрата прежних традиционных норм, снижение уровня ответственности за несоблюдение социальных предписаний, изменчивость духовных идеалов являются результатом развития процесса сетевизации всех сфер жизнедеятельности человека.

The consequence of information and communication technologies development is a change in the system of social values. Their transformation is due to the formation of a network society, which led to the emergence of a qualitatively new form of subjects' interaction. Value relativism, the loss of previous traditional norms, a decrease in the level of responsibility for non-compliance with social prescriptions, the variability of spiritual ideals are the result of the development of networking process in all spheres of human activity.

Ключевые слова: ценность; конфликт; сетевые структуры; коммуникация; взаимодействие.

Keywords: value; conflict; network structures; communication; interaction.

Развитие информационно-коммуникационных технологий сопровождается процессом трансформации традиционных ценностей и норм. Сетевые принципы становятся тем основанием, на базе которого выстраивается современная глобальная культура, чье функционирование характеризуется такими отличительными признаками как нелинейность, плюрализм ценностей, комбинация и артикуляция смыслов.

Аспекты модификации ценностно-нормативных стандартов были исследованы М. Кастельсом, который разработал одну из наиболее известных теорий сетевого общества. Данное явление он рассматривает в качестве глобального образования, затрагивающего жизнедеятельность каждого человека и ориентированного на формирование новых ценностей и культурных кодов. «Принадлежность к той или иной сети или отсутствие таковой наряду с динамикой одних сетей по отношению к другим выступают в качестве важнейших источников власти и перемен в нашем обществе; таким образом, мы вправе охарактеризовать его как общество сетевых структур» [1, с. 494].

Культура, ее ценности и нормы предопределяют качественную специфику общества, воздействуют на все сферы его жизнедеятельности. Р. Коллинз обращал внимание, что любые символы, сакральные объекты и ценности вырабатываются интеллектуалами, оказывающими непосредственное социальное влияние на создание и внедрение идей, которые «верны и значительны вне каких-либо местных условий, какой-либо локальности и вне зависимости от того, примет ли их кто-либо на практике» [2, с. 65]. Сетевая схема, реализуемая в вертикальном и горизонтальном временном направлении, закладывает формальную модель распространения информации, приобретаемой субъектами в результате их интеллектуальной рефлексивной деятельности. На процесс производства культурных ценностей и норм непосредственное воздействие оказывают как центральные фигуры или узловые центры, в наибольшей мере обладающие политическим, экономическим или культурным капиталом, задающие направленность развития и функционирования сети, так и отдельные люди, находящиеся на периферии данного образования [3, с. 91-98].

Кризис ценностно-нормативной системы, унификация мира, предполагающего универсализацию какой-либо одной культурной парадигмы актуализирует значимость рефлексии, направленной на понимание сущности процессов, происходящих в социальной реальности. Осознание и оценка ценностей, существующих в трансформирующемся обществе, принятие или отклонение их, участие в формировании новых ценностно-нормативных стандартов, ориентированность на поиск социальной и личностной идентичности приводят к тому, что человек вынужден постоянно менять свое миропонимание. Модификация ценностных представлений и направленность на создание новых социальных норм и правил, соответствующих требованиям современного общества, отражают ход событий, происходящих в социальном пространстве. «Любая ценностная сфера определенным образом реализуется всякий раз, когда человек сознательно обращается к ней» [4, с. 69]. Индивидуальные су-

ждения человека о мире вырабатываются на основании уже существующих ценностей, однако на определенном этапе развития вследствие воздействия на него внешних или внутренних факторов индивид становится создателем новых ценностей, что приводит к трансформации социальной системы.

Сетевые технологии, приведшие к изменению социальных представлений, моделей межличностного взаимодействия, способствуют релевантности существующих ценностно-нормативных стандартов. Приспособление к новым условиям жизнедеятельности, их принятие и разделение социальными общностями особенно актуально в ситуации возможной быстрой эскалации противоречий, нестабильности и неустойчивости общественного развития. С одной стороны, новые социальные стандарты предоставляют человеку возможность ощутить общность с другими людьми, понять свою принадлежность к определенной социальной группе. «В процессе динамического приспособления к культуре развивается множество мощных побуждений, мотивирующих действия и чувства человека» [5, с. 33]. С другой стороны, анонимность сетевой коммуникации снижает уровень ответственности за предоставляемую информацию, тогда как возрастают возможности для деструктивного использования контента.

Результатом релевантности социальных ценностей и норм является появление ценностных конфликтов, приводящих к трансформации культуры и созданию новых ценностно-нормативных стандартов, не предусмотренных предшествующими законами общественного функционирования. Причиной их возникновения выступают взаимоисключающие друг друга религиозные, политические и иные общепринятые нормы. «Моральные ценности и культура: конфликты в этой области возникают тогда, когда государство навязывает собственные ценности людям, принадлежащим другой цивилизации» [6, с. 325]. Их разработка является необходимым условием для стабилизации социальной системы, сохранения устойчивости ее развития. Изменение наличных социальных норм стимулирует процесс социальных преобразований, формируя условия для существования общества в новых условиях.

Сетевое взаимодействие создает новые возможности для решения общих задач. Быстрая информационная доступность и постоянная обновляемость результатов совместной деятельности, их междисциплинарный характер стимулирует активность субъектов на творческий поиск, расширяет область кросскультурной коммуникации, способствует лучшему пониманию и осознанию межкультурных ценностей. Сетевая коммуникация способствует формированию таких качеств личности, как медиаграмотность и гибкость мышления.

Результатом развития сетевого общества становится появление необходимости в поиске новых критериев поддержания и оценки социальной стабильности. Исследование ценностных конфликтов позволяет не только выявить дестабилизирующие тенденции в функционировании общества, что позволяет устранить в дальнейшем присущие ей элементы неопределенности, рассогласованности. Их изучение ориентировано на раскрытие механизмов функционирования динамичной социальной системы. Как отмечают П.А. Водопьянов и Ч.С. Кирвель, «пора понять, что не рациональные модели и внешние схемы, не стремление извне «осчастливить» других, а жизнь в соответствии с совестью и человеческой нравственностью, с чувством собственного долга и собственной ответственностью за совершаемый выбор и поступок есть условие гуманизации и совершенствования общества» [7, с. 100].

Можно сделать вывод, что процессу функционирования сетевого общества присущи следующие качественные признаки: потеря идентичности и культурной автономии, нестабильность и постоянная изменчивость норм, приоритетов и ценностей людей. Результатом трансформации культуры становится снижение уровня устойчивости развития социальной системы. Формирование поликультурного пространства приводит к ослаблению и утрате традиционных ценностей, исчезновению национального колорита. Следовательно, возрастает опасность кризиса культуры, ее регрессивного развития. Знание ценностно-нормативных стандартов, их соблюдение предоставляет широкие возможности для межкультурного диалога, понимания субъектов взаимодействия, формирования представления о значимости как своей национальной идентичности, так и прояснения специфики иной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / С.С. Аверинцев [и др.]; под общ. ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 494-505.
2. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002.
3. Коллинз Р. Теория конфликта в современной макроисторической социологии // Философская и социологическая мысль. 1993. № 6. С. 81–98.
4. Гильденбранд Д. Метафизика коммуникации: исследование сущности и ценности общественных отношений. СПб.: Алетейя, 2000.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990.
6. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ. СПб.: Terra fantastica, 2003.
7. Водопьянов П.А., Кирвель Ч.С. Рационализация жизнедеятельности социума: возможности и принципы // Труды БГТУ. 2016. № 5 (187). С. 97–101.

**ДИАЛОГ НЕМЕЦКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУР
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ
ФИЛОСОФСКИХ ЭССЕ И. КОНЧЕВСКОГО И В. САМОЙЛО)**

**DIALOGUE BETWEEN GERMAN AND BELARUSIAN
CULTURES AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURIES
(ON THE EXAMPLE OF PHILOSOPHICAL ESSAYS
BY I. KONCHEVSKY AND V. SAMOILLO)**

В.А. Богатырева

V.A. Bahatyrova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: vernikovskayava@yandex.ru

В статье рассматривается взаимодействие белорусской и немецкой культур. Философские эссе И. Кончевского (Абдираловича) и В. Самойло (Сулима) представляют собой один из аспектов диалога культур на рубеже веков. Ведущие немецкие философские концепции оказали влияние на формирование взглядов белорусских философов. Также показано, что диалог между двумя культурами не был односторонним. Публицистика В. Самойло на немецком языке способствовала популяризации белорусской культуры, а также знакомила немецких читателей с актуальным в то время литературным процессом.

The paper deals with the interaction of Belarusian and German cultures. The philosophical essays by I. Konchevsky (Abdiralovich) and V. Samoillo (Sulima) represent one of the aspects of the cultures dialogue at the turn of the century. The leading German philosophical concepts influenced the formation of Belarusian philosophers' views. It is also shown that the dialogue between two cultures was not one-sided. V. Samoillo's publications in German contributed to the popularization of the Belarusian culture and introduced the German readers to the modern literary process.

Ключевые слова: белорусское Национальное Возрождение; эпоха fin de siècle, «философия жизни»; Кончевский (Абдиралович); Самойло; Ницше; Шопенгауэр.

Keywords: Belarusian National Renaissance; fin de siècle era; «philosophy of life»; Konchevsky (Abdiralovich); Samoillo; Nietzsche; Schopenhauer.

Рубеж XIX–XX столетий – сложное время в мировой культуре, наполненное разнообразными и разнородными художественно-эстетическими и философскими течениями. В истории и культуре Беларуси этот период также оставил глубокий след, во многом определивший дальнейшее духовное развитие страны. На рубеже XIX–XX в. в европейском обществе складывается определенная культурная ситуация, которую часто именуют эпохой fin de siècle, или эпохой «конца

века» («синдромом конца века»). Генеральные характеристики эпохи – крайний индивидуализм, эсхатологические настроения упадка и уныния, осознание хрупкости и быстротечности человеческого существования, предчувствие скорого конца и, вместе с тем, упоение жизнью, гедонизм.

В Германии на рубеже XIX–XX в. поднимается волна патриотических настроений, связанных с победой во Франко-прусской войне (1871), а также с объединением немецких земель в Германскую Империю (Deutsches Reich). Однако уже в 1873 г. экономический кризис и недовольство гегемонией Пруссии приводит к разочарованию в существующем миропорядке.

Беларусь вступает в эпоху «fin de siècle» в атмосфере бунтарства и патриотизма, обусловленного проводимой политикой русификации, ужесточенной после восстания 1863–1864 гг. Так, в эпоху, где доминируют настроения упадка и меланхолии, наша страна испытывает небывалый ранее национальный и культурный подъем. В это время получают распространение идеи белорусского Национального Возрождения – нации- и культуротворческого процесса, характеризующегося интересом к собственной истории, традициям и языку.

В это время в Беларуси появляются первые национальные философы, чьи идеи стали основой для формирования национальной идентичности. Философской базой рубежа веков стали концепции Ф. Ницше, А. Шопенгауэра, О. Шпенглера. Их идеи проникали и на белорусские земли и оказали влияние на взгляды И. Кончевского (Абдираловича) и В. Самойло (Сулимы).

В своем программном эссе «Адвечным шляхам» И.В. Кончевский (1896–1923, писал под псевдонимом Игнат Абдиралович) ставил вопросы о поиске белорусами своей национальной идентичности. Основной идеей его является категория «вагання» («колебания») Беларуси между Западом и Востоком. Философ пишет: «Да нашага часу беларускі народ ня ставіць апору ні ўсходняй, ні заходняй хвалі, і яны вольна перакочваюцца над яго галавой» [1, с. 11]. Кончевский также касается и других тем, многие из которых звучат вполне в «духе времени» и созвучны с идеями ведущих европейских мыслителей рубежа века – А. Шопенгауэра и Ф. Ницше. Белорусский философ употребляет такие обороты, как «духовнае мяшчанства» и «дух змерцвеласці». По мысли философа, существует две истинные силы, культивирующие духовное мещанство: мода и дисциплина. Обе силы есть инструменты для принуждения и насилия над человеком [1, с. 23]. Схожие мысли высказывал и А. Шопенгауэр в своих «Афоризмах житейской мудрости» и отмечал, что мещанство (филистерство) ведет к «омертвлению»: «Никакое

стремление, ни к познанию и пониманию, ради них самих, ни к собственно эстетическим наслаждениям, родственное с первым, не оживляют его существования. Устрицы и шампанское – вот апофеоз его бытия, цель его жизни, добыть всё, способствующее телесному благоденствию» [2, с. 48]. Ф. Ницше, в свою очередь, предостерегал устами Заратустры: «Горе! Приближается время самого презренного человека, который уже не может презирать самого себя. <...> Земля стала маленькой, и по ней прыгает последний человек, делающий всё маленьким» [3, с. 14]. Кончевский пишет, что в современной ему цивилизации все идеи, принявшие облик формы, уже пали или скоро падут: «Ляжаць разбітыя і растрэсканыя каля ног чалавека Малох рэлігіі, гаспадарства, пісанай маралі і яшчэ, і яшчэ. Ня мёртвыя формы, а сам чалавек – гаспадар свайго жыцця» [1, с. 24-25]. Схожие мысли прослеживаются в работах Ф. Ницше, например в его знаменитом афоризме: «Бог задохнулся в богословии, нравственность – в морали», а понимание человека, как «хозяина своей жизни» сходно с идеей о «Сверхчеловеке».

Выходом из состояния духовного мещанства, а также высвобождением идеи из-под молоха формы является творчество. В западноевропейской философии Ф. Ницше подчеркивал значимость и движущую силу творческого начала для духовного созидания. Эту же мысль развивает в своем эссе и Кончевский: «Цяпер жыццё поўна нядолі, бо мы ня ўмеем быць тварцамі. <...> Нятворчыя рабы, мы лёгка схіляемся пад кожным ідалам-формай» [1, с. 26]. Истинное, свободное искусство никогда не останавливается в своем творческом процессе. Живая творческая человеческая душа характеризуется «бязустаннай творчасццю, адсугнасццю самадазвалення, вечным шуканьнем, вечным імкненьнем далей, у глыбіню жыцця» [1, с. 27]. Такая мысль схожа с концепцией «философии жизни» Ницше: лишь стремление, «домогание» чего-либо есть счастье, и только в этом постоянном стремлении может родиться истинное творчество и настоящая культура. Ценность искусства и творчества подчеркивали многие представители эпохи *fin de siècle*, в том числе и белорусские философы.

Другая немаловажная фигура для белорусской национальной философской мысли – Владимир Самойло (1878–1941, псевдоним – Сулима). Его программное эссе «Гэтым пераможаш!..» («Сим победиши!..») написано под влиянием эссе «Адвечным шляхам» и в диалоге с ним. Кроме того, на В. Самойло повлияли И. Гёте, И. Фихте, Г. Лессинг, А. Герцен. Белорусский философ определяет два доминирующих культурно-исторических типа: западный «активистский» и восточный «фаталистский». Подобная типология схожа с мыслями О. Шпенглера в «Закате Европы» о культурах «фаустианского» и «аполлоновского» ти-

пов. По мнению Самойло, образцом активного духовного творца является творчество Й. Г. Фихте. Его философию, наряду с философией Г. В. Лейбница, Самойло ценил очень высоко. Вслед за Лейбницем, белорусский философ поднимает вопросы об апологии «мирового зла». Он придерживается оптимистических позиций: «Толькі актыўным змаганьнем са злом, у імя і дзеля ідэальнага дасканаленьня сьвету разьвязуецца філязофская праблема “апраўданьне сусьветнага зла”, – толькі на гэтым грунтуецца крытычна і самы аптымізм» [4, с. 72].

В эссе Самойло цитирует, со своими дополнениями, Евангелие от Иоанна, ставя знак равенства между Словом и Разумом: «У Пачатку (значыць, яшчэ да стварэньня гэтага Пачатку нашага сьвету) было Слова (значыць, Розум), і Слова гэтае імкнулася да Бога, і гэтае Слова сталася Богам» [4, с. 74]. Здесь видны переклички с «Фаустом» Гёте, которого Самойло, несомненно, прекрасно знал: «“В начале было слово”. С первых строк / Загадка. Так ли понял я намек? / Ведь я так высоко не ставлю слова, / Чтоб думать, что оно всему основа. / “В начале мысль была”. Вот перевод. / Он ближе этот стих передает. / Подумаю, однако, чтобы сразу / Не погубить работы первой фразой. / Могла ли мысль в создание жизнь вдохнуть? / “Была в начале сила”. Вот в чем суть. / Но после небольшого колебания / Я отклоняю это толкование. / Я был опять, как вижу, с толку сбит: / “В начале было дело”, – стих гласит» (Пер. Б. Пастернака) [5, с. 44].

Слово, разум (мысль), сила и дело у Самойло неразрывны и проявляются в творчестве. Это и есть тот «найпраўдзівейшы, непераможны, але ўсё перамагаючы мэтад духоўнае актыўнасьці» [4, с. 93]. Именно через духовное созидание можно преобразовать зло в добро. В. Конон так обозначил одну из важнейших для философии Самойло мысль: «пераадолець крызіс можна толькі творчасцю, пераўтварыць зло не супрацьстаяннем яму, а дабром. І Беларусь, і ўвогуле ўвесь свет выратуе таксама творчасць, гарманічнае ўзаемадзеянне геніяльных асоб усіх народаў і нацый, што пацвярджаецца досведам еўрапейскай гісторыі і філасофіі» [6, с. 50]. В. Самойло утверждал, что только бережное отношение к историческому социокультурному опыту и Беларуси, и других стран, постоянный диалог между культурами позволят целым странам и нациям преобразовать зло в добро.

Примечательно, что В. Самойло не только популяризировал немецкую философию в своих эссе, но и сам издавался в Германии. Его список публикаций в изданиях «Feuilletondients des Ost-Express» и «Jahrbücher für Kultur und Geschichte der Slaven» насчитывает 36 пунктов. Белорусский философ знакомил немецкоязычного читателя с традициями, культурой и фольклором родной страны, а также с актуальной куль-

турой через призму современной для его времени литературы (например, статьи «Eine weissrussische Dichterin» – о творчестве поэтессы Н. Арсеньевой, «Ales' Garun' und sein literarisches Schaffen»). Ю. Гарбинский выделяет ряд особенностей немецкоязычной публицистики В. Самойло: «Па-першае, панарамнасць бачання крытыкам беларускай праблематыкі; па-другое, яго імкненне і здольнасць кожную з'яву ці аналізаваную праблему разгледзець на макраўзроўні, інакш кажучы, у кантэксце еўрапейскай (а часам сусветнай) гісторыі і культуры, па-трэцяе, <...> жаданне захаваць максімум аб'ектыўнасці ў сваіх ацэнках таго, што адбывалася на Беларусі» [7, с. 80].

Таким образом, одним из аспектов диалога культур на рубеже XIX–XX вв. была философская эссеистика. И. Кончевский и В. Самойло были знакомы с ведущими философскими концепциями Германии того времени. Примечателен также факт взаимного обогащения культур: публицистика В. Самойло была одним из способов познакомить немецкого читателя с белорусской культурой, обычаями и фольклором, а также с актуальным на рубеже веков белорусским литературным процессом. Белорусские философы не разделяли тотального пессимизма и декадентства и были близки, скорее, к идеям «философии жизни» Ницше, нежели к воззрениям А. Шопенгауэра и О. Шпенглера, однако разделяли их беспокойство за судьбы цивилизаций. И И. Кончевский, и В. Самойло полагали человеческую жизнь самой главной ценностью и отрицательно относились к любым манипулятивным принуждениям свободной личности. В эпоху тотального пессимизма, когда Ницше объявил о «смерти Бога», Шопенгауэр писал о господстве некой всепоглощающей «мировой воли», а Шпенглер предрекал «Закат Европы», В. Самойло пишет «Гэтым пераможаш!..(Нарысы крытычнага аптымізму)». Посыл произведения И. Кончевского также оптимистичен, так как предрекает тотальное переустройство мира и полагает, что в нем обязательно найдется место для нашей страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абдзіраловіч І. Адвечным шляхам: дасьледзіны беларускага сьветапогляду. Мінск: Навука і Тэхніка, 1993.
2. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости / Пер. с нем. Ю.И.Айхенвальда. СПб. : Азбука, Кн. клуб «Терра», 1997.
3. Ницше Ф. Так говорил Заратустра : Книга для всех и ни для кого / пер. с нем. В. Рынкевича. М.: СП «Интербук», 1990.
4. Самойла У. І. Выбранае. Мінск: Кнігазбор, 2017.
5. Гёте И.В. Фауст: Трагедия / пер. с нем. Б. Пастернака. М. : Худож. лит., 1983.
6. Конан У. Уладзімір Самойла. Мінск: Харвест, 2018.
7. Гарбінскі Ю. Уладзімір Самойла ў нямецкім друку (1927–1935): праблематыка і жанравая спецыфіка публікацыяў //Polsko-białoruskie związki literackie, językowe i historyczno-kulturalne / redakcja naukowa: Mikołaj Timoszuk,

ПЕРЕНАСТРОЙКА СОВРЕМЕННОГО ПРАЗДНИКА

RECONFIGURATION OF THE MODERN FESTIVAL

Е.А. Дичковская

К.А. Dzichkouskaya

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: katerinadi@yandex.ru

В статье автор обращается к трактовкам понятия «праздник», которые подчеркивают его эмпирическое измерение, включая повторное зачарование, ритуализацию и создание наследия. Праздник рассматривается в контексте традиции. Утверждается, что традиция является основополагающей стратегией, связывающей человека с идеализированным прошлым; она сформирована выживанием и построена на инновациях. Праздничные традиции характеризуются пластичностью, вниманием к постоянно меняющимся социальным условиям и основаны на механизмах десемантизации их значений.

The article attempts to shed light on some of the new paradigms and concepts of the festival, which emphasize its empirical dimension, including re-enchantment, ritualization and heritage-making. Special attention is focused on social mobility and variations that affect traditions. It is argued that tradition is a fundamental strategy that links to an idealized past, it is shaped by survival and built on innovation. The flexibility of festive traditions to constantly changing social conditions is based on the mechanisms of desemantization of their meanings.

Ключевые слова: праздник; традиция; ритуализация; культурное наследие; культурные изменения.

Keywords: festival; tradition; ritualization; cultural heritage; cultural changes.

Праздничная традиция является объектом европейской этнологии с момента основания дисциплины до сегодняшнего дня.

Современный праздник связан с тремя понятиями, которые подчеркивают эмпирическое измерение праздничных традиций: повторное зачарование или возвращение очарования, ритуализация и создание наследия [1, с. 5]. Символическое богатство, адаптивность и изменчивость праздничных традиции проявляются в ряде творческих черт, в которых социальные структуры, культурные элементы, постмодернистское медиапространство и новые формы коллективных организаций и действий сливаются и неразрывно взаимодействуют.

Возрождение критического научного интереса к традициям праздничного или ритуального [2] характера идет рука об руку с возрождением традиционных праздников, особенно в сельской или полугородской местности. В более структурном смысле праздники провинциальны, потому что они подчинены в своих национальных контекстах и внутри европейского пространства. Праздники являются периферийными узлами постиндустриального, неолиберального мира, причем такими узлами оказались богатые и культурно динамичные мегаполисы запада. Провинциальное население полусельской или полугородской местности затянато между любовью к селу и городскими амбициями, часто пребывает в состоянии ожидания на полпути между двумя полюсами деревни и города не только географически и социально, но и символически и экзистенциально. Именно в таких контекстах произошел всплеск праздничной активности в годы сразу после Второй мировой войны, но уже к концу 1950-х эта активность сошла на нет, и празднества пошли на убыль. Падение продолжалось в течение 1960-х годов. Перед лицом прогресса индустриальной, городской, а затем и медийной гомогенизации исследование праздничной культуры было низведено до статуса фольклора и идентифицировано как страсть ностальгирующих по ушедшему прошлому.

Но в 1970-х началось обратное движение, расцвет политики идентичности (национальной, этнической, гендерной, возрастной). Восьмидесятые годы XX века вызвали оживленное движение праздничного возрождения [3, с. 7]. Эти годы характеризуются новым спросом на массовые праздники и фестивали. Восьмидесятые и девяностые годы XX века можно охарактеризовать как время настоящих праздников, когда праздник стал представлять собой продукт массовой культурной инженерии. При междисциплинарном сближении происходило не только интенсивное накопление знаний о празднествах античности, средневековых народных гуляниях, городских и гастрономических праздниках, карнавалах, но и переопределение природы концепта «праздник» и ключевых понятий, связанных с изменением выбора единиц анализа, эпистемологическими преобразованиями и диверсификацией источников. Фокус внимания был сосредоточен на концепции праздничного ритуала, и акцент сместился с изучения праздника сельских общин на городской праздник, все более интегрируя процессы глобализации в объяснение локальных изменений культуры.

Изучение и осознание гносеологического статуса праздника также определило его реконструкцию. В то время как сельские праздники компактной и однородной общины, такой как деревенская, устраиваемые на площади или по случаю религиозных празднеств, перестали со-

держат приписываемые им значения в результате процесса десемантизации традиционных значений и появлении новых смыслов [4, с. 88], исследования постепенно сориентировались в сторону развития городского праздника и изучения феномена ревитализации. Термин ревитализация используется для обозначения широкого круга изменений, которые в последние десятилетия спровоцировали не только возрождение ритуалов, но также и изобретение новых празднеств.

Гипотеза о связи между поездками на работу из пригорода в город и обратно и праздниками обоснована и весьма логично объясняет причины возрождения праздничной культуры. Современные пассажиры социального явления, состоящего в регулярном перемещении работников из городского населенного пункта в сельский и обратно, являются главными организаторами традиционных праздников, восстановленных сообществом, находя в них ориентацию и уверенность в жизни в меняющемся и небезопасном мире. Очевидно, что праздник направлен на создание онтологического доверия и безопасности.

В традиционных обществах, где социальные отношения определялись местом, локальное сообщество, обладавшее малой мобильностью и характеризовавшееся относительной изоляцией, представляло собой четко определенную систему. В отличие от таких корпоративных моделей, современная среда благоприятствует постоянной мобильности и живет за ее счет. Субъект вынужден делать постоянный выбор, выстраивая собственную идентичность как проект, вытекающий из размышлений. Каждый индивидуум самостоятельно определяет форму интеграции и степень вовлеченности в проект, но публика праздника (актеры и зрители) создается как местными жителями, так и иногородними, приезжими, которые «настраиваются» на праздник благодаря средствам массовой информации.

Современный праздник понимается эмпирически и контекстуально как коллективный феномен большой сложности, возникший в диалектическом отношении к повседневной жизни, парадоксальной трансгрессии социального порядка и его продуктивной рациональности. Он выражает и утверждает ключевое измерение существования сообщества, которое приводит в действие самые разнообразные регистры социальной жизни: время вне времени, вычтенное из отрезка времени и подвешенное в радостном экстазе наполненности, является неким исключением, но цикличным и повторяющимся; традиция, порождающая спонтанность, игривость и самодостаточность, но в то же время являющаяся источником неясной сакральности. В праздничной среде и времени процесс социализации становится более интенсивным, поскольку чувство общей связи, выходящей за рамки иерархий и социальных условий,

питается и усиливается, чтобы привлечь глубокое чувство жизни группы, выраженное и подчеркнутое богатым символическим и ритуальным распространением. Праздник – это коллективное действие, в котором празднующие и прославляемые объекты, идентифицируемы или перепутаны в зависимости от контекста. Праздник не принадлежит области рационального, но объяснить его, исходя из иррационального, невозможно. Праздник находится в метарациональной сфере харизмы и состоит из символически-ритуального действия, которое, как и метафора, обладает необычайной способностью пробуждать и утверждать реальность, недоступную прямому описанию, реальность, которую только игра обрядов и символов может представлять вместе с нарушением обычных значений нашего языка и поведения. И хотя никто не отождествляет праздник с обрядом, тем не менее, какими бы тонкими ни были его черты, в рамках любой праздничной программы присутствует обряд. Понятие обряда претерпевает постоянный семантический дрейф под воздействием более узкого его использования, включая трансцендентность и священное, и широкого использования, включая формальные признаки и повторяющееся поведение. Исследования ритуала и формулирование теории «гражданских религий» охватили разрозненные темы. Широкое разнообразие действий, которое стало анализироваться как паттерны ритуализованного поведения, свидетельствует о множестве форм праздничных составляющих: агрессия и борьба, песни, игры, спорт, драма, танец, юмор и искусство. Ритуал стал отождествляться с формальными коммуникативными функциями почти во всех или в большинстве видов деятельности. Кэтрин Белл предложила термин «ритуализация» [5, с. 73], расширив понятие почти до бесконечности. Частичное совпадение ритуала с такой категорией коллективного действия как праздник очевидно.

Изучение праздников подтверждает не только их бесспорную жизненность в современном обществе, но и их метаморфозы, радикальный характер которых требует дальнейшего изучения. Среди основных изменений и тенденций развития праздника можно выделить трансформации, которые относятся к хронологии (дата празднования, программа), к синтаксису застолья, касаются его семантики (объект) и, наконец, его социальной логики (субъект).

В отношении хронологии праздника, его темпоральной логики, следует отметить растущее осознание сложного пересечения, существующего между праздником и временем: во-первых, праздник интерпретируется в диалектической связи с повседневной жизнью, в конституирующем характере социального времени, во-вторых, циклические праздники отделяются от случайных, которые являются частью систе-

мы. Современность постулирует разрушение традиционного порядка времени, что привело к подавлению одних праздников, ускользанию других и процессу концентрации вокруг самого главного праздника, который охватывает праздничный период. Но самое значительное явление заключается в том, что локальная организация времени теперь эксплицитно интегрирована с универсальными ритмами и моделями, с общей организацией, типичной для индустриального общества и сферы услуг. По этой причине даты празднования изменяются, каждый год адаптируясь к календарю; даже периоды, посвященные большим праздникам, постоянно расширяются, чтобы освободить место для накопления праздничных сегментов, посвященных возрастным группам, государству, профессиям и социальным слоям. Они структурированы путем дозирования периода празднования до такой степени, что пределы каждого праздничного цикла в целом больше не являются фиксированными. Нарушается синтаксис праздничной системы, перестраивается ее макет расположения в календаре как в соответствии с логикой современности, так и внутренней последовательностью праздника, его программой, преемственностью и порядком проведения торжеств.

Праздник переплетается со временем и в других смыслах. С одной стороны, воображаемая приостановка его длительности должна быть завершением времени; в праздновании прошлое, настоящее и будущее смешиваются с сильным беспокойством, чтобы произвести желаемый эффект: настойчивый призыв даже самых неуместных жестов и действий в преемственности с прошлым и подчинение властному диктату традиции, несомненно, направлен на создание прочного, абсолютного фундамента настоящего и будущего сообщества, на создание доверия и смысла существования. Эпоха, спроецированная в будущее, подобная нашей, формируемая постоянными технологическими изменениями, делающими знания устаревшими и непрерывно обесценивающими прошлое, порождает нестабильность и парадоксальным образом отбирает и превращает определенные объекты и ритуалы в неосязаемое. Чем более поддающейся манипулированию становится история, тем более необходимо установление абсолютного символического основания. С другой стороны, историческая наука научила нас различать формы темпоральности, которые смешиваются в любом социальном явлении: длительные периоды векового постоянства, медленные колебания, связанные с изменениями в социальной структуре, чередующиеся движения и нововведения, подчиненные непререкаемым законам трендов. Таким образом, выживание и новаторство постоянно переплетаются, потому что традиция есть основополагающая стратегия, которая узаконивает действие, легализует его практику, связывая с идеализированным про-

шлым. Некоторые праздники отмечаются веками в различных социальных формациях и сохраняют нетронутыми какие-то формальные черты, однако трансформируют свои значения и функции через процесс десемантизации смысло-содержательного наполнения, постоянно обновляясь и приспособляясь к потребностям своих субъектов [4, с. 88].

Взгляд на эволюцию праздника позволяет заметить распространение черт, которые трансформируют и гомогенизируют современную его форму. Хотя некоторые черты характерны не только для современности, именно они заняли главенствующее положение и получили совершенно новую интерпретацию. Можно указать на два изменения, относящихся к праздничному языку, которые принимают менее обобщенную форму, но сохраняют ту же гомогенизирующую тенденцию: первое – это процесс смягчения «цивилизации», состоящий из проявлений, оскорбительных для современной чувственности, второе – совместная беспорядочная игра. Под этим термином мы подразумеваем быстрое распространение празднеств, состоящих из безобидных драк, в которых преобладают телесные контакты. Участники оказываются пропитаны влажными веществами, запахами или искрами продукта, используемого в качестве оружия (помидоры, вода, пена, огонь или порох). Современные программы также характеризуются уменьшением количества присутствия собственно ритуальных действий и расширением состязаний, игр и церемоний. Так, Буассевен, отмечая уменьшение формальных аспектов религиозного ритуала перед лицом увеличения игровых аспектов (маскарадов, театра, музыки, фейерверков и других спонтанных и беспорядочных уличных мероприятий), интерпретирует ритуал и игру как конститутивные полярные измерения каждого праздника [3, с. 139-140].

В интерпретации используется семантический подход, относящийся к содержанию праздника, то есть к объекту торжества, как к еще одному показателю секуляризирующей тенденции, которая действует в нем и влечет за собой замену преобладания рефлексивности преобладанием транзитивности. Говоря о секуляризации, мы имеем в виду не искоренение религиозных праздников, а лишь их культурную сегрегацию, плюрализацию жизненных миров, маргинализацию значений, привносимых церковным институтом, что приводит к неизбежному индивидуальному отбору по типу и степени участия и причастности к празднику. Поэтому трансцендентность не отбрасывается в пользу имманентной безусловности, а скорее приписывается теперь воображаемой общности локального или этнического «мы»: пока она выражает эту обусловленность, праздник не теряет своей сакральности, трансформируя содержание и форму празднования через процессы десемантизации [4, с. 88].

Фрагментация праздников для любого общества является идеальной формой фиксации традиций. Субъект застолья в современности модерна переживает радикальную и амбивалентную трансформацию: с одной стороны, происходит растущая индивидуализация формы, в которой человек участвует в праздничном событии, и утрата определенности коллективных субъектов; с другой – происходит пролиферация специализированных ассоциаций. Обе черты связаны и взаимно имплицитны.

Возрождение праздника и появившийся к нему интерес поддерживались на массовом уровне и в то же время были новыми способами «институционализации прошлого» [6, с. 138], приобретая черты многоцелевого процесса. Последние десятилетия характеризуются новой волной музеефикации местных традиций, беспрецедентным ростом интереса к наследию, но не только в целях поддержания идентичности. По мнению Йонаса Фрикмана и Питера Нидермюллера культурное наследие, традиции и фольклор – это лишь некоторые из ресурсов, на которые люди могут опираться для согласования представлений о самосознании и самоидентификации [7, с. 4]. Такие соображения в настоящее время широко приняты этнологами.

К концу XIX века культурное наследие стало мощным и действенным политическим инструментом для укрепления национальной идентичности в государственном управлении. Праздники вошли в сферу культурного наследия как образцы прошлого и эмблемы жизни предков, демонстрируя все более и более промышленному городскому населению корни и существенные черты национального самосознания. Управление культурой в то время способствовало формированию определенного воображаемого образа идентичности, а традиция была одной из модальностей, используемых для вовлечения местного населения в целостный и исключительный проект государственности, основанный на частично вымышленном прошлом. Традициями, пришедшими из прошлого, было легко манипулировать, они были достаточно податливы, чтобы соответствовать желаниям политической элиты. Сегодня традиции по всей Европе стали использоваться для развития индустрии туризма.

Создание наследия – это не только способ трансформации и новое моделирование традиционного содержания как такового, это также возможность для людей, отвечающих за сохранение памяти о прошлом и управление культурой, придумывать и строить свои собственные концепции, основанные на том, что они считают ценным. Сохранение культурного наследия – важная задача современного общества.

Таким образом, реконфигурации наследия представлений и объектов, считающихся традиционными, подразумевают не только трансформацию ритуалов, нарративов или эстетики: перенос местного празд-

ника из обыденной жизни в новую среду требуют глубокого понимания сущности традиции и бережного отношения к культурному наследию.

Итак, такие понятия как повторное зачарование, ритуализация и создание наследия лежат в основе эмпирического измерения праздничной традиции современного общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Testa A. Reconfiguring Tradition(s) in Europe: An Introduction to the Special Issue. *Ethnologia Europaea* // *Ethnologia Europaea*. 2020. Vol. 50. № 1. P. 5–19.
2. Santino J. The Ritualessque: Festival, Politics, and Popular Culture // *Western Folklore*. Western States Folklore Society, 2009. P. 9–26.
3. Boissevain J. *Revitalizing European Rituals*. London & New York: Routledge, 1992.
4. Дичковская Е.А. Десемантизация как базовый концепт эволюции культурных процессов // *Вести Института современных знаний имени А.М. Широкова*. 2018. № 3. С. 85–90.
5. Bell C. *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford University Press, 1992.
6. Macdonald S. *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*. Routledge, 2013.
7. Frykman J. *Articulating Europe: Local Perspectives*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2003. P. 3–6.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СЮЖЕТА О «НЕВЕСТЕ ВЕТРА» В ПОЭЗИИ И ЖИВОПИСИ АВСТРИЙСКОГО ЭКСПРЕССИОНИЗМА

INTERPRETATION OF THE PLOT ABOUT THE “BRIDE OF THE WIND” IN POETRY AND PAINTING OF AUSTRIAN EXPRESSIONISM

А.С. Камаева

A. Kamayeva

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: askamayeva@gmail.com

Цель данного исследования – выявление особенностей интерпретации античного сюжета о «невесте ветра» в поэзии и живописи австрийского экспрессионизма. В качестве объектов исследования выступают стихотворение «Ночь» («Die Nacht») Георга Тракля и картина «Невеста ветра» («Die Windbraut») Оскара Кокошки. Доказывается, что сюжет о «невесте ветра» был переосмыслен в творчестве австрийских экспрессионистов в соответствии с их мировоззрением и периодом истории, в который они творили (1910–1920-е гг.).

The purpose of this study is to identify the peculiarities of the interpretation of the ancient plot of the «bride of the wind» in the Austrian expressionism.

The objects of the study are the poem «Die Nacht» by Georg Trakl and the painting «Die Windbraut» by Oskar Kokoschka. On this example we prove that the plot of the «bride of the wind» was reinterpreted in the works of Austrian expressionists in accordance with their worldview and the period of history in which they worked (1910–1920s).

Ключевые слова: «невеста ветра»; экспрессионизм; австрийская поэзия; австрийская живопись; Георг Тракл; Оскар Кокошка.

Keywords: the «bride of the wind»; expressionism; Austrian poetry; Austrian painting; Georg Trakl; Oskar Kokoschka.

Современная европейская культура вобрала в себя и творчески переосмыслила наследие многих древних культур. Однако, как отмечает белорусский литературовед и библиист Г.В. Синоло, «в наибольшей степени повлияли на ее становление две культуры: эллинская и древне-еврейская (библейская)» [1, с. 11]. Как следствие, в творчестве европейских писателей, художников и других деятелей искусств можно увидеть гармоничный синтез двух мировоззрений – греко-римского язычества и иудейско-христианского монотеизма, равно как и синтез двух различных эстетических подходов, двух стилевых стихий. Так, многие античные мифологические сюжеты и образы на протяжении многих столетий раскрывались и переосмысливались через призму библейских текстов, изменяя или даже приобретая со временем совершенно новые смыслы и интерпретации, актуальные для каждой последующей эпохи, для того или иного художественного направления.

Примером такого явления может служить греческий сюжет о «невесте ветра», корни которого уходят в религию древних ахейцев. Согласно мифу, бог северного ветра Борей посватался к Орифии, дочери афинского царя Эрехтея. Получив отказ, Борей похитил девушку и сделал ее своей супругой. Именно сцена с похищением получила широкое распространение в декоративном и изобразительном искусстве. Так, она украшает росписи древнегреческих ваз, а также фронтоны храмов Аполлона на острове Делос. В европейском искусстве сюжет о похищении Орифии Бореем стал одним из ведущих в живописи XVI–XVIII вв.: к нему обращались основатель Академии делы Инкамминати Аннибале Карраччи, художник фламандского барокко Питер Пауль Рубенс, французский классицист Шарль Лебрен и рокайльный живописец Франсуа Буше. В XIX в. интерес к этому сюжету снизился; одной из немногочисленных работ является картина «Борей и Орифия» британской художницы Эвелин де Морган, выполненная в стиле прерафаэлитов.

Наступление XX столетия и вместе с ним индустриальной эпохи принесло, с одной стороны, не только надежды на приближение счастливого будущего для единого возрожденного человечества, но и, с другой стороны, ощущение трагичности и конечности старого мира, пред-

чувствие надвигающихся сумерек, после которых не наступит рассвет. На территории Германии и Австрии такое двойственное восприятие нашло отражение в экспрессионизме, прежде всего в новаторской проблематике его художественных произведений, в пересмотре канонов и принципов академического искусства, в переосмыслении декадентского мировоззрения, иррационализма А. Шопенгауэра, нигилизма Ф. Ницше и психоанализа З. Фрейда. Этот синтез одновременно противоречивых и дополняющих друг друга идей отразился и в новых интерпретациях эллинского наследия в Германии и Австрии. Если немецкие экспрессионисты стремились к отказу и разрушению связей с предшествовавшим им искусством, то их австрийские коллеги стремились сохранить и раскрыть через призму личных переживаний преемственность между культурными эпохами и тем самым создать гармоничное многоголосое единство, отраженное в австрийской культуре. Об особенностях последних пишет российский литературовед А.В. Михайлов: «В Австрии стилистические и идейно-художественные фазы развития не столько сменяли друг друга, сколько наслаивались друг на друга, слагая прочный ствол традиции, в которой прошлое сохранялось в настоящем и пребывало в нем» [2, с. 22].

Как следствие, сюжет о «невесте ветра», как и многие другие античные сюжеты, получил уникальное воплощение в произведениях австрийских экспрессионистов, отразив интимную сторону жизни и трагическую атмосферу первых десятилетий XX в. Наиболее знаменитыми вариациями этого сюжета в искусстве австрийского экспрессионизма являются стихотворение «Ночь» («Die Nacht») Георга Тракля (Georg Trakl, 1887–1914) и картина «Невеста ветра» («Die Windbraut») Оскара Кокошки (Oskar Kokoschka, 1886–1980).

Г. Тракля и О. Кокошку связывали дружеские отношения. Их знакомство состоялось в Германии в 1911 г., когда лирические произведения первого только начали издавать в немецком экспрессионистском журнале «Der Sturm», а иллюстрации второго уже к тому времени украшали страницы издания. На основе этого можно говорить о взаимном влиянии поэта и художника, которое и отразилось в их произведениях. Предполагается, что название картины «Die Windbraut» было заимствовано О. Кокошкой из стихотворения Г. Тракля, а сам поэт мог написать лирическое произведение во время наблюдения за работой своего друга.

В 1913 г. О. Кокошка начал работу над «Die Windbraut», которую посвятил своей возлюбленной Альме Малер. Отношения между художником и его музой были страстными и противоречивыми: О. Кокошка не мог жить без своей возлюбленной, а ее одновременно притягивало и отталкивало безумие его гениальности. Подобная двойственность была

свойственна творческим взглядам самого художника: как пишет российский искусствовед Ю.П. Маркин, излюбленным мотивом в творчестве О. Кокошки были «отношения любви-ненависти между мужчиной и женщиной, мифологизированная, окарикатуренная, предстоящая в виде трагифарса борьба полов, в которой ощущается влияние философии Ф. Ницше, пьес А. Стриндберга и Ф. Ведекинда, а также следы чтения книги Вайнингера “Пол и характер”» [3, с. 280]. Можно предположить, что именно поэтому для картины «Die Windbraut» и был выбран сюжет о «невесте ветра», который художник изменяет таким образом, чтобы показать собственное видение идеальной пары перед лицом приближающейся катастрофы – расставания.

Во многом О. Кокошка копирует классические изображения Борея и Орифии. Так, его автопортрет в образе божества северного ветра отчасти соответствует античным и барочным изображениям, где Борей представлялся могучим мужчиной; волны, порывы ветра и складки покрывала за спиной и возле ног мужской фигуры отдаленно напоминают раскинувшиеся крылья или даже змеиные хвосты, которые обычно встречаются на древнегреческих изображениях божества. Фигура Альмы Малер в образе полуобнаженной Орифии выделяется на полотне светлыми оттенками белого, желтого и голубого цветов: в этом можно увидеть параллели с изображениями святых и ангелов. Однако в остальном сюжет о «невесте ветра» претерпевает изменения.

В отличие от ранних вариантов сюжета на этом полотне между Бореем и Орифией нет борьбы: динамику картине придает разыгрывающаяся вокруг пары буря, когда их фигуры находятся в статическом покое и словно излучают неугасимый свет, тождественный горящей в них божественной искре. Женская фигура изображена спящей на мужском плече, она прижимается к своему возлюбленному с уверенностью, что он защитит ее от буйства стихии, а мужчина словно всматривается в небо в ожидании знамения. В этом, а также в следующих элементах можно найти отсылку к библейскому сюжету о всемирном потопе: общая цветовая гамма картины (в основном темные оттенки синего и зеленого цветов), изголовье и изножье кровати, напоминающие края лодки, а фигуры возлюбленных несут в себе аллюзию на птиц, выпущенных Ноем (ворон и голубь), и супружескую пару, с которой начнется возрождение человеческого рода.

Стихотворение «Die Nacht» Г. Тракля было написано в тот же год, когда О. Кокошка начал работу над своей картиной, однако было издано значительно позже, в 1914 или 1915 г. в австрийском экспрессионистском журнале «Бреннер»:

«Dich sing ich wilde Zerklüftung, / Im Nachtsturm / Aufgetürmtes Gebirge; / Ihr grauen Türme / Überfließend von höllischen Fratzen, / Feurigem Getier, / Rauhen Farnen, Fichten, / Kristallinen Blumen. / Unendliche Qual, / Daß du Gott erjagtest / Sanfter Geist, / Aufseufzend im Wassersturz, / In wogenden Föhren. // Golden lodern die Feuer / Der Völker rings. / Über schwärzliche Klippen / Stürzt todestrunken / Die erglühende Windsbraut, / Die blaue Woge / Des Gletschers / Und es dröhnt / Gewaltig die Glocke im Tal: / Flammen, Flüche / Und die dunklen / Spiele der Wollust, / Stürmt den Himmel / Ein versteinertes Haupt» [4, с. 310–312].

‘Вам пою я, дикие расщелины, / В ночном шторме / Нагроможденные горы; / О серые башни, / Залитые инфернальными гримасами, / Огненным зверьем, / Шершавыми папоротниками, елями, / Хрустальными цветами. / Бесконечное мучение, / Чтобы ты охотился на Бога, / Нежный дух, / Вздыхающий в водопаде, / В колеблющихся соснах. // Золотом горят костры / Народов вокруг. / Над черноватыми скалами / Падает смертью опьяненная / Рдеющая невеста ветра, / Голубая волна / Ледника, / И грохочет / Мощно колокол в долине: / Пламя, проклятия / И темные / Игры сладострастия, / Штурмует небо / Окаменевшая голова’.

Несмотря на то, что невеста ветра упоминается в стихотворении единожды, только во второй строфе, ее образ выстраивается на протяжении всего текста лирического произведения благодаря отличительному приему траклевской поэтики, определенному российским литературоведом С.С. Аверинцевым как «созерцательное “нанизывание” (Reihung) как будто бы не связанных между собой образов» [5, с. 200].

Главным отличием образа Орифии от ее античного варианта или варианта с картины О. Кокошки является ее непосредственное родство с воздушной стихией. Г. Траклъ опирается на значение имени мифологической героини – «веющая сквозь горы»; таким образом, в стихотворении она сливается по своим функциям с Бореем, т. е. предстает самой ночной бурей, проносящейся над землей и морем, одновременно прекрасной и несущей гибель всему живому. На это указывают упоминания ночного шторма и колеблющихся на ветру сосен в первой строфе, грохот сходящей лавины и звон колокола во второй строфе.

В этих определениях можно также заменить сходство и с другими женскими персонажами древнегреческой мифологии. Согласно одному из вариантов античного мифа, у Борея дочерьми были гарпии, чудовища с женскими головами и телами, но с крыльями и ногами стервятников или грифов, выступавшие персонификациями бури. Последнее относится и к образу невесты ветра в стихотворении.

Кроме того, этот образ вбирает в себя и элементы библейской образности и христианского искусства. Если у О. Кокошки невеста ветра подобна ангелу и изображена светлыми оттенками голубого, желтого и белого цветов, которые связаны с изображением неба и Рая, то у Г. Тракля в ней угадываются черты Вавилонской блудницы из Откровения Иоанна Богослова. На эту схожесть указывает четвертый и пятый

стих из второй строфы, в которых невеста ветра описывается опьяненной смертью (аллюзия на кубок, наполненный кровью) и рдеющей (пылающей, раскаленной, как металл). Таким образом, невеста ветра у поэта предстает в оттенках красного, желтого и белого цветов, которые в данном произведении символизируют вспыльчивость или агрессивность, безумие и смерть. Из всего перечисленного можно сделать вывод о том, что в стихотворении «Die Nacht» невеста ветра в какой-то мере является символом приближающегося конца света, что созвучно мировоззрению Г. Тракля и его современников.

В итоге можно говорить о том, что сюжет о «невесте ветра» на протяжении всей истории европейской культуры находил все новые формы воплощения в творчестве деятелей различных видов искусств. В начале XX в., когда одним из ведущих художественных направлений в Европе стал экспрессионизм, этот сюжет вобрал в себя новые интерпретации, отразившие катастрофичность начала XX в. и трагизм личности в новую эпоху. В произведениях австрийцев – художника О. Кокошки и писателя Г. Тракля – сюжет о «невесте ветра» либо выражает идеал любви в переломное время, либо становится пророчеством о скорой гибели мира и человечества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Синило Г.В. Библия как памятник культуры: учеб.-метод. пособие для студ. филол. фак.: в 2 ч. Ч. 1. Танах (Ветхий Завет). Минск: БГУ, 1999.
2. Михайлов А.В. Из источника великой культуры // Золотое сечение: Австрийская поэзия XIX–XX вв. / сост. В.В. Вебер и Д.С. Давлианидзе. М.: Радуга, 1988. С. 5–37.
3. Маркин Ю.П., Млечина И.В. Оскар Кокошка // Энциклопедический словарь экспрессионизма / под ред. П. М. Топера. М.: ИМЛИ РАН, 2008. С. 278–281.
4. Тракль Г. Стихи. Проза. Письма: пер. с нем. / сост. и коммент. А. Белобратова. СПб.: Symposium, 2000.
5. Аверинцев С.С. Георг Тракль // История австрийской литературы XX века : в 2 т. / под общ. ред. В.Д. Седельника. М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2009. Т. 1. С. 192–206.

ТРАДИЦИЯ «ДЗЯДЫ» - ЗНАЧИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ БЕЛОРУСОВ

TRADITION "DZYADY" IS A SIGNIFICANT ELEMENT OF HISTORICAL MEMORY OF BELARUSIANS

Е.И. Наймушина

E.I. Naimushyna

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: K2465790@yandex.ru

В статье речь идёт о белорусской сакральной традиции «Дзяды», рассматривается ее генезис, семантика, место в системе семейных обрядов, причины и условия трансформации, значение для современного общества. Показан нравственный смысл традиции и её роль в формировании ценностных общественных ориентиров.

The article deals with the Belarusian sacred tradition "Dzyady", discusses its genesis, semantics, place in the system of family rituals, causes and conditions of transformation, and significance for modern society. The moral meaning of tradition and its role in the formation of valuable social guidelines are shown.

Ключевые слова: национальная культура; историческая память; белорусские традиции; преемственность; духовная культура.

Keywords: national culture; historical memory; Belarusian traditions; continuity; spiritual culture.

На современном этапе мы все чаще сталкиваемся с мнением, что соблюдение семейных традиций – пережиток прошлого, который себя исчерпал. Ускоренный ритм и образ нашей жизни почти не оставляют места даже для ежевечерних семейных ужинов. Современные дети чувствуют себя помехой для вечно занятых и уставших родителей. В семьях, где есть место традициям, дети не испытывают дефицита внимания взрослых, так как большую часть свободного времени занимает разнообразная совместная деятельность. Часто семейные традиции являются ничем иным как народными, следуя им, в детях формируется чувство гордости за свою страну, за принадлежность к своему народу. Каждая культура создаёт своё ценностно-нравственное ядро. Ценностью, обеспечивающей связь поколений, устойчивую историческую преемственность, сохраняющей свое многообразие и являющейся почитаемой традицией, является для белорусского народа поминальная традиция «Дзяды».

Отличительной чертой белорусского народа является уважение к своим предкам, к своим корням. Как писал белорусский ученый и

фольклорист В.Д. Лицвинка: «Со времён Адама Мицкевича главным праздником белорусов считаются «Дзяды», так как они одновременно символизировали не только «смерть» природы, но и неизбежное прекращение жизненного пути и перехода на «тот свет», к предкам, каждого человека» [1, с. 20]. Возможно, поэтому в традиционном белорусском календаре можно насчитать около десяти поминальных дней «Дзяды». У белорусов «Дзяды» – это распространённая семейная традиция поминовения родных, сохранившая яркие и самобытные черты, восходящие к дохристианскому времени. Она представлена во всех ритуально-обрядовых комплексах годового круга. Поминальные дни есть весной, летом, осенью и зимой. Традиция «Дзядоў» тесно связана с культом предков.

Кульť предков – одна из древних форм религии, заключающаяся в поклонении умершим прародителям и почитании их. Считается, что обоготворенный предок интересуется жизнью своей семьи, покровительствует своим близким, принимает от них молитвы и жертвоприношения, продолжает быть хозяином в семье, помогать друзьям семьи и защищать их от врагов. Духи предков влияют на жизнь людей с большей силой, чем кажется человеку, хотя власть их не безгранична. Семья нуждается в помощи и защите предков, боится их гнева и мести; с другой стороны, предки нуждаются в поклонении живых. Кульť предков является, таким образом, связующим звеном между поколениями семьи, превращает её в единый организм, хорошо структурированное тело с единым образом мыслей и действий, в своего рода церковь. Строгая регламентация подтверждается обязанностями живых по отношению к умершим и начинается с ритуализации обряда погребения. Впоследствии ориентация на оценку предков требует от членов семьи соблюдения закреплённых в этической традиции мыслей и дел и координирует всю жизнь потомков, включая повседневные мелочи.

Как замечает белорусский учёный Л.В. Ракова: «Семья белорусов выделялась устойчивостью межпоколенных связей, значительной ролью старшего поколения в воспитании детей и их социализации. В традиционной семье дети имели тесные взаимоотношения с дедушками и бабушками, которые их опекали. Семейная социализация детей – самая важная часть в духовно-моральном и социальном формировании молодого поколения и, по сути, определяет будущую судьбу государства в целом, поэтому поддержка института семьи является стратегией национальной безопасности страны» [2, с. 284].

Роль семейных традиций в воспитании детей сложно переоценить. Будучи постоянно вовлечённым во взрослые дела, ребенок чувствует себя частью единого целого, частью своей семьи. Он испытывает чувст-

во причастности. Соблюдение семейных традиций дает подрастающему поколению ощущение стабильности, защищенности и безопасности. Самые маленькие учатся уважать старших. Старшие дети, в свою очередь, учатся заботиться о младших. Пребывая поначалу в роли пассивного наблюдателя, ребенок постепенно становится активным участником семейной жизни, с каждым разом все больше включаясь в совместную деятельность. Особо стоит отметить, что благодаря такому вовлечению овладение многими навыками происходит в форме игры. Дети радуются самым нехитрым, но ответственным поручениям. Самые незабываемые моменты ребенок сохраняет в памяти на всю жизнь и продолжает в своей семье. Создавая новые семейные традиции, важно помнить об уже существующих. Соблюдая и бережно передавая семейные традиции, сохраняется связь поколений.

Важным элементом в воспитании подрастающего поколения является уважение к старшим и соблюдение поминальных традиций при почитании памяти усопших родственников. В наше время традиции поминовения мертвых изменились, как изменилась и наша повседневная жизнь. Общий же смысл остался прежним.

Обряд «Дзяды» должен проходить в чистом доме. Отсюда – обязательная генеральная уборка в квартире или в доме накануне праздника и в наши дни. Особое внимание придается чистоте окон. Считается, что именно через окна в квартиру или дом приходят души умерших. И чем чище стекло, тем легче им проникнуть в дом. И конечно, предкам будет приятно видеть, что их дети, внуки и правнуки живут в чистоте.

В день празднования «Дзядоў» или накануне белорусские семьи посещают кладбища и благоустраивают могилы родственников. Можно убрать мусор, покрасить ограду, прополоть цветник, почистить памятник. Отдельное время нужно уделить молитве. Не обязательно читать заученный текст, достаточно мысленно вспомнить умершего, немного помолчать, подумать о скоротечности бытия. Многие люди приносят на место захоронения угощение, как правило, хлеб и рюмку со спиртным. Однако священники негативно относятся к этой традиции, считая ее пережитком атеистических советских времен. К тому же, пища, оставшаяся на могиле, привлечёт животных и птиц, что плохо отразится на общем состоянии кладбища. Поэтому нужно следить, чтобы после посещения могилы на месте захоронения остались лишь лампадка, живые цветы и теплые воспоминания об усопших.

Строгих религиозных правил относительно того, как отмечать «Дзяды» не существует, однако верующим людям священники советуют посетить храм. И в костеле, и в церкви проходят специальные службы, посвященные умершим. Можно предварительно подать записку с

именем дорого вам человека, которого уже нет, и за него помолитесь не только вы, но и все прихожане. При желании можно пригласить священника на кладбище для освящения могилы.

В дедовский вечер необходимо отложить все важные дела и повседневные хлопоты и собраться за ужином всей семьей. В старину самыми важными блюдами в этот день были кутья, пряники, мед и кисель, однако в современных условиях можно приготовить то, что больше всего любят собравшиеся. Необходимо поставить еще одну тарелку и кружку – предкам, которые придут на ужин. Эта посуда не должна быть пустой: необходимо положить в нее немного еды и наполнить рюмку. После окончания ужина нельзя убирать со стола посуду. Если это невозможно, нужно оставить на столе хотя бы прибор для предков – это даст возможность душам умерших до утра насладиться гостеприимством. За столом нужно вспомнить добрым словом своих родных и близких, которых уже нет в живых. Все семейные обиды и ссоры необходимо оставить в прошлом, попросить друг у друга прощение и простить самим.

Семейная обрядность в условиях существования традиционной культуры на протяжении нескольких столетий сохраняла свои основные компоненты практически неизменными. Однако процесс разрушения традиционного общества вызвал стремительные трансформации обрядового комплекса, его упрощение. Этот процесс проходил одновременно с попытками формирования новой государственной обрядности, в результате чего современная семейная обрядность приобрела достаточно пёстрый и специфический вид.

Время создаёт новые условия жизни, история включает нас в мировые процессы и делает ответственными за участие в них. Сегодняшнее время, время нового возрождения для белорусов – это и большие возможности, и большая ответственность: ответственность перед современниками, предками и потомками за сохранение культурного наследия, за сохранение и развитие белорусского этноса. Одним из источников изучения белорусского этноса является фольклор. Изучение фольклора дает возможность исследовать истоки национального самосознания, что помогает более объективно оценить историю и правильно ориентироваться в современных национальных процессах. Семейные обычаи и обряды объединяют и усиливают семью, служат своеобразным механизмом для передачи национальных традиций, морально-этических норм и принципов от старших поколений к младшим.

«Дзяды» – праздник сакральный. Таким его воспринимают и современные белорусы. Он возник в языческие времена, позже стал христианским с различиями у православных и католиков. В Беларуси он органично синтезирует архаичные и новые смыслы. Беларусь – уникальная

страна: именно у белорусов сохранился обряд «Дзяды» в наиболее архаичной форме. Очень важно сегодня сохранить не только архаическую форму, но и духовный смысл «Дзядоў» как целостности и нерушимости семьи, моральной ответственности каждого за её сохранение, физическое и нравственное здоровье, что можно определить как сверхсмысл и сверхценность. Если каждый будет искренне ценить «Дзяды» внутри себя, это может дать весомый результат в развитии каждого человека и нации в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ліцьвінка В.Д. Святы і абрады беларусаў. Мінск: Беларусь, 1998.
2. Ракава Л.В. Эвалюцыя традыцый сямейнага выхавання беларусаў у XIX – XX стст. Мінск: Беларуская Навука, 2009.

ЛЮБАНСКИЕ В ЛОШИЦЕ. ЕВСТАФИЙ

LUBANSKIE IN LOSZYCA. EUSTATHIUS

Н.М. Новикова

N.M. Novikova

Минск, Беларусь

Minsk, Belarus

e-mail: dedal39@mail.ru

Реформы 60-70-х годов XIX в. в Российской империи привели к развитию предпринимательства. Этот процесс затронул и помещичьи хозяйства Белорусских земель. Во всей полноте он проявился в Лошицком имении, где внедрение новой системы хозяйствования осуществлял новый владелец – Евстафий Любанский. Опираясь на архивные материалы, автор раскрывает сложный процесс перехода к новой системе хозяйствования, анализирует ее возможности, показывает причины успехов и неудач.

Reforms of the 60-70s of the XIX century in the Russian Empire led to the development of entrepreneurship. This process also affected the landlords of the Belarusian lands. In its entirety, it manifested itself in the Loshitsky estate, where the introduction of a new management system was carried out by a new owner – Evstafiy Lyubansky. Based on archival materials, the author reveals the complex process of transition to a new management system, analyzes its possibilities, shows the reasons for success and failure.

Ключевые слова: Лошица; Любанские; аграрный кризис; винокурение; Минское аграрное общество; товарное производство; усадебный дом.

Keywords: Loshitsa; Lubanskie; agrarian crisis; distilling; Minsk Agrarian Society; commodity production; manor house.

Реформы 60-70-х годов в Российской империи стали шагом к преобразованию феодальной монархии в монархию буржуазную. Развивалось предпринимательство, росли капиталы, совершенствовалось и пе-

ревооружалось производство. А Беларусь после восстания 1863 года переживала времена мрачные, для поляка и белоруса, по свидетельству современников, невыносимые: *«Жизнь эта была ради хлеба насущного, без дальнейших стремлений, без надежды на перспективы»* [1, с. 62]. Минск стал глухой провинцией, отсталой экономически и культурно. Город, подавленный насилием, не имел никаких культурных учреждений, где можно было бы найти пищу для души и сердца. Никаких научных обществ, библиотек, музеев, кроме клубов, где играли в карты и пили до беспамятства [2, с. 185-195]. Имена помещиков-католиков были обременены контрибуцией, выборные органы дворянского самоуправления упразднены, а законом от 10 декабря 1865 г. «лицам польского происхождения» запрещалось приобретение имений иначе, нежели по наследству, что открывало дорогу для роста русского помещного землевладения. На Беларусь, стремясь захватить пространство, хлынули ловцы удачи из России. Государственные учреждения, просвещение, печать, церковь – всё работало на придание краю «истинно русского облика».

Сельское хозяйство в западных губерниях оставалось главной отраслью экономики, а важнейшим направлением было производство зерна. Развитие товарно-денежных отношений, увеличение потребностей в сельскохозяйственной продукции на внутреннем и внешнем рынках вызвали у помещиков Беларуси стремление поднимать производительность своих хозяйств, вырабатывать больше товарной продукции. Началась постепенная перестройка помещичьего и крестьянского хозяйства с ориентацией на рынок. Не все помещики сумели сразу перестроить своё хозяйство на новый лад. Многим не хватало навыков и опыта хозяйствования в рыночных условиях, не доставало инвентаря, рабочего скота, удобрений. Часто кризисные имения, отягощённые долгами, закладывались в банках и вскоре продавались. Шляхетское землевладение сокращалось. С 1877 по 1905 год дворяне Беларуси потеряли почти 11 процентов земли [3, с. 312]. Тем не менее, и этот *«отсталый край под русской розгой»* [4, с. 77] постепенно вступал в период экономического благополучия.

В Минской губернии в конце 80-х годов капиталистическая система хозяйствования стала преобладать. Новые способы ведения сельского хозяйства давали прекрасные результаты, и к 1891 году хлебный рынок страны увеличился более чем в два раза. Ковенщина, имевшая превосходные земли и границу с Восточной Пруссией, лидировала в державе, Минщина ничем ей не уступала [4, с. 106]. Выросли цены на лес, вырос спрос на продукты питания, и в сельском хозяйстве происходили позитивные перемены – оно превращалось в товарное производство.

Прекрасно отлаженное лошицкое хозяйство, благополучно встроенное в рыночные отношения, под рукой Евстафия Прушинского, рачительного и мудрого владельца, переживало самый благоприятный период своей биографии. Но в начале марта 1877 года бездетный восьмидесятилетний Евстафий Станиславович Прушинский, всеми уважаемый предводитель дворян Минской губернии, умер, как сообщили, *«от продолжительной и тяжелой болезни»* [5, с. 200]. Согласно завещанию, его родовое имение Лошица со всеми принадлежностями отошло племяннику, сыну сестры Станиславы, Ивану Любанскому.

Иван Иванович Любанский, директор виленского земельного банка, принадлежал к разветвлённому роду герба «Гржимала», упомянутого Яном Длугошем в старейшем польском гербовнике XV века. Начало этого герба и его основателя рыцаря Гржималу легенда связывает со временем Леха I, прародителя поляков и (по мнению Яна Длугоша) современника Карла Великого. Герб, представляющий собой щит, на золотом поле которого изображены ворота с тремя башнями и рыцарь с мечом, а над щитом – шлем с перьями, внесен в часть II Гербовника дворянских родов Царства Польского (рис. 1).



Рис. 1. Герб «Гржимала»



Рис. 2. Иван Капистран Любанский

Начало рода Любанских, взявших свою фамилию от деревни Любань Хентинского повета Сandomирского воеводства, теряется в конце XIV столетия. В XVII веке некоторые члены этого семейства *«переселились из Малопольши в Литву, где владели значительными имениями в Слонимском повете»* [6, с. 370-371]. Но на благосостоянии кое-кого из них события последующих лет отразились не лучшим образом. В последней четверти XVIII века дед нашего героя – Виктор Гржимала-Любанский, владелец имения Дубоя Пинского повета, депутат сейма и

электор короля Станислава Августа, коморник пинский и депутат Трибунала 1775 года, а ещё крайчий 1778 года и обозный пинский 1780 года [7, с. 15], несмотря на обилие «урадов», располагал весьма скромным достатком. В начале 80-х годов он повёл упорную борьбу с Лещинским базилианским монастырём за Овсемировские дворища – фундушевые имения, на право владения которыми у базилиан имелись законные документы. Процесс этот он проиграл и даже был осуждён на трёхмесячное тюремное заключение и уплату в пользу базилиан крупного денежного взыскания, покрыть которое ему было нечем [8, с. 409–416]. Его сыновьям (а их у него с супругой, Анной из Радзивиллов, было двое – Винцент и Ян) рассчитывать на родовое наследство не приходилось, они могли полагаться только на собственные силы.

Младший – Ян, родившийся в 1772 году, в двадцать лет начал борьбу за выживание, поступив на службу «комиссаром граничным и цивильно войсковым» [9, л. 20б–3]. Несмотря на сложную политическую обстановку, чиновная карьера при упорстве и ловкости обещала хорошую перспективу. Сделав ставку на службу в судебном ведомстве, Иван Викторов сын Любанский к 35 годам не только добился значительного карьерного роста, но и повысил свой имущественный ценз приобретением у наследников екатерининского генерала Фёдора Бергмана имения в Вилейском повете, которое назвал Любаново. В 1808 году он подтвердил своё шляхетство, получив определение Виленской выводовой депутации о признании фамилии Любанских в качестве родовой и древней польской шляхты [7, с. 16]. Вскоре новоявленный помещик и титулярный советник Ян Любанский женился, и в 1811 году у него родился сын – Зенон. Однако его планы на благополучную жизнь разрушила война с Наполеоном, супругу он потерял.

Спустя несколько лет, когда утихла горечь утраты, а жизнь после войны стала понемногу налаживаться, сорокашестилетний Ян Любанский, преуспевающий государственный чиновник и солидный землевладелец, снова решил обзавестись семьёй и посватался к молоденькой дочери минского подкомория Прушинского – Станиславе Тэкле. Надо полагать, вдовая подкоморина, владелица разорённой войной Лошицы, была рада устроить судьбу дочери, несмотря на огромную разницу в возрасте молодых, и 26 февраля 1818 года в Лошице сыграли свадьбу [5, с. 202]. В этом браке у Яна Любанского родился сын Иван Капистран (Канты), будущий наследник Лошицы, которая в то время пребывала в самом жалком состоянии.

Годы, когда Россия увязла в европейских конфликтах, были разрушительными для Беларуси. Война погубила множество жизней, изломала человеческие судьбы, превратила край в руину. После войны нача-

лась трудная борьба за восстановление и выживание, которая усугублялась частыми неурожаем и напряжённостью в обществе России, переживавшей процесс разложения крепостного уклада и формирования капиталистических форм хозяйствования. О жизни Яна Любанского и его семьи в тот период известно не много. Но интересные сведения есть о его двоюродном брате, Викторе Михайловиче, родившемся в 1785 году в деревне Альбрехтово Минского повета, который был активным участником наполеоновских кампаний. В 1808 г. он сражался в Испании под Саммо-Сьерра, в 1809 г. — в Австрии, в 1810 г. и 1811 г. — снова в Испании, под Альмейдой и Родриго, в 1812 г. — в России, в 1813 г. — в Саксонии, в 1814 г. — во Франции. За боевые заслуги Виктор Любанский получил крест Почётного Легиона и золотой крест *Virtuti Militari* [10, с. 370-371]. Естественно, что человек с таким послужным списком не остался в стороне от восстания 1831 года. Поэтому Минской следственной комиссией «11 января 1832 года» вместе с Протом Прушинским, князем Михалом Радзивиллом и графиней Анной Вонсович он был причислен ко второму разряду государственных преступников с конфискацией *«всякого принадлежащего им имущества»* [11, л. 6–6 об].

А Ян Любанский, предводитель дворян Минского уезда, как сообщает его формулярный список, *«в походах против неприятеля и в сражениях»* не участвовал, *«в штрафах и под судом»* не был. Он благополучно продолжал административную службу, и 1 ноября 1826 года был пожалован чином статского советника. Достигнув пика карьеры и перейдя в разряд высшей номенклатуры, уволился от службы и сосредоточился на заботах о своём имении, которое в условиях распада старого экономического механизма требовало особого внимания. Стремясь к повышению производительности своего хозяйства, к увеличению производства хлеба, он одним из первых в Вилейском повете отказался от традиционного трёхполья, заменив его травосеянием и многопольным севооборотом. Этот факт не остался незамеченным и был упомянут минским губернатором Г.Г. Доппельмайером в отчёте за 1841–1844 годы [12, с. 81].

Старший сын статского советника Любанского, Зенон, высокий голубоглазый блондин, избрал военную карьеру и отправился служить «юнкером в лейб-гвардии Семёновском полку». Младший, Иван Капистран, окончив гимназию в Митаве (ныне город Елгава в Латвии), продолжил образование в Берлинском университете. Но закончить курс ему не пришлось: в связи со смертью родителей он был вынужден прервать обучение и вернуться на родину.

Вступив в права наследования, Иван Любанский-младший стал владельцем *«955 душ крестьян мужеска пола»* в имении Любаново Вилей-

ского уезда и «в Минском уезде в деревне Колендзичах – 17 душ» [13, с. 289-290]. Поступив на государственную службу, в 1847 году он был произведён в коллежские регистраторы. Брак с девицей Александрой Осиповной из литовского шляхетского рода Сулистровских герба «Любич» пополнил владения молодого помещика, добавив к ним имение Яхимовщизну в Ошмянском уезде.

Иван и Александра Любанские произвели на свет четверых детей: сыновей Ивана, Евстафия, Александра и дочь Елизавету, но, похоже, сохранить им удалось не всех (старший, Иван, в завещании родителя не упоминается).

Семья жила в Любанове, на Вилейщине. Тем не менее, дворянство Ошмянского уезда в 1852 году выбрало Ивана Ивановича своим предводителем, а в 1872 году он был избран председателем Виленского земельного банка (рис. 2), одновременно возглавляя Виленский торговый банк. Сograждане уважали его за человеколюбие и активную общественную деятельность защитника шляхетской земельной собственности.

В марте 1877 года состояние Любанских увеличилось более чем на треть за счёт присоединения к основным их владениям, расположенным в Вилейском и Ошмянском уездах Виленской губернии, одного из лучших имений Минщины – Лошицы. Но спустя всего семь лет владелец в Лошице сменился.

Ещё в июне 1879 года, приближаясь к шестидесятилетнему юбилею, Иван Иванович составил завещание, которым свои имения передавал в пожизненное владение супруге, *«а по наследству в полную собственность в общее владение в равных частях сыновьям ... дворянам Евстафию и Александру Любанским»* [14, л.5–5об]. 29 октября 1884 года Виленский окружной суд его завещание утвердил к исполнению, а через год Евстафий и Александр были утверждены в правах наследства. Общая стоимость землевладения составляла восемьсот тридцать пять тысяч рублей. До 1901 года сыновья Любанского, исполняя волю отца, сохраняли общее владение наследством, хотя жили врозь: младший, Александр, хозяйничал на Виленщине, в Яхимовщизне, старший, Евстафий, обосновался под Минском, в имении двоюродного деда, крестником которого он был и в честь которого был назван.

К хозяйственной деятельности Евстафий готовился основательно, после окончания виленского реального училища продолжил образование в Силезии, в Королевской земледельческой академии города Прүшкова [15, с. 40], поскольку на родине учиться было негде. Высшую сельскохозяйственную школу Беларуси – Горы-Горецкий земледельческий институт – власти закрыли ещё в 1864 году, и «либеральное» правительство Александра II отклоняло все ходатайства об основании в

западных губерниях высшего учебного заведения. А в российских университетах для католиков из Беларуси и Литвы приём на учёбу был ограничен.

Молодой хозяин Лошицы относился к той категории поместного дворянства Беларуси, которая вела преимущественно предпринимательское хозяйство. Эти люди не ограничивались только сельскохозяйственным производством. Вкладывая капиталы в промышленность, они пополняли ряды формировавшейся буржуазии. К 80-м годам XIX века во всех отраслях российской экономики промышленный переворот был завершён и условия для дальнейшего развития капиталистических отношений созданы. Ручная техника уступила место машинному производству, мускульную силу заменил паровой двигатель. Железнодорожный транспорт облегчал сбыт и обращение товаров. Подъём сельского хозяйства ускорился, его развитие стимулировал спрос на сельскохозяйственную продукцию: из общего количества продаваемого хлеба 40% вывозилось за границу. Но в 80-е годы на рынках Западной Европы появился дешёвый высококачественный хлеб из Северной Америки, Аргентины и Австралии, и цены на зерно в западных губерниях России снизились более чем в 2 раза.

Мировой аграрный кризис, продолжавшийся до середины 1890-х годов, ощутили на себе все хозяйства Беларуси, и это заставило их перепрофилироваться. Приоритетными стали винокурение и молочное животноводство. Винокурение обладало наивысшей доходностью среди всех отраслей промышленности, так как производство спирта, который использовался не только для приготовления напитков, но и для множества других целей, приобрело большое торгово-промышленное значение. В 1889 году Россия произвела 33 млн. вёдер спирта и стояла на первом месте в мире. Беларусь же, где винокуренное производство имело чуть ли не в каждом имении, была одним из главных районов винокурения. Здесь действовало 18% всех винокуренных заводов империи, а в Минской губернии, которая занимала второе место в стране по производству спирта, число таких заводов доходило до 200 [1, с. 106]. Крупные помещичьи хозяйства увеличивали посевы картофеля – основного сырья для неуклонно возрастающего производства спирта. Зерно и картофель, переработанные в спирт, продавать было значительно выгоднее, а отходы винокурения, шли на корм скоту, способствуя росту поголовья. Особенно быстро росли стада коров: масло и сыр, производимые в белорусских имениях, с удовольствием покупали и в Европе, и в России [16, с. 136-140].

Став хозяином Лошицы, Евстафий Любанский вошёл в число крупнейших землевладельцев Минской губернии. Ему принадлежали име-

ния Дуброва Раковской волости Минского уезда с деревнями Адамарин, Гойжево, Эпимахи – 1775 десятин, Лошица под Минском – 2531 десятина и 1900 сажень, десять земельных участков в Минске – 81 десятина 108 сажень и «особый участок леса, называемый Старжинки, мерою 150 десятин 600 сажень, расположенный в Виленской губернии Виленского уезда, со всеми к тем имениям принадлежащими фольварками, лесами, водами, жилами и хозяйственными строениями и обзаведениями без всякого остатка» [14, л.5–5об]. На плечи молодого помещика, наследника, преемника и тѣзки всеми уважаемого члена сообщества – «президента Прушинского», легла серьёзная ответственность. За ним пристально наблюдали, сравнивали с предшественником, оценивали. И двадцатипятилетний помещик, недавно завершивший образование, внимательный к новейшим достижениям науки и производства, с энтузиазмом взялся за дело.

То, что о нём известно, характеризует его как человека активного, трудолюбивого, щедрого и общительного, но простоватого, излишне доверчивого и с замашками сноба. Его почти тридцатилетняя деятельность завершила коренное переустройство имения на капиталистический лад. Он подверг реконструкции лошицкий винокуренный завод, построил новую мельницу, основательно перестроил усадебный дом, пополнил число хозяйственно-служебных построек усадьбы двухэтажным флигелем и домиком привратника, наладил в имении производство кирпича. Кроме того, на усадебной земле, которая 2 апреля 1899 г. вошла в черту города, он, следуя требованиям рынка, построил два завода: крахмально-паточный и дрожже-винокуренный [17; 18, л.14об, 17об; 19].

Вступив во владение наследством, молодой помещик благодаря своему высокому имущественному цензу (и невзирая на «прописку» в Виленской губернии) [14, л. 2об, 7] был принят в Минское сельскохозяйственное общество. Эта влиятельная и широко известная в России организация, созданная в 1876 году и объединявшая в своём составе зажиточных землевладельцев Минской губернии, была одной из самых эффективных, авторитетных и прогрессивных хозяйственных организаций Российской империи. Хотя целью создания Минского сельскохозяйственного общества была поддержка русских помещиков и дискриминация местных землевладельцев-католиков, однако коренные дворяне губернии своей хозяйственной активностью отодвинули русских помещиков на второй план. А под руководством Эдварда Войниловича и Кароля Чапского Минская организация стала центром литовско-белорусского края. На неё ориентировались сельскохозяйственные общества всех западных губерний.

Сфера хозяйственной деятельности общества была очень разнообразна и постоянно расширялась: заготовка и поставка зерна и леса, налаживание торговых отношений и сбыт продукции, доставка сельскохозяйственных машин, организация и благоустройство минских лошадиных ярмарок. Много внимания уделялось научным исследованиям. Помещики-землевладельцы в своих имениях изучали и опробовали передовые сельскохозяйственные достижения, а результаты наблюдений сообщали на собраниях, дискутировали, обменивались опытом. Эти собрания с обсуждениями и лекциями проводились четыре раза в год и собирали огромную аудиторию.

По мере развития организации создавались секции, которые занимались отдельными вопросами местного хозяйства – агрономией, животноводством, винокурением, лесоводством. В 1894 году при обществе было создано объединение винокурных заводчиков, которое занималось сбытом спирта по монопольным ценам, а спустя два года появилась лесная биржа, созданная для планирования лесного хозяйства и организации лесной торговли, призванная заботиться об интенсивно эксплуатируемых лесах.

Этика Минского аграрного общества требовала от землевладельцев исключительной добросовестности и деловой ответственности, не позволяла никому уклоняться от обязательств и отдавать предпочтение заботе о прибыльности, даже если бы невыполнение договора с уплатой штрафа было заранее предусмотрено в контракте. *«Мы научились себя уважать, беречь хорошее имя организации, члены которой в своих последующих обязательствах и действиях должны были следовать этому»*, – пишет в воспоминаниях Эдвард Войнилович [1, с. 85]. Авторитет Минского аграрного общества в глазах властей и общественности был очень высок.

Евстафий Любанский с его деловой активностью и заинтересованностью в благополучии и процветании поместья вскоре стал хорошо известен в округе. Он входил в совет сельскохозяйственного общества и активно участвовал в работе лесоохранительного комитета. Стремясь испытать себя на разных поприщах, исполнял многочисленные обязанности в различных земских организациях и комитетах, делил время между хозяйственными заботами и общественными обязанностями, деловыми и дружескими встречами, визитами и поездками. Увлекался спортом и охотой. И ежегодно несколько недель проводил в Карлсбаде, на водных *курациях*, которые тогда входили в число обязательных ритуалов состоятельных кругов. Во время одной из таких *кураций*, летом 1889 года, Евстафий сделал предложение Ядвиге, дочери маршалка мозырской шляхты Геронима Кеневича, в имении которого, Дорошевичах

Пинского уезда, он был нередким и желанным гостем. Предложение Евстафия родители девушки приняли с удовольствием, и осенью 1890 года в Дорошевичах сыграли свадьбу. Евстафий увёз молодую жену с Полесья в Лошицу [20, с. 70, 77-78].

Служебные и хозяйственные обязанности отнимали у него много времени, но жизнь в усадьбе, помимо каждодневных трудов, имела множество приятных моментов и не была ни скучной, ни уединённой. Помещичьи усадьбы, хранившие память, традиции и дух предков, были средоточием материальной и духовной шляхетской культуры. Здесь звучали стихи и музыка, устраивались любительские спектакли, собиравшие родных, друзей и соседей. Лошица, расположенная рядом с Минском, не была обделена дружеским вниманием. Все помещики, съезжавшиеся в губернский город, по окончании дел и интересов обычно после полудня заезжали к Любанским. Красивая природа, великолепный пейзажный парк с рекой, множеством цветов и липовой аллеей, тянувшейся через поля от усадебного двора до железной дороги, окружали их удобный, со вкусом обставленный дом с богатой библиотекой и собранием картин, среди которых особо выделялись портреты хозяйки кисти модного на Минщине художника Людомира Яновского [20, с. 291].

Это было добротное имение с хорошей землёй, высокой сельскохозяйственной культурой, двумя мельницами и огромным винокуренным заводом. Очаровательный усадебный дом с большой террасой, недавно перестроенный и внешне несколько напоминающий романтическое швейцарское шале, был всегда наполнен гостями. Владелец вложил немало любви и выдумки в коренную реконструкцию скромного дедовского особняка, запечатленного на акварели Ю. Пешки. Дом, построенный предком в 1724 году, не соответствовал амбициям молодого хозяина, был тесен и крайне нуждался в перестройке. Изменения коснулись и его размеров, и планировки.

Старый одноэтажный деревянный особняк на девять покоев, окружавших просторные сени, получил развитие в виде двухэтажного кирпичного корпуса с ризалитами, где разместилась жилая зона. В одноэтажной части здания, которая была отведена для представительских целей, осталось восемь разновеликих помещений, соединенных анфиладной и коридорной связью. Главный вход был решён в виде традиционного белорусского крыльца с покрытием, поддерживаемым десятью тонкими резными колонками. По периметру крыльцо окружил резной парапет. В отделке фасадов было широко использовано дерево – материал, традиционный для строительства Беларуси. Разная высота отдельных частей асимметричного здания, фахверковый декор, оживляющий белые оштукатуренные стены, кровли с переломами и слуховыми окна-

ми придали дому особую декоративность и выразительность. Его антураж превосходно лёг в рамки господствовавшего в тот период в архитектуре и искусстве стиля модерн (рис. 3).



Рис. 3. Усадебный дом в Лошице

Отличительной чертой дома стали его функциональность и практичность, отразившиеся в планировке, которая была подчинена принципам целесообразности, удобства и максимального комфорта, высоко ценимых архитекторами модерна.

Просторный вестибюль в форме неправильного шестигранника и соседствующий с ним большой салон образовали центральное ядро парадных помещений, вокруг которых сгруппировались слева столовая с буфетной, а справа – библиотека, соединенная с цепочкой проходных гостиных, что было очень удобно для приема гостей. Здесь каждый из них мог выбрать себе местечко по вкусу, в то же время всех присутствовавших объединяло общее пространство. Самую большую гостиную, или большой салон, со стороны паркового фасада дополнила широкая терраса с великолепным видом на Свислочь и заречные окрестности, которая существенно увеличивала полезную площадь дома.

Столовая и буфетная, выключенные из вереницы парадных помещений, соседствовали с лестницей, ведущей в цокольный этаж, где располагалась кухня. Так было удобнее сервировать и убирать столы, не беспокоя обитателей дома и их гостей. Кроме того, на кухню и в другие хозяйственные помещения, которые занимали цокольный этаж, можно было попасть прямо со двора – через черный ход, скрытый под маленькой северной верандой.

Длинный, узкий коридор, связанный с вестибюлем и большим салоном, разделил парадные помещения на две зоны – отдыха и питания. С одной его стороны расположились гостиные, с другой – столовая и

примыкающая к ней буфетная с собственным входом. Коридор упирается в лестничный объём. Здесь граница между деревянным зданием первой четверти XVIII века и кирпичным корпусом конца века XIX, между парадными и жилыми помещениями. Стены коридора и лестничного объёма ярким орнаментальным ковром покрыли трафаретные «помпейские росписи», вошедшие в моду ещё в XVIII веке, после обнаружения погибшей Помпеи.

Планировка двухэтажной части дома подчинена желанию создать для его обитателей спокойную интимную обстановку. Лестница с точёными балясинами ведёт вниз, в помещения цоколя, и устремляется на второй этаж, где предположительно располагались апартаменты хозяйки. (Впрочем, назначение покоев не было постоянным и с течением времени могло меняться). Комнаты первого этажа находились в личном пользовании хозяина имения: небольшой кабинет, или канцелярия, и рядом просторный каминный зал – репрезентативное помещение с остроумным эклектичным камином, который был выполнен по немецким образцам в Риге в конце XIX века. Он стал главным украшением интерьера. Зимними днями в нём постоянно горел огонь. В то время каминны завоевали большую популярность. Справедливо считалось, что очарование огня в очаге в дополнение к производству тепла добавляет обстановке дома элегантности и уюта. (Но мода на такие каминны держалась недолго. Вскоре их перестали выпускать, и сегодня сооружение, подобное ложищному, можно встретить крайне редко, их сохранились единицы).

Кроме репрезентативной функции, камин выполнял ещё и практическую – служил вентилятором, способствуя удалению кухонных запахов из дома, поэтому был расположен в непосредственной близости от спуска на кухню.

Весьма солидное благосостояние Любанских позволило им использовать при оформлении своего жилища многие модные новинки того времени, предлагаемые эклектикой и модерном. Следуя рекомендациям тогдашних специализированных журналов, которые советовали каждое помещение в доме оформлять в своем стиле, владелец, помимо помпейских росписей, отдал предпочтение элементам ренессанса (столовая), английскому стилю (вестибюль), а также самому популярному из всех модных подражательных стилей – второму рококо (гостиные), которому свойственны асимметричность, причудливость, отделка в золотых и пастельных тонах. Не последнюю роль в убранстве дома играли традиционные кафельные печи – пышные рельефные украшения парадных помещений и скромные обогреватели жилых покоев.

Органично вписавшись в ландшафт, обновлённое здание поражало оригинальностью архитектурного решения, его эстетические и утилитарные достоинства высоко оценивали все посетители усадьбы, а её новый владелец внушал уважение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Войнилович Э. Воспоминания. Минск, 2007.
2. Зенкевич Т. Польская литературная жизнь в Минске: в девятнадцатом и начале двадцатого веков (до 1921 г.). Олыштын: Вышш. педагог. шк., 1997.
3. Касцюк М.П., Исаенка У.Ф., Штыхаў Г.В. і інш. Нарысы гісторыі Беларусі. У 2-х ч. Ч. 1. Мінск: Беларусь. 1994.
4. Zółtowska J. Inne czasy, inni ludzie. Polska fundacja kulturalna. Londyn, 1998.
5. Минские губернаторы, вице-губернаторы и губернские предводители дворянства (1793–1917): биографический справочник / сост. Ю.Н. Снапковский. Мінск: Беларусь, 2016.
6. Polska encyklopedia szlachecka. T. VII. Warszawa, 1937.
7. Boniecki A. Herbarz polski. T. 15: Liwscy . Łopuscy / ułożyli Adam Boniecki i Artur Reiski. Warszawa, 1912.
8. Акты Виленской археографической комиссии. Т. XII. Акты Главного Литовского Трибунала. Вильна, 1883..
9. Национальный исторический архив Беларуси, ф. 319, оп. 3, д. 224.
10. Polska encyklopedia szlachecka. T. VII. Warszawa, 1937.
11. Национальный исторический архив Беларуси. ф. 292, оп. 2, д. 897.
12. Эканамічная гісторыя Беларусі: Курс лекцый / Пад агул. рэд. В.І. Галубовіча. Мінск: Экаперспектыва, 1993.
13. Jan Kanty Lubański (Wspomnienie pośmiertne) // «Tygodnik Ilustrowany – Przyjaciół Ludu», Warszawa, 1884, nr 97.
14. Национальный исторический архив Беларуси, ф. 319, оп. 2, д. 1896.
15. Государственная Дума первого призыва. Портреты, краткие биографии и характеристики депутатов. М.: Возрождение, 1906.
16. Бейлькин Х.Ю. Сельскохозяйственный рынок Беларуси 1861-1914 гг. Мінск: Наука и техника, 1989.
17. Национальный исторический архив Беларуси, ф. 299, оп. 5, д. 1359.
18. Национальный исторический архив Беларуси, ф. 311, оп. 1, д. 13.
19. Национальный исторический архив Беларуси, ф. 310, оп. 1, д. 34.
20. Kieniewicz A. Nad Prypecią, dawmo temu... Wspomnienia zamierchłej przeszłości. Wrocław. Warszawa. Kraków. Gdańsk. Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, 1989.

ЭТИКЕТ ДИСТАНЦИОННЫХ ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

REMOTE BUSINESS COMMUNICATION ETIQUETTE

Т.Д. Рабец

T. Rabets

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: rabez72@mail.ru

Статья посвящена анализу правил поведения коммуникантов при дистанционном деловом общении. Рассмотрены основные проблемы, возникающие в деловом общении в режиме online, выявлены их причины и пути преодоления, систематизированы принципы и правила делового этикета, лежащие в основе ответственного использования электронных средств коммуникации.

The article is devoted to the analysis of behavior rules of communicants in remote business communication. The main problems that arise in online communication are considered, their causes and ways of overcoming are identified, the principles and business etiquette rules that underlie the responsible use of electronic communications are systematized.

Ключевые слова: информационные технологии; деловые коммуникации; этикет; online-общение; деловое письмо; видеоконференция.

Key words: information technology; business communications; etiquette; online communication; business letter; videoconference.

XXI век характеризуется небывалым ростом объема информационных потоков. Информация стала определяющим ресурсом социально-экономического развития общества. Информационные технологии активно применяются во всех сферах жизни человека с целью сбора, обработки и передачи информации, проведения статистического анализа, исследования рынка сбыта продукции и поиска новых партнеров и инвесторов, реализации совместных международных проектов и поддержания деловых отношений с коллегами и потребителями предлагаемых услуг и товаров. Сегодня информационные технологии задействованы везде: в промышленности, в транспорте, науке, образовании, социальных структурах, государственном управлении, экономике, культуре и т.д. Даже в бытовом плане люди из разных уголков нашей планеты свободно общаются друг с другом в режиме реального времени, обмениваются фото-, видеозаписями, мнениями, обсуждают насущные вопросы, совершают покупки в интернет-магазинах, работают дистанционно, обучаются в учебных заведениях посредством интернет-ресурсов, посещают вебинары, видеоконференции, обращаются в государственные

органы и службы в режиме online и т.д. Многие сейчас живут в Интернете (у них виртуальная любовь, дружба, и даже эмоции они выражают электронным языком – смайлами и gif-файлами) и могут с уверенностью заявить, что XXI век – век информационных технологий, потому что эти самые технологии не отпускают их в реальную жизнь.

Следует отметить, что за последние годы деловое общение максимально переместилось из offline в online. Теперь даже сотрудники одного структурного подразделения организации общаются с коллегами за соседними столами по переписке, не говоря уже о деловых коммуникациях с контрагентами и вышестоящими органами управления, территориально удаленными друг от друга. лобальная цифровизация диктует свои условия. Теперь каждого работника зачастую оценивают не только по профессиональным навыкам, но и по тому, насколько адекватно он ведёт коммуникацию в online, а имидж всей организации становится зависимым от умения грамотно выстраивать отношения посредством информационных технологий. В связи с этим возникает необходимость выработки правил этикета дистанционных деловых коммуникаций, которые будут способствовать успеху взаимодействия участников процесса общения и формированию как имиджа каждого отдельно взятого сотрудника, так и позитивной репутации организации в целом.

В настоящее время достаточно популярным стало online-общение посредством социальных сетей, развлекательных и игровых ресурсов, мессенджеров, электронной почты и т.д. Ведение личных страниц, блогов, журналов служит не только для выражения личного мнения человека, но и способствует активному и зачастую неконтролируемому распространению информации, что, в свою очередь, вызывает проблемы в плане защиты информации и контроля распространения ложной, а нередко и достаточно провокационной информации. В связи с этим можно выделить несколько наиболее важных запретов в правилах делового общения посредством электронных ресурсов:

1. Запрещено распространять внутрикорпоративную информацию и сведения об организации до момента их официального опубликования или публичного афиширования;

2. Запрещено критиковать деятельность организации, ее сотрудников, партнеров, конкурентов, органов управления организацией и представителей государственной власти;

3. Запрещено публиковать сообщения, фото-, видео-, аудиоматериалы, относящиеся как к внутрикорпоративным событиям, так и личного характера без согласия лиц, которых эта информация касается, или без официального разрешения руководителя организации;

4. Запрещено оскорблять, распространять личную информацию другого человека.

Следует также отдельно остановиться на общих правилах речевого поведения, которые актуальны при любых формах onlin-общения. В письменной речи в режиме online, в отличие от offline, коммуниканты высказываются здесь и сейчас, времени на обдумывание и редактирование своих высказываний, а также сбор дополнительной информации нет. Поэтому высказывание должно быть хорошо продуманным, лаконичным, целенаправленным и содержать максимум информации по существу вопроса. В письменных сообщениях не должно быть орфографических и синтаксических ошибок. Следует избегать как жаргонных и разговорных слов и выражений, так и «суперофициального» стиля общения. При этом в одном сообщении необходимо ограничиться изложением сути только одного вопроса, т.к. в противном случае собеседнику будет сложнее концентрировать свое внимание на главном. С другой стороны, в чатах не принято разбивать одну мысль на несколько сообщений, когда, например, в одном сообщении пишут: «Здравствуйте», затем тут же отправляют следующее сообщение: «Меня зовут Мария», а в следующем – излагают суть вопроса. Такие сообщения будут отвлекать собеседника от дел и могут вызвать недовольство и гнев.

Необходимо учитывать, что сообщения со словом «срочно» могут восприниматься негативно. Собеседнику лучше мягко объяснить, что его ответ ждут, и не показывать напускной важности.

В деловой среде очень важно быть с собеседником на одной волне не только в профессиональных вопросах, но и в стиле общения. Если человек использует в коммуникации смайлы, то и его собеседники тоже могут ими пользоваться. Но если приходится общаться с тем, кто всегда пишет чётко и по делу – лишние визуальные символы могут восприниматься негативно. Не следует забывать, что некоторые символы отображаются на устройствах и трактоваться могут по-разному.

Не следует затягивать с ответом на письменное обращение. Если невозможно сразу же решить проблему, изложенную в письме, необходимо ответить адресату, что письмо получено, и сориентировать собеседника по срокам ответа, чтобы автор письма не волновался.

При взаимодействии с крупными компаниями или учреждениями основным каналом общения делового сообщества во всём мире является электронная почта. Многие организации согласны общаться только по почте, некоторые из них выбирают этот канал, чтобы фиксировать долгосрочные договорённости либо иметь возможность передавать определенные документы для их согласования или исполнения. Поэтому очень важно уметь выстраивать удобную деловую коммуникацию посредст-

вом электронной почты. Электронная почта позволяет существенно экономить время, практически не ограничивая круг общения, однако она требует строгого соблюдения формальностей и обязательного следования общепринятым правилам составления электронных писем [1, с. 240; 2, с. 66-67]. Так, в первую очередь следует учитывать, что в деловой переписке наибольшее доверие вызывает адрес, содержащий настоящее имя отправителя, а также имя организации в названии домена, например, при регистрации в социальных сетях самый подходящий вариант имени – это указание имени и фамилии или фамилии и должности, например, `ekaterinagorbunova@gmail.com` или `ekaterina-smm@gmail.com`.

Деловое письмо должно иметь несколько основных частей: тема, текст сообщения, заключительная формула вежливости или корпоративный шаблон электронной подписи. Чтобы участникам диалога было удобно ориентироваться в почтовом ящике и искать нужные письма, очень важно правильно указывать тему письма. Тема должна быть краткой (не более 50 знаков), конкретной и понятной. Очень часто судьба письма зависит именно от его темы, особенно если имя или адрес отправителя не известны принимающей стороне. Например, тема «Аспирантура» – не очень хороший вариант темы письма, потому что таких тем в почтовом ящике может быть несколько. Лучше добавить подробности – «Отчет аспирантов за второе полугодие 2022 года».

Прежде, чем излагать суть вопроса, необходимо правильно обратиться к собеседнику. Приветствие несет в себе информацию о воспитанности отправителя сообщения. Как правило, используют формулы приветствия подобного типа: «Добрый день (Здравствуйте), уважаемый +имя, отчество адресата!». Кроме того, в случае общения с иностранными деловыми партнерами следует учитывать их национальные традиции. Например, в Европе принято обращаться «Dear/Sir/Madam или менее формально, а в США, где темп жизни и переписки более интенсивный, электронное письмо начинается с обращения, состоящего из имени и короткого «Hi + имя».

Для того чтобы текст письма легко воспринимался при чтении с экрана, необходимо также правильно структурировать письмо. Рекомендуется разбивать текст на логические абзацы, предложения должны содержать не более 15-20 слов, абзацы отделять друг от друга отступом или пустой строкой. Текст письма должен быть кратким и с первого абзаца притягивать внимание читателя не меньше, чем его тема. Если первое предложения сформулированы правильно, то существует большая вероятность, что его прочтут до конца.

В подпись к письму следует внести свои рабочие данные: должность, название компании, дополнительные контакты, например, Telegram или Skype. Если же ситуацию удобнее и быстрее обсуждать в чате – общение лучше перенести из почты в мессенджер. Этот совет будет особенно актуальным, если собеседник очень долго отвечает на письма и ему, возможно, будет комфортнее продолжить общение, например, в Telegram или WhatsApp.

В последние годы социальные сети стали полноценным деловым каналом для поиска клиентов, партнёров и демонстрации своей экспертизы. Однако, несмотря на то, что до сих пор по-прежнему для большинства пользователей социальные сети все еще остаются зоной общения с друзьями и близкими, важно всегда сохранять субординацию. Во-первых, необходимо уважать личное время коллег и клиентов и всегда помнить, что в выходные дни, а в будние дни до 9:00 или после 19:00 лучше не писать. У многих пуши в мессенджерах высвечиваются на экране смартфона. И когда сообщение отправлено вечером или даже ночью, в нерабочее время, оно может испортить человеку настроение, пусть даже вы и просите ответить с утра.

Во-вторых, перед подпиской стоит оценить, насколько аккаунт коллег или клиентов открыт для публичного взаимодействия и какой контент там транслируется. Если основная часть контента – это селфи с отпуска и фото детей, не нужно оставлять лайки и комментарии, если вы не знакомы близко. Это аккаунт для друзей и близких, поэтому важно помнить про уважение личных границ. С другой стороны, следует тщательно следить за публикациями личного контента. Нельзя позволять себе отзываться о своей работе, клиентах и коллегах в негативном ключе, обсуждать и провоцировать конфликты, оставлять оскорбительные или неприемлемые комментарии под новостями, публикациями различных пабликов и т.д. Это может негативно повлиять на репутацию и имидж не только самого человека, но и организации, к которой он относится, а также подорвать деловые отношения.

В-третьих, использование в деловом общении голосовых сообщений требует от собеседника определенных усилий и времени, т.к. ему не всегда удобно слушать ваш меседж в данный момент. В таких случаях рекомендуется всегда заранее спрашивать у собеседника, удобно ли ему будет послушать сообщение, и только после этого его записать. При этом следует учитывать, что общение с помощью голосовых сообщений характеризуется повышенным вниманием к интонационному рисунку речи, краткостью и регламентированностью, невозможностью использования жестикуляции, а также не должно по длительности превышать одной минуты.

У телефонного разговора в отличие от голосовых сообщений есть важное преимущество: он обеспечивает непрерывный и быстрый обмен информацией. Однако так же, как и при общении в мессенджерах, следует учитывать, что человеку не всегда будет удобно отвечать на звонок, лучше заранее договариваться о времени и теме разговора, а за 10–15 минут до разговора уточнить в мессенджере, всё ли в силе, чтобы точно всем было удобно говорить. Необходимо следить за своей дикцией, лучше говорить на улыбке, нельзя комментировать с коллегами разговор с партнером во время проведения диалога по телефону.

В последнее время становится популярным общение с помощью видеоконференций. Этот формат коммуникации становится все более и более важным бизнес-инструментом. Организация видеоконференций не требует большой подготовки и серьезного технического оснащения. Однако нельзя относиться к данному мероприятию легкомысленно и пренебрегать некоторыми правилами этикета.

В первую очередь необходимо проверить устойчивость интернет-соединения и попросить собеседников убедиться в том, что их интернет воспринимает видеозвонок. Важно также заранее проверять звук и стараться в дальнейшем во время эфира не пропадать из кадра. Нужно установить камеру так, чтобы изображение человека было более-менее в середине кадра. Нельзя ставить ноутбук на колени, сидя в кресле, иначе изображение будет нечетким и искаженным. Чтобы не случилось таких казусов, когда в результате автоматического подключения камера и звук начнут сразу же транслироваться на всех, необходимо установить в настройках автоматический вход без камеры и микрофона.

Также необходимо подумать над аватаркой и именем. Лучше поставить деловое фото, которое должно соответствовать занимаемой должности, и указать свое полное имя – так собеседникам будет комфортнее общаться и понимать, кто именно в данный момент говорит. По поводу необходимости обязательного включения камеры необходимо договариваться заранее либо ориентироваться на поведение собеседников: если все работают с камерами, необходимо включать и свою камеру, если нет – то это не обязательно делать. Если нет возможности включать камеру, то необходимо заранее спросить, комфортно ли будет собеседникам, если камера будет отключена. Если камера в данный момент не работает, нужно убедиться, что есть хотя бы аватарка, потому что пустой экран выглядит тревожно.

Кроме того, непосредственно во время проведения видеоконференции рекомендуется придерживаться следующих правил этикета, которые продиктованы здравым смыслом и направлены на то, чтобы общение стало успешным и полноценным:

1. Участников, присутствие которых обязательно, должно быть не больше десяти. Всем остальным, кому нужно знать о результатах обсуждения, следует отправлять резюме или запись трансляции.

2. Необходимо правильно выбрать место для участия в видеоконференции: нужно выбрать тихое место, чтобы никто не мог помешать работе. Нужно навести порядок в той зоне, которая будет видна в камере.

3. Очень важно подумать над своим внешним видом. Необходимо подойти к этому так, словно предстоит личная встреча. В некоторых случаях во время проведения конференции возникает необходимость встать из-за стола, в связи с чем нередко возникают комические ситуации, когда человек предстает перед другими участниками в пиджаке и галстуке в сочетании с шортами или спортивными брюками. Нельзя также надевать ничего в полоску, т.к. в этом случае изображение может быть нечетким либо рябить; стараться не злоупотреблять слишком яркими украшениями и аксессуарами.

4. Следует отключать микрофон своего телефона или компьютера, чтобы участники не отвлекались на шум.

5. Продолжительность видеоконференции должна ограничиваться получасом. В случае, если накопилось слишком много вопросов, их нужно разбить на блоки и запланировать несколько отдельных звонков.

6. Подключаться к видеоконференции необходимо за несколько минут до начала. В указанное время каждый из участников должен быть готов к совместной работе, а не вынуждать других ждать.

7. Необходимо быть готовым к задержкам звука, особенно если к видеоконференции подключаются коллеги из других регионов и стран. Закончив говорить, нужно дать собеседникам несколько секунд, чтобы они могли ответить: так никому не придется говорить одновременно, и не будет казаться, что кому-то из участников нечего сказать.

8. Необходимо назначать «контролера» или модератора, т.е. ответственного за соблюдение запланированного плана работы. Этот человек объявляет очередную тему дискуссии, следит, чтобы все имели возможность высказаться, а потом собирает материалы и готовит отчет.

9. Если участники конференции точно не знают друг друга или если нет какого-то очевидного способа определить, кто выступает, необходимо, чтобы каждый выступающий сообщал свое имя и должность.

10. Необходимо давать возможность выступающему договорить до конца, прежде чем другой возьмет слово. Не следует слишком быстро ждать ответы на поставленные вопросы. Тишина в эфире не всегда означает, что слушатели не готовы. Возможно, участники просто собираются с мыслями или видеосвязь притормаживает.

11. Следует слушать собеседников так же внимательно, как если бы это была личная встреча, где все видят, чем вы заняты. Нельзя вести параллельных разговоров либо выполнять одновременно другую работу. Это приведет к плохому восприятию информации.

12. При включенных камерах необходимо поддерживать зрительный контакт с собеседниками, смотреть нужно в камеру, а не на экран.

13. Во время выступления нельзя злоупотреблять жестикуляцией, стараться также не теребить волосы и не делать других жестов, свидетельствующих о состоянии нервозности.

14. Нельзя есть перед камерой, за исключением случаев, когда конференция назначена на время обеда и все участники едят. Если включение камер необязательно, чашку с кофе разрешается поставить так, чтобы ее не было видно при включенной камере.

Таким образом, сегодня соблюдать цифровой этикет, работая online, – необходимость и правило хорошего тона. Важно не только демонстрировать свою экспертность напрямую, но и уметь правильно преподносить её в коммуникации. Это добавляет дополнительные профессиональные баллы к созданию и поддержанию положительного имиджа человека или организации и позволит в дальнейшем выстраивать долгосрочные и приятные отношения с коллегами и клиентами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Белоусова Т.В. Все про этикет: Полный свод правил светского и делового общения. М.: Изд-во АСТ, 2018.
2. Игнатьева Е. Международный деловой этикет на примере 22 стран. М. Эксмо, 2020.

INTRODUCING SILK CULTURE IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

ЗНАКОМСТВО С КУЛЬТУРОЙ ШЕЛКА В КОНТЕКСТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Song Shanshan

Сун Шаншан

Huzhou University
Huzhou, People's Republic of China
Университет Хучжоу
Хучжоу, КНР

e-mail: 02543@zjhu.edu.cn

The article is devoted to the content of curricula for foreign students studying in China. In the system of cross-cultural education, a great place belongs to introducing students to national traditions. The mechanism of students;

adaptation to a new cultural environment on the example of silk culture is revealed.

Статья посвящена содержанию учебных программ для студентов-иностранцев, обучающихся в Китае. В системе кросс-культурного образования большое место принадлежит приобщению студентов к национальным традициям. Механизм адаптации студентов к новой культурной среде раскрыт на примере культуры шелка.

Keywords: cross-cultural education; silk culture; teaching approaches; information visualization; inter-disciplinary analysis; comparative analysis.

Ключевые слова: кросс-культурное образование; культура шелка; подходы к обучению; визуализация информации; междисциплинарный анализ; сравнительный анализ.

Silk is an important invention in ancient China, and silk products have a far-reaching impact on people's lives. After thousands of years of development, silk has long been not just a daily necessity, but has developed into a cultural symbol, demonstrating the evolution of Chinese civilization. Since the opening of the Silk Road in history, the silk products made in China have gradually become well-known in the world. As a typical carrier of Chinese culture, silk has further developed a new role, that is, the medium of cross-cultural exchange [1, p. 66]. Consequently, the introduction of silk culture constitutes one of the indispensable contents in cross-cultural education.

With the development of the internationalization of higher education in China, an increasing number of international students have chosen China to further their studies. For these students, obtaining a comprehensive understanding of Chinese culture in time is of great necessity. Therefore, the universities and colleges in China have organized a series of culture courses and activities for the students. As a teacher, who has taken Chinese language and Chinese culture courses for international students for over five years, I have worked with many international students with different cultural backgrounds. Almost all of them know the silk culture of China and would like to present silk products as gifts to their family members and friends. However, the development of a comprehensive understanding of the target culture, as well as cross-cultural awareness, requires more.

This article is particularly concerned with the issue that how to portray the silk culture of China in the culture learning programs for international students. To clarify this issue, this research will examine the following two questions: «From what perspectives should silk culture be introduced?» and «What teaching methods should be applied?»

In the long history of China, silk culture has participated in various aspects of people's social life [2, pp. 85-86]. Therefore, the silk culture can be introduced from many angles. Due to the word limit of this article, here only lists the three angles which are most commonly adopted to depict the silk

culture in most Chinese culture learning programs and textbooks: Agricultural heritage; Ancient technology; Costume.

In different textbooks, silk culture is introduced with different focuses. It can be seen from the three angles listed above that the silk culture is mainly regarded as an agricultural heritage. Since it was first invented in China, it can be defined as a representative invention of ancient China. In addition, silk is one of the most important materials for Chinese clothing which showcases ancient fashion and records the aesthetic evolution of dresses throughout history.

There are many ways to introduce silk culture in classes. In the context of cross-cultural education, several teaching approaches deserve more attention.

- Information visualization

Information visualization is a specialized term in the field of computer and information science. This article borrows this term to describe the teaching method which presents cultural knowledge mainly in a visual way so that learners may decode and comprehend the target culture easily.

There are a series of approaches to visualize sericulture in a culture class. The most popular approach is using pictures and videos which can vividly display the cultivation of silkworms, the process of producing silk as well as patterns and styles of various silk products. In addition, teachers can and should pay attention to the use of maps, charts, and graphs, which are based on data mining and can help to visualize the information such as the output, geographic area, and development of the silk industry in China.

- Inter-disciplinary analysis

Inter-disciplinary studies mainly stand for research that is based on the methodology of combining two or more academic disciplines together. The inter-disciplinary analysis prescribed here emphasizes a diverse, dynamic, and disciplinary boundary-breaking approach in the interpretation of culture.

To address silk culture issues, a teacher can and should combine the knowledge in a wide range of disciplines such as geography, history, agronomy, ecology, economics, sociology, literature, etc. When was the sericulture formed? Why geographically does the silk industry mainly located in the south of China? What economic impact has the silk industry brought to China? What are the contributions of silk culture to Chinese literature and Chinese art? How will the silk industry work with ecological construction in the future? The purpose of the interdisciplinary analysis of sericulture is not simply to help students thoroughly understand sericulture. More importantly, this approach is to help students to weave a knowledge network, which is a large network for obtaining a comprehensive understanding of the target culture.

- Comparative analysis

Comparative analysis is commonly used in cross-cultural classes and is often conducted between the target culture and the learners' home culture,

with the purpose to determine the similarities and differences between different communities. A successful comparative analysis can bring the learners an open and tolerant perspective toward the similarities and differences between the home culture and target culture.

In the process of introducing silk culture, it is not a good idea to make a comparison, particularly on the silk industry between China and the learners' home countries, as not every country has a silk industry. Different nations gain their reputation with different representative industries. Instead, it will be a more effective approach to compare the silk culture of China with textile technology, agriculture heritage, or clothing fashion of other nations.

The knowledge of silk culture is far more extensive than what is listed in this short article. In the process of teaching silk culture, different teachers may adopt different approaches. There may never be a consensus on the methods of introducing a target culture, but a constant exploration will definitely facilitate the development of the cross-culture education.

BIBLIOGRAPHIC LINKS

1. Zeng Yanhong. Discussion on Property of Cultural Medium of Silk. Journal of Silk, 2013, No. 9.
2. Wang Xuanyu, et al. Silk Culture and Its Role in Social Development. China Sericulture, 2011, No. 2.

СОВРЕМЕННОЕ ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯПОНИИ. ГОРОД И МАНГА

MODERN URBAN SPACE IN JAPAN. CITY AND MANGA

М.М. Токарева

М.М. Tokareva

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: violaf696@gmail.com

При рассмотрении современных концептов искусства и искусственного в современном пространстве возможно говорить о формировании концепта массовой культуры и манги в частности. Для современной Японии в литературном контексте значение имеет не только текстовый формат, но также манга, зародившаяся как феномен современности в конце предыдущего столетия.

When considering modern concepts of art and artificial in modern space, it is possible to talk about the formation of the mass culture concept and manga concept in particular. For modern Japan, in a literary context, not only the text format is important, but also manga, which was originated as a phenomenon of modernity at the end of the previous century.

Ключевые слова: манга; Япония; город; пространство; литература.

Keywords: manga; Japan; city; space; literature.

С точки зрения современного японца, а также в контексте современного японского городского и фестивального пространств, манга даже более четко, чем вербальный текст, изображает и отображает реальность, являясь комбинацией литературного и изобразительного искусства. В исследованиях урбанистического и семиотического характера изучение манги также играет не последнюю роль, так как культовые мангаки, а за ними и профессиональные аниматоры берут за основу традиционные виды реально существующих праздников, характерных для той или иной местности и существующих в культуре на протяжении многих столетий. Они не подвергаются диджитализации, когда речь заходит о ритуальной сути города и фестиваля, однако обрастают технологическими нововведениями извне, и феномен характерных для японской культуры обособленных модернизаций очень удачно отражается в сути искусства манги и может быть наиболее точно исследован через нее.

Фреймы или картинки в манге и японская иероглифика, присутствующая на них, являются одинаково сложными к прочтению, так как японская письменность представляет собой группу наделенных смыслами знаков, где события, слова и действия выражаются графически. На протяжении всего существования японского языка сложность воспроизведения и восприятия, а также проблема созвучности решалась при помощи визуального сопровождения как кандзи, иероглифов, так и кан, упрощенных алфавитов. Без подсказки в виде иллюстрации текст для читателя зачастую был малопонятен, поэтому как культурный феномен манга зародилась намного раньше революции Мейдзи.

Сразу после зарождения в японской литературе прозаического жанра появились и первые адаптированные под текст иллюстрированные пересказы. Листы с картинками, где количество текстовой информации было сведено к минимуму, сшивались между собой и издавались как самостоятельные произведения. Они имели привязку к оригинальному тексту, однако, чем большее количество человек предпочитало иллюстрированные пересказы иероглифическим романам, тем менее она становилась обязательной. Основную роль в художественной литературе стали играть иллюстрации, тем самым распространив элитарное искусство в общество среднего класса, уже тогда сделав его продуктом массовой культуры. Такие издания покупали и читали все: и знать, и те, кто по праву рождения не был научен читать и писать. Каждому сословию приходилось что-то обсудить в контексте прототипа современной манги.

Художники современности, в особенности те, кто рисует комиксы, относящиеся к американской и европейской культурам, многое почерп-

нули у японских графиков. Один из тех, кого считают великим в этой сфере, – Хokusai. Он и его современники внесли в массы некоторые характерные черты японской культуры. Среди них – своеобразие линии рисунка и композиционных решений; преобладающая линейная перспектива и влекомое за ней впечатление; концепция плоскостного изображения, чуждая для европейских художников, привыкших к пространственной перспективе, и объемного видения предметов. Японская традиция принесла с собой стремление к максимально точной передаче света и тени, ярко выраженную декоративность. Среди нововведений в мире иллюстрированной литературы появились *«тяга к гротеску»* [2, с. 76], стремление к свободе творчества и экспериментам.

Первый японский комикс, идентифицирующийся как манга, появился в 1902 г. Широкое распространение манга получила в 20-е годы XX века. Тогда же мангу, имеющую большое количество читателей, собирали в отдельные сборники и издавали в виде книг. Так появился феномен манги, литературной новации японского происхождения.

Первые издания были созданы в комедийном жанре и носили преимущественно сатирический характер. Особое место в истории развития манги занимает послевоенный период. Решающую роль в нем сыграл Тэдзука Осаму, опубликовавший свое первое произведение в 1946 году. Печатное издание его комикса *«Новый остров сокровищ»* было распродано практически сразу. Тираж издания составил напечатано 400 тысяч экземпляров, что для середины XX века было феноменальным успехом.

В восьмидесятые годы вышло множество интервью с его участием, в одном из которых он говорил: *«Это не картина в чистом виде, но набор сильно сокращенных символов. Иначе говоря, манга для меня представляет собой своего рода условный язык или набор выразительных средств. Я, пожалуй, не художник, но писатель, просто создаю свои истории особого рода буквами»* [1, с. 68].

Подчеркнутая условность манги как языкового средства тесно переплетена с культурными художественными традициями Японии. В национальном сценическом искусстве для передачи эмоции или отношения, характера персонажа часто используются танец или группа поз, особый вид сценического макияжа и костюмов. Ярче всего эта традиция представлена в символическом театре «но», в котором традиционной считается знаковая система, состоящая из двух сотен поз.

Создатели манги делают акцент на линейности рисунка, а не на привычной европейскому и американскому читателю детальной прорисовке. Мангаки превращают детализацию в фирменную черту произведений, но и она присутствует только на полномасштабных фреймах, включающих не один информационный слой.

Отсутствие акцента на детализации чаще всего продиктовано традициями изобразительного искусства эпох Нара и Хэйнан. Именно в них зародилось убеждение в том, что рисунок является лишь дополнением к основному иероглифическому тексту. С тех пор рисунок, дополняющий литературное произведение, был крайне схематичен, и только в эпоху зарождения и расцвета манги он стал трансформироваться в художественное искусство. Менее тщательную проработку деталей можно связать с национальным равнодушием к эстетике недосказанности. Категория неочевидного тайного является одним из базовых принципов взаимоотношения с миром, и потому по сей день находит такое воплощение в феномене манги.

Отличается и работа с фоновыми элементами: японская художественная традиция позволяет обойтись общими намеками или символами-указателями, нередко используя размноженное изображение цветов, рыб и других элементов, в особенности для передачи настроения и атмосферы.

В отличие от текстовой наполненности американского и европейского комикса, манга предпочитает немногословность и лаконичность. Для описания внутреннего состояния персонажа достаточно одного фрейма – то, в каком виде его изобразит мангака, уже скажет о многом, а остальное можно считать по заднему фону и окружающим его элементам: опадающим лепесткам сакуры, темным полосам над головой, блесткам вокруг тела. Манга традиционно читается справа налево, как японские столбцы иероглифов, и печатается черно-белой. Ее объем в журнале составляет 10-20 страниц, в отдельном томе – до трехсот, она все чаще издается сразу в книжном формате.

В настоящее время манга является основой, матрицей для всех видов массового искусства. Она лежит в основе аниме, кименатографа, музыки и компьютерных игр. Некоторые тайтлы становятся настолько культовыми, что создают вокруг себя целую индустрию, остаются актуальными десятилетиями. Развившись до мирового уровня под сильнейшим американским влиянием, в XXI веке манга сама воздействует на творчество графиков и мультипликаторов по всему миру.

Японское городское пространство в манге играет одну из определяющих ролей. Город может быть подспорьем мангаки для описания состояния изображаемого героя, атмосферы ситуации или, как часто бывает, для погружения читателя в то или иное настроение. Изображение городской панорамы является одним из излюбленных приемов мангака, так как японская культура – культура символов, смыслов и недосказанностей – предполагает передачу важной информации посредством сторонних каналов и не приемлет прямолинейности или грубости.

Семиотику города, настоящего или вымышленного, отражает ананез и привычки самого мангаки, а также то настроение и состояние, которые он передает через них. Выбор места действия в произведении исходит из культурных особенностей, а точное его местоположение может быть упомянуто всего один раз или не упоминаться вовсе.

Дух места города в таком повествовании будет неразрывно связан с природой, происходящими событиями и жизненным путем главного героя. Дождь, солнце, землетрясение, цветение сакуры и даже звездопад будут лишь инструментами в руках опытного мангаки.

Если тайтл становится популярным, городское пространство переносится в реальность. Места, существующие в современности или существовавшие ранее, становятся местами паломничества фанатов, а если таких мест нет и не было – создаются с нуля. Таким образом, городское пространство не только видоизменяется под воздействием произведения, но и создается благодаря ему, вопреки устоявшимся порядкам.

Примером такого паломничества стала Йокогама в связке с мангой «Великий из бродячих псов», а пространством стала Деревня скрытого листа из «Наруто». Таким образом, связка из реального места, манги и мангаки, фанатов и читателей делает возможным воссоздание или рождение нового духа места, что является уникальным для японской культурной традиции, берущей свое начало еще во времена эпохи Асука.

Городское пространство современной Японии и феномен манги во многом взаимовлияют друг на друга, предоставляя духу места возможность деформироваться, видоизменяться, деконструироваться и перевоплощаться во что-то новое или, наоборот, хорошо забытое старое. С точки зрения исторической реконструкции такой подход обязывает контролировать изменения в культуре, однако японская ментальность регулирует эти процессы автоматически. В силу национальных особенностей и многовековой истории раскрытие семиотики современного городского пространства Японии через феномен манги не только возможно, но и предпочтительно, поскольку наиболее точно современное городское пространство может быть описано именно так.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Катасонова Е.Л. Манга и ее прародители. Тэдзука Осаму и его художественная «перестройка». Страна комиксов // Японцы в реальном и виртуальных мирах: Очерки современной японской массовой культуры. М.: Восточная литература, 2012. С. 59-104.
2. Ashcraft B., Plankett, L. Cosplay world. NY: Prestel Publishing, 2014.
3. Tanaka A. From Barrier-free to Free Barriers: Unfulfilled Dreams of the Visually Handicapped in Modern Japan. Japanese Society of Cultural Anthropology. Tokyo, Japan: Hakusuisha, 2005.

TEACHING CHINESE TEA CULTURE IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧАЯ В КОНТЕКСТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

He Ning

Хэ Нин

Huzhou University
Huzhou, People's Republic of China
Университет Хучжоу
Хучжоу, КНР
e-mail: hening951021@163.com

The article deals with the content of educational programs for foreign students studying in China. A system has been developed for students to adapt to a new cultural environment through introducing them to national traditions. The mechanism of formation of intercultural communication skills on the example of tea culture is revealed.

В статье речь идёт о содержательном наполнении учебных программ для студентов-иностранцев, обучающихся в Китае. Разработана система адаптации студентов к новой культурной среде через приобщение их к национальным традициям. Механизм формирования навыков межкультурного общения раскрыт на примере культуры чая.

Keywords: language education; cross-cultural education; competences of intercultural communication; tea culture in China; curriculum development; theory of coordinated management of knowledge.

Ключевые слова: языковое образование; межкультурное образование; компетенции межкультурного общения; чайная культура в Китае; разработка учебных программ; теория скоординированного управления знаниями.

Nowadays, under the influence of China's good economic development, the popularity of Chinese has become increasingly high, more and more international students come to China to learn Chinese. The integration of teaching Chinese as a foreign language and cross-cultural education aims at mastering the smooth transformation of language in different cultural contexts on the basis of understanding language knowledge. As a typical example of traditional Chinese culture, Chinese tea culture plays an important role in cross-cultural education. Also, Chinese tea culture occupies a huge place in almost all Chinese culture textbooks for international students, and international Chinese teachers in various universities pay great attention to the construction of tea culture courses. In this paper, the author focuses on Chinese tea culture curriculum design in cross-cultural education.

Chinese tea culture curriculum development is divided into two parts: the first classroom and the second classroom. The 'first classroom' refers to the

lecture-based teaching model. The main teaching task of the first classroom would be to introduce and explore the connotation of Chinese tea culture. Chinese people began to drink tea in the Shennong period, which has been nearly five thousand years ago. It is universally acknowledged that China is the first country to grow, produce and drink tea. Nowadays, through the evolution of several dynasties, Chinese tea culture mainly focuses on the different classifications of tea, the method of brewing tea, the drinking utensils and the serving etiquette. Based on Chinese tea culture, many countries also have their own tea cultures, such as Russian tea culture, British tea culture, Japanese tea culture and so on. According to the definition of culture, Chinese tea culture could be summarized as the sum of the material and spiritual wealth related to tea created by the Chinese people in the process of social practice [1, p. 25]. Therefore, in order to help students to get a better understanding of tea culture, a comparison could be made between Chinese tea culture and British tea culture in terms of material and spiritual culture difference.

First, there are few examples of the material culture difference. As for tea classification, Chinese tea is classified into six major categories according to different processing techniques: green tea, black tea, oolong tea, white tea, yellow tea and dark green tea. Different from Chinese tea, British tea is mainly black tea and scented tea. As for drinking utensils, the earliest Chinese tea utensil was mainly pottery. With the invention of porcelain, it gradually replaced pottery tea utensil. Also, Chinese people rarely use metal tea utensils, they believe that metal would affect the original taste of tea. The same, most of British tea utensils were made from Chinese porcelain at the beginning, then they were integrated into more British culture. Moreover, the traditional Chinese way of drinking tea is only drunk with boiling water. However, British people usually drink tea with fresh milk, sugar, whipped cream, honey, coffee and other condiments.

Second, the spiritual culture difference mainly focuses on the serving etiquette. As for China, the Confucianism thought of the Golden mean had a great influence on Chinese tea etiquette. That is, serving a cup of tea is not only politeness, but also a symbol of togetherness, a thought of harmonious coexistence with nature, and a way of showing respect to guests. Moreover, traditional custom dictates that a host would only fill a teacup to seven-tenths of its capacity. The other three-tenths would be filled with friendship and affection as a saying [2, p. 275]. Different from China, the spirit of British tea culture is leisure and contentment, aiming to teach people to enjoy life and feel happiness, which is especially reflected in English afternoon tea. English afternoon tea usually begins at 4 pm. The most commonly used tea includes Earl Grey tea and Ceylon black tea. The host would add fresh milk or other condiments which are mentioned before according to everyone's taste. More-

over, crumpets, scones and cake are often served with tea to show respect to guests [2, p. 275].

In general, the traditional way of Chinese teaching focuses mainly on the first classroom. In recent years, with the promotion and development of education concept, the author would add a new teaching mode in Chinese tea culture curriculum which is the second classroom. The 'second classroom' refers to various activities related to the course that learners take part in in their spare time and are not limited to the 'first classroom' teaching materials.

The main teaching task of the second classroom is to combine with the first classroom, integrate theory and practice teaching, finally form a cross-cultural education model which aims at cultivating cross-cultural ability and focusing on cultural experience. First, schools could deepen students' understanding of different cultures through various campus cultural activities. Chinese tea association could be organized to help international students improve their cultural adaptability and cross-cultural communication skills. For example, through Chinese tea association, students could share the traditional tea cultures of their own countries, carry out tea ceremony activities, and in the meantime overcome the pressure of speaking Chinese. Second, experiencing the social customs of Chinese tea culture by students themselves. For example, three cups of tea, the famous custom of Bai ethnic group when hosting guests or holding a wedding, could reflect Chinese tea culture to some extent. The three cups of tea are symbolic of the three stages in one's life: hardships, the joy of life and the recall of all life experiences. Students could also experience the custom by tasting the three cups of tea respectively (i.e., tastes bitter, sweet and pungent with a distinct aftertaste).

Cross-cultural communication is a process in which different cultural groups and members exchange information, communicate with each other, and jointly construct meaning and identity. How communications among students with different cultural backgrounds take place in the second classroom of Chinese tea culture? Coordinated management of meaning (CMM), the theory proposed by Barnett Pearce and Vernon Cronen, suggested that people communicated on the basis of rules [3, p. 93]. Communication is the premise and foundation of the existence of CMM theory, and it is the basic element of the establishment and development of the theoretical framework. According to CMM theory, rules helps us not only in our communication with others but also in our interpretation of what others are communicating to us [3, p. 93]. In Chinese tea culture curriculum development, the second classroom aims to promote cultural interaction, meaning negotiation pattern of teaching activities. Taking Chinese tea culture as a rule, through various experiences and interactions, teachers increasingly provide students with a platform for cultural exchange, trying to break the dualistic teaching mode.

More importantly, CMM theory stated that the situation of one-sided presuppositions and prescribed social norms would cause many communications to fall into inequality at the beginning [3, p. 93]. People should communicate with the attitude of equality, respect and understanding, so that the communication could present a harmonious and stable state. In both first and second classroom of Chinese tea culture, teachers and students break the inherent cognition, both sides respect each other's national culture, actively learn each other's culture, learn valuable parts from it, and truly face up to the difference between Chinese and other countries' tea culture, eventually achieve an equal communication environment.

With the theoretical support of cross-cultural education, through the combination of Chinese language theory and Chinese tea culture teaching, students could understand the application of Chinese language knowledge, as well as improve their cross-cultural communication skills. In order to develop students' interest in learning traditional culture, Chinese tea culture curriculum development focuses on the integration of theoretical knowledge (the first classroom) and practical teaching (the second classroom). At the same time, the curriculum could also be used as a medium for cultural exchanges between countries to promote students' understanding of different cultures and cultivate their cross-cultural abilities.

BIBLIOGRAPHIC LINKS

1. Shao Shuai. The Foreignization and Domestication of Chinese Tea Culture in English Translation. *Overseas English*. 2022, No. 13.
2. Lu Chenxiao. Comparison of Chinese and British Tea Culture and the Dissemination of Chinese Tea Culture. *Tea in Fujian*. 2019, No. 11.
3. West R., Lynn H., Turner. *Introducing Communication Theory*. McGraw-Hill, 2007.

КУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ ОБРАЗОВ ПТИЦ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

CULTURAL CONNOTATION ON THE DESIGNATION OF BIRDS IN CHINESE AND RUSSIAN

Чжоу Хунвей

Zhou Hongwei

Университет Хучжоу

Хучжоу, КНР

Huzhou University

Huzhou, People's Republic of China

e-mail: 491840301@qq.com

Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым системам, что обуславливает дифференциацию культурных коннотаций их языкового поля. В статье автор анализирует образы 'сорока' и 'ворона' в

русском и китайском языках, сравнивает традиционные представления об орнитонимах, указывает на их сходства и различия.

Russian and Chinese belong to different language systems, which causes a significant differentiation of cultural connotations of their language field. In the article, the author analyzes the images of 'magpie' and 'crow' in Russian and Chinese, compares traditional ideas about ornithonyms, points out their similarities and differences.

Ключевые слова: китайский язык; русский язык; культурная коннотация; символика; аллегория; сорока; ворона.

Keywords: Chinese language; Russian language; cultural connotation; symbolism; allegory; magpie; crow.

Между Россией и Китаем идёт активный процесс двухсторонних контактов в различных сферах жизнедеятельности, повышаются требования к межкультурной коммуникации, потребность в знании специфики культурных особенностей каждого народа. Взаимное изучение и сравнение языков и культур, выявление в них общего и различного будет способствовать более глубокому взаимопониманию китайского и русского народов, углублению сотрудничества на разных уровнях.

Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым системам, отображают богатый исторический опыт народов, обычаи и представления, связанные с климатическими условиями, бытом, трудовой деятельностью, религией, культурой, что обуславливает дифференциацию культурных коннотаций их языкового поля. Русская и китайская языковые системы различны, однако на уровне общечеловеческих ценностей, наименований бытовых предметов, животных, растений, объектов деятельности человека они содержат в себе много общего.

Слова, обозначающие наименования птиц и животных, есть в каждой культуре. Символические значения, культурные коннотации орнитонимов '*сорока*' и '*ворона*' в коллективном сознании носителей русского и китайского языков имеют как общие черты, так и различия. Зоологический код является частью национальной картины мира, выражается в фразеологизмах, пословицах и поговорках, благодаря которым становится частью повседневной культуры народа. Изучение культурной коннотации животных и птиц в русском и китайском языках помогут нам узнать культуру, обычаи, языковые привычки двух стран.

Так, сорока в Китае является символом благополучия. Легенда гласит, что в первые годы династии Тан жил человек Ли Цзиньи. На дереве перед его домом было гнездо сорок. Ли Цзиньи кормил сорок, и они привыкли к нему. Когда Ли Цзиньи попал в тюрьму, сорока три дня кричала перед окном камеры. Неправедливое обвинение было снято, и Ли Цзиньи вернулся домой. Позже стало известно, что сорока перелопотилась в человека и спасла Ли Цзиньи. С тех пор появление сороки,

её крики под окнами указывают на благоприятное предзнаменование, вселяют веру в хорошее будущее. В Китае верят в то, что убившего сороку человека ожидают крупные неприятности.

С древних времен многие поэты и художники изображали сороку в своих работах как символ праздника и позитивного настроения: на картинах, посвященных празднику весны, сороки сидят на верхушках цветущих сливовых деревьев. На других работах в каллиграфии и картинах древних сороки символизируют благие смыслы, счастливые события. Например, две сороки, обращенные друг к другу, символизируют счастливую встречу. В одном из китайских текстов V в. н.э. повествуется о супругам, которые разбили зеркало и сохранили каждый свою половину. Муж изменил жене, и его часть зеркала превратилась в сороку и рассказала о грехе супруге [1]. С тех пор на зеркалах изображают сорок.

В русской культуре у сороки репутация воровки, сплетницы (сорока-воровка, сорока на хвосте принесла), активной и хитрой птицы, падкой на блестящие вещи, которые она тащит к себе в гнездо. Ее имя стало нарицательным для людей, обладающих подобными качествами, поэтому сороками часто называют женщин, распространяющих сплетни.

В русской культуре этот образ узнаётся и по внешним особенностям – белому окрасу перьев. В народной традиции за сорокой закрепилось название «белобока». Так называют птицу и русские поэты, в частности, А. Пушкин: «Стрекотунья белобока, под калиткою моей скачет пестрая сорока и пророчит мне гостей» [1]. Белобока – одна из самых частотных ассоциаций на слово-стимул сорока у носителей русского языка.

В русской легенде из Восточной Сибири говорится о выслеживании невестки-ведьмы: «Ночь настала, она из трубы вылетела сорокой и полетела по сорам, мусор где, и по коровам ково-то делала. До самого света. К однем залетела в стаю и теленочка у коровы вытащила... Потом назад залетела, и они скараулили, как печка затопилась у нее» [2]. Сорока – вестница, предупреждающая охотника о близости затаившегося зверя, о скором прибытии гостей. Шумная реакция сороки на опасность закрепилась в фольклоре. Некоторые поверья о сороке явно пришли к нам еще от первобытных охотников. Увидеть сороку – к несчастью, две – к удаче, три – к свадьбе, четыре – к рождению ребенка.

С сорокой в русской культуре связано множество примет, и все они предсказывают беду. Объясняется это влиянием христианств. Согласно Библии сорока была единственной птицей, не пожелавшей войти в Ноев ковчег. Она притаилась на верхушке ковчега и смеялась над погибающим миром. Паря у человека над головой, она предсказывает скорую смерть. Считается плохой приметой увидеть сороку, летящую прочь от солнца. Надо схватить первый попавшийся предмет бросить ей

вдогонку, произнеся: «Несчастье птице, что летит против хода солнца» [2].

Ворона (или ворон) и в русской, и в китайской коннотациях – символ несчастья. Она вызывает обычно отрицательную ассоциацию, описывается как демон, вестник зла, птица, приносящая несчастье. В русском языке много фразеологизмов, связанных со словом «ворона». Например: *‘Белая ворона’*; *‘Ворон ворону глаз не выклюет’*; *‘Мрачный, угрюмый как ворон’*; *‘Ворон каркает не к добру’* [3].

Ворон питается падалью, кружит над пустынными полями, над полями сражений. В славянской традиции наиболее полно представлен образ ворона как птицы смерти. Связь ворона со смертью и миром мертвых в большой мере определила его семантику в фольклоре и в классической русской поэзии. «В севернорусских похоронных причитаниях смерть залетает в окно черным вороном. Ворон предчувствует и предсказывает скорую смерть» [3]. Образ ворона символизирует печаль, пустынность и близок к значению образа смерти.

В китайской классической поэзии образ ворона часто входит в поэтический комплекс «пустынное поле», «поле сражения», «сумрак», «уединенный монастырь», «сухие плети». «Ворон» и его поэтический комплекс создают пустынную, печальную картину, как в стихотворении «На пути в столицу застигнут снегом», которое написал Мэн Хаожань [4].

Как в русской, так и в китайской литературе образ ворона наделен способностью предсказывать будущее: ворон - вещая птица. В Древнем Китае ворон являлся одним из основных объектов гадания. Очевидно, что образы ворона в русской и китайской культуре очень похожи и несут одинаковую смысловую, в целом отрицательную нагрузку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зиновьева Е. Орнитоним сорока в русском языке и культуре: универсальное и национально-специфичное. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ornitonim-soroka-v-russkom-yazyke-i-kulture-universalnoe-i-natsionalno-spetsifichnoe> (дата обращения: 03.08.2022).
2. Сорока в мифологии. [Электронный ресурс]. URL: <http://mar4586.narod.ru/animals/birds/magpie.html> (дата обращения: 10.08.2022).
3. Сопоставление символики животных в русском и китайском языках [Электронный ресурс]. URL: http://www.zsfy.org/News_Show.asp?id=353&Nclass=26&N=N (дата обращения: 10.08.2022).
4. Тропкина Н. Е., Хань У. Образ ворона в китайской и русской поэзии [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-vorona-v-kitayskoy-i-russkoy-poezii> (дата обращения: 02.08.2022).

СИНТЕЗ ИСКУССТВ В ТВОРЧЕСТВЕ УИЛЬЯМА БЛЕЙКА («ПЕРВАЯ КНИГА УРИЗЕНА»)

SYNTHESIS OF THE ARTS IN THE WILLIAM BLAKE'S WORKS (“THE FIRST BOOK OF URIZEN”)

Е.С. Чуняк

E. Chuniak

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ktyachuniak2003@mail.ru

Цель исследования – определить специфику синтеза искусств в авторской мифопоэтике английского поэта, художника и визионера Уильяма Блейка на примере его поэмы «Первая Книга Уризена». Выявляются религиозно-философский смысл образа Уризена и других образов поэмы, ее художественное своеобразие, а также функции в ней библейской архетекстуальности. Исследуются также колористические и композиционные модели, использованные автором при иллюстрировании поэмы, его новаторство как поэта и художника.

The aim of the study is to determine the specificity of the synthesis of arts in the author's mythopoetics of the English poet, artist and visionary William Blake on the example of his poem “The First Book of Urizen”. The author reveals the religious and philosophical meaning of the Urizen and other characters image in the poem, its artistic originality, as well as the functions of biblical archetextuality in it. The author also investigates the colouristic and compositional models used in illustrating the poem, as well as his innovations as a poet and artist.

Ключевые слова: Уильям Блейк; английский преромантизм; «Первая книга Уризена»; Библия; «осевой» архетекст; библейская архетекстуальность.

Keywords: William Blake; English Pre-Romanticism; “The First Book of Urizen”; The Bible; “axial” archetext; biblical archetextuality.

Многогранное творчество выдающегося английского поэта-преромантика Уильяма Блейка (William Blake, 1757–1827) намного опередило свое время. Оно отличается сложной образностью, сочетающей в себе аллюзии на множество произведений мировой культуры, пропущенных через призму индивидуального сознания автора. Особой значимостью для У. Блейка обладал «осевой» архетекст (термин Г.В. Синило) европейской культуры – Библия (см. подробнее [1]). Именно на основе текстов Библии Блейк выстраивает свою авторскую мифопоэтику.

Безграничный поток поэтических и изобразительных образов У. Блейка объединен единой мыслью, порой противоречивой, диссо-

нантной, но совершенно точно невозможной без двух творческих начал – поэзии и живописи. Российская исследовательница Е.А. Некрасова замечает: «К работам Блейка нет рационального подхода, кроме как принятия их. Лучшими комментариями к его картинам являются его собственные заметки, письма, поэмы и эпиграммы» [2, с. 11].

Иллюстрации Блейка к собственным произведениям уникальны не только своим символическим наполнением, но композиционным и колористическим решениями. Блейк постоянно изображает своих героев в невероятно искаженных, намеренно неудобных и неуклюжих позах. Прекрасные атлетические тела микеланджеловского типа часто закованы в нефизиологичные положения – фигуры скручены, сжаты. Автор играет с определенным набором визуальных образов, которые прослеживаются из работы в работу. Неизменными мотивами автора становятся четыре стихии – огонь, вода, воздух и земля. Его титанические боги и их эманации являются воплощениями мирообразующих стихий.

Одна из самых распространенных гравюр Уильяма Блейка, неизменную печать которой он продолжал до самого своего ухода, – «Ветхий днями» («The Ancient of Days») или «Великий Архитектор» (впервые напечатана в 1794 г.). Перед нами на фоне сияющего солнечного диска, опершись на колено, предстает обнаженный старец. В его напряженно вытянутой правой руке – золотой циркуль, которым он определяет границы нашего земного пространства. Развевающиеся длинные волосы и косматая борода седовласого старца придают изображению дополнительную динамику. Солнечный свет борется с контрастными грозовыми тучами, которые сгущаются вокруг фигуры Создателя. Великий Архитектор – собирательный образ, созданный задолго до Блейка. Уже в Книге Пророка Данииля мы встречаем «Ветхого днями» (Дан 7:9). Этот архетипический мотив Создателя с «золотым» циркулем в руках впервые в литературе появляется в философской поэзии Джона Донна (1572–1631). Уильям Блейк накладывает данный мотив на «библейского Иегову» [3, с. 573] в «Первой Книги Уризена».

Уризен, как и библейский Бог-Ревнитель, пытается создать лучший мир и перестроить его в соответствии с рационалистическими законами. Но итог его трудов совсем иной – механистическое творение божества наполнено лишь жестокостью и тиранией. Опираясь на гностические идеи, Блейк отождествляет его одновременно и с силами Зла, и с силами Добра – и с Богом, и с Дьяволом. Уризен, защищая свои идеалы и видение прекрасного мира, ограничивает чувства и свободу других. Для Уильяма Блейка такой Бог становится «ложным». В одном из своих стихотворений он выводит интересный неологизм – *Nobodaddy* – от «Daddy of Nobody» («Ничейный отец») в противоположность «Father of

Alл» («Отец всего сущего»). Уризен разделяет судьбу своего предшественника, будучи преданным собственными детьми.

«Первая Книга Уризена» ведет повествование от начала сотворения материального мира Уризенем до исхода его детей. Тириэль, Ута, Гродна и Фузон – дети Создателя, которые одновременно являются и его эманациями, подразделами разума. Они тождественны четырем стихиям – воздуху, воде, земле и огню. Дочери Владыки – это его инстинкты, появившиеся из низших растений и животных. Уризен изображен на обложке иллюстрированной поэмы. За спиной Уризена расположены две плиты, которые аллегорично отсылают к двум Скрижалям Завета, дарованным пророку Моисею. Божество сидит перед открытой книгой – *Медной Книгой*. Именно в нее Уризен решает вписать Семь Заповедей, созданные им для собственного мира. Д. Смирнов-Садовский пишет: «Медная Книга, или Библия Небес, для Блейка является символом религии запрета и ограничительных общественных законов ортодоксальным или общепринятым прочтением и толкованием Священного Писания, которому Блейк противопоставляет Библию Ада – свое прочтение и толкование» [4, с. 166]. Сами заповеди, их суть не освещены в поэме, однако возможно предположить, что они были идентичны ветхозаветным. Бог делится своими законами с четой Бессмертных, но они в ужасе разбегаются. Уход Вечных разжигает ужасное пламя. Именно с него начинается фатальное развитие истории и падение Уризена как создающего Божества.

Гнев Вечных вызвало неожиданное проявление *индивидуального сознания* Уризена, его желание отделиться от четы и направить свою творящую силу во вне. После изнурительного создания Вселенной Уризен возгордился, почувствовал свое превосходство над другими Бессмертными. Отделив себя от единой силы, он оказался совсем один. Вокруг была пустота еще несуществующего мира. Тогда Бог создает стихии и начинает бороться с собственными же творениями. Самое мучительное противостояние – с Семью смертными грехами. Уризен не в силах противостоять им в одиночку. На его глазах вечность разлетается на части, оставляя от жизни лишь «руины, утопая в пустом океане Непостижимого небытия» [4]. Все, что было создано Уризенем теперь обратилось в прах. Уризен создает кровлю из камня, обрамляя себя сетью жил и кровеносных сосудов, остужая вечный огонь, который насылает на него Бессмертные. Он превращается в черный шар, пульсирующий, как сердце. За этой деятельностью наблюдает Лос.

Бесконечность человеческой мысли – самая мощная энергия, способная противостоять любому отрицательному потоку. Конфликт Разума и Воображения воплощен на всех уровнях «Первой Песни Уризена».

Отражением Уризена как творящего Разума становится один из круга Бессмертных – *Лос*, воплощающий Воображение или Божественное Вдохновение. Переломный момент поэмы – отделение Уризена от Лоса. В философии Блейка вечная борьба противоположных начал и невозможность их существования друг без друга является осевым мотивом. Поэтому Лос и страдает, проливает слезы по потерянному единству. На иллюстрации к поэме Бессмертный вопит, не может сдержать боли от разрыва с Разумом. Со всех сторон от тела Лоса поднимаются языки пламени, его тело пылает, лицо искажено страшной гримасой. Изображение выполнено в бордово-красных и коричневых тонах. За фигурой Лоса чернеет пустота. Лос – могущественный кузнец, воплощение жара, огня. Он создает для Уризена телесную оболочку, чтобы облегчить страдания бога. В оппозицию огненному Лосу, Блейк рисует Уризена ледяным старцем, извечно бредущим на Север, насылающим снежные бури: «Уризен в грохоте громов свой прокажённый лик / Явил из храмины священной и пролил над бездной / Потоки величавых слёз! Запорошён снегами, / Подобно туче грозовой, на ревности крылах / Над хлябью он парил и завывал, к земле спускаясь, / Кружа над войском павшим, и, омыв слезами трупы, / Намёл сугробы снежные и реки льдом сковал, / И небо над Атлантикой морозной мглой наполнил. / Весь белый, с ног до головы усыпанный проказой, / Он мрачно выл, Америка ж безрадостно внимала...» (цит. по: [4]; перевод Д. Смирнова-Садовского).

Каждый библейский День Творения у Блейка посвящен страданиям Верховного Божества. На иллюстрации к первому дню Создания Блейк в профиль изображает скелет Уризена, его «огромный позвоночник извивался на ветрах, пронзая болью ребер свод пещерный; и кости твердостью закоченели, скрыв ощущений вольных радость...» (цит. по: [4]. Во второй день в пещере, где томится Уризен, возникает непонятная *Красная сфера*. Этот же огненный шар появляется на 24-м листе поэмы. На изображении седовласый старец держит загадочный огненный шар, который помогает богу в пути. Видимо, шар дает недостаточно света, поэтому Уризен протягивает вперед руку, пробираясь сквозь тьму. С правого края иллюстрации выглядывает странное создание – некое животное. В более поздней копии страницы мы отчетливо видим в нем льва. Можно трактовать подобный образ как аллюзию на осевое мистическое событие Писания – Видение Колесницы в 1-й главе Книги Пророка Иезекииля. Одним из ликов запряженного в колесницу Тетраморфа был именно лев. У. Блейк активно использует и развивает символику Меркавы в своем творчестве, которая, возможно, символизирует, по словам Г. В. Синило, «душу мироздания – Видение Славы Господней» [2, с. 311]. В третий день разрушаются сознание и душа Уризена –

мозг и сердце. Далее, в четвертый и пятый дни, «устремляются во мрак» уши, затем «падают» ноздри. Согласно Книге Бытия, в шестой День Творения был сотворен человек, которому были даны в пищу «всякая трава, сеющая семя, какая есть на всей земле, и всякое дерево, у которого плод древесный, сеющий семя» (*Быт 1:29*). Уризена же, напротив, начинают мучить голод и жажда. В последний день, когда «благословил Бог седьмой день, и освятил его, ибо в оный почил от всех дел Своих, которые Бог творил и созидал» (*Быт 2:3*), Лос *расчленяет* Уризена: «И руку правую Юрайзена [Уризен] на Север, / Забросил Лос, а левую на юг, / Ступни же в Бездны нижние пределы / Впечатал взрывом боли, так минул день седьмой, / И седмица эпох все в той же мрачной скорби окончилась» (цит. по: [4]). Обратим внимание на интерес Блейка именно к ногам (ступням) Уризена. На обложке Уризен пассивно восседает перед своей Медной книгой. За его белесыми волосами скрыто все тело, руки. Однако он ставит свою непропорционально огромную ступню на страницы Книги. Вероятно, Блейк чувствовал особую важность ступней, а точнее «пятки» как архетипичного символа, как в иудейско-христианской традиции, так и во многих политеистических религиях.

После страшного действа, совершенного над Уризенем, Лос осознает ужас и необратимость своего поступка. Огненный молот Лоса выпадает из его рук. Лос рыдает над своим творением: Уризен «почерневший, закованный в цепи» погрузился в вечный сон. Блейк изображает обездвиженного Уризена на отдельном 13-м листе. Автор эмоционально изображает страдания Лоса: божество с искаженным от горечи утраты лицом сидит около пламенеющего скелета Уризена. Обе фигуры смотрят вверх. Огненный шар вновь появляется в изображении момента отделения женской сущности от Лоса. На 19-м листе, склоненный над кровавой сферой Лос держится за голову, демонстрируя муки своего расщепления. Сфера покрыта темными жилым, будто венами, тянущимися к голове Лоса. Из сферы появляется женское начало – Энитармон: «Живая сфера крови трепетала, / Ветвась корнями, фибрами и колыхаясь в ветрах / Струями волокнистыми из крови, молока и слез, / В страданиях долгих, слезных, вопя истошно, воплотилась / Бледная фигура женская дрожащая, / И затрепетала перед ликом смертовидным» (цит. по: [4]).

Уже на следующей иллюстрации мы видим, как невинная Энитармон отвергает своего мужа. Лос гонится за ней и завладевает силой. В процессе ужасного зачатия и нестерпимых для матери муках рождается первенец Лоса – Орк. На листе 22-м изображен летящий (точнее, вылетающий из лона матери) младенец. Все вокруг охвачено языками пламени. На 21-м и 25-м листах перед нами двойное изображение детей Уризена. Тириэль, Гродна и Ута в страданиях «выходят» из производ-

ных от них стихий. Гнев отражен лишь на лице самого старшего сына Уризена – Фузона. 25-й лист изображает ужасающую картину разложения. Среди зеленых листьев, на которых сидят гусеницы и личинки, с томными лицами существуют человеческие фигуры. Вероятно, это образ страдающих детей Уризена или обобщенная сцена страданий всего живого. Иллюстрация создают гнетущее чувство прения, гниения за счет выбранных Блейком оттенков и «скученности» композиции.

«Первая Книга Уризена» – авторская интерпретация Книги Бытия. В ней У. Блейк раскрывает собственное видение процесса создания нашего мира. В поэме изображены космогония и теогония, очерчивается образ Бога как Великого Разума и одновременно доказывается его разрушительность, неполноценность мира, создаваемого механистическим путем. В поэме закладываются сюжетные основы для последующих произведений автора, где его мифологическая система достигнет упорядоченной структуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Синило Г.В. Библия как «осевой» архетекст европейской литературы (на примере немецкой лирической поэзии) // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. 2017. № 3. С. 19–29.
2. Некрасова Е. А. Творчество Уильяма Блейка. М., 1962.
3. Жирмунский В.М. Преромантизм // История английской литературы. М.; Л., 1945. Т. 1. Вып. 2. С. 564–588.
4. Смирнов-Садовский Д.Н. Блейк. Биография. М., 2017. 375 с.

НАРРАТИВ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ

NARRATIVE AS THE MAIN FORM OF IDENTITY REPRESENTATION

Н.И. Шевела

N.I. Shevela

Минский государственный дворец детей и молодежи

Минск, Беларусь

Minsk State Palace of Children and Youth

Minsk, Belarus

e-mail: NickShevela@yandex.by

В статье рассматривается специфика использования нарратива как основной формы репрезентации идентичности. Показано, что консолидация общества возможна как на основе позитивного, объединяющего нарратива, так и на противоположном процессе – формирования образа врага и ненависти к нему.

The article considers the specifics of using narrative as the main form of the identity representation. It is shown that the consolidation of the society is

possible both on the basis of a positive, unifying narrative, and on the opposite – the formation of the enemy image and hatred towards him.

Ключевые слова: коллективная идентичность; репрезентация идентичности; нарратив; легитимизация; образ врага.

Keywords: collective identity; identity representation; narrative; legitimization; enemy image.

Коллективная память может как объединять общество, так и быть пространством постоянного конфликта. Основной формой репрезентации идентичности является нарратив идентичности. Чаще всего такой нарратив формируется вокруг событий прошлого, в том числе культурных травм, реорганизующих сообщество.

В 1980-ых гг. в гуманитарных и социальных науках произошел так называемый «нарративный поворот», связанный с осознанием места и важности повествования в жизни людей и сообществ. Нарратив является средством придания смысла действительности и может употребляться не только в литературе, но и в научном дискурсе и повседневной жизни.

В рамках развития нарративов о прошлом, основанных на памяти о тех или иных событиях, крайне важна преемственность и взаимосвязи. Нарративы коллективных идентичностей, особенно национальных, обусловлены осознанием длительности существования идентичности, это один из основных постулатов подобного нарратива. Следовательно, важна и преемственность по отношению к моментам, воспринимаемым как триумф. Например, американский социолог Барри Шварц в работе «Память как культурная система: Авраам Линкольн во Второй мировой войне» («Memory as a Cultural System: Abraham Lincoln in World War II») показывает, что похороны Кеннеди изобиловали отсылками к похоронам Авраама Линкольна, общепризнанно считающегося одним из трех лучших президентов США за всю историю их существования (см.: [1]). Вопрос символического обеспечения преемственности, существования нарратива в связи с важными моментами прошлого крайне важен для выстраивания политической культуры.

Таким образом, история в таком контексте представляет собой определенный ряд избранных, важных для какого-либо сообщества событий, выстроенных хронологически на уровне обеспечения непрерывной связи. И об этих событиях существует память, так как постоянно воспроизводится нарратив идентичности, выстроенный в том числе вокруг них. Это перекликается с идеями немецкого философа Курта Хюбнера о том, что он назвал «мифическим понятием нации».

По сути дела, нарратив идентичности есть мифотворчество, материалом для которого служит история. К важным для подобных наррати-

вов событиям К. Хюбнер относит решающие битвы, мирные договоры, основание государства, принятие конституции, революции, дни рождения и смерти выдающихся личностей. Они продолжают существовать в памяти благодаря официальным праздникам, произведениям искусства, СМИ, музеям, историческим документам. Это все – разные формы выражения коллективной идентичности в восприятии прошлого. К. Хюбнер пишет: «Они понимаются не как нечто просто прошедшее и мертвое, а как что-то и сегодня еще нам говорящее. Они продолжают действовать в нас, определяют и формируют нашу жизнь» [2, с. 11].

Таким образом, основными признаками нарратива коллективной, обычно национальной, идентичности являются массовость и легитимизация единства. Массовость означает использование определенных форм распространения – книги, газеты, радио, телевидение и интернет.

Не стоит забывать и про общедоступное школьное образование, ведь в любой стране мира в школе есть уроки истории. Нарратив в школьном образовании бывает представлен по-разному. Школьные учебники издавали даже талибы. Востоковед Мария Кича приводит такой пример. В 1980–1990-х гг. Афганистан раздирала гражданская война. Несмотря на это, талибы печатали школьные учебники, которые прозвали «учебниками джихада».

Афганских детей учили счёту на примере единиц оружия, а чтению на дари и пушту по текстам вроде: «Джихад – это обязанность. Джамиль ушел вести джихад. Я тоже иду вести джихад». Оттуда же и примеры задачек для первого класса вроде: «Было десять безбожников. Мусульманин убил пятерых. Сколько безбожников осталось?» [3, с. 286].

Легитимизация заключается в том, что национальный нарратив закрепляет в головах людей правомерность и важность того самого единства, которое постулируется на основе общего прошлого. Без общественного консенсуса, создаваемого нарративом общей идентичности, законы и конституция были бы просто бумажками. Именно нарратив легитимизирует государство вокруг понятия нации, а также такие сопутствующие институты, как язык и границы территории проживания.

Нарративы могут являться своего рода «политическим маркетингом». Так, в знаменитой антиутопии Джорджа Оруэлла «1984» главный герой романа Уинстон по заказу партии принимает участие в создании вымышленного исторического героя – товарища Огилви. Про него даже снимают специальный пропагандистский фильм, хотя в реальности Огилви никогда не существовало.

Суть существования и популяризации нарратива об Огилви – навязывание определенной системы ценностей, важной для партии, таких как готовность умереть во благо Океании и борьба с инакомыслием. Это

подчеркивается определенными моментами биографии, вроде того, что в одиннадцать лет Огилви донёс в Полицию Мысли на своего дядю, который высказал ряд преступных по меркам партии идей. А в двадцать три, согласно этой биографии, товарищ Огилви погиб в бою, причем особо героическим образом, что необходимо для лучшего восприятия концепта «мученика» в подобном нарративе (см. [4]).

Привлекательность концепции национального нарратива заключается в том, что принадлежность к группе, особенно успешной группе, является естественной потребностью человека, пусть и уровнем выше, чем сон, еда или дыхание. Отказаться от национального нарратива очень сложно, как и изменить его, если он уже перерос в шовинизм. Пересматривать собственное мироощущение на основании вины и травмы психологически намного сложнее, чем праздновать победы своей группы. Тем не менее, проработка культурных травм необходима для выживания и укрепления коллективной идентичности.

В целом можно считать, что национализм определяется сетью коммуникаций и СМИ. Чем больше количество людей в группе, тем сложнее им иметь общие установки и общую память о прошлом. Для формирования общей памяти и, следовательно, общей идентичности, необходим посредник, медиум. Особенно хорошо запоминаются большинству людей зрительные образы, потому что репрезентация коллективной идентичности в наше время происходит в первую очередь благодаря телевидению и интернету.

Многие ученые писали и о кризисе репрезентации идентичности. По Вальтеру Беньямину, опыт восприятия окружающей реальности никогда не был таким обманчивым, как в XX веке: «Опыту стратегов противоречила тактика, экономический опыт был перечеркнут инфляцией, уверенность в собственном теле поставлена под вопрос механической военной мощью, а моральные ожидания опрокинуты действиями властей» (цит. по [5, с. 57]).

О кризисе репрезентации можно говорить и в контексте популярности таких жанров, как документалистика и устная история. Это свидетельствует о существовании запроса на понимание того, что произошло, а не только того, как произошедшее было проинтерпретировано.

Тем не менее, многие люди воспринимают как объективный факт «воображаемые» информационные реальности и нарративы и даже действуют, исходя из их восприятия и осмысления. Эти нарративы создают и развивают, в первую очередь, СМИ, историки и люди искусства – писатели, режиссеры.

Писатель Крис Хеджес много лет работал военным журналистом. В своей книге «Война – это сила, дающая нам смысл жизни» (War is a

force that gives us meaning) он отмечает, что репрезентация войны является важной частью коллективной идентичности, а основным медиатором этой репрезентации являются различные произведения искусства, в первую очередь литература и кино (см. [6, р. 22]). Как мы уже отмечали ранее, война – отличный пример ситуации конструирования коллективной идентичности в поле между триумфом и травмой.

Нарративы могут быть и негативные, направленные на создание образа врага и консолидации ненависти. Цель подобного нарратива не меняется по сравнению с объединяющим – вызвать эмоциональный отклик. Только в этом механизме задействованы принципиально другие чувства – зависть, страх, стремление переложить вину на Другого.

Для задания определенного нарратива националистической идентичности и упрощения манипулирования людьми часто использовался и продолжает использоваться особый языковой лексикон. Его цель – разжигание патриотических чувств, формирование образа врага и консолидация идентичности вокруг этого.

Например, вплоть до недавнего времени слово «вторжение» было единственным словом, которое СМИ и историки использовали для описания прихода мусульман на Пиренейский полуостров в начале VIII века. При этом тем же словом «вторжение» никогда не описывали процесс экспансии католических королевств полуострова на мусульманскую территорию, так что, например, выражения «католическое вторжение в Аль-Андалус» просто не существует. Вместо него в испанской историографии уже в XIX веке появилось слово «реконкиста», которое уже на семантическом уровне представляет завоевание Андалусии как законное возвращение ранее отнятой у него территории.

Более того, помимо «реконкисты» испанские историки использовали для легитимации захвата Андалусии слово «инкорпорация», то есть «включение в состав». Это позволяет на уровне понимания смысла слова избежать насилия, связанного с действиями агрессора. Например, в выражении «включение Гранады в корону Кастилии» лексически скрывается тот факт, что это «включение» было результатом войны, которую вели испанцы. Соответственно, ни один испанский историк не использовал слово «инкорпорация» в контексте «инкорпорация Испании в Халифат Омейядов» для описания событий VIII века (см. [7]).

Используются подобные методы и для событий недавнего времени. Например, война в Алжире во Франции не называлась войной вплоть до 1999 года. Тогда власти впервые использовали слово «война». Раньше правительственные источники объясняли, что в войне должны участвовать две нации, а это противостояние касалось только одной нации – французов. Алжирскую войну называли миротворческой операцией или

просто «теми событиями». Медийный дискурс выстраивался так, чтобы дистанцироваться от болезненных тем и касаться их поверхностно.

Важную роль в процессе формирования и развития нарративов коллективной идентичности играет и интернет. Распространение интернета значительно повлияло на современную культуру памяти. интернет позволяет создавать и фиксировать невероятное количество индивидуальных воспоминаний. В том случае, если это воспоминания о каком-либо важном событии, вместе с интерпретациями формируются коллективная память и определенный нарратив, теперь доступный для восприятия и осмысления всем и каждому.

В наше время интернет часто становится пространством формирования контрпамяти в том смысле, который в это понятие закладывал Мишель Фуко в своем эссе 1971 года «Ницше, генеалогия и история» (см. [8]). Контрпамять, по Фуко, чаще всего проявляется как ответная реакция на историческую несправедливость в отношении памяти о том или ином травматическом событии. Это может выражаться в формировании и развитии альтернативного исторического нарратива, полемизирующего с официальным или даже прямо отрицающего его.

Благодаря скорости, доступности и всемирной распространенности интернета этот процесс стал намного быстрее и своего рода «демократичнее», ведь теперь участие в генерировании и передаче информации может принять любой пользователь. Больше нет четкого деления на создателей и потребителей контента, теперь культура соучастия подразумевает, что каждый может стать соавтором нарратива, – например, оставляя комментарии, создавая посты и обсуждения, делая перепосты чужих постов. Форматы передачи информации тоже адаптируются под новые условия, в частности, существует множество мемов, затрагивающих различные исторические события и политические вопросы.

Угроза перехода националистического нарратива в угрожающий милитаристский шовинизм универсальна и не привязана к конкретному месту, эпохе или сообществу людей. Такой переход происходит при преобладании в нарративе коллективной идентичности бинарной оппозиции «свои – чужие» или «мы – они». Это излюбленная тактика правых и ультраправых популистов и в наши дни. Для того, чтобы добиться подобного противопоставления, обычно используются символы и идеи, которые основаны на страхах и животных инстинктах людей по отношению к Другому. Формируется и развивается миф об обязательном антагонизме по отношению к другим идентичностям. Антисемитизм и различные формы антисемитской пропаганды, вроде дегуманизации, анималистской метафоры, теорий заговора, кровавых наветов являются хорошими примерами подобного процесса.

Цель подобной тактики обычно прагматична: вызвать ощущение кризиса у широких масс людей. Виноваты в кризисе, естественно, враги, а справиться с ними поможет не продавшееся врагам или неэффективное текущее правительство, а популисты. Это тоже метод объединения и консолидации, но одновременно он является базисом будущих конфликтов, в том числе приводящим к насилию и войнам.

Резюмируя наш доклад, мы бы хотели отметить, что нет восприятия без интерпретации. Нет события, которое бы не было сконструировано. Помнить – значит связывать прошлое и настоящее. Медиумы памяти не второстепенны, они определяют сообщение. Нарративы важны, потому что именно они определяют, какие идеи в культуре принимаются настолько, что становятся здравым смыслом. Осмысление этих постулатов может помочь нам лучше понять нашу реальность и нашу историю.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Schwartz B. Memory as a Cultural System: Abraham Lincoln in World War II // American Sociological Review. 1996. Vol. 61, № 5. P. 908–927.
2. Хьюбнер К. Истина мифа. М.[^] Республика, 1996.
3. Кича М. Афганистан: подлинная история страны-легенды. М.: Эксмо, 2021.
4. Оруэлл, Д. 1984. М.: АСТ, 2015.
5. Олик Д. Фигурации памяти: процессореляционная методология, иллюстрируемая на примере Германии // Социологическое обозрение. 2012. № 1. С. 40–67.
6. Hedges C. War is a force that gives us meaning. Cambridge: Polity Press, 2012.
7. Мухаматуллин Т. Реконкиста – ключевое событие испанской истории. Исламский мир в историографической концепции К. Санчеса-Альборноса. Кишинев Lambert Academic Publishing, 2011.
8. Фуко М. Ницше, генеалогия и история // Философия эпохи постмодерна : сб. переводов и рефератов. Минск: ООО «Красико-принт», 1996. С. 74–97.

БИБЛЕЙСКИЕ АЛЛЮЗИИ В ПОЭЗИИ АЛЛЕНА ГИНЗБЕРГА

BIBLICAL ALLUSIONS IN ALLEN GINSBERG'S POETRY

Л.В. Шимонович

L.V. Shimonovich

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: liana.shimonovich@gmail.com

В статье через призму библейской архетекстuality рассматривается поэзия Аллена Гинзберга. В своей поэзии Гинзбергу удалось выразить растерянность, в которой оказался американско-европейский мир после трагических событий XX века, обличить пороки современной цивилизации и предложить пути спасения. Все это поэту удастся осуществить

посредством обращения к Библии и литературным предшественникам, также испытывавшим сильное влияние Библии в своем творчестве.

In this paper, the poetry of Allen Ginsberg through the prism of biblical archetextuality is examined. In his poetry, Ginsberg managed to express the confusion in which the American-European world found itself after the tragic events of the XX century, to expose the vices of modern civilization and offer ways of salvation. The poet manages to accomplish all this by referring to the Bible and literary predecessors, who also experienced a strong influence of the Bible in their work.

Ключевые слова: А. Гинзберг; американская поэзия; битники; «Вопль»; архетекстуальность, «осевой» архетекст; Библия.

Keywords: A. Ginsberg; American poetry; beat generation; “Howl”; archetextuality; “axial” archetext; The Bible.

Одним из важнейших смыслополагающих и текстопорождающих текстов европейской культуры является Библия. Согласно определению белорусской исследовательницы Г. В. Синило, Библия является «осевым» архетекстом европейской культуры и литературы (см. подробнее: [1]). Архетекстуальная функция Библии проявляется и в современной литературе, подтверждением чему является творчество американского поэта-битника Аллена Гинзберга.

Казалось бы, Библия и такое литературно явление, как «разбитое поколение», или битники, – противоположны друг другу. Это те культурные феномены, которые должны находиться на двух разных берегах культурного процесса и никогда, ни при каких обстоятельствах не пересекаться. На одном берегу находится нравственность, определенная строгость и умеренность, а на другом – часто приписываемая битникам аморальность, избыточность и «ненормальность». Но не стоит забывать, что фундаментом американской культуры является именно Библия, которая неизбежно влияла и на творчество более традиционных и конформистских авторов, и на творчество авторов контркультурных течений, как бы удивительно и неожиданно это ни было с первого взгляда.

Имя Аллена Гинзберга – одно из первых, которое всплывает в памяти при упоминании битников. И хотя Гинзберг не был объявлен Королем Битников (*King of the Beats*), как Джек Керуак, он сыграл огромную роль в том, чтобы битники состоялись как художественное течение и культурное явление в послевоенной Америке.

В раннем творчестве Гинзберга видны «почерки» двух главных вдохновителей поэта – Уолта Уитмена и Уильяма Карлоса Уильямса. На поэтику Уитмена огромное влияние оказала Библия. С ее помощью он хотел преобразить современную поэзию, в которой больше не были возможны привычные всем форма, размер, ритм. В свою очередь, Гинзберг заимствует у Уитмена длинную, «фаскатистую» строку (которая

как раз идет от стилистики и синтаксиса английской Королевской Библии), речь от первого лица, сосредоточенность на личном опыте – и все это старается довести до предела. Уильям Карлос Уильямс продолжил уитменовские тенденции в своем творчестве. Его, как основателя объективистской школы в американской поэзии, интересуют не абстрактные идеи, а конкретные и яркие образы. На первое место в своем творчестве Уильямс ставит живой разговорный язык, сленг и жаргон в противовес идеальному и «вылизанному» языку других модернистов. Эту идею перенимает и Аллен Гинзберг, стихи которого зачастую пестрят обценной лексикой и неожиданными подробностями.

В своем творчестве Аллен Гинзберг часто обращается к Библии, что в первую очередь обусловлено его еврейским происхождением и воспитанием. Но вместе с тем этого от него «требуется» само время. Г.В. Синило пишет: «Библейская эстетика, покоящаяся в первую очередь на категории возвышенного и позволяющая максимально приблизиться к выражению невыразимого, создать ощущение присутствия трансцендентного, в наибольшей степени заявляет о себе в так называемые переходные, переломные, “проклятые” времена – времена шатаний и потрясений, ломки старого и рождения в муках нового, во времена обострения социальных противоречий и катастрофичности сознания, пытающегося пробиться к Первосущности через хаос и суету» [2, с. 22].

«Вопль» (“Howl”) – самая знаменитая и самая значительная поэма Аллена Гинзберга, художественный манифест «разбитого поколения», который демонстрирует своего героя и заявляет о нем всему миру. Как отмечает А. Малиновская, «в ней [поэме] наиболее ярко проявились основные особенности поэтики А. Гинзберга: своеобразная грубая искренность и экспрессия, авторский синтаксис, отказ от жанрового единообразия, музыкальность, “молитвенность” текста» [3, с. 197]. В поэме нас особенно интересует вторая часть, в которой Аллен Гинзберг использует образ языческого божества Молоха, который упоминается в 3-й Книге Царств: «И стал Соломон служить Астарте, божеству Сидонскому, и Милхому, мерзости Аммонитской <...> Тогда построил Соломон капище Хамосу, мерзости Моавитской, на горе, которая пред Иерусалимом, и Молоху, мерзости Аммонитской» (3 Цар 11:5, 11:7). Этот же образ используется в Книге Пророка Иеремии: «Устроили капища Ваалу в долине сыновей Енномовых, чтобы проводить через огонь сыновей своих и дочерей своих в честь Молоху, чего Я не повелевал им, и Мне на ум не приходило, чтобы они делали эту мерзость, вводя в грех Иуду» (Иер 32:35).

За образом жестокого языческого божества, которому приносили в жертву детей, скрывается вполне красноречивый и понятный многим

образ бездуховной западной цивилизации с ее экспансией, милитаризмом, прогрессом, индустриализацией, технократией, коммерцией и Разумом с большой буквы, который насаждает нормы, ограничивает и репрессирует человеческую душу (в этом Аллен Гинзберг и битники вообще оказались очень созвучны идеям Франкфуртской школы):

«What sphinx of cement and aluminum bashed open their skulls and ate up their brains and imagination? / Moloch! Solitude! Filth! Ugliness! Ash cans and unobtainable dollars! Children screaming under the stairways! Boys sobbing in armies! Old men weeping in the parks! / Moloch! Moloch! Nightmare of Moloch! Moloch the loveless! Mental Moloch! Moloch the heavy judger of men! / Moloch the incomprehensible prison! Moloch the crossbone soulless jailhouse and Congress of sorrows! Moloch whose buildings are judgment! Moloch the vast stone of war! / <...> Moloch whose name is the Mind!» [4].

«Что за сфинкс из бетона и стали раскроил черепа им и сожрал их мозги и воображение? / Молох! Одиночество! Грязь! Уродство! Мусорные баки и доллар недоступный! Дети оружие под лестницей! Армии хнычущих мальчишек! Старики плачущие в парках! / Молох! Молох! Кошмар Молоха! Молох безлюбый! Молох безумный! Молох грозный судия человеков! / Молох тюрьма непостижная! Молох череп и кости темница бездушная и пир скорбей! Молох чьи здания суть приговор! Молох гигантский болид войны! / <...> Молох чье имя Разум!» [5, с. 53-54] (*перевод Д. Манина*).

Под внешней успешной оболочкой страдает душа Америки, но ее отчаянный голос никто не слышит. Новые американские герои уподобляются ангелам, возвещающим о начале апокалипсиса, из саксофонных труб которых джазовой мелодией раздается вопль мучающейся Америки:

«...and rose reincarnate in the ghostly clothes of jazz in the goldhorn shadow of the band and blew the suffering of America's naked mind for love into an eli eli lamma lamma sabacthani saxophone cry that shivered the cities down to the last radio» [4].

«...и явившемся нам во плоти в призрачном одеянии джаза в тени золотых труб оркестра, выдувающим страдания обнаженно души Америки в вопле саксофона *элой элой ламма ламма савахфани* сотрясем все города вплоть до последнего радио» [6, с. 24] (*перевод Г. Андреевой*).

Выделенная курсивом фраза очень знаменита и взята из Евангелия от Марка: «Элой! Элой! ламма́ савахфани? – что значит: Боже Мой! Боже Мой! для чего Ты Меня оставил?» (*Марк 15:34*). Это предсмертные слова Иисуса, которые он произносит на кресте.

И хоть образы юных героев Америки не такие грозные и устрашающие, как в Откровении Иоанна Богослова, эти герои настроены так же решительно, ведь противостоять этому безжалостному диктатору и преобразить мир может только Неразумие, буйство юности и те самые дети, которые отправляются ему на съедение. Поэма «Вопль» одновре-

менно является и криком отчаяния целого поколения, и боевым кличем, призывом к революции, бунту и восстанию.

В «Вопле» Аллен Гинзберг искусно переплетает между собой ветхозаветные и новозаветные образы. Сам же поэт предстает в качестве настоящего ветхозаветного пророка, который обрушивает свой гнев на людей и одновременно с этим вселяет в них надежду на спасение и предлагает альтернативы той катастрофе, которую он наблюдает. Убедительности Гинзбергу придает и стилистика поэмы: на всем ее протяжении поэт использует анафору, многочисленные повторы, которые придают определенную монотонность и молитвенность звучанию, что делает поэму еще более похожей на библейский текст.

В Париже Аллен Гинзберг пишет вторую свою значимую поэму – «Кадиш» (“Kaddish”). Это еврейская поминальная молитва, которая не была прочитана на похоронах матери поэта – Наоми Гинзберг. Данная поэма – попытка создать поэтическо-религиозный аналог той непрочитанной молитвы. Это концентрат памяти, собирающийся вокруг сложного и противоречивого образа матери, который Гинзберг держал в сердце. Поэма предельно личная, она отсылает ко множеству персоналий, мест и событий из жизни семьи Гинзбергов, поэтому читать ее лучше параллельно с биографией поэта (хотя сам Гинзберг всегда настаивал на том, что все его образы универсальны и не требуют специфических знаний о жизни автора).

По сравнению с «Воплем» это уже не такой свободный и бунтарский текст. «Кадиш» более строг и делает акцент на ритуально-религиозной неторопливости плача. Это подчеркивается добавлением в авторский текст фрагмента настоящего кадиша. Личная трагедия матери Аллена Гинзберга является символом более масштабной трагедии, которая постигла многих иммигрантов, попавших в Америку и столкнувшихся с обратной стороной американской мечты. Но эта трагедия простирается куда дальше – на весь западный мир и его жертв:

«Is it only the sun that shines once for the mind, only the flash of existence, than none ever was? / Nothing beyond what we have – what you had – that so pitiful – yet Triumph, to have been here, and changed, like a tree, broken, or flower – fed to the ground – but mad, with its petals, colored, thinking Great Universe, shaken, cut in the head, leaf stript, hid in an egg crate hospital, cloth wrapped, sore – freaked in the moon brain, Naughtless. / No flower like that flower, which knew itself in the garden, and fought the knife – lost» [7].

«Неужели лишь раз вспыхнет солнце душе, только миг бытия, и уж как ничего не бывало? / Ничего сверх того, что имеем – что имела бы – жалкое – но и Триумф, побывать здесь, меняться, как дерево, сломленное, иль цветок – землей пожран – но безумный, цветной, в лепестках, мыслящий о Вселенной, потрясен, сорван, гол стебель, сунут в больницу, как в ящик яичный, рана в тряпице – ум

луной изуродован, Обезничтожен. / Всем цветкам цветок, что познал себя в саду и боролся с ножом садовника – побежден» [5, с. 88–89] (*перевод Д. Манина*).

Наоми Гинзберг была убита не своими болезнями, а Молохом – жестокой западной цивилизацией. Она – олицетворение всех тех юных и невинных юношей и девушек, души которых не очерствели, не были способны принять кровожадность цивилизации, но оказались поверженными.

Неудивительно, что в желании обновить мир и общество Аллен Гинзберг обращается к поэтике ветхозаветных пророков и тематике Апокалипсиса. Это связано с особым критическим взглядом Гинзберга на американское общество и яростным желанием его обновления. Характерной чертой его творчества является переплетение возвышенного, сакрального с низменным и пошлым, что делается намеренно для ниспровержения существующей иерархии и установлению новой модели мира. Само же обращение к библейской архитекстуральности уже навсегда сделало поэзию Аллена Гинзберга «классической», универсальной и актуальной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Синило Г.В. Библия как «осевой» архитекст европейской литературы (на примере немецкой лирической поэзии) // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. 2017. № 3. С. 19–29.
2. Синило Г.В. Библейские парадигмы как основа становления американской культуры и литературы // Актуальные проблемы современной американистики (культурологический аспект): материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 27–28 февр. 2007 г. / редкол.: Г. В. Синило (отв. ред.) [и др.]. Минск: Изд-во БГУ, 2011. С. 5–19.
3. Малиновская Е.А. «Интернационал» как молитва: идея духовной революции в поэме А. Гинзберга «Вопль» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. №1. С. 197–200.
4. Ginsberg A. Howl [Электронный ресурс]. URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/49303/howl> (дата обращения: 05.05.2022).
5. Гинзберг А. Вопль. Кадиш: Стихотворения 1952–1960 / пер. Д. Манина. СПб.: Подписные издания, 2021.
6. Антология поэзии битников / сост. Г. Андреева. М. Ультра. Культура, 2004.
7. Ginsberg A. Kaddish [Электронный ресурс]. URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/49313/kaddish> (дата обращения: 05.05.2022).

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПЕРЕВОДАХ БАЛЛАДЫ И.В. ГЁТЕ «ERLKÖNIG» НА БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК

THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE TRANSLATIONS OF GOETHE'S BALLAD «ERLKÖNIG» INTO THE BELARUSIAN LANGUAGE

Е.А. Шмык

K. Shmyk

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ekaterina.shmyk@mail.ru

В статье рассматривается проблема адаптации и переосмысления художественного текста в рамках иного культурного пространства. На примере перевода баллады «Erlkönig» И.В. Гёте анализируются особенности воссоздания реалий исходного текста в переводах на белорусский язык.

The article discusses the problem of adaptation and reinterpretation of a literary text within a different cultural space. Using the example of the translation of the ballad «Erlkönig» by J.W. Goethe, the features of recreating the realities of the original text in translations into the Belarusian language are analyzed.

Ключевые слова: немецкая культура; белорусская культура; художественный перевод; И.В. Гёте; немецкая литература XVIII в.

Keywords: German culture; Belarusian culture; literary translation; J.W. Goethe; German literature of the XVIII century.

Поэзия И.В. Гёте давно стала не только вершиной немецкой классики, но и общепризнанно одной из вершин мировой литературы, ярчайшим феноменом культуры. Обращение к столь выдающимся образцам мировой культуры белорусских поэтов – признак зрелости нашей национальной культуры, осмысленности ее и ориентации на лучшие достижения человечества. Зазвучав на белорусском языке, они становятся неотъемлемой частью и нашей культуры.

При рассмотрении художественного перевода крайне важно подходить системно к анализу произведения и обращать внимание на следующие основополагающие компоненты, которые в разной степени могут оказывать влияние на создание качественного художественного перевода: 1) национальная культура поэта; 2) национальная культура переводчика; 3) культура исторической эпохи; 4) философская и культурная позиция поэта (см. подробнее [1]).

Понимание всех позиций этой схемы позволяет переводчику создать перевод, близкий его родной культуре, но отражающий основные идеи оригинального произведения. Таким образом, при соблюдении этих условий художественный перевод становится актом межкультурной коммуникации.

Отметим, что данная схема представляет собой базовые компоненты, понимание которых необходимо переводчику для работы с произведением. Но она не подходит для описания читательского опыта, который в конечном итоге и является финальной стадией восприятия как отдельных произведений, так и творчества в целом.

Этап веймарского классицизма в творчестве Гёте характеризуется несколькими особенностями. К примеру, поэт существенно меняет подход балладному жанру. Анализируя баллады, можно отметить характерную черту: если на предыдущем этапе творчества Гёте создавал преимущественно любовную лирику, то новые баллады затрагивают куда более фундаментальные и философские вопросы. Средствами балладного жанра Гёте не просто стремится выразить собственный взгляд на мир, но поднимает извечные вопросы бытия. Особенно важно, с нашей точки зрения, отметить внимание поэта к тайнам природы, что в целом является отражением его интереса к мистике, пантеизму и панентеизму.

В этой связи стоит отметить ряд баллад, которые занимают особое место не только в творчестве Гёте и истории немецкой литературы, но и в целом могут рассматриваться как яркое явление мировой литературы. Так, баллады «Рыбак» («Der Fischer», 1778), «Песня эльфов» («Elfenlied», 1780), «Лесной царь» («Erkönig», 1782) преисполнены мистических мотивов, вследствие чего многие исследователи рассматривают их как своего рода предвестников готических преромантических, а позже и романтических баллад в целом. Рассматривая балладное творчество Гёте веймарского периода, Г.В. Синило отмечает: «Примечательно также и то, что, создавая абсолютную иллюзию фольклорности сюжетов своих баллад, Гёте веймарского периода практически всегда создает свои собственные балладные коллизии и сюжеты, и притом такие, что народ их принимает как свои (нечто подобное произойдет со знаменитой балладой немецкого романтика К. Брентано “Лорелея”)» [2, с. 326-327].

Одно из самых известных произведений Гёте не только веймарского периода, но и всего творчества в целом, – баллада «Erkönig». Белорусскому читателю она чаще всего известна в русском варианте – «Лесной царь». Примечательно, что перевод В.А. Жуковского стал настолько известным, что закрепился за балладой и знаком каждому. При этом в оригинале Гёте использует именно слово «Erkönig», что переводится

как «ольховый король». Эта баллада приобрела большую популярность среди белорусских переводчиков и не единожды переводилась на белорусский язык в разные периоды времени. Выбор названия баллады по-белорусски переводчиками поражает своей многогранностью. Первый перевод, выполненный Ю. Гавруком, называется «Кароль Лесавік», что частично не соответствует оригинальному названию, однако, включает в себя белорусский вариант имени мифологического существа. Такое название, в отличие от «Лесного царя», например, вызывает куда больше аналогий с фольклором и в данном случае с белорусской культурой. Практически каждый знает о том, кто такой «лесавік», поэтому мифологический контекст баллады для него становится понятнее уже с момента восприятия названия. Подобное решение приняла и Н. Арсеньева, выбрав для своего перевода название «Лясун». На наш взгляд, именно этот вариант наиболее приближен к белорусской культуре, он помогает читателю сильнее прочувствовать связь с произведением и воспринимать его как что-то близкое, понятное. Л.П. Барщевский стал на путь прямого перевода, поэтому в его варианте название звучит как «Альховы цар». Е. Беласин, по всей видимости, ориентировался на перевод В.А. Жуковского, поэтому выбрал название «Лясны цар». Возможно, это было сделано осознанно, ведь многим белорусским читателям хорошо известен русскоязычный перевод. Самый интересный и непохожий ни на кого вариант перевода названия «Цар эльфаў» – у О.А. Лойко. Возможно, здесь переводчик ориентировался непосредственно на созвучие слов «Erl» – «эльф». Такое название не вызывает никаких ассоциаций ни с белорусской, ни с немецкими культурами и скорее апеллирует к общекультурным ассоциациям.

В этой балладе Гёте воссоздает практически первобытные страхи человека перед ночью и облекает их в историю маленького мальчика и его отца. Воплощением иррационального в этой истории становится ребенок, который чувствует приближение Лесного царя и его свиты и пытается предупредить отца. Второй же, как типичный взрослый, подходит к ситуации с рациональной точки зрения и пытается убедить ребенка в том, что абсолютно все страхи на самом деле нереальны и могут быть объяснены с помощью разума. С каждой новой строфой нагнетается атмосфера страха, ужаса и достигает своего апогея в последних строках, где перед читателем раскрывается финал истории.

Баллада написана в форме диалога отца и сына; исключение составляют лишь первая и последняя строфы, которые по сути помогают читателю понять весь контекст происходящего, погрузится в ту самую гнетущую атмосферу ветреной ночи.

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm [3, с. 104].

(‘Хто так позна скача скрозь ноч і вецер? / Гэта бацька са сваім дзіцем; / Хлопчык у яго руках / Ён надзейна яго трымае, ён сагравае [трымае ў цяпле]’).

В первой строфе основное действующее лицо – отец, что подчеркивается и выбором поэтом глаголов и конструкций. Отец скачет, держит, согревает. А вот как этот эпизод передан в белорусских переводах:

Хто едзе так позна праз ноч у імгле?
То бацька з сынам малым у сядле:
Ён хлопчыка моцна абняў свайго –
Прытульвае, песціць і лашчыць яго.
[3, с. 105].

(*Пераклад Л. Баршчэўскага*)

Хто скача ўночы скрозь цемру і жах?
То бацька з сынам малым на руках.
Малога туліць да сэрца ён,
і рук бацькоўскіх надзейны схрон
[5, с. 662]

(*Пераклад Я. Бяласіна*)

Хто скача ўначы праз пасмы ймглы?
Імчыцца бацька, зь ім сын малы.
Малога моцна стары дзяржыць,
Дзіця палае, дзіця дрыжыць [4,
с. 307].

(*Пераклад Н. Арсеневай*)

Хто едзе, хто мчыцца так позна
ўначы,
Малое дзіця на кані везучы?
То бацька ратуе сына свайго:
І цешыць, і лашчыць, і туліць яго [6,
с. 33]

(*Пераклад Ю. Гаўрука*)

Хто позна гэтак імчыць праз ноч?
Яздок, што з сына не зводзіць воч,
Да сэрца туліць, не чуе рук,
Збавення прагны і поўны мук [7, с. 38]
(*Пераклад А. Лойкі*)

В переводах Ю. Гаврука, Л.П. Барщевского и Е. Беласина точно передается атмосфера оригинала: отец все так же является главным действующим лицом строфы, он гарант безопасности ребенка. В то же время ребенок – словно «дополнение», часть общего фона. В переводе О. Лойко атмосфера кажется куда более нагнетенной и трагической. Что касается варианта Н. Арсеньевой, здесь внимание читателя смещается с образа отца на мальчика: он не просто часть общей картины, а действующее лицо. Если в предыдущих четырех вариациях мы наблюдаем в первую очередь за отцом, который оберегает ребенка и пытается его спасти, то в последнем переводе ребенок наделяется «активным» действие («Дзіця палае, дзіця дрыжыць» [4, с. 307]).

Первая и последняя строфы отличаются от остального текста: здесь с нами говорит сам поэт или неведомый нарратор. В начале читатель знакомится с основными героями и местом действия, а в самом конце

узнает итог всего повествования. В то же время основная часть баллады представлена в форме диалога, который, кроме всего прочего, придает истории больше драматизма и подстегивает внимание читателя, не давая ему оторваться от текста до самой развязки.

В диалог между отцом и сыном вторгается голос Лесного царя, причем только дитя может слышать его. И хотя на протяжении всего повествования отец старается найти логическое объяснение тому, что видится ребенку, страх постепенно пронизывает и его. В этой балладе, как и во многих произведениях Гёте, мы видимы соединение мифического и реального, мистического и рационального, чей синтез создает многомерность смыслов и идей. В «Лесном царе» рациональное обрамляет иррациональное, пытается как бы обуздать его и прояснить. Читатель же сам выбирает, что ему ближе: встать на сторону ребенка и поверить в реальность происходящего, поверить в Лесного царя или же наблюдать за действием с позиции взрослого.

Среди переводов особенно хотелось бы отметить вариант Н. Арсеньевой, которая больше других использовала понятные белорусскому читателю образы и символы. Например, описание Лесного царя у нее больше подходит для описания лешего: «Глянь, тата, вунь – лясун у гальлі / Ё вянку зь ігліцаў і з барадой...» [4, с. 307]. Сравним, к примеру, с образом этого же героя у Л. Барщевского: «У белай кароне, і шлейф ля спіны...» яго [3, с. 106]. Это разные персонажи, которых каждый переводчик представляет по-своему. И хотя в оригинале Гёте действительно описывает его с короной и длинным хвостом, в белорусских переводах последняя деталь опускается. В переводе Ю. Гаврука описание короля представляет собой синтез двух предыдущих: «Глядзі... у кароне, трасе барадой!...» [6, с. 33]. Очень похоже описание и у Е. Беласина: «Лясун з каронай хвостом трасе...» [5, с. 662].

Таким образом, мы видим, что переводя эту балладу, поэты часто становились на путь буквального перевода, но при этом обязательно вплетали в повествование что-то свое. Наиболее приближенным к белорусской культуре, на наш взгляд, является перевод Н. Арсеньевой: он буквально наполнен народностью, простотой, что выражается уже в самом выборе названия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Шмык Е.А. Парадигма художественного перевода в процессе межкультурной коммуникации // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2020» / отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2020.
2. Синило Г.В. История немецкой литературы XVIII века. Минск: БГУ, 2012.
3. Баршчэўскі Л. І боль, і прыгажосць. Мінск: Выдавец Зміцер Колас, 2016.

4. Арсеннева Н. Між берагамі = Between the shores: выбар паэзіі Н. Арсенневай, 1920-1970. Таронта Беларускі інстытут навукі і мастацтва, 1979.
5. Галасы з-за небакраю / склад. М. Скобла. Мінск: Лімарыус, 2008.
6. Гётэ Ё.В. Выбраныя творы / прадмова Л. Баршчэўскага і П. Копанева. Мінск: Мастацкая літаратура, 1999.
7. Маланкай жагнаныя: Анталогія ням. клас. рамантычнай паэзіі XIX ст. / пер. з ням. і ўклад. А. Лойкі. Слонім: Слоні́мская тыпаграфія, 2004.

СИСТЕМА ОБРАЗОВ И ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА МИСТЕРИИ ДЖ. Г. БАЙРОНА «КАИН»

THE SYSTEM OF IMAGES AND THE PHILOSOPHICAL PROBLEMS IN G. G. BYRON'S MYSTERY "CAIN"

П.В. Шнейдер

P. Schneider

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: pavel.schneider@aol.com

В статье через призму библейской архетекстуальности рассматривается мистерия Дж. Г. Байрона «Каин». В небольшом по объему произведении автору удалось выразить устремления человека эпохи романтизма, раскрыть дискурсивный внутренний мир человека, жажду перемен судьбы и одновременный трагизм свободного выбора. Этому помогает диалог с Библией, которая выступает как «осевой» архетекст, смысло- и текстопорождающий текст.

In this paper, the mystery of G. G. Byron "Cain" through the lens of biblical archetextuality is considered. Byron succeeds in its short work to portray the aspirations of the people from the Romantic era. He reveals their discursive inner world, the strive to change the course of destiny while simultaneously facing the tragedy of free choice. This is achieved in a dialogue with the Bible, which acts as an "axial" archetext, a meaning- and text-generating text.

Ключевые слова: Дж. Г. Байрон; английская поэзия; «Еврейские мелодии»; романтизм; библейская архетекстуальность; архетекст; Библия.

Keywords: G. G. Byron; English poetry; "Hebrew melodies"; romanticism; biblical archetextuality; archetext; The Bible.

Среди книг, выполняющих важную роль «осевого» архетекста (термин Г.В. Сенило) для европейской литературы, особое значение смысло- и текстопорождающего текста имеет Библия (см. подробнее [1]). Практически нет ни одного великого писателя, у которого так или иначе не прозвучали бы библейские мотивы. Исключением не стал и Дж. Г. Байрон со своей мистерией «Каин», где отразился подлинный интерес автора к объективному знанию о Библии и дохристианской ис-

тории: «Нужно также помнить, что мой сюжет не имеет ничего общего с Новым Заветом, и всякий намек на него был бы в данном случае анахронизмом» [2, с. 328]. Установка ограничивать себя сознательно есть во всей ткани текста мистерии: «Автор старался, чтобы каждое действующее лицо мистерии говорило соответствующим ему языком» [2, с. 327]. Еще в начале пьесы, которая, скорее, является «пьесой для чтения», автор определил действующих лиц и систему образов, которые их сопровождают. Каждый раз Байрон отсылает к Священному Писанию, когда говорит о героях пьесы. Так, он отказывается понимать притчу о грехопадении в каких-либо сугубо религиозных трактовках, особенно христианских. К примеру, это влияет на «внешний вид» Люцифера: «В Книге Бытия не сказано, что Еву соблазнил дьявол, а говорится о змие, и то потому, что он “самая хитрая из полевых тварей”». Какое бы толкование ни давали этому раввины и отцы церкви, я беру эти слова в их непосредственном значении» [3, с. 327]. Метаморфозы (в сравнении с христианским дьяволом) видны также и в поведении, и в мышлении Люцифера: «Что касается языка Люцифера, то, конечно, он говорит не как пастор о подобных сюжетах, но я сделал все, что мог, чтобы удерживать его в границах духовной вежливости. Если он отрекается от того, что соблазнял Еву в образе змия, то только потому, что в Книге Бытия нет ни малейшего намека на что-либо подобное и в ней говорится о змие с его змеиными свойствами» [2, с. 328]. Белые пятна автор закрывает, находя параллели и общности в библейском тексте. В Пятикнижии ни разу не упоминаются имена жен Каина и Авеля, но автор наделяет их именами: «У меня они названы Адой и Селлой – это самые ранние женские имена, встречающиеся в Книге Бытия; так звали жен Ламеха» [2, с. 328]. Так, «Каин» – пьеса-трагедия в форме диалога, опирающаяся на объективные образы, однако раскрывающая их внутренний мир через поэтический вымысел о жизни первых людей.

В качестве эпиграфа к своей мистерии Байрон берет строки из Книги Бытия: «Змей был хитрее всех зверей полевых, которых создал Господь Бог» (*Быт 3:1*). Таким образом, возможно, автор хотел подчеркнуть продолжение уязвимости человека или его даже неразделенность с Адамом Кадмоном: Каин, как и Ева, будет вновь соблазнен змеем: «Плод древа запрещенного созрел. // И мы опять должны его вкушать» [2, с. 332]. И, конечно, это необходимо, чтобы сделать акцент на одном из главных героев – Люцифере. Другие герои пьесы – Адам, Абель, Ангел, Ева и жены Авеля и Каина – Селла и Ада.

Мистерия «Каин» небольших размеров – всего три акта, что не совсем соотносится с конвенциональной пьесой для чтения, изобилующей частой сменой сцен и героев или наличием трудноисполнимой на сцене

фантастики. Все дело в концентрации чувств и мыслей в одном герое – Каине, который и есть подлинный байронический герой. Это хорошо охарактеризовала российская исследовательница Н.А. Соловьева: «Одинокая, гордая, страдающая личность, переживающая страсти и конфликты с обществом или небольшим сообществом, либо скрывающая свои чувства (Лара), либо раскрывающая свою душу накануне смерти (Гяур)» [4, с. 68]. Таинственный и противоречивый герой проходит через всю пьесу, начиная с первого вопроса: «Мой первенец, а что же ты молчишь?» [1, с. 331].

Мистерия начинается с общей молитвы и оды Богу. Однако Каин молчит и избегает приобщенности к действиям своей семьи: «Но ты молчишь, сын Каин» [2, с. 331]. Изначальном разлом и зазор между Каином и другими связаны с дуализмом мировоззрения Байрона, дискурсивным мышлением автора: «Я часто склонялся к материализму в философии, но не мог допустить его в христианстве, которое представляется мне всецело обоснованным на Душе. Неужели Душа, черт возьми, дана нам на этом свете... лишь для того, чтобы на том свете мы теряли ее...» [5, с. 330]. Дуализмом автор наделяет и главных героев – Каина и Люцифера: «Ты – меж людей, я – меж бессмертных духов» [2, с. 337].

Как мы уже упомянули, Адам и Ева улавливают влияние змея и повторение греха: «Мой сын, ты говоришь, / Как я, свершая грех свой, говорила» [2, с.332–333]. Несмотря на скептицизм, Каин не является антагонистом Бога, как его видят другие исследователи. В своих раздумьях он пытается ответить на метафизические вопросы и не транслирует негативную ауру вовне – поэтому молчит: «Но я один побуду. Авель, мне / Не по себе; но это ненадолго. / Иди же, брат. И вы идите, сестры. / Не должно нежность грубостью встречать: / Я буду вслед за вами» [2, с. 333]. Байрон создает логичную с точки зрения библейского мира мотивировку вопросов: согласно Библии, сын не несет ответственности за отца. Таким образом, автор априори удаляет абсолютную негативность образа Каина, делает его амбивалентным, пограничным и дискурсивным: «И это жизнь! Трудись, трудись! Но почему я должен / Трудиться? Потому, что мой отец / Утратил рай. Но в чем же я виновен? / В те дни я не рожден был, – не стремился» [2, с. 334]. Монолог Каина выступает в качестве пролога к последующим событиям и, конечно, появлению Люцифера: «Скорбь кажется мне частью / Его души, – хотя доступна ль скорбь / Для ангелов? Но он подходит» [2, с. 334]. Кроме пафоса противостояния миру и Богу, герои Байрона близки к автору Книги Экклесиаста и барочной парадигме: знания приравняются к скорби: «Потому что во многой мудрости много печали; и

кто умножает познания, умножает скорбь» (*Еккл 1:18*). Вероятнее всего, Байрон лакуны лаконичной библейской притчи заполняет образами из других, схожих по духу, книг Библии и метатекстов – Каббалы, теории Кювье и других. В первую очередь, Люцифер – не христианский сатана, но дух. Байроновский Люцифер – потомок Сатаны Дж. Милтона и Мефистофеля Гёте по прямой линии, хотя о знакомстве с «Фаустом» Байрон ни разу не упоминает. Они лишь существа, соблазняющие правдой: в «Фаусте» – «Я скромно высказал лишь правду, без сомненья» [5]; в «Каине» – «Ничем, // Помимо правды, я не соблазняю» [2, с. 339]. Стоит заметить, что Каин только приближается к Фаусту: он еще не разочарован в познании и не стремится к полноте жизни. Наоборот, он пытается выйти за рамки данной гармоничности бытия. Можно предположить, что у Байрона первые люди еще не совсем отделены друг от друга, и Каин выступает как культурный герой, разделивший их и усомнившийся в смысле существования мира и человека, в самом Боге: «Я томлюсь // В трудах и думах; чувствую, что в мире // Ничтожен я, меж тем, как мысль моя // Сильна, как Бог! Но я молчал, я думал, / Что я один страдаю» [2, с. 338]. Он чрезвычайно одинок, ищет сочувствия и понимания, но не находит их в людях: «...я еще не встретил / Ни в ком себе сочувствия! Тем лучше: // Я с духами в сообщество вступлю» [2, с. 338]. В переходе на новый уровень ему помогает Люцифер.

В диалогах о смерти и жизни Каин просит раскрыть тайну его существования. В отличие от интуитивного познания Каин предпочитает созерцание, размышление и рацию. Люцифер еще в начале просит поклоняться ему как божеству, однако Каин отвергает такую сделку: «Я не хочу сгибаться ни пред кем» [2, с. 344]. Поэтому, возможно, автор вводит еще одного главного героя – Аду, жену Каина, которая противоречит как Люциферу, так и Каину. Ада – новый тип героя: тонко чувствующая и жаждущая любви личность, лишенная разрушительного начала. Она отвергает счастье в одиночестве, что безусловно связано с другим типом религиозности, раз за основу взята библейская притча. Она отстаивает как божественное, так и человеческое счастье во множественности: «Он [Бог. – *П. III.*] не один: // Есть ангелы и смертные, – он счастлив» [2, с. 353]. Здесь мы можем увидеть параллели с «Фаустом»: Ада, как Маргарита и Дева Мария, являющаяся в финале, символизирует сопротивление инерции и монологичности, дает надежду на спасение.

Первый акт заканчивается призывом к путешествию – познанию через путешествие (как в «Божественной комедии», «Потерянном Рае» или том же «Фаусте»): «Если жаждешь знания, // Иди за мною – жажда утолится» [2, с. 357]. Мы вновь видим сюжет первородного греха, где не Бог, а уже Люцифер раскроет летопись пред Каином: «Лети со мной,

как равный, // Над бездною пространства – я открою // Тебе живую лептопись миров // Прошедших, настоящих и грядущих» [2, с. 358]. Так, Байрон строит контекстуальный сюжет: лакуны вновь заполняет библейскими параллелями и литературными образами «осевого» архетекста и претекстов. Путешествие занимает большую часть мистерии, где автор раскрывает одну из важнейших тем: как выглядит и живет вселенная, состоящая из большого количества миров. Каин описывает свои ощущения от увиденного сперва воодушевленно: «О, дивный, // Невыразимо дивный мир!» [2, с. 361]. Однако потом он теряет интерес к путешествию, так как его волнует экзистенциальный вопрос: «К чему тебя влекло всего сильнее? // К тому, чего я никогда не ведал / И ведать бы не должен – к тайне смерти» [2, с. 363]. Такую точку зрения разделяют многие исследователи, что отметила Н. М. Шахназарян: «Дж. Г. Байрон создает чрезвычайно логичную и убедительную мотивировку убийства, совершенного Каином, и не находит для него способа самопокаяния или прозрения» [7, с. 181]. На наш взгляд, Каин не ищет мотива для убийства – оно происходит случайно в порыве гнева. Путешествие является параллельным сюжетом, в котором раскрываются проблемы зла и справедливости, в целом устройство мира. Во втором акте можно только предугадать события: «Ведь кто наполнить должен царство смерти? // Ты и твой род. Оно еще так пусто» [2, с. 366]. Но можно также проследить выбор Авеля: «Ты прав: // Меж вами обоюдное проклятье. // Но твой Энох, твой брат?» [2, с. 657]. Интересным оказывается вплетение семантики имени Авеля в речи Люцифера: «Есть нечто // Великое и общее, в котором // Все частное, как снег пред солнцем, тает» [2, с. 380] (Авель – дуновение, пар, все, что быстро исчезает). Таким образом, Люцифер намекает на Авеля, не призывая ни к каким действиям, и сознательно усиливает романтический разрыв между личностью и миром.

Кульминационным моментом мистерии является убийство, где автор дает свою – мистическую – трактовку событий, ибо Библия нам не сообщает даже название орудия убийства. Авель спрашивает у Каина, что он видел за время путешествия, на что Каин дает символический ответ: «Бессмертие и смерть, // Безмерность и величие пространства... <...> Что я к беседе с смертным не способен; // Оставь меня» [2, с. 395]. Каин просит оставить его, несмотря на настойчивое желание Авеля говорить с ним, и между возникает спор, во время которого старший брат произносит ключевые слова для понимания причин убийства: «Но я // Главенства никогда не домогался» [2, с. 396]. Так, в образе Каина у Байрона происходят существенные метаморфозы по сравнению с библейским персонажем, который понимается как завистливый брат. Скорее, Каин ищет уединения и пространства для размышлений, однако

непрятие жертв Богом и упорство Авеля провоцируют Каина: раз Бог любит «кровавые» жертвоприношения, то «так пусть она и будет жертвой Богу! Он любит кровь» [2, с. 401]. Осознав свой поступок, Каин подчеркивает, что убийство не было мотивированным: «Авель, не шути, –// Прошу тебя. Удар мой был ужасен, // Но он ведь не смертелен...» [2, с. 401]. В диалоге с ангелом он раскаивается: «Я сын греха; я не стремился к жизни, // Но сам создал свой темный дух; но если б // Я мог своею собственную жизнью // Дать жизнь ему... Ужели даже смерть // Не примет этой жертвы? Он восстанет, // Я буду мертв; он был угоден Богу, // Так пусть он вновь воспримет жизнь, а я // Лишусь ее томительного ига!» [2, с. 409]. В итоге Каин стремится к гармонии, чем и заканчивается мистерия: «Мир ему [Авелю. – *П.Ш.*]!» (Ада); «А мне?» (Каин) [2, с. 411]. Каин предстает как подлинный байронический герой, олицетворяющий непрятие мира, враждебного по отношению к нему, но и жаждущий жизни в согласии с этим миром.

Таким образом, Дж. Г. Байрон «по-постмодернистски» деконструирует притчу о Каине и Авеле, т. е. освобождает от старых смыслов и погружает ее в новые контексты, неведомые читателям ранее. А топика Книги Экклесиаста, Каббалы и других художественных метатекстов по отношению к Библии, как и сама библейская архитекстуальность, проникает в текст мистерии «Каин» не только в качестве выверенных паттернов, но и в качестве смысло- и структурообразующего начала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Синило Г.В. Библия как «осевой» архитекст европейской литературы (на примере немецкой лирической поэзии) // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. 2017. № 3. С. 19–29.
2. Байрон Дж. Г. Собрание сочинений: в 4 т. // пер. И. Бунина. Т. 4. М.: Правда, 1981.
3. Байрон Дж.Г. На тему из Горация [Электронный ресурс]. UR : <http://ino-lit.ru/lit/text/334/486/Byron/na-temu.htm> (дата обращения: 11.12.2021).
4. Соловьева Н.А. Восток в творчестве Байрона // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2012. № 2. С. 67–80.
5. Байрон Дж. Г. Из «Разрозненных мыслей» / пер. З. Александровой // Собрание сочинений: в 3 т. М.: Правда, 1981.
6. Гёте, И. В. Фауст / И. В. Гёте; пер. Б. Пастернака. М.: Эксмо, 2020. 480 с.
7. Шахназарян Н.М. Философская поэзия С.Т. Колриджа / науч. ред. Л.В. Сидорченко. Минск: БГУ, 2020.

РАЗДЕЛ 4
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ
В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION 4
THEORY AND PRACTICE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE
IN HUMANITARIAN EDUCATION SYSTEM

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К БЕЗОПАСНОЙ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ASSESSMENT OF STUDENTS READINESS FOR LIFE SAFETY

А.Н. Антоненко¹⁾, И.В. Пантюк²⁾

A.N. Antonenko¹⁾, I.V. Pantiouk²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾antonenko-alexn@mail.ru, ²⁾pantiouk@bsu.by

Проведен анализ существующих представлений о культуре безопасности жизнедеятельности студентов. Определены основные компоненты ее структуры: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный. Предлагаются критерии и показатели для определения уровней готовности студентов к безопасной жизнедеятельности.

The analysis of existing ideas about the culture of life safety of students is carried out. The main components of its structure are determined: motivational-value, cognitive, activity, creative and reflective-evaluative. Criteria and indicators to determine the levels of students' readiness for safe life are proposed.

Ключевые слова: готовность студентов; критерии; культура безопасности жизнедеятельности; безопасное поведение.

Keywords: readiness of students; criteria; culture of life safety; safe behavior.

Результативность изучения феномена культуры безопасности жизнедеятельности (КБЖ) человека во многом определяется эффективностью диагностики ее сформированности. Как следует из результатов проведенных ранее исследований [2], диагностика сформированности КБЖ студентов должна быть комплексной и системной, осуществляться по всем направлениям, на разных уровнях и этапах образовательного процесса с соблюдением следующих условий: использование комплекса валидных методов и методик получения первичной информации о го-

товности обучающихся к безопасной жизнедеятельности; сравнение и анализ полученных при помощи разных методов и методик данных о готовности обучающихся к безопасной жизнедеятельности; применение комплекса адекватных критериев (показателей, параметров) оценки готовности обучающихся к безопасной жизнедеятельности; сопоставление результатов оценки готовности обучающихся к безопасной жизнедеятельности с применением различных видов критериев: по компонентам деятельности, по личностным особенностям, по компонентам культуры безопасности; сочетание диагностики специалиста-эксперта, взаимодиагностики и самодиагностики готовности студента к безопасной жизнедеятельности.

К настоящему времени имеется значительное количество научных работ, которые посвящены изучению проблемы формирования КБЖ у обучающихся [1, 3-6]. В них представлены различные подходы, технологии, методы и методики, условия и средства как процесса формирования и развития КБЖ, так и оценки ее сформированности. При этом объектом исследования являются обучающиеся разного возраста: от школьников до студентов. Имеющиеся данные литературы требуют анализа и систематизации с целью унификации и определения оптимальных способов оценки готовности студентов к безопасной жизнедеятельности, чему и посвящена настоящая работа.

С момента появления в 1986 г. термина «культура безопасности» к настоящему времени сформировался понятийный аппарат данной научной области. Появилось множество понятий, которые, отражая разные подходы к пониманию «культуры безопасности жизнедеятельности» или «культуры безопасной жизнедеятельности», имеют разные определения, отличающиеся по своему содержанию.

Анализируя и обобщая существующие представления о КБЖ обучающихся, можно выделить следующие основные компоненты ее структуры: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный. Компоненты относятся к личностным и профессиональным качествам человека, находятся в тесной взаимосвязи и обладают динамичностью.

Мотивационно-ценностный компонент КБЖ включает в себя ценности, которые, выступая в качестве мотива, формируют мотивацию и побуждают студентов к безопасному поведению. Содержание данного компонента могут составлять следующие основные ценности:

витальные: важность личной жизни, здоровья и безопасности, общественной безопасности, безопасной окружающей среды, здорового образа жизни;

морально-нравственные: приоритет любви, добра, милосердия, честности, справедливости, толерантности, альтруизма и эмпатии;

семейные: значимость заботы о детях, родителях и старших в семье, почета к предкам, доверия и верности, взаимопонимания и уважения в семейных отношениях.

Когнитивный компонент в структуре КБЖ студентов определяется объемом и качеством знаний о безопасной жизнедеятельности человека и может быть представлен такими группами знаний, как:

общенаучные знания (например, в области философии, права, физики, химии, биологии, экологии, психологии): основы философии и психологии безопасности, правовые основы безопасности, основные источники загрязнения окружающей среды, естественнонаучные представления о жизни и др.;

специальные ноксологические знания (например, в сфере охраны труда, техники безопасности, пожарной безопасности, гражданской обороны, санитарии и гигиены, медицинских знаний, волеологии): правила поведения в условиях чрезвычайных ситуаций, методы моделирования опасных ситуаций, основы производственной санитарии и гигиены труда, средства индивидуальной и коллективной защиты, пути и механизмы воздействия опасных и вредных факторов на организм, основные факторы здоровья и принципы здорового образа жизни и др.

Деятельностный компонент КБЖ студентов включает основные практические умения и жизненные навыки в обеспечении безопасного существования индивида. Их можно объединить в группы:

исследовательские – умения изучать, анализировать, оценивать, сравнивать, систематизировать полученную информацию, умения пополнять и расширять свои знания в области обеспечения безопасности;

проектировочные – умения планировать собственную деятельность с учетом обеспечения безопасности, умения прогнозировать результат своей деятельности в конкретных опасных ситуациях и последствия опасного поведения;

организаторские – умения организовать безопасную деятельность, создавать и применять здоровьесберегающие технологии, методы и средства, управлять поведением в условиях опасностей, умения самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за их выполнение в условиях чрезвычайных ситуаций;

коммуникативные – умения устанавливать безопасные отношения в коллективе на основе толерантности и взаимного уважения, умения четко и понятно выражать свои мысли, умения и навыки эффективного вербального и невербального общения, владения средствами языкового взаимодействия.

Креативный компонент КБЖ студентов, являясь по сути составной частью деятельностного компонента, сам по себе играет определяющую роль в содержании КБЖ, а также выступает эффективным индикатором оценки готовности обучающихся к безопасной жизнедеятельности и потому может рассматриваться как самостоятельная категория. Креативный компонент определяется уровнем и степенью креативности человека в обеспечении безопасности, а именно: способностью к видению и постановке проблем; способностью к нахождению новых решений, созданию новых идей, восприятию инноваций; активностью, гибкостью, нестандартностью, оригинальностью мышления; творческим подходом к жизнедеятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент в структуре КБЖ студентов тесно связан со всеми другими компонентами, определяется уровнем развития прогностической функции психики и включает самооценку, самоконтроль опасной ситуации, умения прогнозировать события, вносить изменения в программу действий, моделировать и корректировать свое поведение.

На основе указанной выше структуры КБЖ, на наш взгляд, можно выделить следующие критерии и показатели для определения уровней готовности студентов к безопасному поведению (см. таблицу).

Критерии и уровни готовности студентов к безопасному поведению

Критерий	Уровень			
	Нулевой	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационно-ценностный	Безопасность и здоровье не являются ценностями, присутствует стремление к саморазрушению	Осознается важность безопасности и здоровья, но отсутствует мотивация к безопасному поведению	Осознается важность личной безопасности, доминирует внешняя мотивация к безопасному поведению	Существует потребность в обеспечении личной и общественной безопасности, доминирует внутренняя мотивация к безопасному поведению
Когнитивный	Отсутствие знаний об опасностях и правилах безопасного поведения	Отдельные неполные знания о способах безопасного поведения	Разносторонние знания о способах безопасного поведения	Системные специальные знания в сфере безопасного поведения
Деятельностный	Отсутствие умений безопасного поведения	Владение умениями безопасного поведения в	Владение умениями безопасного поведения в	Владение умениями безопасного поведения в экстремальной ситуации, по

		знакомой ситуации, эпизодическая реализация безопасного поведения	новых условиях, повседневная реализация безопасного поведения	стоянная реализация безопасного поведения, умение прогнозировать ситуацию и свое поведение в ней
Креативный	Отсутствие опыта использования способов безопасного поведения	Эпизодическое применение известных способов безопасного поведения	Повседневное использование известных способов безопасного поведения	Опыт творческой разработки и применения новых способов безопасного поведения
Рефлексивно-оценочный	Отсутствие самооценки ситуации и самоконтроля поведения, адекватной реакции на опасность	Слабо выраженные оценка опасной ситуации и контроль своего поведения в ней, реакция на опасность	Адекватные оценка опасной ситуации и контроль своего поведения в ней, реакция на опасность	Высокая степень самооценки опасной ситуации и самоконтроля поведения в ней, умение прогнозировать события и корректировать свое поведение

Как следует из содержания таблицы, нулевой уровень готовности студентов является неприемлемым для обеспечения безопасной жизнедеятельности, низкий – критическим, средний и высокий уровни – достаточными, а самым оптимальным является высокий уровень готовности.

Для объективной оценки сформированности КБЖ студентов необходимо использовать комплекс различных валидных методов и методик, относящихся к психолого-педагогической диагностике, в частности: наблюдение, устный опрос, тестирование, анкетирование, контент-анализ, измерительные методики. При этом полученные в ходе диагностических мероприятий результаты можно сравнивать с нормированными показателями, указанными в таблице.

Таким образом, модель КБЖ студента можно представить как сложное многоуровневое интегративное образование, состоящее из взаимосвязанных, взаимообусловленных и находящихся в динамичном состоянии структурно-функциональных компонентов, содержание которых определяет критерии готовности обучающихся к безопасному поведению: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный. Сформированность КБЖ студента целесообразно оценивать по показателю каждого критерия соответствующими уровнями: нулевым, низким, средним и высоким.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Александрова Е. Ю. Формирование культуры безопасности у студентов при изучении профильных дисциплин // Безопасность и охрана труда. 2018. № 1 (74). С. 28-32.
2. Антоненко А.Н., Пантюк И.В. О диагностике сформированности культуры безопасности жизнедеятельности студентов // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2021 г. / Бел. гос. ун-т; редкол.: О.А. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2021. С. 202-209.
3. Васильева Р.В. Модель готовности студентов к формированию безопасного поведения подростков // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(8). С. 87-90.
4. Гафнер В.В. Культура безопасности жизнедеятельности обучающихся вуза // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11-2. С. 369-373.
5. Нурутдинов А.А., Елизарьева Е.Н., Кабиров Т.Р. Оценка уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся вуза // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11-2. С. 369-373.
6. Сорокина Л.А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни // Образование и наука (Психологические исследования). 2010. № 6 (74). С. 49-58.

ТЕМПЕРАМЕНТ КАК СОВОКУПНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

TEMPERAMENT AS A COMPLEX OF INDIVIDUAL PSYCHOPHYSIOLOGICAL PERSONALITY CHARACTERISTICS

А.О. Долгова

A. Dolgova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ad@fut.by

В статье рассмотрено понятие «темперамент», представлен исторический обзор теорий темперамента различных исследователей, представлены пять типов темперамента.

The article gives the definition of a temperament, a historical overview of temperament theories by various researchers, and presents five temperament types.

Ключевые слова: темперамент; теории темперамента; типы темперамента.

Keywords: temperament; temperament theories; temperament types.

Темперамент (лат. *temperamentum* – «устойчивая смесь компонентов») – это устойчивая совокупность индивидуальных психофизиологических особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности. В нем проявляются чувстви-

тельность человека к внешним воздействиям, эмоциональность его поведения, импульсивность или сдержанность, общительность или замкнутость, лёгкость или затруднённая социальная адаптация и общения. С физиологической точки зрения темперамент обусловлен типом высшей нервной деятельности человека, который влияет на способ взаимодействия человека с окружающим его миром. Мы рождаемся с ним, однако в течение жизни тип темперамента может меняться [1]. Темперамент составляет основу формирования и развития характера; относится к биологически-обусловленным индивидуальным различиям как человека, так и животного [2].

В Древней Греции для отражения соотношения основных жидкостей («соков») в организме человека, влияющих на его состояние, использовали понятие «красис» (слияние, пропорция, смешение), а древнеримские врачи использовали понятие «темпераментум» [3].

В то время теории химических факторов описывали в основном климатические и природные явления. Так, древнегреческий целитель и философ Гиппократ (ок. 460 до н.э. – ок. 370 г. до н.э.), описывая вредное воздействие факторов окружающей среды на организм человека, показал зависимость места жительства человека и его предрасположенности к заболеваниям. Гиппократ впервые сделал предположение о четырех телесных соках и по преобладанию одного из них в организме условно разделил людей на четыре типа. Но это ещё не были темпераменты.

Теорию темперамента позднее развил Гален (ок. 130–ок. 215 гг. н.э.), древнеримский медик и философ древнегреческого происхождения; он описал темперамент как индивидуальное соотношение внутренних химических систем человеческого организма с преобладанием одного из «жизненных соков». Гален выделял 13 темпераментов, а римский врач Аэций Амидийский (502-572 гг. н.э.) свел их до четырех. Различия в соках объясняют и различия в нравах людей, а преобладание одного определяет темперамент человека. Лимфа («флегма», «мокрод») делает человека спокойным и медлительным – *флегматиком*; жёлтая жёлчь («холе») делает человека истеричным и хамоватым, «горячим» – *холериком*; кровь («сангвис») делает человека подвижным и весёлым – *сангвиником*; чёрная жёлчь («мелэна холе») делает человека грустным и боязливым – *меланхоликом* [3].

Теория темпераментов Гиппократ-Галена до сих пор оказывает влияние на искусство, науку и литературу.

Важным звеном в изучении темпераментов стало учение И.П. Павлова (1849-1936) о типах высшей нервной деятельности, общих для человека и высших млекопитающих. Он доказал, что физиологиче-

ской основой темперамента является тип высшей нервной деятельности, определяемый соотношением основных свойств нервной системы: силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения, протекающих в нервной системе. И.П. Павлов выделил 4 типа высшей нервной деятельности, которые он сопоставил с типами темперамента по Гиппократу [4, с. 606]: сильный уравновешенный подвижный – это сангвинический тип, сильный уравновешенный инертный – это флегматический тип, сильный неуравновешенный – это холерический тип, слабый – это меланхолический тип.

В.Д. Небылицын и В.М. Русалов рассматривали темперамент аналогично И.П. Павлову: как формально-динамические свойства поведения – энергетические (такие, как выносливость), динамические (скорость интеграции акта – мобильность, темп), а также эмоциональность [5; 6]. В.М. Русалов показал, что черты темперамента, регулирующие разные типы активности, имеют разные психофизиологические корреляты, то есть специфику в зависимости от типа активности [6].

Немецкий психолог и психиатр Эрнст Кречмер (1888-1964) выделил две большие конституциональные группы темпераментов – шизотимики и циклотимики. Циклотимиков определил на основе пикнического телосложения: гипоманический; синтонный; тяжелокровный. Шизотимиков – на основе лептомсомной конституции: гиперестетический; шизотимический; анестетический [7].

Г.Ю. Айзенк (1916-1997), немецко-британский ученый-психолог, выделил три личностных измерения: психотизм, экстраверсию и нейротизм, которые рассматривал как генетически обусловленные активностью центральной нервной системы, что свидетельствует об их статусе черт темперамента [8].

Таким образом, выделяют 4 основные теории темперамента: гуморальная теория (Гиппократ, Гален); конституциональная теория (Э. Кречмер, У. Шелдон); психофизиологическая теория (И.П. Павлов и др.); психологическая (факторная) теория (Г. Айзенк, Р.Кэттел и др.) [9].

В 80-е гг. появилась теория о существовании пяти темпераментов [10]. Р. и Ф. Арно назвали пятый темперамент «supine» (досл. ‘лежащий на спине, лицом вверх, супинальный, расслабленный, недеятельный, слабохарактерный’ и т.д.), “супиник” (термин наш – А.Д.), заботливый и готовый служить другим людям. Некоторые исследователи используют термин “сангвиник-интроверт”.

Описания темпераментов у различных ученых различны и включают в себя достаточно много факторов. Результаты разных исследователей-психологов лишь частично совместимы.

Люди с резко выраженными чертами определённого темперамента встречаются редко, чаще всего встречается смешанный темперамент в различных сочетаниях. Но преобладание определенных черт даёт возможность отнести темперамент человека к тому или иному типу.

Холерик – активен, самоуверен, работоспособен. Ему под силу переносить тяжёлые физические и психические нагрузки. Он очень целеустремлённый, стремится всегда и во всем побеждать, не умеет уступать. Как правило, таких персон трудно не заметить. У них громкий голос, активная жестикуляция. Они всегда стремятся быть лидерами. Качества индивидуумов с такой психикой позволяют им добиться высокого положения в общества. Но у них есть отрицательные особенности, только переборов которые, им удастся реализовать свои амбиции. Холерики часто агрессивны, импульсивны, не сдержаны. Порой им не хватает гибкости и уступчивости при взаимодействии с людьми. Если они смогут понять, что не все вершины можно брать напролом, а в некоторых ситуациях надо проявлять осторожность, что необходимо научиться себя держать в руках, тогда им откроются большие перспективы.

Сангвиник – подвижный, живой, легко переживающий неудачи, стремящийся к смене впечатлений. Обладает выразительной мимикой. Продуктивен в работе, когда она ему интересна. Человек данной группы отличается уравновешенностью, гибкостью и хорошей способностью приспосабливаться к незнакомой обстановке. Он самоуверен и активен. Такие люди социально активные, и одновременно, социально зависимые. Они добрые, отзывчивые, стремятся помогать другим, при этом им важно мнение общества о них самих, их поступках, внешности и т.д. Сангвиники очень выносливы и работоспособны. Одной из отрицательных особенностей является то, что, если они теряют интерес к деятельности, могут не довести начатое до конца.

Часто личности с такими психофизическими характеристиками поверхностны и не склонны к внутренним переживаниям, не выносят одиночества, стремятся быть среди людей. Беседы с ними не несут особой содержательной нагрузки и, скорее, являются пустой болтовней. Они хорошие ораторы и прекрасно чувствуют себя в центре внимания. Могут многого добиться. У них есть работоспособность, целеустремлённость, уверенность в себе, оптимизм, обаяние и умение общаться с людьми. Но при чрезмерной самоуверенности они могут ставить перед собой слишком труднодостижимые цели. Также они склонны к лени и праздности.

Флегматик – спокоен, усидчив, добросовестно и скрупулёзно выполняет поставленные перед ним задачи. Он может заниматься кропотливой работой. Без лишних эмоций, но с большим напором умеет от-

стаивать свою позицию. Его сложно вывести из себя, он обладает инертной нервной системой. При этом с ним легко найти общий язык. Про такой тип людей говорят, что они универсальны и могут общаться практически со всеми. Он не спешит открыться и все переживания держит в себе. Иногда даже близким людям сложно понять, что творится на душе у флегматика. Он любит одиночество, склонен к интроверсии. Не склонен к риску. К новой обстановке и новым видам деятельности приспособляется плохо. Проявляет консерватизм во взглядах. Можно сказать, что он предсказуем, так как придерживается определённого стандарта и соблюдает правила, принятые обществом и им самим.

Меланхолик – противоположность холерику, с трудом переносит психические и физические нагрузки. Субъект с таким типом психики обладает повышенной тревожностью, ранимой душой и богатым воображением. Несмотря на то, что, как правило, это интроверты, им важно мнение окружающих. Он однолюб. Стремится к стабильности в семье и хранит супружескую верность. На него можно положиться. Он исполнительен, держит обещания. Часто испытывает чувство вины. Избегает лидерства и не выносит соперничества. Он располагает к себе добротой, честностью и бескорыстностью. Среди меланхоликов много деятелей искусства, музыкантов, поэтов и художников. Это объясняется их тонкой и чувствительной натурой. В некоторых случаях у людей развивается такой склад характера из-за недостатка любви, внимания и заботы в детстве [10].

Супиник – нуждается в признании и даже контроле со стороны других людей, при этом не может четко выразить свои желания и чувства. Часто разочаровывается в людях, чувствуют себя отвергнутым, так как предполагает, что все должны читать его мысли. Медлительный и трусливый. Заинтересован в отношениях, старается угодить другим, заслужить их похвалу и, таким образом, поднять свою заниженную самооценку. Преданный и заботливый, при этом обидчивый и неуверенный в себе [10].

У каждого темперамента можно найти как положительные, так и отрицательные свойства. Хорошее воспитание, контроль и самоконтроль даёт возможность проявиться: меланхолику как человеку впечатлительному с глубокими переживаниями и эмоциями; флегматику как выдержанному, без скоропалительных решений человеку; сангвинику как высоко отзывчивому для любой работы человеку; холерику как страстному, неистовому и активному в работе человеку; супинику как преданному и служащему другим людям человеку. Отрицательные свойства темперамента могут проявиться так: у меланхолика – замкнутость и застенчивость; у флегматика – безразличие к людям, сухость; у

сангвиника – поверхностность, разбросанность, непостоянство; у холерика – поспешность решений, у супиника – обидчивость и раздражительность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Что такое темперамент и какой у него тип? [Электронный ресурс]. URL: <http://rkcentr31.ru/psychologist/temperament/> (дата обращения 15.09.2022).
2. Большая психологическая энциклопедия: 5000 психол. терминов / А. Б. Альмуханова [и др.]. М.: Эксмо, 2007.
3. Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней: учеб. для вузов по спец. «Психология». М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Физиология нервной системы: избр. тр.: в 4 вып. / И.М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский; под общ. ред. акад. К.М. Быкова. М.: Медгиз, 1952.
5. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
6. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. Руководство. М.: Изд-во ИПРАН, 1997.
7. Кречмер Э. Темпераменты: Глава 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychiatry.ru/lib/53/book/53/chapter/48> (дата обращения 15.09.2022).
8. Айзенк Г. Парадоксы психологии. М.: Эксмо-Пресс, 2009.
9. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998.
10. Arno R., Arno Ph. Temperament Analysis. [Электронный ресурс]. URL: <https://aandbcounseling.com/history-of-arno-profile-system/> (дата обращения 30.09.2022).

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА»

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOFT SKILLS IN THE STUDY OF DISCIPLINE «SAFETY OF HUMAN VITAL ACTIVITY»

Т.П. Дюбкова-Жерносек

T.P. Dyubkova-Zhernosek

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: djubkova_t_p@mail.ru

Обсуждается роль инновационных образовательных технологий и современных методов обучения (эвристическое обучение, метод кейсов, метод учебной дискуссии) в развитии универсальных компетентностей у студентов при освоении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека». Анализируются универсальные компетентности, получившие приоритетное развитие при изучении дисциплины.

The role of innovative educational technologies and modern methods of learning (heuristic learning, case study, discussion method of learning) in the development of transversal competences among students in the study of discipline «Safety of Human Vital Activity» is discussed in this article. The soft skills that have received priority development in the study of discipline are analyzed.

Ключевые слова: универсальные компетентности; «мягкие» навыки; эвристическое обучение; метод кейсов; метод учебной дискуссии; безопасность жизнедеятельности человека; студенты.

Keywords: soft skills; heuristic learning; case study; discussion method of learning; safety of human vital activity; students.

Согласно результатам исследований современного рынка труда, проводимых крупнейшими мировыми корпорациями, в настоящее время наиболее востребованы специалисты, способные критически мыслить, креативно решать сложные задачи (в том числе открытые, имеющие более одного решения), обладающие умением работать с массивами структурированной и неструктурированной информации, подвергать её анализу и транслировать в различных форматах, принимать решения и продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределённости, в условиях ограничения времени и дефицита информации, открытые новым знаниям и инновациям, способные к совместной работе, сотрудничеству. В связи с переходом к цифровой экономике и внедрением цифровых технологий ожидается масштабная трансформация компетентностных профилей различных категорий работников, так как многие операции могут быть автоматизированы. Цифровые навыки являются ключевой компетенцией и овладение ими критически важно с точки зрения работодателей в любой сфере деятельности. Однако автоматические системы не способны объяснить пользователям логику принятия тех или иных решений, особенно в ситуациях неопределённости (отсутствие обратной связи), что принципиально важно в таких областях, как, например, здравоохранение, безопасность жизнедеятельности, право и др. Это обуславливает рост спроса на специалистов, обладающих не только предметными знаниями, но и набором универсальных (надпредметных) компетентностей, позволяющих выполнять высокоуровневые задачи, связанные с управлением людьми, координацией действий внутри команды, коммуникацией, разработкой методологии, принятием нестандартных решений в изменчивой среде, в том числе организованной сетевым образом, управлением рисками и ресурсами, требующие наличия социального и эмоционального интеллекта.

Универсальные компетентности («мягкие» навыки, soft skills) – «комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем

процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью» [1, с. 200]. В настоящее время существует множество моделей soft skills. Большинство исследователей относят к ним прежде всего коммуникативные и управленческие навыки (базовая коммуникация, навыки убеждения и аргументации, ораторское искусство, проведение презентаций, навыки публичных выступлений, лидерство и командная работа, умение принимать решения, навыки планирования и управления временем, ресурсами, умение решать сложные проблемы), социальные навыки и личностную динамику (чувство ответственности, высокая мотивация, стремление к успеху, уверенность в себе, устойчивость к критике и неудачам, умение адаптироваться к обстоятельствам, толерантность к неопределённости, способность к рефлексии), область межличностных отношений (контактность, объективная самооценка, эмпатия, разрешение конфликтов) и др. Т.А. Яркова и И.И. Черкасова (2016) выделяют среди «мягких» навыков, необходимых специалисту XXI века, «критичный характер мышления и активность, открытость всему новому и умение в нём ориентироваться, коммуникативные навыки, умение находить и обрабатывать информацию, желание и стремление постоянно самосовершенствоваться» [2, с. 223]. В работе Н.В. Ломовцевой (2020) приводится наиболее полный упорядоченный перечень «мягких» навыков, разделённых на три группы (см. таблицу) [3, с. 98].

Перечень «мягких» навыков

1. Способности	а) <i>Когнитивные способности</i> (когнитивная гибкость, креативность, логическая аргументация, чувствительность к проблемам, математическая аргументация, визуализация); б) <i>Физические способности</i> (физическое здоровье, мелкая моторика)
2. Базовые навыки	а) <i>Контент-навыки</i> (активное обучение, устная коммуникация, активное чтение, письменные коммуникации, информационная грамотность); б) <i>Процессные навыки</i> (активное слушание, критическое мышление, самоанализ и анализ других)
3. Кросс-функциональные навыки	а) <i>Социальные навыки</i> (координация, эмоциональный интеллект, умение вести переговоры, умение убеждать, клиентоориентированность, обучение других); б) <i>Навыки решения сложных задач</i> ; в) <i>Системные навыки</i> (принятие решений, системный анализ); г) <i>Навыки управления ресурсами</i> (финансовыми, материальными, человеческими, тайм-менеджмент);

	д) <i>Технические навыки</i> (технологическая грамотность, операционная грамотность, программирование, контроль качества, технологическая клиентоориентированность, диагностика технических проблем)

Согласно прогнозу востребованности универсальных компетентностей, разработанному аналитиками World Economic Forum (2018), лидирующие позиции в 2022 г. будут занимать аналитическое мышление и инновации (1-е место), активное обучение и стратегии обучения (2-е место), креативность, оригинальность и инициативность (3-е место) [4, с. 12]. В топ-10 включены также технологический дизайн и программирование, критическое мышление и анализ, умение решать сложные задачи, лидерство и социальное влияние, умение рассуждать и выдвигать идеи, эмоциональный интеллект, системный анализ и оценка.

Развитие универсальных компетентностей у студентов может осуществляться в рамках специальных тренингов или курсов, вводимых в образовательный процесс в учреждениях высшего образования, либо с использованием потенциала изучаемых дисциплин при освоении предметных знаний. Следует подчеркнуть, что определяющее значение в формировании soft skills имеет не столько содержание дисциплины, сколько образовательные технологии, применяемые для её освоения. При изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» приоритетную роль в развитии универсальных компетентностей у студентов играют такие образовательные технологии, как реализация эвристического подхода к обучению, кейс-технологии, коммуникативные технологии (метод учебной дискуссии, мозговой штурм и др.).

Цель работы – установить роль современных образовательных технологий в развитии soft skills у студентов при освоении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».

Эвристическое обучение – это обучение креативного типа, основной характеристикой которого является создание обучающимся материализованных продуктов учебной деятельности в изучаемых областях знаний с одновременным развитием внутренних изменений в виде эволюции личностных качеств и выстраивание им индивидуальных образовательных траекторий в каждой из этих областей [5, с. 504; 6, с. 23]. Уровень творческой самореализации обучающегося определяется содержанием эвристического (открытого) задания.

В статье обобщается опыт организации эвристического интернет-занятия со студентами первого курса факультета международных отношений БГУ в рамках текущего контроля знаний по разделу «Радиационная безопасность» типовой учебной программы «Безопасность жизнедеятельности человека». Эвристическое интернет-занятие

проводилось в несколько этапов. На подготовительном этапе преподаватель размещает на образовательном портале вопросы для постановки обучающимся целей, открытое задание для изучения реального объекта действительности (текст приводится ниже), учебные материалы, требования к эссе, критерии оценивания предметного и коммуникативного образовательных продуктов. Следующий этап включает процесс постановки обучающимся целей и выполнение открытого задания. Затем осуществляется сравнение предметного образовательного продукта обучающегося с культурно-историческим аналогом и продуктами других обучающихся. С помощью инструмента «Форум» организуется онлайн-обсуждение субъективных образовательных продуктов и создание коммуникативного продукта. На завершающем этапе эвристического интернет-занятия обучающийся проводит рефлексию самостоятельной учебной деятельности и осуществляет её самооценку.

***«Геометрия жизни».** В жилых многоквартирных зданиях одним из наиболее безопасных мест во время землетрясения является укреплённая конструкция дверного проёма в несущей стене («прямоугольник жизни»). Пространство, образовавшееся между бетонным полом помещения, несущей стеной и обрушившейся под углом плитой перекрытия, называют «треугольником жизни». Для экстренной эвакуации людей из горящего здания в исключительных случаях используется пневматическое прыжковое спасательное устройство Каскад-5 («Куб жизни»).*

1. Выделите не менее трёх геометрических фигур, которые, на ваш взгляд, ассоциируются с одной из крупнейших катастроф XX века, произошедшей на Чернобыльской АЭС 26 апреля 1986 года.

Обоснуйте ваш выбор. Оформите идеи и предложения в виде эссе.

2. Придумайте краткое название одной из этих ассоциаций (не более трёх-четырёх слов).

Представленные в открытом задании формулировки образовательных целей предполагают различные виды деятельности обучающихся – когнитивную, определяющую развитие их познавательных качеств, и креативную, ориентированную на творческую самореализацию и создание материализованного продукта, обладающего оригинальностью и новизной, то есть развитие креативных качеств личности. Согласно таксономии образовательных целей в когнитивной сфере, обучающиеся достигают высоких уровней мышления и развития, демонстрируя понимание, анализ и интерпретацию задачи, умение эффективно мобилизовать знания и использовать их и межпредметные связи для решения конкретной проблемы, умение находить ассоциации и выделять их из массива неструктурированной информации, аргументировать собствен-

ную точку зрения, осуществлять оценку утверждений с помощью самостоятельно сформулированных критериев. Степень творчества обучающегося определяется новизной полученных им результатов – образовательных продуктов. Новизна выявляется и оценивается при сравнении материализованного продукта, созданного обучающимся, с продуктами других студентов и достижениями специалистов в исследуемой области реальности (культурно-исторический аналог). Вышеперечисленные способности отражают развитие у обучающихся компетентности мышления, относящейся к категории универсальных компетентностей. Анализ организации учебной деятельности студентов и содержания материализованных продуктов, созданных ими в процессе творческой самореализации, свидетельствует об эволюции их личностных качеств (когнитивных, креативных, оргдеятельностных, коммуникативных, ценностно-смысловых), развивающихся одновременно с созданием образовательного продукта и обеспечивающих выход будущего специалиста на уровень соответствия перспективам карьерного роста.

Диалоговая среда, в том числе организованная с помощью современных информационно-коммуникационных технологий, необходима для реализации намерений обучающегося продуцировать идеи в исследуемой области реальности, выражать субъективное мнение, отстаивать собственную точку зрения и предлагать набор доказательств или, наоборот, сравнивая созданный в процессе творческой самореализации продукт с культурно-историческим аналогом и продуктами других обучающихся, совместно обсуждая их и обнаруживая совпадения или расхождения, переосмысливать и при необходимости корректировать систему своих взглядов и оценок, дополнять возможные ограниченные представления об окружающем мире. В обоих случаях диалог способствует личностному росту обучающегося, обогащает его новыми знаниями, актуализирует их, позволяет преодолеть односторонность индивидуального жизненного опыта, являясь, с одной стороны, эффективным инструментом познания и понимания окружающего мира, а с другой – площадкой для развития компетентности взаимодействия с другими людьми. С точки зрения А.Д. Короля (2007), «информатизация делает эвристическое образование более эффективным в сравнении с очными формами благодаря возможности организации коммуникаций между всеми участниками процесса обучения» [7, с. 24]. Анализ горизонтальной коммуникации паритетных участников обсуждения предметных образовательных продуктов (в дистанционном формате взаимодействия) свидетельствует о развитии у них признаков компетентности взаимодействия с другими людьми (соблюдение этикетных норм и правил, соответствие письменной речи нормативности и выразительности, уме-

ние формулировать основную мысль, грамотно конструировать предложения и корректно выражать свои коммуникативные намерения, задавать вопросы различных типов, достигать соглашения или определять позицию по спорным вопросам, аргументировать собственную точку зрения, принимать во внимание альтернативное мнение и др.), а также базовой инструментальной грамотности.

В процессе эвристического обучения развивается компетентность взаимодействия с собой, проявляющаяся в виде самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля (способность поставить цель и организовать её достижение, мобилизовать себя на выполнение задач, выбрать стратегию деятельности для достижения намеченной цели, контролировать и управлять своими эмоциями, развитие рефлексивного мышления). Это наглядно подтверждает как процесс организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся, так и образовательная продукция, созданная ими в результате творческой самореализации, а также рефлексия, фрагменты которой наряду с предметными образовательными продуктами представлены в ранее опубликованных работах автора.

Общую рамку универсальных компетентностей и новой грамотности дополняют базовые специальные современные знания и умения, относящиеся к определённой области. Примером служит экологическая «грамотность», которая получает развитие в виде личностного образовательного приращения при выполнении обучающимися открытого задания по разделу «Основы экологии» (текст представлен ниже). Загрязнение окружающей среды отходами лекарственных средств является относительно новой экологической проблемой, требующей решения.

«И лекарство может быть ядом». В результате ненадлежащего обращения с отходами лекарственных средств ими повсеместно загрязнены поверхностные и подземные воды, почва, а в некоторых регионах – даже источники питьевого водоснабжения. В городских сточных водах, растениях, тканях водных животных обнаружены активные фармацевтические субстанции многих лекарственных средств (антибиотиков, гормонов, обезболивающих и др.), представляющие потенциальную опасность для человека.

Вообразите себя участником экологического форума по продвижению идей защиты окружающей среды от негативного антропогенного воздействия.

Сформулируйте собственную концепцию предотвращения загрязнения окружающей среды отходами просроченных лекарственных средств, образующимися у населения. Обоснуйте её.

Оформите свои идеи и предложения в виде эссе.

В ходе реализации образовательного потенциала, сопровождающегося созданием субъективного продукта, происходит изменение эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей действительности. Формирование в процессе эвристического обучения экцентристского мировоззрения, новых ценностных ориентаций и установок отражают эволюцию их ценностно-смысловых личностных качеств и обуславливают переход от совокупности экологических знаний как одного из компонентов экологического сознания к экологически ориентированной деятельности, отражающей развитие экологической культуры.

В основу кейса при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» положена чрезвычайная ситуация природного или техногенного характера. Обучение с применением case-study развивает у обучающихся способность к поиску путей выхода из чрезвычайной ситуации, связанной с опасными природными явлениями, стихийными бедствиями или техногенными катастрофами, составлению оптимального алгоритма действий в динамично меняющейся обстановке, сопряженной с высоким риском для жизни. В основе предпринимаемых успешных действий лежит развитие умений анализировать ситуацию и принимать ответственные решения, превентивно оценивая их возможные последствия. Автором разработана и внедрена в образовательный процесс новая педагогическая технология, основанная на применении метода кейсов в сочетании с открытым заданием как основным содержательным элементом эвристического обучения [8, с. 37]. Преимущество её заключается не только в развитии универсальных компетентностей, но и создании обучающимся образовательной продукции. Внутренние приращения (знаний, умений, навыков, опыта, компетентностей, способов деятельности и др.) являются основой формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущего специалиста, востребованной в любой сфере деятельности. Примером может служить видеокейс «Пять шагов к спасению», в основу которого положена чрезвычайная ситуация, связанная с пожаром в учреждении образования. Текст открытого задания опубликован в работе [9, с. 61]. Технология развивает у студентов способность к анализу ситуации, связанной с пожаром в химико-механическом колледже, при нахождении в нём большого количества обучающихся, нуждающихся одновременно в экстренной эвакуации, формирует умения выявлять опасные факторы источника чрезвычайной ситуации и предотвращать их воздействие на организм благодаря тщательно продуманной стратегии поведения, имитирует механизм принятия ответственных решений в условиях высокого риска для жизни и быстрой динамики развития событий. Обучение с применением метода кейсов обеспечивает развитие у обучающихся набора универ-

сальных компетентностей, прежде всего компетентности мышления и компетентности взаимодействия с другими людьми (навыки решения сложных задач, навыки принятия решений в условиях высокого риска для жизни, неопределенности, дефицита информации и ограничения времени, социальные навыки, критическое мышление, логическая аргументация, анализ причинно-следственных связей и др.). Центральное место в обучении с применением метода кейсов занимает дискуссия (работа в малых группах). Метод обеспечивает приоритетное развитие компетентности взаимодействия с другими людьми, а именно, формирование способности работать в команде, принимая на себя роль лидера или участника, выстраивать систему межличностных отношений в обстановке сотрудничества и конкуренции, осуществлять в процессе коммуникации конструктивное взаимодействие с другими обучающимися, осознавать возможные объективные противоречия в интересах разных сторон и учитывать их при принятии решений).

Таким образом, определяющее значение в развитии soft skills у студентов при освоении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» имеют современные образовательные технологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Современные детерминанты развития soft skills / С.Н. Бацунов и [др.] // Науч.-метод. электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198-207.
2. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 4. С. 222-234.
3. Ломовцева Н.В. Гибкие навыки студенческой молодежи в условиях VUCA мира // Акмеология профессионального образования : материалы 16-й Международ. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17-18 марта 2020 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; редкол.: О.Б. Акимова, Н.К. Чапаев, Н.В. Ломовцева. Екатеринбург, 2020. С. 95-99.
4. The Future of Jobs Report 2018 / World Economic Forum [Electronic resource]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (date of access: 05.09.2022).
5. Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.
6. Король А.Д., Китурко И.Ф. Основы эвристического обучения: учеб. пособие. Минск: БГУ, 2018. 207 с.
7. Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18-24.
8. Дюбкова-Жерносок Т.П. Организация обучения студентов путем реализации метода кейсов в сочетании с эвристическим заданием // Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы IVМеждународ. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 7-8 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т, Фак. социокультурных коммуникаций, Каф. экологии человека; редкол.: И.В. Пантюк (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2021. С. 33-41.

9. Дюбкова-Жерносок Т.П. Продвижение эвристического подхода к обучению при разработке проекта типовой учебной программы «Безопасность жизнедеятельности человека» в новой редакции // Разработка нового поколения научно-методического обеспечения образовательного процесса высшей школы: проблемы, решения и перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. интернет-конф., 15-16 окт. 2021 г., Минск, Беларусь / БГУ, Главное управление образовательной деятельности ; редкол.: Е.Ф. Карпиевич, Е.Б. Антипин, Н.Д. Корчалова. Минск: БГУ, 2021. С. 53-69.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГОВ

FROM THE EXPERIENCE OF USING HUMANITARIAN ASPECTS IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN THE TRAINING OF BIOLOGY TEACHERS

В.Н. Кавцевич¹⁾, А.А. Свирид²⁾, Д.М. Суленко³⁾, Е.Т. Тумова⁴⁾

V.N. Kavtsevich¹⁾, A.A. Svirid²⁾, D.M. Sulenko³⁾, E.T. Titova⁴⁾

^{1),2),3)}Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

⁴⁾Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований
Минск, Беларусь

^{1),2),3)}Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

⁴⁾Belarusian Republican Foundation for Basic Research
Minsk, Republic of Belarus

e-mail: ¹⁾Kavtsevich@yandex.ru ; ²⁾dar05@yandex.by; ³⁾sviridanna.61@mail.ru;
⁴⁾e_titova@fond.bas-net.by

В статье приведены результаты использования некоторых гуманитарных аспектов в технологии семинарского занятия по курсу «Биологические основы сельского хозяйства» в интернациональной студенческой группе на факультете естествознания БГПУ. Применение интегративного подхода направлено на достижение основной цели образования – формирование не только образованного специалиста, но и высококонравного, ответственного, творческого, инициативного человека, убеждённого патриота, уважающего культуру и традиции других народов.

The article presents the results of using some humanitarian aspects in the technology of a seminar class on the course "Biological foundations of agriculture" in an international student group at the Faculty of Natural Sciences of BSPU. The application of the integrative approach is aimed at achieving the main goal of education – the formation of not only an educated specialist, but also a highly moral, responsible, creative, initiative, respectful citizen of another nation and its traditions.

Ключевые слова: гуманитарные аспекты; интегративный подход.

Keywords: humanitarian aspects; integrative approach.

Впервые интерес к проблеме интеграции возник в трудах Я.А. Коменского: *«Всё – и самое большое, и самое малое так должно быть приложено между собой и соединено, чтобы образовать единое целое»* [1, с.188]. На протяжении как прошлого, так и текущего столетия интеграция используется педагогами на разных ступенях обучения для того, чтобы продемонстрировать взаимопроникновение, взаимосвязь и взаимозависимость явлений и предметов и гармоничную целостность в построения мира.

Как известно, самая продуктивная мотивация в учебной деятельности – это познавательная мотивация, в частности – познавательный интерес. Необходимое условие для создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся. Основное средство для проявления устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от студентов активной поисковой деятельности [2]. Интегративный подход к воспитанию и образованию как к целостному процессу повышает эффективность этой деятельности, делает её более оптимальной.

Интегративность проявляется через единство всех этапов педагогического процесса – четкого и полного определения целей, задач, способов их реализации и анализа эффективности конечных результатов.

Именно интегративный подход стал основой для проведения обобщающего семинарского занятия, где знания, убеждения и действия должны быть в неразрывном единстве. Теоретические знания приобретают должное значение только при условии, что они претворяются в убеждения, а убеждения, соответственно, в поступки и дела.

Уже много лет на факультете естествознания БГПУ вместе с белорусскими студентами обучаются туркменские студенты. На первом курсе были сформированы студенческие интернациональные группы. Годы, проведенные вместе юными представителями двух народов, не только объединили и сплотили их, но также научили понимать, уважать, помогать и поддерживать друг друга.

На последнем четвертом курсе читается учебная дисциплина «Биологические основы сельского хозяйства». Совместная деятельность на учебных площадках, связанная с выполнением и отработкой навыков различных агроприемов, способствует сплочению коллектива студентов. На последнем семинарском занятии ставится цель продемонстрировать средствами учебной дисциплины социальную общность материальной и духовной культуры двух народов, истории двух стран, а также подчеркнуть важность личностного вклада каждого в поддержание

дружбы между странами. Тема занятия – отработка агротехнического приёма посадки плодового дерева. Как любая коллективная деятельность она требует не только глубоких теоретических знаний, но и умения работать в команде. От коллектива ожидаются слаженные и согласованные действия, понимание роли каждого участника, внимание к товарищу, умение помочь другому и поддержать друг друга. Только при таких условиях деятельность будет успешной и плодотворной. Идея занятия – наполнение агротехнического приёма новым символическим смыслом. Задача заключалась в том, чтобы не просто научить правильно посадить дерево, а привлечь к этому процессу представителей двух народов. Совместная деятельность, как уже отмечалось, рождает доверие, способствует сохранению тёплых отношений между людьми, а результат этой деятельности – посаженное дерево – становится символом дружбы народов Беларуси и Туркменистана.

Через полгода туркменские студенты закончат обучение в Беларуси и уедут домой, но дерево, посаженное вместе, останется как частичка их души, как символ дружбы. Конечная цель заключалась в том, чтобы ребята осознали личную ответственность каждого за поддержание, укрепление и развитие дружбы на благо двух стран.

Эффективность процесса и результатов обучения во многом определяется использованием активных форм, стимулирующих познавательную деятельность обучающихся. Семинарское занятие было построено на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями, многоуровневой и разносторонней коммуникации всех участников образовательного процесса. Студенты как представители двух стран познакомили друг друга с государственной символикой, национальными танцами, играми, кулинарными блюдами. Белорусские и туркменские студенты приветствовали друг друга гимнами, испытывая гордость за свою страну. Представляя флаги двух стран, обнаружили, что здесь имеются общие цвета. У двух стран имеются и свои символы, по которым они хорошо узнаются. Установили, что в Беларуси это «бульба», Беловежская пуща, трактор «Беларусь», цветок василек, а у Туркменистана – ковры, папахи, ахалтекинская порода лошади, собака алабай. Туркменские студенты продемонстрировали национальный танец Лезгинку, а белорусские – Лявониху. В агроэстафете «посадили» и «убрали» картофель. На заключительной части занятия – дружеских посиделках – студенты продегустировали национальные блюда и узнали много интересного о гастрономических предпочтениях народов.

Таким образом, использование гуманитарных аспектов в преподавании естественнонаучной дисциплины «Биологические основы сельского хозяйства» в форме интегративного занятия является современ-

ным, актуальным и инновационным подходом. Благодаря его использованию, удалось провести интересное, увлекательное и познавательное занятие, которое способствовало достижению основной цели образования: формированию высоко нравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного, уважающего другой народ и его традиции гражданина, в какой бы стране от не проживал: в голубоглазой Беларуси или в солнечном Туркменистане.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дидактика Яна Амоса Коменского и современная педагогическая наука // Материалы научной сессии АПН СССР, посвященной 300-летию опубликования Собрания дидактических трудов Яна Амоса Коменского. 13–14 декабря 1957 г. М., 1959.
2. Курьянов М. А., Половцев В. С. Активные методы обучения: метод. пособие. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА АССОЦИАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ

APPLICATION OF THE ASSOCIATIVE PRINCIPLE IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN NATURAL SCIENCES CLASSES IN HUMANITIES UNIVERSITIES

Е.А. Мраченко

E. Mrachenko

Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

e-mail: mrachenko-ea@rudn.ru

В статье затрагиваются вопросы взаимосвязи научной и художественной картин мира. Творческие и духовно-нравственные аспекты в развитии личности приобретают определяющее значение в осмыслении процессов образования и воспитания. В связи с этим ставится задача определения методов обучения студентов гуманитарных вузов, опираясь на их образное мышление. В статье приводится пример творческого подхода к решению поставленной задачи, используя принцип ассоциаций на занятиях по естественнонаучным дисциплинам в гуманитарных вузах.

The article touches upon the questions of interrelation between scientific and artistic pictures of the world. Creative, spiritual and moral aspects of personality development acquire a special determining meaning in comprehending the processes of education and upbringing. In relation to this a goal is set. The goal is to determine the methods of educating students of humanities

universities, basing on imaginative thinking. The article gives an example of a creative approach to solving the task by using the associative principle during the natural lessons in humanities universities.

Ключевые слова: гуманитарное образование; творческий подход; общекультурные компетенции; универсальные компетенции; картина мира; принцип ассоциаций.

Keywords: education in the humanities; creative approach; general cultural competencies; universal competencies; worldview; principle of associations.

Современное высшее образование ориентировано на реализацию компетентностного подхода, формирование у студентов готовности использовать усвоенные знания, умения, навыки, полученный опыт, способы деятельности для решения теоретических и практических задач в постоянно меняющихся условиях. Целью образовательного процесса в системе высшего образования является подготовка квалифицированных кадров, обладающих высоким уровнем общей культуры и профессиональной специализации, готовых к профессиональному росту, саморазвитию и самоорганизации. Высокий уровень культуры и профессионализм в любой сфере сегодня немыслим без знаний о развитии научной картины мира.

Формирование универсальных (общекультурных) компетенций на занятиях по естественнонаучным дисциплинам представляет собой педагогически организованный процесс, проходящий при постоянном взаимодействии научной и художественной картин мира. Освоение культурно-исторических ценностей, способствует целостному восприятию мира и становлению мировоззрения, основанного на научной картине мира.

Гуманитарный стиль мышления, свойственный большинству студентов гуманитарных вузов затрудняет освоение естественнонаучных дисциплин, поэтому для эффективности обучения преподавателю приходится искать резервы, способные повысить продуктивность образовательного процесса. Исследование показало, что, опираясь на свойственную гуманитариям эмоциональность, склонность сравнивать и проводить аналогии, использовать образы и метафоры, обращаться к различным нюансам смысла изучаемого явления, можно не только существенно повысить интерес обучающихся к освоению естественнонаучного знания, но и понимание закономерных процессов. В контексте этого, обращение к языку и образам искусства при получении естественнонаучного знания, нуждается в тщательной проработке с целью изучения факторов, влияющих на мотивацию и творческое развитие студентов гуманитарных вузов в пространстве современного образования.

Научно доказано, что ценностно значимые знания усваиваются легче (А.В. Мудрик, Л.И. Рувинский), а повышение эмоциональной привлекательности естественнонаучного знания увеличивает мотивацию к его изучению и помогает понять связь естественнонаучной и гуманитарной картин мира. Гармоничное развитие рационально-логического и эмоционально-образного типов мышления способствует повышению творческого потенциала человека. Возможность взаимодействия языков науки и искусства, идеи и образа в современном образовании обеспечивает опора на комплементарно-семантический подход (И.Э. Кашекова, Е.С. Медкова, Е.Н. Пирязева).

В современном социокультурном пространстве велика роль интеграционных процессов, которые обуславливают введение механизмов интеграции в образование. В их число входит запрос преподавания естественнонаучных дисциплин с позиции культурологического подхода, который способствует повышению творческих, духовно-нравственных аспектов в развитии личности и приобретает определяющее значение в осмыслении процессов образования и воспитания (А. Вежбицкая, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, А. Перуцци).

Направленность образовательного процесса в гуманитарном вузе на интеграцию естественнонаучного и художественно-образного познания позволяет формировать у студентов не только значимые профессиональные качества и компетенции, но и систему ценностей во взаимодействии человека с окружающим миром, развивать способности к творческой самореализации с учетом сложных вызовов времени.

Различным аспектам формирования картины мира посвящены труды М. Планка (единство физической картины мира), В.И. Постоваловой (язык и картина мира), Э.В. Сайко (образ мира как условие бытия и действия человека), Задача преподавателя – помочь студенту определиться в жизни и разобраться в закономерностях, в соответствии с которыми идет развитие человека и общества. Важную функцию в данном процессе выполняет понимание законов взаимодействия и взаимопроникновения природных и социокультурных процессов. Самое яркое воссоздание результатов этого взаимопроникновения находит отражение в искусстве, в художественном образе.

Мир – это сложная открытая система, в которой все связано и взаимозависимо. Роль образования состоит в том, чтобы донести эту мысль до сознания обучающихся, а на эмоционально-образном уровне это можно сделать намного эффективнее.

Использование методов ассоциаций позволяет в значительной мере расширить область восприятия новой информации и способствует грамотному использованию этой информации в профессиональной дея-

тельности; позволяет в большой мере развить творческий потенциал, заложенный в личности, способствует интеграции полученных знаний.

Эффективность формирования общекультурных компетенций у студентов гуманитарных вузов при получении естественнонаучного знания обеспечивается построением образовательного процесса в т.ч. на основе принципа широких ассоциаций.

В современной науке существует несколько определений понятия «ассоциация». В философском словаре приводится следующее определение: «Ассоциация (от лат. Ad – при, socio – соединяю, сочетаю) – связь между элементами психики, благодаря которой появление одного элемента в определенных условиях вызывает другой, с ним связанный» [1, с. 33].

Большой энциклопедический словарь трактует ассоциацию (в психологической науке) как некоторую связь, которая формируется в конкретных обстоятельствах между двумя или несколькими психическими сущностями (эмоциями, движениями, мыслями, представлениями и т.п.); главная категория ассоциативной психологии [2].

Основой ассоциации является актуализация психических связей, отвечающих за выявление сходства объектов близких друг с другом по ряду отдельно взятых характеристик. В данном случае процесс мышления можно представить в форме операций анализа и синтеза, которые связаны с другими умственными процессами и операциями.

Г.П. Сергеева, рассматривая ассоциативное мышление с точки зрения педагогики искусства, пишет, что в качестве ассоциативно-образного мышления обычно рассматривается такая разновидность мышления, следствием которого выступает художественный акт; любой процесс репрезентации объективной реальности посредством образов, объединяющий в себе моменты субъективно-индивидуального восприятия окружающей действительности, реализуемого в «лаборатории» отдельно взятого индивидуального сознания [3].

К числу преимуществ использования метода ассоциаций в преподавательской деятельности можно отнести следующие: свободные ассоциации позволяют найти быстрый доступ к ресурсным составляющим личности студента; свободные ассоциации развивают воображение и творческое мышление; использование метода свободных ассоциаций не требует дополнительной подготовки и доступно каждому студенту вне зависимости от начального уровня знаний; метод свободных ассоциаций в применении к творческой деятельности, по большей части приносит человеку ощущение удовольствия и связан с предвкушением открытия, что само по себе оживляет процесс познания и способствует ассимиляции учебного материала; свободные ассоциации позволяют нала-

дить связь между различными пластами опыта человека, что способствует усвоению учебного материала на более глубоком уровне.

Перечисленные преимущества использования метода свободных ассоциаций позволяют эффективно применять его при изучении студентами предметов естественнонаучного цикла.

Используемый нами в процессе исследования принцип широких ассоциаций подразумевает наличие разветвленных связей на всех уровнях, в различных областях науки (в сфере естественнонаучного и гуманитарного знания), искусства и техники в современном мире.

Для социокультурного пространства современного мира, также, как для педагогической науки важно, что, обращаясь к разным видам искусства можно сформировать, воспитать и развить у человека такие важные качества как ценностное отношение к миру, к семье; экологическую культуру; мотивацию к саморазвитию; интерес к окружающему миру и людям. В учебном процессе любого вуза обращение студентов к искусству способно помочь в становлении характера, взглядов на жизнь, мировоззрения, расширить кругозор.

Уровень формирования общекультурных компетенций у студентов гуманитарных направлений при обучении естественнонаучным дисциплинам определяется по степени усвоения программного материала, овладения навыками использования ассоциативных карт, самостоятельно поиска решений поставленных задач, способности проявить творческий подход и умению сформулировать свой личный взгляд на проблему. Обращение к искусству помогает создать на занятиях как психологически комфортную среду, так и особую культурно-творческую атмосферу, которая стимулирует студентов к самостоятельному освоению знаний, проявлениям инициативы, позволяет увидеть свои способности в новом свете, тем самым проявляется спектр других возможностей самовыражения в разнообразных видах деятельности [4, 5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. М. : Изд-во Политической литературы, 1963.
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL доступа: <https://gufo.me/dict/bes> (дата доступа: 02.08.2022).
3. Сергеева Г.П. Развитие ассоциативно-образного мышления учителя музыки в системе последилового образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2012. № 1 (73). Ч. 2.
4. Мраченко Е.А. Потенциал искусства в формировании общекультурных компетенций на занятиях по естественнонаучным дисциплинам в гуманитарных вузах: диссертация ... канд. пед. наук: 5.8.7., 2021.

**ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СПОРТИВНЫХ
СЛОГАНОВ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕКЛАМНОГО ПОСЫЛА**

**IMPACTING POTENTIAL OF SPORTS SLOGANS IN ENGLISH
AND RUSSIAN THROUGH THE PRISM OF ADVERTISING
MESSAGE FEATURES**

М.Д. Савина

M.D. Savina

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail:rita.makhakhey.02@mail.ru

В статье рассматривается специфика рекламного посыла в спортивных слоганах на английском и русском языках путем выделения концептов, ключевой идеи, воплощенной в лаконичной фразе. Сравнение репрезентативности концептов в англо- и русскоязычных слоганах выявляет этнокультурную специфику рекламного посыла в разных лингвокультурах.

The article discusses the specifics of the advertising message in sports slogans in English and Russian by highlighting the concepts, key ideas embodied in a concise phrase. Comparison of the representativeness of concepts in English and Russian slogans reveals the ethno-cultural specifics of the advertising message in different linguistic cultures.

Ключевые слова: маркетинг; реклама; рекламный посыл; слоган; концепт.

Key words: marketing; advertising; advertising message; slogan; concept.

Реклама в современном потребительском обществе является ключевым инструментом стимулирования потребления благ и, следовательно, оружием маркетинговой коммуникации. Современные темпы развития рынка товаров и услуг предопределяют постоянное обновление и совершенствование рекламы в направлении усиления ее коммуникативной (психологической) эффективности, силы ее воздействия на потребителя, степени побудительности, аттрактивности и инспиративности заключенного в ней рекламного посыла. Посыл в рекламном сообщении – это побуждение, мотив, ключевой акцент в обращении к покупателю, который призван не только привлекать внимание, но и воздействовать, настраивать, стимулировать к целевому действию. Рекламный посыл в концентрированном виде воплощен в слогане. Согласно дефиниции Ю.С. Бернадской «слоган – это краткая афористичная фраза, выражающая основную идею всех сообщений в рамках рекламной кампании» [1,

с. 6]. Специфика той или иной области коммерческой деятельности предопределяет особенности рекламного посыла и рекламного слогана.

Особенностью маркетинга в индустрии спорта является всеобъемлющий характер предлагаемых услуг и товаров в этой области, что включает и спортивные мероприятия, спортивные команды и клубы, и специализированный инвентарь, одежду, обувь, питание, а также атрибутику фан-движений, отрасль спортивного туризма, спортивные аттракционы и даже спортивные автомобили. В связи с этим спортивный слоган должен быть лаконичной и ритмичной, аттрактивной и мотивирующей фразой, должен апеллировать к самым разным аспектам человеческой психической и социальной жизни, в эргономичной формулировке должен воплощать достаточную информативность. Суть рекламного посыла в рекламном слогане мы предлагаем оценивать через понятие концепта, выступающего семантическим ядром рекламного слогана.

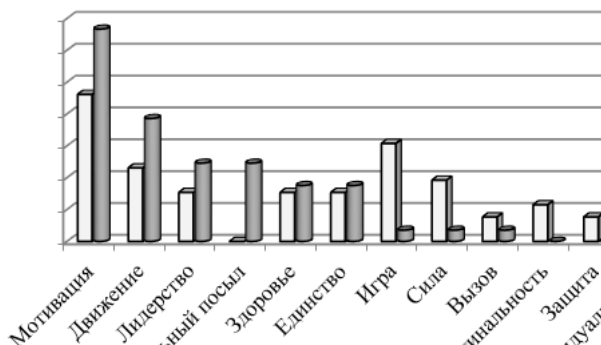
Концепт – это многомерное динамичное ментальное образование, которое включает в себя понятийный, образный и аксиологический элементы. Концепты формируются в сознании человека «в процессе восприятия и познания окружающей действительности, в обобщенном и систематизированном формате репрезентируют человеческий опыт, задавая тем самым некоторую систему координат (ценностных доминант) для дальнейшего познания мира и ориентации в культуре, формах взаимодействия и социальных взаимоотношений» [2, с. 17]. Концепт в рекламном слогане предлагаем понимать как некоторый когнитивный образ, ключевую идею, квинтэссенцию рекламного обращения в целом, объективацию рекламного посыла.

Экспериментальный корпус нашего исследования составили 53 спортивных слогана на английском языке (АЯ) и 57 на русском (РЯ). Это актуальные и «действующие» слоганы, используемые сегодня в спортивном маркетинге; тем самым наш экспериментальный корпус представляет собой синхронную проекцию современного маркетинга в индустрии спорта. Через сравнение концептов в различных лингвокультурах можно уяснить доминирующие в разных социумах потребности и мотивы, которые могут как совпадать, так и отличаться в силу различий в социальной культуре и национальной ментальности.

Анализ АЯ рекламных слоганов нашего экспериментального корпуса позволил нам выделить ряд концептов: «Мотивация» (12 ед., 23,08%), «Игра» (8 ед., 15,38%), «Движение» (6 ед., 11,54%), «Сила» (5 ед., 9,62%), «Здоровье» (4 ед., 7,69%), «Лидерство» (4 ед., 7,69%), «Единство» (4 ед., 7,69%), «Оригинальность» (3 ед., 5,76%), «Индивидуальность» (2 ед., 3,85%), «Защита» (2 ед., 3,85%) и «Вызов» (2 ед., 3,85%).

При анализе РЯ слоганов нами был также выделен ряд концептов, таких как: «Мотивация» (19 ед., 33,33%), «Движение» (11 ед., 19,29%), «Лидерство» (7 ед., 12,28%), «Персональный посыл» (7 ед., 12,28%), «Здоровье» (5 ед., 8,77%), «Единство» (5 ед., 8,77%), «Сила» (1 ед., 1,76%), «Вызов» (1 ед., 1,76%), «Игра» (1 ед., 1,76%).

Результаты сравнения репрезентативности концептов в АЯ и РЯ спортивных слоганах наглядно представлены ниже (см. рисунок):



Репрезентативность концептов в АЯ и РЯ спортивных слоганах

Результаты сравнительного анализа концептов в АЯ и РЯ спортивных слоганах обнаруживают как сходства, так и существенные отличия. Ядро концептосферы спортивного маркетинга как в АЯ, так и в РЯ слоганах формирует концепт «Мотивация» (12 ед., 23,08% в АЯ и 19 ед., 33,33%, соответственно). По нашим данным, в обоих языках, большинство слоганов с концептом «Мотивация» содержит в себе императив:

Стань легендарным! (Brand Jordan, подразделение Nike);

Живи в своем ритме! (Фитнес-клуб Fitness24);

Just do it (Спортивная одежда и обувь Nike);

Let's Make Excellent Happen (Спортивная обувь New Balance).

Преимущественная популярность данного концепта в спортивном маркетинге вполне объяснима и оправдана ассоциированием спортивной жизни с авантюризмом, азартом, противостоянием, преодолением – характеристиками людей смелых, успешных, увлеченных.

Универсальным акцентом рекламного посыла в спортивном слогане в АЯ и РЯ лингвокультурах является также концепт «Движение», хотя его репрезентативность в АЯ и РЯ слоганах различна (6 ед., 11,54% и 11 ед., 19,29%, соответственно):

Powerade. Продолжай **движение**! (Спортивный напиток Powerade (Павейд));

Когда все вокруг рушится, надевай кроссовки и **бег**и (Спортивный журнал The Challenger);

REMOVE BEFORE **FLIGHT** (Спортивная одежда Alpha industries);

Run happy (Спортивный инвентарь Brooks).

Движение – неотъемлемая часть спорта и жизни в целом. Отличительной чертой концепта «Движение» является наличие лексики одной тематической группы. В слоганах АЯ, это преимущественно глаголы, и ядром данного концепта (ключевой лексемой) является “to move”. Глаголы “go”, “fly” и “run”, из рассмотренных нами слоганов, формируют с лексемой “to move” гиперо-гипонимический ряд. В слоганах РЯ можно выделить лексемы «катание», «движение», «путь», «окунись», «бег», «гонка», которые в большинстве своем являются существительными.

Концепт «**Лидерство**» также присутствует в спортивных слоганах в АЯ и РЯ лингвокультурах (4 ед., 7,69% и 7 ед., 12,28%, соответственно). Его присутствие в качестве рекламного посыла объясняется стремлением бренда показать свое коммерческое преимущество перед иными альтернативами в плане качества и эффективности:

Спортмастер. Готовность №1. (Спортмастер);

Смелость быть первым (Фитнес-клубы WorldClass);

The worldwide leader in sports (СпортивноеTB ESPN);

The mark of a pro (Спортивный инвентарь Rawlings).

Следующим общим для двух языков концептом является «**Единство**»:

Творим историю вместе (Чемпионат Европы по футболу 2012);

«Мы», а не «я» (BOSTON CELTICS, баскетбольный клуб);

Together with R (Спортивная одежда Russell Athletic);

You'll Never Walk Alone (Liverpool Football Club).

Ключевым рекламным посылом в слоганах, объективирующих концепт «Единство» является акцентирование объединяющей силы спорта, будь то игроки и болельщики, команды и их фан-клубы, или просто любители тех или иных видов организованной активности.

В нашем экспериментальном корпусе АЯ спортивных слоганов концепты «Игра» и «Сила» являются одними из самых репрезентативных (8 ед., 15,38% и 5 ед., 9,62%, соответственно). При этом в корпусе РЯ спортивных слоганов оба этих концепта представлены единично:

True To The **Game** (Спортивный инвентарь Spalding) – «Игра»;

Play with an open heart (FIFA (Russia)) – «Игра»;

Your **strength**, our passion! Come on Les Bleus! (FIFA (France)) – Сила;

Power style (Спортивная одежда и обувь Fila) – Сила;

Сила и точность. (Футбольные бутсы Umbro) – Сила;

Владея мной, ты владеешь **игрой** (ADIDAS) – «Игра».

Согласно нашему исследованию (и в соответствии с экспериментальным материалом, отмеченным высокой степенью репрезентативности), слоганы, воплощающие такие концепты как «Оригинальность», «Индивидуальность» и «Защита» единичны в АЯ спортивном маркетинге, а в РЯ лингвокультуре и вовсе отсутствуют.

Rugby's original brand (Спортивная одежда Gilbert) – «Оригинальность»;
I am what I am (Спортивная одежда и обувь Reebok) – «Индивидуальность»;
Desert knights (FIFA (Saudi Arabia)) – «Защита».

При этом особым акцентом РЯ спортивного маркетинга является своего рода персонифицированное в слогане обращение к покупателю, персональный посыл (7 ед., 12,28%), что не характеризует спортивный маркетинг в АЯ лингвокультуре:

Собрался на пляж, красавчик? Сначала зайди к нам! (Фитнес-центр Марк Аврелий);

Я – это Я. (Одежда и обувь Reebok); Новая форма. Новая ты. (Женская спортивная одежда и аксессуары Emdi);

Будь проще (СпортМакси).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что выделение концептов позволило обнаружить специфику в посыле рекламных слоганов АЯ и РЯ в социальной культуре. В обоих языках лидирующим оказался концепт «Мотивация». Как известно из психологии, мотивация напрямую связана с особенностями каждого индивида, что и позволяет брендам влиять на человека. Такие концепты, как «Индивидуальность» (АЯ) и «Персональный посыл» (РЯ) схожи по своей сути, однако, мы не могли определить концепты в обоих языках одним из этих терминов, так как в АЯ и РЯ они имеют различную семантику. Подводя итог, можно сказать, что концепты в АЯ и РЯ слоганах являются тем, что складывает воедино языковую и культурную картину мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 288 с.
2. Уланович О.И. Категориально-терминологический инструментарий лингвистического исследования инаугурационного дискурса О.И. Уланович, А.Р. Меляев // Кросскультурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: Материалы II Международ. науч.-практ. конф. Минск, 25 окт. 2013 г.; под ред. О.И. Уланович. Минск: Изд. центр БГУ, 2013. С. 16-19.

РАЗДЕЛ 5
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

SECTION 5
THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD
AND CULTURES INTERACTION

ЛЕКСИКА, ВЫРАЖАЮЩАЯ ЭТИЧЕСКУЮ ОЦЕНКУ,
В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

LEXICAL UNITS EXPRESSING ETHICAL EVALUATION
IN RUSSIAN, ENGLISH AND BELARUSIAN

Г.Ю. Азарченко

G. Yu. Azarchenko

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Витебск, Беларусь

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Belarus

e-mail: galina.azarchenko.98@mail.ru

В работе проанализировано понятие этической оценки, определены в сопоставительном аспекте характерные особенности слов-предикатов, связанных с выражением данного типа оценочности. Составлен список ключевых слов, квалифицирующих лексемы русского, английского и белорусского языков как этические предикаты.

In this paper, the concept of ethical evaluation is analysed, the characteristic features of predicates associated with the expression of this evaluation type are determined in a comparative aspect. The work presents the list of key-words that describe the lexical units of Russian, English and Belarusian as ethical predicates.

Ключевые слова: оценка; лексема; предикат; этическая оценка; дефиниция.

Keywords: evaluation; lexical unit; predicate; ethical evaluation; definition.

Данная работа выполнена в рамках лингвистической аксиологии и посвящена определению как свойств этической оценки, так и их проявлений в лексических фондах русского, английского и белорусского языков. Цель данной работы состоит в выявлении ключевых слов, квалифицирующих лексемы русского, английского и белорусского языков как этические предикаты.

Материалом для данного исследования послужили следующие лексикографические источники: «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова [1], «Глумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы» под редакцией М.Р. Судника,

М.Н. Кривко [2], “The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles” под редакцией У. Литл и др. [3]. Кроме того, в работе использованы данные корпусов текстов: Национального корпуса русского языка, (<https://ruscorpora.ru/>) Беларускага N-корпуса (<https://bnkorporus.info/index.html>), Корпуса современного американского английского языка (<https://www.english-corpora.org/bnc/>). В данной работе применялись описательный метод и метод словарных дефиниций.

Этическая оценка (в классификации Н.Д. Арутюновой [4, с. 75-76]) – одобрение или осуждение различных явлений социальной действительности и поступков людей в зависимости от того, какое нравственное значение они имеют [5, с. 16-17]. Соответственно, важнейшими категориями этической оценки являются понятия добра и зла, морального и аморального, хорошего и плохого, др.

Данный тип оценки более, чем другие связан с понятием нормы, причем субъектом осознаются критерии, по которым его действия можно назвать этичными или неэтичными. В их основе лежит дихотомия: соответствующий социальным нормам/не соответствующий социальным нормам. Соответствие действий индивида норме или их отклонение от нее называют, соответственно, положительной или отрицательной этической оценкой.

Этическая оценка, основываясь на определении социального значения поступков людей, направлена на регулирование их поведения, что придает ей, в некоторой степени, дидактический характер. Моральные принципы имеют значение для всех членов общества и составляют его ценностный базис, который, в значительной степени, зависит от исторического этапа и национально-культурных традиций общества. Кроме того, этическая оценка базируется на ценностных суждениях и представлениях индивида, которые и определяют его понимание нравственности, добра и зла.

Данный тип оценки связывается с понятием должного. Действие, рассматриваемое как должное, имеет положительную ценность, при этом, его невыполнение в результате влечет за собой нравственное осуждение [6, с. 254]. Тем не менее должное не означает отсутствие выбора, свободной воли личности, а наличие выбора не подразумевает отсутствие саморефлексии, осуществляемой посредством совести. Соответственно, ключевыми элементами этической оценки являются норма, долг, моральный выбор и совесть.

Дискуссионным вопросом, посвященным этической оценке, считают ее объект, к которому относят действия, мотивы, намерения, решения, чувства, характеры. В целом все данные понятия непосредственно связаны с личностью. К особенностям этической оценки можно отнести

то, что и субъектом, и объектом оценки являются индивиды, соответственно, данная оценка всегда социальна и антропологична.

Несмотря на то что субъективный фактор имеет весьма важное значение в выражении этической оценки, ее базис в виде заложенных нравственных норм объективизирует ее. Соответственно, в оценочных предикатах, выражающих этическую оценку, субъективное и объективное образуют континуум, где та и другая сторона нарастают/убывают обратно пропорционально друг другу.

Этическая оценка в русском, английском и белорусском языках занимает особое место, вследствие чего получает богатое лексическое воплощение. Согласно классификации Ю. Подгурецки, слова, содержащие положительную/отрицательную этическую оценку, подразделяются на три категории в зависимости от их функциональной семантики, от того, что определяют эти слова: 1) поведение людей и результаты этого поведения; 2) номинация носителей определенных черт/отличающихся установкой/поведением; 3) человеческие черты и установки [7, с. 8]. Е.Р. Хутова подразделяет последнюю из названных категорий на разряды. Так, человеческие черты и характеристики могут 1) указывать на общее соответствие/несоответствие базовым этическим нормам; 2) характеризовать человека по его отношению к себе и другим людям; 3) определять нравственное сознание человека; 4) определять волевые качества человека; 5) указывать на проявление моральных чувств; 6) характеризовать отношение человека к труду; 7) быть связанными с духовно-религиозной сферой; 8) выражать отношение человека к материальным благам; 9) характеризовать человека с точки зрения моральных норм поведения и т.д. [8, с. 19-21].

Нередко этическая оценка эксплицируется посредством анализа сложных слов или композитов. Для лексем с этической оценкой в русском языке характерно наличие в составе следующих основ: *благо-* (*благоразумный* ‘отличающийся благоразумием; рассудительный, осмотрительный (о человеке)’), *добро-* (*добрососедский* ‘дружественный (о взаимных отношениях между соседями, пограничными государствами, землями и т.п.)’), *велико-* (*великодушный* ‘обнаруживающий великодушие’), *высоко-* (*высоконравственный* ‘отличающийся высокой нравственностью’), *слабо-* (*слабоголовый* ‘недостаточно умный; неумелый’), *зло-* (*зловредный* ‘причиняющий большой вред’) и т.п. Такой же феномен наблюдается и в белорусском языке (причем многие из представленных морфем совпадают с русским языком, что указывает на их близость): *дабра-* (*дабрадзежны* ‘які характарызуецца дабрадзежнасцю; дабрачынны’), *высака-* (*высакамерны* ‘пагардліва-фанабэрысты; напышлівы’), *слаба-* (*слабадушны* ‘які вызначаецца слабадушнасцю’),

зла- (злапамятны 'які доўга помніць крыўду, не даруе крыўды, абразы'), легка- (легдадумны 'які дзейнічае без дастатковага разважання; несур'ёзны') и т.д. В английском языке к предикатам этической оценки могут относиться прилагательные с формантом *-worthy*: *praiseworthy* 'smth deserving praise', *trustworthy* 'worthy of trust or confidence; reliable'; *creditworthy* 'able to be trusted to pay back money that is owed; safe to lend money to'. Кроме того, к данной группе лексем относятся предикаты с элементами *high-* (*high-minded* '(of people or ideas) having strong moral principles'), *bad/ill-* (*ill-mannered* 'not behaving well or politely in social situations'), *good-* (*good-willed* 'wishing well to another'), *kind-* (*kind-hearted* 'kind and generous'), *evil-* (*evil-minded* 'inclined to evil thoughts; wicked; malicious or spiteful'), *fair-* (*fair-minded* '(of people) looking at and judging things in a fair and open way') и др. Так, как видим, в английском языке имеются как универсальные (морфемы *kind-*, *high-* и др.), так и специфические черты (*worthy*, *bad-/ill-*, *fair-* и т.д.), характеризующие этические предикаты. Данный факт указывает, что английский язык более дистанцирован от русского в сравнении с белорусским языком.

Кроме того, предикаты, выражающие этическую оценку, нередко базируются на ассоциативных образах (*кровь*, *холод*, *кислота*, *сладость* и др.): *кровожадный*, *хладнокровный*, *blackhearted*, *acid-tongued*, *саладкамоўны*, *крывадушинасць* и др. Нередко для понимания значения таких лексем требуются экстралингвистические знания, например, истории (*chivalrous*, *barbarian*), литературных произведений (*плюшкин*, *bumbling*), мифологии (*кікімара*, *ліха*) и т.д. Так, *плюшкин* 'о чрезмерно скупом, жадном человеке' (персонаж поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»); *barbarian* 'a person who behaves very badly and has no respect for art, education, etc.' (в древности человек, не принадлежащий к греческой и римской культурам).

В результате анализа дефиниций лексем, выражающих этическую оценку, составлен перечень ключевых слов, наличие которых в дефинициях предикатов свидетельствует о выражении данного типа оценочности. Так, слова, выражающие отрицательную этическую оценку, характеризуются следующими наиболее частотными ключевыми словами: *злой* (*злы*, *evil*), *аморальный* (*амаральны*, *immoral*), *бессовестный* (*несумленны*, *unscrupulous*), *безответственный* (*безадказны*, *irresponsible*), *болтливый* (*балбатлівы*, *talkative*), *высокомерный* (*пагардлівы*, *arrogant*), *вульгарный* (*вульгарны*, *vulgar*), *грешный* (*грэшыны*, *sinful*), *грубый* (*грубы*, *rude*), *жадный* (*пражны*, *greedy*), *легкомысленный* (*легдадумны*, *frivolous*), *ленивый* (*лянівы*, *lazy*), *лживый* (*хлуслівы*, *deceitful*), *лицемерный* (*крывадушыны*, *hypocritical*), *наглый* (*нахабны*, *arrogant*), *негативный* (*негатыўны*, *negative*), *преступный* (*злачынны*,

criminal), сварливый (*сварливы, quarrelsome*), слабохарактерный (*слабохарактерны, weak-willed*), упрямый (*ўпарты, stubborn*), эгоистичный (*эгаістычны, selfish*) и т.д.

В то же время, положительная этическая оценка связана со словами *бескорыстный* (*бескарыслівы, selfless*), *воспитанный* (*выхаваны, well-mannered*), *добрый* (*добры, kind*), *мужественный* (*мужны, courageous*), *невинный* (*нявінны, innocent*), *нравственный* (*маральны, moral*), *положительный* (*станоўчы, positive*), *религиозный* (*рэлігійны, religious*), *трудолюбивый* (*працавіты, hardworking*) и др.

Так, к примеру, по ключевому слову *ленивый* (*лянівы, lazy*) можно квалифицировать следующие предикаты, выражающие отрицательную этическую оценку: 1) *митрофанушка* ‘о малообразованном, **ленивом**, не желающем учиться подростке; 2) *гультай* ‘**лянівы** чалавек, лодар, лянотнік, абібок’; 3) *truant* ‘a **lazy**, idle person; esp. a boy who absents himself from school without leave; hence fig. one who wanders from an appointed place or neglects his duty or business’. Данный факт подтверждается контекстами употреблений:

1) *Только чтобы ты, наконец, отлип — считай, что ты — чемпион! Я действительно больше не отвечу, митрофанушка!* Предикат используется как презрительное обращение.

2) *Не хачу, каб мяне частавалі. Я не жабрак, і не гультай, і не... злодзей які.* Предикат представлен в ряду синонимов, выражающих неодобрение.

3) *When boys are frequently in the habit of playing **truant**, we may conclude that they have formed some bad connections.* Предикат, выражающий отрицательную этическую оценку, характеризуется лексемой *bad*.

Ключевое слово *нравственный* (*маральны, moral*) определяет лексемы, выражающие положительную этическую оценку. Так, находим его в составе следующих словарных дефиниций: 1) *добродетель* ‘положительное **нравственное** качество человека; высокая нравственность, моральная чистота’; 2) *годнасць* ‘необходныя **маральныя** якасці чалавека, а таксама ўсведамленне гэтых якасцяў’; 3) *chaste* ‘**morally** pure, innocent’. Ср.:

1) *Случай единственный в нашей истории: борьба двух братьев не за трон, а о пожертвовании чести и долгу тронам! Междоусобие без кровопролития за **добродетель**.* В данном контексте добродетель противопоставляется кровопролитию.

2) *Нават «на дне», сярод людзей, выкінутых капіталістычным грамадствам на сметнік жыцця, ён умеў адшукаць сапраўднае золата чалавечай душы, любоўна падняць яго з бруду і паказаць людзям. І людзі станавіліся ад гэтага лепшымі, яны вучыліся паважаць сябе і сваю*

чалавечую *годнасць*. Предикат используется в положительно-оценочном контексте (*золата чалавечай душы, станавіліся лепшымі, паважаць*).

3) *The point is to stay **chaste** for a healthier relationship in accordance with the scriptural principles*. В данном примере указывается, что нравственность и моральная чистота считаются залогом здоровых отношений.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что этическая оценка связывается с одобрением или осуждением явлений социальной действительности и поступков людей в зависимости от того, какое нравственное значение они имеют. Данный тип оценки непосредственно связан с моральными нормами и культурными особенностями народов, что объясняет ее сходие (однако не идентичные) проявления в русском и белорусском языках и некую дистанцированность английского языка. Посредством анализа лексикографических дефиниций и корпусов текстов в работе доказана универсальность приведенного списка ключевых слов для квалификации предикатов, выражающих этическую оценку в русском, английском и белорусском языках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Новейший большой толковый словарь русского языка / авт. и рук. проекта, гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2008.
2. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65000 слоў / пад рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко. 3-е выд. Мінск: Беларуская энцыклапедыя, 2002.
3. Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles: in 2 vol. / ed. by L. Brown [and others]. 6th ed. New York : Oxford University Press, 2007.
4. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988.
5. Миронова М. В. Конструкции неодобрения и порицания в современном английском языке: дис. ... канд. фил. Наук: 10.02.04. Ярославль, 2016.
6. Писанова Т.В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики. Эстетические и этические оценки. М. : Изд-во ИКАР, 1997.
7. Подгурецки Ю. Семантическое поле термина «моральный». М.: МГУ, 1993.
8. Хутова Е.Р. Сравнительно-сопоставительное исследование прилагательных моральной оценки человека в разносистемных языках: на материале русского, английского и кабардино-черкесского языков : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Нальчик, 2006.

АНТРОПОНИМИЧЕСКИЙ КОД И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

ANTHROPONYMIC CODE AND ITS REPRESENTATION IN MODERN LITERARY TEXT

Т.В. Аникеева

T.V. Anikayeva

Минский государственный лингвистический университет

Минск, Беларусь

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

e-mail: tatsiana.anikayeva@gmail.com

В статье рассматриваются особенности языковой репрезентации антропонимических кодовых образований, характерных для современного русскоязычного и англоязычного художественного текста. Описываются и сопоставляются актуальные кодовые репрезентации и апеллятивные стимулы, репрезентирующие антропонимический языковой код. Выделяются признаки, служащие апеллятивными стимулами антропонимического кода русскоязычного и англоязычного художественного текста.

The article studies the peculiarities of language code phenomena typical for the modern Russian and English literary text. It describes and compares the actual code representation and associative stimuli that represent anthroponymic code. It also dwells on the features that serve as associative stimuli for anthroponymic code of the Russian and English literary text.

Ключевые слова: современный художественный текст; антропонимический код; концепт; языковой апеллат кода; функциональный антропонимический код; статусный антропонимический код.

Keywords: modern literary text; anthroponymic code; concept; language code stimulus; functional anthroponymic code; status anthroponymic code.

Пространство современного художественного текста представляет собой сложно организованный конструкт, осложненный вторичными по отношению к горизонтальному языковому ряду фрагментами, заимствованиями, обрывками семиотических и иносемиотических пространств. Особую роль данные заимствования и их интерпретация приобретают для пространства современного художественного текста XXI века, поскольку данные фрагменты выступают средствами установления текстового диалога и репрезентируют культурное пространство в виде текста – динамического единства, взаимопроникновение которого в иные пространства обеспечивает культурный и семиотический диалог, служит средством дополнительного моделирования содержа-

ния [1]. Среди средств, репрезентирующих текстовое взаимодействие, выделяются феномены инотекста, которые являются средствами вторичной репрезентации определенного представления или знания. Помимо них, особым средством организации, хранения и репрезентации знания о мире служат отраженные в языке семиотические коды. Актуальность исследования семиотического кода обусловлена сложным характером структурирования и репрезентации кода и языковых апеллятов к языковому коду. Данные текстовые единицы представляют сложную совокупность общественного и индивидуально реализуемого знания, понимаемая дихотомическим образом. Исследования фрагментов языкового кода как отдельных концептов современного художественного текста на основании современных художественных текстов и корпусных данных позволяют углубить представления о семантико-структурных компонентах кодового апеллята как концепта, соотношении общего и частного, взаимодействии облигаторных и индивидуальных компонентов в его структуре, определить структурный состав, семантику и оценочно-модальную направленность частных компонентов, составляющих концептуальное подмножество [2, с. 136].

Антропонимический код представляет совокупность языковых средств, которые описывают способы репрезентации и бытования человека в мире, апелляты которого представляют результаты его взаимодействия с окружающим пространством. Подобные формы интегрированы в пространство современного художественного текста в качестве первичных языковых средств, семантико-семиотическое наполнение которых представлено вторичной по отношению к описываемой реалии. Типичным структурным способом представления антропонимического кода в современном художественном тексте служит пропозициональная конструкция, которая представляет собой языковой компаратив. В рамках данных конструкций объединяются объектный слот пропозициональной конструкции, который непосредственно репрезентирует антропонимическое представление, а также вводящие компаратив компоненты, эксплицирующие содержание объектного компонента на основе семантического наполнения концепта. Реализация антропонимического кода как компонента средств выражения межтекстовых связей в современном художественном тексте опирается на два основных типа их целостной структурной реализации – функциональный и статусный. Функциональные реализации кода репрезентируют профессиональную принадлежность субъекта, который мыслится как соответствующий определенным стандартам, обладающий соответствующими признаками или оцениваемый определенным образом. Для таких компонентов характерен устойчивый набор признаков или характеристик, восприни-

маемый в качестве концептуального стереотипа. Под стереотипом в данном случае понимается семантико-когнитивное образование, цель которого заключается в реализации желаемого, представляемого или воображаемого о предмете или объекте [3, с. 17]. Функциональный тип апелляции к кодовому заимствованию означает занятие позиции актанта или активного по отношению к пропозиции субъекта, от которого исходит определенное действие:

(1) *«Но вот что существенно: как раз на этой загадке и решил сосредоточиться историк Соловьев. Здесь можно предвидеть возражения в том роде, что является ли, дескать, историк Соловьев той фигурой, которая способна распутать сложнейший исторический клубок, и стоит ли вообще возлагать какие-либо надежды на вчерашнего студента, да к тому же еще и self-made man? Эти возражения не кажутся основательными. Достаточно указать – и этот факт был впервые установлен А. Дюпон, – что А. П. Гайдар в шестнадцать с половиной лет командовал полком. А что уж до self-made man, то при широком понимании термина таковым следует считать всякого, кому удалось чего-то в жизни добиться»* [4, с. 15].

(2) *«И эта изривость, прихотливость духовного света сказывается на всем поведении отца Анатолия, который говорит причудливыми загадками и прибаутками, невинно, но обидно разыгрывает своих собратьев – прямо какой-то Божий скоморох»* [5].

Данный тип реализации выступает в качестве универсального для английского и русского языков. Статусный тип репрезентации представляет собой актуализации наименований, связанных с объектным слотом пропозициональной конструкции и реализуется как при помощи функциональных, так и при помощи атрибутивных признаков. Субъектный характер данного типа заимствований может сменяться пассивизацией субъекта как экспериенцера определенного действия, что модифицирует субъектный характер пропозициональной конструкции: *«Каждую ночь драться, уходить спать в кухню на голом полу, да и там на тебя наваяться – и бояться любого шага – наконец стало невыносимо, да и при малейшем шуме сын начинал орать. И она терпела. Ну мало ли, попадают женщины не по своей воле в публичный дом, как рабыни. Тут или вешаться, или дожидаться освобождения»* [6]. Тип апелляции к данным концептуальным образованиям вариативен и включает три основных типа в составе языкового компаратива: признаковый, функциональный и атрибутивный. Функциональный тип репрезентации антропонимического кода фокусирует внимание реципиента на функции или деятельностном признаке, свойственном для описываемого человека. Признаковый тип репрезентирован адъективными и адъективно-

адвербиальными формами, фиксирующими состояние лица, которое выполняет определенное действие: *«Ну, например, тем [отличаемся от иных жителей], что мы, местные жители, люди каждодневных городских забот, движемся по тротуарам тяжело, словно танки, которые знают, куда ползти всей дивизией, куда стрелять и кого давить. А турист плывет по городу стремительно, легко, как лыжник по слаломной трассе, изящно огибая торговцев, попрошайек, полицейских, проституток, наркодилеров, делая немыслимые петли вокруг статуй, фонарей, памятников, обелисков»* [7, с. 33]. Атрибутивный тип свойствен для антропонимических заимствований, сближаемых с прецедентными феноменами (в терминологии В.В. Красных) и стереотипами, аккумулирующими релевантные для опознавания и интерпретации свойствами или функциями: *«Холодные тонкие пальцы с длинными красными ногтями приятно скользнули в моих волосах, а на лице Кати застыла полуулыбка. Мягкая, немного насмешливая и покровительственная. Так обычно улыбаются англичане и учительницы младших классов»* [7, с. 47].

Определение компонента кодового заимствования как статусного указывает на принадлежность репрезентанта определенной возрастной группе или периоду жизни человека и выступает значительным концептуальным компонентом, с которым связан значительный пласт признаков и функциональных свойств. В соответствии с актуальными контекстуальными реализациями, данными Национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru/>) и тезаурусно-ассоциативных словарей английского языка, к спектру функций, к которым апеллируют подобные коды, причисляются не только глагольные и признаковые средства, но и компоненты, отражающие сложную модальность на уровне оценок и предписаний. В соответствии с этим отдельные типы апелляций выступают в качестве положительно воспринимаемых способов взаимодействия или характеристики субъекта, другие выступают в роли не-предписываемых, порицаемых или нежелательных, что интерпретируется с опорой на существующие в определенном лингвокультурном сообществе модальности и пресуппозиции: *«Оставалось лишь бродить бледной тенью, призраком в этом безвременье, между жизнью и смертью, на человеческой помойке, где сто раз хуже, чем в той пропасти, куда Вседержитель низверг сатану»* [7, с. 17].

Представленные положения и примеры позволяют сделать несколько выводов относительно репрезентации антропонимического кода в структуре русскоязычного художественного текста. Значимым типом кодовой реализации в структуре пропозициональных средств выражения межтекстовых связей служит антропонимический код. Термин «ан-

тропонимический» отсылает к взаимосвязи и отражении компонентами антропонимического кода значимых наименований человека и связанных с человеком типов и способов его взаимодействия с окружающим пространством. Антропонимический код предстает сложно репрезентированным образованием, общим структурным типом которого предстает языковой компаратив. Компаративная организация предполагает включение в структуру двух основных слотов пропозиции, в качестве которых выступают объектный и функционально-признаковый слоты пропозициональной конструкции. Реализация объектного кода осуществляется путем актуализации функциональных и статусных апелляций, соответствующих актуальным для культурного пространства наименованиям функций и свойств, выполняемых человеком в системе социально-общественных отношений либо приписываемых ему в рамках данной системы. Функциональная группа объединяет совокупность реализаций, связанных с профессиональной принадлежностью человека в ходе исполнения им социальных функций и обязанностей, в то время как статусная подчеркивает его принадлежность к гендерной, возрастной или классовой характеристике. Анализ данных тезаурусных, тезаурусно-ассоциативных словарей и Национального корпуса русского языка свидетельствуют о вариативности реализации апеллятивных признаков, свойственных для актуализации кодового компонента. Во всех указанных группах наблюдаются несколько основных типов апелляций, объединяющих тип актуализации кода, среди которых выделяются признаковая, функциональная и атрибутивная актуализации. Отдельный тип осложненных актуализаций направлен на модально-оценочное освоение концепта путем привлечения фоновых и пресуппозитивных знаний, что способствует упрочиванию статуса единицы кода культуры как концептуальной по отношению к иным единицам языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лотман Ю.М. Семиосфера: текст [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm#_Toc17488758 (дата обращения: 20.08.2022).
2. Горский Д.П. Вопросы абстракций и образование понятий. Москва: Академия наук СССР, 1961.
3. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. Москва: Языки русской культуры, 2007.
4. Водолазкин Е. Г. Соловьев и Ларионов. Москва: АСТ, 2021.
5. Москвина Т. Ничего себе Россия! (сборник): текст [Электронный ресурс]. URL: <http://surl.li/dbmvx> (дата обращения: 19.09.2022).
6. Петрушевская Л. Нас украли. История преступлений: текст [Электронный ресурс]. URL: <http://surl.li/dbmwr> (дата обращения: 19.09.2022).
7. Аствацатуров А.А. Не кормите и не трогайте пеликанов. М.: АСТ, 2020.

**КОНЦЕПТ «ВИКТОРИАНСКАЯ МОРАЛЬ» КАК ОТРАЖЕНИЕ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ТЕКСТА XIX ВЕКА)**

**THE CONCEPT “VICTORIAN MORALITY” AS A REFLECTION
OF THE NATIONAL WORLDVIEW (ON THE EXAMPLE
OF THE 19TH CENTURY ENGLISH LITERARY TEXT)**

Г.Т. Безкоровайная

G.T. Bezkorovaynaya

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Москва, Россия

Plekhanov Russian University of Economics

Moscow, Russia

e-mail: Begatil@yandex.ru

Статья посвящена анализу важного для английской языковой картины мира концепта «викторианская мораль» и его репрезентации в художественном тексте XIX века. Проанализированы сюжеты некоторых произведений социальной направленности, раскрывающие сущность концепта. Рассмотрены лексемы *джентльмен* и *леди*, которые номинируют персонажей, отвечающих требованиям викторианского кодекса нравственности в то время, а также лексемы *честность*, *воспитанность*, *достоинство*, *благородство* (*honesty*, *politeness*, *dignity*, *nobility*), относящиеся к оценке моральных качеств, поступков, поведения героев произведений Ч. Диккенса, У. Теккерея, Ч. Лёвера, Д.М. Мьюлок Кларк и др.

The article is devoted to the analysis of the concept of “Victorian morality” which is important to the English worldview, and its representation in the artistic text of the 19th century. The plots of some social-orientated novels which reveal the essence of the concept are analyzed. The lexemes *gentleman* and *lady* are considered which nominate characters that meet the requirements of the Victorian code of morals at that time, as well as lexemes *honesty*, *politeness*, *dignity*, which describe moral qualities, actions, behavior of the characters in the works by Ch. Dickens, W. Thackeray, Ch. Lever, D.M. Mulock Clark, etc.

Ключевые слова: национальная картина мира; концепт; викторианская мораль; художественный текст; социальный роман; лексема; английскость.

Keywords: national worldview; concept; Victorian morality; literary text; social novel; lexeme; Englishness.

Викторианская эпоха внесла вклад не только в расширение британской империи, известна появлением интересных открытий в зарождающемся капитализме в Британии, но и оставила огромное наследие социальных и политических явлений, ставших яркими характеристиками этой эпохи. Особое внимание уделялось воспитанию высоких нравст-

венных качеств граждан страны, хотя контраст между высшими и низшими слоями общества был довольно резким, делались попытки утвердить традиционные ценности, такие как верность, честность, трудолюбие, веру в Бога и т.д. Именно поэтому одним из важнейших для национальной языковой картины мира (далее НЯКМ) британцев является концепт «викторианская мораль». Напомним, что «концепт – это многомерное образование, включающее в себя не только понятийно-дефиниционные, но и коннотативные, образные, оценочные и ассоциативные характеристики...» [1, с. 66].

Большое количество культурологов, литературоведов, лингвистов как российских, так и зарубежных посвятили свои исследования особенностям эпохи королевы Виктории [2; 3; 4]. Викторианская мораль – одна из составляющих английскости. По мнению Е.В. Зброжек, «Художественная литература от Ч. Диккенса до П. Акройда предоставляет замечательный материал для иллюстрации процесса формирования понятия английскости как черты менталитета, трансформирующейся в устойчивость национальной идентичности и в повседневной жизни, и через культурные институты Викторианской эпохи [2, с. 37].

Художественный текст как многоплановая и амбивалентная система отражает реальность сквозь призму взглядов и идиостиль писателя, предполагая использование понятных и популярных во времена их творчества языковых знаков. Вот почему английские писатели XIX века отразили столь важное явление как викторианская мораль в своих произведениях, создавая типажей и образов-приверженцев или противников викторианской морали, используя лексемы, характеризующие это явление и представителей идеальных сторонников морали викторианской поры. Отметим, что «Ценностно-смысловые доминанты художественного текста понимаются читателем и формируют восприятие действительности иной культуры, сторон жизни другого народа, его культурных, национальных традиций, характеров, духовных ориентиров, типов людей, социальных групп, помогают адекватно представить национальную картину мира того или иного этноса [3, с. 30]. Такими доминантами при создании образов служат характерные для концепта викторианская мораль лексемы. При создании литературных персонажей такими писателями, как Д. Остен, Ч. Диккенс, У. Теккереи, Ч. Лавер, Д.М. Мьюлок Кларк, Э. Треллоуп и др. являются частотными лексемы *gentleman, lady, dignity, honourable, well-educated, polite, generous, intelligent*. Как представители высокой викторианской морали выступают персонажи, номинированные лексемами *gentlemen* и *lady*; не только обозначают статус, но и характеризуют их как представителей благородного сословия, приверженцев моральных ценностей эпохи Виктории.

В настоящее время черты, присущие эпохи процветания британской империи, остаются предметом описания и обсуждения в литературоведении, лингвокультурологии, истории. В исследованиях по викторианству указывается, что ценностными составляющими этого концепта являются долг, честность, стабильность, трудолюбие, семья, благотворительность, респектабельность, наличие хороших манер, посещение церкви и филантропия. Все эти качества должны присутствовать в истинных джентльмене и леди. Эти качества постулированы авторами трактатов и статей по воспитанию джентльмена как ключевой фигуры-носителя викторианской морали еще в XVI веке. Так, например, Смит утверждал, что джентльмен – «тот, кто отправляет государственное правосудие, учится в университете, изучает свободные искусства и может жить, не трудясь, не занимаясь занятиями, требующими физического труда, кто принимает на себя обязанности джентльмена, отличается при этом джентльменским поведением и манерами...» [5, с. 70]. Эти черты облика представителя британского высшего света начинают приобретать особое значение в эпоху королевы Виктории, и все трактаты и исследования заново переосмысливаются. В свою очередь джентльмен – олицетворение истинно нравственного человека, представителя викторианской эпохи. Представленность всех перечисленных качеств, присущих нравственному человеку, актуализируется через литературные образы джентльмена и леди. Главной чертой морали эпохи королевы Виктории предстает стремление к благородству, однако социальная жизнь британского общества была наполнена контрастами: процветала бедность, проституция, криминал. В социальных романах Ч. Диккенса герои проходят путь воспитания и образования, достигая достойного положения в обществе. Но в «Оливере Твисте», как и в других произведениях Ч. Диккенса и его современников, показана вторая сторона викторианской морали, а именно работные дома, детский труд и вовлечение детей в преступность, проституция, криминал и т.п. Рисуя образы Оливера Твиста, Пипа и других персонажей, Ч. Диккенс использует такие лексемы, как *to bring up, educate, respectful, decent*. Ср.: *“Do you think this respectful or proper conduct, Mrs. Mann,” inquired Mr. Bumble...* (Ch. Dickens. *Oliver Twist*). К слову, вторая глава романа называется *Treats of Oliver Twist’s growth, education and board*.

Поиски пути к джентльменству героя «Больших ожиданий» – отражение идеалов викторианской морали. Диккенс в своих произведениях стремился показать важность семейных ценностей, которые имели ключевое значение для викторианской эпохи.

Лексемы, которые номинируют благородные черты и трансформации в судьбах простых персонажей, частотны во многих произведениях

Диккенса. Так лексема *dignity* использована в «Лавке древности» в 10 примерах, «Домби и сын» – 19, «Дэвид Копперфильд» – в 23, в романе «Большие надежды» употребляется 21 раз.

В романе Томаса Хьюза «Школьные годы Томаса Брауна» (Tom Brown, 1857), автобиографичного, по мнению критиков, повествуется о судьбе мальчика Томаса, который учится в школе, где воспитанникам внушаются истины добропорядочной, религиозной жизни, но в ней есть и порочный учащийся – Флэшмен, самый отрицательный персонаж в романе. Он и его компания отъявленных мерзавцев, пьют, хулиганят, запугивают и обижают младших. Том смело выступает против мерзавца, и, несмотря на богатство его родителей, директор, в конце концов, исключает Флэшмена из школы за пьянство. В романе показаны противоречия викторианской морали и победа честности и религиозной нравственности над распутством и злобой.

Э. Троллоп – моралист викторианской эпохи, – считает, что хорошее поведение требует строгого соблюдения условностей того общества, где человек родился. В его произведениях также использованы слова-характеристики нравственного облика персонажа. Например, *But there was no such member of it forthcoming. Lord This and Lord That, – and the Honourable This and the Honourable That, sons of other cognate Lords, – already had seats which they were unwilling to vacate in the present state of affairs* (A. Trollope. The Way We live).

Рассмотрим такие лексемы, как *dignity, honorable, polite, intelligent*. Так, в романе Маллок «Джон Халифакс, джентльмен» акцентируется значение благородства и достоинства, репутации незнатного человека: *“Saying this he stopped – recoiled – as if suddenly made aware by the very words himself had uttered, what – contrasted with the unsullied dignity of the tradesman’s life”* (M. Craig. John Hallifax). В выделенной фразе и переводе видно, как важно для писательницы указать на незапятнанную репутацию персонажа, что отвечает кодексу чести викторианской морали.

Тот же оттенок замечен и в примерах из романа Чарльза Диккенса «Домби и сын»: *“But what was a girl to Dombey and Son! In the capital of the House’s name and dignity, such a child was merely a piece of base coin that couldn’t be invested – a bad Boy – nothing more”* (Ch. Dickens. Dombey and Son).

Одним из составляющих викторианскую мораль качеств является честность (*honesty*). Использование авторами данной лексемы и ее дериватов занимает значительное место в художественных текстах той поры. Например, в тексте романа Д.М. Мьюлок Крейг “John Hallifax”, находим такие примеры с лексемой *honorable*. Ср.:

"He looked precisely what he was, – an honest, honorable, prosperous tradesman. I watched him down the street – my good father..."

"There seemed but one way; I sprung at it; stayed not to think if it were right or wrong, honorable or dishonorable" (Mulock Craig. John Hallifax).

Писательница придает дополнительную характеристику персонажам, через такие словосочетания, как *an honorable old man, honorable borough of Kingswell, an honorable gentleman, a honorable lover, honorable name*.

Воспитанность и вежливость также составляют кодекс морали в викторианскую эпоху, поэтому и в текстах произведений производные от *polite* весьма частотны: *On my **politely** bidding him Good morning, he said, pompously, "Seven times nine, boy?" And how should I be able to answer, dodged in that way, in a strange place, on an empty stomach!* (Ch. Dickens. Great Expectations).

*Dear Madam, I have the honour to acknowledge your **polite** communication, to which I promptly reply* (Thackeray. Vanity Fair).

*Here is a **polite** request from two tourists to be allowed to see the — what is it? — the interesting interior of Kilgobbin Castle!* (Ch. Lever. Lord Kilgobbin).

Подчеркнем, что «этико-социальные романы не могут не включать в свою проблематику моральных ценностей и оценок буржуазно-дворянского общества в Англии [5, с. 49].

Являясь отражением современной жизни, произведения писателей-реалистов включают в себя образы и персонажи, для которых соблюдение кодекса викторианской морали и есть цель их жизни. Это наблюдается и в выборе языковых средств. Так, анализ текстов известных писателей-викторианцев показал, что в нем, помимо рассмотренных выше языковых единиц, распространены также лексемы *educated, gentlemanlike, worthy* и др., относящиеся к содержанию концепта «викторианская мораль».

Изученный нами материал позволил сделать следующие выводы:

1. В художественных произведениях писателей XIX века концепт «викторианская мораль» реализуется прежде всего через создание образов джентльменов и леди.

2. Основные характеристики высоких моральных качеств персонажей создаются при использовании лексем *honorable, polite, gentlemanlike educated* и др.

3. В произведениях викторианцев описаны как положительные, так и негативные черты викторианского общества, показан неоднозначный характер викторианской морали.

4. Концепт «викторианская мораль» является неотъемлемой частью национальной языковой картины мира англичан, о чем свидетельствует, в частности, большое количество произведений, созданных в тот период и описывавших стремление к провозглашенным идеалам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. Минск : Тетрастемс, 2008.
2. Зброжек Е.В. Викторианство в контексте культуры повседневности // Известия Уральского государственного университета. 1999. № 11. С. 28–44.
3. Безкоровайная Г.Т. Полифункциональный потенциал наименований лиц знатного происхождения в английских художественных текстах викторианского периода // VI Бодуэновские чтения: тр. и матер. науч. конф. / Казанский (Приволжский) федеральный университет; редкол.: К.Р. Галлиулина, Е.А. Горобец, Д.А. Мартынова, Г.А. Николаева. Казань: Издательство Казанского университета, 2017. С. 30–33.
4. Безкоровайная Г.Т. Эволюция концепта «джентльмен»: Становление «английскости» // Вестник центра Международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Методика. 2009. № 4. С. 41–46.
5. Smith T. De Republica Anglorum [Electronic resource]. URL: <http://www.constitution.org/eng/repang.htm> (date of access: 03.09.2022).

КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА» В БЕЛОРУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

THE CONCEPT “WOMAN” IN BELARUSIAN PHRASEOLOGY

Д.А. Борода

D.A. Boroda

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

email: darya.boroda.00@mail.ru

В статье рассматривается место женщины, отраженное в белорусской фразеологии. Анализ фразеологизмов показывает, что гендерный фактор, учитывающий природный пол человека, является одной из существенных характеристик личности, на протяжении всей жизни определенным образом влияет на осознание своей идентичности, а также на идентификацию говорящего субъекта другими членами социума.

The article studies the reflection of the position of the woman in Belarusian phraseology. The analysis of the Belarusian phraseological units shows that the gender factor which considers the biological aspect is one of the essential characteristics of a person and throughout life it affects one's self-awareness, as well as the speaker's attribution to others members of society.

Ключевые слова: фразеологизм; пословица; гендер; женщина; культура.

Keywords: phraseological unit; proverb; gender; woman; culture.

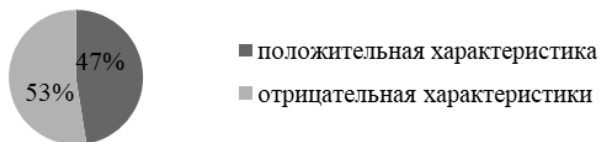
Жизнь каждого народа протекает в только ему присущей природной и историко-культурной (материальной и духовной) реальности, и на этом основании в образы фразеологизмов попадают те явления, исторические события, названия природных реалий, животных, растений, имена людей и т.п., которые характерны для жизни данного народа. «Всякий язык проявляет избирательность по отношению к объективному внеязыковому миру и по-своему отображает его» [1, с. 456]. В данной статье интерес представляют фразеологизмы, в которых запечатлены определенные личностные характеристики гендера.

Представление женщин во фразеологизмах может помочь разобраться в проблемных аспектах: язык и отражение в нем пола, как манифестируется в языке женщина (номинативные средства, категория рода и т.п.), какие коннотации имеют женские номинации; речевое поведение женщин, где выделяются типичные стратегии и тактики, гендерно-специфический выбор единиц лексикона, способы достижения успеха в коммуникации, предпочтения в выборе лексики, синтаксических конструкций, то есть специфика женского говорения [2, с. 189].

То, что лингвистические гендерные исследования стали занимать все более прочную и самостоятельную позицию, связано в первую очередь с тем, что социальный статус женщин в обществе постепенно изменяется. Начиная с 1970-х годов стали говорить о том, что традиционный мужской порядок и стиль жизни не соответствует социальным условиям. Это явление названо рядом исследователей «кризисом маскулинности» [3, с. 98].

Гендерное значение в языке может быть по-разному, чаще всего это использование лексических единиц: *баба, бабка, жонка, жанчына, жанкі, кума, кумка, гаспадыня, хазяйка, маці, сястра, дачка, яна, дзеўка, маладзіца, дзяўчына, цешча, свякроў*. Гендерную принадлежность во фразеологизмах можно также проследить благодаря использованию в них имен собственных: *Цікаўная Тэкля палезе і ў пекла*.

Анализируя процентное соотношение (см. рисунок), можно сделать вывод, что в белорусских фразеологизмах про женщин чаще встречается негативная эмоциональная окраска.



Положительный и отрицательный оттенки
в белорусских фразеологизмах о женщинах

Присущие женщинам положительные характеристики можно свести к следующим:

1) ум, стойкость, интуиция: *Не заўсёды добра жонкі не паслухаць. Не бі жонку – часам яна разумней. Калі абора цячэ, гаспадыня бліны пячэ, а калі гумно цячэ, гаспадар з хаты ўцячэ;*

2) красота и здоровье: *З тварам да вянца, а з розумам да канца. Не хвалі жонку за цела, а хвалі за дзела;*

3) семейное благополучие: *Жонка тры вуглы дома трымае. Без гаспадынькі хата, што дзень без сонца;*

4) отношение в семье к матери: *Няма лепшага сябра, чым родная матуля. Маці, што кветка: дзе яна ёсць, там і вадар;*

5) правильный выбор: *Шукай жонку ў агародзе, а не ў карагодзе. Не хвалі дзень з раніцы, а жонку змоладу.*

Отрицательные характеристики можно определить так:

6) притворство и хитрость: *Складна кумачкі пяюць, ды ім веры не даюць. Баба многа знае, толькі мала праўды кажа;*

7) неспособность хранить секреты: *Кумка кумцы на сакрэту, а кумка ўсяму свету. Бабка бабуцы сказала – ўся веска знала;*

8) неискренность: *Бабскія слезы легка цякуць;*

9) скудность женского ума: *У бабы розуму не пытай;*

10) болтливость: *У яе язык да пят. Баба меле як гарох сыпле;*

11) сварливость: *Сварлівая жонка горш, чым каню хамут. Жонка – мужыковая пячонка.*

В белорусской фразеологии представлен минимальный процент негативных пословиц и поговорок про мать. В белорусской культуре мать играет ключевую роль: *Як намерла матка, дык аслеп і татка.* Мать представлена как человек, которому можно доверять, который не обманет и расскажет всю правду: *Цану дарогі ведае конь, цану праўды – маці.* Самые частые характеристики, встречающиеся в пословицах и поговорках про мать, – это чистота, правда и доверие.

В белорусской фразеологии концепт «жены» преимущественно имеет негативную окраску. Ср.: *Жонка – мужыкова пячонка.*

В то же время показывается, что внешность жены – не главное. Не так важно, как выглядит жена, главное, чтобы она умела вести хозяйство и была здорова, следила за порядком в доме: *Хоць жонка як карова – абы здарова. Не хвалі жонку за цела, а хвалі за дзела.*

Положительная характеристика жены в белорусской фразеологии встречается только в контексте «хорошей хозяйки»: *Жонка тры вуглы дома трымае.*

На основе проанализированных пословиц и поговорок можно составить портрет идеальной белорусской женщины.

Идеальная белорусская женщина – настоящая хозяйка, трудолюбивая. Она умеет создавать уют в доме, поддерживает порядок. Она не работает, и все свое время посвящает дому. Умеет хорошо готовить и знает, как управлять хозяйством. Внешность не считается ее главным атрибутом. В первую очередь важны ее качества как человека, который сможет решить любую проблему в хозяйстве, ведь именно она отвечает за семейное благополучие.

В роли матери женщина поддерживает своих детей. Она тот человек, который всегда скажет правду, поддержит в любой ситуации и всегда укажет верный путь.

Можно сделать вывод, что во фразеологизмах зафиксировано стереотипное мышление о роли женщины, матери в белорусском обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М.: ЛИБРОКОМ, 2012.
2. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Ин-т социологии РАН, 1999.
3. Белая Н.В. О проявлении гендерных различий в языке // Rhema. Рема. 2009. № 3. С. 97-102.
4. Лепешев И.Я. Словарь фразеологизмов белорусского языка: в 2 т. Минск: Белорусская энциклопедия, 1993.

СПЕЦИФИКА И МЕХАНИЗМЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

SPECIFICITY AND MECHANISMS OF THE POETIC TEXT

А.А. Буевич

A.A. Buyevich

Витебский филиал Международного университета «МИТСО»

Витебск, Беларусь

Vitebsk branch of the International University "MITSO"

Vitebsk, Belarus

email:englishvib@gmail.com

В статье рассматриваются особенности и механизмы взаимодействий структурных компонентов поэтической системы. Утверждается, что особую роль в поэзии играют коннотации, участвующие во фразеологизации, словообразовании и метафоризации. Приводятся примеры соединений обычных, стилистически нейтральных слов, которые в поэтическом тексте превращаются в эмоционально окрашенное единство.

The article deals with the features and mechanisms of interaction of the structural components in the poetic system. It is stated that connotations play a special role in poetry as they are involved in phraseology, word-building and metaphORIZATION. Examples of combinations with common, stylistically neutral words are given which turn into an emotionally colored unity in a poetic text.

Ключевые слова: поэтический текст; коннотации; стилистически нейтральное слово; свеча.

Keywords: poetic text; connotations; stylistically neutral word; candle.

*Это – выжимки бессонниц,
Это свеч кривых нагар,
Это – сотен белых звонниц
Первый утренний удар...
Это – теплый подоконник
Под черниговской луной,
Это – пчелы, это – донник,
Это – пыль, и мрак, и зной
(А. Ахматова. Про стихи)*

Поэтическое слово лежит в основе поэтического микрокосмоса и представляет собой триединство звука, смысла и музыки (в широком понимании этого слова), с помощью которых поэт стремится добраться до глубинного таинственного смысла.

О специфике поэтического слова писали В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.П. Григорьев, А.М. Пешковский, Д.Н. Шмелев, Л.В. Зубова, Н.Ф. Алефиренко и другие исследователи. В своих работах они отстаивали мысль о том, что любое поэтическое произведение следует рассматривать как замкнутую систему взаимодействующих элементов (ритмический строй вкупе с интонацией и фонетикой, слова и их звуковой образ, грамматика). В результате такого взаимодействия слово приобретает новые смыслы и новое качество, причем в пределах другой структуры эти же элементы будут иметь иные качества. Наблюдая за необычными соединениями слов, становится возможным обнаружить закономерности, которые объясняют причины таких взаимодействий структурных компонентов поэтической системы. Во-первых, можно отметить механизм, реализацией которого является антропоцентрический подход к миру: *бешеный пульс* (Б. Ахмадулина), *очухавшиеся вышки* (В. Высоцкий), *сытый плакат* (Р. Рождественский). Во-вторых, следует указать механизм, основывающийся на феномене неожиданного: *платье мое белое заплакано вином* (Б. Ахмадулина), *рыбий жир фонарей* (О. Мандельштам). В-третьих, стоит вспомнить о явлении синестезии: *трава шептала сонно зеленые слова* (Ф. Сологуб), *красный зов зари* (А. Блок), *серая нежность тумана* (М. Кузмин).

Только в поэтическом тексте слова приобретают историческую «память» и культурный ореол. Поэтические смыслы недоступны рациональным методам постижения, поскольку относятся к сфере бессознательного и не имеют вербальных средств выражения. Они требуют от читателя сопереживания поэту. Поэтическое слово способно постичь несказанное.

Особую роль в поэзии играют коннотации. Семантическое взаимодействие слов, фразеологизация, словообразование и метафоризация строятся на основе коннотации. Именно коннотации с их ассоциациями и способностью обозначать все оттенки мыслей и чувств служат для передачи эстетической информации. Абсолютно прав был В.В. Виноградов, считавший, что «вне зависимости от данного употребления слово присутствует в сознании со всеми своими значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность» [1, с. 17]. Именно поэтому нам становятся понятны коннотации поэтического текста.

В поэзии могут соединяться обычные, стилистически нейтральные слова, превращаясь при этом в эмоционально окрашенное единство – *флаг воспоминаний* (О. Мандельштам), *печальной молнии змея* (М. Лермонтов), *серебряный ветер* (С. Есенин), *туман невежества* (Н. Некрасов), *детство небосвода* (Б. Ахмадулина).

Повторяющиеся ключевые слова часто сопровождаются разнообразно меняющимися определениями-прилагательными (*тоска* – *больная, безумная, вечная, жадная, немая, тусклая, пугливая* и др.).

Для поэтического текста характерна трансформация слов из одной части речи в другую. Например, прилагательное *багряный* явилось базой для образования существительного *багрянец*, *алый* – *алость*, *синий* – *синь*, *розовый* – *розовость*:

*Хорошо бы, как ветками ива,
Опрокинуться в розовость вод* [2, с. 47].

Существительное *розовость* употреблено С. Есениным в переносном значении и предполагает приобретенный признак, т.е. вода приобретает *розовый* цвет, отражая закатное, вечернее небо.

В поэтических текстах встречаются редкие, обладающие небольшой частотностью в русском языке существительные: *взрыв, зной, зыбь, вибрация, шелест, трепет* и т.п.: *белые взрывы воды* (А. Грин), *синий зной небес* (С. Есенин), *хрустальная зыбь воздуха* (А. Грин); *сверкающая душевная вибрация, холодеющий шелест поляны* (А. Белый); *горячий шелест лета* (А. Ахматова), *сирени шелест голубой* (С. Есенин), *зеленый трепет* (Н. Тихонов), *молний трепет голубой* (В. Иванов) и др.

Поэт в своем тексте может ослабить или усилить культовое сакральное значение слова. Контекст способен даже исключить религиозный характер смысла данного слова, заменив его на светский. Например, у С. Есенина березы сравниваются со свечами на основе устремленной вверх формы и серебристого блеска:

*Хорошо и тепло,
Как зимой у печки.*

*И березы стоят,
Как большие свечи* [2, с. 23].

В поэме «Русь» у него появляется образ свечи, связанной со звездой, потом эта связь проходит через несколько стихотворений:

*Вечер синею свечкой звезду
Над дорогой моей засветил* [2, с. 60];
*Свечкой чисточетверговой
Над тобой горит звезда* [2, с. 67].

Этот образ сопровождается мотивом пути, символом человеческой жизни, т.е. это путеводная звезда.

Но есть и мотив благоговения перед иконой:

*Синюю звездочку свечкой
Я пред тобой засвечу* [2, с. 51].

Свеча – это некий центр, манящий и зовущий к себе светом и теплом:

*Всех зовешь ты на пир,
Тепля клич, как свечу* [2, с. 39].

Свеча – метафора жизни. Гаснущая свеча – угасающая жизнь и заблуждение. Разгорающаяся – просветление и истина.

Итак, свечка находится в соприкосновении двух миров – возвышенного и приземленного, разделяя и соединяя их одновременно, поэтому она способна быть образом высшей реальности, становится свидетельством о невидимом мире и напоминанием о нем.

Наблюдения показывают, что поэтическое слово имеет огромную власть над человеком. Эта власть сродни магической власти. М. Хайдеггер говорит, что первоначальный язык, праязык – это поэзия, т.е. утверждение истины. «Язык в чистом виде – это стихотворение» [3, с. 236]. Только поэт способен постигнуть силу, заключенную в языке, использовать могущество и ценность слова.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е изд. М. : Рус. яз., 2001.
2. Есенин С.А. Стихотворения и поэмы. М.: Московский рабочий, 1977.
3. Heidegger M. Der Weg zur Sprache // Unterwegs zur Sprache. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1985. P. 227 – 258.

ЦВЕТОВАЯ СЕМАНТИКА В ЭПОХУ СБЛИЖЕНИЯ КУЛЬТУР

COLOR SEMANTICS IN THE ERA OF RAPPROCHMENT OF CULTURES

Е.Ю. Воробьева

E. Yu. Vorobyeva

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

e-mail: velen2007@mail.ru

В статье рассматриваются цветообозначения французского языка сквозь призму культурных и социальных процессов. В условиях роста интереса к товарам потребительского спроса предметом для анализа выбраны номинации цветов товаров потребления. В работе приводятся результаты исследования коннотативного потенциала цветообозначений. Устанавливается, что в результате взаимодействия культур происходит создание нового ментального пространства с межкультурными концептуальными понятиями.

The article deals with the color terms of the French language through the prism of cultural and social processes. In the context of growing interest in consumer goods, the nominations of colors of consumer goods were chosen as the subject for analysis. The paper presents the results of a study of the connotative potential of color designations. It is established that as a result of the interaction of cultures, a new mental space with intercultural conceptual notions is created.

Ключевые слова: цветообозначение; неродная культура; цветовая категоризация; цветовой референт; ассоциативные связи; коннотации; ментальное пространство.

Keywords: color cognition; non-native culture; color categorization; color referent; associative links; connotations; mental space.

В современном мире общение между представителями разных культур сопровождается интеграцией различных концептов и созданием межкультурных концептуальных понятий. В результате появляются нетипичные цветовые номинации, где в качестве цветового прототипа используются факты неродных культур, что является одной из особенностей цветовой категоризации эпохи глобализации. При выборе артефакта из «чужой» культуры на роль цветового референта происходит, по мнению Г.Г. Молчановой, «помещение какого-либо образа в новый фрейм, в новый национально-культурный контекст, позволяющий адресату находить новые решения, влияющие на переживание и интерпретацию ситуации» [1, с. 14]. Ввиду того, что цветовой референт «не покрывает всего разнообразия употреблений данного концепта» [1, с. 15],

в новом культурном контексте интерпретация концептов может значительно трансформироваться. Динамика дискурса приводит к возникновению интегрированного пространства с дополнительными периферийными семами, фиксирующими представления французов в условиях коммуникации с носителями других культур.

В ходе изучения рекламных каталогов и сайтов товаров повседневно-го спроса устанавливается, что оригинальные цветовые номинации в сфере потребления указывают не только на цветовой оттенок, но и создают многочисленные коннотации, провоцирующие потребителя на когнитивную деятельность [2, с. 148-231]. Так, цветовые референты из английской (*vert golf* 'зеленый цвет лужайки для гольфа') и американской культур (*bleu jean* 'джинсовый', *rose Barby* 'розовый цвет куклы Барби') создают новые коннотации «фирменный стиль», «образец» [3, с. 89-109].

Некоторые цветообозначения представляют заимствования из других языков, в частности, из английского: цветообозначения *rose shoking* 'шокирующий розовый' или *black* 'черный' во французском языке указывают не только на цветовой оттенок, но и образуют новые семы «тренд», «современность», «дерзость» [3, с. 89-109].

Нередко в качестве цветового референта используются артефакты из восточных культур. Так, в каталогах красок для интерьера цветовые оттенки с референтами *lanterne chinoise* 'китайский фонарик', *rouge madras* 'индийский женский головной убор красного цвета', *gris hammam* 'серый хаммам' образуют коннотации «экзотика», «путешествие», «приключение», «каникулы» [4].

Цветообозначения с референтом «географические объекты» по ассоциации с регионами, странами, островами, городами, морями и океанами создают оттенки разной насыщенности. Яркие цвета образуют коннотации «экзотика», «путешествие», «праздник», «мобильность», «изменение»: *Toscane intense* 'тосканский насыщенный', *Kénia intense* 'кенийский насыщенный', *Baly expression* 'балийская экспрессия', *Caraïbes expression* 'карибская экспрессия', *Caspienne bleu métallique* 'синий металл цвета Каспийского моря', *bleu Marmara* 'синий цвета Мраморного моря'. Пастельные оттенки передают коннотации «естественность», «природа», «комфорт», «уют»: *Toscane clair* 'тосканский светлый', *Kénia mouen* 'кенийский неяркий', *Australie pastel* 'австралийский пастельный', *Laponie clair* 'лапландский светлый', *ciel de Parme* 'фиалковое пармское небо', *Caraïbes pastel* 'карибский пастельный' [4].

Некоторые цветообозначения образуются через ассоциации с известными личностями и традициями других культур: *couleur Tiffany* 'оттенок синего цвета ювелирной компании Тиффани'; *rouge Titien* 'тициановый красный', соответствует теплomu нежному золотисто-

медному тону; *Helloween* ‘оранжевый’, в основе которого – ассоциация с тыквой, символом праздника Хэллоуин; *couleur tango* ‘ярко-оранжевый’ – цвет по ассоциации с аргентинским танго [4].

В эпоху сближения культур вследствие социальных и культурных факторов отмечаются изменения в моделях поведения, заключающиеся в перераспределении социальных ролей, что отражается в цветовых ассоциативных образах и номинациях цвета товаров повседневного спроса. Так, цветообозначения косметических товаров для женщин приобретают коннотации «бунт», «независимость» (*révolution rose* ‘розовая революция’, *rose sauvage* ‘дикая роза’, *fushia irresistible* ‘неудержимая фуксия’, *rouge provocation* ‘красная провокация’), а цветовая гамма одежды для мужчин становится менее «брутальной» и включает оттенки, закрепленные ранее только за женской аудиторией [5, с. 147]. Таким образом, обнаруживается смещение или разрушение стереотипных представлений о мужественности и женственности и цвет воспринимается автономно от биологической принадлежности. В XX веке *розовый* уже не является только «женским» цветом, а приобретает значение «социалистическое движение» (*socialisme en rose* ‘розовый социализм’, *printemps rose* ‘розовая весна’, *vague rose* ‘розовая волна’, *assemblée rose* ‘розовая ассамблея’, *chambre rose* ‘розовая комната’, *politique rose* ‘розовая политика’, *horizon rose* ‘розовый горизонт’) [5, с. 147].

Итак, в условиях все большего взаимодействия культур, стран, народов происходит сближение на всех уровнях, в том числе и на уровне цветовых образов. Во французском языке появляются цветовые референты, отражающие реалии других культур и аккумулирующие новые ассоциативные связи французской культуры с глобальным миром. Данный процесс наиболее ярко представлен в номинациях цвета товаров повседневного спроса, так как в эпоху массового потребления и растущего предложения товаров маркетологи используют социально значимые ассоциации для «соблазнения» потребителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Молчанова Г.Г. Когнитивная синестезийная метафора и теория напряженности // Вест. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 9 – 18.
2. Воробьева Е. Ю. Динамика коннотативного потенциала цветообозначений во французском языке XX-XXI вв. (на примере номинаций товаров повседневного спроса): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.05. М., 2020. С. 148–231.
3. Mollard-Desfour A. Le lexique de la couleur: de la langue à la culture... et aux dictionnaires // Revue d'Études Françaises. 2011. No. 16. Actes du colloque «Du lexique au style». P. 89-109.
4. Dulux Valentine [Электронный ресурс]. URL: <http://www.duluxvalentine.com> (дата обращения: 05.09.2022).

5. Воробьева Е.Ю. Гендерная семантика в номинациях цвета товаров повседневного спроса во французском языке // Вест. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 143–149.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В БЕЛОРУССКИХ ОБЯДОВЫХ ПЕСНЯХ

О.А. Воробьева¹⁾, О.Г. Прохоренко²⁾

V.A. Varab'eva¹⁾, A.G.Prakharenka²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾vorobOA@bsu.by, ²⁾prakharenko@bsu.by

В статье рассматриваются наиболее распространённые в белорусских свадебных песнях лексические, морфологические и синтаксические средства субъективной модальности. Показаны их роль и функции в создании образной системы обрядовых песен.

The article deals with the most common lexical, morphological and syntactic means of subjective modality in Belarusian wedding songs. Their role and functions in the creation of the ritual songs figurative system are shown.

Ключевые слова: обрядовая песня; свадебный обряд; субъективная модальность; средства выражения субъективной модальности.

Keywords: ritual song; wedding ceremony; subjective modality; means of subjective modality expressing.

Белорусский фольклор – важнейшая часть национальной духовной культуры народа, включающая поэтическое, музыкальное, драматическое искусство. В богатой системе фольклорных жанров большое место принадлежит обрядовым песням. Обрядовая песня – «органическая составная часть традиционных народных обрядов, древнейший пласт музыкально-поэтического фольклора» [1, с. 226]. Поскольку обрядовая песня сопровождает ритуал как «форму сложного символического поведения, упорядоченную систему действий и слов, выражающую социальные и культурные ценности» [2, с. 51], то и сама она приобретает строгую шаблонную структуру. В структуре песни выделяются две смысловые части – реально-событийная и ритуально-сакральная. Первая часть изображает события реального мира (описание дороги, встречи, разговор), вторая символически связывает эти действия с сакральным миром и констатирует факт успешного завершения ритуала. Особенность белорусской обрядовой песни – умение органично встроить ритуально-сакральную обрядовую часть в реально-событийный контекст и создать тем самым яркий, запоминающийся и эмоционально насыщенный образ. Поскольку каноничность обряда не предполагает

расширения вербального сопровождения реально-событийного контекста за счёт активного использования средств художественной выразительности (эпитетов, метафор, сравнений, параллелизмов и т.д.) и тяготеет к скупому, но ёмкому освещению ритуала, для создания эмоционального фона обряда используются субъективно-модальные средства. Субъективная модальность, являясь факультативным признаком высказывания, охватывает широкое поле значений [3], которое позволяет выразить всю гамму переживаний, чувств и эмоций участников ритуала.

Белорусская обрядовая песня для создания эмоционально-насыщенной образности активно использует разнообразные средства выражения субъективной модальности. В текстах песен белорусского свадебного обряда встречаются субъективно-модальные средства лексического, морфологического и синтаксического уровней.

Модальные средства лексического уровня – это эмоционально окрашенная лексика. В обрядовых песнях наиболее часто встречаются слова с уменьшительно-ласкательным значением. В белорусских свадебных обрядовых песнях это имена жениха и невесты: “...час табе, Волечка, на пасаd” [4, с. 472]; “Хто табе, Іванька, гэты вяночак савіваў” [4, с. 261], персонажи свадьбы: ‘брацейка’, ‘матанька’, ‘сястрыца’, ‘залвіца’, ‘дзевачкі’, образы природы: ‘гусачкі’, ‘садочак’, ‘зорачка’; атрибуты свадебного обряда: ‘вяночак’, ‘дзежачка’; абстрактные понятия: ‘раданька’, ‘каханнейка’. Часто встречаются лексические повторы, которые усиливают эмоциональное напряжение: ‘ён мне раданьку парадзіць’, ‘на пасаd пасаdзіць’, ‘насіць не знасіць’, ‘чуж з чужаніаіна’; а также синонимические повторы: ‘шчасце-доля’, ‘дзевачкі-сястрыцы’, ‘рута-мята’.

Наиболее распространённые в свадебных песнях модальные средства морфологического уровня – это глаголы в повелительном наклонении и формы глаголов будущего времени. Функции глаголов – скрепить обрядовые действия и ритуализовать их последовательность: “Да ў нядзельку раненька Марылька ўстала. // Мамачку набудзіла // А мамачка родная, да ўстань ранюсенька, // Да ўмыся бялюсенька, // Да йдзі ў клетачку, // Да вынесі ветачку, // Вынесі шоўкаў паясочак да залаты персцянячок ” [4, с. 395]; “Што ж я вас буду, дзевачкі, прасіці: // Хаця ж вы мне з руты вяночак савіце, // Я заўтра буду ў таты на куце сядзеці, // На мяне будуць усе людзі глядзеці ” [4, с. 205].

Большое значение занимают синтаксические средства выражения субъективной модальности. Это риторические вопросы: “ці не жаль табе, дзевачка, да дзявочага стану?”; “Ці табе, дзевачка, жалю не будзе?»”; “Да што вам, гусачкі, да таго?”; “Косачкі мае, плётачкі, дзе жа мне вас падзеці?”; вопрос-ответ конструкции: “– Чый, чый каравай

выша? – *Наш, наш каравай выша*”; “*Чыя гэта радзіна пад караваем хадзіла? – То Сцяпанкава радзіна пад караваем хадзіла*”; “*Да хто табе гэты вяночак увіваў? – Увівала святая Прачыстая, Прышпіляла мая родная сястра*”; восклицания: “*Ой!*”; “*Ай*”; инверсия: “*Ой, заржы, заржы, мой сівы коню, дарогаю бегучы*”; “*Ой, ці ўчуе мая дзяўчына, з руткі вяночак учы?*”; “*...уплёты мае шаўковыя*”; “*завязы мае жамчужныя*”; “*даець наклёны нізкія*” [4].

В белорусской свадебной песне удачно сочетаются разные виды субъективной модальности, что даёт возможность достаточно полно передать колорит обряда, эмоциональное состояние участников, а также глубже понять сферу ритуального через сближение двух контекстов.

“*А ішла Зіначка з поля, // Несла красачкі ў прыполе, // звiла вяночак пры stole, // а як пакаціла на скам’і – // Задала жалю ўсёй сям’і. // не так сям’і, як матульцы. // –Дачушка мая мілая, // дзе ж ты красачкі шчыпала? // Шчыпала (красачкі ў садочку, // павесь, матулька, ў церамочку, // няхай навісіць да нядзелькі. // А ў нядзельку музыка зайграе // і мае бальшаначкі запяюць. // І тады, матулька, прынясі, // і на маю галоўку пакладзі*” [4, с. 267]. Ритуально-шаблонное описание обряда включает действие качения подготовленного для невесты венка по столу/скамье, что соотносится с движением солнца по небу. В ритуале жизнь девушки в родном доме от рождения до замужества показана движением солнца от рассвета до заката. В данном контексте закат символизирует смерть девушки для рода отца и предполагает ее новое рождение как представителя рода жениха/мужа. Поэтому венок как атрибут такого перехода мать и отец принять уже не могут, они могут только оставить его на время, когда девушка в венке, символизирующем ее статус и честь, перейдет в дом жениха и там заново родится, чтобы стать хозяйкой и матерью.

Сложный обрядово-ритуальный комплекс насыщен конкретными реальными действиями: сбор цветов в поле (*Несла красачкі ў прыполе*), плетение венка (*звiла вяночак пры stole*), качение его по скамье (*пакаціла на скам’і*) и просьба к матери положить ей венок на голову в день венчания. Ритуальный и реальный контексты, соединяясь таким образом, создают единую и неповторимую образную систему белорусской обрядовой песни с ее уникальной эмоциональностью и глубокой чувственностью, которые достигаются в том числе и модальными средствами выражения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Восточнославянский фольклор: Слов. науч. и нар. терминологии учений / Редкол.: К.П. Кабашников (отв.ред.). Минск: Навука і тэхніка . 1993.

2. Фольклор славянских народов: учеб. программа для студентов I курса филол. фак. / авт.-сост. О.В. Приёмко. Минск: БГУ, 2008.
3. Воробьева О.А., Прохоренко О.Г. Вводные конструкции как средство выражения субъективной модальности (на материале рассказов А.П. Чехова) // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 окт. 2019 г. / редкол.: С.А. Важник (отв. ред.) [и др.]. Минск: ИВЦ Минфина, 2019. С. 297–303.
4. Вяселле: Песні. У 6 кн. Кн.2. /Склад. Л.А. Малаш. Мінск: Навука і тэхніка, 1981.

**ОБЩЕЕ В ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДАХ М. Ф. АХУНДЗАДЕ И
Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ
АКАДЕМИКА М. ДЖ. ДЖАФАРОВА)**

**COMMON IN THE PHILOSOPHICAL VIEWS
OF M. F. AKHUNDZADE AND N. G. CHERNYSHEVSKY (BASED
ON THE RESEARCH OF ACADEMICIAN M. J. JAFAROV)**

Ганбарова Нурида Гусейн гызы

Ganbarova Nurida Huseyn gızı

Нахчыванский государственный университет

Нахчыван, Азербайджан

Nakhchivan State University

Nakhchivan, Azerbaijan

e-mail: nuridegenberova@gmail.com

В статье на материале трудов академика М.Дж. Джафарова исследуется общее в философских взглядах М.Ф. Ахундзаде и Н.Г. Чернышевского. Подчеркивается утверждение ученого, что философские взгляды М.Ф. Ахундзаде говорили о тех настроениях, которые царили среди народов Азии. Его взгляды наравне со взглядами Н.Г. Чернышевского были прямым ответом на захватническую политику царизма.

In the article, on the works of academician M. J. Jafarov the general philosophical views expressed by M. F. Akhundzade and N. G. Chernyshevsky are studied. The article emphasizes the scholar's statement that the philosophical views of M.F. Akhundzade spoke of the moods that prevailed among the peoples of Asia. His views, along with those expressed by N.G. Chernyshevsky, were a direct response to the aggressive policy of tsarism.

Ключевые слова: М.Дж. Джафаров; Н.Г. Чернышевский; М.Ф. Ахундзаде; Запад и Восток.

Keywords: M.J. Jafarov; N.G. Chernyshevsky; M.F. Akhundzade; West and East.

Проблема «Запад – Восток» всегда была в поле зрения азербайджанского писателя-мыслителя XIX столетия М.Ф. Ахундзаде.

В своих многочисленных работах об этом мыслителе академик М.Дж. Джафаров обращал внимание на взгляды Ахундзаде по этой проблеме, однозначно констатируя тот факт, что писатель был всячески

против тех, кто своими неоднозначными высказываниями нарушал баланс в плане развития. Ахундзаде призывал с уважением относиться к наследию и Запада, и Востока, отмечая возникшую и уже находящуюся в стадии углубления отрыва в развитии культуры и литературы Азии от общечеловеческой, в свете некоторых деятелей Ирана, призывавших отказываться от восприятия работ Вольтера, Дюма, Шекспира, Байрона. В частности, как отмечает М.Дж. Джафаров, Ахундзаде в своих философских письмах указывал, что Иран изо дня в день отдаляется от своей былой мощи в культурном отношении. Именно он констатировал тот факт, что в современных для его времени азиатских странах происходила самая настоящая неразбериха в области литературы и искусства. Получалось, что «Иран ведет себя так, как будто это не Родина таких мастеров слова, как Хайям, Хафиз, Саади, в то время, когда все цивилизованные нации переводят шедевры этих авторов на свои языки, Иран своими действиями, как бы подвергает сомнению значимость творчества этих гениев» [1, с. 45]. Ахундзаде считал, что такого рода отношения азиатских деятелей и приводило к тому, что, скажем, в развивающихся в русском обществе взглядах славянофилов появились реакционные мысли по поводу азиатского стиля в быту и в жизни. Используя такие взгляды, славянофилы фактически способствовали защите царской политики в отношении «азиатских окраин» империи, а также общему противопоставлению всего западного всему восточному.

Именно в этом вопросе Ахундзаде был солидарен с русскими революционерами-демократами в лице Чаадаева, Чернышевского, которые призывали к борьбе против реакционной политики, тормозившей развитие общества. М.Дж. Джафаров отмечает, что патриотические взгляды великого азербайджанского философа отражали настроение передовых русских современников.

По-настоящему проявление любви к Родине Ахундзаде заметил и в передовых взглядах представителей революционеров-демократов нового поколения, в частности в учениях Н.Г. Чернышевского. Взгляды этого мыслителя, по справедливому замечанию М.Дж. Джафарова, нашли своего рода поддержку и понимание в лице М.Ф. Ахундзаде. В частности, ученый отмечает, что М.Ф. Ахундзаде пришел к мысли, что религия и философия, вера и наука – полярные категории. Их никоим образом соединить невозможно в силу того, что религиозного человека нельзя считать философом. В этом плане, как считает М.Дж. Джафаров, взгляды Ахундзаде соприкасались с учениями русских революционеров-демократов. В качестве доказательства ученый приводит интересную мысль Н.Г. Чернышевского, относительно произведения своего современника Д. Новицкого под названием «Философия и религия

Древнего Востока», в котором автор предпринимал попытку привести к единому знаменателю религию и философию. Цитируя Чернышевского, М.Дж. Джафаров хочет показать общность взглядов Ахундзаде и Чернышевского относительно этой проблемы: «Новицкий, следуя схоластикам, которые путали философию Аристотеля с христианской религиозной системой, путает религию с философией. Новицкий думает, что он философ. Если так, то и он не должен быть не теистом, а философом, так как первое невозможно соотнести со вторым. Могут быть лишь два пути: либо служишь лжи, либо начинаешь с ней борьбу, отрицая ее...» [3, с. 47].

Вектор философских взглядов М.Ф. Ахундзаде был соотносим и с другой концепцией Чернышевского, связанной с антропологическим материализмом. Дело в том, что основополагающие аспекты антропологической материалистики Чернышевского разработаны и обоснованы великим мыслителем почти в одно и то же время, когда М.Ф. Ахундзаде были написаны знаменитые «Письма Кемал-уд-довле...». Одним из аспектов этого философского трактата является то, что великий азербайджанский мыслитель, тонко знающий культуру Востока и будучи приверженцем равноправного отношения ко всем народам и нациям, сумел подвергнуть критике взгляд англичан на народ Индии. Сделав собеседниками представителей двух восточных народов – принцев Индии и Ирана, Ахундзаде посредством своих героев сумел представить истинное отношение современников на все отрасли культурной и общественной жизни. Как отмечает ученый, «те, кто внимательно читал философские письма, знают, что в этом поистине бессмертном произведении, Кемалуддовле является вымышленным свободолюбивым героем из индийцев. И это не случайно, ибо у Ахундова были друзья и соратники из Индии. И этот образ следует подразумевать как образ представителя революционно-демократически настроенных молодых людей Индии, в котором Ахундов воплотил свои мысли и чаяния...» [1, с. 48]. Таким образом, Ахундзаде, представляя свои философские взгляды об азиатских народах, так же, как и Чернышевский в своей знаменитой работе «О расах», выступил резко против деления людей по расам, в лице принцев двух стран Азии представил поколение, ни в чем не уступающее европейцам. М.Дж. Джафаров, ссылаясь на труд Н.Г. Чернышевского отмечает, что «несколько десятилетий назад специалисты по антропологии утверждали, что разница в расах появилась одновременно с возникновением человека, и каждая раса как тип связана своими корнями. В научных трактатах принимали это за научный факт и так представляли общественности. В действительности этот расовый вопрос возник вовсе не на научной основе...» [3, с. 55].

Интересен тот факт, что и исследование Чернышевского связано с народами Азии, в частности с Индией, Китаем. Получается, что М.Ф. Ахундзаде неспроста обратил внимание на расовые и культурно-просветительские проблемы, связанные с народами Азии. Великие мыслители хотели обратить внимание на то, что цивилизация начиналась с Востока. Полемизируя с реакционно настроенными в отношении Азии деятелями, и Ахундзаде, и Чернышевский выступали за демократические преобразования, которые вернули бы Востоку былую славу. Говоря о правящих кругах и Ахундзаде, и Чернышевский выступали против правителей этих стран, которые занимали своего рода приспособленческую позицию в отношении якобы «высших» рас. М.Дж. Джафаров, как бы в поддержку идей М.Ф. Ахундзаде в отношении индийского народа, приводит в пример еще одну мысль Чернышевского о том, как тот критиковал английских колонизаторов, которые вели захватническую войну в отношении Индии, считая, что это на руку лишь горстке англичан, а народу Британии до этого нет дела.

Ученый утверждает, что философские взгляды М.Ф. Ахундзаде сами по себе говорили о тех настроениях, которые царили среди народов Азии. Его взгляды наравне со взглядами Н.Г. Чернышевского были прямым ответом на захватническую политику царизма. Эти гении слова и их сторонники прекрасно понимали политику царизма в отношении национальных окраин, которая сводилась к торможению процессов образования, формированию новой культуры, которая должна была вбирать в себя все передовое. Но время требовало свое: перемен. И появились в недрах азербайджанского и русского народов личности, которые стали торопить это время, выдвигая свою передовую философию, на которой базировалось бы общественное мнение.

Высоко ценя философские и общественно-политические взгляды М.Ф. Ахундзаде, М.Дж. Джафаров отмечал, что «время, историческая неизбежность делали все для сближения народов, ратующих за свободу. Передовые взгляды озаряли своим светом все вокруг, преодолевая всякие препятствия. Ни ссылки, ни виселицы, ни многочисленные войска, ни тюрьмы не могли уже остановить передовых людей. Являясь культурным светочем, такие, как М.Ф. Ахундов, предвещали уже недалекое светлое будущее...» [1, с. 5].

Великие мыслители, и Ахундзаде, и Чернышевский пытались сказать во всеуслышание те идеи, которые подвергались цензуре в силу доминирующей в ту пору мысли о неравноправии народов и наций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Джафаров М.Дж. Избранные произведения: в 2-х томах. Баку: Азернешр, 1973. Т. 1. (на азербайджанском языке)

2. Джафаров М.Дж. Из истории азербайджанско-русских литературных связей. Баку: Азернешр, 1964. (на азербайджанском языке)
3. Чернышевский Н.Г. История. Философия. Литература. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1982.

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

GENDER STEREOTYPES IN GERMAN PHRASEOLOGY

В.А. Гут¹⁾, А.В. Зеленовская²⁾

V.A. Gut¹⁾, A.V. Zelenouskaya²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
^{1),2)}Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾viktoriagut7@gmail.com, ²⁾zel@tut.by

В статье рассматривается отражение гендерных стереотипов в немецкой фразеологии. На материале немецких фразеологических единиц выделяются особенности образа женщины и мужчины в традиционной картине мира жителей Германии. Описываются новейшие тенденции развития фразеологической системы немецкого языка, а именно, образование новых фразеологических единиц, описывающих роль женщины и мужчины в современном социуме, и адаптация уже существующих фразеологизмов под современные представления о гендере.

This article deals with the reflection of gender stereotypes in German phraseology. The features of the image of a woman and man in the traditional worldview of German residents are highlighted in German phraseological units. The article describes the latest trends in the development of the phraseological system of the German language, namely, the formation of new phraseological units describing the role of men and women in modern society, as well as the adaptation of present-day phraseological units to modern ideas about gender.

Ключевые слова: фразеологизмы; гендер; немецкая картина мира; стереотип; фемининность; маскулинность; феминистское движение.

Keywords: phraseological units; gender; German worldview; stereotype; femininity; masculinity; feminist movement.

Фразеологические единицы исторически несут информацию о жизни людей и общества, в том числе и о гендере, определенных представлениях, касающихся женщин и мужчин, о качествах их характера, внешности и роли в социуме.

А.В. Кириллина определяет гендер как мыслительную модель, позволяющую описать вопросы пола и его биологические и социокультурные функции [1, с. 10]. В первую очередь гендер имеет социальную природу, он создается обществом, в том числе и посредством языка.

Другими словами, гендер можно определить, как определенные социальные роли мужчин и женщин, которые сформировались в социуме и в нем же закреплены. В немецкой картине мира гендер проявляется в определенных темах, социальных ролях и лексемах: *Frau, Ehefrau, Mutter, Witwe, Tochter, Weib, Mädchen, Freundin, Schachtel, Puppe, Geschlecht, Biene* для описания женщины и *Mann, Junge, Mensch, Bauer, Hans, Bruder, Kerl* для описания мужчины.

Сегодня особый интерес представляет вопрос, какую же оценку общество предавало мужчине и женщине раньше и как эти представления меняются в современном мире.

В ходе исследования нами было найдено 86 фразеологических единиц немецкого языка, в составе которых есть одна из приведенных выше лексем. Все они были проанализированы с точки зрения фемининности (61 единица), и маскулинности (25 единиц). На основе формально-семантического признака нами были выбраны фразеологические единицы, содержащие непосредственную номинацию пола или ее метафорическое переосмысление.

Так, в немецкой фразеологии можно найти множество примеров, где женщины представлены в положительном ключе. Довольно часто можно встретить примеры фразеологизмов, где упоминается и описывается женская красота, например: *das schöne Geschlecht* ‘прекрасный пол’; *eine Tochter Evas* ‘дочь Евы’; *die schöne Frau ist halb verheiratet* ‘красивая женщина наполовину замужем’. С другой стороны, красота в немецких фразеологизмах не всегда является положительным качеством, иногда наличие красивой внешности трактуется как отсутствие других присущих женщине в традиционном обществе навыков, например: *ein schönes Gesicht kann keine Butter schlagen* ‘красивым лицом масло не взобьешь’; *je schöner das Weib, desto schlechter das Essen* ‘чем красивее жена, тем хуже еда’; *wer ein schönes Weib hat, hat nichts in die Schüssel zu brocken* ‘жена красивая – тарелка пустая’.

Что касается внешнего вида мужчин, немецкие фразеологизмы могут описывать их по-разному, как отрицательно (*es ist keine gute Ader an ihm* ‘в нем нет ничего хорошего’), так и положительно (*er sieht nach etwas Besonderem aus* ‘он производит незаурядное впечатление’).

В немецкой фразеологии также находят свое отражение стереотипы относительно уровня интеллекта женщин и мужчин. Обозначение интеллектуальных особенностей женщины сопровождается, как правило, иронией, насмешкой. Женский ум противопоставляется мужскому как недостаточно развитый. Это доказывают следующие примеры: *Frauen haben langes Haar und kurzen Sinn* ‘у женщин волос длинный, да ум короткий’; *lange Haare – kurzer Verstand* ‘длинные волосы – короткий ум’;

Frauen altern nicht, denn sie können nur bis dreißig zählen ‘женщины не стареют, потому что только до тридцати считать умеют’; но *Frage einen alten Mann, wenn du einen guten Rat brauchst* ‘за хорошим советом обращайтесь к старику’. В немецком языке можно встретить фразеологизмы, отражающие женский ум, смекалку и проницательность, например: *eine Frau weiß ein bisschen mehr als der Satan* ‘женщина знает чуть больше сатаны’; *ein Mann meint zu wissen, aber eine Frau weiß es besser* ‘мужчина думает, что знает, но женщина знает лучше’. В зависимости от контекста, фразеологизмы могут иметь двоякое значение и описывать женщину как с положительной, так и с отрицательной стороны.

Традиционно немцы представляют женщину как очень эмоциональное создание, поэтому особое место во фразеологии уделяется женскому нраву, буйному и неуправляемому: *einem Weibe fehlt es nie an Tränen* ‘у женщины никогда не бывает недостатка в слезах’; *es ist schlimmer, ein Weib zu reizen als einen bissigen Hund* ‘злая женщина страшнее кусачей собаки’. Вдобавок к этому, женщина часто предстает в роли «болтушки», что отражено в следующих примерах: *ein Mann ein Wort, eine Frau ein Wörterbuch* ‘мужчина скажет слово, а женщина – словарь’; *eine Frau sagt mehr, als in allen Büchern der Welt geschrieben steht* ‘одна женщина говорит больше, чем написано во всех книгах мира’; *die beste Frau ist die, die nicht spricht* ‘лучшая женщина та, которая молчит’; *das Haar einer Frau ist lang, ihre Zunge noch länger* ‘у женщин длинные волосы, а язык еще длиннее’; *Frauen haben immer das letzte Wort* ‘за женщиной всегда последнее слово’; *wo Frauen und Gänse sind, mangelt es nicht an Lärm* ‘где есть женщины и гуси, там не будет тишины’; *drei Frauen und eine Gans machen einen Markt* ‘три женщины и гусь – уже базар’.

Образ мужчины в традиционной немецкой картине мира можно увидеть на следующих примерах: *sich als Mann bewähren (zeigen)* ‘показать себя мужчиной, проявить мужество’; *wie ein Mann tragen* ‘сносить что-либо мужественно’; *Manns genug sein* ‘обладать достаточным мужеством’; *von Mann zu Mann* ‘поговорить как мужчина с мужчиной (откровенно)’; *Gold wird im Feuer geprüft, mutige Männer im Unglück* ‘золото проверяется в огне, мужество мужчины в беде’; *ein Mann bewährt sich seinem Ruf wie das Silber im Tiegel und das Gold im Ofen* ‘честь мужчины подтверждается, как у серебра в горниле, а у золота в печи’; *eher verkauft der Mann sein Land, als dass er sein Wort bricht* ‘мужчина лучше продаст страну, чем нарушит слово’; *dem Mutigen gehört die Welt* ‘мир принадлежит смелым’. На основании этих фразеологизмов можно заключить, что исторически в немецком обществе мужчина противопоставлен женщине как более сильный, мужественный, честный, откровенный человек.

В ходе исследования нами было обнаружено большое количество фразеологических единиц, описывающих роль женщины в традиционной немецкой семье: *eine aufrichtige Frau ist ihres Mannes blühende Schönheit* ‘честная жена – красавица для любого мужчины’; *das Auge der Frau hält das Haus rein* ‘глаз женщины держит дом в чистоте’; *wie die Frau, so das Haus* ‘какова хозяйка, такой и дом’; *ein Hausmütterchen sein* ‘быть хорошей домохозяйкой’; *ein Heimchen am Herd sein* ‘быть хранительницей домашнего очага’; *die Frau ist der Schlüssel des Hauses* ‘женщина – ключ от дома’; *das beste Möbel in einem Haus ist eine tugendhafte Frau* ‘лучшее украшение для дома – добродетельная женщина’; *die Arbeit einer Frau nimmt nie ein Ende* ‘женским хлопотам нет конца’. Это может быть связано с тем, что исторически роль женщины в первую очередь заключалась в воспитании детей и ведении домашнего хозяйства. На примере данных фразеологических единиц мы наблюдаем уважительное отношение к женщине, ее трудолюбию.

Что касается роли мужчины в семье, зачастую он представлен просто как хозяин, глава семьи, без определения конкретных задач или функций: *jeder Mann ist König in seinem Haus* ‘каждый мужчина – король в своем доме’. И женщина должна ему подчиняться: *Wenn man Nussbäume und Weiber nicht schwingt, so tragen sie keine Frucht* ‘женщины как деревья, если их не поколотишь, то плодов не соберешь’.

Благодаря высокой активности феминистского движения в настоящее время, границы между повседневными обязанностями и профессиями мужчин и женщин постепенно исчезают, часть из выше представленных фразеологизмов теряет свою актуальность в наши дни по причине того, что портрет современной семьи значительно отличается от традиционного исторически сложившегося взгляда на то, как должны быть распределены роли в семье. Сегодня все чаще можно видеть публикации в средствах массовой информации, которые задаются вопросом, кого же в современном мире следует считать слабым (*schwaches Geschlecht*), а кого сильным полом (*starkes Geschlecht*). В настоящее время предпринимаются активные попытки установить баланс между мужским и женским миром, что, безусловно, приводит к изменениям на уровне языка, адаптации многих фразеологических единиц под современные представления о гендере. Так, фразеологизмы, которые раньше содержали в себе маскулинный компонент, сейчас также могут употребляться в отношении женского пола: *seinen Mann stehen* – *seinen Mann/ihre Frau stehen* ‘не ударить в грязь лицом’; *ein Mann der Tat* – *ein Mann/eine Frau der Tat* ‘человек дела’; *ein Mann von Welt* – *eine Frau/ein Mann von Welt* ‘гражданин мира’.

Изменения в обществе также обусловили возникновение новых фразеологических единиц, направленных на повышение статуса женщины и ее самоутверждение. Если раньше говорили: *eine Frau ohne Mann ist ein Garten ohne Zaun* ‘женщина без мужчины как сад без забора’, то сегодня все чаще можно услышать: *eine Frau ohne Mann ist wie ein Fisch ohne Fahrrad* ‘женщина без мужчины как рыба без велосипеда’.

Однако часть фразеологизмов по-прежнему не теряют своей актуальности и сегодня, так как они не противоречат современным представлениям относительно взаимоотношений мужчины и женщины, их социальной роли: *eine gute Frau macht einen guten Mann* ‘у хорошей жены хороший муж’; *hinter jedem großen Mann steht eine kluge Frau* ‘за каждым великим мужчиной стоит великая женщина’; *die Bauersfrau ist die Seele des Bauernhofes* ‘женщина-фермер – душа фермы’; *der Mann ist Kopf, die Frau hingegen das Genick* ‘мужчина – голова, а женщина – шея’; *die Frau ist der Hüter der Seele des Mannes* ‘женщина – хранительница души мужчины’.

Таким образом, сопоставительный анализ женского и мужского образов в немецкой фразеологии показал, что исторически в немецкой картине мира мужчина представлен более положительно, чем женщина. Мужчина описывается как более сильный, мужественный и мудрый, но без четких указаний его обязанностей, того, что он должен делать, т.е. передается мораль и устои патриархального общества. Мужчина представляется в основном как хозяин дома и глава семьи, женщина же предстает преимущественно хранительницей домашнего очага, главной задачей которой является забота о муже и детях, подчинении мужчине. Нередко образ женщины в фразеологии немецкого языка представлен в негативном свете. Таким образом можно утверждать, что многие фразеологизмы отражают уже несколько устаревший взгляд на жизнь, роль и место женщины и мужчины в обществе, что ведет к возникновению гендерных стереотипов, к искаженному восприятию предназначений мужчины или женщины в современном мире. В то же время отмечается растущее количество новых фразеологизмов, отвечающих стандартам современного общества, где мужчина и женщина равны. Кроме того, большое количество фразеологизмов под влиянием настоящих тенденций видоизменяются и начинают использоваться как в отношении мужчин, так и в отношении женщин.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999.

**TRUE-CRIME STORIES КАК ДОКУМЕНТАЛЬНО-
КРИМИНАЛЬНЫЙ ЖАНР В ЛИТЕРАТУРНОМ
НАПРАВЛЕНИИ НОН-ФИКШН**

**TRUE-CRIME STORIES AS A DOCUMENTARY CRIME GENRE
IN NON-FICTION LITERATURE**

Ю.А. Дударёнок

Y.A. Dudaryonok

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: yulya.dudaryonok.00@mail.ru

В статье выделяются и анализируются жанрообразующие черты литературы направления true-crime, через призму ретроспективного анализа представлен генезис формирования данного литературного жанра.

In the article, the genre-forming features of true-crime documentary literature are identified and analyzed. The genesis of the formation of this literary genre is introduced through the prism of retrospective analysis.

Ключевые слова: документальная проза; криминальный сюжет; жанр true-crime; факт; домысел; катарсис.

Keywords: documentary prose; crime story; true-crime genre; fact; myth; catharsis.

Литература является тонким рефлексом настроений, потребностей и запросов современной читательской аудитории, реагируя предложением новых эстетических приемов в поэтическом слого, новых техник жанрового синтеза, новых приемов сюжетосложения. Этим и объясняется сегодняшняя популярность документальной прозы – произведений жанра нон-фикшн (от англ. *non-fiction* – ‘не вымысел’). Этому жанру характерно построение сюжетной линии на реальных фактах и событиях, фрагментарно дополненных авторским художественным вымыслом. Г.Ю. Новик относит литературу нон-фикшн к интеллектуально-художественному дискурсу, обозначая в качестве его основных функций информационно-гносеологическую и художественно-эстетическую [1, с. 18].

Г.М. Казакова в качестве ключевых отмечает следующие черты жанра нон-фикшн: «отсутствие вымышленных сюжетов и героев, рассказ о событиях, пропущенный через личностное мировосприятие автора, использование различных художественных и драматических приемов, построение композиции произведения по драматическому принципу “сцена за сценой”» [2, с. 9].

Примерами произведений нон-фикшн являются жизнеописания выдающихся личностей, истории реальных катастроф и расследования громких преступлений. В последнем случае мы имеем дело с отдельным направлением в документальной прозе – с документально-криминальным жанром (true-crime). Произведения жанрового направления true-crime относятся и к документально-художественной литературе, и к экранному искусству, но в любом случае маркером жанра является криминальный нарратив. В.Ю. Лабузная предлагает определять специфику произведений жанра true-crime через их сравнение с детективной литературой, в которой также отображается процесс расследования преступлений. Так, литература детективного жанра отмечена «эстетизацией криминальных сюжетов», что воплощается в том, что при описании преступлений акцентируется не юридический, морально-этический или социальный контексты, а «красота, совершенство и оригинальность преступного замысла, изобретательность и смертоносность убийцы» [3, с. 89]. В отличие от этого, каноническими элементами криминального нарратива в романах true-crime являются: «детализированные портреты реальных лиц, реконструкция сцены преступления, выстраивание хронологии предшествующих и последующих событий, анализ полицейских процедур <...>, разбор механизма судопроизводства, научная интерпретация психологических мотивов преступников». Что же касается элементов художественной драматургии в жанре true-crime, таковыми, по мнению В.Ю. Лабузной, выступают «интрига, параллельное действие и чередование сюжетных линий» [3, с. 90].

Документальное и художественное сплетаются в произведениях жанра true-crime неразрывно как на уровне сюжета, так и на уровне поэтического языка. *Факты* (правдивые исторические свидетельства) как основа нарратива органично дополняются художественными элементами в виде *домысла*. Важным видится разграничить «вымысел» и «домысел» – понятия, обозначающие элементы художественности в произведении.

Вымысел на уровне сюжета – это плод творческого воображения автора, не имеющих прямых соответствий с реальностью; это способ художественного обобщения, связанный с построением целого воображаемого мира, это художественная условность, не претендующая на истину. Вымысел способен «поглотить» факт и трансформировать его в художественном мире иллюзорной реальности. Домысел – использование отдельных художественных элементов с целью эстетизации фактов исторической реальности как, например, включение (вкрапления) описаний природы и погоды («Днем на склонах холмов пестрели коровы, щипавшие пожухлую зимнюю траву, но сейчас фары «рамблера» выхватывали из тьмы лишь полотно дороги да голые придорожные кус-

ты» [4, с. 7]) или эмоциональных состояний персонажа («Выйдя на улицу, девушка нервно оглянулась. За ней постоянно шпионил влюбленный в нее одноклассник» [4, с. 6]). При этом домысел не поглощает факт, а подчиняется достоверности, и позволяет в процессе восприятия этой достоверности читателем возникнуть художественному переживанию.

Чаще всего авторами произведений жанра true-crime становятся лица, которые непосредственно участвовали в поимке преступников, либо изучали материалы полицейского расследования, что ни в коем случае не подразумевает эмпатию к убийцам и маньякам: автор – на стороне закона и справедливости.

Полагают, что жанр true-crime своим существованием во многом обязан Трумену Капоте и его роману «Хладнокровное убийство», вышедшему в свет в 1966 году. В ходе написания произведения американскому писателю пришлось лично отправиться в штат Канзас на место преступления (убийство семьи фермера), чтобы провести собственное журналистское расследование. Все собранные им материалы по делу, включая письма, дневники, документы, беседы и интервью с полицейскими, жертвами, свидетелями и даже убийцами, легли в основу развернутого документального повествования. Данное произведение, с одной стороны, не лишено художественной составляющей и свойственной художественному слогу эмотивности, с другой стороны, роман характеризует наличие скрупулезно проработанной фактологической, построенной на реальных событиях основы.

Через призму ретроспективного анализа можно полагать, что своим появлением жанр true-crime также обязан сформировавшемуся в Америке в 1960-е годы жанру «новый журнализм».

Первоначально новый журнализм оформился как техника и стилистика написания журналистских материалов, когда реальные факты преподносились с использованием литературных приемов (беллетризация факта, литературная детализация лиц, сценописание, воссоздание диалогов, проговаривание личной позиции как намеренное отступление от принципа нейтральности). Данный синтетический формат в журналистике был спровоцирован неудовольствием читателей «безличностным подходом традиционной журналистики», что подтолкнуло авторов «чутко реагировать на происходящее» [5, с. 255].

О.О. Несмелова и Ж.Г. Коновалова рассматривают данный синтетический жанр как «чисто американское явление, возникшее в журналистике и легшее затем в основу “разоблачительной журналистики” XX века». Далее «увлеченность экспериментами с художественными приемами» при представлении фактов переместилась в литературу, «примером чего может служить роман Э. Синклера “Джунгли”, где “ре-

альность” жизни семьи рабочих-эмигрантов на чикагских бойнях была представлена с помощью художественных средств и приемов» [5, с. 248]. Посредством глубокого погружения в материал и активного использования литературных приемов, журналисты из обычных заметок стали создавать, по сути, полноценные произведения документальной литературы.

До сих пор остается дискуссионным вопрос, «жив» ли новый журнализм сегодня, или же он «стал фактом литературной истории» [5, с. 246]. Так или иначе, современный литературный жанр true-crime, можно смело называть преемником нарративных приемов нового журнализма.

Сегодня уже никого не удивляет литературный сюжет, основанный на реальных событиях, но в середине XX века революционной идеей стал факт того, что настоящее преступление может служить интересным материалом для создания новой художественно-документальной формы в литературе.

Годами позже, в 1974 году, успех true-crime литературы закрепился благодаря книге «Helter Skelter: Правда о Чарли Мэнсоне» американского юриста Винсента Буглиози, который задокументировал историю судебного процесса, ставшую впоследствии основой для создания самого продаваемого произведения этого жанра в конце XX века. И с начала 1980-х годов XX века фокусом внимания сторителлинга в произведениях жанра true-crime стали серийные убийцы, маньяки, а одной из самых популярных книг с такого рода проекцией стала работа американской писательницы Энн Рул «Незнакомец рядом со мной» – роман о серийном убийце Теде Банди.

True-crime литература весьма популярна в настоящее время, возможно, в силу «пробуждения» в читателе азарта детектива или эксперта-криминалиста, психоаналитика или судьи по уголовным делам. К тому же произведения, основанные на реальных преступлениях, апеллируют к одной из базовых и самых сильных человеческих эмоций – страху.

В современном обществе жанр true-crime, причем как в литературе, так и в экранном искусстве, не уступает по популярности традиционным жанрам, таким как фэнтези, детектив или комедия. У бесчеловечности, преступности и закона много лиц, и книги жанра true-crime непредсказуемы, неожиданны с точки зрения развития сюжета и порождают катарсический эффект.

Как утверждает И.Г.Тропина, в современной культурной ситуации катарсис «остается актуальным явлением, более того, культура как бы дает на него заказ» [6, с. 13]. Современная эпоха, переходная, по мне-

нию И.Г. Тропиной, «характеризуется повышенной травматичностью, обусловленной большой нагрузкой информационного и образного потока медиасреды, ускорением темпа исторического и психологического времени; <...>; тревожностью и катастрофичностью, эсхатологичностью сознания». В этой ситуации катарсис как эффект восприятия насилия предстает «либо как “удовлетворение влечения” и обретение временного комфорта, либо как очищение путем рационализации собственного внутреннего конфликта» [6, с. 15].

Наивным выглядит поверхностные суждения, что произведения жанра true-crime удовлетворяют зрительский интерес к документалистике и позволяют иначе взглянуть на проблемы насилия, беззакония и возмездия, что популярность данного жанра объясняется возросшим интеллектуальным уровнем и образованностью современного читателя, его тягой к объективности. Более верным умозаключением нам видится то, что восприятие true-crime stories через «очищение от страха, сострадания и других аффектов» приводит к «комфорту восприятия, чему способствуют сцены насилия, удовлетворяя потребность в “остром” зрелище» [6, с. 17]. Демонстрация и лицезрение насилия привлекательно тем, что это сопряжено с нивелированием катастрофизма реальной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Новік Г.Ю. Документальна проза (нон-фікшн) на межі ХХ-ХХІ стст.: театральний аспект // Часопис БДУ. Філологія. 2017. № 1.
2. Казакова Г.М. Нон-фикшн в современной книжной культуре // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2016. № 3 (47).
3. Лабузная В.Ю. «Спектакль эшафота» в «обществе спектакля»: генезис жанра true-crime в литературе и экранных искусствах // АРТИКУЛЬТ. № 33. 2019.
4. Грейсмит Р. Зодиак. М.: Пальмира, 2020.
5. Несмелова О.О., Коновалова Ж.Г. Новый журнализм: теоретические принципы и их художественное воплощение // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153. Кн. 2.
6. Тропина И.Г. Катарсическая функция экранного насилия // Известия ВГПУ. № 8 (42). 2009.

МОЛОДЕЖНЫЙ СОЦИОЛЕКТ КАК МАРКЕР МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

YOUTH SOCIOLECT AS A MARKER OF YOUTH SUBCULTURE

А.Д. Ковальчук

A.D. Kovalchuk

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: kovalchuk.aln@gmail.com

В статье раскрывается понятие «социолект» и «молодежный социолект»; анализируются проблемы и направления исследования молодежного социолекта в социолингвистике; предлагается классификация ключевых черт современного молодежного социолекта.

In the article the notions of “sociolect” and “youth sociolect” are revealed; the problems and directions of research on youth sociolect in sociolinguistics are discussed; the classification of the key features of the modern youth sociolect is offered.

Ключевые слова: социолект; молодежный социолект; социолектизм; молодежный сленг.

Keywords: sociolect; youth sociolect; sociolectism; youth slang.

Анализ речи в проекции социума в русском языкознании берет начало в 20-30-е годы XX века. Работы таких лингвистов, как В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, Б.А. Ларин, Е.Д. Поливанов и др. в области анализа речи стали предпосылками нового направления в лингвистике, которое получило название социальная диалектология. Исследуя «причинные связи между языком и факторами общественной жизни» [1, с. 432], социальная диалектология выработала как собственный категориальный аппарат, так и методы изучения речи отдельных языковых личностей и целых социальных групп. В этом контексте возникает и новый термин – социолект, до сих пор еще не получивший единого и общепризнанного определения.

Т.В. Жербило предлагает понимать социолект как диалект определенной группы людей, отличающийся от нормированного литературного языка особым словоупотреблением, произношением, способами синтаксического использования языковых средств. Социолект, как далее утверждает автор, это совокупность языковых особенностей: лексических, фразеологических, синтаксических, присущих той или иной социальной группе (профессиональной, сословной, возрастной – в пределах того или иного национального языка) [2, с. 55].

Т.И. Ерофеева под понятием «социолект» понимает «речевую общность» того или иного коллектива, группы. Социолект включает понятие социального типа, который формируется под влиянием черт, свойственных расе, этнической группе, национальности, социальному классу. В такой проекции анализа «социолект – это речь “среднего индивиду”, представляющего свою социальную группу, культуру» [3, с. 21-25].

Несмотря на наличие ряда определений термина «социолект», объединяющим их свойством является понимание социолекта как «социально-маркированной подсистемы языка» [3, с. 21-25].

Таким образом, социальное расслоение общества по признакам профессии, пола, расы, культуры, возраста, религиозных взглядов и т.д. приводит к появлению ряда языковых вариантов и моделей вербального поведения – социолектов. При этом важно отметить, что несовпадение социального опыта, принадлежность к разным социальным группам служит препятствием к эффективной коммуникации в силу того, что одни и те же знаки (слова) могут именоваться в разных социолектах разные явления. С.О. Карцевский еще в первой половине XX в. сформулировал постулат о неизменной подвижности языкового знака: если бы знаки были неподвижны, «язык стал бы простым собранием этикеток». Равно как один и тот же языковой знак «может служить для передачи различных значимостей», одна и та же значимость «может быть представлена разными знаками» [4]. Именно вследствие такого вот «асимметричного дуализма структуры знаков» (С.О. Карцевский) система языка эволюционирует: адаптируется к условиям конкретной коммуникативной ситуации, в ней появляются социолекты. Благодаря этому язык служит как средством общения внутри всего лингвистического сообщества, так и позволяет каждому его члену выразить себя самого, органично интегрируя социализированные формы нашей психической и социальной жизни и опцию индивидуального вербального самовыражения.

При этом, однако, степень кодифицированности и устойчивости элементов в рамках социолектов варьируется. Так, речь в молодежной среде, безусловно, отмечена отклонением от нейтральной языковой нормы, однако, она вполне понятна слушателю вне группы, несмотря на неоднородность лексики и фразеологии, широкий синонимический ряд и динамичное обогащение «фонда» номинативных лексем. Речь же асоциальных или маргинальных групп порой совершенно не поддается расшифровке, хотя единицы «маргинализованного языка» (слова, выражения) в хронологическом отношении довольно стабильны.

Молодежный социолект выделяется, в первую очередь, по возрастному признаку характеризуемой им социальной группы. Язык молодежи исторически адресуется языку студенческой среды. Именно язык

студентов в XIX в. считался исторически первичным объектом в лингвистических исследованиях молодежного варианта языка. Начало XX века ознаменовалось переадресацией внимания ученых с языка студентов на язык школьников, а также на причины появления молодежных социолектизмов. Середина XX в. отмечена распространившимся убеждением, что молодежный социолект, как разновидность языка, пагубно влияет на сохранение литературной нормы национального языка и вульгаризует общение в социуме. Конец XX в. ознаменован активным зарождением таких слоев молодежного общества, как субкультуры, что значительно «обогастило» молодежный социолект. И именно молодежные субкультуры стали одним из основных источников изучения сленга за последние десятилетия прошлого века.

В фокусе внимания исследователей молодежного языка в начале XXI в. оказались вопросы статуса молодежного социолекта в системе национального языка, семантический состав единиц языка и источники его пополнения, функциональные особенности социолектизмов и способы образования, виды молодежного сленга, этнокультурное и вненациональное в молодёжном языке и, конечно же, причины его использования.

В целом социолингвистическое исследование молодежного социолекта сопряжено с рядом трудностей. Таковыми являются и противоречивость характеристик молодежного языка, сложности наблюдения и получения материала для исследования, стремительность эволюционных преобразований, и, что особенно важно, – экстралингвистическая обусловленность, ведь возраст представителей данной социальной группы непосредственно связана с важными моментами социального взросления. Таковыми выступают процесс *социализации* (становление личности и приобщение к материальной и духовной жизни общества), возрастные *психологические особенности* как потребность в друзьях и коллективных формах деятельности, стремление к самоутверждению, а также стремление к *созданию собственного социокультурного пространства*, противопоставляемого культуре взрослых. Следовательно, молодежный социолект понимается как «социально определенная организация системы получения, восприятия, аккумуляции и дифференциации информации, а также обмен данной информацией во время реализации акта коммуникации между членами определенного социума (индивидов), которые проходят социализацию в возрасте приблизительно от 14 до 29 лет» [5, с. 23].

Ключевыми причинами использования молодежного социолекта (равно как и причинами его возникновения), по мнению Н.М. Наер, является желание молодежи сделать язык «своим», понятным в кругу сверстников, а также оптимальным для выражения собственных чувств

и образа мыслей, отличных от чувств и мыслей представителей других социальных групп. Н.М. Наер также отмечает, что возникновение языка молодежи связано с тем, что молодежь хочет абстрагироваться от родителей и представителей старшего поколения. Появление молодежного социолекта – это следствие протеста против представителей других социальных групп и традиционных моделей речевого поведения [6, с. 271].

Что касается такой черты молодежного языка, как стремительность эволюционных преобразований, то здесь важно отметить, что динамика развития и изменчивость самого общества способствуют особой «подвижности» языка молодого поколения, а именно, его словесного воплощения, в результате чего за период жизни одного поколения его лексикон подвергается серьезным изменениям не только в аспекте увеличения или уменьшения объема, но и в плане замены целых пластов слов и выражений другими лексемами.

Анализ функционально-семантической специфики молодежных социолектизмов позволил нам в качестве ключевых выявить следующие их характерологические черты и свойства:

а) фразеологизация и метафоризация лексического слоя молодежного социолекта (*I'll pick you up* 'зайду за тобой'; *trap a man* 'подцепить парня'; *I'll hit you up* 'я звякну тебе'; *hang out* 'зависать'; *let's catch up later?* 'давай поболтаем позже');

б) мотивированность состава его единиц реалиями молодежной среды (*tug* 'ученик колледжа', *chill* 'расслабиться'; *iron pimp* 'школьный автобус'; *metal mouth* 'подросток, носящий брекет';);

в) телеграфный стиль (эргономичность) и использование лаконизмов (*that's kinda true* 'это правда'; *bro* 'братан'; *sup* 'как дела?'; *pic* 'фото');

г) доминанта оценочного компонента в семантике социолектизмов (*blowout* 'вечеринка'; *chill* 'крутой'; *go nuts* 'сойти с ума'; *give shit* 'приставать'; *meth head* 'наркоман'; *booze* 'алкоголь'; *lame* 'отстой');

д) лексическая вульгаризация и фамильяризация (*dude* 'чувак'; *bitch* 'стерва'; *asshole* 'кретин'; *babe* 'крошка');

е) диалогичность как функциональный маркер социолектизмов (*come on* 'ну же'; *peace* 'счастливо'; *what's up* 'как дела?'; *I'll see you around* 'увидимся'; *later, man* 'до скорого').

Поскольку молодежные социолектизмы, как отмечает Н.И. Копытина, сегодня активно расширяют «границы употребления в письменно-литературном языке, разговорной речи и прессе» [7, с. 77], то, можно полагать, что молодежный социолект является и рефлексом состояния общества, и сигналом перспектив развития системы национального языка. Отмеченное актуализирует лингвистические исследо-

вания молодежного социолекта как проекции коммуникативной культуры общества в ближайшем будущем и как своего рода лингвистического архива экспрессивных номинативных средств, которые активно проникают в повседневное / бытовое общение и даже в институциональную коммуникацию во всех сферах жизни современного общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: URSS / Либроком, 2009.
2. Жербило Т.В. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/3926/социолект (дата обращения: 05.05.2022).
3. Ерофеева Т.И. Социолект как инструмент описания языковой ситуации региона // Вестник Пермского университета. 2010. № 1(7). С. 21–25.
4. Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/yz5in> (дата обращения: 05.05.2022).
5. Кузьмина С.Г. Средства выражения межличностных отношений в текстах молодежной сферы общения (грамматический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / МГЛУ. М., 2000.
6. Наер Н.М. Стилистика немецкого языка: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2006.
7. Копытина Н.Н. Лингвистические особенности современного французского молодежного социолекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 3 (10). С. 77–79.

АРХИТЕКТУРНЫЙ КОД В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ ЕДИНИЦ *ВОРОТА/大门, ДВЕРЬ/门, ПОРОГ/户限*)

ARCHITECTURAL CODE IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES (CASE STUDIES OF *GATE/大门, DOOR/门, THRESHOLD/户限*)

Н.С. Протасеня

N.S. Protasenya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: nlnaprotasenya@gmail.com

В статье сопоставляются способы реализации архитектурного кода культуры в русской и китайской языковых картинах мира на материале фразеологизмов, имеющих в своем составе конструктивные элементы дома (*ворота/大门, дверь/门, порог/户限*). Систематизированы современные научные представления о содержании понятия «код культуры» и составе культурных кодов. Выявлены как типологическое сходство русского и китайского языков в реализации архитектурного кода, так и

национально-специфические различия фразеологических единиц, отражающих данный фрагмент языковой картины мира.

The article compares the ways of implementing the architectural code of culture in the Russian and Chinese worldviews by studying phraseological units that include the structural elements of a house (*gate/大门*, *door/门*, *threshold/门槛*). Recent ideas about the content of the “culture code” concept and the composition of cultural codes are systematized. Both the typological similarity of the Russian and Chinese languages in the implementation of the architectural code, as well as national-specific peculiarities in phraseological units reflecting this fragment of the worldview are revealed.

Ключевые слова: лингвокультурология; культурный код; архитектурный код; фразеологическая единица.

Keywords: linguoculturology; cultural code; architectural code; phraseological unit.

В современной лингвокультурологии одним из наиболее перспективных направлений являются исследования в области изучения кодов культуры. Результаты таких исследований представлены в трудах В.Н. Телия, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, М.Л. Ковшовой и др. исследователей.

В.В. Красных предлагает два определения культурного кода – с точки зрения культуры и языка. «Если делать акцент в первую очередь на культуре, то код культуры может рассматриваться как «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир и с помощью которой человек членит, категоризует, оценивает и т.д. мир, в котором он живет, а также осмысливает себя самого в этом мире. Если отталкиваться от языковой составляющей, то код культуры предстает как совокупность имен и их сочетаний, которые обладают помимо собственно денотативного значения культурноносными смыслами» [1, с. 379].

В исследованиях авторитетных ученых предлагаются различные списки базовых кодов, различающиеся степенью подробности членения областей действительности. Так, В. Н. Телия и авторы «Большого фразеологического словаря русского языка» выделили следующие коды культуры: антропный, или собственно человеческий код, зооморфный код, растительный код, природный код, артефактно-вещевой код, вещно-костюмный код, гастрономический код, архитектурный код, духовно- и/или религиозно-антропоморфный код, религиозно-артефактивный код, временной код, пространственный код, количественный (числовой код), цветовой код, телесный (соматический код) [2, с. 96].

Мы рассматриваем архитектурный код как частный случай предметного (артефактивного) кода. По В.Н. Телия, предметный код культуры включает в себя «совокупность имен и их сочетаний, которые обозначают объекты и предметы, в том числе повседневного обихода, и

приписываемые им свойства. Данные имена несут в дополнение к природным свойствам именуемых объектов и предметов функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим именам роль знаков «языка» культуры» [3, с. 146].

Объектом исследования в данной статье является воплощение архитектурного кода культуры в русских и китайских фразеологизмах, включающих обозначения конструктивных элементов дома. В качестве материала для анализа были отобраны русские и китайские фразеологизмы, содержащие лексемы *ворота/大门* ‘ворота’, *дверь/门* ‘дверь’, *порог/户限* ‘порог’. Источниками языкового материала послужили «Фразеологический словарь современного русского литературного языка» под редакцией А.Н. Тихонова [4], «Большой фразеологический словарь русского языка» под редакцией В.Н. Телия [5], 中华成语辞海, 主任陈霞村 («Китайский фразеологический словарь Цыхай» под редакцией Чэнь Сяцунь) [6], 在线成语字典 («Большой китайский фразеологический словарь он-лайн») [7].

Образы фразеологизмов, имеющих в своем составе конструктивные элементы дома (*ворота/大门*, *дверь/门*, *порог/户限*), восходят к архетипической форме осознания мира, противопоставляющей «свое» и «чужое» пространство. Ворота и дверь в русской и китайской лингвокультурах символизируют границы «своего» пространства. Китайский фразеологизм 吃闭门羹 ‘уйти ни с чем’ (букв. ‘съесть похлебку у закрытых дверей’) и русское *от ворот поворот* являются частичными эквивалентами: они имеют незначительное образное несоответствие, сохраняя при этом одинаковое смысловое значение: «во время визита (гостя) хозяйина нет дома, получен отказ во входе или получен холодный прием» [7]; «лицо или группа лиц решительно отказывает другому лицу или другой группе лиц в ответ на их просьбу, обращение, предложение о деле и т. п.» [5]. Оба эти выражения часто используются в значении отказа на ухаживания мужчины. В русском языке фразеологизм также имеет значение «получение отказа при сватовстве», восходит к древнейшей форме социально канонизированного упорядоченного поведения – к ритуалу сватовства: при отказе со стороны невесты приехавших сватов не пускали в дом, и они вынуждены были поворачивать от ворот» [5]. В образной основе данных фразеологизмов лежит метафорическое уподобление отказа, нежелания иметь дело с тем или иным лицом, изгнанным от границ «своего» пространства.

В русской лингвокультуре ворота задают рамки приличий, дозволенного и допустимого: *ни в какие ворота не лезет* ‘очень плохо, никуда не годится’.

Как в русской, так и в китайской фразеологии единицы *ворота/大门* и *дверь/门* являются не только символом границы – в предметном коде культуры они выступают и как символ канала связи с окружающим миром: открытые ворота / дверь символизируют свободу, желание вступить в контакт, гостеприимство, закрытые – отказ впускать кого-то в свое пространство, иметь с кем-либо дело. Таковы китайские фразеологические единицы *门不停宾* ‘широко раскрывать двери дома’ (букв. ‘не останавливать гостей в воротах’); *大门不出, 二门不迈* ‘не выходить из дома и не общаться с людьми’ (букв. ‘не выходить за главные ворота, не переступать за внутренние ворота’); *闭门却扫* ‘прекратить всякие сношения с внешним миром’ (букв. ‘закрыть дверь и отказать посетителям’); *闭门谢客* ‘жить затворником, не выходить из дома’ (букв. ‘запереть двери и отказывать в приеме гостям’); *闭门思过* ‘размышление о своих поступках наедине с собой’ (букв. ‘замкнуться (закрыться) в комнате и думать о своих ошибках’); *闭门造车* ‘быть оторванным от действительности’ (букв. ‘делать телегу при закрытых дверях’). Ср. также русские фразеологизмы *открывать все двери* ‘оказывать гостеприимство, хороший прием’; *закрывать двери дома перед кем-л., для кого-л.* ‘переставать принимать у себя дома, не допускать в свое общество’; *указывать на дверь* ‘предлагать удалиться, уйти, выгнать’.

В китайской лингвокультуре лексемы *大门* ‘ворота’, *门* ‘дверь’ указывают также на социальный статус человека: *门当户对* ‘одинакового общественного положения и происхождения’ (букв. ‘ворота подходят, дворы соответствуют’).

Еще один достаточно широко используемый фразеологизм с компонентом *门* ‘дверь’ в китайском языке – *开门见山* ‘открыто, прямо излагать свою позицию’ (букв. ‘открыть двери и увидеть горы’). Образ открытой двери здесь выражает открытость намерений человека.

Образ двери вообще символизирует ту границу, через которую происходит общение человека с окружающим миром, другими людьми: кит. *门无杂宾* ‘не заводить случайных знакомств’ (букв. ‘у дверей нет случайных гостей’); *望门投止* ‘искать прибежище в первом попавшемся доме’ (букв. ‘увидел дверь и остановился на простой’); *沿门托钵* ‘ходить по дворам и просить милостыню’ (букв. ‘у всех дверей держать миску’); *傍人门户* ‘полагаться на мнения других’ (букв. ‘опираться на ворота и двери сторонних людей’). Ср. реализацию этого образа в русских фразеологизмах: *все двери захлопываются* ‘о лишении кого-либо возможностей действовать, работать, идти к намеченной цели’; *ломиться в открытые двери* ‘утверждать, доказывать то, что очевидно, из-

вестно, против чего никто не спорит'; *при закрытых дверях* 'без посторонних'; *при открытых дверях* 'с допуском посторонних'; *стучаться во все двери* 'обращаться к кому-л. с просьбой о чем-л., в поисках чего-л.'; *хлопать дверями* 'решительно уйти'.

Фразеологизм *拒之门外* (букв. 'держат за дверью') сопоставим по значению с русскоязычным фразеологическим единством *не пускать на порог*. Как можно заметить, они расходятся в своей образной основе и лексическом составе, имея сходства лишь в значении «отказывать. Держать человека за дверью и не позволять войти. Относится к отказу в ведении переговоров или совместных делах» [6]; «лицо или группа лиц не желает иметь никаких отношений, общаться, встречаться в своем доме или в официальном учреждении с другим лицом или с другой группой лиц» [5]. Отказ от контакта уподобляется нежеланию впускать.

Фразеологическая единица *户限为穿* (букв. 'пороги истоптаны') соотносится по образной основе с русскоязычным выражением *обивать пороги*, однако их значения различаются. В китайском языке данный фразеологизм используется в значении «много людей, которые приходят посмотреть или спросить совета» [6]; в русском языке – «заниматься хождением куда-л. с просьбами, ходатайствами» [4, с. 686]. Лексема *порог* здесь метонимически замещает *чей-либо дом* или *административное учреждение*.

Итак, исходя из соотношения смысловых и образных составляющих межъязыковых соответствий, в нашем материале выделяются две группы фразеологических единиц:

а) частичные эквиваленты (межъязыковые соответствия обнаруживают незначительные расхождения образной основы, сохраняя при этом одинаковое значение): *吃闭门羹* (букв. 'съесть похлебку у закрытых дверей') – *от ворот поворот*; *门不停宾* (букв. 'не останавливать гостей в воротах') – *открывать все двери*; *闭门却扫* (букв. 'закрыть дверь и отказать посетителям'); *闭门谢客* (букв. 'запереть двери и отказывать в приеме гостям') – *закрывать двери дома перед кем-л., для кого-л.*; *拒之门外* (букв. 'держат за дверью') – *не пускать на порог*; *户限为穿* (букв. 'пороги истоптаны') – *обивать пороги*;

б) безэквивалентные фразеологические единицы (единицы исходного языка не имеют соответствий в языке сопоставления): рус. *ни в какие ворота не лезет*; *указывать на дверь*; *все двери захлопываются, ломиться в открытые двери*, *при закрытых дверях*, *при открытых дверях*, *стучаться во все двери*, *хлопать дверями*; кит. *大门不出, 二门不迈* (букв. 'не выходить за главные ворота, не переступать за внутренние ворота'); *闭门思过* (букв. 'замкнуться (закрыться) в комнате и думать о

своих ошибках'); 闭门造车 (букв. 'делать телегу при закрытых дверях'); 门当户对 (букв. 'ворота подходят, дворы соответствуют'); 开门见山 (букв. 'открыть двери и увидеть горы'); 门无杂宾 (букв. 'у дверей нет случайных гостей'); 望门投止 (букв. 'увидел дверь и остановился на простой'); 沿门托钵 (букв. 'у всех дверей держать миску'); 傍人门户 (букв. 'опираться на ворота и двери сторонних людей').

Теоретически можно было обнаружить также полные эквиваленты (единицы сопоставляемых языков характеризуются образным и смысловым совпадением), однако в данной тематической группе они не встретились.

Проведенный нами анализ фразеологических единиц, соотносимых с архитектурным кодом культуры, позволил сделать вывод о преимущественном совпадении эталонных образов в обеих лингвокультурах (во внимание принимаются одни и те же конструктивные элементы дома) и наличии некоторых расхождений их переосмысления в каждом из языков. Общим для обоих языков является кодирование в образах ворот, дверей, порога следующих культурных смыслов. Ворота и двери в русской и китайской лингвокультурах символизируют границы «своего» пространства, выступают как символ канала с окружающим миром. Порог, как и ворота, дверь, символизирует границу, через которую происходит общение человека с окружающим миром, а также метонимически замещает собой дом или административное учреждение. В китайском языке национально-культурную специфику обнаруживают фразеологические единицы, в которых 大门 'ворота', 门 'дверь' символизируют социальный статус, открытость намерений человека. В русском языке национальной специфичностью обладают фразеологизмы, в которых *ворота* указывают на рамки дозволенного и допустимого в обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. М.: Гнозис, 2016.
2. Гудков Д.Б. Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007.
3. Красных В.В. Предметный код культуры в русском пространстве // Русистика на пороге XXI века: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч. конф., Москва, 8–10 июня 2002 г. М.: МГЛУ, 2003. С. 146–148.
4. Фразеологический словарь современного русского литературного языка: в 2 т. / сост.: А.В. Королькова, А.Г. Ломов, А.Н. Тихонов; под ред. А. Н. Тихонова. М.: Флинта: Наука, 2004. Т. 1: А–П.
5. Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?id=VmuG1KGjQQkC> (дата обращения: 16.09.2022).

6. 中华成语辞海 / 主任陈霞村. – 长沙 : 湖南教育出版社. – 1796 页. = Китайский фразеологический словарь Цыхай / гл. ред. Чэнь Сяцунь. Чанша: Изд-во просвещения Хунань, 2013.

7. 在线成语字典 = Большой китайский фразеологический словарь онлайн [Электронный ресурс]. URL: <http://cy.5156edu.com> (дата обращения: 16.09.2022).

ОНИМЫ З КАМΠΑНЕНТАМ WEIß / БЕЛЫ Ў БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАМОЎНАЙ ТАПАНІМІЦЫ

ONYMS WITH THE WEIß / WHITE COMPONENT IN BELARUSIAN AND GERMAN TOPONYMY

А.А. Прыгодзіч

A.A. Pryhodzich

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Мінск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: elpr7@tut.by

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці функцыянавання тапанімічных намінацый з кампанентамі *weiß* / *белы* ў беларускім і нямецкамоўным тапаніміконе, вызначаецца семантыка першых і другіх кампанентаў геаграфічных назваў і ўсяго тапанімічнага ўтварэння ў цэлым.

The article discusses the features of functioning toponymic nominations with *weiß* / *white* components in the Belarusian and German toponymicon. The meanings of the first and second components of geographical names as well as the entire toponymic formation are revealed.

Ключавыя словы: тапаніміка; структура тапоніма; словаўтваральная мадэль; кампаненты *weiß* / *белы*; беларуская мова; нямецкая мова.

Keywords: toponymy; toponym structure; word-formation model; components; Belarusian language; German language.

Тапанімічныя назвы з’яўляюцца адной з важнейшых крыніц інфармацыі пра мінулае, захоўваюць звесткі пра прыродна-геаграфічныя асаблівасці, склад насельніцтва, старажытныя промыслы жыхароў тых ці іншых тэрыторый. Адметнае месца ў сістэме такіх намінацый займаюць тапонімы з колеравым кампанентам. Да ліку апошніх у складзе беларускай і нямецкай тапаніміі адносяцца кампаненты *зялёны, сіні, белы, чорны, жоўты, красны, чырвоны*. У еўрапейскай тапаніміі, напрыклад, *белы колер* праілюстраваны такімі онімамі, як *Weinstadt, Weismain, Weißenberg, Weissenburg in Bayern, Weißenfels, Weißenhorn, Weissenensee, Weißenstadt* і інш.; *Белаежскі, Белая Ветка, Белы Лог, Белае Катлярова, Белаеусаўка, Белабокі, Белая Гара, Белы Лес, Белаазёрск, Белыя Балаты, Белалессе*.

Лексема *белы* ў славянскіх мовах мае некалькі значэнняў. Параўн.: *белый* прым. 1. Белы (пра колер). 2. Светлавалосы, са светлай скурай, светлай масці або апырэння. 3. Ясны, празрысты, светлы. 4. Чысты, ачышчаны. 5. Бялізнавы, які адносіцца да бялізны. 6. Не пастрыжаны ў манахі (аб духавенстве). 7. Бязгрэшны [2, с. 5]. Паводле этымалогіі, «Белый. Общеслав. индоевр. характера (ср. лит. *balti* ‘белеть’, *латышск. bāls* ‘бледный’, греч. *phalos* ‘белый’, др.-инд. *bhālam* ‘блеск’ и др.). Образовано посредством суффикса *-l-* от индоевр. **bha* ‘светить, сиять, блеснуть’ (ср. др.-инд. *bhas* ‘слияние’, греч. *phane* ‘факел’) [2, с. 41].

Шматлікія ўстойлівыя выразы падкрэсліваюць этымалогію гэтай лексемы. “Белы колер у этнакультуры беларусаў асацыюецца найперш з жыццёвай сілай, здароўем і вытворчым патэнцыялам, сімвалізуе чысціню, святасць, прыгажосць і зямное жыццё. Семантыку жыцця побач з прасторавай семантыкай утрымлівае каларонім і ў фразеалагізме *белы свет* ‘навакольная рэчаіснасць – сусвет, зямля, з усім, што на ёй існуе, жыццё ва ўсіх яго праявах’, які ўваходзіць таксама ў склад выказаў з разнастайнымі значэннямі: *не бачыць белага свету, выводзіць на белы свет, у белы (божы) свет, у белы свет як у капейку, не жылец на белым свеце* і інш.” [3, с. 150]. Кампанент *белы* ў абедзвюх мовах найчасцей рэалізуе становячыя канатацыі, за выключэннем адзінкавых выказаў тыпу *даводзіць да белага калення; j-n zur Weißglut bringen*.

У нямецкай мове выкарыстоўваюцца перыфразы з лексмай *weiß* ‘белы’, асабліваюцца такіх вобразнаўтвораных апісальных параўнанняў з’яўляецца пераасэнсаванне абодвух яго кампанентаў: *der weiße Sport* ‘теніс’, *der Weiße Tod* ‘смерць у снезе’, *eine weiße Weste haben* ‘мець бездакорную рэпутацыю’ на базе метанімічнага пераносу (колера адзення) *der Weißkittel* ‘муляр, тынкоўшчык’ [4, с. 73].

Аналіз фактычнага матэрыялу сведчыць, што характэрнай асаблівасцю разглядаемых тапонімаў з’яўляецца наяўнасць складаных, састаўных назваў, прыназоўнікава-іменных канструкцый. Па сваім паходжанні складаныя тапонімы або кампазіты ўяўляюць спалучэнні, што ўзніклі шляхам марфалага-сінтаксічнага аб’яднання дзвюх асноў і маюць цэласнае афармленне (*Weismain, Weissenberg, Weissenburg, Weissenfels, Weissenhorn, Weissensee, Weißkeißel, Weissenstadt, Weisenthurm, Weißwasser*).

Вылучаюцца розныя канструкцыі такіх тапонімаў, дзе першым кампанентам з’яўляецца лексема *weiß-*, *weisen-*. Напрыклад, *Weis+main* (*Weismain* – горад у Баварыі), *Weissen+berg* (*Weissenberg* – горад у Саксоніі), *Weiß+wasser* (*Weißwasser* – горад у Саксоніі), *Weissen+fels* (*Weissenfels* – горад у Саксоніі Ангальт), *Weissen+horn* (*Weissenhorn* – горад у Баварыі), *Weissen+stadt* (*Weissenstadt* – горад у Баварыі),

Weissen+thurm (*Weissenthurm* – горад у зямлі Рэйнланд Пфальц), *Weissen+see* (*Weissensee* – горад у Цюрынгіі), *Weiß+wasser* (*Weißwasser* – горад у Саксоніі) і т.п. На нямецкай моўнай тэрыторыі намі зафіксавана нешматлікая група разглядаемых найменняў. Сустрэкаюцца таксама адзінаквыя аднаіменныя гідронімы: *Weismain* (прыток ракі Майн), *Weisse Elster* (*Al-astra, Al-istra*) (прыток ракі Заале).

Спецыфічны пласт онімаў складаюць найменні ў форме прыназоўнікава-іменных канструкцый. Намі зафіксаваны некаторыя назвы такіх канструкцый: *Weissenburg in Bayern* (невялікі горад у Баварыі. Ранейшыя назвы гэтага оніма – *Weissenburg im Nordgau, Weissenburg am Sand, Wuischke bei Weissenberg* (сельскі населены пункт у Саксоніі). Даследуемая тапонімы з’яўляюцца апісальнымі характарыстыкамі геаграфічных аб’ектаў і ўжываюцца “для ліквідацыі айканімічнай аманіміі, якая ўскладняе адрозненне аб’ектаў” [5, с. 99].

Састаўныя тапонімы складаюць таксама невялікую групу. *Weißer Main* – адзін з вытокаў ракі Майн, *Weissenhaider Mühle* – абшчына ў Баварыі, *Weissenburger Bucht, Weissenburger Alb* – прыродная прастора ці парк ў Баварыі. Якасныя прыметнікі з азначальнымі антанімічнымі кампанентамі *чорны-белы* выконваюць дыферэнцыйную функцыю і ўтвараюць палярызаваныя пары. Напрыклад, *Schwarzenberg – Weissenberg, Schwarzensee – Weissensee*.

Структурна-словаўтваральная характарыстыка беларускіх тапанімічных назваў з кампанентам *белы* дае магчымасць таксама ўстанавіць сярод іх простыя (*Беліца, Белае, Белін, Бельск, Бельчыца, Беякі, Бялынічы, Бялёва, Белмчаны* і інш.), складаныя (*Белалескае, Белакозы, Белаводы, Белахвостава, Белавусаўшчына, Белазоры, Белаводка, Беладзедкава, Белавусы* і інш.) і састаўныя найменні (*Белая Буброва, Белы Бераг, Белая Ветка, Белая Вадзіцы, Белы Лог, Белыя лужы, Белы Пясок, Белая Ліна* і інш.). Колькасныя паказчыкі разглядаемых онімаў на беларускай тэрыторыі ў разы перавышаюць нямецкія.

Каляронім *белы* характарызаваў адметныя *рысы мясцовасці*, напрыклад, каля лугоў і балот з белымі кветкамі, мясцовасць з белым пяском, з наяўнасцю выкапнёвай крэйды (*Беліца, Белае, Белья Балоты*); *культавую сімваліку*, напрыклад, на землях белага духавенства, правядзення рытуальных дзеянняў (*Белая Крыніца*), сімвалы краіны (*Белая Русь*) і інш. [6, с. 30].

У славянскай і нямецкай айканіміі сустракаюцца таксама шматлікія антрапомімы з кампанентам *Weiß/белы*: *Weiß, Weiss, Weis, Weisz, Weihs, Wyss, Weißman, Weißmel, Weißgerber, Weißpfennig, Weisflog, Weisgerber, Weishaar, Weishaupt, Weiskittel, Weiskopf, Weisleder*,

Weismantel, Weismehl, Weismüller, Weisrock, Weisschnur, Weisschu, Weisschädel, Weissenberg, Weissenfels, Weissermel, Weissleder, Weissmüller, Weissnicht, Weisweiler; Белавус, Белы, Белік, Белікаў, Белянкі, Белаконь, Бялінскі, Белапольскі, Беларускаў, Белагуб, Белагуб, Бешапка, Бешагруд, Бешаглад і інш.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Вып. 1. А – Биенье / адк. рэд. А.І. Жураўскі [і інш.]; склад. Т. І. Блізнюк [і інш.]. Мінск: Навука і тэхніка, 1982.
2. Краткий этимологический словарь русского языка: пособие для учителя / под ред. С.Г. Бархударова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1971.
3. Садоўская А.Л. Каларонімы ў фразеалагічным кантэксте // Беларускія слова: тэрмін і вобраз: зборнік артыкулаў па матэрыялах навуковых чытаньняў, прысвечаных памяці прафесара В.П. Краснея, Мінск, 27 снежня 2017 г. / БДУ; рэдкал.: М.І. Свістунова (адк. рэд.) [і інш.]; пад агул. рэд. М.Р. Прыгодзіча. Мінск: БДУ, 2018. С.150–159.
4. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1991.
5. Бабушкіна Н.І. Састаўныя айконімы Брэстчыны і іх структурныя тыпы // Беларуская анамалія: зб. арт. / Акадэмія навук БССР, Інстытут мовазнаўства імя Якуба Коласа; рэд. В.П. Лемцюгова. Мінск: Навука і тэхніка, 1981. С. 88–100.
6. Гапоненка І.А. Беларуская каляровая тапанімія (на фоне сусветнай) // Роднае слова. № 6. 2018. С. 29–33.

ЯЗЫКОВАЯ ІГРА КАК ЭЛЕМЕНТ ЭКСПРЕССИВИЗАЦИИ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА

LANGUAGE PLAY AS AN EXPRESSIVE MEANS OF SPORTS DISCOURSE

Е.И. Стефановская

E.I. Stefanovskaya

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: stefanovskayak@gmail.com

Статья раскрывает особенности реализации языковой игры в современном спортивном репортаже, комментарии и интервью. Языковая игра широко представлена в спортивной риторике на всех уровнях языковой структуры для усиления экспрессивного и эмоционального воздействия на аудиторию.

The article considers language play at different levels of the language structure in sport-related newspaper and magazine articles, commentaries and interviews. Language play is widely represented in sports discourse and serves to enhance the expressive and emotional impact on an audience.

Ключевые слова: спортивный дискурс; спортивная риторика; языковая игра; фонетическая игра; лексическая игра; словообразовательная игра; морфологическая игра.

Keywords: sports discourse; sports rhetoric; language play; language play at the phonetic level; language play at the lexical level; language play at the level of word formation; language play at the morphological level.

Спорт и физическая культура издавна считаются одной из важнейших форм социального бытия. Они удовлетворяют целый ряд потребностей индивида: духовные и познавательные (познание и самопознание, самовыражение и самосовершенствование в ходе развития физических способностей); престижные (самоуважение и уважение со стороны других членов социума, например, заработанные благодаря высоким спортивным результатам; достижение успеха на спортивном поприще и пр.); эстетические (переживание целого спектра эмоций в качестве зрителя спортивных состязаний, отличающихся высоким уровнем азарта, соревновательности, зрелищности и накала борьбы), физиологические (например, рекреация и реабилитация в рамках выполнения различных комплексов упражнений). Физическая культура и спорт эффективно консолидируют интеллектуальные, физические, психические и нравственные качества личности, благодаря чему достигается гармония в аспектах физического и духовного развития социума.

Сегодня физическая культура и спорт активно изучаются не только собственно спортивными дисциплинами (история физической культуры и спорта, теория и методика видов спорта, спортивный маркетинг и менеджмент, психология физической культуры и спорта, основы экономики спорта высших достижений, методика адаптивной физической культуры, теория и методика оздоровительной физической культуры, спортивное право, спортивная этика и пр.) или медико-биологическими направлениями (анатомия, физиология, гигиена, рекреалогия, спортивная генетика, биохимия, ЛФК и массаж, патология, спортивная медицина, физическая реабилитация и пр.), но и целым рядом гуманитарных направлений (социология, философия, культурология, политология, этнология, журналистика, лингвистика и пр.). Очевидно, что спорт – это междисциплинарный объект, полноценное и всестороннее исследование которого возможно лишь при комплексном подходе. Важную роль в этом процессе выполняют лингвистическое и смежные с ним научные направления.

Спортивный дискурс, который в рамках нашего исследования взаимозаменяем с понятием «спортивная риторика», является в значительной степени экспрессивным и эмоциональным видом дискурса. Его экспрессивный потенциал, «ядро которого определяется на пересечении с

массмедийным дискурсом, представляет большой интерес для лингвистических исследований благодаря удачному сочетанию многогранности СМИ и агональности спорта» [1, с. 32].

Данный потенциал в полной мере раскрывается посредством использования всего разнообразия средств художественной выразительности, среди которых важное место занимает языковая игра. Трактовок данного термина существует немало, что связано с неугасающим интересом ученых к нему на протяжении последних десятилетий. Вслед за В.З. Санниковым в данном исследовании под языковой игрой мы понимаем «некоторую языковую неправильность (или необычность) и, что очень важно, неправильность, осознаваемую говорящим (пишущим) и намеренно допускаемую. Слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение как неправильность или неточность. Но намеренная неправильность вызовет не досаду и недоумение, а желание поддержать игру и вскрыть намерение автора, эту игру предложившего» [2, с. 23].

В спортивном дискурсе языковая игра реализуется на различных уровнях.

1) Примеры языковой игры на фонетическом уровне:

(1) *что там **сварит** эта **Варис*** (повтор звуков [в] и [р']);

(2) голкипер **Махо** может стать **Мачо** (повтор звука [м]);

(3) *прекрасен **Годин**, **годен Годин*** (повтор звуков [г], [о], [д], а также созвучие русского *годен* и фамилии уругвайского футболиста *Годин*).

2) Примеры языковой игры на морфологическом уровне:

(4) ***еврокубковая** арена; **лигочемпионский** проигрыш* (использование прилагательного-инновации);

(5) *но не торопимся отправлять Фуркада в **зафуркадьё*** (создание отвлеченного окказионального существительного по аналогии *зазеркалье* (за зеркалом) – *зафуркадьё* (за Фуркадом [Мартен Фуркад – французский биатлонист]));

(6) *что-то Нико Ковач уже **никоковач*** (создание окказионального прилагательного, мотивированного онимом – именем и фамилией немецкого и хорватского футболиста и тренера Нико Ковача, а также аналогией с русским *никакой*);

(7) *пока в этом сезоне у «Боруссии» не Янузай, а **Янузайчик*** (создание окказионального прилагательного, мотивированного онимом – фамилией бельгийского футболиста Аднана Янузая, а также аналогией с русским *зайчик*).

3) Примеры языковой игры на лексическом уровне:

(8) *как хорошо, что мы **сами с Мусами*** [после забитого гола] (игра с прецедентным феноменом, а именно высказыванием *сами с усами*,

означающее, что кто-то (в данном случае нигерийский футболист Ахмед Муса) не хуже других; юмористический эффект усиливает созвучие фамилии данного футболиста и прецедентного высказывания);

(9) *«А ну давай наяривай, гитара семиструнная!»* так и хочется сказать Андрею **Расторгуеву** (игра базируется на использовании прецедентного высказывания – строчки из широко известной песни «Давай-наяривай» группы «Любэ»; юмористический эффект создается за счет совпадения фамилий лидера группы «Любэ» Николая Расторгуева и латвийского биатлониста Андрея Расторгуева);

(10) *в первом тайме казалось, что Козачик-то засланный, но во втором [тайме] голкипер сборной Словакии хорош* (игра базируется на использовании прецедентного высказывания *засланный казачок*, имеющего значение ‘чужак, шпион’, созвучного с фамилией словацкого футболиста Матуша Козачика).

Отдельно выделяются случаи графической языковой игры, как например, *«не-элитная группа «D»* (дефисация и квотация, или закавычивание); *«телевизионная» гонка* (квотация); **F4 СЕЗОНА** (реклама фитнес-центра «4 сезона»; графогибридизация, т.е. использование графических средств разных языков: F = fitness)

Стоит отметить, что в ряде примеров наблюдается одновременная реализация языковой игры на разных уровнях. Ср.: *голкипер Махо может стать Мачо и прекрасен Годин, годен Годин* (фонетический и лексический уровни, т.к. благодаря фонетической близости фамилий иностранных спортсменов и русских слов происходит наделение данных спортивных субъектов определенными характеристиками: *мачо, годен* и пр.); *как хорошо, что мы сами с Мусами* (фонетический и лексический уровни: созвучие и прецедентное высказывание). Данная тенденция ведет к усилению экспрессивного, образного и юмористического эффекта, который автор придаёт порождаемому высказыванию.

Обобщая все изложенное выше, можно отметить, что языковая игра на всех уровнях является эффективным лингвистическим инструментом придания коммуникативному ландшафту спортивной риторики повышенной образности, экспрессивности и эмоциональности, благодаря чему реализуются ее аттрактивная и развлекательная функции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пром Н.А., Янкина Е.В., Кохташвили Н. И. Метафоры спортивного дискурса: функциональный спектр // Вестник ТГПУ. 2017. № 6 (183). С. 32–38.
2. Саников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002.

WHAT IS THE 51ST STATE GOING TO BE?

КАКИМ БУДЕТ 51 ШТАТ США?

M.S. Shestakov¹⁾, N.V. Ushakova²⁾

М.С. Шестаков¹⁾, Н.В. Ушакова²⁾

^{1),2)}Belarusian State University
Minsk, Belarus

^{1),2)}Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь

e-mail: ¹⁾maks.maxim-1@yandex.ru, ²⁾ushakova_n_76@mail.ru

The USA has not always consisted of 50 states, and the number 50 is not final. The article tells about the possibility of increasing this number, the necessary steps and potential candidates for the title of the 51st US state.

США не всегда состояли из 50 штатов, и цифра 50 не является финальной. В статье рассказывается о возможности увеличения данного числа, о необходимых шагах и потенциальных кандидатах на звание 51 штата США.

Keywords: USA, state, federal district, Congress, self-governing territory, vote, statehood.

Ключевые слова: США; штат; федеральный округ; самоуправляемая территория; голосование; государственность.

Nowadays America is a country that consists of 50 states, a federal district, 5 major self-governing territories and various possessions. Possessions can be territories, and territories might become states. What might the 51st state be?

Historically, the number of states changed a lot – first, there were only 13 colonies that fought against Great Britain, they became a union in 1787. As a rule, progress in joining took place in the direction from east to west, but there were exceptions from mid-west. Finally, the history of joining states ended with the addition of Alaska and Hawaii in 1959.

The American flag changed with each new state, adding a new star, and since 1959, no state has been added to the union for more than 60 years, but some could.

The procedure of joining a new state looks quite obvious. It is necessary that the majority of the population should be in favor of joining the union with a referendum to follow. According to Article 4, Section 3 of the U.S. Constitution, Congress can admit a new state [1]. A state will need to petition to Congress which would then need to create a bill called an “enabling act” and then vote on it. It means that the majority of Congress and the President will have to be convinced that becoming a state is not only good for people, but also good for the United States as a whole. It is also necessary to make

sure the form of government and constitution of a candidate-territory is in compliance with the US Constitution. If the majority of both Houses of Congress do vote for you to join, and if the President also approves, you are in. If the President vetoes, then Congress can override his / her veto with a super majority vote, or $\frac{2}{3}$ of both houses of Congress saying 'yes'.

The possessions may be too small for the state, but the federal district and 5 self-governing territories could make a case of their admittance to the Union [2]. There are some candidates to be the 51st state. First, the Federal district that is Washington, DC, formerly the District of Columbia, the capital of the USA. The US constitution provided for a federal district under the exclusive jurisdiction of the US Congress and the district is therefore not part of any US state. Maryland and Virginia both donated the land to form this district and 700 thousand people live there, making it the 20th most populous city in the USA. It is as a city more populous than the entire state of Vermont or Wyoming. And however, all these people don't really have their representation, that's going against the US ideals in their revolt against the British of "no taxation without representation" [3]. The District of Columbia has one delegate in the House of Representatives and doesn't have a Senate representative. Statehood would change this and allow the people who live there to have their representation. It would also allow control of local authorities over the territory since currently the final word of authority belongs to Congress. But some people claim this wouldn't be a good idea. If Washington DC became independent it would rank 49th by population, 51st by area, 1st by GDP per capita, 1st by median household income and 34th by total GDP. In 2016 the mayor called for a vote and the proposed state constitution was released [4]. The vote happened and from those who had voted 86% wanted statehood, the flag could stay the same but it was arguable what they would call the new state.

Apart from the District of Columbia, there are five territories. These are American Samoa, Guam, Northern Mariana Islands, Puerto Rico and the US Virgin Islands. Puerto Rico is located around 1,600 kilometers off the coast of Florida to the south being a part of the Caribbeans. Puerto Rico has a very interesting situation. It is the world's oldest colony. It was first colonized by the Spanish in 1493 and it has remained as an unincorporated territory of the US since 1898. It is still technically considered a colony. Despite this, Puerto Ricans have been US citizens since 1917 and can move freely between the island and the rest of the US. Like the DC they have a non-voting representative in the House, but no senators. The territory's total population is approximately 3,4 million, more than 21 US states have. So, it would become the 29th most populous should it join the union. In 2012 they voted in a referendum and the majority of people wanted to become a state [5]. In 2017 they

voted again and statehood won 97% although only 23% of people voted. But there is also another option which is complete independence. For instance, the UN special committee on decolonization has often referred to Puerto Rico as a nation in its reports because internationally people of Puerto Rico are often considered to be a Caribbean nation with their own national identity. Some presidents have publicly supported this, e.g. Ford, Reagan and Bush senior. Guam is an organized territory of the United States in Micronesia in the western Pacific Ocean. It's the westernmost point of territory of the United States. The inhabitants of Guam are called Guamanians and they are American citizens by birth, reaching in 2016 around 163 thousand people. Portuguese explorer Ferdinand Magellan while in the service of Spain was the first European to visit the islands in 1521. And it was also colonized by Spain in 1668. During the Spanish-American war the United States captured Guam in 1898 and after the peace treaty Spain permanently ceded it to the US. It has some movements which advocate US statehood or union with the state of Hawaii or union with the Northern Mariana Islands as a single territory or even independence. Apparently, the local government has begun a UN supported program to educate its people on what the different types of options they have: free association, statehood, independence, etc. so that they can eventually hold a vote for it. The majority supports statehood.

Another territory that could become number 51 is American Samoa. American Samoa is also an unincorporated territory of the US located in the South Pacific Ocean southeast of the actual independent nation of Samoa being the southernmost territory of the US. It has approximately 56,000 people and only 199 square kilometres, although it's still slightly larger than Washington, DC. Interestingly American Samoa is noted for having the highest rates of military enlistment of any US state or territory. The Dutch were the first non-native to arrive in Samoa but the islands were then separated between Germany and the US. Germany took what is now the independent Samoa and the US took their current territory. This was around 1899, but their status has remained pretty much unchanged ever since. Apparently, they explored the possibility of statehood in 2005 and 2017 but neither of the times did they manage to achieve the title of the 51st American state. Samoa is part of an archipelago that doesn't entirely belong to the US and the same case happens with the US Virgin Islands.

Officially the Virgin Islands of the United States are a group of Caribbean Islands and an unincorporated and organized territory of the United States. The islands are geographically part of the Virgin Islands Archipelago and are located east of Puerto Rico and west of the British Virgin Islands which take up the rest of the archipelago. Previously known as the Danish West Indies of the Kingdom of Denmark they were sold to the United States

by Denmark in 1917. The population is around 107,000, there doesn't seem to be any effort towards statehood but in 1933 there was a status referendum where people got three choices: 1) to become a territory, 2) integration, this wasn't specified but the only way would be statehood, and 3) independence. 81% voted to be a territory, but participation was under 50% so the results were not valid. However, that is the current status of the islands today.

Finally, what are the options for the Northern Mariana Islands? The Northern Mariana Islands, officially the Commonwealth of the Northern Mariana Islands consists of 14 islands in the northwestern Pacific Ocean. The status of the Commonwealth is reserved for only two US territories – the Northern Marianas and Puerto Rico. This means essentially that the territory has its own Constitution and self-government and only through their own decision these will be revoked in order to fully be integrated in the US. The islands are home to around 54,000 people and it seems statehood is not on the agenda but there has been some discussion regarding the reunification of the Mariana Islands.

In addition, we have other examples of places that could have become US states. For instance, the Philippines had a small grassroots movement for the US statehood, it had a significant impact during the early American colonial period but is no longer a mainstream movement. Some very small movements existed in Canada which wanted some provinces to join the US, like Alberta or Quebec. Cuba also had some movements that wanted to be fully incorporated as part of the US. In 1870 the US Senate took a vote on an annexation treaty with the Dominican Republic but it failed to proceed. In 1946 the US offered to buy Greenland from Denmark for a hundred million dollars but Denmark refused to sell it. The Azores Portugal's archipelago in the middle of the Atlantic had a US movement to leave Portugal and join the US.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Constitution Annotated. Analysis and interpretation of the US Constitution [Electronic resource]. URL: <https://constitution.congress.gov/> (date of access: 16.09.2022).
2. Territories of the United States [Electronic resource]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Territories_of_the_United_States#Incorporated_and_unincorporated_territories (date of access: 16.09.2022).
3. Барановский Л.С., Козикис Д.Д. Здравствуй, Америка! Минск : Вышэйшая школа, 1997.
4. Aaron C.D. D.C. mayor calls for citywide vote to make nation's capital the 51st state [Electronic resource] // Washington Post. URL: https://www.washingtonpost.com/local/dc-politics/dc-mayor-calls-for-citywide-vote-to-make-nations-capital-the-51st-state/2016/04/15/d093a07c-028f-11e6-9203-7b8670959b88_story.html (date of access: 16.09.2022).
5. Puerto Rico Political Status Question, 2012 [Electronic resource]. URL: https://ballotpedia.org/Puerto_Rico_Political_Status_Question,_2012 (date of access: 16.09.2022).

РАЗДЕЛ 6
ПЕРЕВОД КАК ОПОСРЕДОВАННАЯ ДВУЯЗЫЧНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ДИДАКТИКА
ПЕРЕВОДА

SECTION 6
TRANSLATION AS MEDIATED BILINGUAL
COMMUNICATION: THEORY, PRACTICE, DIDACTICS
OF TRANSLATION

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ
В ВУЗЕ

ON THE ISSUE OF FORMING SOCIO-CULTURAL
COMPETENCIES IN THE TRAINING OF TRANSLATORS
AT THE UNIVERSITY

В.П. Барынкин¹⁾, И.В. Барынкина²⁾

V.P. Barynkin¹⁾, I.V. Barynkina²⁾

^{1),2)}Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского
Брянск, Россия

^{1),2)}I.G. Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia

e-mail: ¹⁾ barinvova@yandex.ru, ²⁾ barivI@yandex.ru

В статье обосновывается важность развития социокультурной компетенции при подготовке лингвистов-переводчиков в вузе. На примере преподавания культурологических дисциплин проанализированы отдельные проблемы и пути более эффективного усвоения социокультурной компоненты лингвистического образования.

The article substantiates the importance of the development of socio-cultural competence in the training of linguists-translators at the university. On the example of teaching culturological disciplines, individual problems and ways of more effective assimilation of the components of linguistic education by socio-culture are analyzed.

Ключевые слова: социокультурные компетенции; межкультурная коммуникация; профессиональная деятельность; социогуманитарные дисциплины.

Keywords: socio-cultural competencies; intercultural communication; professional activity; socio-humanitarian disciplines.

Подготовка переводчиков, востребованных рынком труда, остается актуальной проблемой для нашего образовательного пространства. Основы профессии переводчика закладываются специальным образованием. Поэтому от набора дисциплин, закрепленных в образовательном

стандарте 45.03.02 «Лингвистика» зависит, насколько выпускник освоит компетенции, необходимые в реальной профессиональной деятельности. Специализированные знания не отменяют важность умений эффективной межкультурной коммуникации переводчика. Знание языка не гарантирует усвоения переводческой компетенции без формирования социокультурных навыков, которые представляют собой стабильную способность к эффективному общению с представителями других культур, что характеризуется взаимопониманием и межкультурной чуткостью [1, с. 480]. Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка. Она предполагает знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры. Немаловажное значение имеет усвоение способов пользования этими знаниями в процессе общения [2, с. 286].

Профессиональная деятельность переводчика предполагает посредническую деятельность. Переводчик занимает промежуточное положение между представителями различных культур. Не обладая навыками межкультурного подхода, с поставленными задачами справиться будет трудно. Велик риск непрофессиональной работы переводчика, в какой бы сфере он не работал. Именно межкультурный подход мотивирует развитие внутренней культуры переводчика. Он также развивает его способности к познанию другой культуры, уметь воспринимать и объяснять ее проявления и корректно сравнивать со своей культурой. Без этого работать в режиме межкультурного диалога невозможно. Переводчика необходимо научить понимать и чувствовать систему ценностей и особенности менталитета чужой культуры, а значит, понимать подтексты, оттенки и нюансы [1, с. 47].

В государственном образовательном стандарте 45.03.02 в культурологическом модуле закреплён предмет: «История, культура и государственное устройство стран изучаемых языков». Эта учебная дисциплина, запланированная у студентов первого курса по направлению подготовки «Перевод и переводоведение», особенно выделяется своей интегративностью и межпредметным взаимодействием не только со смежными или специальными предметами. Целью этого курса является содействие формированию и развитию у студентов общекультурных и специальных компетенций в процессе рассмотрения основных исторических событий, государственного устройства, культуры, традиций и обычаев стран изучаемых иностранных языков. В нашем случае речь идет о Великобритании, США и Германии. Эта дисциплина является важным элементом в успешном овладении иностранным языком, и, конечно же, профессиональной культурой и межкультурной коммуника-

цией. Помимо расширения общекультурного кругозора за счет ознакомления с историей, политикой, архитектурой, литературой, образом жизни других народов, идет формирование положительной мотивации в изучении языка, а главное способствует развитию коммуникативного и социокультурного опыта у студентов.

Но сказанное выше для студенческой аудитории, может носить декларативный характер. Часть ребят настроено только на изучение языка и считают комплекс социогуманитарных дисциплин лишним для профессиональной карьеры, где вполне достаточно иметь эпизодические фоновые знания. Другие студенты не столь избирательны, судя по такому типичному вопросу: "А зачем нам это надо?"

Поэтому, здесь большое значение имеет организация социогуманитарного образования для будущих переводчиков, как неотъемлемой части подготовки по указанной специальности. Прежде всего, это касается самого преподавателя заявленного курса. Здесь важны и контекст профессии, и специализация преподавателя дисциплины. Кого аудитория будут лучше воспринимать? Скажем, высококвалифицированного преподавателя языка, с недооценкой социогуманитарной подготовки студента или преподавателя истории и культурологии, сосредоточенного на своей узкопрофессиональной тематике, потенциально настроенного требовать от студентов специфические знания.

Практика доказала эффективность выпускников таких специальностей как "История и английский язык", которые вполне успешно справляются с задачами курса «История, культура и государственное устройство стран изучаемых языков» и способствуют мотивации студентов при изучении данной дисциплины. Им удастся показать студентам, что полученные знания применимы в будущей профессии.

Большое значение имеет личный опыт преподавателя этого курса, который заключается в прохождении стажировок за рубежом, в наличии контактов с носителями языка или с учебными заведениями и организациями, находящимися в странах изучаемых языков. Результаты этого опыта должны видеть сами студенты, он должен распространяться на них. Образно говоря, в этом случае преподаватель, пусть и с субъективной оценкой, максимально приближен к уровню носителя культуры страны изучаемого языка, особенно если у него есть опыт будничного, повседневного проживания в Великобритании, США или Германии. Здесь оговоримся, речь идет о целенаправленном, методически оправданном применении личного опыта в работе преподавателя. Ну и конечно, важна степень профессиональной подготовки и ответственности.

Выбор методов обучения остается за преподавателем, но главное, на наш взгляд, – попытаться создать искусственную иноязычную среду и

приблизить студентов к реальной иноязычной обстановке и минимизировать мифологизацию восприятия другой культуры и ее истории. Практика преподавания курса позволяет сказать, что увеличение часов лекционных и семинарских занятий за последние два года дает свои положительные результаты. Традиционные методы обучения, используемые на современной основе, по-прежнему выполняют дидактические задачи. Студент первокурсник не имеет достаточного уровня овладения самостоятельной работой, и он нуждается в преподнесении готовых знаний вместе с фактами, выводами в изложении преподавателя. Именно на этих занятиях студент получает методические навыки работы с материалом курса, с исторической картой и т.п. [3, с. 6].

Использование современных образовательных медийных технологий, привлекает и мотивирует студентов к работе на занятиях. Интересен метод проектов, в основе которого лежит активная поисковая деятельность студента, направленная на решение проблемных и творческих задач. Изучение особенностей страны, сопоставительные исследования представляются студентами в виде презентаций проектов как путешествие, ролевая игра, экскурсия, демонстрация фактов и событий. Проекты интегрируют мыслительную, речевую, художественную деятельность, которая имеет осязаемый практический результат и способствует обеспечению включению студентов в социокультурный контекст.

Таким образом, от эффективной организации преподавания дисциплин культурологического модуля для будущих переводчиков в вузах зависит формирование и развитие социокультурной компетенции, а значит и становление специалиста-профессионала. Необходимо продолжать обсуждение актуальности данных дисциплин в вузах. На примере курса «История, культура и государственное устройство стран изучаемых языков» мы видим перспективным направление культурологической подготовки переводчиков поскольку это позволяет эффективно способствовать формированию и развитию социокультурной компетенции у студентов-лингвистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе: Монография. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2016.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство Икар, 2009.
3. Барынкин В.П., Барынкина И.В. Место и роль традиционных методов обучения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Минск, 17–18 октября 2019 года / Редколлегия: С.А. Важник [и др.]. Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2019.

**ПРАБЛЕМА ПЕРАДАЧЫ ЎЛАСНЫХ ІМЁН
ПРЫ ПЕРАКЛАДЗЕ З БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ
НА ЛАЦІНАГРАФІЧНЫЯ МОВЫ**

**THE PROBLEM OF PROPER NAME RENDERING FROM
BELARUSIAN INTO LANGUAGES BASED ON ROMAN
CHARACTERS**

A.B. Берастоўскі¹⁾, М.В. Берастоўская²⁾

A.V. Berastouski¹⁾, M.V. Berastouskaya²⁾

¹⁾Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт інфарматыкі і радыёэлектронікі

²⁾Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь

¹⁾Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics

²⁾Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾misterberestovski@gmail.com

Пераклад з беларускай мовы на лацінаграфічныя мовы ўскладняецца адсутнасцю адзінай сістэмы перадачы ўласных імён. Для вулічных тапонімаў і пашпартоў грамадзян выкарыстоўваюцца 2 розныя сістэмы, многія перакладчыкі перадаюць уласныя імёны безсістэмна і непаслядоўна.

Translation from Belarusian into languages using Roman characters has the challenge of the absence of any uniform system of rendering proper names. There are 2 different systems for toponyms and for citizens' passports while many translators follow no systems or rules at all when working with proper nouns.

Ключавыя словы: беларуская; мова; лацінка; пераклад; тапонім; транскрыпцыя; уласнае імя; уніфікацыя.

Keywords: Belarusian; language; proper name; Roman characters; translation; transcription; toponym; unification.

Перакладаць з беларускай мовы на англійскую (ці іншую заходнееўрапейскую лацінаграфічную мову) для тых, хто жыве ў Беларусі, значна цяжэй, чым з пэўнай заходнееўрапейскай мовы на беларускую. Асабліваю цяжкасць у перакладзе з беларускай мовы на заходнееўрапейскія лацінаграфічныя мовы складае адэкватная перадача ўласных імёнаў. Гэта цяжкасць выклікана наступнымі акалічнасцямі: наяўнасць дзвух дзяржаўных моў – рускай і беларускай, наяўнасць двух стандартаў беларускай мовы – афіцыйнага правапісу і перапрацаванай версіі правапісу 1930-х гг. («тарашкевіцы») і адсутнасці ўніфікаванага падыходу ў справе перадачы ўласных імён сімваламі лацінскага алфавіту. З гэтай прычыны фраза «праспект Незалежнасці» можа быць перададзена як *Praspekt Niezalieżnasci* паводле патрабаванняў інструкцыі па транслітарацыі геаграфічных назваў Рэспублікі Беларусь

літарамі лацінскага алфавіту Дзяржаўнага камітэта па зямельным рэсурсам, геадэзіі і картаграфіі Рэспублікі Беларусь, а можа быць перакладзена літаральна з рускай ці беларускай мовы на англійскую (Independence avenue) ці французскую (Avenue de l'Indépendance) альбо (і гэта самы распаўсюджаны выбар перакладчыка) перададзена частковай транскрыпцыяй з рускай (Nezavisimosti avenue). І гэта не поўны пералік варыянтаў перадачы адной і той жа фразы, кожны з якіх будзе успрымацца носьбітам замежнай мовы як зусім іншы адрас.

Тое ж самае тычыцца і перадачы імён ў пашпартах грамадзян Беларусі. Традыцыйна імя і прозвішча ў гэтых дакументах перадаецца транскрыпцыяй англійскага алфавіту з беларускай мовы. Па жаданні грамадзяніна імя можа быць перададзена лацінкай іншым чынам. Звычайна гэта не складае вялікіх праблем, калі чалавек паслядоўна карыстаецца пэўным напісаннем імя і прозвішча адпаведна пашпартных дадзеных. Аднак праблемы могуць узнікаць, калі англійскімі спалучэннямі літар спрабуюць перадаваць любыя імёны з рускай ці беларускай моў, незалежна ад прынцыповых акалічнасцяў, на якія мы жадаем звярнуць увагу. Такія выбітныя асобы беларускага паходжання як Адам Міцкевіч, Сымон Будны і Марк Шагал вядомы за мяжой у пэўным лацінаграфічным варыянце: Adam Mickiewicz, Marc Chagal, Szymon Budny – і напісанне гэтых імён лацінкай не залежыць ад правапісу мовы, на якой пра іх пішуць [1, с. 61]. Спробы напісаць іх імёны як Adam Mitskevich, Mark Shagal і Simon Budny можа навесці чытача на думку пра наяўнасць яшчэ адной плеяды выбітных беларусаў апроч ужо вядомых паэта, мастака і асветніка.

Паколькі праблема стварэння адзіных правілаў перадачы ўласных імён з беларускай мовы знаходзіцца за межамі нашай кампетэнцыі як выкладчыкаў і як перакладчыкаў, мы можам толькі рабіць свае абмежаваныя спробы трымацца пэўнай паслядоўнасці пры іх перадачы. Так, адрас арганізацыі ў гэксце перакладу можна перадаваць двума варыянтамі Praspiekt Niezaliežnasci (Nezavisimosti avenue), калі ёсць такая магчымасць. Можна паслядоўна трымацца варыянта перадачы адраса, які ўжо замацаваўся на сайце і ў дакументах арганізацыі.

Ёсць правіла перадачы ўласных імён людзей з мовы арыгінала адпаведна мясцовых стандартаў транслітарацыі, нават калі гэтыя імёны сустракаюцца ў гэксце на беларускай мове. Таму аднолькавыя імёны, напрыклад, «Уладзімір» трэба пісаць Volodymyr, калі гаворка ідзе пра грамадзяніна Украіны, але Vladimir, калі гаворка ідзе пра расіяніна.

У выпадку выбару перадачы назвы пэўнага тапоніма праз пераклад на адпаведную мову, а не праз транскрыпцыю з беларускай ці іншай мовы, трэба імкнуцца пазбягаць грубых памылак і недакладнасці. Да

такіх грубых памылак адносіцца выкарыстанне англійскага слова square як пераклад плошчы любой формы, у той час як у англійскай мове існуюць два розныя словы: square для плошчы прамавугольнай формы і circus для круглай плошчы. Пераклад назвы «Плошча Перамогі» як Victory Square з'яўляцца такім чынам грубай памылкай [2, с. 120–121]. Таксама спробы літаральнага перакладу на англійскую назвы праваслаўных храмаў з выкарыстаннем слова temple можа дэзарыентаваць носьбіта гэтай мовы, бо часцей за ўсё такім словам апісваюць не хрысціянскі храм, а будыйскі, індуйсцкі ці сінтаісцкі. Таму ў справе перакладу назваў праваслаўных храмаў з беларускай мовы на англійскую лепш карыстацца словам *church*.

Пераклад – гэта мост, які аб'ядноўвае розныя культуры праз пераадоленне моўных бар'ераў, і адэкватная перадача ўласных імён павінна быць адной з апораў гэтага моста.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Берастоўскі А.В. Праблемы перакладу з беларускай мовы // Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам. Матэрыялы VI Міжнароднай навуковай канферэнцыі, прысвечанай 91-годдзю заснавання Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Мн.: «Изд. центр БГУ», 2012. С. 60–61.
2. Слепович В.С. Курс перевода (английский-русский язык). Translation Course / В.С. Слепович. Мн.: «ТетраСистемс», 2001.

НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧАСТНЫХ ЗНАЧЕНИЙ НЕОБХОДИМОСТИ

SOME IDENTIFICATION METHODS OF NECESSITY MEANINGS

Н.А. Куркович

N.A. Kurkovich

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: kna2an@mail.ru

В статье рассматриваются частные значения модальности необходимости и способы их идентификации в контекстах с ядерными модальными средствами.

The article focuses on particular modal meanings of necessity and their identification methods in contexts with nuclear modal means.

Ключевые слова: модальность; значение необходимости; модальные глаголы.

Keywords: modality; meaning of necessity; modal verbs.

Значение необходимости включает в зависимости от типа детерминирующего фактора ряд частных значений. Наиболее подробно набор частных значений необходимости представлен в классификациях И.Б. Шатуновского и С.Н. Цейтлина. И.Б. Шатуновский в поле необходимости выделяет следующие значения: 1) абсолютная необходимость, не связанная ни с какими условиями (в ряде работ такая необходимость называется алетической); 2) деонтическая необходимость, обусловленная либо принятыми в обществе нормами, правилами, законами, либо волей лица; 3) запланированная и запроектированная необходимость, обусловленная предварительно намеченным планом, проектом; 4) закономерная необходимость, вытекающая из зафиксированной умом человека закономерности; 5) целесообразная, или (утилитарная) необходимость, источником которой являются соображения пользы, блага или вреда для субъекта; 6) условная необходимость, возникающая при определенных условиях; 7) теологическая необходимость, которая сама выступает как условие для достижения определенной цели; 8) каузированная необходимость, проистекающая из некоторого положения вещей, сложившихся обстоятельств [1, с. 227–246].

С.Н. Цейтлин по характеру детерминации выделяет восемь подтипов значения необходимости: 1) «так сложились обстоятельства» (собственно необходимость); 2) «этого требуют этические нормы, правила поведения»; 3) «это предписывается социальными установлениями, обязанностями субъекта»; 4) «это запланировано, предопределено»; 5) «так положено, бывает обычно»; 6) «это обусловлено определенными качествами субъекта»; 7) «это результат воздействия чужой воли»; 8) «это отвечает внутренней потребности субъекта, его намерению» [2, с. 151–152]. В данной классификации значения 6 и 8 соответствуют внутренней необходимости в классификации значений И.Б. Шатуновского, значения 2, 3, 5 и 7 составляют внешнюю деонтическую, а значение 1 – внешнюю алетическую необходимость и, наконец, значение 4 соотносится с запланированной необходимостью. Две указанные классификации пересекаются и позволяют более детально проанализировать специфику перевода средств выражения значения необходимости.

В реализации частных значений необходимости участвуют как лексические, так и грамматические (морфологические и синтаксические) языковые средства.

Грамматические средства достаточно разнообразны. Так, например, в английском языке данные значения могут реализовываться с помощью: инфинитива в функции определения: *I've got so many things to attend to* [3, с. 33] ‘Я столько всего должна сделать’; глагол в Future Simple с обобщенным значением закономерной необходимости: ... *but*

the hour will come ... [3, с. 65] ‘неизбежно настанет час ...’; глагол в Present Simple со значением умения, обладания навыками *I cannot kiss you. I do not know how* [3, с. 48] ‘Я не могу поцеловать тебя. Я не умею’; синтаксическая конструкция *you’d better* со значением целесообразности: *Perhaps you had better take my cabin for the night* [4, с. 67] ‘Вероятно, Вам лучше переночевать у меня’.

Вместе с тем ядро исследуемого поля, по единодушному мнению, исследователей, в английском языке составляют лексические единицы, передающие значение необходимости в составе сказуемого. Класс лексических средств включает единицы разных частей речи: модальные глаголы (*must, need, shall, should, ought to, have to, be to*), глаголы, содержащие модальный компонент в своей семантике (*require, demand, call for, forbid, prohibit*), прилагательные (*necessary, essential, imperative, crucial, needful*).

Ядерные средства представляют интерес, поскольку среди них встречаются как единицы, специализированные для выражения одного частного модального значения, так и единицы с широкой модальной семантикой. Например, к единицам первого типа для выражения деонтической необходимости в английском языке используется сочетание *be obliged* ‘быть обязанным’. С другой стороны, существуют лексические единицы, способные выражать разные значения необходимости. Например, в английском языке для выражения алетической и деонтической необходимости используется глагол *must* ‘должен’. Нередко встречаются высказывания, в которых одно и то же модальное выражение может обозначать и тот, и другой вид модальности. В таких случаях различие между значениями выявляется либо в результате специального анализа, с привлечением более широкого контекста, либо в результате некоторой трансформации высказывания с модальным предикатом. Так, например, в предложении *Salaries in schools must be raised* значение глагола *must* может быть, как деонтическое, так и алетическое. В связи с этим в переводе предложение может звучать двумя способами: *Учителям, должно быть, повысят зарплату; Учителям должны повысить зарплату*. А.Д. Шмелев обратил внимание на то, что неоднозначность интерпретации модального значения «разрешается в контексте глаголов пропозициональной установки» [5, с. 16], что в данном предложении можно представить следующим образом: *I know that salaries in schools must be raised* (алетическое понимание); *I think that salaries in schools must be raised* (деонтическое понимание)».

Еще одним способом идентификации частного значения необходимости может быть замена анализируемого модального предиката на другой модальный предикат, выражающий только одно частное значе-

ние. Например, модальный глагол *must* в значении каузированной необходимости определяется при его замене на глагол *have to*: *The priest thought: I mustn't sleep, it's dangerous, I must watch him* (= he had to be awake, he had to watch him) 'Священник подумал: «Я не должен спать – это опасно, я должен следить за ним» (=вынужден был не спать, вынужден был следить' (G. Green. *The Power and the Glory*). Глагол *have to* может быть использован и для выявления деонтической необходимости. В таких случаях он может быть заменен на *be obliged*: *According to the rules put forward by the Pasty Association, the authentic pasty must have a distinctive D-shape ...* (= is obliged to have). 'Согласно правилам, установленным Ассоциацией пирогов, настоящий пирог должен иметь четкую форму в виде буквы D ...' (The Times). В значении каузированной необходимости такую замену произвести нельзя.

Также определить то или иное частное значение необходимости помогает опора на лексические или грамматические маркеры. Так, например, значение целесообразной необходимости в предложениях с *should* может быть с уверенностью зафиксировано в тех случаях, когда предложение содержит придаточное предложение цели или целевые конструкции *for + Noun/Gerund*: *For planning purposes, we should see the IPCC projections as conservative* 'Для целей планирования следует считать прогнозы международного комитета по климатическим изменениям консервативными' (The Guardian).

Наконец, опущение модального предиката может помочь определить частное значение необходимости, выраженное модальным глаголом *must*. Так, закономерная необходимость определяется как необходимое следствие какого-то события и относится к будущему. Констатировать наличие данной разновидности значения необходимости в высказывании помогает замена модального предиката на глагол в форме либо абстрактного настоящего, либо будущего времени: *if (4) holds with C independent of |F|, then (1/p, 1/q) must lie in the convex hull of the points (0, 1), (1, 1), (0, 0) and (n/(2n - k), (n - k)/(2n - k)) (= lies, will lie)* '... если (4) выполняется при C, не зависящем от |F|, тогда (1/p, 1/q) будет располагаться в области (0,1), (1,1) (0,0) и (n/(2n - k), (n - k)/(2n - k))' (MPCPS).

Таким образом, использование указанных приемов позволяет определить, какое из частных значений необходимости выражено в каждом отдельно взятом контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нерелевантные слова: Значение, коммуникативная перспектива, прагматика. М.: Языки рус. культуры, 1996.
2. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1990.

3. Беляева Е.И. Функционально-семантическое поле модальности в английском и русском языках. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985.
4. Беляева Е.И. Модальность в различных типах речевых актов // Филологические науки. 1987. № 3.
5. Булыгина Т.В. Концепт долга в поле долженствования // Логический анализ языка: культурные концепты. М.: Наука, 1991.

МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

MODAL WORDS IN THE GERMAN LANGUAGE

О.Е. Супринович

A. Suprynovich

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: aksana.suprynovich@gmail.com

Проблеме модальности и различным средствам ее выражения в разных языках уделено немало внимания. Модальными словами можно выразить все многообразные оттенки отношения говорящего к фактам высказывания и к организации формы своего высказывания. Модальные частицы реализуются в разговорной речи, придают высказыванию дополнительные смыслы, имеют важное стилистическое значение.

The problem of modality and its various means of expression in different languages has received much attention. Modal words can express all the various shades of the speaker's attitude towards the facts of a statement and towards the organization of the form of his or her statement. Modal particles are used in colloquial speech, give additional meaning to the utterance and have an important stylistic meaning.

Ключевые слова: модальность; модальная частица; перевод; разговорная речь; стилистическое значение

Keywords: word; modality; modal particle; translation; colloquial speech; stylistic meaning

Модальные слова являются яркой особенностью немецкого языка и неотъемлемой частью разговорной речи. Эти короткие слова позволяют вместить в предложение больше информации о ситуации и, таким образом, передать разнообразные эмоции и оттенки чувств. Интерес современных лингвистов к модальным словам немецкого языка не случаен, ведь ни один язык (кроме русского) не обладает такой богатой и разветвленной системой модальных частиц, как немецкий [1, с. 3].

Модальные слова, или модальные частицы (Modalpartikeln) представляют собой особый лексический класс слов и служат «выражению эмоций и субъективного отношения к содержанию высказывания и к собеседнику» [1, с. 3].

Если рассматривать модальные частицы в системе частей речи немецкого языка, то их следует относить к служебным словам. Это морфологически неизменяемые слова, которые не имеют категорий рода, числа и падежа, не употребляются самостоятельно вне рамок предложения. Таким образом, лексическое значение модальных слов реализуется только в предложении, причем, «в зависимости от типа предложения реализуется той или иной лексико-семантический вариант модальной частицы» [1, с. 12].

Перевод модальных частиц на другой язык в ряде случаев затруднен, а и иногда и невозможен, поскольку смысл этих слов слишком абстрактен для этого. Тем не менее, с помощью примеров и объяснений можно показать, что они примерно означают. Рассмотрим наиболее употребляемые в немецкой разговорной речи модальные частицы и способы их перевода на русский язык.

Doch. Указывает: меня удивляет, что собеседник чего-то не знает. *Ich war doch schon mal hier* ‘Я ведь уже здесь был’ → Я думал, что мой собеседник знает, что я уже здесь был.

В повелительных предложениях частица *doch* придает высказыванию больший оттенок вежливости: *Komm doch mit!* ‘Пойдем-ка!’ звучит гораздо вежливее, чем *Komm mit!* ‘Пойдем!’.

Ja. Вы говорите то, что собеседник, вероятно, уже знает. *Ich war ja schon mal hier* ‘Я уже был здесь раньше’ → Я уверен, что мой собеседник знает, что я здесь уже был.

Частица *ja* также указывает на особое удивление (положительное или отрицательное) по поводу какой-либо ситуации. *Das ist ja super!* или *Das ist ja schrecklich!* → Это просто супер/ужасно.

В повелительных предложениях частица *ja* усиливает высказывание. *Mach das ja nicht!* ‘Не делай так!’ → Случится что-то плохое, если ты это сделаешь.

Denn. Только в вопросах: указывает на особый интерес. *Was ist das denn?* ‘Что же это такое?’ Я действительно не знаю, что это, и хотел бы это знать.

Halt. Таков факт и это нельзя изменить. Часто используется в клише. *Der Fernseher funktioniert halt nicht!* ‘Телевизор не работает!’ → Ты должен учитывать, что телевизор не работает. *Männer sind halt so.* ‘Мужчины такие’ → Я думаю, что каждый знает это и не могу изменить это факт.

Eben. Указывает на действие, которое в действительности не желают выполнять. *Dann warte ich eben* ‘Тогда я подожду’ → У меня нет желания ожидать, но я это сделаю для тебя.

Eben является часто синонимом *halt*. *Sie ist eben nicht sehr motiviert* ‘Она просто не слишком мотивирована’ Таков факт, и я не могу его изменить. *Eh* Указывает на уверенность, что что-то случится. *Er kommt eh zu spät* ‘Он в любом случае опоздает’ → Он уже часто опаздывал, и я уверен, что сегодня это опять произойдет.

Указывает: ранее считалось, что что-то важно. Но ситуация изменилась. *Jetzt können wir eh nicht mehr gewinnen* ‘Мы все равно не сможем сейчас выиграть’ → Я хотел еще что-либо сделать, чтобы мы победили. Но в сложившейся ситуации это не поможет.

Mal Только в требованиях и просьбах: указывает, что данное действие в настоящий момент нельзя выполнить самостоятельно. *Hol mal bitte den Kleinen ab!* ‘Забери, пожалуйста, малыша!’ → У меня в данный момент нет времени его забрать. Ты мог бы это сделать?

О чем-то уже ранее говорилось, теперь настало время. *Kannst du mal kommen?* ‘Ты можешь прийти сюда?’ → Я уже давно тебя жду.

Повелительные предложения с *mal* звучат гораздо вежливее. *Mach mal die Musik aus!* ‘Выключи музыку!’ вежливее, чем *Mach die Musik aus!*.

Gar Употребляется только с отрицаниями *nicht* или *kein*: является синонимом *wirklich* ‘действительно’ или *überhaupt* ‘вообще’. *Ich habe gar keine Zeit!* ‘У меня нет ни секунды’.

Schon Указывает на разную точку зрения собеседников по какому-либо вопросу. *Ich muss das schon noch machen* ‘Мне все еще нужно сделать это’ → Ты считаешь, что мне не следует этим больше заниматься. Но я нахожу это важным.

В вопросах: когда не ожидают ответа, и ситуация несколько негативная. *Wer weiß das schon?* ‘Так кто же это знает?’ → Я думаю, что это никто не знает.

В повелительных предложениях: в случае, если хотят мотивировать собеседника или побудить к действию. *Sprich ihn schon an!* ‘Поговори уже с ним!’ → Тебе следовало бы поговорить с этим мужчиной. Я действительно думаю, что он в тебе заинтересован.

Ruhig Только в повелительных предложениях: указывает на то, что собеседнику что-либо разрешается. *Gehen Sie ruhig nach Hause!* ‘Идите домой!’ → Вам не нужно больше работать и вы можете идти домой.

Vielleicht Перед прилагательным или существительным: усиливает точку зрения говорящего. *Das ist vielleicht schön!* ‘Это, пожалуй, здорово!’ → Мне это очень нравится. *Ich bin vielleicht ein Idiot!* ‘Ну я и идиот!’ → Я действительно идиот.

Aber Перед прилагательным в качестве синонима к *sehr/wirklich* ‘очень/действительно’. *Das ist aber toll!* ‘Но это же здорово!’ → Я нахожу это действительно классным.

Bloß Только в повелительных предложениях: усиливает требование, приказ. *Sei bloß vorsichtig!* ‘Только будь осторожен!’ → Ты должен быть действительно осторожным, иначе случится что-то плохое.

Wohl Указывает на неуверенность. Часто употребляется в качестве синонима к *wahrscheinlich* ‘вероятно’. < *Wo ist denn Urs? Er war doch eben noch da!* ‘Так где же Урс? Он ведь только что здесь был!’ > *Er ist wohl nach Hause gegangen* ‘Он, наверное, пошел домой!’ → Я уверен, что он пошел домой. Но это кажется мне вероятным. Или: кто-то сказал мне, что он пошел домой. Но я точно не знаю, так ли это на самом деле.

Eigentlich Только в вопросах: в случае, если хотят изменить тему, желая остаться при этом вежливым. *Hast du Martin eigentlich schon angerufen?* ‘Ты уже звонил Мартину?’ → Мы только что беседовали о другом, но сейчас я подумал о том, что ты хочешь позвонить Мартину.

Einfach Употребляется, если хотят показать, что нет никакой проблемы. *Du weißt nicht, was du heute Abend machen sollst? Dann komm einfach zu mir* ‘Ты не знаешь, что тебе делать сегодня вечером? Тогда приходи ко мне’ → Я рад, если ты придешь, и это логичное предложение.

Употребляется, если недовольны ситуацией и хотят что-то покритиковать. *Er ist einfach an mir vorbeigegangen, ohne Hallo zu sagen* ‘Он просто прошел мимо, не сказав «привет»’ → Я считаю, ему следовало бы со мной поздороваться.

Что-то является таковым и всегда им будет оставаться. *Diese Sprache werde ich einfach nicht mehr lernen* ‘Этот язык я просто не буду больше изучать’ → Не важно, что я делаю – у меня нет таланта/способностей и/или мотивации, чтобы выучить этот язык.

Модальные слова передают разнообразные оттенки смысла, придают высказыванию эмоциональную окраску и неповторимый колорит естественного общения, отражая с абсолютной точностью действительную картину немецкой обиходно-разговорной речи.

Таким образом, для безупречного овладения немецким языком крайне важно уметь использовать и правильно употреблять модальные частицы в процессе коммуникации.

В свою очередь, в практике перевода крайне важно уделять особое внимание этой категории слов и учить находить соответствующие переводные эквиваленты или равноценные варианты. С другой стороны, при отсутствии таковых, прибегать к другим языковым средствам – использованию полнозначных слов, междометий, изменению порядка слов, интонации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пророкова В.М. Слова-«приправы», слова-«заплаты». Модальные частицы в немецкой разговорной речи: Учеб. Пособие. М.: Высш. шк., 1991.

ЗАМЕТКИ О ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ

NOTES ON POETRY TRANSLATION

А.Г. Торжок

A.G. Torzhok

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: atorzhok@mail.ru

В статье делается попытка рассмотреть особенности и приемы перевода поэтических произведений с целью выявления адекватности перевода стихотворения, воспринимаемого как целый текст и представляющего собой самую сложную единицу перевода.

The article presents an attempt to consider the peculiarities and ways of poetic works translation with the purpose of revealing the poetic translation adequacy. The translated poetic text is regarded as a whole and most complicated unit of translation.

Ключевые слова: стихотворение как текст; перевод поэзии; особенности и приёмы перевода; адекватность перевода.

Keywords: poetic text as a whole; poetry translation; peculiarities and ways of translation; translation adequacy.

Предметом данной статьи является попытка анализа перевода поэзии с целью выявления приемов, использованных при переводе, и адекватности полученного перевода по отношению к оригиналу.

Ранее считалось, что перевод поэзии, одной из наиболее трудных областей переводческой деятельности, невозможен. Современные мастера перевода считают, что говорить о непереводе поэзии можно, только имея в виду невозможность (или ненужность) передачи средствами иного языка в рамках данного текста тех или иных отдельных элементов этого текста.

В поэзии единицей перевода выступает не одно предложение, а текст, представляющий собой группу самостоятельных предложений, связанных общностью содержания и желанием автора дать исчерпывающее описание красоты природы, гаммы чувств, переживаний, страстей, волнений и т.п., а это особенно характерно для поэзии.

Поэтическое произведение – это такая единица языка, которая может рассматриваться и восприниматься только как текст, поскольку перевод осуществляется, исходя из семантического единства всего произведения, именно поэтому естественной минимальной единицей языка при переводе поэзии считается текст.

При анализе перевода литературных произведений обнаруживается, что не проза, а именно стихотворный перевод представляет собой наибольшую сложность, т.к. проза не так зависит от языка, как поэзия, в которой при переводе нужно передать не только содержание, но и ритм, и мелодию, и композицию подлинника, и при всём этом воспроизвести в переводе содержание и форму удается крайне редко.

В разные времена и в разных странах было характерно представление о поэзии, как о более высоком роде литературы (в сравнении с прозой), поэтому Вас. Жуковский, противопоставляя перевод прозаический переводу поэтическому, писал: «Переводчик в прозе есть раб; переводчик в стихах – соперник».

Подобное соперничество иногда бывает счастливым, например, у такого талантливого переводчика, как И. Бунин. Всем известна изумительная по красоте эпическая поэма Г. Лонгфелло «Песнь о Гайявате», переводчиком которой и был И. Бунин. Вот её начало:

Should you ask me	Если спросите, откуда
Whence these stories?	Эти сказки и легенды,
Whence these legends and traditions,	С их лесным благоуханьем,
With the odours of the forest,	Влажной свежестью долины,
With the dew and damp of meadows,	Голубым дымком вигвамов,
With the curling smoke of wigwams,	Шумом рек и водопадов,
With the rushing of great rivers,	Шумом диким и стозвучным,
With their frequent repetitions,	Как в горах раскаты грома?
And their wild reverberations,	Я скажу вам, я отвечу....
As of thunder in the mountains?	
I should answer, I should tell you, и т. д.	

Сравнивая оригинал и перевод, мы можем сказать, что перед нами два прекрасных, совершенных по форме и содержанию произведения, и, что замечательно, в переводе И. Бунина сохранен поэтический ритм, музыкальность оригинала, что переводчику, как отмечалось выше, удается очень редко. В мировой переводческой литературе известны лишь два случая такого воспроизведения ритмической структуры оригинала: это «Песнь о Гайявате» и финский эпос «Калевала».

В данном случае для сохранения оригинального авторского ритма (но не размера) Бунину пришлось произвести некоторые изменения в семантической структуре перевода, «сэкономить» на образности: опустить некоторые слова – *the traditions, the dew*, частично использовать свои образы – «голубым дымком» вместо *curling smoke*. При этих изменениях в русском переводе уменьшилось количество строк, зато сохранился оригинальный ритм, образность и, главное, музыка звучания.

А вот в переводе одного из стихотворений Байрона, сделанным уже не И. Буниным, а также замечательным и всем известным переводчиком английской поэзии С.Я. Маршаком, ситуация совсем иная. Переводчик, благодаря своему мастерству создал лучший из всех существующих переводов этого шедевра Байрона, но при всем мастерстве ему не удалось сохранить особую оригинальную ритмическую музыкальность произведения.

When we two parted	Помнишь, печаясь,
In silence and tears,	Склонясь пред судьбой,
Half-broken hearted	Мы расставались
To sever for years,	Надолго с тобой.
Pale grew thy cheek and cold,	В холоде уст твоих,
Colder thy kiss,	В сухости глаз
Truly that hour foretold	Я уж предчувствовал
Sorrow to this.	Нынешний час.
И т.д.	

Известно, что английский язык, в основном, моносиллабический и что в нем гораздо больше односложных слов, чем в русском языке. Но Байрон использовал не «песенный» хорей и не «плясовой» ямб – эти ритмы звучали бы странно при такой глубоко прочувствованной лексике расставания – поэт предпочёл «разговорный» дактиль.

В начале английского оригинала перед нами ровный ритм первых четырех строк. По структуре и содержанию это как бы презентация ситуации

When we two parted,
 I I
In silence and tears
 I I
Half-broken hearted
 I
To sever for years и т.д.

Неожиданная смена дактиля на двустопный ямб в пятой – *and cold* – и седьмой строке – *foretold* – делает содержание более взволнованным – *Pale grew thy cheek and cold, Truly that hour foretold*. Такая неожиданная смена размера в этих строчках сопровождается бессюжными конструкциями – *Colder thy kiss* и *Sorrow to this*, т.е. средствами, которые позволяют оживить и усилить эмоциональность высказываемых упреков.

Во второй строфе –

The dew of the morning
Sunk chill on my brow,
It felt like the warning
Of what I feel now...

– страсти охлаждаются и ритм становится ровнее, а вот в третьей строфе – чужом осуждении былой любви – снова чувствуется боль автора:

*They name thee before me,
A knell to mine ear;
A shudder comes o'er me,
Why wert thou so dear? ...*

Бессоюзная конструкция – *A knell to mine ear* снова смещает ритм, делает его неровным, но всё-таки не таким взволнованным, как в первой строфе.

В четвертой строфе предпоследняя строка – *greet thee in silence and tears* – переключаясь с первой – *parted in silence and tears*, завершает всю историю любви.

В русском переводе – Помнишь, печалась,

$\begin{array}{ccccccc} & \bar{I} & & & \bar{I} & & \\ & \text{Склоня́я} & \text{пред} & \text{судь} & \text{бой}, & & \\ & & \bar{I} & & & \bar{I} & \\ \text{Мы} & \text{расстава́лись} & & & & & \\ & & & & \bar{I} & & \\ & & & & \text{на} & \text{долго} & \text{с} & \text{то} & \text{бой}. \end{array}$

и у Байрона, но такое ровное, как бы «катыщееся» звучание, безо всяких неожиданных смещений и нарушений ритма, явно не соответствует глубоким чувствам и страданиям, выраженным в оригинале.

В заключение можно сказать, что перевод эквивалентен по содержанию, но по форме не адекватен, не так изыскан и эмоционален, как оригинальный стиль стихотворения Байрона.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СУБСТАНТИВНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ-КОМПОЗИТОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

METHODS OF SUBSTANTIVE COMPOUND NEOLOGISMS TRANSLATION FROM GERMAN INTO RUSSIAN

Е.Г. Фоменок¹⁾, К.В. Гринченко²⁾

E.G. Fomenok¹⁾, K.V. Hrychanka²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾Woitko@mail.ru

Статья посвящена исследованию способов перевода субстантивных неологизмов-композигов с немецкого языка на русский. Эмпирическим материалом для данного исследования послужили субстантивные неологизмы-композигов, представленные в электронной версии словаря «Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie», составленного Институтом немецкого языка имени Лейбница города Мангейм. Выявлены способы перевода субстантивных неологизмов-

композигов с немецкого языка на русский: описательный перевод, транслитерация, калька/полукалька, добавление, опущение, транскрибирование.

The article is devoted to the study of substantive compound neologisms translation methods from German into Russian. The research material is the compound nouns presented in the electronic version of the dictionary «Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie», compiled by the Leibniz Institute of German Language in Mannheim. Methods of substantive compound neologisms translation from German into Russian were identified: descriptive translation, transliteration, calque (loan translation), addition, omission, transcription.

Ключевые слова: субстантивные неологизмы-композицы; способы перевода.

Keywords: substantive compound neologism; translation methods.

Лексический уровень языка является отражением перемен в картине мира его носителей. В наше время события развиваются чрезвычайно быстро, и наблюдается постоянное увеличение скорости и объёма информационных потоков. Потребность языкового сообщества в вербализации новой реальности, номинации и объяснении новых понятий и фактов является причиной создания новых лексических форм и активного обогащения лексического состава языка.

Под влиянием пандемии COVID-19 лексическая сторона немецкого языка претерпела заметные изменения, отражая трансформации, которые коснулись всех сфер жизни. Пандемия способствовала и продолжает способствовать обогащению лексического состава языка благодаря внедрению большого количества новых слов, в том числе сложных, а отдельные лексические единицы приобрели новые значения.

В словаре неологизмов в информационной системе онлайн-словарей немецкого языка «*Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch*» (OWID), разрабатываемой Институтом немецкого языка в г. Мангейм, насчитывается свыше 1000 словарных статей, содержащих лексические единицы, появившиеся в период пандемии коронавируса.

С целью выявления способов перевода субстантивных неологизмов-композигов с немецкого языка на русский, нами проанализированы 80 субстантивных неологизмов-композигов из онлайн-словаря немецкого языка «*Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch*» (OWID), отобранных методом сплошной выборки [1]. Словосложение – наиболее продуктивный способ словообразования в немецком языке, самой многочисленной группой неологизмов в нашей выборке являются неологизмы-существительные, большую часть из них составляют субстантивные неологизмы-композицы, номинирующие новые реалии и понятия.

Неологизм представляет собой слово, значение слова или словосочетание, недавно появившееся в языке (новообразованное, отсутство-

вавшее ранее), появление которого в языке обусловлено общественной необходимостью в номинации новых предметов и понятий, а также для новых наименований уже известных объектов мысли [2]. Композит (Kompositum) – это способ образования новых слов путем объединения уже существующих. Таким образом, **неологизм-композит** есть недавно появившееся в языке слово или словосочетание, образованное путем объединения уже существующих слов.

В ходе исследования субстантивных неологизмов-композитов, вербализующих новую реальность во время пандемии коронавируса, нами были выявлены следующие часто используемые способы их перевода: *описательный перевод, транслитерация, калька и полукалька, добавление, опущение, транскрибирование*. Данные способы перевода относятся к лексическим и лексико-грамматическим трансформациям.

Из 80 исследованных нами субстантивных неологизмов-композитов, 50 передаются на русский язык посредством **описательно-го перевода**, например: *der Ellenbogengruß* ‘соприкосновение локтями в знак приветствия’; *das Geisterspiel* ‘спортивное соревнование, которое проводится без публики (болельщиков)’; *der Zweitimpfler (der Zweitimpfling)* ‘человек, который прошел полный курс вакцинации’; *die Abstandspflicht* ‘обязательное соблюдение социальной дистанции’; *der Anticoronaprotest* ‘протест против карантинных мероприятий во время пандемии COVID-19’; *der Antigenschnelltest* ‘экспресс-тест на выявление антител к COVID-19’; *Workation* ‘совмещение отдыха на туристическом курорте с дистанционной работой’; *die Panikdemie* ‘паника, вызванная сообщениями в СМИ о пандемии COVID-19’; *die Coronaangst* ‘страх из-за пандемии’; *die Anderthalbmetergesellschaft* ‘жизнь в обществе с соблюдением принципа социального дистанцирования’; *der Nachcoronaaufschwung* ‘восстановление экономики после коронавирусной рецессии’.

Приведенные выше субстантивные неологизмы-композиты возможно передать на русский язык только с помощью описательного перевода, так как это многозначные, многосоставные слова, содержащие в своей семантике целые словосочетания. В исследуемой нами выборке наблюдается большое количество гибридных лексических образований, образованных в результате сложения слов английского и немецкого языков: *das High-Care-Bett* ‘кровати для пациентов, нуждающихся в интенсивной терапии’, *die Onlineklausur* ‘письменный онлайн-экзамен’, *das Homeofficegesetz* ‘закон об удаленной (дистанционной) работе’ и др. Все исследованные нами гибридные композиты переводятся с немецкого языка на русский посредством описательного перевода.

Следующим способом перевода субстантивных неологизмов-композигов с немецкого на русский язык является **калька**: *der Erstpatient (der Nullpatient)* ‘нулевой пациент’ (первый заразившийся пациент в популяции эпидемиологического исследования); *die Nach-Corona-Welt* ‘постковидный мир’; *die Onlineparty* ‘онлайн-вечеринка’ и т.д.

В нашем исследовании мы обнаружили 8 лексических единиц, передающихся калькой. К такому способу перевода прибегают в том случае, когда каждый компонент сложного слова имеет аналог на языке перевода. Похожим образом образуются слова, при переводе которых используется **полукалька**. В исследуемой нами выборке выявлены 4 сложных субстантивных неологизма, значение которых передано на русский язык посредством полукальки: *die Prä-Pandemie-Zeit* ‘время до пандемии’; *der Coronapflichttest* ‘обязательный тест на коронавирус’; *Coronahysterie* ‘истерия от коронавируса’ и т.д.

Следующим, выявленным нами, способом перевода субстантивных неологизмов-композигов является **транслитерация** – способ перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее графической формы с помощью букв языка перевода [3, с. 250]. При помощи транслитерации с немецкого языка на русский были переведены следующие 7 неологизмов-композигов: *Corona* ‘Корона’, *COVID* ‘Ковид/Covid’; *Covidiot* ‘ковидиот’; *der Maskomat* ‘маскомат (автомат для продажи масок)’; *die Maskne* ‘маскне (раздражение и воспаление кожи, вызванное ношением медицинской маски)’; *Coronastress* ‘коронастресс’; *Coronachaos* ‘коронахаос’.

Стоит отметить, что транслитерация зачастую становится способом перевода полных и частичных контаминантов, являющихся результатом блендинга – особого стереоскопического совмещения в одном сложном слове двух или более слов либо их фрагментов [4, с. 4]. Яркими и запоминающимися примерами блендинга являются неологизмы *Covidiot*, *die Maskne*, *der Maskomat* и др.

При переводе сложных субстантивных неологизмов с немецкого на русский язык используются также **добавление** и **опущение**. В нашей выборке методом опущения было переведено 6 неологизмов-композигов, такие как *die Mundnasen(schutz)maske*, *die Hygienemaske*, *die Volksmaske*, *die Munaske* и другие, все перечисленные существительные переводятся на русский язык словом ‘маска’. Прием добавление был использован при переводе 4 неологизмов: *das Abstandhalten* ‘соблюдение социальной дистанции’, *die Vor-Corona-Welt* ‘мир до пандемии коронавируса’.

В нашей выборке мы также обнаружили пример *транскрибирования* – неологизм *Coronahype* ‘Коронахайп’, отлично описывающий чрезмерное волнение вокруг пандемии.

Подводя итог нашему исследованию, отметим следующую закономерность в использовании приемов перевода субстантивных неологизмов-композигов с немецкого на русский язык: 62% – описательный перевод, 10% – калька, 9% – транслитерация, 8% – опущение, 5% – добавление, 5% – полукалька и 1% – транскрибирование. Можно предположить, что основными причинами такой закономерности и частого использования приема экспликации (описательного перевода) является характерное использование сложных слов в немецком языке, которые в виду особенностей языковой системы русского языка, можно перевести только с помощью экспликации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie [Elektronenquelle]. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>. (zugangsdatum: 15.05.2022).
2. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка. 2-е изд. М.: Высшая Школа, 2003.
3. Коммисаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990.
4. Фоменок Е. Г. Субстантивные композиты в немецком языке, вербализующие новую реальность во время пандемии COVID 19 // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти М. А. Черкаса, Респ. Беларусь, Минск, 24–25 марта 2022 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2022. С. 51–56.

РАЗДЕЛ 7
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

SECTION 7
LINGUODIDACTICAL TECHNOLOGIES OF FORMING
READINESS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE

РАНЖИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ В УСЛОВИЯХ
УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

RANKING SPEECH FUNCTIONS IN THE CONTEXT OF
EDUCATIONAL COMMUNICATIVE SITUATIONS

Т.В. Антонова

T.V. Antonova

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

e-mail: antonova.antonova22041973@yandex.ru

В настоящее время все еще недостаточно научных данных для всестороннего описания коммуникативной деятельности студентов в ходе парной работы; в различных исследованиях описываются лишь отдельные стороны такой деятельности. Данная статья представляет собой попытку системного отбора факторов, влияющих на учебную диалогическую активность студентов.

At present there is not much scientific data for a comprehensive description of students' pair work at the lesson; various studies describe certain aspects of speech activities. This article is an attempt to select the factors influencing the educational dialogical activity of the students.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; студенческая группа; учебный процесс; учебный диалог; парная работа.

Keywords: communicative behavior; student group; learning process; educational dialogue; pair work.

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения социальных, возрастных, гендерных, профессиональных групп, а также отдельных личностей, всего народа. Исследование речевого поведения участников образовательного процесса можно вести через описание коммуникативного поведения студенческой группы в учебном процессе. Коммуникативная деятельность студентов привлекает внимание многих ученых, которые стремятся к целостной, ком-

плексной, системной ее интерпретации [3-5]. Выбор исследователем факторов и параметров коммуникативного поведения обусловлено, как правило, целями и задачами работы, опытом описания коммуникативной деятельности. В работах такого плана используется обработка большого объема материала и высокий уровень анализа данных [1, 2]. В предлагаемой публикации мы рассмотрим основные направления, принимаемые во внимание для описания коммуникативной деятельности студентов, определим релевантные для учебного диалога типы коммуникативных функций.

Учебная коммуникация студенческой группы вбирает черты национальной коммуникативной деятельности как компонента, фрагмента национальной культуры. Нормы и традиции общения определяются коммуникативным мышлением народа, выраженным в устойчивой совокупности мыслительных процессов. Коммуникативное мышление народа включает мыслительные стереотипы, обеспечивающие коммуникативную деятельность данного народа. Коммуникативное мышление представляет собой вид мышления, основанный на стереотипах восприятия и понимания действительности этим народом.

Национальная коммуникативная деятельность выводится из совокупности норм и традиций общения русской лингвокультурной общности, под которой понимают русский народ, объединенный русским языком и культурой. Коммуникативные нормы или правила обязательны для выполнения в русской лингвокультурной общности (например, выражения приветствия, прощания в диалоге). Коммуникативные традиции или правила не обязательны для выполнения, но соблюдаемы большинством русских людей как желательные для выполнения (например, предложить помощь собеседнику в решении какого-то вопроса).

От национального речевого поведения следует отличать вербальное коммуникативное поведение, характерное для студенческой группы, где совокупность норм и традиций общения студенческой группы теперь связаны с учебной тематикой и особенностями организации общения в условиях учебного диалога. Следует отметить, что в перечень задач не входит рассмотрение невербального коммуникативного поведения студентов, часто представленное физическими действиями, контактами, расположением собеседников, невербальными средствами демонстрации отношения к собеседнику, мимикой, жестами, позами, сопровождающими общение и необходимыми для его осуществления.

Коммуникативная сфера общения в вузе – область действительно, в которой коммуникативное поведение студента имеет относительно стандартизованные формы (использование нейтрального, иногда фамильярного стиля общения с товарищами). Учебная коммуникативная

ситуация – повторяющаяся ситуация общения в ходе парной работы, характеризующаяся использованием приемлемых речевых средств (согласие, несогласие, извинение, благодарность). Учебная ситуация редко связана с понятием «социальный символизм», в котором заключены символические смыслы или символические значения, приписываемые действиям, поступкам студентов как социальной и возрастной общности.

Коммуникативные действия можно разделить на активные и реактивные. Активные коммуникативные действия предпринимаются по инициативе говорящего, а реактивные – в качестве ответной реакции на коммуникативные действия партнера. Аспекты коммуникативного поведения включают вербальный и невербальный параметры, продуктивный и рецептивный. Продуктивная коммуникативная деятельность включает действия коммуникантов в рамках национальных норм и традиций общения, в то время как рецептивная направлена лишь на адекватное понимание и интерпретацию вербальных и невербальных действий партнера.

Нормативная коммуникативная деятельность принята в данной лингвокультурной общности и соблюдается в типовых коммуникативных ситуациях языковым коллективом. Ненормативная коммуникативная деятельность соответственно нарушает принятые нормы.

Коммуникативные табу в культурной коммуникативной традиции помогают избегать неприемлемых языковых выражений или затрагивания непринятых тем общения в данной коммуникативной ситуации. Речевые табу – это табуированная лексика, и тематические табу направлены на запрет обсуждения определенных тем (например, не относящиеся к теме учебного занятия). Строгие или жесткие табу предполагают невозможность речевых действий, нестрогие или нежесткие – нежелательность таких действий в студенческом коллективе.

Аналогично вводятся императивы. Нарушение жесткого императива *Обсуждение ведется только по теме практического занятия!* может потребовать объяснения со стороны преподавателя, повлечь определенные общественные санкции *Как тебе не стыдно!* Коммуникативные императивы включают коммуникативные действия, которые необходимы в силу принятых культурных или общественных норм и традиций в данной ситуации общения. Строгие или жесткие императивы представлены высказываниями *Так принято*, нестрогие или нежесткие – *Желательно, так принято*. Существуют тематические императивы – учебные темы, дидактические единицы, которые необходимо затронуть в обсуждении.

Коммуникативные обстоятельства, то есть те признаки коммуникативной ситуации, влияющие на коммуникативное поведение студентов (общение в ходе учебного занятия, стоя, сидя; выбор партнера по общению) здесь признаются нерелевантными и не включаются в структуру коммуникативной деятельности студента.

Научный инструментарий работы предполагает изучение коммуникативных действий как единиц описания коммуникативного поведения, отдельных типовых высказываний, входящих в речевой акт в области определенного коммуникативного параметра. Коммуникативная функция или действие схоже с понятием коммуникативного факта, если оно представляет некоторое коммуникативное правило, действующее в национальной коммуникативной культуре или сфере (например, собеседника необходимо поблагодарить в конце беседы). Действие или факт может рассматриваться как коммуникативный признак и выделяться как релевантный для описания в условиях выделения соответствующих параметров и факторов.

Параметр коммуникативной деятельности – это ряд однородных коммуникативных признаков, характеризующих коммуникативную деятельность студентов.

Коммуникативный фактор состоит из сходных коммуникативных параметров, с помощью факторов достигается наиболее обобщенное описание коммуникативной деятельности студентов в условиях учебной коммуникации.

Собранная информация позволяет выделить три основных направления в исследовании коммуникативной деятельности студентов (см. табл. 1)

Таблица 1

Направления в исследовании условий учебной коммуникации в вузе

Национальные черты в описании коммуникативной деятельности человека	Структура коммуникативной деятельности студенческой группы	Способы научного обобщения данных о коммуникативной деятельности студенческой группы
Национальная культура	Коммуникативная сфера общения в вузе. Учебная коммуникативная ситуация	Коммуникативное действие/факт/признак
Коммуникативное мышление народа	Активные и реактивные коммуникативные действия. Аспекты коммуникативного поведения: вербальный/невербальный, продук-	Коммуникативный параметр

	тивный/рецептивный	
Национальная коммуникативная деятельность	Нормативная/ненормативная коммуникативная деятельность. Коммуникативные табу и императивы: строгие/нестрогие	Коммуникативный фактор

Ситуативное описание коммуникативной деятельности студентов выстраивается на эмпирическом материале. Набор подлежащих фиксации коммуникативных действий в коммуникативной образовательной сфере разнороден и количество выделяемых признаков определяется практическими соображениями работы. Ситуативное описание и трактовка полученных данных основывается на практике межличностных контактов. Исследование параметров коммуникативной ситуации отвечает прикладным целям – научному описанию коммуникативной деятельности студенческой группы, преследующему дидактические цели. В ситуативном описании в данной работе рассматривается вербальная деятельность студентов, представляющая вариативные коммуникативные средства, которые используются в коммуникативных актах образовательной коммуникативной сферы.

Таблица 2

**Оценка частотности применения коммуникативных функций
в информационном учебном диалоге**

Стандартные коммуникативные функции	Оценка частотности	Количество респондентов (Процентное соотношение)
обращение	высокая	40 (100%)
замечание (комментарий, краткое суждение)	высокая	39 (97,5%)
побуждение	высокая	38 (95%)
комплимент	повышенная	32 (80%)
установление контакта	повышенная	30 (75%)
приветствие	повышенная	28 (70%)
Извинение	заметная	24 (60%)
поздравление	невысокая	20 (50%)
запрещение	низкая	2 (5%)
Отказ	низкая	1 (2,5%)

Ситуативное описание коммуникативной деятельности студентов базируется на коммуникативной образовательной сфере: принимается во внимание общение со сверстниками на практических и семинарских занятиях в условиях учебного диалога. В опросе (2022 г.) приняло участие 40 студентов 2-4 курсов Брянского государственного университета. Опрос ставил своей целью ранжировать стандартные коммуникативные функции для выявления тех, которые присущи информационному учеб-

ному диалогу и дают представление об основных чертах вербальной коммуникативной деятельности студентов вуза (см. табл. 2).

Нами была использована шкала оценки отдельных коммуникативных признаков, в данном случае – оценка частотности признака: высокая – очень часто используется ($>90 - \leq 100\%$), повышенная – достаточно часто используется ($>70 - \leq 90\%$), заметная – иногда используется ($>50\% - \leq 70\%$), невысокая – редко используется ($>30\% - \leq 50\%$), низкая – практически не используется ($>0\% - \leq 30\%$), отсутствует – не используется (0%). Самую яркую оценку получили: обращение, краткое суждение и побуждение. Такие коммуникативные действия, как встреча, знакомство, прощание, расставание, соболезнование, не получили оценки, то есть отсутствуют в учебном диалоге. Коммуникативные ситуации отличаются разнообразием функций, что свидетельствует о благоприятном микроклимате внутри социальных групп испытуемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: «Гарант», 2015.
2. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения / Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989.
3. Kulbayeva B.T., Kamesheva Yu.O. Speech situations in communicative language teaching [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47593030>.
4. Starkova D.A., Murzich A.N., Trajanovska I. Communicative situation of agreement in Business English class [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43803452>.
5. Valitova L.R., Galkieva Z.Kh., Gubareva T.A., Markova G.A. Creation of maximum proximity situations to the natural communicative conditions of foreign language interaction [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291448>.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

PECULIARITIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

А.А. Боричевская

A.A. Borichesvkaya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: nastya78@tut.by

Статья освещает современные тенденции в стратегиях обучения иностранным языкам и содержании языкового образования, ориентиро-

ванные на осуществление эффективного диалога культур в рамках межкультурного коммуникативного подхода.

The article deals with the modern tendencies in the aims and content of foreign language teaching, being targeted at the implementation of an effective dialogue of cultures within the intercultural communicative approach.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; межкультурный коммуникативный подход; межкультурная коммуникативная компетенция; диалог культур; идиоматические средства; коммуникативные партнеры.

Keywords: foreign language learning; intercultural communicative approach; intercultural communicative competence; intercultural dialogue; idiomatic means; communicative partners.

В последние годы происходит переосмысление стратегий и содержания языкового образования, уход от исключительно интеллектуальной, информативной направленности обучения к личностно ориентированному, ценностному наполнению. Именно сквозь призму сформированности эмоционально-ценностной сферы личности оценивается вероятный успех овладения иностранным языком. Важными становятся такие личностные качества, как эмпатия, сопереживание, терпимость и готовность к диалогу, открытость, свобода от предубеждений по отношению к представителям другой культуры, то есть аспекты, ранее не ассоциируемые с изучением иностранного языка. Сегодня целью является осуществление эффективного межкультурного иноязычного общения.

Владение лексикой иностранного языка является одним из наиболее важных условий успешного межкультурного иноязычного общения. В лексических единицах находит отражение национально-культурная информация о странах изучаемого языка. Различие языковых картин мира, а также отсутствие в языке лексических единиц для определения предметов и явлений, существующих в одной культуре и не имеющих аналогов в другой, ведет к непониманию и нарушению коммуникации. Поэтому, с точки зрения межкультурной коммуникации, лексика играет более важную роль, чем грамматика и произношение. Если говорящий сделает лексическую ошибку, то собеседник его не поймет, хотя грамматическая форма слова будет правильной.

В процессе обучения именно через лексические единицы студенты знакомятся с культурной картиной мира изучаемого языка, осознают ее особенности, сопоставляют с собственным мировосприятием и культурной картиной мира, которая сформировалась на базе родного языка.

Принципиально то, что существование культурной картины мира является основанием для осуществления диалога культур, в «рамках

которого происходит обмен образами сознания и образами деятельности между представителями разных культур» [6, с. 25]. Обучение лексике должно быть направленно не только на овладение семантикой слов, но и на актуализацию индивидуального представления обучающихся о народе, стране и культуре, которое нашло отражение в лексике осваиваемого языка. Это требует знакомства учащихся с контекстами, в которых данные слова и выражения обретают смысл.

Пристальное внимание отводится фразеологическим единицам, идиоматическим выражениям, пословицам, поговоркам и т.д. при обучении иностранному языку в контексте межкультурного подхода. Владение данными языковыми средствами свидетельствует о высоком уровне владения иностранным языком. Но, что ещё важнее, за ними стоит не просто иностранный мир, и каждое слово отражает иностранную культуру, а за каждым выражением кроется «обусловленное национальным сознанием (...) представление о мире» [5, с. 24].

Ситуации, в которых человек прекрасно использует лексико-грамматические средства иностранного языка, но не может организовать эффективную межкультурную коммуникацию, нередки. Это еще раз доказывает то, что необходимо обучать иностранному языку сегодня «как средству коммуникации между представителями разных народов и культур в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [5, с. 27].

Средства языковой выразительности, перечисленные выше, являются прямыми репрезентантами национальной культуры, традиций, менталитета и истории страны в языке. С.Г. Тер-Минасова утверждает, что особенно наглядной становится серьезность проблем межкультурной и межъязыковой коммуникации именно «при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной» [5, с. 33]. Проблема изучения иностранных языков кроется в том, что при сравнении на уровне только языковой картины мира расхождения языков и культур не видны, и «слова разных языков могут выглядеть обманчиво эквивалентными» [1, с. 35]. Случаи полного совпадения лексических единиц во всем объеме, то есть лексических единиц, в основе которых лежит межъязыковое понятие и которые отражают один и тот же фрагмент действительности, довольно редки. Связано это с тем, что язык состоит не из понятий, а из слов, семантика которых не исчерпывается только лишь лексическим значением. Семантику слова во многом обуславливает его лексико-фразеологическая сочетаемость и социолингвистические коннотации разного рода. Это в большинстве случаев могут быть однозначные слова, имеющие в обоих языках только одно лексическое значение. В

случае с идиоматическими средствами эта проблема усугубляется в разы из-за языковой недостаточности.

При обучении студентов использованию идиоматических средств в контексте межкультурного подхода проблема может крыться как в конфликте культурных представлений народов о предметах и явлениях реальности, обозначенных эквивалентными словами разных языков, так и в безэквивалентной лексике для выражения понятия, что будет проявлением крайнего случая языковой недостаточности, усугубляя непонимание. Для обеспечения эффективной межкультурной коммуникации и осуществления диалога культур языковая личность должна обладать межкультурной коммуникативной компетенцией, то есть быть готовой и способной осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения.

Существуют разные точки зрения на межкультурную коммуникативную компетенцию. Ряд ученых не объединяет понятия коммуникативной и межкультурной компетенций. Г.В. Елизарова считает, что межкультурная компетенция не аналогична коммуникативной компетенции носителей языка и может быть присуща только медиатору языка – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного. Цель формирования межкультурной компетенции – формирование такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. В качестве медиатора может выступать тот, кто изучает чужую культуру, сохраняя свою идентичность. Несомненно, это должна быть зрелая личность, со вполне сформировавшимися ценностями и личностными качествами. Выпускник школы, скорее всего может быть посредником культуры, он объяснит, переведёт информацию, но, вероятнее всего, не годится пока на роль медиатора; выпускник учреждения высшего образования, обладающий качествами зрелой личности, может осуществлять такую функцию [3, с. 280]. Н.Д. Гальскова считает, что межкультурная компетенция не является частью коммуникативной, а данные компетенции составляют единое целое и интегрируются между собой [2].

Говоря об обучении использованию идиоматических средств в контексте межкультурного подхода, стоит уделить внимание лингвистическому компоненту коммуникативной компетенции в его непосредственной связи с межкультурной компетенцией. Знания, навыки и умения составляют содержание обучения иностранному языку; а также психические процессы, эмоциональное состояние, чувства, которые «осознает и переживает человек при познании и присвоении чужой культуры. Со-

ответственно, и содержание лингвистической компетенции не ограничивается языковыми знаниями и фонетическими и лексико-грамматическими умениями и навыками» [2, с. 123]. Исследователь полагает, что лингвистическая компетенция, как компонент межкультурной компетенции, подразумевает ещё и «наличие представления об адресате, партнёре по общению, о его системе знаний. Это и знание коммуникантов друг о друге, понимание ситуации, знания о средствах коммуникации. Важна так же общность интересов, целей, темы и мотивов» [16, с. 102]. Это дает нам право включить в межкультурную коммуникативную компетенцию владение студентами идиоматическими средствами иноязычного общения.

Интересно, что ряд исследователей говорит о возможности формирования межкультурной коммуникативной компетенции, когда общение ведётся на языке, не являющимся родным для обеих сторон. Н.Д. Гальскова определяет ее как способность и готовность принимать участие в диалоге культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации, на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям преодоления культурного барьера [2].

Очевидно, что межкультурная коммуникативная компетенция формируется и развивается исключительно в процессе овладения иностранным языком. Это выявляет неоспоримую связь межкультурной коммуникативной компетенции с иноязычной коммуникацией, которая выражается в способности и готовности осуществлять иноязычное общение с носителями иностранного языка. Изучая иностранный язык и интерпретируя иную, отличную от своей, культуру, обучающиеся получают возможность оценивать и свою культуру, воспринимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя. Такой подход позволяет воспринимать не только реальные культурные события, но и их отражение в общественном сознании, и, как следствие, в языке. Более того, представитель одной из культур рассматривается не просто как коммуникативный партнер, а межкультурный собеседник, так как осуществляется процесс общения представителей разных культур, процесс межкультурного общения.

Изучение языка через постижение иной культуры позволяет человеку ориентироваться в мире культур и цивилизаций и соответствующих им нормах общения, адекватно трактовать явления культуры и выбирать стратегии и формы общения для разрешения задач в различных типах межкультурного общения. Таким образом осуществляется ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающая «создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной

культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем, методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур» [4, с. 166]. Диалог культур сегодня трактуется как форма и способ коммуникации двух и более культур, когда каждая из сторон признаёт другую, как равную, проявляет к ней интерес, признаёт её отличия, уважает ее уникальность и через познание и сопоставление углубляет свою идентичность.

Такой подход к обучению иностранным языкам идеально соответствует сегодняшним запросам общества. Именно в таких трактовках прослеживается взаимоуважение взглядов и ценностей одной культуры и её носителей представителями другой. В межкультурном общении культуры выступают, как абсолютно равные, со своими понятиями, мышлением, ценностными установками, сформированными национальными традициями, историческими корнями, геополитическим положением. Они равные партнёры, посредством языка транслирующие каждый свою национальную культуру, при этом уважающие и принимающие чужую.

Межкультурное общение – сложный многогранный процесс, который требует от собеседников знаний языка, вербальных и невербальных средств, норм и ценностей иной культуры. Этот процесс невозможен без осознания инокультурной картины мира и восприятия ее сквозь призму собственной культуры, без создания представителями разных лингвокультур общего смысла в процессе межкультурного взаимодействия. Целью обучения иностранному языку на современном этапе является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечение когнитивного развития обучающихся, формирование поликультурной личности, а содержание современного языкового образования определяется в единстве предметного и эмоционально-ценностного компонентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории пер. М.: Междунар. отношения», 1975.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
6. Хосаинова О.С. Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Хосаинова. М., 2016.

МЕДИАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РЕСУРС В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

MEDIA LINGUISTIC RESOURCE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY

О.В. Бурдыко

O.V. Burdyko

Витебский государственный технологический университет

Витебск, Беларусь

Vitebsk state technological university

Vitebsk, Belarus

e-mail: burdyko76@mail.ru

Актуальность представленного материала обусловлена широким применением медиалингвистического ресурса в процессе обучения иностранным языкам в системе высшего образования Республики Беларусь. Применение мультимедиа способствует повышению эффективности обучения тем, что усвоение знаний происходит не по необходимости, а по желанию студентов. Практическая значимость исследования определяется результатом проведенной работы со студентами.

The relevance of the presented material is related to the wide use of media linguistic in the process of teaching foreign languages in the higher education system of the Republic of Belarus. The use of multimedia increases the effectiveness of learning. The practical significance of the article is determined by the result of the work with students.

Ключевые слова: визуальный; м-обучение; словарный запас; пост-тест.

Keywords: visual; m-learning; vocabulary knowledge; post-test.

В век современных тенденций в высшем образовании Республики Беларусь многие преподаватели стремятся к более эффективному процессу усвоения знаний, используя образовательные платформы, дистанционные курсы или мобильные приложения.

В настоящее время необычайно высок интерес к образованию с помощью m-learning. Современные студенты, представители «цифрового поколения» больше предпочитают взаимодействовать с объектом изучения, чем воспринимать опосредованную информацию о нем; проявляют высокую степень самостоятельности при построении собственных стратегий обучения; привыкли обращаться к учебному материалу в момент необходимости; нуждаются в немедленной обратной связи со стороны преподавателя и коллег; ждут немедленного вознаграждения за свою работу. Все это подчеркивает важность применения технологий мобильного обучения как одной из форм продуктивной работы в изучении профессионально ориентированного иностранного языка.

За основу мобильного обучения иностранному языку в группах 4-го курса специальности «Дизайн» УО «ВГТУ», мы использовали медиалингвистический ресурс.

Основная задача, которая ставит перед собой медиалингвистика, – воздействие с помощью слова на массовую аудиторию, на все сферы жизни и деятельности человека, на его восприятие действительности. Глубина усвоения, представленного медиатекста в значительной степени зависит от понимания значения слова.

Медиалингвистические приемы подачи и изложения информации, направляющие внимание непосредственно на конкретные предметы и явления, представлены на примерах рекламных роликов, а именно показано: как при помощи языковых средств можно воздействовать на сознание и подсознание человека, как при помощи средств коммуникации через призму восприятия полученной информации возникают зрительный, слуховой, графический и артикуляционный образы слова. Важнейшей особенностью медиалингвистики является то, что именно она представляет собой уже сложившуюся и формирующуюся языковую общность и объединяет совокупность языковых средств, отличающуюся обработанностью, нормированностью, широтой общественного функционирования. Главный вопрос, наиболее спорный и вызывающий значительные затруднения в процессе зрительного восприятия слова в медийных текстах: как установить правильное соотношение между текстуальным и речевым процессом, каким путем идти – от общего к частному или от частного к общему. В процессе внедрения разнообразных и типовых форм технических и программных средств, а также методики использования интерактивных средств на занятиях по английскому языку в группах 4-го курса специальности «Дизайн» в УО «ВГТУ», позволили нам отобрать содержание, средства и методы использования интерактивных ресурсов в преподавании английского языка.

В ходе учебного процесса мы столкнулись с такими проблемами как снижение коммуникативной мотивации у студентов при изучении иностранной лексики; также у студентов возникал страх допустить ошибки во время высказываний; все это осложнялось тем, что студенты традиционно усваивали речевые формы и высказывания в заданном видеотексте, что в недостаточной степени служило формированию у них самостоятельности и инициативности в процессе речевой деятельности.

В поисках найденных проблем нами была разработана и реализована технология активного говорения на основе мобильных технологий, направленная на формирование иноязычной коммуникативной квалификации студентов неязыкового профиля.

В ходе предварительного и последующего тестирования использовались для получения данных для анализа того, произошло ли увеличение словарного запаса студентов после проведения занятий лексикой с использованием мобильных устройств. Кроме того, был проведен опрос, чтобы показать, положительно ли студенты относятся к изучению словарного запаса с помощью мобильных устройств. Результаты этого исследования показали, что у студентов увеличился словарный запас, и студенты с энтузиазмом выучили словарный запас. Внедрение мобильных устройств предоставляет больше возможностей для улучшения изучения английской лексики и выступает в качестве подходящего инструмента для изучения в любое время и в любом месте.

Существует много причин для продвижения использования мобильных технологий в образовании. Одной из основных причин популярности мобильных устройств является их широкое проникновение на рынок. Это означает, что учреждению или преподавателям не нужно предоставлять студентам указанные устройства, чтобы включить компонент мобильного обучения в свой учебный контекст.

Мобильные технологии в любом месте и в любое время приводят к изменению поведения студентов. Мобильное обучение отражается как использование мобильных или беспроводных устройств для обучения, когда студенты находятся в движении. Таким образом, гибкие, доступные и модифицированные учебные действия рассматриваются как преимущества, предоставляемые мобильными технологиями.

Ключом к пониманию практики мобильного обучения является понимание того, как студенты взаимодействуют с мобильными устройствами. Другими словами, именно человеческий опыт приводит к пониманию нового способа обучения.

Если приобретение новых словарных единиц происходит в аутентичной обстановке, студенты будут понимать и использовать то, что они узнали, с меньшими усилиями. Далее, переносимость мобильных устройств – еще одно очевидное преимущество. К ним можно легко получить доступ в аудитории или за ее пределами. Студенты могут изучать управляемые фрагменты информации в любом месте в удобное для них время, тем самым пользуясь своим удобством.

В соответствии с этим мы сравнили влияние различных способов изучения словарного запаса; один с использованием бумажного материала, а другой поддерживается мобильными телефонами. Результаты показали, что группа с мобильным телефоном набрала значительно больше словарного запаса, чем группа с бумажными носителями. Успех такого изучения словарного запаса в основном связан с эффектом «про-

движения медиа», который способствует частым повторениям, а также использованию переработанной лексики.

В этом исследовании использовался количественный подход. Для получения данных о приросте словарного запаса студентов использовались предварительный тест и пост-тест. Кроме того, был проведен опрос, в ходе которого изучалось восприятие студентами использования мобильных устройств при изучении словарного запаса. В предварительном тесте приняли участие 30 студентов 4-го курса специальности «Дизайн» УО «ВГТУ». Они написали значение 50 английских слов, взятых из трех рекламных роликов. После этого целевая группа прошла три занятия по словарному запасу с использованием мобильных устройств и рекламных роликов.

Говоря о рекламе, как орудии общественного воздействия, необходимо сделать акцент на специфике речевого и зрительного механизма восприятия информации.

Просматривая рекламные ролики, загруженные на их мобильные устройства, участников попросили заполнить рабочие листы, созданные для рекламных роликов. Для поощрения мобильного обучения участникам было разрешено заполнять эти рабочие листы в любое время и в любом удобном для них месте. Эти рабочие листы требовали от участников заполнить тексты рекламных роликов, заполняя пробелы или определяя неправильные слова, используемые в текстах, во время просмотра рекламных роликов.

Доказано, что ни один участник не набрал полных 50 баллов в предварительном тесте. На самом деле самая высокая зафиксированная оценка была всего 35. Большинство участников набрали 33 балла и ниже. Напротив, в пост-тесте наблюдалось резкое улучшение, так как 15 участников набрали полные 50 баллов. Кроме того, большинство участников набрали 49, 48, 47, 46 45 баллов соответственно. Кроме того, самая низкая оценка, зафиксированная в пост-тесте, составила 41 балл. Эта разница в результатах ясно указывает на улучшение словарного запаса участников после трех занятий словарного запаса с помощью фильма и мобильных технологий. Это исследование объясняет тот факт, что использование определенных функций мобильных устройств, таких как рекламный ролик, может способствовать обучению и увеличению словарного запаса среди студентов высших учебных заведений. Это исследование также предполагает, что словарный запас студентов улучшился после занятий с использованием рекламных роликов и мобильных устройств.

Это исследование продемонстрировало, что рекламные ролики в сочетании с мобильными технологиями могут быть эффективным и при-

ятным образовательным инструментом для вовлечения и мотивации, изучающих английский язык, особенно в изучении словарного запаса. Таким образом, результаты предварительного и последующего тестирования, подтверждают аргумент о том, что изучающие язык могут увеличить свой словарный запас, изучая словарный запас с помощью рекламных роликов на своих мобильных устройствах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Книга По Требованию, 2012.

СТРУКТУРНО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОРПУСА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХО- ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

STRUCTURAL, CONTENT AND DIDACTIC PECULIARITIES OF A MULTIMEDIA CORPUS AS A MEANS OF LISTENING AND PRONUNCIATION SKILLS FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS

А.Б. Горбатовская

H.B. Harbatouskaya

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: perlhanna.19@gmail.com

В статье дается структурно-содержательная характеристика мультимедийного корпуса, рассматриваются дидактические особенности, а также преимущества его применения в качестве средства формирования слухо-произносительных навыков студентов высших учебных заведений.

The article provides a structural and content characterization of a multimedia corpus, as well as the didactic peculiarities and advantages of its use in universities in order to form students' listening and pronunciation skills.

Ключевые слова: мультимедийный корпус; слухо-произносительные навыки; аутентичный материал; социокультурная компетенция.

Keywords: multimedia corpus; listening and pronunciation skills; authentic material; sociocultural competence.

В методике обучения иностранным языкам (далее ИЯ) уже создана целая система средств формирования слухо-произносительных навыков (далее СПН). Прежде всего, в нее входят различного рода упражнения (например, имитационные). Уже долгое время они оправданно не теря-

ют своей актуальности, ведь благодаря им действительно достигается качественное формирование СПН. Однако для разработки упражнений на формирование СПН практически всегда необходим качественный аутентичный аудио- или видеоматериал. Как правило, одних аудио- или видеоприложений к учебным пособиям недостаточно для того, чтобы удовлетворить познавательные потребности и интересы каждого обучающегося, поэтому преподаватели ИЯ находятся в постоянном поиске актуальных аутентичных и, что не менее важно, увлекательных материалов для своих занятий. В современных условиях уровень развития информационных технологий и материальная база учреждений высшего образования позволяют решить данную проблему посредством внедрения в учебный процесс мультимедийных корпусов (далее – МК). Это последнее поколение электронных корпусов, которое представляет собой системно упорядоченный набор языковой и речевой информации, представленной одновременно в разных видах (например, в текстовом, звуковом и т. д.) [1]. Ключевым в данной дефиниции является свойство системной упорядоченности МК, так как именно оно позволяет пользователю осуществлять поиск в огромном массиве данных, представленных в корпусе.

Традиционно, мультимедийный корпус состоит из собрания аудио- и /или видеоматериалов, разделенных «на небольшие фрагменты (клипы) длительностью 10-30 сек., каждому из которых поставлен в соответствие фрагмент текстовой расшифровки» [2]. Такая организация материала в виде сочетания клипа и текста позволяет в результате получить «относительно законченный в смысловом отношении коммуникативный фрагмент» [2].

Анализ научно-педагогической литературы [1, 3] и ряда МК (например, PlayPhrase, Youghlish, TED Corpus Search Engine и другие) позволил определить структуру мультимедийного корпуса. В ней выделяются инвариантная часть и вариативный компонент. К инвариантной части относятся:

- 1) клип – это аудио- или видеофрагмент длительностью 10-30 секунд;

- 2) полная текстовая расшифровка звучащей речи (в виде простого фрагмента текста (синхронизированного или несинхронизированного по времени с клипом), субтитров или их сочетания).

Данные компоненты присутствуют во всех мультимедийных корпусах.

В свою очередь, вариативная часть может быть представлена такими компонентами, как:

1) разметка текста (характер и количество видов разметки отличается в зависимости от конкретного корпуса);

2) социологическая аннотация (содержит сведения, если таковые известны, о поле, возрасте, роде занятия каждого коммуниканта). Наличие в мультимедийном корпусе аннотации и различных видов разметки позволяет осуществлять поиск не только по словоформе, но и по интересующему исследователя признаку;

3) текстовое сопровождение клипа, переведенное на другие языки (доступно только при наличии в МК текстового сопровождения в виде субтитров).

МК имеют важные преимущества перед аудио- или видеоприложениями к учебным пособиям, а также перед другими электронными ресурсами, которые могут применяться в учебном процессе для формирования СПН.

Во-первых, материал, представленный в учебниках, всегда или специально записан в студии, или адаптирован посредством упрощения лексического наполнения и грамматических конструкций, а также путем «подчистки» материала, его приведением к литературной норме. Это, хоть и нежелательно, но все же может быть оправдано на начальном этапе изучения ИЯ, когда сложность восприятия аутентичного материала еще слишком высока (тем не менее, даже на начальном этапе это можно исправить путем предоставления учащимся письменной транскрипции к прослушиваемому тексту, при необходимости дополнительного перевода, визуального дополнения, например, иллюстраций / видео; а также постоянной обратной связи со стороны преподавателя). Однако на высоком уровне владения языком (например, для студентов лингвистических специальностей) использование только учебных аудио- и видеотекстов уже недостаточно – так искажается представление обучающихся об ИЯ, что в дальнейшем приведет их к большим трудностям при коммуникации в реальной языковой среде.

Во-вторых, в большинстве случаев учебные пособия предоставляют только аудиоматериалы, что объяснимо их меньшей себестоимостью, низкой ресурсозатратностью по сравнению с видеоматериалами. Однако психологические основы обучения требуют учитывать, что «люди – это существа, у которых доминирующим каналом восприятия является зрение в отличие от многих животных, полагающихся, главным образом, на слух и обоняние» [4, с. 168]. Таким образом, «восприятие иноязычной речи на слух в условиях отсутствия всякого визуального сопровождения уже само по себе будет вызывать сложности у студентов» [5, с. 169].

Очень часто люди, изучающие английский язык (далее АЯ), на начальном этапе имеют трудности в восприятии и распознавании на слух числительных, в частности, при описании возраста человека. Особую сложность представляют числительные *thirty* ‘тридцать’ и *forty* ‘сорок’, так как здесь обучающиеся сталкиваются с разницей звуков [θ] и [f], первый из которых просто отсутствует в фонетической системе русского языка. Однако, просматривая видеофрагмент, обучающиеся имеют возможность видеть персонажа, а значит, они уже могут примерно представить его возраст, даже не прослушав аудиозапись. Далее зрительный образ будет дополнен информацией, полученной на слух, что в итоге приведет к успешному выполнению коммуникативной задачи (в данном случае идентификации возраста участника общения) [6, с. 366].

Кроме положительного дидактического эффекта от применения МК в учебном процессе для формирования СПН у студентов, данное средство обучения помогает значительно экономить временные и иные ресурсы преподавателя. Поскольку МК – это электронные ресурсы, то возможность их оперативного обновления выше, чем у учебных пособий, следовательно степень актуальности выбранных из МК материалов всегда будет высокой. Более того, преподавателю ИЯ больше не нужно тратить часы на поиск подходящих к теме конкретного занятия, а также интересам студентов аутентичных аудио- и видеотекстов в различных электронных сервисах, достаточно обратиться к уже разработанному МК, где собраны огромные коллекции материалов, объединенных по тем или иным признакам.

Применение МК в учебном процессе обеспечит формирование не только языковой, речевой, но и социокультурной компетенции обучающихся. Очевидно, что как языковой, так и культурный опыт русского-язычного студента будет отличаться от соответствующего опыта носителя изучаемого языка. Чтобы сформировать у обучающихся объективное, а не стереотипное представление о любой, отличной от родной культуры, необходимо применять на занятиях аутентичные материалы вместо тех, которые были созданы специально с целью демонстрации, например, типичного поведения носителя языка в той или иной ситуации. В этом отношении МК могут быть весьма полезны на занятиях по ИЯ, так как они дают возможность студентам самостоятельно сформировать определенное мнение о культуре изучаемого языка и его носителях. Например, МК позволяют увидеть способы использования невербальных средств общения носителями языка в ходе коммуникации.

Еще одним преимуществом использования МК при формировании СПН у студентов является возможность применения аутентичных материалов, созданных не только самими носителями (причем, предста-

вителями разных диалектов) изучаемого языка, но и также не носителями. Так мы будем способствовать не только формированию у студентов устойчивого навыка распознавания иноязычной речи на слух, но и существенному обогащению их культурного и языкового опыта, расширению общего кругозора, устранению «зацикленности» только на культурах родного и изучаемого языков [6, с. 352-353]. МК выигрывают перед учебными материалами, потому как отбор данных для многих МК (если только это не какие-то узконаправленные МК) происходит по принципу наибольшего разнообразия (то есть коммуниканты должны различаться по полу, возрасту, национальности и так далее) в отличие от учебных пособий, где материал начитывается, как правило, «средними, наиболее типичными» (по мнению команды авторов конкретного учебного пособия) представителями изучаемого языка.

Наконец, отметим огромную роль мотивации обучающихся в процессе их обучения. Ввиду того, что при работе с МК происходит взаимодействие с аутентичным материалом, то есть с реальным языком, на котором общаются его носители каждый день, успешное выполнение учебного задания / коммуникативной задачи позволяет студентам наиболее полно «ощутить значимость и результативность своей учебной деятельности, а это, в свою очередь, только усиливает их мотивацию» [5, с. 166].

Таким образом, применение МК в качестве дополнения к основному учебному пособию позволит преподавателю ИЯ, с одной стороны, сэкономить время на свою подготовку к занятиям, а с другой стороны, качественно разнообразить учебный материал, что, в свою очередь, будет способствовать более эффективному формированию СПН обучающихся, а также повышению их мотивации к дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. CLARIN: The research infrastructure for language as social and cultural data [Электронный ресурс]. URL: <https://www.clarin.eu> (дата доступа: 28.02.2022).
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата доступа: 21.02.2022).
3. Corpus Linguistics. An International Handbook / ed.: A. Lüdeling, M. Kytö. Boulder : University of Gothenburg, 2008.
4. Перлина А.Б. Восприятие иноязычной речи на слух: способы преодоления трудностей // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18-19 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. Г. Прохоренко (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2021. С. 167-171.
5. Горбатовская А.Б. Мультиплатформенный подход к обучению «Фонетике английского языка» (на примере дисциплины «Практическая фонетика» для

студентов 2-го курса специальности «Современные иностранные языки» // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 марта 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Куркович (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2022. С. 163-168.

6. Ackerley K. Enriching language learning through a multimedia corpus. Cambridge: [s. n.], 2007.

CHILDREN'S AUTHORIAL ANIMATION IN TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOLERS

ДЕТСКАЯ АВТОРСКАЯ АНИМАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

I.A. Gordienko

И.А. Гордиенко

Rostov State Technical University
Rostov-on-Don, Russia

Донской государственный технический университет
Ростов-на-Дону, Россия

e-mail: i.gordienko2017@yandex.ru

The article examines the educational potential of the method of children's authorial animation as a modern means of teaching English to preschoolers. Special attention is given to the practical aspect of the application of this method of teaching preschoolers a foreign language within the framework of the activity approach in the conditions of modern preschool education.

В статье рассматривается образовательный потенциал метода детской авторской анимации как современного средства обучения дошкольников английскому языку. Особое внимание уделяется практическому аспекту применения данного метода обучения дошкольников иностранному языку в рамках деятельностного подхода в условиях современного дошкольного образования.

Keywords: preschoolers; teaching English; authorial animation.

Ключевые слова: дошкольники; обучение английскому языку; авторская анимация.

The improvement of readiness for intercultural dialogue should be carried out throughout the entire period of student's education, starting from preschool age; otherwise, it is difficult to instill respect for other peoples and cultures in a person who is stable in their worldview.

The first step towards linguistic and cultural representation of other countries and cultures to preschoolers is early learning of foreign languages

with a large inclusion of authentic language material (songs, rhymes, and fairy tales) and subsequent playing them in role-playing games.

It seems to us that the use of authorial children's animation as an innovative means of teaching a foreign language can be an even greater result in mastering the English language by preschoolers. Children, having independently created a cartoon, having viewed it many times, begin to feel proud of their creation, thus stimulating their internal motivation to improve the language, and the constant study of language constructions more confidently fixes them in the memory of children.

Speaking about the early teaching of children a foreign language, we should mention the works of such researchers as Meshcheryakova V.N. [1], Milrud R.P. [2], Shtayneprays M.V. [3], Shishkova I.A. [4], Krizhanovskaya T.V. [5], Dooley J. [6], Reiley V. [7], Komarova Yu.A. [8] and others. Most of the preschool educational institutions of Rostov-on-Don and the Rostov region use the partial programs of Yu.A. Komarova and M.V. Shtayneprays.

Teaching preschool children a foreign language is a complex process. Besides, modern challenges require modern solutions: new technologies are emerging and children are becoming more technologically advanced, as they have been immersed in the gadget atmosphere since early childhood. To these we refer the method of children's authorial animation. Therefore, the goal of our research is to determine the educational potential of the method in teaching a foreign language to preschoolers.

In this article, we would like to share our own experience of teaching English to preschool children using the method of children's authorial animation.

Turning to the description of the way we apply the method of children's authorial animation as a means of teaching English to preschoolers in our kindergarten, it is worth dwelling in more detail on the structure of such classes.

Firstly, the animation component, being the direct creation of a children's cartoon, is the final stage in the learning of a particular topic by children, so by the time the mini-cartoon is created, children already come with a set of certain grammatical structures available to their age and the necessary vocabulary.

Secondly, technically, all the necessary props for creating a cartoon are made in advance and provided by the teacher, since the goal is to use the method as a means of teaching a foreign language, and not to teach children to make cartoons as such.

Thirdly, the creation of the cartoon itself, as already noted, is the final stage in the passage of a certain topic, so the children have already been prepared by previous classes. At the final lesson on the topic, which usually lasts 30 minutes, in its second part (15 minutes before the end of the lesson), after repeating the material passed, activating the necessary speech structures and vocabulary, a

little rest in the form of a physical education minute, children are invited to plunge into the world of animation: the necessary props are distributed, the task is indicated and the children begin to create their cartoon.

To date, there is a large selection of programs for creating animations. The most convenient for us is the smartphone application “Stopmotion Studio Pro”. It has a simple and accessible interface for children of preschool age.

The cartoon with this approach is rather a sketch to a cartoon, since it will be short, but it will contain the necessary elements previously worked out in the classroom, becoming a kind of result of the work done.

An example of one of these classes will be given below. Here and further, all the appendices (pictures) in the text are fragments from a cartoon dedicated to this year Cosmonautics Day, “The first is Space”.



Fig. 1. The start of the cartoon creating

According to the scenario, a rocket is sent from Earth into space, it flies around our planet and lands back. The initial and final shots (portrait of Yuri Gagarin and captions to them) were prepared in advance by the teacher and embedded in the video in the application after the shooting was completed. Then the children voice a small poem, which is immediately superimposed on the video, resulting in a cartoon created by the children themselves.

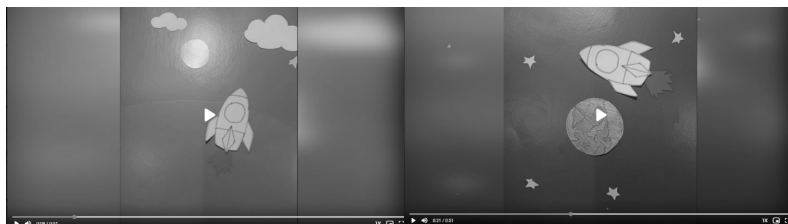


Fig. 2. Example of the carooon scenes

At the end of the lesson, the children watch the finished product of their creativity: they hear their voices in the cartoon, repeat themselves, they are pleased to see the finished work, which the teacher sends to the parent chat and thus pleases the parents of the children involved. Such practice, as experience has shown, seriously increases the motivation of preschoolers to learn a foreign language, because, as is known, learning a foreign language is a long-term practice, and the result is visible only in the future when the language is practiced sufficiently. Children's authorial animation allows us to remove this disadvantage, visually presenting the successes of our students and stimulating them to new achievements.

Summing up, it should be noted that, as it seems to us, the use of the method of children's authorial animation as a means of teaching a foreign language has sufficiently justified itself, which is expressed in the personal interest of students, their desire to learn English, not by studying it, but by playing the language.

BIBLIOGRAPHIC LINKS

1. Meshcheryakova V. N. I love English: developing methods of teaching English. M.: Chistye Prudy, 2006.
2. Milrud R.P., Yushina N.A. 12 steps to the English language. A course for preschoolers. Part 1. A manual for children of 4 with a book for educators and parents. Obninsk: Titul, 2016.
3. Shtayneprays M.V. The English language and a preschool child: the program of teaching English to preschool children. M.: Sphere, 2007
4. Shishkova I.A., Verbovskaya M.E. English for kids. M.: ROSMAN, 2020.
5. Krizhanovskaya T.V. English for children of 4-5 in 2 parts. P. 1. M.: Eksmo, 2015.
6. Reilly V., Harper K. Cookie and Friends. Oxford University Press, 2005.
7. Dooley J., Evans V. Happy hearts. Express Publishing, 2009.
8. Komarova Yu. A. Partial educational program "English for preschool children" and thematic planning. M.: OOO "Russkoe slovo, 2016.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО
ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ТИФЛОКОММЕНТАТОРОВ
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

**USING CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED
LEARNING) IN ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF AUDIO
DESCRIBERS AT A LINGUISTIC UNIVERSITY**

Е.А. Гринкевич

E.A. Grinkevich

Московский государственный лингвистический университет

Москва, Россия

Moscow State Linguistic University

Moscow, Russia

e-mail: kathysubbotina@gmail.com

Открытие программы подготовки тифлокомментаторов «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация» в Московском государственном лингвистическом университете, в рамках которой студенты овладевают навыками и умениями составления тифлокомментария на русском, немецком и английском языках, поставило вопрос о выборе эффективных методов и методик преподавания английского языка будущим специалистам в данной области. Доклад посвящен преподаванию английского языка будущим тифлокомментаторам на основе принципов предметно-языкового интегрированного обучения.

The start of the training programme “Audio description and intercultural communication” at Moscow State Linguistic University, within which the students acquire the skills of creating audio description in Russian, German and English, raised the question of choosing effective methods and approaches to teaching English to the future specialists in this field. The report is dedicated to the use of content and language integrated learning in this context of education.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; тифлокомментирование; методика преподавания иностранных языков и культур; принципы предметно-языкового интегрированного обучения; английский язык.

Keywords: CLIL; audio description; methods of teaching foreign languages and cultures; CLIL principles; the English language.

В современном мире остро стоит вопрос интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество. В частности, для незрячих и слабовидящих людей основным способом оставаться в контексте культуры является социальная услуга тифлокомментирования, благодаря которой этой категории населения становятся доступны фильмы, театральные постановки, спортивные и развлекательные мероприятия, памятники архитектуры и скульптуры, социальные сети и городские

пространства. Государственный стандарт Российской Федерации 2022 года определяет тифлокомментирование как «лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны из-за потери зрения слепому или слабовидящему без специальных словесных пояснений»¹. Некоторые исследователи проводят параллели между аудиодескрипцией и тифлокомментированием и указывают на творческий характер данных процессов, которые должны как помогать незрячему или слабовидящему человеку поддерживать контакт (фатическая функция), так и передавать словами красоту образов (поэтическая функция) [1, с. 50].

В Российской Федерации подготовка тифлокомментаторов в 2018 году вышла на вузовский уровень с открытием программы уровня бакалавриата «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация». Отличительной особенностью данного профиля подготовки является комбинация профессии тифлокомментатора и владения двумя иностранными языками. Конечной целью обучения является умение выпускника не только владеть методами тифлокомментирования в рамках одного языка, но и уметь осуществлять межъязыковые и трансформации. В практическом смысле это означает, что тифлокомментатор должен владеть достаточным набором компетенций для описания, например, англоязычного шоу для русскоязычных незрячих зрителей, изучающих английский язык. Таким образом, тифлокомментатор становится участником межкультурной коммуникации.

Начало подготовки таких многоплановых специалистов повлекло за собой изменения в системе иноязычной подготовки. Одними из ключевых элементов компетентности тифлокомментатора как посредника между двумя или более культурами является наличие обширных фоновых знаний, сформированной лексической компетенции, а также владение реалиями. Задачей такого специалиста является донести информацию до незрячего или слабовидящего человека таким образом, чтобы у него сформировался как можно более четкий образ, причем сделать это за короткий промежуток времени. Исходя из вышесказанного, уже на начальном этапе был сделан вывод о том, что курс общего английского языка не будет достаточным для подготовки столь комплексных специалистов. В связи с этим была поставлена следующая задача: сохранить баланс между обучением будущих тифлокомментаторов общему

¹ ГОСТ Р 57891-2022 Тифлокомментирование и тифлокомментарий. Термины и определения. (URL: https://allgosts.ru/33/160/gost_r_57891-2022) (дата обращения: 19.09.2022 г.)

английскому и формированием их профессиональных компетенций. Оптимальным вариантом достижения этой задачи является внедрение элементов предметно-языкового интегрированного обучения, при котором дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке, таким образом, обучающиеся формируют языковые умения и сразу же их применяют при обсуждении иноязычных элементов, связанных с их будущей специальностью.

Согласно основоположнику данного подхода Д. Маршу, при его внедрении необходимо учитывать следующие компоненты, которые объединяются в систему 4 «С»:

- 1) content – содержание (подразумевается развитие и совершенствование знаний, умений и навыков в определенной предметной области);
- 2) communication – общение (использование иностранного языка при обучении, изучая при этом то, как пользоваться языком);
- 3) cognition – познание (развитие навыков когнитивного взаимодействия и критического мышления);
- 4) culture – культура (понимание родной культуры, знакомство с иноязычной культурой, формирование межкультурной компетенции).

Дополнительными элементами системы также являются context (контекст), community (сообщество) citizenship (гражданская сознательность).

Одними из важных аспектов предметно-языкового интегрированного обучения являются активное использование готовых аутентичных текстов по определенной тематике, которые определяют выбор лексики и грамматических структур, а также лексическая обусловленность языка. Данный факт стал определяющим для применения данного подхода в иноязычной подготовке тифлокомментаторов. Рассмотрим подробнее, каким образом был адаптирован учебный материал, чтобы он соответствовал системе 4 «С».

Прежде всего, изменения затронули содержательный компонент некоторых дисциплин. Так, в дисциплину «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)» было включено изучение следующих тем: 1) «Характер человека» (черты характера, межличностные отношения, поведение в нейтральных и кризисных ситуациях, характер мужчин и женщин, семья и характер человека, гороскопы и характер человека); 2) «Внешность» (черты лица, характеристики фигуры, мимика, повадки, проявление характера во внешности и поведении, пластическая хирургия); 3) «Спорт» (виды спорта, спортивные состязания и события и их элементы); 4) «Театр» (специфика театральных постановок, выдающиеся режиссеры и артисты театра и кино, место театра в культурной жизни, современный театр: проблема адаптации клас-

сических постановок); 5) «Киноискусство» (особенности современной киноиндустрии, проблемы экранизации литературных произведений, жанры кинофильмов, современные технологии в кино, особенности мультипликационной индустрии, направления в сфере мультипликации, жанры мультфильмов, образ современного кинозрителя); 6) «Телевидение» (особенности современного телевидения, жанры телепрограмм, влияние телевидения на массовое сознание); 7) «Изобразительное искусство» (жанры живописи, направления живописи, элементы живописи, художники англоязычных стран, восприятие живописи); 8) «Архитектура» (жанры архитектуры, направления архитектуры, элементы архитектуры, шедевры мировой архитектуры, восприятие архитектуры); 9) «Скульптура» (разновидности скульптуры, техники исполнения, направления скульптуры, элементы скульптуры, шедевры мировой скульптуры, восприятие скульптуры); 10) «Дизайн» (техника дизайна, дизайн в различных сферах нашей жизни).

Стоит отметить, что как раз были отобраны темы, входящие в профессиональную компетентность тифлокомментатора. Более того, обращает на себя внимание продвинутый характер тем. Даже на родном языке не всегда представляется возможным обсудить вопросы архитектуры или дизайна. Следовательно, важным является разработка учебных заданий, которые будут направлены на предметное содержание и способствовать самостоятельной работе обучающихся. Приведем примеры заданий, которые соответствуют данным условиям:

1) Тема «Дизайн».

After reading the text, match the colours mentioned in the text with the pictures.

Study the names of different colours, learn how to pronounce and translate them.

In class, choose one colour and let your friends guess it: you can answer only "yes" or "no". The one who guesses your colour continues the game.

(Example questions: Is it a rich/vibrant/ bright/vivid colour? Is it a muted/pale colour? Can we find your colour in the classroom? Does it have a shade of pink?)

2) Тема «Скульптура».

Write out the words from the text which denote: a) material; b) emotionally coloured adverbs and adjectives; c) verbs to describe a figure.

Find a picture of a sculpture that you like and tell your friends about it.

3) Тема «Изобразительное искусство».

Work in pairs. Choose one picture and make up a story about it. Who is the painter? Is this person experienced or a beginner? Why did the painter decide to create this work? What or who inspired him or her? What materials

did he or she use? What are the places depicted in the paintings? What are they famous for? What people live there? Are the paintings popular with people?

В изучение каждой из тем включены и типичные задания для предметно-языкового интегрированного обучения, например:

1) Check your friends' knowledge of the text: ask indirect questions to the following statements and let your friends answer them. Find evidence in the text to support your opinion:

1. City Information Centre was built in accordance with people's routes.
2. City Information Centre incorporates in itself old and modern.
3. 150 Cheapside stands out in the street.
4. One Coleman Street's stainless steel crown is remarkable.
5. London Wall Place replaced a public park.
6. 30 St Mary Axe is called "The Gherkin" because it is green.
7. The Willis Building has strong geometrical lines.

2) Find out English equivalents from the text to the following expressions and make up situations with them.

3) Guess the word by the given definitions.

Таким образом, внедрение предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычную подготовку тифлокомментаторов в языковом вузе имеет ряд преимуществ. Обучающиеся практикуют использование именно тех лексико-грамматических моделей, которые они будут употреблять в своей профессиональной деятельности. Данный подход позволяет познакомить студентов с большим объемом информации, что необходимо для развития критического мышления. В языковом плане предметно-языковое интегрированное обучение обогащает студентов лексически. Немаловажным является и факт того, что подход направлен на развитие у студентов умения взаимодействовать друг с другом, позволяет им учиться искать совместные решения в процессе межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Борщевский И.С. Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода / И.С. Борщевский. Текст: непосредственный // Филология и лингвистика. 2018. № 3 (9). С. 48-52.

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН (КОСТЮМА И ТКАНЕЙ)»

ACTUAL TASKS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH TO STUDENTS OF THE SPECIALITY "DESIGN (COSTUME AND FABRICS)"

В.Л. Денисковец

V.L. Deniskovec

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: veronika.deniskovec@gmail.com

В статье рассматриваются актуальные задачи обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов специальности «Дизайн (костюма и тканей)». Выявляется связь дисциплины «Иностранный язык (английский)» с другими дисциплинами, изучаемыми в I и II семестрах на данной специальности. Обосновывается отбор содержания учебной программы.

The article deals with the actual tasks of teaching professionally oriented English to students of the speciality "Design (costume and fabrics)". The connection of the discipline "Foreign Language (English)" with other disciplines studied during the 1st and the 2nd semesters is being studied. The selection of the curriculum content is substantiated.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение; учебная программа; отбор содержания; межпредметные связи.

Keywords: professionally oriented teaching; academic programme; content selection; intersubject communications.

В 2022-2023 учебному году в Белорусском государственном университете открыто новое направление специальности Дизайн – Дизайн (костюма и тканей), учебный план которой включает в себя в том числе обучение иностранному языку в I и II семестрах. При разработке новой учебной программы встал вопрос об отборе материала ее наполнения.

Процесс обучения иностранному языку решено разделить на две основные части – «Социальная коммуникация (Social communication)» и «Английский для профессиональных целей (English for professional purposes)». Первая часть курса предназначена для обобщения и структуризации знаний, полученных в рамках школьной подготовки, а также обучению всем видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), реализации познавательной, развивающей, воспитательной.

тельной функций языка, позволяющих расширить мировоззренческий кругозор, сформировать ценностные ориентации, развить критическое мышление и навыки рефлексии.

Обучение иностранному языку студентов подразумевает в том числе формирование способностей к устной и письменной коммуникации, межличностному и межкультурному взаимодействию, а также навыков самоорганизации и самообразования, и овладение стратегической, когнитивной и межкультурной профессионально-ориентированной иноязычной компетенциями на заключительном этапе освоения курса.

Профессиональная направленность обучения английскому языку студентов вузов становится наиболее значимой и приоритетной, особенно в современном высококонкурентном мире. Сложно переоценить важность владения английским языком специалистов в самых разных сферах, включая дизайн. Владение иностранным языком на уровне, достаточном для профессионального общения в профессиональной сфере, является одним из требований современного общества к выпускникам вузов и выступает обязательным компонентом их подготовки. В этой связи немаловажным становится понимание студентами роли английского языка в будущей профессиональной деятельности, что делает его углубленное изучение более мотивированным.

Разрабатывая учебную программу по английскому языку, необходимо помнить, что ее содержание должно быть тесно связано с профессиональной подготовкой будущих специалистов. Ее необходимо формировать, отбирая каждый методологический и содержательный компонент с учетом направления подготовки обучающихся и в помощь овладения им [1]. Изучаемые темы должны носить профилирующий характер, лексический запас включать в большом объеме профессиональную терминологию, а задания должны быть направлены на усвоение профессиональной лексики. Кроме того оно должно быть коммуникативно ориентированным и аутентичным, обеспечивая развитие личностного потенциала студентов; соответствовать интересам и потребностям обучающихся; обеспечивать возможность трансформации, комбинирования и видоизменения содержания в зависимости от условий обучения иностранному языку.

Однако, так как изучение дисциплины «Иностранный язык» приходится на I и II семестры, это означает, что у студентов только формируется профессиональная база, постепенно вводятся дисциплины из профильного модуля учебного плана. В этой связи необходимо быть аккуратным и избирательным в отборе учебного материала.

Так, изучив учебный план № С 19-1-203/уч. от 22.03.2022 для направления специальности 1-19 01 01-05 Дизайн (костюма и тканей), ста-

ло ясно, что содержание учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» должно быть тесно связано с наполнением таких дисциплин, изучаемых на протяжении 1-го курса, как «Костюмографика» и «Композиция в дизайне костюма», основными целями которых являются «приобретение студентами знаний и навыков, позволяющих владеть изобразительными средствами и свободно применять их в эскизно-графическом проектировании костюма; развитие пластического видения, воспитание художественного и эстетического вкуса» [4] и «изучение основ теории композиции костюма, закономерностей строения формы костюма» [3] соответственно.

Содержание этих учебных дисциплин связано со следующими темами: «Введение. Основная терминология. Костюм как объект дизайна», «Костюм как объект дизайна», «Разработка эскизного ряда в дизайне костюма», «Этапы разработки модели одежды», «Закономерности построения композиции костюма», «Типология дизайнерских рисунков костюма».

Основываясь на наполнении этих учебных дисциплин, нами было составлено содержание курса «Иностранный язык (английский)», состоящего из следующих основных разделов:

1. Введение в моду / Introduction to fashion (Работа в сфере моды. Одежда и детали одежды. Цвета / Working in fashion. Garments and garment parts. Colours)

2. История моды / History of fashion (Вехи моды. Тренды. Техники исполнения иллюстрации / Milestones in fashion. Trends. Illustration techniques)

3. Текстиль / Textiles (Виды ткани. Обработка ткани. Инструкции по уходу за тканью / Types of fabric. Fabric processing. Fabric care instructions)

4. Конструирование одежды / Garment construction (Оборудование для выкройки. Выкройка. Размеры и характеристики / Pattern equipment. Pattern pieces. Measurements and specifications)

5. Производство / Production (Производственные проблемы. Методы упаковки / Production problems. Packaging methods)

6. Продвижение / Promotion (Рекламные каналы. Брендинг. Маркетинговые кампании. Написание пресс-релизов / Promotional channels. Branding. Marketing campaigns. Writing press releases)

7. События / Events (Планирование. Рабочие роли и обязанности. Модный писатель / Planning. Job roles and responsibilities. Fashion writer)

8. Розничная торговля / Retail (Мерчандайзинг. Показы. Переговоры / Merchandising. Displays. Negotiating)

Еще одной актуальной задачей стал выбор существующих учебников и учебных пособий, предназначенных для подготовки специалистов в данной сфере. Оказалось, что их существует немного. Базовым учебником было решено выбрать учебник «English for Fashion Industry» (автор – Ward Mary), основными целями которого являются развитие навыков общения, необходимых в различных видах деятельности: от моделирования и пошива одежды до создания коллекций и их продвижения; ведение дискуссии о событиях в мире моды, планирование и предугадывание модных трендов, описание моделей и прочее.

Таким образом, разрабатывая содержание учебного курса «Иностранный язык (английский)», для направления специальности 1-19 01 01-05 Дизайн (костюма и тканей), авторы стремились, с одной стороны, к тщательному отбору языкового материала, который обеспечит выполнение профессионально важных коммуникативных функций, а с другой стороны, опирались на профессиональную базу студентов, полученную в результате освоения дисциплин, тесно связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2013.
2. Денисковец В.Л., Куркович Н.А. Иностранный язык: учеб. программа для студентов специальности Дизайн (костюма и тканей). Минск: Беларус. гос. ун-т, 2022.
3. Композиция в дизайне костюма: учеб. программа для студентов специальности Дизайн (костюма и тканей) / М.С. Машедо и [др.] Минск: Беларус. гос. ун-т, 2022.
4. Машедо М.С. Костюмографика: учеб. программа для студентов специальности Дизайн (костюма и тканей). Минск: Беларус. гос. ун-т, 2022.

КАКИМ КРИТЕРИЯМ ДОЛЖЕН СООТВЕТСТВОВАТЬ СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЛИНГВИСТОВ?

WHAT ARE THE CRITERIA OF A GOOD SPANISH TEXTBOOK FOR LINGUISTS?

А.И. Ковригина

A.I. Kovrigina

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
e-mail: l_ete_indien@mail.ru

На примере учебного издания «Базовый курс испанского языка» показано, каким критериям должен отвечать современный учебник испан-

ского языка для подготовки профессиональных пользователей. Отмечена потребность в многомерных комплексных текстах с точки зрения лингвистического и общекультурологического наполнения, лингвострановедческих и социолингвистических материалах, приемах для развития HOTs и soft skills, заданиях, ориентированных на родную культуру/язык и формирование многополярного мышления.

The textbook "Basic Course of Spanish " shows what criteria a modern Spanish language textbook must meet for the preparation of professional users. The author emphasizes the need for multidimensional complex texts in terms of linguistic and general cultural content, sociocultural and sociolinguistic content, techniques for developing HOTs and soft skills, tasks focused on the national culture/language and multipolar way of thinking.

Ключевые слова: учебное издание; испанский язык; лингвистика; языковое образование.

Keywords: textbook; Spanish language; linguistics; language education.

Текущие геополитические реалии диктуют закономерный вопрос об актуальности подготовки специалистов по межкультурной коммуникации и продолжения использования заданий соответствующего профиля на практических занятиях по испанскому языку как иностранному.

В этой связи следует обратить внимание на то, что Болонская система, об отказе от которой министр науки и высшего образования РФ В.Н. Фальков объявил в мае 2022 г., была излишне ориентированной на западный мир, главным образом – на Европу и США. В Болонском процессе не участвовали страны Латинской Америки, в большинстве своем испаноязычные, а также страны Азиатско-Тихоокеанского региона и Африки, в некоторых из которых испанский является если не официальным государственным языком, то имеет значимый статус языка, исторически оказавшего заметное влияние на коренные языки и культуры. Таким образом, необходимость подготовки специалистов со знанием испанского языка не только не потеряла актуальность, но только усилилась и заострилась в связи с переориентацией вектора внешнеполитической и внешнеэкономической активности Российской Федерации на страны Латинской Америки и другие испаноговорящие регионы.

Существуют различные технологии и способы приобретения знаний, связанные с использованием определенных методик и средств обучения, личных психологических стратегий учащихся, новых технологий и т.д. Однако главной целью языкового образования, как и любого другого, остается развитие потенциала человека, который должен быть всегда готов к самосовершенствованию в современном постоянно развивающемся мире.

В контексте изложенных выше факторов цель настоящей статьи – проанализировать и обобщить опыт преподавания практического курса

испанского языка в языковом вузе с использованием учебного издания нового поколения «Базовый курс испанского языка» (Раевская М.М., Ковригина А.И. Базовый курс испанского языка + CD. Москва: Издательство АСТ, 2016 г., переиздан в 2017 г.).

Современное языковое образование в России находится на этапе принятия новой парадигмы эффективного обучения иностранному языку в рамках так называемых культуросообразных подходов [Тарева], сфокусированных на ценности взаимосвязанного и взаимозависимого обучения языку и культуре изучаемого региона. Все больше внимания среди исследователей уделяется роли национального языка и культуры в преподавании иностранных языков и культур [1, 2].

На предыдущем этапе развития лингводидактики как науки чрезмерное увлечение коммуникативным подходом и формированием иноязычной коммуникативной компетенции приводило к рассмотрению коммуникативности как основной методической категории обучения ИЯ, а иноязычной коммуникативной компетенции как способности учащегося осуществлять общение в любой сфере жизни в ущерб воспитательному и развивающему аспекту обучения. В то время как, по Е.Н. Солововой, оба эти аспекта имеют ключевое значение для развития личности обучаемого: воспитательный аспект формирует у учащихся убеждения, нравственность, ответственность, мировоззрение, отвечает за эстетическое и духовное развитие, тогда как развивающий аспект обучения способствует формированию чувства языка, языковой догадки, логики, памяти, анализа, умения общаться, а также способности сопоставить и сравнить родной и иностранный языки [3].

Закономерным следствием узко прагматического подхода в языковом образовании стала выявленная нами у студентов несформированность умения анализировать языковые явления в современном иноязычном дискурсе, трудности в определении основной мысли текста и цели автора; непонимание студентами-лингвистами даже базовой лингвистической терминологии. Обращают на себя внимание часто возникающие сложности с подбором эквивалентов при переводе с родного языка на иностранный и наоборот. Кроме того, перекос в сторону обеспечения учащихся знаниями исключительно о культуре страны изучаемого языка (история, литература, архитектура, живопись) приводит к тому, что не формируются системные знания общего кругозора, студенты демонстрируют узость, однонаправленность мышления. Вследствие этого возникают трудности при попытке выйти на уровень наднационального сравнения и сопоставления в рамках многополярной модели мироустройства; вопросы этнокультурного разнообразия и равноправного межкультурного общения нивелируются в результате повсеместного

использования стратегии культурного доминирования через учебник иностранного языка.

Говоря о специалистах со знанием иностранного языка, подчеркнем, что принципиально важным критерием учебника для профессионального лингвообразования является наличие в нем таких комплексных дидактических единиц, как многомерные тексты с точки зрения их лингвистического и общекультурологического наполнения, а также межпредметной интеграции [1, с. 116]. Как известно, текст позволяет решить проблему изолированного изучения языка в отрыве от системы его функционирования, служит реализации так называемого «филологического способа вторичного познания действительности» [4, с. 13]. Опыт практического применения «Базового курса» свидетельствует о том, что правильно подобранные аутентичные тексты позволяют одновременно дать лингвистические знания, обучить основам анализа и интерпретации особенностей функционирования языка с учетом экстралингвистических факторов (дискурсивная компетенция), а также продемонстрировать иноязычный грамматический и лексический материал в организованной структуре письменного речевого произведения.

По итогам работы со студентами языкового вуза также были выявлены лакуны в результатах усвоения социального содержания обучения иностранному языку, т.е. проблемы в практическом применении речевых умений как средства для общения в обществе. Студенты демонстрируют трудности в социолингвистическом отборе речевого материала и дискурсивном построении высказывания (социолингвистическая и дискурсивная компетенции), часто отсутствует навык понимания и употребления в собственной речевой практике клише разговорной речи. С этой точки зрения, полезным компонентом содержательного наполнения учебника являются социолингвистические материалы, задания и комментарии, направленные на обучение особенностям речевого поведения в ситуациях формального и неформального общения, в том числе в сети Интернет, а также формирование знаний о совместимости/несовместимости стереотипов речевого поведения на родном и иностранном языках. Используя данный раздел учебника, студенты обучаются принципам социолингвистического отбора речевого материала и дискурсивного построения высказывания, что служит развитию социолингвистической и дискурсивной компетенции, соответственно.

Будучи учебным изданием для подготовки профессиональных пользователей испанского языка, «Базовый курс» включает в себя тексты социокультурного содержания как вместилища фоновых знаний, комментарии лингвострановедческого характера после соответствующих диалогов и текстов для ориентации обучающихся не только на культур-

ные ценности, но и на образ жизни (например, необычный для российского учащегося формат продажи яиц – дюжиной, правила дорожного движения и дорожные знаки и т.д.). В.В. Сафонова описывает данную модель языкового образования как «страноведчески ориентированное культуроведение» [5, с. 8], делая акцент на иностранном языке как средстве вторичной социализации индивида и ориентируя обучающихся не только на усвоение культурных ценностей, но и образа жизни иной нации.

Опыт работы в современной студенческой аудитории наглядно демонстрирует, что с точки зрения развития очень многих психических процессов произошли значительные изменения в личности человека: изменился объем и характер внимания, объем памяти, эмоциональный фон учащихся. Исходя из этого, ориентация учебников и учебного процесса на прежние нормативы, установленные психолингвистикой ранее, неизбежно приведет к принятию ошибочных решений в плане проектировки и дизайна образовательного процесса. При использовании «Базового курса» обращает на себя внимание тот факт, что акцент сделан не просто на изучении языка, а на подготовке специалистов будущего – людей, обладающих определенными компетенциями, в особенности так называемыми сквозными навыками (soft skills) и когнитивными навыками высокого порядка (HOTs). С этой целью в учебное издание включены практические упражнения на взаимодействие, а также задания, соответствующие высшим уровням таксономии Б. Блума: разделить материал на составляющие, описать компоненты (уровень анализа), комбинировать информацию, формировать из нее новые когнитивные конструкты (уровень синтеза), выносить суждения, давать оценки фактам, событиям и отношениям (уровень оценивания), создавать новый продукт (уровень творчества).

Удачным решением является использование в «Базовом курсе» заданий на формирование эмоционального интеллекта (вопросы типа «Что чувствовал отец, сын?»; «Кто прав в данной ситуации?»; «Что бы вы почувствовали в подобной ситуации?»), заданий на переоценку собственных убеждений и ценностей («Как изменилось ваше представление после прочтения текста?»), личностно ориентированных вопросов («Какая из участниц конкурса “Мисс Испания” могла бы стать вашей подругой и почему?»). Использование заданий такого рода является неотъемлемой частью современного гуманистического, личностно-ориентированного образования, нацеленного на предоставление максимального пространства возможностей для каждого студента.

В заключение необходимо подчеркнуть, что языковое образование в нашей стране все еще несвободно от излишнего внимания и подражания

культуре страны изучаемого языка в ущерб собственной культурной идентичности. Данный процесс необходимо скорректировать в сторону продвижения национальных ценностей для того, чтобы в реальной межкультурной коммуникации обеспечить равностатусное общение с партнерами. Умение отстоять и продемонстрировать собственную уникальность и уникальность родной культуры сделает отечественных специалистов более интересными для партнеров по иноязычному общению, а значит, профессионально востребованными. Для развития подобных умений хорошо зарекомендовали себя имеющиеся в «Базовом курсе» задания на сравнение и сопоставление сведений о иноязычной лингвокультуре с имеющимися знаниями о культуре родной страны и родном языке учащихся.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в интересах развития национальной экономики необходимо не просто готовить людей, знающих иностранный язык, ведь само по себе знание иностранного языка не является профессией. На примере «Базового курса испанского языка» показано, каким критериям должен соответствовать современный учебник испанского языка для подготовки профессиональных пользователей: лингвистов, специалистов по межкультурной коммуникации, преподавателей иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики: коллективная монография / отв. редактор Е.Г. Тарева. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
2. Ковригина А.И. Плюрилингвальный подход в языковом образовании: новый взгляд на объект обучения // Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы. Всероссийская научно-практическая конференция с Международным участием: сборник статей. М.: Издательство «МЭИ», 2021. С. 252-260.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: Астрель, 2008.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук [Электронный ресурс]. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1993/Safonova_V_V_1993.pdf (дата обращения: 07.09.2022).

УЧЕБНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕРМИНА

EDUCATIONAL MODEL OF INTEGRAL MEANING AS A MEANS OF REPRESENTATION OF A FOREIGN TERM MEANING

О.В. Прокопюк

V.V. Prakapiuk

Минский государственный лингвистический университет
Минск, Беларусь
Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
e-mail: olgaprokopiuk@mail.ru

В статье обосновывается необходимость включения учебной модели интегрального значения термина в содержание обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике. В методическом аспекте характеризуется сущность, структура и содержание интегрального значения термина как основы для создания учебной модели. Описываются особенности поликодовых текстов, которые выступают в качестве контекста, актуализирующего интегральное значение термина. Выявляется дидактический потенциал образовательных интернет-платформ для создания поликодовых текстов.

The article justifies the necessity of including an educational model of integral meaning in the content of the syllabus for technical vocabulary teaching. It characterizes the essence, structure and content of the integral meaning of the term as the basis for creating an educational model from the methodological perspective. It describes the features of polycode texts used as a context for actualizing the integral meaning of the term. The didactic potential of educational Internet platforms for creating polycode texts is disclosed.

Ключевые слова: иностранный язык; термин; интегральное значение; учебная модель интегрального значения; поликодовые тексты.

Keywords: foreign language; term; integral meaning; educational model of integral meaning; polycode texts.

Цель учебной дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях высшего образования технического профиля определяется особенностями социального заказа на современном этапе развития Республики Беларусь, которые отражены в стандартах высшего образования первой ступени и ориентируют на подготовку специалиста как личности, способной вступить в профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Эффективность восприятия и порождения специалистом иноязычных высказываний во многом определяется уровнем владения студентом лексическими единицами языка

профессиональной коммуникации в единстве их форм (графической и звуковой) и значения.

Стоит отметить, что у специалиста должна быть сформирована способность быстро выбирать в процессе порождения высказывания именно те иноязычные лексические средства, которые позволят ему выразить мысль наиболее точно и понятно для собеседника в соответствии с нормами иностранного языка и ситуацией профессионального общения. Это диктует необходимость формирования ассоциативных связей между основными единицами языка профессиональной коммуникации, которыми, по мнению многих исследователей являются термины (узкоспециальными и общего употребления) и другими лексическими единицами, объединенными в рамках данного языка. Сформированность данных связей позволит специалисту быстро извлекать из долговременной памяти необходимые иноязычные лексические единицы.

Наличие ассоциативных связей между лексическими единицами, представленными в языковом сознании специалиста-носителя языка обусловлены их интегральным значением. Под последним, вслед за И. А. Стерниным, мы понимаем значение слова, которое представляет собой упорядоченную структуру, объединяющую все семантические компоненты (семы), которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка, регулярно проявляются в определенных контекстах употребления слова, хотя и не фиксируются в его лексикографическом значении [1; 2]. Ассоциативные связи, обусловленные интегральным значением, лежат в основе порождения говорящим всей «последовательной речи» [3, с. 41].

Учитывая влияние, которое оказывает сформированность ассоциативных связей между единицами языка профессиональной коммуникации на эффективность профессиональной коммуникации в целом, представляется целесообразным за единицу обучения иноязычной лексике принять интегральное значение термина (ИЗТ). Поскольку ИЗТ является ментальной структурой, мы предлагаем в процессе обучения иноязычной лексике студентов технических специальностей опираться на учебную модель интегрального значения термина (УМИЗ), которая представляет собой её формализованный аналог.

С целью выявления структуры и содержания ИЗТ нами были проанализированы исследования в области когнитивной лингвистики и семасеологии (М.В. Никитин, И.А. Стернин, Е.А. Маклакова и др.), а также результаты ассоциативных экспериментов, описанных в данных исследованиях. Опираясь на данные исследования, в структуру УМИЗ нами были включены следующие элементы: образ, интенционал и импликационал. Рассмотрим каждый из компонентов более подробно.

Семантические признаки, объединенные в рамках образного компонента, «отражают» характеристики объекта реальной действительности, которые могут быть выявлены в результате познавательного процесса с помощью органов чувств. Включение данного элемента позволит создать в сознании студента связь между реальными объектами профессиональной деятельности и терминами, обозначающими их, что будет способствовать формированию профессиональной картины мира будущего специалиста. Интенционал представляет собой содержательное ядро УМИЗ, включая обязательные семантические признаки, отражающие основные отличительные черты объекта профессиональной деятельности. Импликационал, в свою очередь, объединяет в своем содержании семантические признаки, которые являются отражением разнообразных предметных связей объектов реальной действительности, называемых единицами языка профессиональной коммуникации. Иными словами, импликационал охватывает вероятностную область того, что может быть названо в связи с данным словом [4]. Все компоненты интегрального значения тесно взаимосвязаны. Их связь обусловлена диалектическим единством логического и чувственного в человеческом познании [2]. Основываясь на проведенном анализе исследований, посвященных описанию особенностей структуры и содержания интегрального значения слова и концепта (З.Д. Попова, И.А. Стернин, М.С. Саломатина и др.), нами была выявлена корреляция компонентов интегрального значения термина и профессионального концепта, что позволило разделить импликационал как элемент УМИЗ на несколько зон: энциклопедическую, утилитарную, регулятивную, оценочную, социально-культурную. Данное разделение позволит познакомить студентов с большим количеством контекстов, актуализирующих ассоциативные связи терминов, и, соответственно, будет способствовать осознанию студентом большого количества связей между единицами языка профессиональной коммуникации.

Опираясь на исследования, посвященные обучению профессионально ориентированному иностранному языку, а также формированию профессионального сознания (С.В. Мыскин, Н.Н. Нечаев и др.), в качестве семантизирующего контекста, когнитивный анализ которого позволит студенту осознать содержание ИЗТ, нами были отбраны фрагменты профессиональных прецедентных текстов, а именно: 1) статей специальных энциклопедий и справочников, описывающих основные отличительные особенности и функции предмета, явления или процесса профессиональной деятельности, составные части объекта профессиональной деятельности, его конструктивные особенности, материалы изготовления и др.; 2) технико-эксплуатационных инструкций,

описывающих установленные пределы действий с объектами профессиональной деятельности (приборами, машинами, аппаратами и др.); 3) текстов, размещенных на официальных сайтах производителей приборов, машин, аппаратов и др. Данные фрагменты текстов были интегрированы с образными составляющими в рамках поликодовых текстов, что обусловлено наличием образного компонента в структуре ИЗТ. Интеграция вербальных и образных блоков поликодового текста осуществлялась на основе матрицы, при разработке которой учитывалось содержание каждого из компонентов ИЗТ, а также тот факт, что уровень владения студентами одной учебной группы английским языком согласно системе Общеввропейской компетенции владения иностранным языком, как правило, варьируется от A1 до B1. Это обусловило необходимость включения в поликодовый текст дополнительный вербальных блоков двух типов, в которых лингвистическая информация предьявляется в визуальной и аудиальной модальностях. Блоки первого типа раскрывают лексикографическое значение ключевых терминов, предьявляемых студентам в тексте, с помощью переводных или беспереvodных способов семантизации, т.е. включают эквиваленты ключевых иноязычных терминов на родном языке и / или дефиниции ключевых иноязычных терминов на иностранном языке. Блоки второго типа включают образцы произношения ключевых терминов. Мы полагаем, что наличие дополнительных вербальных блоков позволит снизить когнитивную нагрузку на кратковременную память студента при овладении лексикой языка профессиональной коммуникации.

Образный блок в рамках спроектированного поликодового текста может быть представлен 1) статическими изображениями (рисунками, схемами, диаграммами, фотографиями), визуализирующими внешние характеристики объектов профессиональной деятельности (приборов, машин, аппаратов, датчиков, узлов, агрегатов и др.); 2) динамическими схемами, демонстрирующими процессы профессиональной деятельности и изменение внешних характеристик объектов профессиональной деятельности; 3) интерактивными трехмерными модели объектов, иллюстрирующими конструктивные особенности объектов профессиональной деятельности и специфику их функционирования. Его интеграция с вербальным блоком позволит, на наш взгляд, снизить влияние еще одного фактора, отрицательно сказывающегося на эффективности овладения студентами единицами языка профессиональной коммуникации. Данный фактор обусловлен тем, что дисциплина «Иностранный язык» (вследствие особенностей учебного плана в учреждениях высшего образования технического профиля), является инструментом опережающего профессионального развития обучающихся и обуче-

ние иноязычной лексики студентов осуществляется в условиях отсутствия у них индивидуального чувственного познавательного опыта взаимодействия с объектами будущей профессиональной деятельности, а также профессиональных знаний о данных объектах, которые могли бы облегчить овладение иноязычными терминами, называющими их. Интеграция образного и вербального блоков позволит студенту получить «виртуальный» индивидуальный чувственный познавательный опыт, что также позволит снизить когнитивную нагрузку на кратковременную память студента при овладении иноязычной лексикой.

Анализ возможностей, предоставляемых преподавателю интернет-платформами Genially, Thinglink, COREapp и др., показал, что они обладают необходимым дидактическим потенциалом для реализации разработанной матрицы. Так, они позволяют: 1) создать интерактивную страницу, актуализирующую каждый из элементов УМИЗ, в соответствии с разработанной матрицей; 2) осуществить интеграцию вербальных блоков поликодового текста с образными, представленными в любом из форматов (например, .jpg, .png, .gif и др.), благодаря наличию возможности согласованного пространственного размещения коррелирующих компонентов; 3) предъявить студентам дополнительные вербальные блоки во «всплывающем окне», которое при необходимости студент может активировать с помощью управляющей кнопки; 4) представить необходимую лингвистическую информацию в рамках дополнительного вербального блока в аудиальной модальности; 5) использовать собственную цветовую схему для оформления интерактивных страниц поликодового текста: цвет фона, шрифта, рисунков, обрамления и др.

С целью повышения эффективности осознания студентом ИЗТ, опираясь на содержание УМИЗ, нами был создан графический организатор «Term Dimensions», который наполняется студентами содержанием в ходе выполнения заданий, созданных преподавателем и размещенных на интерактивных страницах поликодового текста.

Таким образом, включение в содержание обучения иноязычной лексики учебной модели интегрального значения позволит организовать содержание иноязычного термина, что позволит обеспечить более полное и точное его понимание студентом, а также прочное закрепление термина в долговременной памяти будущего специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Маклакова Е.А., Стернин И.А. Теоретические проблемы семной семасиологии: монография. Воронеж: Истоки, 2013.
2. Розенфельд М.Я., Стернин И.А. Слово и образ: монография. Воронеж: Истоки, 2008.

4. Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011.

5. Никитин М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании: спецкурс по общей и английской лексикологии. Владимир, 1974.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРНЫМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

THE APPLICATION OF THE PROBLEM TASKS WHEN WORKING WITH A LITERARY TEXT IN A FOREIGN AUDIENCE

И.М. Саникович

I.M. Sanikovitch

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: irinasanikovitch@gmail.com

В статье описывается опыт применения элементов технологии проблемного обучения для углубленного знакомства иностранных студентов-филологов с особенностями русского речевого этикета. Проблемное задание было использовано для демонстрации студентам-инофонам особенностей функционирования русской просьбы в тексте «Сказки о царе Салтане» А.С. Пушкина, а также для формирования у них исследовательских навыков.

The article describes the experience of the usage of problem-based learning technology elements for in-depth acquaintance of foreign students-philologists with the peculiarities of Russian speech etiquette. The problem task was used to demonstrate to the foreign students the peculiarities of the functioning of the Russian request in the text of «*The Tale of Tsar Saltan*» by A. S. Pushkin. And it was also used to form their research skills.

Ключевые слова: технология проблемного обучения; проблемное задание; исследовательские навыки; речевой этикет; русская литература; просьба; приказ.

Keywords: problem-based learning technology; problem task; research skills; speech etiquette; russian literature; request; order.

Стратегическая цель обучения иностранным языкам – формирование вторичной языковой личности, под которой подразумевается владение обучаемым иностранным языком практически в той же степени, что и родным. Такой индивид в полной мере способен принимать участие в межкультурной коммуникации.

Речевой этикет является важным элементом национальной культуры, поэтому невозможно говорить о высоком уровне владения языком,

если он не подразумевает знания национальных правил речевого общения и умения применять данные правила на практике.

Повысить уровень сформированности навыков использования формул русского речевого этикета в иностранной аудитории можно с помощью обращения к дидактическому потенциалу аутентичных текстов, к которым в том числе относятся и произведения литературы, и разработки на их основе специальных заданий.

В качестве аутентичного текста для работы над нормами русского речевого этикета была выбрана *«Сказка о царе Салтане»* А.С. Пушкина [1]. Данный выбор объясняется следующими обстоятельствами:

а) формулы речевого этикета часто используются в тексте сказки в диалогах, т.е. демонстрируется их использование в процессе непосредственного общения персонажей;

б) хотя текст сказки в определенной степени отражает нормы речевого поведения, которые были характерны для XIX в., и на современном этапе развития русского языка чаще используются другие этикетные конструкции, однако иностранным студентам, получающим квалификацию специалиста в области русской филологии, будет полезным выявить и проанализировать эти исторические изменения.

При работе с текстом сказки А.С. Пушкина мы использовали элементы технологии проблемного обучения, которая предполагает создание на занятиях проблемных ситуаций и «обсуждение возможных подходов к их решению» [2, с. 221]. Для разрешения проблемной ситуации организуется более или менее самостоятельная поисковая деятельность обучающихся, в результате которой каждый ученик «не просто перерабатывает информацию; усваивая новое, он переживает этот процесс как субъективное открытие, как постижение и понимание новых фактов, принципов, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию предмета» [2, с. 221]. Применительно к филологическим дисциплинам студенты-инофоны подводятся к определенным логическим выводам «на основе наблюдения над фактами языка» [2, с. 222]. Очевидно, что в процессе выполнения проблемного задания у обучающихся происходит формирование исследовательских умений, являющихся важными для студентов, которые в процессе обучения в вузе готовят научные доклады и пишут квалификационные работы (курсовые и дипломные).

При работе с текстом *«Сказки о царе Салтане»* мы сконцентрировали внимание на речевом оформлении просьбы. Просьба – это «побудительный речевой акт, представляющий собой попытку говорящего по-

влиять на слушающего с тем, чтобы заставить его совершить некоторое выгодное для себя действие» [3, с. 169].

Иностранные обучаемые были разделены на несколько групп, каждой было предложено проанализировать свой фрагмент сказки А.С. Пушкина и выбрать все контексты, в которых представлен речевой акт, где один персонаж воздействует на другого/других с целью совершения определенного действия. Всего студентами-инофонами было обнаружено 13 контекстов, приведем несколько примеров:

1. *Дал гонцу такой приказ: // «Ждать царева возвращения // Для законного решения».*

2. *Ты, волна моя, волна! // Ты гуллива и вольна; // Плещешь ты, куда захочешь, // Ты морские камни точишь, // Топишь берег ты земли, // Подымаешь корабли – // Не губи ты нашу душу: // Выплесни ты нас на сушу!*

3. *Грусть-тоска меня съедает, // Одолела молодца: // Видеть я б хотел отца.*

После того как каждая группа представила найденные ими контексты, студентам было предложено определить, какие из них являются просьбой в чистом виде, а какие – распоряжением, подлежащим неукоснительному исполнению. В результате было установлено, что в 4 контекстах содержится приказ (из них 2 принадлежат царю, 1 – царевне Лебедь, т.е. лицам, наделенным властью), в 9 контекстах была сформулирована просьба.

Затем обучаемым надо было проанализировать глагольные формы и выявить специфику грамматического оформления приказа и просьбы в «Сказке о царе Салтане». В результате выполнения этой части проблемного задания студенты-инофоны пришли к следующим выводам:

1) для формулирования категоричного распоряжения (приказа) чаще (в 3 примерах из 4) используются глаголы в форме инфинитива (*ждать, бросить, хранить, дозором обходить*);

2) для формулирования просьбы в 5 контекстах использованы глаголы в форме 2 лица, единственного или множественного числа повелительного наклонения (*не тужи, благослови, скажите* и др.);

3) в 3 контекстах просьба сформулирована с помощью глаголов условного наклонения (*видеть я б хотел отца; чудо чудное завести мне б хотелось; диво б дивное хотел перенести я в мой удел*); такой формулировкой подчеркивается меньшая категоричность просьбы, поскольку герой не уверен в возможности ее выполнения.

4) в одном контексте просьба представлена нестандартно: герой указывает, что очередное обращение к царевне Лебедь – это желание его души (*Молит князь: душа-де просит, // Так и тянет и уносит...*).

Таким образом, в ходе выполнения проблемного задания студенты-инофоны пришли к следующим выводам:

1) наиболее часто для формулирования просьбы в «Сказке о царе Салтане» используются конструкции с повелительным и условным наклонением;

2) для снижения категоричности просьбы используются грамматические конструкции с глаголами в форме условного наклонения;

3) на современном этапе развития русского языка конструкции с условным и повелительным наклонением продолжают использоваться, однако в последнем случае в формулировке просьбы присутствует слово «пожалуйста».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пушкин А.С. Сказка о царе Салтане [Электронный ресурс] URL: <https://поэтика.рф/поэты/пушкин/стихи/760/сказка-о-царе-салтане> (дата обращения: 19.09.2022).
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. Румянцева Е.В. Функционирование высказываний со значением просьбы в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (27): в 2-х ч. Ч. II.

ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN VIEW OF INTERLINGUAL AND INTERCULTURAL INTERACTION

А.А. Фокина

A.A. Fokina

Московский государственный лингвистический университет

Москва, Россия

Moscow State Linguistic University

Moscow, Russia

e-mail: arina104@list.ru

В данном докладе речь идет об обучении 2 ИЯ в рамках когнитивного подхода. Особое внимание уделяется учету межъязыкового и межкультурного взаимодействия родного, первого и второго иностранных языков. Ключевым моментом в обучении 2ИЯ является формирование рефлексивного механизма, развитие которого способствует переносу уже сформированных знаний и умений из 1 ИЯ во 2 ИЯ. Основой подхода к минимизации интерференции в процессе обучения второму иностранному языку является теория когнитивного моделирования

The report dwells upon second foreign language teaching in terms of cognitive approach. Special attention is given to interlingual and intercultural interaction between the mother tongue, the first and the second foreign languages. The key issue in second foreign language teaching is development of reflexive mechanism which promotes transferring of already formed skills from first foreign language to second foreign language. Cognitive modelling theory is considered the basis of interference minimizing.

Ключевые слова: второй иностранный язык; межъязыковая и межкультурная рефлексия; межъязыковая интерференция.

Keywords: second foreign language; interlingual and intercultural reflexion; interlingual interference

Основной целью иноязычной подготовки студентов является формирование полиязычной и поликультурной личности, обладающей способностью применять языковые знания и умения в процессе межкультурной коммуникации и функционировать в нескольких культурных контекстах, а также выступать в качестве медиатора культур.

В условиях многоязычия и поликультурности ключевыми вопросами, которые решаются с учетом позиций когнитивной лингвистики, являются проблемы как построить обучение в условиях межъязыковой и межкультурной интерференции и свести ее к минимуму, и на что опираться при обучении второму иностранному языку. Вторая группа вопросов связана с формированием поликультурной и полилингвальной личности, так как именно подход к обучению 2ИЯ с позиции формирования полилингвальной и поликультурной личности показывает возможности с одной стороны преодоления интерференции разных языков, с которыми сталкивается студент в процессе изучения нового языка, а с другой стороны явлений переноса.

Современная межкультурная парадигма обучения второму ИЯ на базе первого предполагает рассмотрение как межъязыкового, так и межкультурного взаимодействия в контексте трех языковых систем – родного языка, 1 ИЯ и 2ИЯ, каждая из которых по-своему отражает картину мира. В данном докладе мы рассматриваем обучение английскому языку (2ИЯ) на базе немецкого языка (1ИЯ). При обучении английскому немецкоязычная концептуальная картина мира накладывается на англоязычную, более того происходит подключение русскоязычной картины мира.

Особенностью эффективного обучения 2ИЯ является развитие так называемых рефлексивных механизмов, которые проявляются в процессе и за счет целенаправленного формирования когнитивных механизмов межъязыковой и межкультурной рефлексии.

Анализ работ в области когнитивной лингвистики, когнитивной лингводидактики, когнитивной психологии, когнитивной теории изуче-

ния и овладения языком показывает, что как в области 1ИЯ, так и в области 2ИЯ именно металингвистические составляющая, которую в различных исследованиях называют металингвистическим сознанием, способностью, рефлексией, а также метакогнитивное сознание и являются ключевыми механизмами, который надо развивать для того чтобы и минимизировать интерференцию, и оптимизировать условия овладения 2 ИЯ на базе первого.

У студента, изучающего 2ИЯ, уже сформированы когнитивные механизмы межкультурной и межкультурной рефлексии, на которые он и опирается в попытке использовать положительный перенос.

На лексическом уровне данные механизмы реализуются в приемах сравнения, толкования, объяснения с учетом межкультурного и межкультурного взаимодействия трех языков (РЯ, 1ИЯ и 2ИЯ).

На лингвокультурном уровне сформированное металингвистическое сознание позволяет отслеживать обучающимся свой индивидуальный лингвокультурный опыт общения с чужими лингвокультурами (1ИЯ и 2 ИЯ), сопоставлять данный опыт с имеющимися у него знаниями и опираться на эти знания при изучении второго и последующих иностранных языков.

С одной стороны, при овладении 2 ИЯ на базе первого за счет функционирования рефлексивных механизмов создаются условия для переноса универсальных умений межкультурной компетенции в область второго языка, с другой – проявляется интерференция культурных концептов, понятий, образов и иных лингвокогнитивных единиц, являющихся формой репрезентации лексических значений в памяти человека. Когда взаимодействуют несколько языков, неизбежно возникает явление языковой интерференции, которая определяется как «взаимовлияние двух или нескольких языковых систем или взаимодействие и взаимовлияние соотносительных явлений в двух или нескольких языках» [1, с. 33-34] и наиболее ярко проявляется на лексическом уровне, так как именно правильный выбор лексических единиц, знание их сочетаемости демонстрирует, насколько хорошо человек владеет языком.

С точки зрения моделирования языковой личности интерференция рассматривается как более глубокая и сложная в контексте влияния картины мира родного языка на когнитивные процессы освоения иностранного языка и восприятия им картины мира иностранного (второго) языка. Особенностью взаимодействия двух иностранных языков и родного языка является интерференция на межкультурном уровне, когда интерферируют концепты в изучаемых и родном языках, интерферируют конструкты или когнитивные модели, которые носят лингвокультурный характер, а также интерференция в широком смысле, когда взаимодей-

ствуют концептуальные системы нескольких языков (РЯ, 1ИЯ, 2ИЯ) на уровне общей картины мировидения.

Примером того как интерферируют не только концепты, а картины мира, является следующая ситуация. В русской культуре на вопрос *'Как дела?'* принято отвечать искренне. *'Отлично'*, *'Хорошо'*, *'Да не очень'*, *'Плохо'*. Очень часто дается развернутый ответ на данный вопрос, потому что он не является формальностью, а искренним проявлением интереса /заботы. В немецкой культуре искренний ответ тоже приветствуется, однако, там не принято жаловаться или давать слишком подробный ответ. *'Wie geht's?'* – *'Danke, gut'*. *'Ziemlich gut'*. *'Ausgezeichnet'*. *'Super'*. *'Toll'*. *'Prima'*. В английской культуре принято сдержанно отвечать, что все в порядке, не зависимо от настоящего положения дел. *'How are you?'* – *'Fine, thanks'*. Зачастую более предпочтительным ответом является *'Not bad'*, потому что для англичан характерно не прямое выражение эмоций, а через отрицание. (Understatement). Сказать прямо, что все хорошо, просто отлично, может быть расценено как хвастовство, что является неприемлемым для английской культуры. Сказав, что дела идут неплохо, человек показывает, что у него все в порядке, но при этом он достаточно скромен и сдержан, что всегда ценится в людях. Искреннее проявление радости (*'I'm chuffed to bits'*) возможно только в присутствии очень близких людей, которым полностью доверяешь.

Так как одним из основных условий реализации когнитивного подхода 2 ИЯ является формирование когнитивных структур как формы организации и сохранения в сознании концептов изучаемого языка, обучение когнитивному моделированию, т.е. моделированию когнитивных конструкторов, представляется нам возможным способом решения данной проблемы. Когнитивные модели, или конструкторы, формируются, чтобы минимизировать интерференцию или использовать перенос.

Обучение ИЯ на основе когнитивных конструкторов предполагает конструирование языковой ситуации, то есть ее осмысление, которое ограничено, с одной стороны, языковой системой, а с другой стороны – принятыми в данном языке моделями описания стереотипных ситуаций. Считается, что существуют определенные закономерности в характере осмысления и представления стереотипных ситуаций в разных языках. Задачей изучающего 2ИЯ является распознать конструкторы и выявить данные закономерности, чтобы потом в роли преподавателя уметь их объяснять этих закономерностей. Более того преподавателю необходимо научить студентов видеть конструкторы, выделять их самостоятельно и сопоставлять в родном, первом и других изучаемых языках.

Для того чтобы научить студента правильно конструировать языковую ситуацию, необходимо иметь представление о структуре значения лексической единицы.

Снизить интерференцию первого иностранного языка можно за счет сознательного обращения к глубинному уровню структуры концептуального основания семантики лексической единицы. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы учащийся совершил переход от ступени конкретной языковой формы к концептуальным структурам, т.е. перешел на уровень ментальных репрезентаций. Уровень ментальных репрезентаций – это общий термин, описывающий всю совокупность когнитивных представлений, стоящих за семантикой языковых явлений [1, с. 33-34]. Задачей изучающего 2ИЯ является извлечение из внешнего и глубинного уровня лексической единицы максимума информации, при этом изучающий второй иностранный язык должен попытаться опереться на знания и опыт, приобретенные им в процессе изучения первого иностранного языка.

Сначала необходимо обратиться к первоначальному значению слова. Следующий этап – анализ значений многозначной лексемы для определения того, насколько каждое из них соответствует гипотетической когнитивной модели.

Анализ дефиниции дополняется изучением информации, содержащейся в глоссе: анализом типовых примеров употребления, приводимых в учебных словарях, примеров текстовой реализации, рассмотрением перифраза примеров в лексикографических источниках, направленного на объяснение того смысла, который говорящий вкладывает в то или иное употребление.

Далее следует сопоставление когнитивных моделей слов близкой семантики.

Следующие этапы анализа касаются привлечения словообразовательной и сочетаемостной информации. Как известно, значение слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием, а в значительной степени зависит от его лексико-фразеологической сочетаемости и коннотации — культурного представления народа о тех или иных предметах и явлениях реальности. Лексические единицы употребляются не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Нарушение сочетаемости слов является одной из самых распространенных ошибок.

Адекватный выбор лексических единиц важен, когда мы говорим о продуктивной лексике, именно здесь наиболее сильно проявляется интерференция в первую очередь с немецким языком (1ИЯ). Студенты часто говорят *so to say* (по аналогии с немецким выражением *so zu*

sagen), *she wants to marry* (так как в немецком языке глагол *heiraten* не требует после себя обязательного прямого дополнения).

Для преодоления интерференции преподавателю необходимо использовать определенную «оторванность» мыслительного содержания от конкретной вербализации сообщения. Для минимизации ошибок и повышения эффективности обучения нужно добиться прямого перехода от выражаемого мыслительного содержания к вербализации его средствами изучаемого языка, т.е. того, чтобы говорящий в процессе речевой деятельности не прибегал к мысленному переводу с родного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Беляевская Е.Г. Когнитивное моделирование как способ минимизации языковой интерференции первого иностранного языка / Инновации в преподавании второго иностранного языка. М.: Рема, 2009.

ПРОДУКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С НАВЫКОМ АУДИРОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

PRODUCTIVE STRATEGIES FOR WORKING ON LISTENING SKILLS IN ENGLISH

Ю.Н. Цыганкова

Y.N. Tsygankova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ulistia@yandex.by

В статье приводятся продуктивные стратегии работы с аудированием в английском языке. Даются примеры активностей на отработку необходимых навыков для работы по приведенным стратегиям. Обосновывается выбор той или иной стратегии при работе с аудированием в классе и в реальных жизненных ситуациях.

The article presents productive strategies for working with listening in English. Examples of activities are given to develop the necessary skills to work according to the above strategies. The choice of one or another strategy when working on listening skills in the classroom and in real life situations is grounded.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; аудирование; активности для работы с аудированием.

Keywords: teaching foreign languages; listening; activities for working on listening skills; top-down processing; bottom-up processing.

В процессе обучения иностранным языкам преподаватели работают с определенными навыками: чтения, письма, аудирования, говорения.

Но, в первую очередь язык – это средство коммуникации, поэтому способность использовать иностранный язык с этой целью является одним из важнейших показателей уровня владения языком. Однако для продуктивной коммуникации важно не только правильно формулировать и передавать собственные мысли, но и понимать собеседника. Именно в процессе работы с навыком аудирования студент имеет возможность тренировать свою способность понимания и интерпретации услышанного. Для выполнения заданий на аудирование, студенту помимо достаточного словарного запаса, владения соответствующей лексикой и устойчивыми фразами языка также необходима способность быстро декодировать услышанную информацию и верно ее понимать.

Навык аудирования, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке, что обуславливает необходимость его активного развития. Аудирование в отличие от говорения относится к рецептивным навыкам (вместе с чтением). Безусловно, навыки чтения и аудирования имеют значительные отличия, некоторые из них представляют особую сложность для изучающих иностранный язык. Например, письменный язык более стандартизирован, нежели разговорный: написание слов носит регулярный характер, в разговорной речи акценты могут сильно различаться, в английском языке частое явление – сокращение слов, употребление слабых форм, изменение звуков и слов под влиянием рядом стоящих; границы слов очевидны в письменном тексте, но в устной связной речи они размываются благодаря ударным и безударным формам, ассимиляции соседних звуков, появлению новых звуков на стыке слов, такому явлению как элизия (выпадение звуков при произношении) и так далее; письменный текст является постоянным, что дает возможность студенту возвращаться к его содержанию снова и снова, в разговоре же этой возможности нет, что повышает уровень стресса у студента. Факторами, которые, в свою очередь, помогают восприятию на слух, являются: общие или фоновые знания (темы, жанра текста, каких-то общих понятий); знания языка (звуков, грамматики, лексики).

Таким образом, общие или фоновые знания являются основой подхода в аудировании, который называется ‘top-down’ processing (от более сложного к простому). Если же при аудировании мы идем от восприятия более простого – звуков, затем слов, словосочетаний к более сложному – предложений, всего текста, то такой подход носит название ‘bottom-up’ processing. Ниже рассмотрим особенности каждого из них.

Рассмотрим ситуацию: два незнакомых человека, один подходит к другому, протягивает ему руку и говорит что-то на незнакомом оппоненту языке, однако, другой, опираясь на контекст ситуации – протяну-

тая рука, приветливая речь, слово похожее на имя может сделать вывод, что незнакомец представился в рамках знакомства и ждет представления в ответ. Это пример того, как может работать ‘top-down’ processing в реальной жизненной ситуации. В рамках данного подхода мы опираемся на то, что понимаем из контекста. Для того, чтобы использовать этот метод нужно обладать какими-то знаниями о теме, о которой пойдет речь. Главный фокус – интерпретация смысла, а не распознавание звуков, слов и предложений. При прослушивании аудирования студенты активно формулируют гипотезы относительно смысла услышанного высказывания говорящего и при необходимости модифицируют его. В обучении студентов данной стратегии мы прибегаем к активностям, в которых им необходимо, используя фоновые знания, выдвигать идеи, предполагать, прогнозировать, а затем, прослушивая, проверять свои предположения. Приведем примеры активностей, которые развивают у студентов навыки ‘top-down’ processing: расположить картинки или последовательности событий в правильном порядке; прослушать разговоры и определить место, где они происходят; прочесть информацию по теме, а затем прослушать запись и выяснить, упоминаются ли там эти моменты. Этот навык очень важен, учитывая, что в реальной ситуации даже продвинутые студенты, скорее всего, столкнутся с какой-то неизвестной лексикой. Используя знания контекста, они должны суметь либо угадать значение неизвестного слова, либо понять общую идею, не отвлекаясь на это самое слово.

Применяя стратегию ‘bottom-up’ processing студенты полагаются на лингвистические знания для понимания услышанного, распознавая звуки, слова, предложения. Смысл сообщения выстраивается от звуков до слов, грамматических отношений и лексических значений. Следование этой стратегии помогает студентам более низких уровней понять достаточное количество слов из того, что они слышат, а уже затем, используя стратегию ‘top-down’ processing, заполнять оставшиеся после прослушивания пробелы. Продуктивным способом развития у студентов навыков ‘bottom-up’ processing является использование диктантов, в которых задача студентов – определить границы между словами, что является необходимым навыком в ‘bottom-up’ processing. Например, преподаватель зачитывает несколько предложений и просит студентов определить, сколько слов было бы в их письменной форме. Хотя задача может показаться легкой, для студентов слабые, безударные формы в обычной связной речи могут стать камнем преткновения, поэтому очень важно, чтобы преподаватель произносил предложения максимально естественно, а не диктовал их слово в слово, облегчая тем самым задачу. Данная активность поможет студентам распознавать звуки в связной разговор-

ной речи, так как они будут видеть отличия письменных и устных форм. Это поможет им развить навык распознавания известных слов и определения словосочетаний в быстрой связной речи.

Таким образом, мы рассмотрели две стратегии работы с аудированием, которые не просто проверяют навык аудирования, а тренируют его. Выбор стратегии зависит, во-первых, от цели. Например, если задача студента услышать точный маршрут, чтобы добраться до пункта назначения, то для него важно услышать и понять каждое отдельное слово, чтобы не ошибиться в последствии. Но, если студент слушает диалог друзей, в котором один друг рассказывает другому историю о том, как плохо он отдохнул на каникулах, то здесь главная задача – уловить общий смысл. Соответственно, в первой ситуации мы опираемся на ‘bottom-up’ processing, разделяя звуковой сигнал на части. Здесь более важной выступает способность разделять поток речи на отдельные слова, чтобы распознать, например, название конкретной улицы. Во втором примере фоновых знаний для понимания смысла сообщения достаточно. Сам контекст ситуации общения сужает круг возможных тем. Как только тема отдыха определена, активизируются наши знания о том, что может произойти на отдыхе, что помогает нам сопоставить поступающий звуковой сигнал с нашими ожиданиями того, что мы можем услышать, и заполнить конкретные детали. Также, важен уровень владения языком у студента. Для студентов начальных уровней, которые на данном этапе распознают и понимают лишь малую часть слов при прослушивании, лучше отдавать предпочтение методу ‘bottom-up’, так как даже знание контекста может быть недостаточным для понимания, и они легко запутаются. Если аудирование более длительное или же его тема является сложной для студентов, то в таком случае даже при работе со студентами высоких уровней стоит отдать предпочтение методу ‘bottom-up’, так как в такой ситуации даже учащиеся более высокого уровня иногда не могут распознать известные слова в потоке быстрой связной речи.

Успешное прослушивание и понимание услышанного будет зависеть от умения сочетать эти два типа обработки информации. Активности, которые способствуют овладению каждой стратегией отдельно, должны помогать в последующем студентам комбинировать оба подхода, чтобы эффективно воспринимать информацию на слух в реальных ситуациях или же при более длительном прослушивании во время занятий. Аудирование – это важный этап подготовки студента к ситуациям реального общения, где им необходимо сразу распознавать и понимать услышанное сообщение, поэтому необходимо развивать у них навыки, давать им стратегии, которые помогут им успешно слушать и понимать не только в аудитории, но и в последующем в реальной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Cauldwell R.T. A Syllabus for Listening: Decoding. United Kingdom: Speechinaction, 2018.
2. Anderson A. Listening. Oxford: Oxford University Press, 1988.
3. Wilson M. Discovery Listening – improving perceptual processing. ELT. Journal Volume 57/4.

GAMIFICATION IN RSL CLASSES AND FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

G.G. Shutko

Г.Г. Шутько

Rostov State Medical University
Rostov-on-Don, Russia

Ростовский государственный медицинский университет
Ростов-на-Дону, Россия
e-mail: lekseva@rambler.ru

The article examines the role of gamification on the whole and the educational game in particular in the development of the communicative skills of foreign students at the initial stage of RSL training. Games and creative tasks of a problem-oriented nature seem to be the most productive in solving communicative tasks.

В статье рассматривается роль геймификации и образовательных игр развитии коммуникативных навыков иностранных студентов на начальном этапе обучения РКИ. Учебные игры и творческие задания проблемно-ориентированного характера представляются наиболее продуктивными при решении коммуникативных задач.

Keywords: gamification of the educational process; educational games; communicative competence.

Ключевые слова: геймификация образовательного процесса; учебные игры; коммуникативная компетенция.

When learning a foreign language, complex mental and speech activity is performed. Mastering all types of speech activity in a foreign language (listening, speaking, reading, and writing), students face different types of difficulties: from physical, related to the peculiarities of articulation in a foreign language, to psychological, dictated by the subjective peculiarities of perception of each particular student, the specifics of intonation or facial expressions of the speaker.

One of the effective ways to form communicative competence when learning a foreign language is an educational game. It performs several functions like

training, the one directly aimed at obtaining knowledge, mastering a set of professional competencies; *motivating*, designed to stimulate the learning process, activating the creative activity of the student; *focusing*, the main task of which is to form the ability of students to navigate the language situation and choose the appropriate means of communication; *compensating*, aimed primarily at bringing educational activities closer to the conditions of real life.

In the practice of teaching RSL, gamification of the learning process and application of educational games and creative tasks are used both in intensive training and comprehensive professionally oriented education.

The main advantage of the educational game is effective assimilation of the studied material and overcoming the psychological barrier of foreign language communication.

At the initial stage of RSL training, creative and gaming activity is expressed in the form of communicative games aimed at mastering the elementary and basic course of the Russian language.

The modern methodology of teaching RSL emphasizes the principle of consciousness and activity in learning. Its essence lies in the conscious assimilation of knowledge by students in the process of active, inclusive cognitive and practical activities. In such conditions, the role of the educational game is increasing in a greater extent than ever, which can create a favorable psychological climate in a group of students, activate their creative activity and thereby increase the cognitive interest of students in the disciplines studied, include them in an active subject dialogue, which will eventually lead to an increase in the professional competence of students.

It should also be noted how, with the era of the pandemic and the rapid development of educational software used in online and remote formats, educational games themselves have changed. Firstly, they have become much more interactive. Secondly, they do not focus on the teacher as an active presenter and initiator of the game – now students can independently practice various language skills in a through-play- way, repeatedly playing the educational game. Therefore, it seems that games like “Throwing the ball” for practicing, for example, a particular language construction are a thing of the past. The teacher is no longer a song- and- dance person, but rather the creator of interactive application software who controls the performance of a game task, the main objective of which remains the achievement of an educational goal.

Therefore, it is advisable to use different types of educational games at the initial stage of training. Such use of games on digital devices will be useful when practicing grammatical skills, which will later be output by students into speech. And here it is possible to give students tasks in a playful way, for example, to complete a quest using the language forms of acquaintance, a

polite question, when working out the search for a certain place, conditionally a game like “How to get to the library?”).

It should be noted that the use of problem-oriented tasks in teaching foreign students, in addition to a sufficient level of language proficiency, requires students to have special skills, for example, skills to work with information – texts of different genres; abilities to creatively rethink information; search for new solutions to problems and the ability to predict the results of their activities. With regard to communication skills, educational games and creative tasks contribute to their development and greater improvement, because without the ability to listen and hear the interlocutor, to defend one’s own point of view, supported by arguments, the ability to conduct a discussion and find a compromise with the interlocutor, the ability to express one’s thoughts in a laconic and understandable way, it is impossible to solve the set communicative tasks.

Thus, the more active introduction of game forms of learning is due to a gradual paradigm shift in education: from reproductive to productive activity, and the implementation of the principle of conscientiousness and activity in learning. Gamification possibilities contribute to the development of the language at a higher level: in the learning process, there is a gradual transition from non-communicative game forms to problem-search, problem-oriented communicative forms that require students to use data from different fields of knowledge, taking into account intercultural communication, their own practical experience. When choosing game forms, the teacher is guided primarily by the goals and objectives of training, aimed both at mastering the formal and substantive side of learning, and at forming a set of competencies, including communicative.

BIBLIOGRAPHIC LINKS

1. *Balykhina T.M.* Structure and content of Russian philological education. Methodological problems of teaching the Russian language. M., 2000.
2. *Lebedinsky S.I., Gerbik L.F.* Methods of teaching Russian as a foreign language. Textbook. Mn., 2011.

РАЗДЕЛ 8
ВЫСШАЯ ШКОЛА – ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В «НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ»

SECTION 8
HIGHER SCHOOL – PROSPECTS FOR APPLICATION
OF INFORMATION TECHNOLOGIES
IN THE "NEW REALITY"

АВТОМАТИЗАЦИЯ ОПЕРАЦИЙ MS POWERPOINT
С ПОМОЩЬЮ RPA-ПЛАТФОРМЫ UIPATH

AUTOMATION OF MS POWERPOINT OPERATIONS
WITH THE UIPATH RPA PLATFORM

Е.А. Грибовская

L.A. Hrybouskaya

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: egribovskaya484@gmail.com

Рассматривается технология UiPath для построения роботизированных операций на примере действий с презентациями MS PowerPoint.

The UiPath technology for performing the robotic operations on the example of actions with MS PowerPoint presentations is considered.

Ключевые слова: UiPath; RPA; автоматизация; робот; MS PowerPoint.

Keywords: UiPath; RPA; automation; robot; MS PowerPoint.

В настоящее время автоматизация простых рутинных операций, дающая неоспоримые преимущества в точности и скорости их выполнения, являются основными составляющими цифровизации бизнеса. Однако наличие подходящего инструментария и квалифицированного персонала для его обслуживания все еще являются проблемами, которые необходимо разрешить.

Одним из таких инструментов RPA является технология UiPath, предоставляющая законченное программное решение, позволяющее автоматизировать повторяющиеся, утомительные и даже скучные задачи бэк-офиса [1].

UiPath представляет собой платформу программной роботизации процессов (Robotic Process Automation, RPA), которая является интел-

лектуальной многозадачной системой для создания роботов, автоматизирующих бизнес-процессы. UiPath является одной из самых продвинутых платформ среди компаний, его существующие продукты успешно развиваются, появляются новые средства, расширяются возможности, что позволяет клиентам идти в ногу со временем в оптимизации своих бизнес-процессов и достигать еще больших экономических высот в выгоде от внедрения роботизации в компании [1].

Основное отличие платформы UiPath от программ, работающих по API, заключается в имитации действий человека, а не алгоритма. UiPath предлагает законченное решение с помощью трех компонентов, а именно UiPath Studio, UiPath Orchestrator и UiPath Robots [2].

Выделим следующие преимущества использования PRA:

- снижение усилий и связанных с ними ошибок человека;
- повышение производительности за счет экономии времени;
- возможность обнаружения ошибок в режиме реального времени;
- возможность использования не только техническими специалистами, но и персоналом с более низкой технической квалификацией, так как для его использования не требуются навыки программирования;
- несложная автоматизация большого количества процессов.

Среди недостатков такой платформы можно указать необходимость перенастройки уже используемых роботов при внесении изменений в приложение и зависимость ботов от частоты и скорости их применения.

Система RPA может работать с любым существующим приложением и автоматически переносит структурированные процессы между приложениями. Основной принцип работы RPA – использование так называемых демонстрационных шагов, что не требует дополнительной разработки программного обеспечения, сопровождающейся написанием программного кода, а, следовательно, определенной квалификации ИТ-специалистов [3].

При создании нового проекта используется выделенный ресурс. По мере продвижения проекта автоматизации можно комбинировать различные ресурсы. Например, при создании презентации MS PowerPoint, внедрять в нее табличную или графическую информацию из MS Excel; управлять презентацией, добавляя, дублируя или удаляя слайды; сохранять итоговую презентацию в формате pdf или в одном из наиболее распространенных форматов MS PowerPoint, а также решать подзадачи которые являются частью более крупных и сложных проектов автоматизации.

В настоящем примере для создания автоматизированной презентации MS PowerPoint использовалась свободно распространяющаяся версия UiPath StudioX 2022.4.3, позволяющая при автоматизации использо-

вать рекордеры и перетаскивать виджеты для моделирования роботизированных процессов.

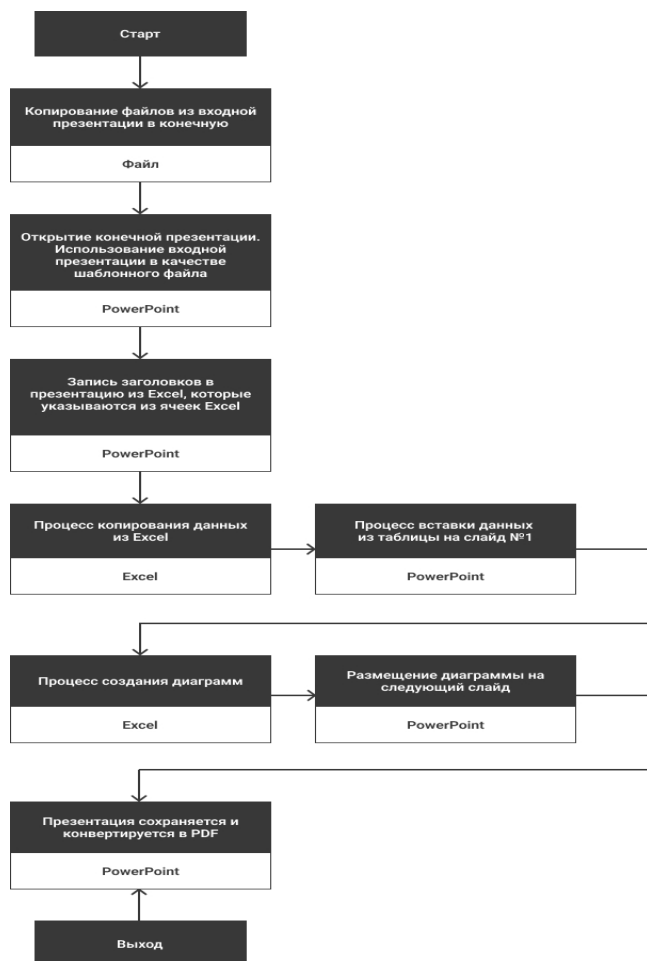


Рис. 1. Схема макета робота

Для автоматизации используются определенные действия, которые в совокупности образуют робота. Робот в свою очередь считывает поставленные ему действия и выполняет их. Схема макета этого робота представлена на рисунке 1.

Информация, которую считывает робот, хранится, в данном случае, в MS Excel в виде таблицы с данными о работниках факультета. После

считывания данных робот создает диаграммы и графики в самом MS Excel и переносит их в слайды MS PowerPoint. После записи всех данных в презентацию робот сохраняет презентацию в формате pdf в той папке, которая была указана в структуре робота.

В результате получается программное приложение, запуская которое пользователь получает готовую презентацию в формате pdf. При изменении данных в таблицах MS Excel необходимо перестроить презентацию, запустив приложение еще раз.

При корректно выстроенной структурной логике действий сам инструмент UiPath, помогает разработчику, проверяя достоверность действий робота, что позволяет верифицировать его перед отладкой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. UiPath – что это такое: общий обзор платформы [Электронный ресурс]. URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/uipath-cto-eto-takoe-obshchiy-obzor-platformy> (дата доступа: 11.08.2022).
2. Роботизация бизнес-процессов (RPA) [Электронный ресурс]. URL: <https://iba.by/trends/robotics> (дата доступа: 11.08.2022).
3. Документация UiPath [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.uipath.com/> (дата доступа: 11.08.2022).

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ И ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

INTERRELATION OF STUDENTS' INTERNET ADDICTION LEVEL AND THEIR PERSONAL CHARACTERISTICS

О.В. Дубровина

O. Doubrovina

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: doubrovina.olga@gmail.com

В работе представлены результаты исследования Интернет-зависимости студентов и ее статистической связи с уровнем мотивации на успех и неудачу, а также выбором стратегии реагирования на сложную ситуацию (копинг-стратегией).

The article presents the results of the students' Internet addiction study and its statistical connection to the level of motivation for success and failure, as well as the choice of a strategy for responding to a difficult situation.

Ключевые слова: психологическое оценивание; Интернет-зависимость; мотивация на успех; мотивация на неудачу; копинг-стратегии; статистический анализ данных; факультет социокультурных коммуникаций.

Keywords: psychological assessment; Internet addiction; motivation for success; motivation to fail; copying strategies; statistical data analysis; faculty of social and cultural communications.

Современная молодежь рассматривает сеть Интернет, как часть своей жизни, используя его как для самообразования, построения карьеры, так и для общения и заполнения свободного времени. Однако эффективно сбалансировать собственную реальную и виртуальную жизнь им удается далеко не всегда. Как следствие, возникает проблема интернет-зависимого поведения, которое в настоящее время рассматривается, как вид нехимической аддикции [1]. Особенности личности человека, очевидно, оказывают влияние на его жизненные предпочтения в частности, на предпочитаемый вид занятий в сети Интернет и их длительность.

Целью настоящего исследования является определение и обоснование взаимосвязи между Интернет-зависимым поведением студентов и их личностными особенностями, в частности, избираемыми ими копинг-стратегиями, а также мотивацией на успех или неудачу по результатам анализа опроса студентов факультета социокультурных коммуникаций. Эмпирическое исследование проведено по результатам онлайн-опроса студентов факультета социокультурных коммуникаций БГУ. Объем выборки составил 77 человек из них 12 юношей (15,6%) и 65 девушек (84,4%), средний возраст опрашиваемых составил 19,48 лет ($SD = 1,28$).

В соответствии с методикой «Шкала интернет-зависимости Чена» [2] (CIAS) выборка испытуемых была разделена на 3 группы: группа А (минимальный риск возникновения Интернет-зависимого поведения) – 17 человек (22%), контрольная группа, группа В (склонность к возникновению Интернет-зависимого поведения) – 50 человек (65%), группа С (выраженный и устойчивый паттерн Интернет-зависимого поведения) – 10 человек (13%). Анализ интернет-зависимого поведения по этой выборке проведен в работе [3].

Теория копинг-стратегий предлагает следование индивида в затруднительной или стрессовой ситуации той или иной модели ее преодоления. Выбор этой стратегии обусловлен как индивидуальными психологическими особенностями человека – темпераментом, уровнем тревожности, особенностями мышления и характера, так и социально-психологическим опытом личности. Так как Интернет-зависимость влияет на оба этих параметра, то интересным представляется проследить, существует ли зависимость между уровнем Интернет-зависимости и избираемой копинг-стратегией. Для исследования выбрана методика Р.С. Лазаруса [4] в адаптации [5], выделяющая 8 вариантов копинг-стратегий: «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Поиск социальной

поддержки», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка».

Доминирующей копинг-стратегией среди опрошенных являются «Принятие ответственности» (70,6%, 62% и 70% для групп А, В и С соответственно) и «Планирование решения проблемы» (76,5%, 52% и 50%), что противоречит сложившимся суждениям о полной безответственности современной молодежи. При этом у группы С среди доминирующих стратегий присутствуют также «Бегство-избегание» (50% опрошенных) и «Поиск социальной поддержки» (50%).

Для выявления различий между группами по уровню доминирующих стратегий применялся непараметрический критерий Краскела-Уоллиса [6]. Для каждой из групп А, В, С для каждой из восьми копинг-стратегий вычислены средний ранг, критическое значение критерия Краскела-Уоллиса. В результате неслучайных различий не выявлено.

Отметим следующий результат: коэффициент корреляции Спирмена [6] для стратегии «Бегство-избегание» возрастает по абсолютной величине с ростом Интернет-зависимости, однако для группы С – устойчивой зависимости – этот коэффициент отрицательный, в отличие от групп А и В. На рисунке 1 показаны графики линейной регрессии показателя Интернет-зависимости и значений для стратегии «Бегство-избегание», слева – для группы А, в центре – для группы В, справа – для группы С.

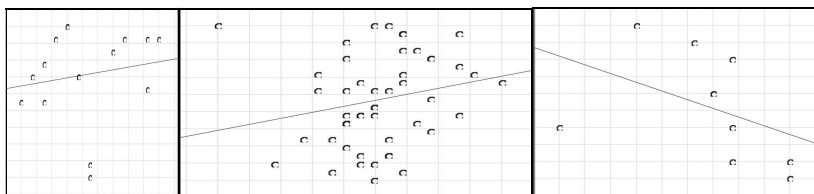


Рис. 1. Линейная регрессия показателя Интернет-зависимости и значений для стратегии «Бегство-избегание» (слева – для группы А, в центре – для группы В, справа – для группы С).

Отрицательную корреляцию для группы с устойчивой Интернет-зависимостью, т.е. снижение степени избегания проблемы с ростом параметра Интернет-зависимости можно объяснить тем фактом, что сам уход в сетевую активность уже может рассматриваться, как решение накопившихся жизненных проблем, и, следовательно, избегать их в реальной жизни нет необходимости.

Позитивная мотивация студентов на успех сопровождается конструктивную деятельность личности, ее потребность и настойчивость и в успешном достижении цели. В основе мотивации на неудачу лежит идея

избегания и негативных ожиданий. Для исследования мотивации студентов на успех и неудачу использовалась методика А.А. Реана (опросник МУН) [7].

По результатам статистической обработки результатов тестирования наибольшее количество опрошенных студентов (57,2%) имеют высокий уровень мотивации, т.е. мотивированы на удачу; 19,5% имеют тенденцию к мотивации на успех; 5,2% опрошенных студентов имеют низкий уровень мотивации, т.е. мотивированы на боязнь неудачи; 7,8% имеют тенденцию к мотивации на неудачу и 10,3% можно отнести к неопределенной мотивации. Следовательно, большинство студентов, принявших участие в исследовании активны, деятельны и оптимистичны. Для каждой из групп риска Интернет-зависимости подобная закономерность сохраняется.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи значений субшкал CIAS и значений уровней мотивации по результатам обработки опросника МУН использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена [56]. В результате можно заключить, что в целом по выборке существует слабая положительная связь между уровнем мотивации и общим CIAS-баллом в целом по выборке. Следовательно, при росте степени Интернет-зависимости уровень мотивации снижается, что можно было бы пояснить уходом от реальных целей в виртуальное пространство и потерей мотивации к действию. Однако при исследовании этой взаимосвязи отдельно для каждой из групп, получено, что для групп А и В связь является отрицательной, а для группы С – становится положительной и максимальной по абсолютной величине. График линейной регрессионной зависимости изображен на рисунке 2.

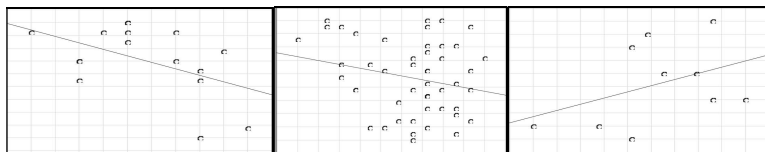


Рис. 2. Линии регрессии степени Интернет-зависимости и уровня мотивации (слева – для группы А, в центре – для группы В, справа – для группы С).

Следовательно, для групп с низкой и средней Интернет-зависимостью, а также в целом по выборке возрастание уровня мотивации, дает понижение значения по шкале CIAS. Это означает, что более мотивированные на удачу студенты имеют более низкую степень Интернет-зависимости. Положительный коэффициент корреляции для группы С, означающий одновременный рост как по шкале CIAS, так и уровня мотивации может означать, что для студентов с выраженной Интернет-

зависимостью положительная мотивация относится к их сетевой, виртуальной активности. Максимальное по абсолютной величине значение коэффициента корреляции также относится к группе С. Таким образом сверхмотивация также рождает Интернет-зависимость, так как фокус внимания сосредоточен на действиях в сети, и альтернативные варианты находятся вне его.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. Учебное пособие. / Малыгин В.Л. [и др.] – М.: МГМСУ. – 2011.
2. Yen J., Yen C., Chen C., Tang T., Ko C. The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: the gender difference // Cyberpsychology & Behavior – 2009. – Vol. 12 – pp. 187-191.
3. Дубровина О.В. Изучение Интернет-зависимости студентов факультета социокультурных коммуникаций // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / Минск, 22-23 окт. 2021 г. / редкол.: О.А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – с. 394-397.
4. Lazarus, R.S. Emotion and Adaptation – New York: Oxford University Press, 1991. – 576 p.
5. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями / Вассерман, Л.И. [и др.] – СПб.: Психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева. – 2009. – 36 с.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004.
7. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВЕБ-РЕСУРСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИТ-БИЗНЕСА НА ОСНОВЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ

DESIGN OF THE WEB SERVICE FOR THE DEVELOPMENT OF IT-BUSINESS BASED ON DESIGN THINKING

Н.Г. Иванова¹⁾, И.Р. Лукьянович²⁾

N. Ivanova¹⁾, I. Lukyanovich²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾ivanova.nadya86@gmail.com, ²⁾lukianinna12345@gmail.com

Применение парадигмы «дизайн-мышление» при проектировании веб-ресурса – платформы по обмену сотрудниками для IT-компаний с целью повышения эффективности работы с персоналом.

Application of the “design thinking” paradigm while designing a web resource – an employee exchange platform for IT companies in order to increase the efficiency of work with personnel.

Ключевые слова: дизайн-мышление; B2B-платформа; SAP BTP-платформа; система разработки интерфейсов SAP Fiori.

Keywords: design thinking; B2B platform; SAP BTP platform; SAP Fiori platform.

Дизайн-мышление – это подход к проектированию инновационных решений, ориентированный на человека. Навыки дизайн-мышления помогают людям быть более гибкими в применении своих знаний, развивают нестандартное мышление, позволяют найти нешаблонные решения, генерировать прорывные идеи [1].

Цель этой статьи – дать понятие о дизайн-мышлении, этапах и особенностях его реализации, рассмотреть его применение на примере проектирования сервиса по обмену сотрудников между компаниями.

Метод дизайн-мышления включает шесть этапов [1]:

1-й этап – эмпатия. Понятие, пришедшее из психологии, подхвачено и эффективно внедрено в механизм дизайн-мышления. Оно означает умение услышать и понять, что говорит человек, какие пожелания к конечному продукту он выражает. Еще важнее услышать то, что человек не сказал и, возможно, сам не осознал, но при этом что является для него действительно важным и желательным [1]. Эмпатия связана с умением поставить себя на место потребителя. Здесь актуальными становятся подходы, разработанные и уже активно внедряемые в рамках теории заинтересованных сторон [2]. Диалог с заинтересованными сторонами строится «с позиций гибкости, дифференциации в зависимости от интересов стейкхолдеров [2], их задач и целей, и основываться на принципах доверия, взаимного уважения и обратной связи» [3]. Именно обратная связь находится в основе реализации первого этапа дизайн-мышления. Важными элементами этого этапа являются наблюдения, глубинные интервью [3], изучение среды, окружающей человека, контекст его проблемы, один день из жизни [1].

Для проекта были проведены интервью со стейкхолдерами из выбранной области. На основе интервью была выявлена следующая проблема: для некоторых проектов нужны узкие специалисты, которых в компании нет, и, соответственно, у компании нет возможности выполнить проект.

2-й этап – фокусировка. Это переходный этап, на котором происходит обработка полученной информации с целью исключения всего не существенного и вторичного. На этом этапе должны быть сформулированы проблемы человека, которые впоследствии станут задачами [1]. Если на этапе эмпатии возможна индивидуальная работа, то этап фокусировки становится работой командной. Фокусировка позволяет получить явное выражение проблемы, которую нужно решать исходя из со-

бранной информации о потребностях человека [1]. Смысл фокусировки – сформулировать вопрос, который должен быть связан с проблемой. При этом вопрос должен быть сформулирован максимально конкретно, не по проблеме в целом, а по проблеме конкретного человека [3, 4].

Для сервиса была сформулирована проблема: «нехватка и избыток людских ресурсов в небольших ИТ-компаниях и стартапах». Была также построена персона для будущего сервиса [1]. Это женщина 37 лет, которая работает ресурсным менеджером и осуществляет распределение сотрудников между проектами. Ее проблема – финансовые потери из-за отсутствия сотрудников.

3-й этап – генерация идей [5]. На этом этапе происходит переход от определения проблемы к формированию решения для пользователя. Очень важно, чтобы это решение создавалось действительно для конкретного клиента, потребителя, а не подгонялось под стандартный вариант. Для генерации идей используется бодисторминг, брайнсторминг, метод «если... что...» [1, 3, 4].

4-й этап – выбор идеи. Для выбора идеи, которая максимально будет соответствовать потребностям потребителя, необходимо выработать критерии отбора. Затем из множества возможных сценариев выбирается идеальный, который максимально соответствует предъявляемым требованиям и соответствует выбранным критериям [1, 5].

Для сервиса была выбрана идея, которая заключалась в создании онлайн-платформы, где осуществляется возможность обмена сотрудниками между компаниями. На платформе необходимо предусмотреть возможность автоматизации некоторых юридических процедур, связанных с временным переходом сотрудника в другую компанию.

5-й этап – прототипирование. В нашем случае прототип – это представление будущего продукта или инструмент, который служит для обсуждения, исследования или подкрепления идеи [1]. Прототип может выглядеть как простой рисунок или, как полностью продуманная концепция, представленная с помощью шаблона. У прототипа несколько назначений. Он необходим в качестве инструмента общения с клиентом, с целью наиболее плодотворного и эффективного взаимодействия. При помощи прототипа появляется возможность протестировать готовый продукт, что позволит максимально удовлетворить пожелания заказчика. Прототип позволяет управлять процессом разработки решения, выявляет изменяемые условия.

В процессе реализации проекта был разработан концептуальный прототип, который представляет из себя сториборд (см. рисунок) и отражает опыт пользователя.

5. Келли Д. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы. СПб.: Азбука бизнес, 2015.
6. Scenes: A New Method and Tool to Create Storyboards [Electronic resource]. URL: <https://news.sap.com/2016/03/scenes-a-new-method-and-tool-to-create-storyboards> (date of access: 15.09.2022).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

**THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES FOR FORMATION COMPETENCIES
OF MASTERS IN THE FIELD OF "JURISPRUDENCE"**

Ю.Ю. Илюхина

Yu.Yu. Ilyukhina

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

Саратов, Россия

Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky
Saratov, Russia

e-mail: yilyu@yandex.ru

В статье обозначены аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки магистров направления подготовки «Юриспруденция». Автор обосновывает комплексный подход к образовательному процессу, обеспечивающий решение задач по формированию профессиональной и технологической компетентности будущего выпускника. Применение предложенного автором подхода обуславливает необходимость создания системного и целостного методического обеспечения преподавания дисциплин, основанного на современных информационно-коммуникационных технологиях. Анализ современных образовательных задач магистратуры позволил сформулировать основные требования к инструментарию, используемому для их решения. Выявлены проблемы современного состояния электронных образовательных ресурсов в юридическом образовании.

The article outlines the aspects of the information and communication technologies usage in the process of preparing masters in the field of «Jurisprudence». The author substantiates an integrated approach to the educational process, which provides a solution to the tasks of forming the professional and technological competence of the future graduate. The application of the approach proposed by the author necessitates the creation of a systematic and holistic methodological support for teaching disciplines based on modern information and communication technologies. The analysis of modern educational tasks of the master's degree allowed us to formulate the basic requirements for the tools used to solve them. The problems of the current state of electronic educational resources in legal education are revealed.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; коммуникации; образование; магистратура; цифровой образовательный ресурс.

Keywords: information and communication technologies; communications; education; master's degree; digital educational resource.

Для получения магистрантами юриспруденции компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами, необходимо сформировать у них целостный взгляд на изучаемые институты права. Для этого автором разработан подход, в рамках которого объект изучения, представляющий конкретный институт права, анализируется в контексте трех предметов: доктринальные воззрения на развитие и состояние института; нормы права, регулирующие соответствующие правоотношения; правоприменительная практика.

Применение такого подхода в образовательном процессе требует изучения большого объема разнородной информации, динамично меняющейся, представленной в разных источниках: научные публикации; официальные базы нормативного материала; базы судебных решений, официальные сайты органов государственной власти и управления, публицистика. Это обуславливает необходимость создания системного и целостного методического обеспечения дисциплин, основанного на современных информационно-коммуникационных технологиях.

Цели преподавания дисциплин включают получение углубленных знаний теоретических положений отраслей права, навыков системного анализа норм и правоприменительной практики, решения научно-исследовательских задач. Соответственно необходимо осуществление разных видов учебной деятельности: лекции, практические занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, контроль самостоятельной работы. Большая часть учебного времени (70% в соответствии с ФГОС) в программах магистратуры отводится на самостоятельную работу студента, следовательно, большая часть учебной и исследовательской деятельности ложится на внеаудиторную нагрузку. Студенту необходимо обеспечить возможность эффективно осуществлять эту деятельность самостоятельно, предоставив соответствующие образовательные средства.

С целью оптимизации усилий и времени участников учебного процесса учебно-методический ресурс должен действовать по принципу «единого окна». Учебный курс должен включать в себя разделы по видам учебной деятельности: лекции, практические занятия, лабораторные работы, задания для самостоятельной работы, контроль самостоятельной работы. Применение в полной мере всех видов учебной деятельности позволит достичь качественного освоения всех компетенций магистратуры. Разные виды деятельности будут объединены в единый доступный источник, что позволит студентам эффективно осуществлять учеб-

ную деятельность самостоятельно, преподавателю оптимизировать усилия по научному руководству, контролю, мониторингу работы студента.

Сегодня перед преподавателем магистратуры поставлены новые задачи – научить студента:

1. искать научную, правовую и практическую информацию;
2. оценить ее легальность, актуальность, полноту и достоверность;
3. соотнести полученную информацию с иными данными;
4. систематизировать информацию;
5. получить выводы и соотнести их с правовой реальностью;
6. выявить проблемы правового регулирования и правоприменения;
7. найти новые способы решения проблемы.

Для решения этих задач необходим соответствующий инструментарий, позволяющий студенту оперативно получать актуальную информацию, отрабатывать навыки ее обработки и систематизации, использовать аудио, видео материалы для усвоения информации, отрабатывать дистанционно практические навыки, самостоятельно решать в соответствии с предложенными алгоритмами научно-исследовательские задачи.

В юридическом образовании обязательно создание электронных ресурсов. В то же время в практике преподавания юридических наук цельные системные электронные курсы, способные обеспечить все виды учебной деятельности по определенному уровню юридического образования (магистратуре), отсутствуют. В наличии есть единичные видеолекции, несколько онлайн-курсов, платных и предназначенных скорее для дополнительного образования, а не для обеспечения образовательного процесса в ВУЗе. Подавляющее большинство того, что называют электронными пособиями и учебниками представляет собой сканобразы печатной продукции. Состояние учебно-методического обеспечения юридического образования в России не позволяет решать в полной мере задачи современной магистратуры.

Применение инновационных технологий обучения, развивающих навыки консультационной работы и принятия решений, к которым, несомненно, можно отнести электронные интерактивные учебно-методические материалы, является сегодня обязательным требованием образовательных стандартов к образовательному процессу в ВУЗе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – Магистратура по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25 ноября 2020 г. N 1451// Официальный интернет-портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/113> (дата обращения: 01.06.2022).

СОЗДАНИЕ 3D-ГРАФИКИ ДЛЯ ВЕБ-РЕСУРСОВ СРЕДСТВАМИ WEBGL И THREE.JS

CREATING 3D GRAPHICS FOR WEB RESOURCES USING WEBGL AND THREE.JS

В.В. Касьяник¹⁾, И.Р. Лукьянович²⁾

V. Kasyanik¹⁾, I. Lukyanovich²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University

Minsk, Belarus,

e-mail: ¹⁾valerialis995@gmail.com, ²⁾lukianinna12345@gmail.com

Статья описывает инструменты разработки и особенности реализации 3D-моделей для веб-ресурсов. Рассматриваются способы внедрения с помощью кроссплатформенной API WebGL, библиотеки Three.js, а также средствами программы Verge3D.

The article describes development tools and implementation features of 3D models for web resources. Implementation methods using the cross-platform WebGL API, the Three.js library, and the Verge3D program tools are considered.

Ключевые слова: 3D-модель; API WebGL; библиотека Three.js; приложение Verge3D; веб-ресурсы.

Keywords: 3D-model; API WebGL; Three.js library Verge3D application; web resource.

Трехмерные изображения все чаще применяются в работе веб-ресурсов – игр, видеороликов, анимаций, веб-интерфейсов, иллюстраций. В отличие от элементов плоского двухмерного дизайна, 3D-модели часто вызывают у пользователя желание взаимодействовать с ними: приближать, перемещать, вращать, изучать их особенности.

В среде графических редакторов для получения и манипуляции трехмерными изображениями имеется стандартный набор инструментов геометрического моделирования, текстурирования, освещения, рендеринга, анимации, средства моделирования физического взаимодействия и пр. Для реализации подобных возможностей во всемирной паутине до недавнего времени существовало небольшое количество методов и средств, представленное, главным образом, специальными плагинами и форматами. Кроме того, многие возможности систем компьютерной графики, особенно в части геометрического моделирования и точности, являются избыточными для интернет-ресурсов.

Для веб-пространства, как правило, достаточно каркасных, полигональных моделей: твердотельные модели применяются редко.

На поверхность 3D-объекта, чтобы придать ему реалистичность – цвет, окраску, видимость рельефа и пр. – накладывают необходимые текстуры. Для корректного отображения текстуры на объекте необходимо выполнить развертку – такое преобразование поверхности, при котором она совмещается с плоскостью без складок и разрывов [2].

При создании 3D-модели важно помнить об оптимизации ее размера для сети Интернет. Чем меньше и «легче» 3D-визуализация, тем лучше она будет воспроизводиться. Имеют место следующие ограничения [3]:

- *Количество полигонов.* Оно может быть разным, однако работает принцип «чем меньше, тем лучше». Баланс между внешним видом модели и оптимизацией — когда модель все еще выглядит привлекательно, но при этом еще не тормозит работу.

- *Текстуры.* Следует выбирать такое качество, чтобы она выглядела реалистично и могла быстро отображаться, не была бы непомерно «тяжелой».

- *Освещение.* Если вращать объект вокруг источника света, его освещение и тени будут меняться. Однако если объектов много, то процесс рендеринга будет недопустимо тормозить работу. Поэтому освещение в таких сценах обычно делают статичным.

Кроме того, необходимо разобраться, где уместно использование 3D-моделей вместо привычных фотографий и иллюстраций.

Во-первых, часто товар изготавливается на заказ, его невозможно показать перед продажей. Такая ситуация возникает, к примеру, в магазинах мебели: клиенту необходимо получить представление о том, что он получит в результате выполнения работ. Выходом становится фотореалистичный рендер или готовая модель на веб-ресурсе, которые создаются по чертежам и эскизам.

Во-вторых, профессиональная фотосъемка стоит дорого. Для нее нужно привлекать команду фотографов, находить соответствующее помещение или студию и т.д. Если товар меняется, приходится заново его фотографировать. Трехмерный рендер позволяет быстро переделать визуализацию и поменять модели или изображения на сайте.

Таким образом, 3D-модели можно использовать для любых интернет-магазинов, так как большое количество однотипных товаров выгоднее оформить с помощью этой технологии. Если возникнет необходимость редактировать свойства товара, не придется привлекать профессионального фотографа. Все карточки товара будут оформлены в едином стиле.

Создание сайтов с использованием 3D-графики стало трендом еще в 2015 году. Тогда началась массовая поддержка трехмерного инструментария WebGL [1] такими браузерами, как Safari, Chrome. В настоящее

время эту технологию поддерживают браузеры Firefox, Opera, Internet Explorer. Помимо поддержки WebGL браузером, необходимо чтобы его поддерживал графический процессор клиента.

WebGL (наподобие, OpenGL) – программная библиотека для языка программирования JavaScript, предназначенная для визуализации интерактивной трехмерной и двухмерной графики без использования дополнительных модулей. Работа с WebGL – это трудоемкий процесс, так как во время разработки необходимо описать каждую точку, линию, грань для того, чтобы построить корректную модель. Таким образом, для визуализации объемного проекта, необходимо создать достаточно большую программу. Для повышения скорости разработки, была создана библиотека Three.js.

Three.js – это JavaScript-библиотека, содержащая набор готовых классов [4] для создания и отображения интерактивной 3D графики в WebGL. Любому пользователю графического редактора привычно оперировать такими включенными в библиотеку понятиями, как сцена, свет, камера, объекты и их материалы [2].

Основными инструментами библиотеки являются:

- *Scene* – платформа, на которой размещаются все разрабатываемые объекты.

- *Camera* – направленный на сцену объект. Камера снимает и отображает тела, которые расположены на сцене.

- *Renderer* – визуализатор, позволяющий показывать сцену, снятую камерой.

Помимо основных инструментов, есть возможность настройки освещения. С помощью освещения сцене можно придать большую реалистичность или стилизовать. Есть несколько распространенных типов освещения, которые применяются и в популярных графических редакторах:

- *Ambient Light* – фоновое освещение. Используется для освещения всех объектов сцены одинаково. Так как такой тип освещения не имеет направления, объект не отбрасывает тени.

- *Directional Light* – свет, который излучается в определенном направлении издалека (лучи параллельны). Такое освещение может отбрасывать тени, так как имеет направление на определенный объект.

- *Point Light* – свет, который излучается из одной точки во всех направлениях (лампа под потолком).

- *Spot Light* – данный свет излучается из одной точки в одном направлении, вдоль конуса, расширяемого по мере удаления от источника света (прожектор).

Объект, создаваемый на сцене, называется Mesh, он является классом, представляющим объекты основе полигональной сетки, ячейки которой являются треугольниками. Этот класс принимает два аргумента: Geometry (описывает форму) и Material (описывает внешний вид объектов). Для создания простейшей геометрии используется класс Geometry, который содержит в себе вершины и грани задаваемого объекта. Стандартные объекты, такие как куб или сфера, можно модифицировать для создания более сложной геометрии и предметов.

Несомненным достоинством использования Three.js и WebGL является наличие необходимых математических функций, которые облегчают работу и расчеты. Однако такое программное обеспечение не подходит для разработчиков 3D-графики, которые умеют пользоваться графическими инструментами, но не сталкивались с задачей создания программного кода моделей в веб-пространстве. WebGL и Three.js – мощный инструмент в руках опытного разработчика, но создание качественной 3D-модели для пользователя среднего уровня квалификации требует больших временных затрат.

Этого недостатка лишена программа Verge3D, так как бесплатная ее версия позволяет решать все наиболее распространенные задачи. Кроме того, она совместима с самыми распространенными графическими пакетами.

Verge3D – это трехмерный рендерер реального времени, использующий технологию WebGL, который позволяет создателям изображений в Blender, 3ds Max или Maya конвертировать трехмерные сцены в форму, пригодную для просмотра в браузере. Verge3D можно использовать для создания интерактивных анимаций, конфигураторов продуктов, 3D-презентаций, интернет-магазинов, обучающих материалов, 3D-портфолио и браузерных игр.

Приложение работает таким образом, что готовые модели, созданные в определенных графических пакетах, можно экспортировать на веб-страницу с сохранением форм, текстур, материалов, особенностей освещения и направления камеры. Инструментарий в известной степени позволяет сделать контент интерактивным.

Verge3D автоматически создает файл определенного расширения, который можно открыть и редактировать в соответствующем графическом редакторе. После сохранения этого файла все изменения будут отображаться при перезагрузке страницы [6].

Таким образом, 3D-моделирование для веб-ресурсов – перспективно и удобно для владельцев интернет-магазинов, производителей и распространителей товаров. Трехмерные модели позволяют привлекать больше покупателей.

Verge3D – очень удобная платформа для продвинутых пользователей 3D-редакторов, лишенная, однако, инструментов формирования 3D-модели непосредственно в редакторе, что реализуемо в WebGL.

Таким образом, иллюстративная 3D-графика на веб-страницах имеет в настоящее время мощный инструментарий, ориентированный на разные классы задач и различные категории разработчиков веб-контента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. WebGL Documentation [Электронный ресурс]. URL: https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/API/WebGL_API (дата доступа: 28.09.2022).
2. Трехмерная графика [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/post/342510/> (дата доступа: 27.09.2022).
3. Оптимизация 3D-графики для WebGL [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/company/itmai/blog/522704> (дата доступа: 20.09.2022).
4. Three.js Documentation [Электронный ресурс]. URL: <https://threejs.org/docs/index.html#manual/en/introduction/Creating-a-scene> (дата доступа: 22.09.2022).
5. Введение в JSON [Электронный ресурс]. URL: <http://json.org/json-ru.html> (дата доступа: 17.02.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

THE USE OF VIRTUAL ENVIRONMENT IN EDUCATION

О.М. Кветко

О.М. Kvetko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: txl@tut.by

Рассматриваются возможности применения технологий виртуальной реальности в учебном процессе в университете. Анализируется опыт использования *3D rooms* в университете в Аалене, Германия.

The possibilities of using virtual reality technologies in the course of the educational process at the university are considered. The experience of using *3D rooms* at Aalen University in Germany is analyzed.

Ключевые слова: 3D rooms; онлайн обучение; обучение математике.

Keywords: 3D rooms; online learning; mathematics education.

В 1935 году писатель-фантаст Стенли Вейнбаум написал рассказ, где было изобретено устройство, с помощью которого можно погрузиться в вымышленный мир. За последние 10 лет мир виртуальной и

дополненной реальности значительно продвинулся в своем развитии. Современная виртуальная среда является не только носителем большого объема информации, но и обладает различными возможностями. Применение этих технологий не ограничивается компьютерными играми. Сферы применения их очень разнообразны: торговля, строительство, искусство и дизайн, здравоохранение, образование и др. Компьютерные технологии помогают повысить качество образования, сделать его более доступным и интересным.

Виртуальная среда используется в университетах в основном для визуализации и моделирования сложных процессов, передача традиционного обучения в стенах аудитории в виртуальную среду по-прежнему непривычна и редко практикуется. В университете Аалена (Германия) студентам было предложено повысить уровень знаний по математике с помощью дополнительных занятий в виртуальных 3D-gooms [1]. Занятия носили факультативный характер и проводились в вечернее время, свободное от основного учебного процесса.

В качестве виртуальной 3D-goом университет использовал TriCAT Spaces – сдаваемое в аренду веб-приложение, предоставленное компанией TriCAT GmbH [2]. Компания предлагает изменять и проектировать существующие комнаты с помощью редактора сцен в соответствии с целевой группой и ситуацией, используя свободно размещаемые медиа-объекты, аудиозоны, выставочные стенды, стены и обширную мебель. Созданные сцены можно сохранить и загрузить в последующие сессии для повторного использования. Также можно выбрать постоянные пространства для совместной работы [2]. Используя программное обеспечение, можно построить обучающую среду, удобную для изучения того или иного предмета (количество комнат, столы, стулья, виртуальные доски и др.), можно создать комфортную атмосферу без отвлекающих шумов (уличный шум, шум проектора, шёпот и др.), яркого цвета стен или плакатов на них и других отвлекающих от учёбы мелочей. На рисунке 1 приведён пример виртуальной 3D-goом, использованной университетом Аалена [1].

В виртуальной 3D-goом студенты могли выбрать аватар (для представления себя) с множеством различных функций: взаимодействие с объектами приложения; движение и жестикуляция (с контролем выражения лица), синхронизация губ при разговоре и пр. Аватаром можно было управлять с помощью клавиатуры и компьютерной мыши, кроме того, общение осуществлялось с помощью аудио или текстового чата.

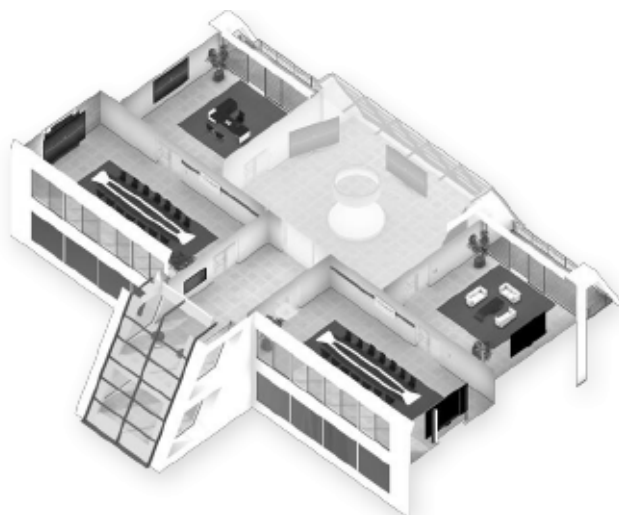


Рис. 1. Пример настройки виртуальной 3D-room.

На сайте компании TriCAT GmbH можно ознакомиться с различными возможностями приложения и сферами его использования (см. рисунок 2) [2].



Рис. 2. Примеры различных сценариев.

Сотрудники университета Аалена отметили интерес студентов к новому формату обучения: 75% студентов добровольно приняли участие в эксперименте. Был отмечен положительный эффект использования виртуальной среды и интеграции её в университетскую программу. Использование виртуальных 3D-rooms даёт преимущество в выборе места и времени проведения занятий, обладает некоторыми полезными функциями, такими, как настраиваемая пространственная среда, запись и воспроизведение сессий, отслеживание всей учебной деятельности. По-

мимо этого, такие занятия помогают студентам, которые, в силу характера, не всегда активничают на занятии, полагая, что их точка зрения не всех заинтересует, поэтому в обсуждениях, например, в группах, они будут последними, кто выскажет свою позицию, либо вовсе промолчат. В виртуальной среде такие люди чувствуют себя более комфортно, «спрятавшись» за аватар. Из основных недостатков использования виртуальных 3D-rooms были отмечены: нестабильная работа сети, что мешает постоянной концентрации внимания, необходимость во вводном уроке по знакомству с управлением аватарами и всеми возможностями 3D-rooms. Кроме того, могут быть технические сложности, например, пропускная способность интернета, отсутствие наушников или микрофонов, программного обеспечения, которое необходимо установить.

Использование виртуальной реальности в сфере образования имеет высокие перспективы, поскольку делает обучение более доступным, дешёвым, повышает уровень знаний и творческий потенциал. Бесспорно, полная замена «живого» общения занятиями в виртуальной среде не даст должного эффекта. Но интегрирование виртуальных занятий в учебный процесс повышает интерес к обучению, позволяет проводить больше времени на занятиях в комфортных условиях, а также визуализировать различные сложные процессы для лучшего понимания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. C. Lecon, B. Oder. E-Tutorials as an Addition to Higher Education Learning Scenarios // Athens Journal of Education. 2016. Vol. 3, № 2, pp. 121–136.
2. TriCAT GmbH [Электронный ресурс] / Unique Virtual Spaces for your company. URL: <https://www.tricat.net/> (дата доступа: 20.09.2022).

**ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ
РЕСУРСОВ WORDWALL И CANVA КАК СРЕДСТВ
ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**PROSPECTS FOR ELECTRONIC RESOURCES WORDWALL
AND CANVA USAGE AS A MEANS OF OPTIMIZING
THE PROCESS OF UNIVERSAL COMPETENCES FORMATION
FOR THE STUDENTS OF NATURAL SCIENCES
SPECIALITIES**

О.Б. Куцелай

O.B. Kutselay

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarussian State University
Minsk, Belarus
e-mail: olga_golant@mail.ru

Рассматриваются возможности использования электронных ресурсов на занятиях по иностранному языку. Показана перспектива использования электронных ресурсов Wordwall и Canva на занятиях со студентами естественнонаучных специальностей.

The possibilities of using electronic resources in foreign language classes are considered. The prospect of using electronic resources Wordwall and Canva in the classroom with students of natural sciences is shown.

Ключевые слова: электронный ресурс; Wordwall; Canva; цифровая платформа; инфографика.

Keywords: electronic resource; Wordwall; Canva; digital platform; infographics.

В настоящее время традиционные методики обучения смещаются в сторону современных информационных и коммуникационных технологий. Вместе с тем, значительные изменения претерпевают те средства и ресурсы, к помощи которых прибегают преподаватели на своих занятиях. В условиях цифровизации современной системы образования преподавателю иностранного языка, очень важно поддерживать мотивацию студентов и одновременно использовать эффективные цифровые инструменты как для введения или тренировки, так и для контроля усвоения изучаемого языкового материала [1, с. 13].

Проанализировав многочисленные цифровые платформы, мы остановили свой выбор на ресурсах Wordwall и Canva.

Электронная программа Wordwall достаточно проста в использовании и представляет собой multifunctional instrument for creating

дания как интерактивных, так и печатных материалов. Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в Интернет: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Онлайн упражнения представляют собой простые, но полноценные компьютерные игры, условием прохождения которых будет решение задач, поставленных преподавателем, исходя из требований конкретного занятия. Тематику, содержание и наполнение каждой игры можно менять, дополнять по мере продвижения учащихся по программе изучения английского языка. Просьба преподавателя озвучить игровые моменты предназначается для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков употребления языковых явлений.

Одним из преимуществ электронного сервиса Wordwall является существование специальной программы для создания и использования упражнений оффлайн. На любом компьютере без выхода в Интернет можно установить программное обеспечение и на электронном носителе предоставить подготовленные заранее упражнения. Печатные версии упражнений можно впоследствии вывести на бумажный носитель и использовать их как раздаточный материал или в качестве самостоятельных учебных заданий. При этом сама подготовка задания подобного типа не занимает много времени, так как программа имеет понятный мультязычный интерфейс пользователя. На сайте электронного ресурса Wordwall представлено 18 шаблонов, которые хорошо структурированы и дают возможность преподавателю использовать как уже имеющиеся версии игры, так и создать свою собственную с нуля. Для любого этапа занятия можно найти подходящий шаблон.

Неоспоримым достоинством данного электронного ресурса для преподавателей английского языка является их четкая дидактическая направленность в формировании различных знаний, умений и навыков: лексических, грамматических, а также разговорно-синтаксических. Еще одним явным преимуществом для педагога может стать иллюстративность создаваемых игр. При этом сервис Wordwall дает в качестве значительного подспорья подключение к поисковой системе Bing, которая помогает быстро найти подходящее к заданию изображение.

Также создавать игры или печатные шаблоны при помощи ресурса Wordwall могут и сами студенты на этапе обобщения и систематизации материала по пройденной теме. Например, можно предложить учащимся попробовать свои силы в создании игр для отработки лексических навыков, где нужно подобрать определение к изображенному слову, или попросить студентов составить кроссворды по пройденной теме. Подобного типа упражнения могут использоваться преподавателем при изучении, закреплении и контроле лексического материала или грамма-

тических явлений. Программа сама сразу показывает корректность ответа, что дает возможность учащемуся самостоятельно исправить ошибку, тем самым снимая напряжение и страх перед контролем и создавая ситуацию успеха.

Ещё один электронный ресурс, который может стать удобным и полезным инструментом оптимизации процесса обучения иностранному языку – это ресурс Canva. Он представляет собой онлайн-сервис для создания элементов графического дизайна, начиная с иллюстраций для социальных сетей и заканчивая макетами для полиграфии. Данный ресурс был основан в 2012 году в Австралии. Название «Canva» созвучно с английским словом «canvas», которое означает холст, полотно, канву. Работа в этом сервисе базируется на использовании готовых шаблонов в качестве «канвы» для создания собственного дизайна. Canva может быть бесплатной версией, в которой функции и шаблоны ограничены. Canva pro – платная версия с расширенным контентом. Canva for education (Canva для образования) – международный социальный проект, который реализуется более чем в 190 странах. Сервис прост и удобен в использовании, а также способен сделать дизайн доступным для каждого. Преимущества сервиса Canva for education заключаются в том, что в графической библиотеке редактора участникам проекта доступны более двух миллионов фотографий, а также более 800 тысяч значков и иллюстраций, соответствующих образовательному контексту. Множество бесплатных шаблонов, иллюстраций, видео, рабочих листов, предназначенные именно для образования; создание дизайнов разного назначения; сохранение итогового проекта в самых разных форматах. Существует возможность работать как через браузер, так и с помощью приложений для компьютеров и смартфонов. Присутствует автоматическое сохранение готовых работ. Несмотря на все достоинства, в сервисе есть несколько недочетов. Так, например, используя данный ресурс нельзя создавать собственные элементы. Кроме того, данная платформа не предназначена для учета результативности учащихся. Ее главные функции – организация многогранной проектной деятельности учащихся, углубленное изучение дисциплины, применение новых методик в обучении, взаимодействие учащихся с педагогом и друг другом. Преподаватель может на основе готовых шаблонов создавать рабочие листы, презентации к занятию, видеословари, тесты, диаграммы, карточки для запоминания, ментальные карты, интерактивные видео, интерактивные учебники, плакаты, можно встраивать ссылки в pdf страницы. Ресурс также предоставляет возможность для создания объектов инфографики, содержащих самую различную по содержанию информацию, от наборов лексических единиц по темам, таблиц и схем с грамматиче-

скими явлениями, до схематического и наглядного изображения содержательной информации текстов. Подобная визуальная подача информации усваивается быстрее, чем при чтении обычного текста, ввиду ее четкой организации, небольшого объема, визуализации деталей и привлекательности подачи.

Можно выделить следующие преимущества использования элементов этой технологии на занятиях: большее количество информации, богатый лексический материал, активный вокабуляр, легкое восприятие информации, решение большого количества задач, развитие визуальной грамотности учащихся, а также обучение студентов критичному отношению к источникам информации.

Инфографика как один из методов визуализации учебной информации может успешно использоваться на занятиях для создания проблемных ситуаций и организации эффективной поисковой деятельности. Применяя этот метод, следует точно понимать цель, которую преследует педагог, прибегая к инфографике: вызвать эмоцию, развлечь, показать фото, запомнить слова, подготовить к экзамену.

Рассмотрим некоторые возможности применения созданной преподавателем в ресурсе Canva инфографики на занятиях: 1) найти в инфографике новую информацию; 2) проанализировать представленную информацию и найти подтверждение ей или опровержение; 3) по представленной схеме составить устное высказывание; 4) расширить предложенную сжатую информацию до размера эссе и представить в письменной форме; 5) дополнить инфографику недостающей информацией из текстов.

Кроме того, можно попросить студентов ответить на вопросы:

1. О чем рассказывают данные, представленные в инфографике?
2. Сформулируйте цель и задачи, которые достигаются в выбранной инфографике?
3. Как Вы думаете, что считали самым важным люди, собравшие данные для инфографики?
4. Сделайте какое-либо заключение относительно того, что представлено в инфографике.
5. Как Вы можете воспользоваться выбранной инфографикой?

Возможен вариант как индивидуальной, так и парной или групповой работы студентов с инфографикой.

Помимо этого, студентам можно предложить следующие задания, связанные с подготовкой инфографики:

1. Попросить их создать инфографику, основанную на тексте, который они только что прочитали.
2. Предложить студентам перевести статистические данные из какого-либо текста в формат инфографики.

3. Дать задание составить карту связей слов, посвященных определенным темам, и добавить к ним изображения.

4. Можно создать инфографику о временах глаголов и включить в нее прямые времени, иллюстрации, правила, посвященные форме и произношению.

Также ресурс Canva может быть использован самими студентами как в индивидуальной, так и в парной или групповой работе при подготовке презентаций по изучаемой теме, как лексической, так и грамматической, способствуя таким образом не только отработке языковых единиц, но и развивая навыки монологической и диалогической речи. Студентов можно попросить создать и проверочные задания по теме, на завершающем этапе изучения того или иного материала. Подобные задания помогают активно вовлечь в учебный процесс студентов с низким уровнем владения языком, ведь при подготовке они могут проявить себя в творческой составляющей реализуемого проекта.

Таким образом, в связи со всем вышесказанным, можно сделать вывод о том, что ресурсы Canva и Wordwall могут быть успешно использованы в обучении иностранному языку как средство оптимизации процесса формирования универсальных компетенций у студентов естественнонаучных специальностей, а также имеют большой потенциал для составления различных заданий как преподавателем, так и самими студентами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Голубева Т.И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку: учебное пособие. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. 167 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

И.В. Левкевич

I.V. Levkevich

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: inessa8018@gmail.com

В статье рассматривается проблема использования информационных технологий в обучении английскому языку, в частности использование Интернет-ресурсов. Автор предлагает варианты заданий по применению информационных технологий в педагогических целях.

The article deals with the problem of using information technologies in the English language teaching, in particular the use of Internet resources. The author offers options for tasks on the use of information technologies for pedagogical purposes.

Ключевые слова: информационные технологии; обучение языку; Интернет; творческие и исследовательские задания.

Keywords: information technologies; teaching language; Internet; creative and research assignments.

Информационные технологии в обучении иностранным языкам это «система методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связи» [1]. Информационные технологии, как правило, представляют собой такие технические средства как аудио, видео, компьютер, сеть Интернет. Но, на наш взгляд, особого внимания заслуживает именно Интернет, поскольку его ресурсы обладают высочайшим потенциалом для поиска необходимой информации, развития творческих способностей и коммуникативных навыков студентов.

Видами информационных технологий на уроках иностранного языка являются создание презентаций, проектов, сайтов, публикаций; разработка и создание дидактического материала; тестирование онлайн; ведение телемоста с использованием веб-камер; электронная библиотека; мультимедийные курсы, использование Интернет-ресурсов.

В последнее время характерной чертой является использование вузами информационных технологий, опирающихся на веб-технологии и на глобальную сеть Интернет. Интернет рассматривается учеными как среда, не дающая знания «в готовом виде», но предоставляющая большие возможности тем, кто умеет активно искать информацию, анализировать и самостоятельно мыслить. В настоящее время в средствах массовой информации широко используется термин «виртуальное пространство», под которым понимается совокупность не только образовательных ресурсов Интернета, но и совершенно новая «инфосфера», измерение которой включает в себя технические и инновационные средства интернета, человеческие ресурсы, вовлеченные в образование и процессы информатизации образования, а также отношения в сообществе специалистов, работающих в образовании с опорой на средства новых информационных технологий и Интернет [2].

Итак, студенты могут применять ресурсы Интернет для поиска необходимой информации в рамках проектной деятельности, для развития своего творческого потенциала (участие в различных конкурсах, викторинах, конференциях), а также для поиска необходимого материала во время подготовки к занятиям.

Приведем примеры заданий, реализованных в процессе обучения иноязычной профессиональной лексике студентов 2 курса химического факультета БГУ.

В рамках учебной программы по дисциплине «Иностранный (английский) язык в профессиональной коммуникации» студенты проходят такие темы, как «Фармацевтическая химия», «Нанотехнологии», «Химия окружающей среды», «Устойчивое развитие», «Зеленая химия» и др.

После изучения темы «Химия окружающей среды» студентам предлагается такое исследовательское задание: «Представьте, что вы живете в 2121 году. Как будет выглядеть мир? Воспользуйтесь Интернетом, чтобы проанализировать уровень загрязнения пластиком, а также радиационного и химического загрязнения окружающей среды за последние 10-20 лет. Результаты ваших исследований помогут вам спрогнозировать уровни загрязнения через 100 лет. Напишите эссе, в котором вы опишете окружающую среду и сам мир в будущем. Руководствуйтесь следующим планом:

1. Используйте Интернет, чтобы найти информацию о скорости загрязнения пластиком, а также радиационного и химического загрязнения окружающей среды за последние 10-20 лет.
2. Проанализируйте найденную информацию.
3. Составьте диаграммы, показывающие скорости загрязнения окружающей среды.
4. Сделайте прогноз уровней загрязнения окружающей среды через 100 лет.
5. Напишите эссе, в котором вы описываете окружающую среду и сам мир в будущем».

Творческие и исследовательские задания по другим изучаемым темам тоже предлагается выполнять согласно определённом плану. Приведем примеры некоторых из них.

Тема «Устойчивое развитие»: «Вам предстоит выступать на одном из международных форумов по устойчивому развитию в качестве эксперта по Беларуси. Проанализируйте состояние экономики и природных ресурсов страны. В своем выступлении предложите концепцию устойчивого развития для Беларуси. Разработайте социальную кампанию по продвижению идеи разделения мусора населением Беларуси.

1. Используйте Интернет, чтобы составить список методов избавления от бытовых отходов, которые используются во всём мире.
2. Ознакомьтесь с предприятиями, которые занимаются утилизацией и переработкой твёрдых бытовых отходов в Беларуси. Продумайте, какие ещё методы избавления от бытовых отходов можно использовать в нашей стране. Составьте их список.
3. Проанализируйте диаграммы, показывающие динамику по количеству разделения мусора населением Беларуси.

4. На основе уже имеющихся данных разработайте социальную кампанию, нацеленную на то, чтобы призвать людей сортировать и правильно утилизировать мусор.

5. Продумайте, как будет выглядеть реклама, где она будет размещаться, какими ещё способами можно повысить социальную осознанность населения.

6. Оформите все этапы вашей социальной кампании в виде буклета/брошюры».

По теме «Зеленая химия» предлагается творческое задание следующего плана: «Вы – представитель Международной организации по внедрению принципов зелёной химии и вы должны разработать рекомендации для конкретного предприятия.

1. Выберите предприятие (или придумайте) и опишите, чем оно занимается, какие методы производства использует.

2. Разработайте критерии оценки экологичности производства и оцените по ним производство предприятия.

3. Сравните полученные результаты с 12 Принципами Зелёной химии, разработанными П.Анастасом и Дж.Варнером.

4. Разработайте рекомендации по переходу предприятия на более экологичное производство.

5. Оформите рекомендации в виде буклета/брошюры».

Таким образом, использование информационных технологий в процессе обучения студентов иноязычной профессиональной лексики способствует формированию и совершенствованию их общеучебных умений и навыков; расширению лексического запаса; проявлению самостоятельности в работе над учебным материалом; развитию творческого потенциала студентов, их познавательной активности; созданию увлекательных занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). ИКАР, 2009.
2. Мамедова К.А. IT-технологии как необходимый компонент системы образования // *Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.* 2016. № 9 (27) [Электронный ресурс]. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/3526> (дата обращения: 08.07.2022).

ИНСТРУМЕНТЫ И ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ БАЗ ДАННЫХ ДЛЯ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ

TOOLS AND FEATURES OF DATABASE VISUALIZATION FOR A WEB APPLICATION

И.Р. Лукьянович¹⁾, В.С. Мирончук²⁾, В.В. Рабец³⁾

I. Lukyanovich¹⁾, U. Miranchuk²⁾, U. Rabets³⁾

^{1),2),3)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2),3)}Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾*lukianinna12345@gmail.com*, ²⁾*vlad.mironchuk.02@gmail.com*,

³⁾*vladrabets46@gmail.com*

Рассмотрены программные средства и особенности реализации и визуального представления баз данных реляционного и объектно-ориентированного типа на примере проектов, предусматривающих их совместное использование.

The software and features of the implementation and visual representation of relational and object-oriented databases are considered on the example of sharing projects are considered.

Ключевые слова: Представление данных; СУБД; MongoDB; PostgreSQL; формат JSON.

Keywords: Data representation; DBMS; MongoDB; PostgreSQL; JSON format.

В качестве баз данных для реализации проекта были выбраны системы управления базами данных (СУБД) MongoDB и PostgreSQL. Эти СУБД применяются в веб-разработке, в частности, в рамках JavaScript-ориентированного стека MEAN/MERN.

MongoDB – не реляционная, документо-ориентированная система управления базами данных, написанная на языке C++ – является примером NoSQL-систем [1]. Модель организации данных можно описать как дерево, узлами которого являются коллекции, содержащие документы.

```
_id: ObjectId("61af212c76ab25307069a905")
displayName: "Overwatch"
totalRating: 8
price: 23.99
categories: Array
  0: ObjectId("6270f935b52979288a054192")
  1: ObjectId("618120e51134a9cfae9b1e73")
ratings: Array
  createdAt: 2021-12-07T08:54:04.600+00:00
  updatedAt: 2021-12-14T16:11:19.014+00:00
  __v: 0
```

Рис. 1. Пары ключ-значение в документе MongoDB

Каждый документ, с одной стороны, подобен коллекции, поскольку содержит не только строки, но и данные любого другого типа, который поддерживает СУБД. Документ представляет набор пар ключ-значение, что, с другой стороны, уподобляет его строкам в реляционных таблицах, где строки хранят информацию об отдельном элементе. Ключи представляют собой строки [2], значения же могут различаться по типу данных (рис. 1).

Для каждого документа в MongoDB определен уникальный идентификатор **id**, который выполняет ту же функцию, что и первичный ключ в реляционных СУБД. Разработчик задает **id** явным образом или его генерирует СУБД. Модель построения **id** гарантирует с высокой долей вероятности, что он будет иметь уникальное значение [3] (рис. 2).

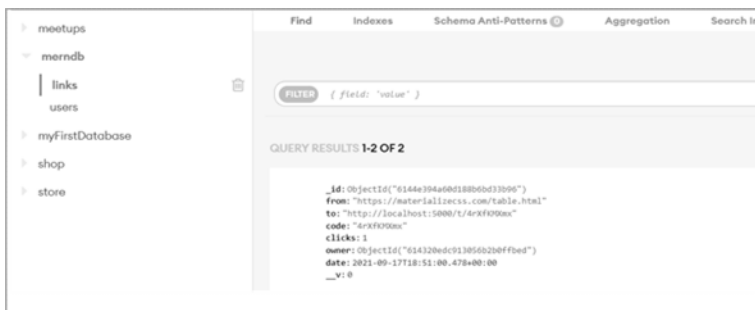


Рис. 2. Идентификатор, сгенерированный СУБД

Связь между документами и коллекциями осуществляется через объект Ref (Reference), который ссылается на **id** другой сущности.

Данные в MongoDB хранятся как документы в формате binary JSON (BSON) [4], который позволяет быстрее выполнять их поиск и обработку. Следует отметить, что данные в JSON-формате занимают гораздо меньше места, чем в формате BSON. Этот недостаток, впрочем, вполне компенсируется скоростью обработки [3]. К недостаткам MongoDB следует также отнести более слабые, чем у реляционных СУБД показатели по обеспечению целостности, сокращению избыточности, разграничению доступа, долговечности, что в настоящее время именуется ACID (Atomicity-consistency-isolation-durability). Кроме того, транзакции с использованием MongoDB являются сложными. В MongoDB также нет возможности реализовать и хранить процедуры или функции, описывающие бизнес-логику на уровне базы данных, что реализуемо во всех реляционных СУБД.

Схема данных в MongoDB генерируется по мере добавления документов автоматически и может быть визуализирована вручную, посредством бесплатного веб-ресурса для моделирования NoSQL баз данных [4] (рис. 3), обладающего минимумом инструментов.

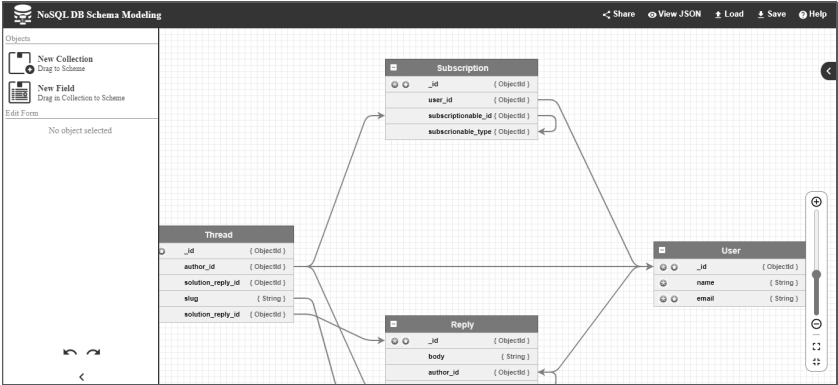


Рис. 3. Моделирование схемы NoSQL базы данных [4]

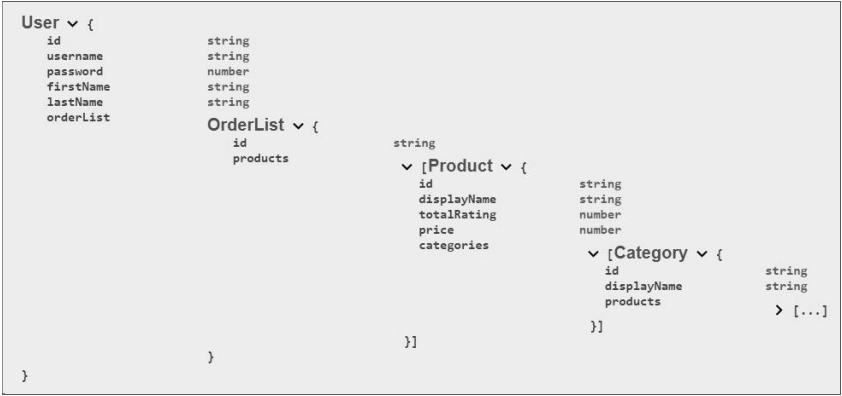


Рис. 4. Схема данных серверной части веб-приложения, сгенерированная Swagger UI

Современным инструментом визуализации NoSQL базы данных является Swagger-UI, который представляет собой фреймворк, позволяющий генерировать документацию на основании программного кода [5]. На основе кода или набора правил Swagger автоматически генерирует документацию в формате JSON-файла. Ее можно встроить на страницу сайта или в приложение, чтобы пользователи или заказчик мог знакомиться с документацией, в том числе в интерактивной форме. Swagger

генерирует на основе файла с расширением YAML (рис. 3) схему данных, создавая графическую документацию backend'а веб-приложения (рис. 4). Swagger включает как бесплатные, так и платные компоненты.

PostgreSQL – реляционная СУБД с открытым исходным кодом. Существует в реализациях для множества UNIX-подобных платформ, включая AIX, различные BSD-системы, HP-UX, IRIX, Linux, macOS, Solaris/OpenSolaris, Tru64, QNX, а также для Microsoft Windows. На рис. 5 представлена реляционная база данных проекта.

id	name	category	status	location	price
1	AGRICULTURE	VAC FARMLAND	AVAILABLE	STALLEN RD	1000000.00
2	RESIDENTIAL	RURAL RESID	AVAILABLE	STALLEN RD	1000000.00
3	AGRICULTURE	VAC FARMLAND	AVAILABLE	GROTON CITY RD	1000000.00
4	AGRICULTURE	DAIRY FARM	AVAILABLE	CLARKIN RD	1000000.00
5	AGRICULTURE	DAIRY FARM	AVAILABLE	CLARKIN RD	1000000.00
6	RESIDENTIAL	RURAL RESID	AVAILABLE	GROTON CITY RD	1000000.00
7	RESIDENTIAL	RURAL RESID	AVAILABLE	STALLEN RD	1000000.00
8	RESIDENTIAL	VAC FARMLAND	AVAILABLE	STALLEN RD	1000000.00
9	RESIDENTIAL	RURAL RESID	AVAILABLE	CLARKIN RD	1000000.00
10	RESIDENTIAL	RURAL RESID	AVAILABLE	CLARKIN RD	1000000.00

Рис. 5. Реляционная база данных проекта, реализованная на PostgreSQL

Рассмотрим связи данных в PostgreSQL и их визуализацию. Всего существуют 4 типа связей: OneToOne, OneToMany, ManyToOne, ManyToMany.

OneToOne. Связь используется для отношения сущностей по типу “Один к одному”, например связь User – OrderList. Заказ относится только к одному пользователю.

OneToMany. Связь использует когда какое-то поле сущности относится ко многим сущностям, например OrderList – Product – в списке заказов может быть несколько продуктов. Вследствие создается таблица отношения. ManyToOne реализуется связь в обратном направлении: Product – OrderList.

ManyToMany. Используется в том случае, когда какое-то поле сущности относится ко многим другим сущностям, и в тоже время другие сущности относятся ко многим исходным сущностям. В этом случае создается 2 таблицы из всех сочетаний отношений. Например, связь Product – Category. У продукта может быть много категорий, в то же время категория относится ко многим продуктам (рис. 6, 7).

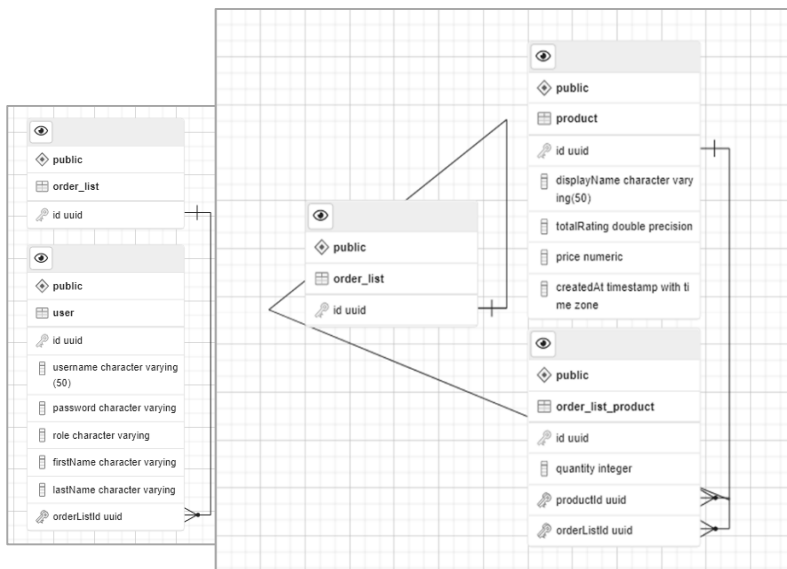


Рис. 6. Связи «Один-к-одному», «Один-ко-многим», «Многие-ко-многим» на диаграмме сущность-связь

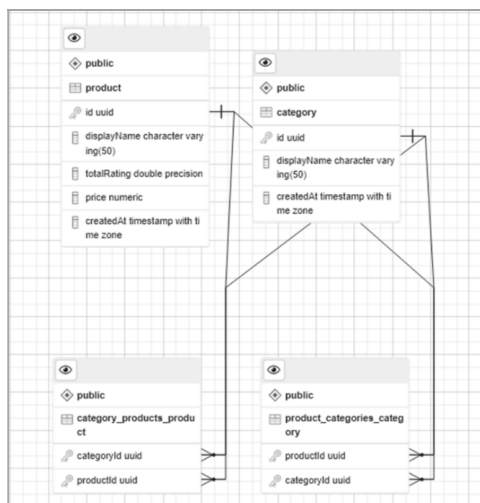


Рис. 7. Схема данных проекта

Реляционные базы данных имеют неоспоримые преимущества, если хранимые данные табличного типа, если безопасность данных является приоритетом и предъявляются высокие требования по ACID.

Если данные плохо структурированы, и их объем потенциально существенно увеличится, следует использовать NoSQL базы данных, например, документо-ориентированную СУБД MongoDB, для которых появляются развитые средства визуализации, что повышает эффективность и качество разработки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. MongoDB [Электронный ресурс]. URL: <http://softtime.info/view/MongoDB> (дата доступа: 15.02.2022).
2. Введение в JSON [Электронный ресурс]. URL: <http://json.org/json-ru.html> (дата доступа: 17.02.2022).
3. Королева Ю.А., Маслова В.О., Козлов В.К. Разработка концепции миграции данных между реляционными и нереляционными системами БД [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-kontseptsii-migratsii-dannyh-mezhdu-relyatsionnymi-i-nerelyatsionnymi-sistemami-bd/viewer> (дата доступа: 05.11.2022).
4. NoSQL Database Planning & Modeling Tool Online [NoSQL DB Modeler, Entity Relationship Diagram [Электронный ресурс]. URL: <https://nosqldbm.ru> (дата доступа: 05.11.2022).
5. Руководство Swagger UI [Электронный ресурс]. URL: <https://starkovden.github.io/swagger-ui-tutorial.html> (дата доступа: 05.11.2022).

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ РЕЙТИНГОВЫХ СИСТЕМ

MATHEMATICAL ASPECTS OF MODERN RATING SYSTEMS

В.А. Ницагин

V.A. Nifagin

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: vladnifagin@bsu.by

Разнообразные рейтинговые системы и интернет поисковики используют математические алгоритмы, включающие в качестве содержательного основания участника рейтинговой системы, т. е. объект, подлежащий оценке в рассматриваемой рейтинговой системе, оцифрованный параметр – ранг в виде неотрицательного числа, характеризующий один из аспектов (свойств, показателей полезности) участника рейтинговой системы, в заданном числовом диапазоне или их совокупность. А также целевую вектор-функцию (или функцию полезности, функцию предпочтения) – функционал F , в соответствии, со значением которого

все участники рейтинговой системы упорядочиваются на основании учета значений всех их индикаторов.

A variety of rating systems and Internet search engines use mathematical algorithms including as a meaningful basis the participant for the rating system as a meaningful basis, i.e. a digitized parameter – rank in the form of a non-negative number characterizing one's aspects (properties, utility indicators) of the participant for the rating system, in a given numerical range or a range's set. Besides the target vector function (or utility function, preference function) is a functional F , in accordance with the value of which all participants are ordered on the indicator set.

Ключевые слова: рейтинг; поисковые системы, оцифровка показателей, нечеткая формализация; фунционал полезности; унимодальные и полимодальные экстремальные задачи; нейронные сети.

Keywords: ranking; search engines; digitization of indicators; fuzzy formalization; utility functional; unimodal and polymodal extremal problems; neural networks.

Многие современные поисковые системы интернета содержат *PageRank* – один из алгоритмов ранжирования по внешним ссылкам [1]. Алгоритм применяется к коллекции документов, связанных гиперссылками, и назначает каждому из них некоторое численное значение (ранг), оценивающее его «значимость» или «авторитетность» среди остальных документов. Понятно, алгоритм может применяться не только к веб-страницам, но и к любому набору объектов, связанных между собой взаимными ссылками, т.е. к любому графу. Порядок ранжирования, например, в *Google* работает следующим образом. Сначала учитываются обычные текстовые критерии, такие как тэг *Title* и ключевые слова, а затем используется алгоритм *PageRank* для сортировки результатов, таким образом, чтобы более «важные» сайты получали наибольший ранг и поднимались вверх на странице результатов поиска. Главная задача заключается в том, чтобы найти критерий, выражающий важность страницы. В случае с *PageRank* таким критерием была выбрана теоретическая посещаемость страницы. Авторы исходили из того, что если страница A ссылается на страницу B , то страница A считает, что страница B – «важная» страница. Логично предположить, что документ, имеющий большее число качественных внешних ссылок, содержит наиболее ценную информацию. Ранг R страницы A рассчитывается по формуле

$$R(A) = (1 - d) + d \sum_{k=1}^n (R(T_k) / N(T_k)) \quad (1)$$

где $R(A)$ – ранг страницы A ; $R(T_k)$ – ранг страницы T_k , которая ссылается на страницу A ; $N(T_j)$ – количество исходящих ссылок на страницу A ; d сглаживающий параметр, имеющий значение от 0 до 1 (т.н. коэффициент «затухания» передающегося ранга, $d \approx 0.85$). Модифицированная

рейтинговая система *PageRank* включает оценку авторитетности, когда находятся несколько ресурсов с высоким уровнем доверия (seed pages) и с их учетом оцениваются остальные страницы. В новой системе применяется т.н. тематический *PageRank*, учитывающий только ссылки с тематически связанных страниц. Таким образом, новая формула расчета ранга

$$R'(p) = d \left(\sum_{q \in B_p} (R(q)/N_q + E(p)) \right) \quad (2)$$

здесь p – некоторый документ, N_p – множество документов, на которые ссылается документ p ; B_p – множество документов, ссылающихся на p ; $E(p)$ – параметр, предназначенный для документов и их групп, не имеющих общих связей с другими;

Простые рейтинговые системы [2] включают несколько цифровых индикаторов, определенных на компактных множествах и унимодальную целевую функцию ранга с ограничениями. Пусть R_n задана унимодальная функция $F(\cdot)$, и ее экстремум ищется на множестве $U \subset R_n$, в точках которого выполняются условия трех типов:

$$U = \{u \in R_n \vee Z_n : \varphi_j(u) = 0, j = 1, \dots, l, \psi_k(u) \geq 0, k = 1, \dots, s\} \quad (3)$$

В БГУ для определения позиции в рейтинге сайтов факультетов использовалась логарифмическая нормировка каждому показателю, которые имели вид линейной формы нескольких числовых параметров с соответствующими весовыми коэффициентами (аналогично WRWU).

$$R^a = \sum_{i=1}^3 k_i \frac{\ln(P_i^a + 1)}{\ln(P_i^{\max} + 1)}$$

$k_1 = 0.5$ – вебометрический весовой коэффициент

$k_2 = 0.2$ – наукометрический весовой коэффициент

$k_3 = 0.2$ – статистический весовой коэффициент

Часто встречаются рейтинговые системы, у которых индикаторы Y_i функции полезности F сами являются результатом вычисления других функций, например, G_i от совокупности других индикаторов, например, Z_k , что $Y_i = (G_i(Z_k(X_i)))$, $k = 1, \dots, n$, $j = 1, \dots, m$ (суперпозиция показателей). При этом индикаторы Z_k раскрывают формирование индикатора Y_i . Обратная операция, когда несколько индикаторов Y_i объединяются и преобразуются с помощью некоторой функции S_i , является процедурой агрегирования индикаторов. В случае, когда детализация (агрегирование) применяется не ко всем аргументам целевой функции, то ее результат решения экстремальной задачи может быть произвольным (за исключением линейных целевых функций), т.е. ранги после применения этих операций могут менять свою последовательность.

В продвинутых рейтинговых системах [3] формируется нечеткая реляционная модель, когда для каждого из m объектов рейтинговой системы имеем вектор n индикаторов (оценок) $Y_i = (y_1, y_2, \dots, y_m)$ – или вектор альтернатив, которые подлежат оценке и ранжированию. Кроме того, $C = (c_1, c_2, \dots, c_m)$ – вектор критериев, характеризующих эти альтернативы y_i критерию c_i представляются функцией принадлежности $f_{k_j}(y_i) \rightarrow [0, 1]$, т.е.:

$$f_{k_j}(y_i): Y \times C \rightarrow [0, 1] \quad (4)$$

Целью сформулированной задачи является получение упорядоченного списка заключений каждого элемента экспертного множества, который получен по результатам выполненной оценки: $F: C \rightarrow Y'$, где Y' – вектор участников, рассматриваемой задачи рейтинговых оценок.

Пусть $\{f_{k_{j1}}(y_i), f_{k_{j2}}(y_i), \dots, f_{k_{jN}}(y_i)\}$, или $f_{kt}(y_i) = 1$, $j = 1, \dots, m$, $t = 1, \dots, T$. – функции, соответствующие альтернативам y_i с частными критериями $c_{j1}, c_{j2}, \dots, c_{jT}$ и $\{w_{j1}, w_{j2}, \dots, w_{jT}\}$ – весовые коэффициенты, оценивающие относительную значимость частного критерия. Для любых $c_{j1}, c_{j2}, \dots, c_{jt}$, принадлежащих к характеристикам критерия C_j , справедливо условие нормировки: $\sum_{t=1}^T w_{jt} = 1$. Постановка задачи теории не-

четких множеств требует формализации частных критериев, что обуславливается необходимостью оперировать количественной и качественной информацией одновременно. Оцифровка качественной информации необходима из-за неопределенности в неполных и неточных данных. В качестве переменной модели используется лингвистическая переменная со значениями: несколько, мало, много, большинство и т.д. Лингвистическая переменная может выступать и в виде функции. Зададим вид функции принадлежности альтернативы y_i к частным критериям $c_{j1}, c_{j2}, \dots, c_{jT}$. Каждый элемент из C_j имеет качественное описание в виде шкалы лингвистической переменной (нечеткое соответствие). Далее эксперты присваивают каждой градации индивидуальные оценки, которые принимают значения в интервале $[0, 1]$. Затем, интегрируя индивидуальные оценки, получают общую оценку градаций. Такой оценкой будет пересечение нечетких подмножеств индивидуальных оценок экспертов. Выявленное пересечение считается искомой количественной оценкой анализируемой ситуации. Заметим, что при сведении индивидуальных экспертных оценок в интегральную можно использовать правило пересечения нечетких множеств (выбирается минимальная из оценок функции принадлежности), а также применить некоторую новую операцию над такими множествами, в форме их согласованного выбора.

В этом случае интегральная оценка конструируется «наиболее удачным» экспертом. В каждой точке множества возможных альтернатив выбирается норма принадлежности к этой точке интегральной оценки. Норма, которая удалена от крайних значений оценок, и занимает некоторое «среднее» положение, будет считаться мерой оценки альтернатив.

Целевая функция (функция полезности, функция предпочтения) – правило F , по которому для объекта рейтинговой системы номер i на основании учета значений всех n его индикаторов приписывается некоторый вектор. Функция F является вектор-функцией n переменных (дискретных или непрерывных). Задача функции состоит в том, чтобы привести совокупность из n индикаторов к одному (или нескольким) числам с целью их последующего сравнения с такими же числами, относящимися к другому объекту и ранжировать их по значимости.

В многокритериальной задаче с заданными критериями $F = (f_1, f_2, \dots, f_m)$, отвечающими конечному множеству возможных решений Y оптимальным решением $Y^* \in Y$ является то, которое делает значение линейной свертки критериев $\sum_{i=1}^m \omega_i f_i(Y^*) = \max_{y \in Y} \sum_{i=1}^m \omega_i f_i(Y)$ максимальным. Компоненты вектора весов $(\omega_1, \omega_2, \dots, \omega_m)^T > 0$ каждого объекта вычисляются как собственный вектор, который соответствует максимальному собственному значению $\lambda_{\max}$ матрицы A , где $A = (a_{ij})$ – матрица парных сравнений $a_{ij} = \frac{\omega_i}{\omega_j}$.

Наконец, востребованными становятся методы, построения рейтинговых систем для решения актуальных задач на логических нейронных сетях. Рассмотрим пример построения типовой рейтинговой системы [4].

Пусть для данного типа объектов задан вектор индикаторов (Y_i) , $i = 1, \dots, n$. Диапазон изменения каждого (вещественный) на основе экспертных оценок разбит, например, на m промежутков, принадлежность которым говорит о неизменном рейтинге по данному индикатору интервале её значений:

$Y_i \rightarrow \{[y_{i0}, y_{i1}), [y_{i1}, y_{i2}), [y_{i2}, y_{i3}), \dots, [y_{i(l-1)}, y_{il}), \}, i = 1, \dots, n$,
заметим, что y_{ij} может быть равно 0 или ∞ . Здесь учитывается, что промежуток $[y_{ik}, y_{i(k+1)})$ может соответствовать диапазону значений индикатора Y_i , промежуток $[y_{ir}, y_{i(r+1)})$ – временно допустимому значению этого индикатора а промежуток $[y_{is}, y_{i(s+1)})$ соответствует области значений индикатора, где измерения не проведены, либо их значения выше или

ниже допустимых. Предположим, что для построенных промежутков, используемых совместно, как возможные ситуации на основе вектора индикаторов, эксперты установили значения рейтинга из некоторого нечеткого множества: рейтинг высокий, рейтинг средний, рейтинг низкий. То есть, любое возможное состояние объекта описывается тремя интервалами, каждый из которых соответствует своей качественной оценке, заданной одним из трёх значений рейтинга. Сформируем логическую нейронную рейтинговую сеть. Для этого предположим, что рецепторам соответствует $3n$ значений характеристик объектов системы, возбуждаемым извне, а нейронам – $3n$ вектор, возбуждение компонент, которого от связанных с ними рецепторов указывает на значение рейтинга. При этом возбуждение рецепторов интерпретируется как достоверность высказываний о принадлежности данных, а нейрон выполняет пороговую функцию активации. Рассмотрим пороговую функцию активации вида:

$$V_i = \begin{cases} \sum_{k=1}^n v_{jk}, & v_{jk} \geq h \\ 0, & v_{jk} < h \end{cases}$$

где V_i – возбуждение i -го нейрона v_{jk} , $k = 1, \dots, n$; $j_k = 1, \dots, 3n$; – возбуждения одного из 3 рецепторов, связанных с i -м нейроном. Порог h выбирается экспериментально в процессе функционирования рейтинговой системы для ликвидации избыточных вычислений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Sarma A.D. Fast Distributed PageRank Computation // Theoretical Computer Science, Vol. 561. 2015, pp. 113-121.
2. Васильев Ф.П. Численные методы решения экстремальных задач. – М.: Наука, 1988.
3. Fitch Ratings: Definitions of ratings and other types of rating estimates. [Electronic resource.] URL: [http://www.fitchratings.ru/dms/fitch-russia/documents/fitch-ratings-definitions-ru/Ratings Definitions-ru.pdf](http://www.fitchratings.ru/dms/fitch-russia/documents/fitch-ratings-definitions-ru/Ratings%20Definitions-ru.pdf) (date of the access: June, 2022).
4. Бенджио И., Курвилль А., Гудфеллоу Я. Глубокое обучение. – М.: ДМК-Пресс, 2018.

РАЗДЕЛ 9
ДИЗАЙН И ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ
В ТРАНСКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

SECTION 9
DESIGN AND DESIGN EDUCATION
IN MODERN MULTICULTURAL WORLD

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «АРТЕФАКТЫ НАУКИ И
ТЕХНИКИ»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ И НАУЧНЫЕ
СВЯЗИ С ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕМ

ACADEMIC DISCIPLINE "ARTIFACTS OF SCIENCE AND
TECHNOLOGY": METHODOLOGICAL BORDERS AND
SCIENTIFIC RELATIONS WITH DESIGN EDUCATION

В.В. Голубев

U. Holubeu

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: HolubeuUU@bsu.by

В статье анализируются теоретические предпосылки и уровни организации учебно-методического материала (кейсов) по учебной дисциплине «Артефакты науки и техники». Системно рассматриваются проблемы включения дисциплины в проектную и художественно-творческую деятельность студента. Предлагается систематизация междисциплинарных связей учебных дисциплин по истории дизайна, искусства, науки и техники с предметными и практическими дисциплинами из общеуниверситетского учебного модуля и из блока специальных дисциплин.

The article analyzes the theoretical prerequisites and levels of organization of educational and methodological material (cases) in the academic discipline "Artifacts of Science and Technology". The problems of including the discipline in the design and artistic and creative activities of the student are systematically considered. The systematization of interdisciplinary connections between academic disciplines in the history of design, art, science and technology with subject and practical disciplines from the general university educational module and from the block of special disciplines is proposed.

Ключевые слова: артефакты-кейсы; история науки; история и теория техники; междисциплинарные связи; философия дизайн-образования; проектная деятельность.

Keywords: artifacts-case; history of science; history and theory of technology; interdisciplinary connections; philosophy of design education; project activities.

Новое осмысление содержания традиционных в практике дизайн-образования специальных учебных дисциплин, связанных с разнообразными формами репрезентации прошлого, и, следовательно, выстраивание проектной динамики возможного будущего, как правило, организуется в рамках учебного модуля «Дисциплины специализации», содержательная компонента которого формируется кафедрами специальности. Однако наличие в учебном плане такой государственной компоненты, как общеуниверситетская дисциплина «История», а также модуля «История искусства», специальных модулей по теории и истории дизайна, дисциплины «Артефакты науки и техники», факультатива «История мировой культуры» способствует возможности развития методологического единства в организации учебно-методического процесса. Это единство фундаментальных принципов методологического обеспечения необходимо для междисциплинарного согласования не только научных аспектов обучения, но и встраивание полученных знаний в компетенции проектно-практических дисциплин. Такое расширение методологического поля исследований истории и формирование общих подходов к «историческим» дисциплинам требует концептуального единства в понимании феномена политико-экономического генезиса мировой культуры, взаимообусловленности антропогенных векторов научно-технического прогресса или регресса, конвергенции мыслительного инструментария художественного творчества и проектной деятельности в самые широкие явления общественной практики.

Эти явления носят разнонаправленный характер. Современные исследователи философии образования констатируют, что «педагогический процесс всегда был тесно связан с экономикой, и это сказывалось на процессе образования. В классическую эпоху развития капитализма сформировалась классическая система образования. Важнейшими ее принципами были историзм, преемственность, системность, логичность, последовательность, рациональность. В эпоху постиндустриального общества парадигма классического образования заменяется постклассической. Соответственно, педагогические принципы меняются на прямо противоположные: антиисторизм, фрагментарность, алогичность, бессистемность, иррациональность» [1].

Добавим, что дополнительную роль в этом процессе играют и субъективные факторы студенческой аудитории: от деградации в учебном пространстве роли и значения статуса «Профессор» до широкого внедрение сетевых форм получения новой информации, которая, как правило, не коррелируется с академическим знанием и научными институтами и зачастую носит рекламно-спекулятивный характер.

Однако необходимо согласиться и с исследователями новых методов преподавания в том, что «... важен не набор знаний как таковых, а обучение новым способам продуктивной деятельности и критического мышления, умению думать, работать интеллектуально, анализировать, сопоставлять, проводить компаративный анализ на традиционном фундаменте образовательной среды с поэтапным внедрением новых технологий обучения...с помощью современных форм обучения – кейсов, которые являются методическим инструментом для студентов, магистрантов и позволяют им думать, искать, сравнивать, сопоставлять, спорить, находить...» [2, с. 25].

Таким образом, сегодня, в эпоху деконструкции классического образования и кризиса матрицы научно-теоретического сознания и универсального гуманизма, методологические проблемы развития «культурного драйва» общества, экономики, науки и техники в фокусе учебных задач выходят на передний план, и их решение лежит в области концептуализации мыслительных процессов. Механизмы систематизации философского понимания теории, истории и методики дизайн-деятельности вступают в «новый диалог» с научно-технической культурой в системе «преподаватель–знание–студент» и требуют для их анализа как современных, так и классических дискурсов.

Постараемся очертить круг таких дискурсов в фокусе рассмотрения учебного предмета «Артефакты науки и техники» как интегрирующего такие подходы междисциплинарного учебного пространства.

Содержанием первого кейса при таком подходе становится конкретизированный в артефактах разбор проблемы культурной динамика человека, важности социального обучения в эволюции мозга и выработывании механизмов формализации и сохранения знания в коллективной и индивидуальной форме.

Задача **кейса**: – Показать, что выделение науки как самостоятельной формы изучения мира природы и мира человека сформировалось достаточно рано, еще в античности, и это стало тем этапом, после которого наука в форме теоретической деятельности, направленной на получение объективных знаний, значительно оторвалась от эмпирической и практической деятельности по познанию мира.

– Подчеркнуть, что, организуясь по законам логики и формируя собственные категории познания, наука превратилась к XVII веку в гуманитарный институт, активно взаимодействующий с практико-техническими и проектно-культурными формами развития.

– Обратить внимание, что только «...после того как наука прошла путь от чисто познавательной деятельности, когда «познавательные процессы», формирование и организация научного знания протекают не

как пошаговое и во многом случайное накопление фактов, за которым следует структурирующая и обобщающая их гипотеза или концепция» [3, с. 125], она развернулась в обратном интенциональном порядке.

– На примерах рассмотрения гипотез о диалектическом и эпистемологическом подходе к культуре научно-технического знания, показать науку как явление. Наука не только изучала мир, но и приобрела явное проективное начало и проектную функцию в техническом «укоренении» культуры. Обслуживая умозрительную гипотезу как проект и организуя ее проверку не попавшими в фокус исследования практически фактами, наука согласовывает свой инструментальный аппарат с актуальным эпохе техническим и практическим навыком и воспринимает технологические проблемы ремесленного и мануфактурного производства в методологическом плане как стимул к расширению и корреляции всего корпуса научного знания.

В содержание второго кейса логично включить проблемы, связанные с формированием и институционализацией блока наук, направленных на анализ и прогнозирование развития теории и практики ремесла и техники, и собственно философское обоснование технических наук и дизайна. Этот круг проблем и задач связывают с потребностями промышленного переворота во второй половине XVIII века и философским переосмыслением эстетического дискурса. К этому периоду в научных и творческих кругах пришло осознание, что все предшествующие этапы были лишь временем накопления технических знаний, являющихся отражением различных сфер деятельности людей и практических приемов обслуживания и усложнения связей с «материальным дизайн-продуктом, который существует в форме особым образом организованных искусственных систем: материально-вещественных, знаково-информационных и процессуальных», по терминологии теоретика дизайна О.В. Чернышева [4, с. 35]. Именно этот аспект важен для понимания возможного объединения теории возникновения философско-эстетических концептов и технических наук, методов индустриального проектирования, инструментов естественнонаучной и индустриальной деятельности. Важность кейса в том, чтобы продемонстрировать на артефактах нашего времени, как такая временная задержка в признании философско-эстетической базы, технического знания и инструментальных теорий деятельности «точной» наукой приводит к тому, что еще и сегодня научная компонента в дизайн-проектировании не рассматривается во всей своей когнитивной глубине и логической целостности, а ее значение для прогнозирования, моделирования и управления предметно-преобразующей и познавательной деятельностью сводится зачастую к прикладному аспекту количественных показателей.

Своеобразие и разнообразие научно-технической культуры – это содержание еще одного кейса, ведь именно специфика отрефлексированного в практике научного знания определяет его место в общей структуре теоретической деятельности, и «опредметить» эту позицию по-прежнему крайне сложно по причине недостаточной развитости формально-логических критериев оценки связи принципов научного, технического и художественного творчества в предметном дизайне и плюралистичности концепций, определяющих принципы синтеза гуманитарного знания, технических наук, конструкторских практик и приемов формообразования современного искусства. Эти модели пролиферации артефактов дизайна в науку и технику и концепции междисциплинарной формы познания в теоретическом ключе остаются малоразработанной сферой, в отличие от философского анализа собственно фундаментальных познавательно-преобразующих форм деятельности людей и векторов их развития по отдельности. На такие задачи **кейса** указывают факты, что и сегодня при наличии развитого теоретического аппарата философского осмысление действительности проектно-практические достижения в виде материального продукта (архитектурных сооружений, оригинальных технических устройств и промышленных артефактов) регулярно опережают теоретическое обоснование процесса их формирования. Теория уже после факта практического функционирования продукта начинала и начинает осмысливать его явление и актуализацию. Сначала изобретают речь – а потом лингвистику; конструируют новый механизм или объемную машину – потом кинематика и термодинамика рассчитывает количественную величину; сначала создается радио и звукозапись – а потом теория коммуникаций и новых медиа; сначала фотография и репринтные технологии – а потом теория нефигуративного искусства и т.д. Эти диалектические примеры в содержании **кейса** должны подчеркивать активный характер деятельности художников, изобретателей, конструкторов – людей, преобразующих действительность в категориях проектной культуры и опережающего отражения.

При формировании человекоориентированных кейсов-заданий по артефактам науки и техники надо иметь в виду, что в деятельности картина создания нового проекта обязательно выступает вещь как искусственный факт опредмеченного человеческого мировоззрения, как «ситуационная» память и коммеморативный нарратив. Это объективное свидетельство о совместном историческом опыте людей. Функциональные характеристики артефакта связаны с защитно-адаптационной, трудовой и производственной потребностью. Операционно-инструментальная функция связана с поиском в артефакте существенных свойств, необходимых для первоначального жизнеобеспечения коллектива и

эволюции орудийного арсенала людей. Новые семантические грани и утилитарные свойства предметов как социокультурный интерес и интегративно-проективное начало раскрываются также в мифо-историческом контексте. Поэтому артефакт и его среда, оказавшись в фокусе диалектического исследования, демонстрируют на каждом новом уровне взаимодействия сферы технических средств с людьми как «идеальными» носителями научных теорий и художественных практик новые способы формо- и смыслообразования. Степень прогресса предметно-преобразующей деятельности общества зависит от разнообразия и системной сложности форм материальных продуктов, способов осмысления, развития и актуализации социально значимых характеристик общественного дискурса. Это свидетельство явной и устойчивой связи влияния форм деятельности на формы мышления, сознания и памяти, на алгоритм технических практик и художественно-образное проектирование.

Подводя краткий итог концепций теоретического содержания *кейсов* отметим, что такое динамичное понимание творческого познания проектного мышления есть понимание того факта, что процесс изменения человеком внешней природы – это процесс изменения самой природы человека. Человеческий разум, развиваясь адекватно формам решаемых противоречий между теорией и практикой, художественным образом и линейным текстом, традициями памяти и безаналоговым проектом порождает новые представления о действительности; и чем они будут практичнее, тем меньше искажений и сущностных ошибок в оценке действительностной картины мира будет сделано.

В материалах других *кейсов* по анонсируемой нами дисциплине должен содержаться ретроспективный анализ и асинхронное сравнение фактов из истории дизайна, науки и техники. Он показывает студенту, что достаточно долго теоретическое знание и технологии, наука, искусство и проектирование развивались автономно, и на социокультурном уровне были демаркированы в разных дискурсах, в силу чего и сложились в изолированные институты. Однако современное состояние и теоретической мысли, и проектной практики свидетельствуют о начале всеобщего движения к новому пониманию этого процесса как процесса интеграции и фундаментального переосмысления роли антропоцентричного в значении экзистенциального начала человеческой деятельности; к признанию иррациональных актов в сложном поведенческом габитусе человека, осмыслению важности этологических основ в актах высшей нервной деятельности, глубинному влиянию ментальных кодов и мифологем на формы и структуру мыследеятельности и образотворчество. Внимание к генезису – это внимание к эволюции человека, к

формированию когнитивной логики, рационального мышления и, как следствие, научно-технического знания.

В *кейсе*, связанном с примерами революционных прорывов в знании и социальной практике на основе доступного антропологам и археологам материала для анализа этой точки перехода разумного человека в коэволюционную фазу совместного развития мозга и культуры можно продемонстрировать ситуацию, когда сам факт предметно-преобразующей деятельности не осознавался, не рефлексировался и не отражался в опережающем мышлении человека как акт «искусственный», а развивался как природная способность к естественному сенсомоторному поведению. Важно показать, почему очень медленное усовершенствование тактильных, морфологических и визуальных свойств, получаемых в результате деятельности артефактов, не способствовало выявлению сущностного различия в интуитивной повседневности и в планируемой целеполагаемой деятельности. Ведь фазы осмысленной деятельности (приспособления формы и тектоники предметов, усовершенствования процессов трансформации энергии и изобретение знаково-информационных систем), будучи встроенными в архаичную и эгалитарную социальную организацию, не осознавались как важнейшие феномены самостоятельных актов по расширению видов деятельности и разделения труда. Нужно показать на примере артефактов, что только благодаря магическому событию и экстериоризационному перевороту в сознании, когда случайно полученный шанс, инвазивный продукт или освоенный процесс, способствовал укреплению всего жизненного потенциала, творческая деятельность стала пониматься, как способность к раздвиганию «горизонта предвидимых событий» и изобретение новых транзакций для сверхличностных коммуникаций.

Таким образом, материалы *кейса* направлены на демонстрацию фактов формирования мистическо-магического ритуала как протонаучного оккультного знания; технического навыка с его эмпирическим характером; художественного мастерства как ремесла.

Отношение к человеку думающему, человеку рисующему и человеку изобретающему стало определять главные векторы развития общества, где исчезновение старых социальных полезностей и технических навыков компенсировалось расширением участников культурного обмена и ростом скорости процесса коммуникации. Кейс должен содержать примеры разного отношения к формам, философско-теоретической деятельности, ценностям и идеалам со времен первых цивилизаций до наших дней. Необходимо показать, что в объектах теоретического знания имплицитно уже содержится достаточно данных для «распредмечивания» материального мира. Важно знать, что этот

подход по интериоризации «созерцательного мышления», связанный с процедурами идеализации, формализации и абстрактизации, как моделирующими концептуальное противостояние космос-хаос, вырабатывался уже в античном мире.

Отдельный *кейс* должен содержать примеры парадоксальных трансформаций в течение всей истории развития общества, сквозь средневековую «структуру свободных искусств» и механистичные модели Нового времени до интегрального понимания природы и экзистенции человека, образцы диалектического взаимодействия научного знания, технического прогресса и проектной практики.

В наши дни учебный процесс по изучению артефактов науки и техники в контексте дизайн-образования есть процесс проектно-практической направленности; в процедурах актуализации soft skills – «мягких навыков» студента по коммуникации и этическому началу в деятельности вырабатывается привычка коллективного творчества, а генерация интегративных и интерактивных историй про людей, идеи, вещи и времена становится основой «проектного драйва».

Технологии сторителлинга для освоения методов исследования артефактов науки и техники – важная часть учебно-методического обеспечения дисциплины.

Примером такой работы можно считать *кейс*-задание, построенное на основе метода культурного зондирования. Этот прием способствует формированию установок на эмоциональную и инновационную коммуникацию студента с прошлым. Как пишут исследователи универсальных методов проектирования, «культурное зондирование предоставляет участникам инструменты, чтобы вдохновить их на новые формы самопознания и общения, и связано с их жизнью, окружающей обстановкой, мыслями и взаимодействиями» [5, с. 54].

«Культурное зондирование» как вдумчивое рассмотрение ситуативных функций и значений предметных условий жизнедеятельности людей в случайных срезах повседневного опыта и знания есть факт провокации в сфере научно-технической культуры. Материал для анализа и получения творческих ответов в форме эссе или самоотчета состоит из изображений нескольких синхронных артефактов с неофициальным и разноплановым значением, набора вещей и отрывочных асинхронных текстов, открыток и карт, собранных в одну коллекцию и предназначенную для анализа группой студентов или индивидуально. Сами артефакты могут быть гибко «переупакованы» и разобраны на новые «зонды», что способствует росту вдохновения студента, вызывает восхищение и уважение к артефактам науки и техники, личностям и персоналиям. В качестве метода такой прием позволяет студентам установить историче-

ские маршруты движения научно-технического продукта, сконструировать его гибкие связи с другими событиями и явлениями, рационально объяснить уровни и зоны его актуализации и «материализации» в зависимости от субъективных желаний, предпочтений и убеждений исследователя и объективных законов развития естественнонаучных и культурных технологий.

Таким образом, аудиторная и самостоятельная работа студента по анализу артефактов науки и техники координируется с важными профильными дисциплинами. В философии дизайна методология дизайн-исследования описывается как *различимая* в научном плане и определяемая в *разнообразии практических форм* деятельность по установлению фундаментальных картин мира человека и мира природы; мир разделяется на классы реальных проблем и действительных явлений, а человек выступает как постигающий их уникальный субъект и всеобщий универсум.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Геращенко И.Г. Философия и экономика образования постмодерна // *Credo New*, 2019. № 2 (98) 2019. С. 15-22.
2. Дадырова А.А. Новые методы преподавания в современных условиях для студентов художественных специальностей // *Человек в социокультурном измерении*. 2022. № 1. С. 25-26.
3. Голубев В.В. Учебная дисциплина «История дизайна»: аспекты и формы ее актуализации в дизайн-образовании. // *Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф.*, Минск, 21-23 окт. 2021 г. / редкол.: О.А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2021. С. 424-434.
4. Чернышев О.В. Дизайн-образование: новая модель профессиональной подготовки дизайнеров. Мн.: ПроPILE, 2006.
5. Мартин Б. Ханигтон Б. Универсальные методы дизайн. СПб.: Питер, 2014.

ДЖОРДЖ НЕЛЬСОН: ТЕОРЕТИК И КРИТИК АМЕРИКАНСКОГО ДИЗАЙНА

GEORGE NELSON: THEORETIST AND CRITIC OF AMERICAN DESIGN

О.Е. Гопиенко¹⁾, А.А. Репникова²⁾

О.Е. Gopienko¹⁾, А.А. Repnikova²⁾

^{1),2)}Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

^{1),2)}Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: ¹⁾gopienko@bsu.by, ²⁾alinarepnikova1328@gmail.com

Авторы статьи анализируют творчество разностороннего дизайнера Джорджа Нельсона и структурируют его профессиональные достиже-

ния в хронологической последовательности по мере раскрытия его многообразных талантов.

The authors of the article analyze the work of a versatile designer and structure his professional achievements in chronological order as his diverse talents are revealed.

Ключевые слова: модернизм; промышленный дизайн; новые потребности; «хороший дизайн»; социальная коммуникация; эмоциональная выразительность; профессиональная честность.

Keywords: modernism; industrial design; new needs; "good design"; social communication; emotional expressiveness; professional honesty.

Джордж Нельсон – один из тех, кто определил развитие американского дизайна XX века. Он – единственный, кто не только овладел внушительным количеством профессиональных областей знаний, но и приумножил таланты своих коллег.

Он получил архитектурное образование в Йельском университете, там же получил вторую степень бакалавра и уже в 1932 году выиграл престижную Римскую премию, которая предусматривала двухлетнюю стипендию для обучения в Американской академии Рима (с 1932 по 1934 год). В соответствии со своей жизненной позицией Джордж Нельсон путешествовал по Европе, общаясь с признанными специалистами и подающими большие надежды новичками мира архитектуры – *Мисом ван дер Роз, Ле Корбюзье, Джо Понти и Вальтером Гропиусом*. Про каждого из них позже он напишет статью для нового журнала, посвященного дизайну, «*Pencil Points*». В свои двадцать с небольшим Нельсон обладал неутолимой любознательностью и убежденностью в том, что предметы его интереса заслуживают более широкого признания. То есть им двигали не столько собственные амбиции, сколько желание поделиться новыми исследованиями в области индустриальной культуры, в новой стремительно развивающейся реальности.

Профессиональный путь

Анализируя *профессиональный опыт* Нельсона, можно сказать, что раскрытие его разносторонней личности состоялось как универсальная способность синтезировать природу многообразной деятельности, подключая междисциплинарный характер в подходах к решению задач. Ещё студентом он публиковал статьи в журналах «*Pencil Points*» и «*Architecture*». На последнем курсе университета он был нанят архитектурной фирмой «*Adams and Prentice*» на должность чертёжника. К 1935 году Нельсон стал младшим, а затем и ответственным редактором журналов «*Architecture Forum*» и «*Fortune*». Там он защищал модернистские принципы, выступая против коллег, которые как «промышленные дизайнеры» сделали слишком много уступок коммерческим силам

отрасли. Опыт работы в этих изданиях не только помог ему упрочить свою репутацию одарённого теоретика дизайна, но и научил принципам визуальной подачи информации – как, сочетая слова с изображениями, придать дополнительную ясность и убедительность своим высказываниям. Можно отметить, что статьи Нельсона отличались от материалов других авторов эффектной композицией, большими фотографиями, броскими сочетаниями соседствующих графических элементов – очевидно, он хотел, чтобы эти страницы не только читали, но и рассматривали. В период написания статей Джордж Нельсон провел много времени, беседуя и обмениваясь идеями с другими основоположниками модернистского архитектурного движения 1940-х годов, включая *Элиота Нойеса*, *Чарльза Имса* и *Уолтера Б. Форда*. С ними всеми он позже сотрудничал и стал известен благодаря нескольким архитектурным проектам.

В 1940-е годы вместе с *Генри Райтом* Нельсон выпустил книгу «*Tomorrow's House*», в которой была предложена идея встроенной мебели на примере «семейной комнаты» и «стены хранения». Книга имела коммерческий успех и попала в «*Нью-Йорк Таймс*» в список бестселлеров.

Методология дизайна

Если анализировать *методы* Нельсона, то он, подобно пионерам американского дизайна, усвоил европейский опыт по-американски. Он не столь теоретичен и основателен, как европейские коллеги, он даже не претендует на теорию и самостоятельную программу. Можно сказать, что он придерживается правил как всеобщих, так и своих собственных, и не пытается дать объективную и полную картину Америки и дизайна. В то же время он не останавливается на чем-то одном, постоянно рассуждает, приводит примеры из собственного опыта и из истории, связанные не только с дизайном, но и с различными сферами деятельности и социальными отношениями. Нельсон чаще всего пользуется *методом противопоставления*: рассматривает с разных точек зрения и выбирает концепцию, обосновывая свой выбор рядом рассуждений. В ходе этих исследований он разбирает истоки и причины возникновения тех или иных обстоятельств и предлагает собственные пути решения проблем или наоборот поддержания уже имеющихся, сложившихся условий.

Далее Джордж Нельсон упоминает о *творческом разрушении* как об умении применять нестандартные подходы, «разрушающие» традиционные методы в проектировании. В дизайнерской профессии «творческое разрушение» является одним из основных орудий. Но не только. Находясь внутри бурно развивающегося процесса индустриализации, Джордж Нельсон заметил, что в условиях медленного развития техники главным управлением по созданию формы становится традиция, и усовершенствование дизайна затягивается на поколения: «...Однажды раз-

работанные формы застывают, и дизайн в этом случае правильнее называть подражанием стандартным образцам с индивидуальными вариациями...».

Однако для Америки исторический период того времени характерен интенсивной модернизацией. Американский дизайн возник позже европейского, но именно в США он получил наиболее широкое распространение, прочно укоренился в экономике и охватил собой все другие стороны социальных отношений. Сам термин *«Industrial Design»* был предложен в Соединенных Штатах в 1919 году. США в это время имели самую передовую индустрию, но не имели индустриальной культуры.

Это подстёгивало активное развитие дизайна как специфической профессиональной деятельности. Наступила эпоха, характерная тем, что старое отвергается, а новое быстро надоедает. Все большее количество изделий превращается в предметы временного пользования. В свое время Нельсон находил в этом положительные черты, но предупреждал, что сопутствующая погоня за новизной мешает видеть пути развития дизайна и понимать, какие достижения в этой области высшие. Новые проекты не обязательно представляют собой лучшее из возможных приспособлений к меняющимся условиям. Поэтому коэффициент полезного действия обладает одной особенностью, которая дает дизайнеру или предпринимателю очень удобную мерку. Это связано с интересным свойством людей: мы склонны безоговорочно одобрять все, что позволяет сделать большее при помощи меньшего. Таким образом, по мнению Джорджа Нельсона, *устаревание* должно быть не уменьшено, а увеличено, а одобрительное отношение к изменениям как к динамическому методу повышения жизненного уровня необходимо распространять за пределы промышленности. Нельсон формулирует задачу дизайна: «Задача дизайна – украшать существование, а не подменять его». Однако «украшение» существования означает не «декорирование» существующего предметного окружения, а создание *интегральности нового предметного окружения* с новыми потребностями цивилизации суперкомфорта. Хороший дизайн выражает способность человеческого духа выходить за поставленные ему пределы. Он обогащает своего создателя творческим опытом и может точно так же обогатить зрителя или потребителя, достаточно подготовленного к восприятию воплощенной идеи. Это всякая попытка построения системы дизайна, противоречащей естественному процессу «старения» продуктов дизайна, попытка построения *«абсолютного» дизайна* [1].

Социальный аспект

Теоретические исследования Нельсона были непосредственно связаны с его профессиональной деятельностью. Это прежде всего сфера

производства и потребления материальных благ. Быстрый рост престижного потребления, господство потребительской идеологии – все это Нельсон ощущает как грандиозное социальное явление. Через него Нельсон просматривал и осмысливал все другие стороны американской действительности. Сущность проблемы сбыта, как она излагалась дизайнером, заключается в том, что его *личные вкусы и убеждения не имеют никакого значения* по сравнению с вкусами и убеждениями среднего потребителя. И тут перед нами встает вопрос социальных связей в деятельности дизайнера. «Дизайнерское решение любого изделия является социальной коммуникацией, и дело не столько в важности объекта, сколько в страстности, вложенной в изучение и выражение его правдивой сущности» [2, с. 209]. Таким образом, он выделял коммуникативную и культурно-ценностную функцию изделия, но не отрицал зависимости от бизнеса. Нельсон считал, что следует изучать всякого рода сходство в возможно большем количестве областей. Это поможет *перекинуть мосты*, необходимые для общения.

Используя такие методы, можно перейти к изучению почти любых комбинаций элементов из самых разных специальных областей человеческой деятельности. По мнению Нельсона, образованный человек не стремится приобрести больше информации, а расширяет свою способность обрабатывать огромное количество материала, которым он уже располагает.

Влияние личных качеств на профессиональную деятельность

Теоретические работы Дж. Нельсона неразрывно связаны с мировоззрением дизайнера как участника формирования окружающего мира.

Работа над дизайнерским проектом обычно начинается с постановки конкретной задачи. На этом этапе дизайнер использует для её решения свой личный опыт, свои представления и свое мировосприятие, *даже если он этого и не осознает*.

Единственным источником, откуда дизайнер может черпать эти представления, является окружающий его мир. Но **видение** сильно разнится в зависимости от индивидуальных особенностей человека, рода его занятий и социальной принадлежности. Нельсон утверждал, что если дизайнерский проект – плод личного опыта, если в нем находит выражение общее видение проблемы, то *главным для дизайнера является расширение этого видения*. Он также был абсолютно убежден, что мы вряд ли видим этот мир таким, какой он есть в данный момент. Мы видим его, скорее, как ряд унаследованных устаревших образов прошлого. Наше видение слишком узко. Чтобы приблизиться к пониманию форм нашего времени, нужно огромное умственное и эмоциональное усилие. Расширение видения – одна из труднейших задач, какую человек может

поставить перед собой. Тем не менее каждый должен стремиться к этому.

Еще одним из орудий дизайнера Нельсон называл *честность*. Под честностью он подразумевал способность человека решать, что для него хорошо, а что плохо. По мнению Джорджа Нельсона, знания и мастерство ничего не стоят, если не использовать их честно. Дизайнер не часто бывает свободен от нажима извне. Идет ли речь о доме, товаре или рекламном постере, он вынужден считаться с бюджетом, техническими трудностями, проблемами сбыта, противоречивыми мнениями множества людей. В этих условиях ему важно понимать свою позицию по отношению ко всем влияниям. Если он честно относится к своему делу, ему нужно установить контакт с реальным окружением, то есть понять, какие факторы действуют, и решить, следует им воспротивиться или уступить. Поэтому дизайнер должен иметь возможность *определить свою позицию еще в процессе замысла*, до стадии производства и сбыта.

Отталкиваясь от критерия профессиональной честности, дизайнер в наши дни не может позволить путаницы. Он может выбрать себе ту роль, которую хочет играть в осуществлении преобразований, представляющихся ему желательными. Важным аспектом является взаимопонимание. Нельсон указывает на то, что наряду с функциональными соображениями творчество крупнейших современных архитекторов и величайших зодчих прошлого отличается *огромная забота об эстетических и даже моральных ценностях*.

Дизайнер – художник?

Гуманист Сантаяна провозгласил, что не-художник – человек особого рода, а всякий человек – человека особого рода художник. Значение этого явления, по мнению Джорджа Нельсона, не в том, что дизайнер представляет собой нечто замечательное, а в том, что его профессия – заметный элемент нового воссоединения художника с обществом. Вопрос принятия дизайнера в качестве художника встал еще на заре возникновения профессии. Видеть в дизайнера художника мешают две вещи. Ему приходится иметь дело не с традиционными материалами живописи и скульптуры, а с предметами повседневного обихода. К тому же некоторых, кто представляет художника как одинокую личность, смущает тот факт, что автором дизайнерского произведения может быть целая организация, то есть больше, чем один человек. Как бы красива ни была вещь, как бы ни соответствовала своей функции, едва ли она может *вызвать глубокие идеи* или эмоции. Картина, даже самая плохая, неизбежно оказывает свое воздействие на другом уровне. Но и дизайнеры, и художники имеют перед собой сочетание абстрактных символов, и методы обработки этих символов не лишены сходства. Понимание

существа процесса абстрагирования сделало возможным общение между творческими профессиями.

Во всех важных областях человеческой деятельности наблюдается переход от чисто механических операций и форм к гораздо более сложным типам контроля и организации. Результатом является не только закрепление изжившего себя различия между «изящным» и «прикладным» искусством, но и проведение нового различия между понятным и непонятным искусством.

Таким образом, можно сказать, что Джордж Нельсон – выдающийся американский дизайнер, архитектор и фотограф-любитель, провокатор и популяризатор модернизма. В течение своей карьеры, при поддержке команды единомышленников, Нельсон выполнил колоссальный объем работы. Сотни образцов мебели, зданий, выставок и произведений графического дизайна, а также почти десяток книг и более 150 журнальных статей.

Выступая в качестве специалиста в области дизайна, Нельсон проявил себя как свободная нравственная личность. Принимая систему, в которой он жил, он одновременно выступал критиком американского общества, беспощадным и бескомпромиссным.

В основе мировоззрения Нельсона лежала вера в то, что дизайн, вне зависимости от масштаба его применения, остается для общества формой коммуникации. По мнению Нельсона, «важна не столько значимость объекта – на это дизайнер повлиять не может – а степень эмоциональной выразительности его основных элементов. <...> В дизайне не бывает случайностей, а любая деталь всегда находится в тесных, иногда сложных взаимоотношениях с другими элементами и средой в целом. Дизайн можно назвать хорошим только тогда, когда он достигает гармонии, целостности, равновесия и единства с окружением» [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Глазычев В. Дизайн как он есть // StudFile [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/4201369/page:9/> (дата доступа: 18.08.2022).
2. Нельсон Дж. Как видеть. Визуальное путешествие по миру, который создан человеком. Манн, Иванов и Фербер, 2020. 248 с.
3. Нельсон Дж. Промышленный дизайнер. Впечатляющий диапазон проектов: от настенных часов до оригинальных диванов // Музей дизайна [Электронный ресурс]. URL: <https://museum-design.ru/vdokhnovlyayushchiy-dizayn-dzhordzhanelsona/> (дата доступа: 18.07.2022).

ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ДИЗАЙНЕРОВ: КОНЦЕПЦИЯ НАЙДЖЕЛА КРОССА

DESIGN THINKING OF INNOVATIVE DESIGNERS: THE CONCEPT OF NIGEL CROSS

Д.В. Дьячкова

D.V. Dzyachkova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: dzyana.dzyachkova@gmail.com

Статья посвящена дизайн-мышлению инновационных дизайнеров. В четвёртой главе книги «Дизайн-мышление: осознание того, как мыслят и работают дизайнеры» британского теоретика дизайна Найджела Кросса особое мышление дизайн-специалистов раскрывается в описании черт характера, стиля работы и дизайн-стратегий, используемых инновационными дизайнерами в проектной деятельности.

This paper introduces the design thinking of innovative designers. In the fourth chapter of *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*, by British design theorist Nigel Cross, the special thinking of design professionals is revealed in their inherent character traits, work style and design strategies used by innovative designers in their activities.

Ключевые слова: дизайн-мышление; инновационный дизайн; Найджел Кросс; дизайн-стратегии.

Keywords: design thinking; innovative design; Nigel Cross; design strategies.

Введение

В современном мире наблюдается актуализация и пролиферация дизайна. Следовательно, возрастает интерес к теории дизайна, в том числе к одной из составляющих этой теории – дизайн-мышлению.

Изучением мышления дизайнеров и разработкой концепции дизайн-мышления занимался британский теоретик дизайна и сотрудник Общества исследований дизайна (*Design Research Society*) Найджел Кросс (*Nigel Cross*). В своей книге «Дизайн-мышление: осознание того, как мыслят и работают дизайнеры» (*Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*) Н. Кросс пытается раскрыть сущность «дизайн-способности» (*design ability*) и прояснить процессы мышления и работы дизайнеров. Учёный исследует деятельность дизайн-специалистов, описывает свои исследования (*case studies*) и на этом основании делает выводы о специфике дизайн-мышления и особенностях деятельности в сфере дизайна.

В своей работе я обращусь к четвёртой главе данной Н. Кросса – «Как мыслят дизайнеры» (*How Designers Think*), посвященной дизайн-мышлению инновационных дизайнеров. Базируясь на исследованиях дизайн-творчества, автор показывает, что особенность мышления инновационных дизайнеров проявляется в некоторых чертах их характеров, стиле их работы и подходах этих дизайнеров к собственной деятельности [1].

Дизайн-мышление инновационных дизайнеров

Выдающиеся дизайнеры обладают рядом личностных особенностей. Н. Кросс выделяет следующие особенности: мотивация, уверенность в своих силах, физическая выносливость, интерес к данной сфере деятельности (часто возникающий уже в детстве или юности) и готовность к проблемам и рискам.

Дизайнеры также имеют отличный от других специалистов стиль деятельности. Его характеризует погруженность в сферу деятельности, чередование периодов интенсивной активности и отдыха и командный характер работы. Кросс приводит примеры того, как мотивация успешных дизайнеров обуславливает углубленное изучение ими той области, в которой они специализируются. Кроме того, у инновационных дизайнеров напряжённая работа (часто с использованием скетчей, схем и макетов) сменяется отдыхом и отличными от дизайн-деятельности занятиями. Такое чередование полезно для специалистов, так как во время фазы ментальной расслабленности ко многим из них приходит решение дизайн-проблемы. Наконец, дизайнер нуждается в команде, готовой работать с такой же отдачей, как и он сам. Таким образом, стремление дизайнеров-специалистов погрузиться в область собственной деятельности, сочетание напряжённой умственной активности и ментального отдыха, а также работа с командой формируют характерный для дизайнеров стиль работы.

Беспрецедентность разработок креативных дизайнеров определяет подходы этих дизайнеров к своей деятельности. Таких дизайн-стратегий три: (1) системный подход, (2) особое определение проблемы и (3) принцип первоначал (*first principles*).

Во-первых, выявляя дизайн-проблему и стремясь найти её решение, инновационные дизайнеры мыслят системно и учитывают все факторы.

Во-вторых, дизайнеры ставят целью не только удовлетворение требований заказчика, но и решение самостоятельно определённой проблемы, которая значительнее этих требований. Такая проблема, выявленная специалистом, обуславливается не только конкретной дизайн-ситуацией, но и собственными побуждениями дизайнера и его взглядами на область своей деятельности.

В-третьих, специалиста в сфере дизайна отличает применение принципа первоначал как при определении проблемы, так и в поиске инновационного решения. Первоначала – это наиболее важные причины, которые лежат в основе какой-либо деятельности [2]. Выявление первоначал позволяет дизайнерам генерировать прорывные идеи. По мнению автора книги, описанные выше дизайн-стратегии особенно актуальны тогда, когда возникает конфликт между побуждениями дизайнера и требованиями, выполнение которых удовлетворит заказчика. Такая конфронтация стимулирует креативность дизайнера и увеличивает вероятность того, что у него возникнет креативная идея.

Итак, автор выделяет три дизайн-стратегии (системное мышление, особое определение проблемы и принцип первоначал), которые при наличии конфликта между значимой целью дизайнера и посредственными требованиями заказчика позволяют дизайн-специалисту разработать инновационную идею.

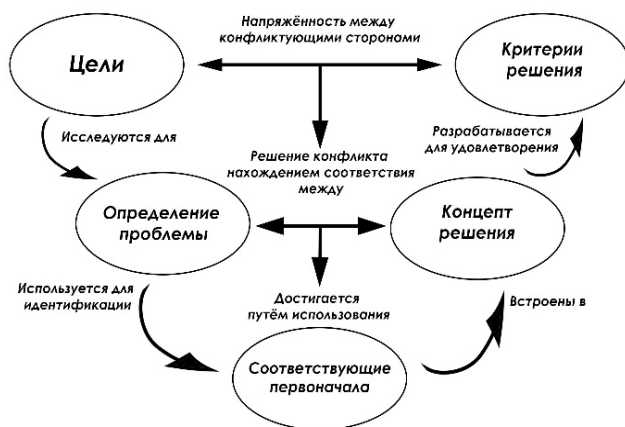


Схема дизайн-стратегии, используемая креативными дизайнерами

Для обобщения своей работы Кросс моделирует схему используемой креативными дизайнерами дизайн-стратегии (рис. 1). В этой схеме есть три уровня. На первом уровне определяется цель дизайнера в конкретной дизайн-ситуации; между этой целью и заданными заказчиком критериями решения проектной проблемы возникает конфликт, стимулирующий креативность. Для устранения этого конфликта специалист, определив проблему дизайн-проекта, стремится привести её в соответствие с концептом решения. Нахождение решения, которое устранил проектную проблему, происходит с применением соответствующих

данной ситуации первоначал. Концепт решения базируется на этих первоначалах и в итоге разрабатывается для удовлетворения критериев заказчика. Таким образом, созданная Кроссом схема показывает, как дизайнеры мыслят и действуют для решения проектной проблемы.

Заключение

В четвёртой главе книги Н. Кросса «Дизайн-мышление: осознание того, как мыслят и работают дизайнеры» развивается тема дизайн-мышления креативных дизайнеров. Автор приходит к выводу о том, что особое мышление дизайн-специалистов раскрывается в присущих им чертах характера, стиле работы и дизайн-стратегиях, используемых инновационными дизайнерами в проектной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Cross N. Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work. Oxford: Bloomsbury, Berg, 2011. P. 63-72.
2. Meaning of First Principles in English [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/first-principles> (date of access: 01.09.2022).

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИЗАЙНА КОСТЮМА И ТКАНЕЙ

COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN TEACHING METHODS OF COSTUME AND FABRIC DESIGN

В.С. Крыса

V. Krysa

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: kafedramoda@mail.ru

Статья описывает проблемы коммуникативного образования студентов по специальности «дизайн костюма и тканей». Рассматриваются коммуникативные аспекты в дизайне одежды.

The article describes the problems of communicative education of students majoring in costume and fabric design. Communicative aspects in fashion design are considered.

Ключевые слова: дизайн одежды; дизайнеры костюма и тканей; легкая промышленность, мода.

Keywords: clothing design; costume and fabric designers; light industry, fashion.

Повышение уровня качества образования является одной из актуальных проблем для всего мирового сообщества. Решением данной проблемы является модернизация содержания образования, оптимиза-

ция способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмысление цели и результатов образования [1, с. 311].

Исходя из этого, преподаватель делает выбор в пользу новых технологий и компетенций в преподавании как на лекционных занятиях, так и на практических, лабораторных и семинарских занятиях. Одной из основных компетенций в преподавании дизайна костюма и тканей является коммуникативная, которая относится к базовым компетенциям в образовании. И состоит она из лингвистической, социолингвистической, социокультурной (умение пользоваться полученными знаниями об истории, культуре, традициях), дискуссионной (умение составить речь, поддержать беседу, слушать другого человека, учитывать его точку зрения), стратегической (умение достигать поставленной цели), социальной [1, с. 311].

Дизайн одежды преподается с различных сторон – это не только развитие творческих способностей студентов, обучение выполнению определенных технологических и конструкторских операций, но и на сегодняшний день – развитие коммуникативных навыков и способностей. Коммуникативная компетенция отражается в учебных программах по профильным дисциплинам: дизайн-проектированию и моделированию костюма, костюмографии, конструированию и технологии швейного производства, дизайну делового имиджа и других, а затем непосредственно на учебных занятиях. Коммуникативные навыки дают возможность будущим специалистам более быстрой самореализации, успешной деятельности в современном быстро меняющемся мире.

Работодатели отмечают, что молодым специалистам не всегда хватает навыков коммуникации, которые включают в себя информационную, социально-коммуникативную, предпринимательскую компетенции, способности по решению различных проблем, стремление к самообразованию и профессиональному росту [2, с. 58].

Сегодня рынок труда требует от выпускников не только безупречного владения профессией, но и высоких деловых и личностных качеств специалиста. Успешная работа современного специалиста сферы услуг невозможна без понимания способов взаимодействия людей, работающих на одном предприятии либо во взаимодействующих сферах. Поэтому при подготовке дизайнеров применение коммуникативных компетенций заключается в развитии у них таких качеств, как инициативность, способность к групповой работе, коммуникативность [2, с. 59].

Формирование коммуникативной компетенции у будущих дизайнеров происходит благодаря использованию деятельностного подхода, так как он дает возможность развивать самостоятельную активность каждого студента. Изначально предполагается совместная образовательная

деятельность «преподаватель-студент», а затем самостоятельная, в основе которой лежит практическое решение вопросов. «Выбор методов формирования коммуникативных навыков должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью вырабатывания коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности» [1, с. 312].

На учебных занятиях развитию данных навыков у дизайнеров одежды способствуют:

- выполнение заданий в группах, таких как снятие мерок, пошив изделий на одноклассников либо заказчиков, проведение примерок изделий, создание совместных проектов и т.д.

- проведение круглых столов, семинаров, во время которых создаются различные проблемные ситуации либо ставятся вопросы для решения и обсуждения;

- общение с представителями фэшн-индустрии во время экскурсий, проведения мастер-классов;

- общение со специалистами предприятий легкой промышленности во время выездных занятий, а также во время прохождения производственной практики;

- участие в различных фэшн-мероприятиях;

- работа с фотографами, парикмахерами, визажистами во время проведения фотосессий.

Все эти формы работы позволяют студентам самостоятельно решать вопросы и проблемы, возникающие в процессе общения друг с другом либо с представителями фэшн-индустрии, а также в будущем с работодателями и коллегами.

Целью коммуникативного подхода является создание условий для заинтересованности студентов в изучении дисциплин специальности через накопление и расширение их знаний и практического опыта. Ребята должны быть готовы пользоваться ими для реальной коммуникации вне учебных аудиторий и занятий.

Благодаря использованию коммуникативных компетенций при подготовке будущих дизайнеров, учащиеся учатся правильно вступать в контакт с незнакомыми людьми, грамотно задавать вопросы, в том числе уточняющие, которые направлены на правильное понимание запросов клиентов, для исключения конфликтных ситуаций, правильной презентации и рекламе собственного продукта [2, с. 59].

Подводя итог, следует отметить, что коммуникативная компетенция – это способность находить и поддерживать новые контакты в про-

фессиональной сфере. Это возможно благодаря совокупности определенных знаний, навыков, опыта, которые позволяют обеспечить эффективное общение и взаимодействие. Направленность учебного процесса на установление личностно-ориентированного взаимодействия – одно из основных условий развития коммуникативной компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Щербакова Е.Е. Развитие коммуникативных способностей студентов с позиции компетентного подхода // Труды НГТУ им. Р.Е. Алексеева Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева», 2010. № 2 (81). С. 311-318.
2. Фокина И.В. Развитие коммуникативных умений студентов // Управление образования: теория и практика. М.: ООО «Курс образования», 2015. №1 (17). С. 57-65.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПРОДУКТОВ ДИЗАЙНА В МЕТОДОЛОГИИ ОФФЕНБАХСКОЙ ШКОЛЫ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ

THE SYMBOLIC FUNCTION OF DESIGN PRODUCTS IN THE METHODOLOGY OF THE OFFENBACH SHAPING SCHOOL

А.В. Лагойко

A.V. Lagoyko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: anastasiyalagoyko@gmail.com

Статья посвящена анализу символической функции продуктов дизайна в методологии Оффенбахской школы формообразования, которая была введена и разработана немецким теоретиком дизайна и дизайнером Йохеном Гроссом. В статье дается хронологическое описание событий, итогом которых стал Оффенбахский подход.

The article is devoted to the analysis of the symbolic function of design products in the Offenbach School of Design methodology, which was introduced and developed by the German design theorist and designer Jochen Gross. The article also provides a chronological description of the events that resulted in the Offenbach approach.

Ключевые слова: символическая функция; теория языка продукта; Оффенбахский подход; расширенный функционализм; семантический поворот; знак; символ.

Keywords: symbolic function; product language theory; the Offenbach approach; extended functionalism; semantic turn; sign; symbol.

Одним из ведущих направлений архитекторов и ремесленников XIX-XX века был функционализм. Представители данного подхода верили в то, что форма объекта должна определяться функцией. В XX веке можно выделить три передовых школы, которые были связаны с функционализмом: Баухаус (1919–1933), Ульм (1953–1968) и Оффенбах (1968).

В преддверии Оффенбахского подхода

Баухаус, принципы (желание использовать только чистые материалы, минимализм, синтетическое искусство (*Gesamtkunstwerk*), акцентирование внимания на разумном использовании ресурсов и т.д.) которого тесно связаны с функционализмом, был создан в результате слияния двух школ, находящихся в Веймаре: Веймарской академии изящных искусств (*Grossherzogliche Sächsische Hochschule für Bildende Kunst*) и Веймарской школы прикладного искусства (*Kunstgewerbeschule*). Ощутив прямое влияние движения «Искусств и ремесел» Уильяма Морриса, основатель школы Баухауса Вальтер Гропиус пытался возродить идеализированное представление о средневековье. Это вылилось в создание школы, которая должна была объединить художников, скульпторов и ремесленников. Ремесленники должны были занимать высшую позицию.

Благодаря связи Баухауса с массовым производством, была разработана методика, с помощью которой художественные способности индивида объединялись с требованиями производства.

Большое влияние на Баухаус оказала нидерландская группа «Де стейл». Один из ее основателей Тео ван Дусбург, которого не приняли в преподавательский состав Баухауса, читал на частных курсах в Веймаре лекции по грамматике формообразования. В числе слушателей были преподаватели и студенты Баухауса. Тео ван Дусбург отметил отсутствие единого формально-стилевого принципа в методологии Баухауса.

Ульмская школа частично унаследовала идеи Баухауса. Представители данной школы старались интегрировать художественное искусство и технологии, что вызывало конфликт между этими двумя сферами. Её первый директор Макс Билл занимался проблемой функционализма, выступал за учение, которое являлось продолжением экспрессионистской модели Баухауса.

Преподаватели теоретических курсов стремились обозначить важность технологии материалов, а также теорию и методы производства. Томас Мальдонадо был одним из этих преподавателей. Поскольку он подходил к рассмотрению дизайна с научной стороны, а не с интуитивной, то считал, что дизайн сам по себе не является искусством, а дизайнер вовсе не обязательно должен быть художником. Кроме того, пред-

мет потребления, созданный дизайнером, не является предметом искусства.

После того, как Томас Мальдонадо сменил Макса Билла на посту ректора Ульмской школы дизайна, было решено отказаться от принципов, которые продвигал Макс Билл в пользу новой философии образования, разработанной на идее «научного операционализма». Эти изменения уточнили учебную программу и базовый курс, а введение теоретических дисциплин стало консолидированным.

Данный подход обрел популярность под названием «Модель Ульма». Эта модель послужила образцом для создания образовательных программ для дизайнеров по всему миру. Однако нескончаемые внутренние конфликты между сторонниками научного и художественного подходов не прекращались, что по итогу привело к прекращению финансирования школы и, как следствие, к её закрытию.

В Ульмской школе дизайна были созданы четыре теории дизайна: методология (определенный комплекс методов) дизайна, теория информационной эстетики, основы критической теории дизайна и расширенный функционализм [1, с 140].

Преподаватели, переехавшие из Ульма в Оффенбах, продолжили развивать расширенный функционализм, идея которого заключается в том, чтобы найти красивую форму для предмета, выполняющего утилитарную функцию.

Из-за насыщенности рынка необходимо было разработать теорию, которая затрагивала бы не только утилитарную, но и эстетическую функцию. На основе этого в Оффенбахе была разработана теория языка продукта (*Theorie der Produktsprache*).

Таким образом, система подготовки дизайнеров в Баухаусе и последующем за ним Ульме складывалась непросто, все идеи подвергались тщательному осмыслению, велись нескончаемые споры, пробовались различные подходы, благодаря чему дизайн развивался.

Оффенбахский подход

Теория языка продукта, известная также под другим названием «Оффенбахский подход», до сих пор является важным и широко признанным в дизайнерском сообществе вкладом в развитие теории дизайна. Важным моментом было принятие того, что данный теоретический подход представляет собой сдвиг парадигмы в истории теории дизайна послевоенного периода. Данный сдвиг означал, что внимание к функциональности артефактов/продуктов дизайна было расширено их символической и семантической функцией, это означает, что он также был помещен в контекст постмодернизма, поскольку постмодернизм харак-

теризовался повышенным вниманием к смыслу и интерпретации вещей, а также к «языку знаков».

В 1970-х годах теоретической подход, основанный на работах Йохена Гроса, в Ульмском институте экологического планирования сыграл определенную роль не только в релятивизации фокуса теории дизайна, который был ограничен лишь практической функциональностью продуктов дизайна, но и в привлечении внимания к отношению «человек-объект», а также к тому, какое именно место занимают артефакты в своем влиянии на потребителя.

Работа Гроса «Диалектика дизайна» и основанный на ней Оффенбахский подход не имеют прямой связи с семиотикой. Однако косвенное влияние семиотики и лингвистики на Оффенбахский подход все же было, т. к. в своих исследованиях теоретики дизайна опираются на труды Сюзанн К. Лангер (философ) и Альфреда Лоренцера (психоаналитик), взгляды которых сформировались под влиянием семиотики и лингвистики.

Еще в конце 1950-х годов Мальдонадо читал лекции по «Коммуникации и семиотике», а Ги Бонсипе, опираясь на них, разработал «Визуально-вербальную риторику» и «Семантический анализ». Макс Бензе и Элизабет Вальтер читали лекции в Ульме и исследовали эстетические проблемы, опираясь на семиотику Чарльза Пирса. Клаус Криппендорф защитил диплом по теме «О знаковом и символическом характере предметов». На модели Пирса и Бензе опиралась архитектурная теория, которая рассматривала семиотику как один из инструментов формирования новой парадигмы.

Грос же в своих разработках не ссылался на вышеупомянутые работы и их авторов, поскольку в этом могло и не быть нужды, и мы имеем дело с конгениальностью авторов, или же духом времени (*Zeitgeist*), поскольку в тот период сдвиг парадигмы охватил не только теорию дизайна и архитектуру, но и ряд других социальных, культурных и художественных наук. Бернхард Э. Бюрдек охарактеризовал сдвиг парадигмы в дизайне 1970-1980-х годов в ретроспективе как смещение акцента «от функции к смыслу» [2, с.152].

Преемник Ульмской школы дизайна Ульмский институт экологического планирования предлагал последипломное образование и не имел фиксированной учебной программы, вместо неё было отдано предпочтение междисциплинарным проектным исследованиям. Студенты работали над темами, которые имели социальную значимость и продолжали развивать свои исследования.

Йохен Грос, будучи одним из студентов, получившим степень в области машиностроения, работал в проектной группе «Досуг» (*Freizeit*),

состоящей из восьми человек, и проводил исследование «Промежуточный отчет 2», которое легло в основу его работы «Диалектика дизайна». Для языка продукта эта точка стала отправной.

С критикой функционализма Грос был знаком не понаслышке. Она стала для него важным ориентиром в работе. Известно, что Грос был знаком с работами социальных психологов А. Мичерлиха, А. Лоренцера, К. Хорна, социолога голода Х. Берндта, философов Т.В. Адорно и Г. Маркузе. Работы, которые оказали влияние на Гроса – это «Неприветливость наших городов» (*Unwirtlichkeit unserer Städte*) Мичерлиха, «Независимость целенаправленной рациональности» (*Verselbständigung der Zweckrationalität*) Берндта, «Недостаточность чисто функциональных форм, однообразный, скудный, узкопрактичный» (*das Unzureichende der reinen Zweckformen, ein Eintöniges, Dürftiges, borniert Praktisches*) Адорно [3, с. 24].

К функционализму в сфере архитектуры и дизайна Грос отосился критически. Он считал, что эстетически холодному, монотонному замыслу, который направлен исключительно на улучшение утилитарной функции, необходимо противопоставить дизайн, который будет учитывать не только физические, но и внешне-материальные, эстетико-эмоциональные и психологические потребности индивида. Однако он избегал желания заместить односторонность функционализма другой, новой односторонностью.

Грос продолжал исследование. В семестровой работе «Эмпирическая эстетика» (1972 г.) и дипломной работе «Расширенный функционализм и эмпирическая эстетика» (1973 г.) он изучал вопрос о смысле и важности различных функций продукта. Отношение «человек – объект» рассматривал через призму формально-эстетической и символической функций.

Рedefиниция функции продукта была основана на функциональной типологии объектов Яна Муражовского, которую он представил в своём эссе «Глава из эстетики». Он исходил из того, что объекты необходимо рассматривать по отношению к субъекту, а не как таковые. Грос же изобразил это в виде концептуального дерева. В верхней части он расположил отношение между объектом дизайна (*Designobjekt; DO*) и потребителем (*Konsument; K*). Данное отношение он разделил на практические функции (*praktischen Funktionen; Fp*) с одной стороны, знаковые (*zeichenhaften Funktionen; Fz*) – с другой. Для обоснования формально-эстетической функции он ссылаясь на эстетические исследования в области гештальтпсихологии, а обоснованием символической функции послужила работа А. Лоренцера и С. К. Лангера по теории символов.

Значимость различных функций для потребителя Грос определял, опираясь на пирамиду Маслоу [3, с. 30].

После назначения в Оффенбахский университет дизайна в 1974 году Грос (сотрудничая с коллегами и студентами) продолжил разработку теоретических блоков, опираясь на свои прошлые разработки.

Отправным пунктом развития нового теоретического подхода стало уточнение его научного основания. Было отдано предпочтение созданию дизайна как академического предмета, дисциплинарные компоненты которого в практике проектирования разрабатывались и облекались в привычные технические термины с целью обоснования и критики конкретных проектных задач. Размышления о таком подходе были впервые опубликованы в 1976 г. в журнале в первой части двухчастного цикла статей «Чувственные функции в дизайне». Термин «чувственный» включает два аспекта: рационально осмысленный и эмоционально чувственный. В конце 1970-х годов концепция «чувственных» функций была переименована в «функции языка продукта».

Если сравнить дипломный вариант концептуального древа функций продукта и тот, что был представлен в статье, то станут заметны очевидные изменения. Грос адаптировал и расширил функциональную типологию, разграничив знаки и символы Лангер. Эстетическая функция стала определяться как формально-эстетическая или формальная (синтаксическая) и больше не относилась к знаковым функциям.

Таким образом, разработки Гроса оказали влияние на развитие методологии Оффенбахской школы дизайна и нашли поддержку за её пределами. Критика функционализма оказала влияние на Гроса и стала для него ориентиром. Уточнение научно теоретического основания теоретико-конструктивного подхода способствовало его развитию.

Символическая функция

Символы, которые относились к знаковым функциям, так же, как и знаки, являлись областью исследования Гроса. Они были помещены в контекст ценностей и концепций стиля, которые должны были формировать идентичность, быть эмоционально наполненными символическим выражением образа жизни, брендов, эпохальных и изменчивых постмодернистских стилей, а также создавать и оставлять впечатление от продукта. Именно в этом выразилась особая полнота концепции символа Лангер и Лоренцера. Они оба объединяли формирование и интерпретацию символов с неконтролируемыми ассоциациями индивидуума. Это позволяло ввести термин для субъективных и изменчивых значений, но в тоже время не отвергало культурно значимых дефиниций. Для понимания различных интерпретаций продукта разными социальными

группами и для оценки постоянного изменения значения продукта и его культуры такой подход имел решающее значение.

Политические интересы, которые проявлялись в символике продукта, для Гроса были на первом плане.

Свои размышления касательно символической функции Грос изложил в работе «Основы теории языка продукта» (1987 г.) (*Grundlagen einer Theorie der Produktsprache*). Работа разделена на 4 блока. Первый написан Гросом и называется «Введение», второй блок «Формально-эстетические функции» (*Formalästhetische Funktionen*) должен был быть написан Дитером Манкау, третий «Индикаторные функции» (*Anzeichenfunktionen*) написан Ричардом Фишером и, наконец, четвертый блок «Символическая функция» (*Symbolfunktionen*) написан Гросом.

В первой части Грос предлагает одиннадцать упражнений, способствующих развитию и тренировке навыка чтения символов. Это своего рода дидактический релакс-тренинг.

Вторая часть базируется на специальных символических проблемах языка продукта. Остановимся на ней.

Под символами или символической функцией подразумеваются те знаковые функции, которые способны действовать вне зависимости от присутствия обозначаемого, которые, следовательно, связаны идеей. Это значит, что символы относятся к социальным, культурным, экономическим сферам, которые не ограничены рамками технических характеристик и практических функций.

Поскольку вопрос о роли символической функции в дизайне не может быть объективно рассмотрен по ряду причин, то Грос предположил этот вопрос профессионально ограничить и сформулировать его следующим образом: какое значение мы должны придавать символической функции продуктов в нашей изменяющейся практике дизайна [4, с. 19]?

Пренебрежение, с которым сталкиваются символы, воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Символизм в дизайне объективно может быть полезным, но пока есть хорошая форма, например, субъективно на символы не будет обращено должного внимания. Продукт, который имеет неправильную символику/стиль, будет продаваться так же, как и дефектный продукт. Но если взять стиль как что-то само собой разумеющееся, включённое в продукт, то дизайнеру не нужно будет придавать стилю какое-либо значение. Грос приводит пример с вазами династии Мин. Возникает вопрос: зачем вообще знать о символах, если дизайнер не может повлиять на то, что обозначено как само собой разумеющееся? В товарном знаке потенциальный вес символов способен полностью раскрыться в том случае, если лежащая в их основе сомоочевидность начинает эксплицироваться. Происходят бунты стилей,

например. В таком случае в дизайнерской практике появляется необходимость думать об историческом контексте продукта.

Если взглянуть на историю функционализма, то можно в этом убедиться. Его путь закончился тем утратой символических функций, что сделало функционализм незначительной частью в практике дизайна. Символическое измерение продукта стало практически незаметным под естественной хорошей формой.

Таким образом, изменение восприятия символики произошло из-за упадка старой стилистической самоочевидности, другого отношения к стилю и общей тенденции к более культурному и дизайнерскому плюрализму. Такие предпосылки давали понимание роста значения символики продукта, например, в экономической среде.

Велика роль дизайна в экономической среде. Как известно, удачный дизайн может привлечь потребителя и заставить его выбрать именно этот продукт среди множества аналогов. Для потребителя просто «хорошей формы» становится уже недостаточно. При выборе продукта он начинает ориентироваться на индивидуальность, собственный стиль продукта, на то, что отличает одну хорошую форму от другой.

Следует отметить несколько моментов относительно стиля и символа: во-первых, стиль продукта неизбежно формируется под влиянием места, в котором он размещен. Это можно проиллюстрировать на примере названий брендов. Имя есть образ (*Nomen est omen*). Даже если продукт в чем-либо уступает конкурентам, предпочтение ему может быть отдано из-за имиджа бренда.

Во-вторых, в контексте имени как образа может выступать не только бренд, но и личность дизайнера. Потребителю, ориентированному на продукты, которые как бы «заявляют о себе», логично с целью усовершенствования продукта обращаться лично к дизайнеру.

В-третьих, процесс формирования символа продукта вовсе не ограничивается влиянием компаний, этот процесс продолжается и посредством внедрения продукта в поп-культуру.

Идея теории языка неоднократно подвергалась критике. Так, Клаус Криппендорф в своей книге «Семантический поворот. Новое основание дизайна» считает, что главная проблема теории языка продукта касается её идеи *языка как системы знаков и символов*. Ни тексты, ни технологические артефакты не говорят и сами по себе не несут никакого значения, все это делает человек, приписывая то или иное значение продуктам. «Продукты не могут говорить на языке, на языке говорят люди», — утверждает Криппендорф [5, с. 293].

Таким образом, во-первых, интеллектуальные поиски Баухауса и Ульма занимают важное место в формировании дизайна как академиче-

ской дисциплины. Их достижения позволили сформироваться Оффенбахской школе. Во-вторых, теоретический подход, который был основан на разработках Йохена Гроса, занимает важную роль в релятивизации фокуса теории дизайна, а также акцентирует внимание на проблеме отношений «человек-объект» и на влиянии продукта на потребителя. Работа Гроса «Диалектика дизайна» стала основой для переориентации теории дизайна. В-третьих, ослабление стилистической самоочевидности изменило восприятие символики, что в итоге позволило символической функции внедриться в экономическую, культурную, социальную сферы. Отдельно отмечается критика символической функции Йохена Гроса Клаусом Криппендорфом, основанная на претензии к идее языка как системы знаков и символов.

Можно заметить, что авторы, разрабатывавшие теорию, видят задачу символической функции не в том, чтобы объяснить, как взаимодействовать с продуктом, но и в том, чтобы указать на социальный контекст продукта. Склонность функционалистов к иерархическим концепциям проявляется в авторских ссылках на контексты продукта, полагая, что символы способны отвечать за вызываемую у потребителя симпатию или антипатию, а также способны приписывать продуктам такие черты как «модернистский», «буржуазный», «авангардный», тем самым указывая на принадлежность к тем или иным продуктовым сериям или идентифицирующим стилям (нации, эпохи, корпорации, целевых групп). Авторы, настаивая на том, что продукты говорят с пользователями, сообщая им информацию о себе, акцентируют внимание на их сенсорных функциях и игнорируют возможность существования интерпретации со стороны пользователя, что смущает, поскольку не ясно, как способность распознать стиль продукта, за исключением академического интереса, может быть полезна в жизни обычных потребителей, особенно если учесть, что пользователи сами привносят собственные концепции в их взаимодействие с интерфейсом продукта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гафаров Х.С. Теории дизайна: от «методологии дизайна» к «оффенбахскому подходу» // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сборник научных статей. Минск: БГУ. 2017. С. 140–146.
2. Bürdek B. From function to meaning: In the long run everything is design. // Vidal, Francesca (Hg.): Ernst Bloch und das Bauhaus: gestern und heute. Mössingen-Talheim, 2008. S. 151–174.
3. Schwer T., Vöckler K. Der Offenbacher Ansatz - Zur Theorie der Produktsprache. Bielefeld, Germany: Transcript Verlag, 2020.
4. Gros J., Dagmar S., Widmayer P. Grundlagen einer Theorie der Produktsprache // Schriftenreihe des Fachbereichs Produktgestaltung der Hochschule für Gestaltung Offenbach am Main: Band 4, 1987. S. 123.

5. Krippendorff K. The Semantic Turn: A New Foundation for Design. Boca Raton, London, New York: Taylor&Francis, CRC Press. 2006.

КИЧ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ

KITSCH AS AN ELEMENT OF CULTURE

Я.Ю. Ленсу

Ya.Yu. Lensu

Белорусская государственная академия искусств

Минск, Беларусь

Belarusian State Academy of Arts

Minsk, Belarus

e-mail: lensu50@inbox

Рассматривается кич как явление культуры. Анализируются разные виды кича: «ретро-кич», «неокич», «дизайн-кич» «сувенир-кич». Рассматривается их происхождение, содержание, функции, роль и место в современной культуре. Показано отличие кича от народного искусства.

Kitsch is regarded as a cultural phenomenon. Different types of kitsch are analyzed: retro kitsch, neokitsch, design kitsch, souvenir kitsch. Their purpose, content, functions, role and place in modern culture are considered. The difference between kitsch and folk art is shown.

Ключевые слова: кич; предметный мир; дизайн; постмодернизм; народное искусство.

Keywords: kitsch; objective world; design; postmodernism; folk art.

Один из лидеров американского постмодернизма Р. Вентури в конце XX в. создал серию стульев, несколько шаржировано представляющих образцы разных мебельных стилей прошлого. Помпезен и монументален стул в стиле «Королева Анна». Легкомысленно вычурна форма стула в стиле «Чиппендейл». По своей стилистике эти произведения Вентури выполнены на грани кича. Сам дизайнер признавался, что постмодернизм балансирует на грани высокой традиции и кича, «Рима и Лас-Вегаса», как говорил Вентури, который, по выражению критиков, стремился соединить традиции «вечного города», символа синтеза искусств и одновременно среды «дурного вкуса», символа бутафорской помпезности.

Кич является интересным явлением культуры XX в. Его черты свойственны не только постмодернизму, но также поп-арту и поп-дизайну, сюрреалистическим произведениям предметного творчества, произведениям представителей «нового немецкого дизайна», итальянской группы «Мемфис» и др. Слово «кич» ведет свою генеалогию от немецких слов «kitschen» (делать кое-как) и «verkitschen» (удешевлять). Сам же термин «кич» как оценка художественной безвкусицы стал ши-

роко использоваться в международной практике уже во второй половине XIX в. Распространившись на западе, сначала в южной Германии и Центральной Европе, кич прошел по всему «Старому свету» через Париж, Дюссельдорф, Брюссель, которые считались «столицами» кича, и перейдя океан в «Новый свет», в Америку, двинулся дальше завоевывать мир.

Понятие «кич» в первую очередь связывается с плохим художественным вкусом. Но кич – явление более сложное, и его нельзя ограничивать только безвкусицей. Е. Карцева в своей книге о киче как его основную видовую характеристику, кроме безвкусицы, называет «пошлость» [1, с. 19]. Однако пошлость – довольно расплывчатое понятие. Кажется, более прав польский исследователь А. Банах, который дал кичу такое определение: «Здесь человека не волнует, а иногда даже не трогает предмет эстетического переживания: он обращается к произведению, потому что или же жаждет удовольствия, или охвачен своими личными проблемами религиозного, патриотического или эротического характера. В результате этого художественное произведение превращается только в еще одну причину для пробуждения его личных переживаний, чаще всего внеэстетических...» [2, с. 50-51].

Белорусская же исследовательница феномена кича Д.Ю. Бунеева указывает следующее: «Проявления кича в ... – это значительный культурный пласт, который выражает вкусы представителей определенных социальных слоев, их представления про красоту и гармонию, и сам по себе является интересным материалом для научных разработок ... Некоторые особенности (каноничность образов, четкое распределение персонажей на черное и белое, добро и зло, выразительное декоративное начало) приближают кич к народному искусству, поэтому определенные проявления кича могут даже рассматриваться как современный городской фольклор» [3, с. 4].

Кич можно встретить во всех областях культуры – и в изобразительном искусстве, и в литературе, и в рекламном плакате, и др. В предметном же формообразовании во второй половине XX в. на Западе ярко проявилось несколько разновидностей кича. Одна из них – «ретро-кич». Она возникла в 1960-е гг., когда у массового потребителя в капиталистических странах под влиянием возросшей технизации жизни началась ностальгия по материально-художественной культуре прошлого. С этого времени в современные интерьеры стали входить вещи из эпох Людовика XIV, Наполеона, королевы Виктории и т. д. Пошла мода на золото и шелк и вообще на роскошь.

Другая разновидность западного кича – так называемый «неокич». Он также нацелен на роскошь, но очень отличается от ретро-кича, клас-

сического, традиционного. Здесь на первое место выходят потуги на супероригинальность, преобладает стремление поразить человека, удивить его. Например, стол, крышка которого держится на спине почти натурально выполненного муляжа человека, торшер в виде огромной ноги, унитаз, сделанный как пасть фантастического зверя, часы, вставленные в непристойную часть человеческого тела, и др.

Можно также назвать «дизайн-кич». В этом случае под видом «дизайнерских» вещей потребителю подсовываются предметы с ненужной, а порой и вовсе абсурдной функцией. Возьмем хотя бы такие вещи: фужер с колокольчиком, который должен давать хозяину сигнал, что у гостя посуда опустела, кровать-будильник, которая в нужное время сбрасывает человека на пол, трость-бутылка и т. д.

Практиковался также «сувенир-кич», представленный, например, авторучками, совмещенными с разными вещами, вплоть до микроскопа; сундучками, из которых выскакивают разные черти; надувными обнаженными женскими фигурами и пр.

Кич достаточно широко распространился во второй половине XX в. в СССР, в том числе в нашей республике. Например, в минских универмагах в 1980-х гг. можно было встретить такие безвкусные вещи, как ночник в виде букета с пластмассовыми уродливыми цветами неприятных расцветок, в которые вставлены лампочки; зеркала с литыми алюминиевыми рамами «под старину»; пластмассовые громкоговорители в виде книги; точилка-самосвал; настенные часы-ковш или часы, вставленные в расписную кухонную доску или прялку.

Кич выступал также под видом народного искусства. Эта тенденция проявилась уже давно. Например, рядом с народными рисованными коврами – настоящими произведениями искусства знаменитой Е. Киш, существовали и пресловутые «красоты» с лебедями и русалками. Рядом с мастерски созданными изделиями из керамики появлялись размалеванные кошки-копилки. Эти произведения также претендовали на народное искусство, но они очень далеки были от белорусской народной традиции и представляли собой явный кич.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карцева Е.Н. Кич, или Торжество пошлости. М.: Искусство, 1977.
2. Banach A. O kiczu. Kraków : Wyd. Literackie, 1968.
3. Бунеева Д.Ю. Кіч у мастацкай культуры сучаснай Беларусі. Мінск: Беларускае навукa, 2021.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ БРЕНД В ДИЗАЙНЕ ОДЕЖДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

NATIONAL BRAND IN CLOTHING DESIGN IN THE CONTEXT OF MODERN GLOBALIZATION

Г.Я. Мешкова

G.Y. Meshkova

Белорусская государственная академия искусств

Минск, Беларусь

Belarusian State Academy of Arts

Minsk, Belarus

e-mail: katraadka@rambler.ru

В статье рассматривается проблематика национального бренда в дизайне одежды. Особое внимание уделяется бренду как фактору самосохранения культурной идентичности. Показано развитие и укрепление национальных традиций в авторских коллекциях белорусских дизайнеров. Одежда белорусских брендов выступает зеркалом европейской самобытности народа и показателем больших культурных связей.

The article considers the problem of the national brand in clothing design. Particular attention is paid to the brand as a factor in the self-preservation of cultural identity. The development and strengthening of national traditions in the author's collections of Belarusian designers is shown. Clothing of Belarusian brands acts as a mirror of the European identity of the people and an indicator of great cultural ties.

Ключевые слова: национальный бренд, культурная идентичность, глобализация, белорусский народный костюм, дизайн одежды, мода.

Keywords: national brand, cultural identity, globalization, Belarusian folk costume, fashion design, fashion.

Национальный бренд белорусского дизайна одежды утвердился в 2010-х гг. Это было знаковое десятилетие, когда все, кто поставил себе важные цели в творческой сфере, по сути, сумели их достигнуть, создать свой арт-имидж, подняться до брендовой популярности.

Исчезли заниженные самооценки, появились новые точки отсчета и критерии сравнений с достаточными примерами. Утверждалось понимание того, что важнейшей частью материальной и духовной жизни человеческого общества, связующим звеном между его прошлым, настоящим и будущим, является национальное наследие. Очень явственно это понимание прослеживается в дизайне одежды.

Все новации в истории моды опираются на владение ее создателями пластикой построения силуэтных форм и изучение методов их конструирования: изготовление лекал и разработку технологических приемов обработки изделий. Обращение к народным истокам в процессе созда-

ния и развития костюма всемерно обогащает творческую методику художников- модельеров [1].

Модный костюм как один из видов современного искусства может проявить свои достоинства в тесной связи с культурными традициями страны, с ее историей и современными путями развития. Такая закономерность прослеживается в новых тенденциях интернациональной моды, где все большую роль играет возвращение к национальным истокам, интерпретированным в духе времени [2].

Для этих целей необходимо изучение оригинальных образцов народного костюма с декоративными украшениями всех историко-этнографических регионов Беларуси. Особое внимание уделяется раскрытию образных, художественных и пластических качеств народной одежды, головных уборов, украшений, видов декора (ткачество, вышивка, набойка, плетение, вязание, аппликация).

Региональным народным костюмом принято считать костюм, который имеет органические связи с традиционным национальным костюмом, но при этом включает в себя специфические и неповторимые особенности, связанные с географическим расположением, наличием культурно-исторических центров и связанный определенными отношениями с регионами соседних стран [3].

Наряду с этим необходимо осознать семантику, синкретизм, символику орнамента и цвета, связь костюма с традиционными обрядами и традиционным образом жизни в гармонии с природой. При этом модельеры предпочитают свободно использовать первичные материалы и как можно дальше уходить от механического копирования первоисточников – для выявления самой сути образных решений костюма, которые позволяют выявить достойные качества человека, подчеркивать его национальные черты. В настоящее время есть все условия для ознакомления с лучшими образцами белорусского народного костюма, с музейными коллекциями в новых печатных изданиях, а также при просмотре слайдов, фото- и видеоматериалов. Не исключена возможность участия в творческих экспедициях по сбору необходимого полевого материала, так как народный костюм еще сохранился в разных регионах Беларуси. Кончилось время забвения и самых достойных и самых упрощенных представлений [4].

Бренд часто утверждается, благодаря дефиле, конкурсам и фестивалям, возникшим ещё в 2010-х гг. Подиумный костюм позволяет выразить индивидуальность и чувство оригинальности. Практика современных фестивалей и конкурсов моды требует включения в образное решение самых разных первоисточников – тканей, кроя, соединения разных материалов и т.д. Подиумные показы моды не всегда становятся моде-

лями для функционального использования. Это, прежде всего, демонстрация новаторских идей моды как одного из видов современного искусства, в котором народные первоисточники являются живым связующим звеном, образной «точкой отсчета».

Модный функциональный костюм благодаря деятельности дизайнеров одежды также находится под воздействием традиционных образов. Особенностью его формообразования является функциональность использования: на работе, во время торжеств, в театре и т.д. Он предлагает меру рациональности в насыщении цветом, орнаментации, декорировании и пластическом решении. Здесь используются традиции кроя и подбор материалов, которые позволяют выглядеть особам разного возраста элегантно и непосредственно.

Формирование современного костюма на традиционных принципах прошло основательную апробацию: на конкурсах и фестивалях моды, через промышленное моделирование и индивидуальный пошив моделей. Художники-модельеры убеждены в том, что белорусские народные традиции являются надежным связующим звеном с наиболее перспективными направлениями в современной моде.

Одним из новых центров восточноевропейских тенденций моды все чаще становится Минск. В последние 50 лет сюда съехались самые активные представители разных профессий и жизненных устремлений. Город постоянно укрепляет свою эстетическую привлекательность. Первые симптомы самоутверждения связаны с началом 1980-х годов, когда прошла очередная спортивная Олимпиада. Центр города преобразовался, и это не могло не оказать влияния на минчан и минчанок, которые стали одеваться подчеркнуто нарядно и со вкусом. Очевидный рывок белорусская столица пережила в конце 1980-х годов, когда в связи с перестроечной политикой были ликвидированы искусственные препятствия в сфере взаимоотношений со многими европейскими странами. В то же время возросло чувство культурной солидарности с крупнейшими центрами Российской Федерации – Москвой и Санкт-Петербургом. Появилась возможность творческого сотрудничества, совместных проектов.

Минск как столичный центр не пережил повального увлечения маскультурой, но смог сохранить естественный облик людей с определенными народными традициями, культурным опытом. традиционным чувством гармоничности, недоверия к крайним проявлениям экстравагантности, эпатажности. Минчане всех возрастов за минувшие десятилетия прошли небывалый путь эстетической модернизации одежды.

Активную роль в этом процессе сыграл Белорусский Центр моды в Минске – координатор всех тенденций и веяний в моде. Новые коллек-

ции с подиума быстро распространялись среди заинтересованных заказчиков, производителей одежды и покупателей. Все элегантные модели можно было увидеть на улицах в бесконечном разнообразии.

Этот высокий эстетический тон, заданный художниками, подхватили минчанки и придали модному виду города эффектный характер. Надо отдать должное требовательности к себе представительниц прекрасного пола за их подчеркнутое внимание к своей внешности. Это выражено в хорошей ежедневной прическе, элегантной одежде, со вкусом подобранным аксессуарам. Наиболее приемлемым местом для демонстрации своих творческих возможностей стали улица, общественный транспорт, место работы, учебы. Но постоянным парадом модниц становится проспект Независимости и прилегающим к нему улиц второй половины дня, когда минчанки прогуливаются, встречаются со знакомыми, идут в гости, в театр и т.д.

Несравненно обогатились все формы современной одежды, которые тяготеют к образному индивидуализму. Все, что унифицирует личность, не встречает большого спроса. Сейчас уже никто не восторгается джинсовыми комплектами, которые в определенной степени нивелируют современный облик юноши или девушки, женщины или мужчины среднего возраста. Более характерными являются оригинальные комбинации романтического, классического, ретроспективного стилей XX века. Очень мало можно встретить на улицах безвкусно одетых людей; даже скромные комплекты, блузки, куртки, брюки, юбки всегда идеальным образом подобраны по цвету, покрою. Природное умение белорусских девушек и женщин выглядеть скромно, сдержанно, но очень привлекательно, создает гармонию в стиле одежды, в поведении и лирическом мироощущении. Давно закончились те времена, когда за приличной одеждой надо было ездить за границу и доставать «по знакомству». Каждый может формировать свой образ по мере своих эстетических потребностей. Но в неограниченном желании минчанок выглядеть красивыми и впечатляющими нет погони за дорогими вещами, одеждой «с фирменными лейбами». Значение придается простому, удобному, выразительному комплекту одежды для самых разных ситуаций. И, конечно же, выйти на люди и выглядеть при этом эффектно, подчеркнуто индивидуально является правилом хорошего тона. Помогают в создании образа хорошая косметика, посещение парикмахерской и салонов красоты.

Не хочется выглядеть слишком самоуверенным и самонадеянным комментатором, наблюдателем модных трендовых перемен в белорусской столице. Надо полагать, что и в других столицах у современной моды есть свои неисчислимые поклонники. Но, говоря о Минске, надо отметить его впечатляющий, модный имидж, поразительную женствен-

ность и элегантность практически каждой женщины, которая хоть немного уделяет себе внимание. Здесь нет такого видимого деления на очень и не совсем обеспеченных. Побеждает хороший вкус и чувство гармоничности, что не всегда сопряжено с большими материальными затратами, например, на обувь, хорошо приталенную юбку и другие, соответствующие сезону и характеру фигуры части одежды [5].

Казалось бы, это легко было заметить, но об этом трудно было говорить в силу определенного скепсиса, а также долгое время существующих заниженных оценок всего белорусского по отношению к ближайшим и далеким соседям. Но очень трудно опровергнуть мнение величайшего модельера XX в. Пьера Кардена, который заметил эту минскую особенность уже в 1989 году, когда он специально приехал в Минск с демонстрацией своей коллекции «от кутюр». Завязались такие теплые контакты между П. Карденом и миром белорусской моды, которые трудно оценить без чувства уважения к этому лидеру французской культуры. В 2004 г. он был удостоен высшей награды белорусского государства – Орденом Ф. Скорины за укрепление культурных связей между Францией и Беларусью. Таким образом, первая часть такого пути к самоутверждению пройдена. Она укрепила за Минском стабильную эстетическую репутацию центра элегантной современной моды. В нем нет подчеркнуто этнографического наполнения. Национальные параметры здесь не являются показушными. Известный белорусский интернационализм и толерантность проявляются в теплых дружелюбных взаимоотношениях разных людей. Здесь нет подчеркнутой границы между своими и чужими, местными и приезжими. Такая благотворная среда является перспективной для формирования новых эстетических тенденций, которые раньше или позже будут проявляться на минских улицах. После некоторого идейного затишья инициативу в свои руки берет новое поколение дизайнеров одежды, которых ежегодно объединяли международные фестивали и конкурсы моды: «Белая Амфора», «Мельница моды», «New Names BFW» и др. Оригинальность и творческий субъективизм является девизом практически каждой коллекции. Такие неординарные названия как «Из непонятного», «Охота на оленя», «Дочь лучей и теней», «Энергия хаоса» полностью соответствуют подчеркнуто экспериментальным и дерзновенным в нашем климате моды проектам индивидуального самовыражения. Одежда помогает самовыражаться, переживать чувство современности, передаёт отношение к миру, где все большую роль должен играть человек-личность, противостоящий как своим внешним видом, так и духовностью всяким попыткам унификации, нивелировки. В этом контексте можно видеть неограниченные возможности развития белорусской моды, которая будет про-

ходить апробацию на минских улицах, вступать в определенную конфронтацию с офисной безликостью и единообразием.

Живительным родником идей является белорусская история, которую мы можем пережить заново благодаря модным метаморфозам. Доисторические амулеты, натуральные ткани, мех, яркий макияж возвращают историю, когда наши далекие предки только появились на Минской возвышенности и других белорусских землях. Многие сейчас испытывают тяготение к аутентичным формам одежды, материалам, обогащенным декоративными символами. Это не просто модное увлечение, а проявление сопричастности к прошлому, которое освобождает от груза комплексов вторичности, провинциальности, безымянности в большом европейском мире.

Важную роль в самоутверждении на протяжении столетий играла так называемая «шляхетная мода» Речи Посполитой. В советское время наследие этого большого государства было искусственным образом разделено между литовскими и польскими центрами. Белорусы оказались вне поля тех великих традиций моды, которые в этой же самой степени принадлежали нашим предкам. За последние десять лет мы сумели осознать свою сопричастность к историческим артефактам, которые находятся в музеях Вильнюса, Кракова, Варшавы. Декоративную орнаментальность в современной белорусской моде уже не сдерживают никакие исторические табу [6]. С другой стороны наша история последних столетий, связывающая нас с неограниченным пространством российской культуры, показывает, что белорусы всегда поддерживали ее демократические начинания и принимали их. В Беларуси имя Вячеслава Зайцева не менее популярно, нежели имена великих французских Кутюрье. Вероятно, в таких глобальных координатах и скрывается феномен белорусского стиля. Мода не менее, чем поэзия, связывает культуры, объединяет людей разных идей и взглядов, снимает навязанные ими противоречия. Мода не может повернуть назад, хотя и пользуется для новаторских экспериментов ретроспективными новинками.

Режиссером этого процесса выступает белорусская школа моды при массовой поддержке населения белорусских городов. Эта поддержка вылилась в массовые демонстрации эстетического самоутверждения и культурной солидарности с миром красоты и гармонии.

Культурное новаторство, в отличие от социальных стрессов, может происходить вполне спокойно и не бросаться в глаза. Однако каждый день с такой новацией меняет жизнь, очищает сознание от всякого рода анахронизмов и заблуждений. Модное движение минской улицы стало явлением стремительным и демократическим. Здесь трудно представить приоритет вульгарного, безвкусного, вычурного. Элегантная скром-

ность, элегантная непосредственность и элегантная оригинальность стали неотъемлемой частью наших впечатлений от Минска, его человеческой, творческой атмосферы. В этом заключается особенность белорусского бренда, его сила воздействия утвердилась в большом социокультурном пространстве.

Утверждение национального бренда показало большой эволюционный процесс в белорусском обществе. После длительного периода усредненности, размытости прошла длительная фаза самораскрытия национальной ментальности. Мода очень хорошо демонстрирует такие уровни уподобления тем или иным первоисточникам. В основе – архаические народные образцы, усиленные влиянием модных стилей: ренессанса, барокко, романтизма, модерна. Народное соприкасается с аристократическим, много воспринимает из этого элитарного источника, но лишает его изолированности от непосредственной жизненной среды, в ней нет снобизма, иерархичности. За этим процессом стоят столетия, это не явление одного или нескольких модных сезонов [7]. Поэтому в 2010-х гг. эти все затертости, недоговорки неадекватности, порожденные низкой информированностью и идеологическими ограничениями, были окончательно преодолены информационной революцией и творческим воодушевлением. Трудно сомневаться в том, что национальная ментальность может бесповоротным образом поменяться, трансформироваться в худшую сторону, если дизайн одежды сделал свой решительный ценный выбор.

Формы одежды в безграничном массовом виде, как национальный бренд, являются надежной защитой культурной идентичности. В наше время неудержимой глобализации соприкасаются очень далекие культурные традиции с инновациями модных новинок. И в связи с этим бренд – это стержень, который объединяет самое существенное, приемлемое, соответствующее тому или иному социуму и времени.

Случайные фирменные вещи носят короткий временной характер и не оставляют заметного следа. Национальная культурная идентичность не может стать беспомощной жертвой разноректорных культурных воздействий. 2010-е гг. прошли не зря, мы должны еще оценить их утверждающий характер. Активизировался культурный диалог, расширился обмен идеями для взаимного обогащения. Это позитивно влияет на укрепление национального бренда: кто расширяет связи, тот претендует на лидерство в современном процессе. Кто самоизолируется, тот становится аутсайдером. Сохранение традиций и их развитие – это поддержка креативного, живого пламени, а не фанатичная консервация «зола и пепла» прошлого.

В завершение хочется сказать, что первая четверть каждого нового столетия, в том числе и XXI в., является определяющим временем во всех стержневых направлениях – в искусстве, дизайне, эстетике.

Таким образом, если наше движение за культурное самоутверждение не потеряет своего бренда в течение ближайших трех лет и успешно завершит финальную четвертную дистанцию, то все будет в дальнейшем формироваться наилучшим образом. Ближайшее будущее внесет свои коррективы в развитие культуры, но национальная суть, как основа, не потеряет своего основополагающего брендового значения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Віннікава М., Богдан П. Традыцыйны народны касцюм. Мінск: Беларуская навука, 2016.
2. Литовское народное искусство. Одежда /сост. и подг. Ю. Бальчиконис, С. Бернотене, К. Штите-Галаунене, А. Микенайте. Вильнюс: “Vaga”, 1974.
3. Мешкова Г.Я. Традиционный белорусский костюм в учебном процессе Белорусской государственной академии искусств // Материалы Международного научного форума: Традиционный белорусский костюм в европейском культурном пространстве. Минск, 19-20 октября 2017. Минск: Беларуская навука, 2018.
4. Раманюк М. Беларускае народнае адзенне. Минск: «Беларусь», 1981.
5. Гейл К., Каур Я. Мода и текстиль: рожденных тенденций. Минск: Гребцов Паблишер, 2009.
6. Мерцалова М.Н. Костюм разных времен и народов. Т. II. М.: Академия моды, Калининград: Янтарный сказ. М.: Академия моды, 2001.
7. Тангейт М. Построение бренда в сфере моды: от Армани до Zara. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОЛОГИИ ДИЗАЙНА: ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

EVOLUTION OF DESIGN METHODOLOGY: AN EXPLORATION OF THE DESIGN PROCESS

П.С. Осипенко

P.S. Osipenko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus

e-mail: polinauniver.polina@gmail.com

В статье рассматриваются работы известных западных теоретиков дизайна: Джейн Дарк, Омера Акина, Брайана Лоусона, Джон С. Томаса и Джон М. Кэрролла. Их работы поднимали вопросы теории и практики проектирования, выбора и обоснования оптимальных методов для решения проектных задач.

The article examines the work of the famous western design theorists: Jane Dark, Omer Akin, Brian Lawson, John S. Thomas and John M. Carroll. Their works raised issues of theory and practice of design, selection and justification of optimal methods for solving design problems.

Ключевые слова: методология; методы; процессы проектирования.

Keywords: methodology; methods; design processes.

Одной из основных областей изучения методологии проектирования было изучение того, что на самом деле делают дизайнеры при проектировании.

В статье анализируются результаты исследований, впервые опубликованные в 1979 году, рассматривается идея о существовании целых “поколений” методов, выдвинутая Хорстом Риттелем в 1973 г [1]. Анализ данного явления важен с исторической точки зрения, имеет дидактическую и пропедевтическую ценность. Такой анализ ведет к использованию метода исторического анализа.

Одной из первых задач, решаемых методологами проектирования, был анализ, изучение и разработка новых методов проектирования. В начале 1960-х годов эти системные методы начали использоваться в разных областях дизайна и названы *методами первого поколения*. В 1970 годах были предложены более сложные системные методы проектирования, обозначенные *методами второго поколения*. Методы второго поколения заключались в понимании особой природы проблем проектирования и описании их конкретной структуры. Чёткое определение проектной задачи обуславливает выбор методов для её успешного решения.

Первым автором, внесшим большой вклад в исследование процесса проектирования, была Джейн Дарк (*Jane Darke*) [2, с. 175-188]. В 1960-е гг. Дарк получила степень бакалавра архитектуры, занималась изучением подходов к проектированию социального жилья, много лет преподавала студентам архитектурное строительство и планирование, писала о женщинах и искусственной среде.

В статье «Первичный генератор и процесс проектирования» (*The Primary Generator and the Design Process*) (1979 г.) Дарк предлагает использовать в процессе проектирования не только «научные» методы, но и «социальные», которые, по её мнению, имеют ряд преимуществ перед «научными».

Исследование Дарк опирается на интервью с архитекторами, практический опыт которых позволял использовать уже апробированные проектные схемы, основанные на воспоминаниях, к сожалению, не всегда точных, что приводило к ошибкам в проектировании. К тому же

респонденты испытывали трудности с вербальным описанием невербальных процессов проектирования.

Отправной точкой Дарк была неудовлетворенность исходным процессом систематического проектирования, который предполагал объективный подход с использованием метода «анализа-синтеза». Анализ интервью показал необходимость поддержать альтернативный подход – «анализ-гипотеза», предложенный в работах Хиллера, с его идеей ‘первичного генератора’ (*primary generator*). Идея первичного генератора оказалась полезной для концептуализации конкретной стадии процесса проектирования – стадии, предшествующей догадке. Модель Хиллера, таким образом, выглядит так: «генератор - гипотеза – анализ».

В самом начале процесса проектирования дизайнер определяет конкретную генерирующую концепцию или ограниченный набор целей. Это отправная точка – путь к проблеме. Первичный генератор помогает дизайнеру совершить «творческий скачок» через “рациональный разрыв” (*rationality gap*) между информацией о проблеме и концепцией решения. Использование первичного генератора было характерно для всех архитекторов, с которыми беседовала Дарк. Идея первичного генератора условно связана с рациональными основаниями, это скорее символ веры. Дарк пришла к выводу, что первичный генератор – это необходимый элемент процесса проектирования, способный свести разнообразие потенциальных решений к небольшому классу решений, которыми можно управлять с помощью когнитивных функций.

Класс решения дополнительно сужается за счет предложения одного варианта решения – «гипотезы», – которая затем проверяется на соответствие требованиям проблемы.

Следующий автор – Омер Акин (*Omer Akin*), почетный профессор университета Карнеги-Меллона. В статье «Исследование процесса проектирования» (*An Exploration of the Design Process*) [2, с. 189-207] Акин использовал *метод анализа протокола*, который был упомянут Саймоном в 1972 году. Это попытка разработать объективный метод изучения протокола поведения при решении проблем, и Саймон был одним из ведущих авторитетов в использовании и развитии этого метода.

Целью Акина было изучение интуитивного дизайна, т.е. естественного поведения проектировщика, которое он отличает от систематического процесса с использованием «методов проектирования» и компьютерных методов «машинного проектирования». Он полагал, что понимание интуитивного проектирования может дать информацию для обычной практики проектирования и улучшить обучение дизайнеров.

Главной целью исследования Акина было “дезагрегировать” (*disaggregate*) процесс проектирования, т. е. разбить его на части, и наиболее подходящей методикой для этого стал анализ протокола.

Протокол исследования основывается на том, что субъект сообщает вслух, что он думает и делает, решая экспериментальную задачу. Акин считал метод протокола подходящим для решения нечетко определенной природы проблемы проектирования.

Для своих собственных исследований он модифицирует установленные методы анализа протоколов и принимает использование «Планов» в качестве описания проектных операций. Планы представляют собой иерархические процессы, управляющие порядком выполнения последовательности операций. Планы более высокого уровня – Стратегии, состоят из Планов, а Планы – из Тактик более низкого уровня.

Эмпирическое исследование процесса проектирования Акина включало создание квазилабораторных условий для записи процесса мыследеятельности дизайнера, выполняющего проектную задачу. Акин сообщает также о конкретном случае, когда архитектор столкнулся с проблемой – необходимостью проектирования конкретного жилого дома для одного человека. Таким образом, в исследование включается дизайнер, выполняющий реальную проектную задачу, но в контролируемых искусственно созданных условиях, с фиксацией мыслей.

После завершения задания поведение проектировщика анализируется экспериментатором и преобразуется в формализованные утверждения повторяющихся моделей поведения, т.е. в «Планы» или «Схемы» в терминах, используемых Акином, который определяет восемь когнитивных схем: конкретизация, обобщение, исследование, вывод, представление, определение цели, спецификация и интеграция.

Из своего анализа Акин выделяет иерархию стратегий проектирования, начиная с «настройки» контекста проектирования и заканчивая поиском дополнительных решений. Он сравнивает общую стратегию поиска решений проектировщика с «восхождением в гору», т. е. поиск начинается с любой точки проблемного пространства. Все последующие операции проектирования пытаются приблизить эту точку к состоянию цели или решения. Успех или неудача зависят от того, является ли выбранная начальная точка потенциально способной привести к удовлетворительному решению.

Акин приходит к выводу, что некоторые устоявшиеся взгляды на процесс проектирования не отражают традиционное поведение при проектировании. Как и Дарк, он предполагает, что систематическая процедура оценки анализа-синтеза кажется неуместной.

Одним из уникальных аспектов проектного поведения является постоянное генерирование новых целей задачи. Он предполагает, что естественное поведение дизайнеров должно начинаться с широкого, нисходящего подхода к задаче, и что дизайнеры реалистично пытаются «удовлетворить», а не оптимизировать решения.

Акин считает, что разработка методов проектирования должна основываться на признании обычных способов работы дизайнеров, если эти методы должны успешно интегрироваться.

Более контролируемый экспериментальный подход к изучению поведения дизайнеров при решении задач предлагает Брайан Р. Лоусон (*Bryan R. Lawson*), почетный профессор университета Шеффилда и практикующий дизайнер-консультант по вопросам архитектурного строительства. Он специализировался на природе процесса проектирования и на влиянии проектируемой среды на качество жизни.

В своем исследовании «Когнитивные стратегии в архитектуре» (*Cognitive Strategies in Architectural Design*) [2, с.209-220] Лоусон начинает с обобщенного взгляда на архитектурный дизайн, согласно которому «первичная и центральная задача архитектора состоит в том, чтобы создать «конкретную» трехмерную структуру пространства и формы для размещения абстрактной структуры связанных человеческих действий». Цель описываемых экспериментов состоит в том, чтобы понять, как архитекторы воспринимают отношения между переменными в многомерных задачах проектирования, и как они создают желаемые отношения между элементами своих решений.

Для своих экспериментальных целей ему требовалась контролируемая деятельность по моделированию, и поэтому он разработал задачу, которая требовала от испытуемых создания пространственной конфигурации элементов. Задача была основана на выборе и размещении цветных блоков различной формы таким образом, чтобы использовать вокруг внешних граней максимальное количество краски одного цвета. Испытуемые должны были на практике предложить наилучшее решение, не объясняя правила.

В своих основных экспериментах Лоусон сравнивал результаты студентов пятого курса архитектуры с результатами аспирантов естественных наук. Успеваемость каждого учащегося измерялась количеством требуемого цвета на внешних гранях. Результаты групп похожи, но архитекторы лучше справлялись с «конъюнктивными» правилами, аспиранты – с «дизъюнктивными».

Лоусон выделяет два типа ошибок, которые могут помешать субъекту набрать максимально возможный балл: ошибки планирования, при которых имело место просто неоптимальное расположение блоков, и

структурные ошибки, при которых предполагалось более ограничивающее правило, чем оно применялось на самом деле.

В результате архитекторы допустили меньше ошибок планирования, но больше структурных ошибок, чем аспиранты.

Интересным аспектом результатов Лоусона является его анализ различий в стратегиях решения проблем между двумя группами. Он заметил, что аспиранты, экспериментируя с блоками, раскрывали структуру проблемы, искали закономерность (т. е. скрытое правило), тогда как способы решения архитекторов были нацелены на последовательное проведение множества попыток, пока не будет достигнут результат.

Лоусон называет эти две различные стратегии решения проблем «ориентированными на проблему» (аспиранты) и «ориентированными на решение» (архитекторы). Результаты говорят о том, что методы дизайнеров отличаются от методов ученых.

В процессе эксперимента архитекторы узнали, что самый успешный (или осуществимый) способ решения проблем проектирования – предлагать решения; таким образом, человек узнает больше о проблеме и что такое «приемлемое решение». Аспиранты научились анализировать проблему и пытаться обнаружить ее «правила», прежде чем предлагать ее решение. Таким образом, проектировщики решают проблемы методами синтеза, а ученые – методами анализа.

Лоусон утверждает, что его выводы поддерживают точку зрения о «коварных проблемах», предложенную Хорстом Риттелем [1], т.е. что проблемы дизайна никогда не могут быть полностью описаны и, следовательно, никогда не поддаются полному анализу. В таком случае представляется вполне разумно предположить, что проектировщики разработали методологию, которая не зависит от завершения анализа проблемы до начала синтеза. То есть привычные методы дизайнеров вполне соответствуют их привычным задачам.

О нескольких различных экспериментальных и наблюдательных методах изучения дизайнерского поведения сообщают Джон С. Томас и Джон М. Кэрролл в своей статье «Психологическое исследование дизайна» (The psychological study of design) [2, с. 221-235].

Джон М. Кэрролл – профессор информационных наук и технологий в Университете штата Пенсильвания. Джон С. Томас – сотрудник исследовательского центра IBM.

Последние разработки учёных включают широкий спектр исследований: от записи диалогов между клиентами и дизайнерами до постановки структурированных дизайнерских задач перед группами избранных субъектов. Их интерпретация «дизайна» также очень широка

– от разработки компьютерного программного обеспечения до написания писем.

Изучив «диалоги дизайнеров», Томас и Кэрролл разбивают процесс проектирования на шесть операций: постановка цели, разработка цели, план решения, разработка решения, тестирование решения и согласование или отклонение решения.

Они рассматривают весь процесс как диалектическое взаимодействие между информацией в голове клиента и информацией в голове дизайнера. Дизайнера отличает знание отношений между частичными целями и частичными решениями. Однако это знание субъективно. Разные дизайнеры по-разному определяют цели. В контролируемых экспериментах Томас и Кэрролл обнаружили, что испытуемые, использующие вспомогательное средство проектирования, которое должно было помочь в формулировке проблемы, на деле давали худшие результаты, чем те, кто не имел вспомогательного средства.

Вместе с тем, в ходе простого эксперимента – разработки улучшенного стула – Томас и Кэрролл обнаружили, что вспомогательное средство, представляющее собой случайный список слов, действительно помогало создавать более творческие решения.

Они также ставили эксперименты, в которых субъектам были даны изоморфные по структуре задачи проектирования, одна из которых была пространственной (планирование офиса), а другая – временной (планирование производства). Эксперимент показал быстрое и качественное решение всеми участниками пространственной задачи и сложности в выполнении временной. Временная задача легче решалась при условии предоставления матрицы.

На основании широкого круга исследований Томас и Кэрролл пришли к выводу, что такие разнообразные виды деятельности, как проектирование программного обеспечения, архитектурный дизайн, написание писем имеют много общего. Они также отказались от утверждения, что проектирование является формой решения плохо определенных проблем, и признали, что проектирование — это способ рассмотрения проблемы.

Например, доказательство теоремы можно рассматривать как проектирование и как проблему. Проектирование дома также можно рассматривать как проблему, которая решается набором стандартных правил. Следовательно, определение задачи как проектной или как проблемной, зависит от того, кто ее решает.

Одним из первоначальных тезисов, лежащих в основе методологии проектирования Томаса и Кэрролла, является утверждение, что проектирование представляет собой обобщенную форму решения

проблемы, которую можно применять в самых разных контекстах. А значит, изыскания других авторов в области архитектурного проектирования должны быть в равной степени применимы и к таким областям, как инженерный или промышленный дизайн. Последовательное представление о том, как проектируют архитекторы, исходит от Дарк, Акина и Лоусона, хотя каждый из них использует свой подход к изучению деятельности дизайнера.

Архитекторы придерживаются «ориентированного на решение» подхода к проектированию. Генерация решений должна происходить на ранних этапах проектирования, что позволит правильно определить проблему и соотнести ее с потенциальным решением.

Таким образом, большинство систематических процедур несовместимы с традиционным процессом проектирования. Систематические процедуры, как правило, требуют обширной фазы анализа проблемы, что невозможно для плохо определенных проблем.

Дарк, Акин и Лоусон критически отнеслись к методу анализа-синтеза как проектному. Дарк приходит к выводу, что метод анализа-синтеза может быть опровергнут как метод, который можно легко использовать на практике. Акин считает, что разработка методов проектирования должна основываться на признании обычных способов работы дизайнеров, если эти методы могут успешно интегрироваться. Лоусон приходит к заключению, что привычные методы дизайнеров вполне соответствуют их привычным задачам. Вывод Томаса и Кэррола состоит в том, что относительная значимость различных целей серьезно изменяет проектные решения.

Таким образом, изучение процесса проектирования позволяет по-новому взглянуть на методы проектирования, предоставив возможность использования инновационных методов, а также предоставив новые области исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Cross N. A History of Design Methodology // Design Methodology and Relationships with Science / Ed. by M. de Vries, N. Cross, D. Grant. Dordrecht: Kluwer Academic Press. 1993. P. 15-28.
2. Developments in Design Methodology / Ed. By N. Cross. New York: Wiley. 1984.

ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

DESIGN EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS

Н.Ю. Фролова

N.U. Frolova

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

Belarussian State University

Minsk, Belarus

e-mail: frolovanu@bsu.by

Дизайн является важным участником трансформационных изменений в культуре и обществе, так как представляет собой деятельность по созданию материально-вещественных, процессуальных и знаково-информационных систем. Цель данной статьи – проанализировать влияние трансформационных процессов на идеи и условия дизайн-практики и дизайн-образования. Дизайн-образование рассматривается в контексте глобальных проблем неолиберализации и актуализации идеи человеко-ориентированного дизайна. Данная работа акцентирует внимание на идее необходимости обращения не только к человеко-ориентированному дизайну, но и к человеко-ориентированному образованию.

Design is an important actor in transformational change in culture and society, as it is an activity to create tangible, procedural and sign-informational systems. The aim of this article is to analyse how transformational processes affect the ideas and conditions of design practice and design education. Design education is considered in the context of global issues, neoliberalization and actualization of the idea of human-centered design. This paper emphasises the idea of necessity to address not only to human-centred design but also human-centred education.

Ключевые слова: дизайн; социально-ориентированный дизайн; дизайн-образование; кастомизация дизайн-продуктов; экономика; неолиберализм.

Keywords: design; socially-oriented design; design-education; customization of design products; economy; neoliberalism.

Ситуация 2020-х гг. – экологические, геополитические, технологические и культурные преобразования, связанные с крайне неустойчивым положением в мире, заставляет все больше задумываться об образовании и его роли в формировании гармоничного и социально ориентированного общества.

Неолиберальная трансформация экономики и глобализация коммуникаций вызвали существенные изменения как системы образования, так и условий образовательного процесса. Современные трансформаци-

онные общественные процессы влияют на все сферы деятельности человека, однако самые очевидные изменения мы можем наблюдать в сфере образования, поскольку «неолиберальные идеологии стремятся переделать общепринятые представления через реконструкцию образования и популярной медиа культуры» [1, р. 343]. Рассмотрение взаимосвязи мировых условий и дизайн-образования поможет найти стратегию развития образования в условиях быстрой смены условий.

Изменения в экономических, культурных и технологических условиях современного мира сформировали ситуацию, где цифровизация, глобализация и мультикультурализм являются основными стратегиями западно-европейского и северо-американского общества. В этих условиях мы сталкиваемся с ситуацией, когда «технологические изменения, глобализация и мультикультурная экспансия – все это требует взглянуть на вещи по-новому и оглянуться назад, чтобы понять, каким был мир до того, как произошли кардинальные изменения. Пересмотр включает в себя как критический взгляд на прошлое и настоящее, так и воображение иного будущего» [2, р. 2]. В этом контексте пример дизайн-практики и дизайн-образования поможет представить основные проблемы и актуализируют идеи развития общества будущего.

С конца XX в. с фундаментальными изменениями в экономике и развитием массового потребления, с появлением новых технологий коммуникации роль дизайна существенно изменилась. Дизайн из деятельности по преобразованию предметно-пространственной среды человека превратился в важную стратегию, «назначение которой – исключить скуку, нарастающую в цивилизациях, вступивших в эпоху усталости от самих себя» [3, с. 118]. С внедрением неолиберальной политики, когда в странах вместо экономики, основанной на производстве, появилась экономика, основанная на потреблении, значительно выросла роль участия дизайна во всех процессах как массового производства, так и массового потребления. Дизайн-деятельность стала играть важную роль в экономике, преодолев «движение от посреднического места в линейном формате, связывающего производство и потребление, к его рассредоточенному, многоуровневому распространению и вмешательству через посредников, составляющих сетевую экономику» [4, р. 219].

С начала XXI в. дизайн из практики оформления и организации пространства жизнедеятельности человека вырос в важный социокультурный феномен, который оказывает важнейшее влияние на ценностные ориентиры человека, формируя его представление о мире, поскольку он позитивизирует себя «...как особую ценностную социально-художественную форму познания мира, сложившуюся в процессе эволюции культуры, синтезирующую отражение и преобразование инди-

видуального и общественного бытия» [5, с. 25]. У дизайна обнаружилось стратегическое преимущество в условиях меняющейся экономической ситуации. Дизайн выступает одним из важнейших участников в процессе усиливающегося коммуникативного потока, поскольку «несет в себе символический уровень в том смысле, в каком он указывает на широкое распространение капитала в новой экономике» [4, р. 221].

Современный рынок не только стал глобальным, но и индивидуализированным или, как говорят некоторые исследователи – кастомизированным. В меняющихся условиях не только массовое производство, но и кастомизированная ориентация в потреблении становятся значимыми условиями даже для крупных корпораций. В этом отношении можно привести пример современного смартфона, который при массовости производства может быть так индивидуально настроен, что будет существенно его отличать от заводской настройки как качественно, так и функционально. Говоря другим языком, смартфон современного пользователя можно кастомизировать таким образом, что он будет представлять собой индивидуальный пользовательский объект с совершенно уникальным набором функций. При всем при этом в современном мультикультурном мире процессы кастомизации требуют учета локальных особенностей потребителя и рынка, в первую очередь, языка и условий потребления. В то время как глобализация оказывает гомогенизирующее воздействие, кастомизация поощряет разнообразие и различия. Глобальный капитализм стимулирует гомогенизацию, мультикультурный потребительский выбор настроен на удовлетворение потребностей отдельных людей как потребителей. В этих новых условиях рыночно ориентированный и потребительски ориентированный дизайн становятся важнейшими стратегиями его развития.

Сегодня дизайн является не только практикой формообразования продукта, но и важной частью коммуникативных индустрий, формируя ценностные установки потребителя. В эпоху постиндустриального общества происходят трансформации дизайна как культурной формы не только на материально-вещественном уровне, но и на уровне изменений мировоззренческих взглядов и концептуальных подходов. Можно согласиться с В.В. Чижиковым в том, что «дизайн представляет собой новый в социокультурной практике, возможно, более высокий уровень стандартизации системы образов социальной адекватности и престижности, определенно новую форму организации “культурной компетентности” современного человека, его социализации и инкультурации, новую систему управления и манипуляции сознанием, интересами и потребностями, потребительским спросом, ценностными ориентирами, поведенческими стереотипами» [5, с. 238].

Сегодня мы можем видеть общность и связь между конкурентно ориентированными рынком, дизайном и сферой образования. Потребность экономики, основанной на потреблении, требует поиска иной стратегии системы образования. Постиндустриализм и сама логика неолиберализма нуждаются в новом типе человека как рабочей силы. Постиндустриальному потребительскому рынку, в котором доминирует выгода, нужны потребители, а не граждане, поэтому у него другие отношения с субъектом. Рынок предоставляет тем, у кого есть средства для участия, возможность формирования идентичности через выбор в потреблении. Выбор в потреблении является выражением интересов субъекта и становится выражением индивидуальной эстетики.

В странах с развитой экономикой, в государственном секторе произошла переориентация на рыночные условия и маркетизацию государственных услуг. Такие характеристики как конкуренция, измерение эффективности и рейтинги становятся критериями во многих государственных институтах, в том числе и в высшем образовании. Эти тенденции стали характерны и для нашего культурного пространства. Новая модель управления высшей школой, связанной с менеджментом и конкурентоспособностью, требует от преподавателей постоянного совершенствования в преподавании, поиска новых форм и методов преподавания, в то время как условия работы практически не изменились.

В этих новых экономических условиях дизайн становится не только вопросом творческой деятельности, но и приобретает роль коммуникатора и кодификатора новых смыслов и ценностей. Роль дизайнера в новой экономике связана с трансформацией личности на основе творчества, где творчество представляется как способ обозначить символическую ценность знаний и творческого капитала. Это качество становится предметом привлекательности выбора образовательных услуг, что связывает сектор дизайна и дизайн-образование.

Однако мы находимся в периоде нестабильности общественных структур, и трудно сформировать модель, которая отвечала бы на изменчивый характер и условия современной ситуации. В условиях нестабильности многие считают, что фундаментальные знания не являются актуальными, а более важными становятся узкоспециализированные знания и навыки в разных областях. Такая ситуация формирует довольно мозаичную дисциплинарную структуру высшей школы, где каждый преподаватель или руководитель подразделения определяет стратегию развития той или иной специальности в зависимости от конъюнктуры рынка потребления образовательных услуг.

В этом контексте дизайн-образование ведет поиск новых форм и методов путем ассимиляции других дисциплин, а также включения ме-

тодики дизайна в другие виды деятельности. Новые направления в дизайн-деятельности находятся на стыке различных специальностей или других видов деятельности. Так, сегодня мы имеем биодизайн, дизайн бизнеса (business design), дизайн услуг (service design) и т.д. Кроме того, наблюдается «пролиферация дизайна, поскольку к концу XX в. приходит понимание того, что на сегодняшний день существует значительное количество отдельных форм дизайнерской деятельности» [6, с. 7].

Все происходит в форме срастания дизайна с другими дисциплинами и создания новых направлений как в теории, так и в практике дизайна. В этой реструктуризации образования в соответствии с меняющимися требованиями современного мира, когда «популярная культура и преобразования в образовании в целом стремятся сформулировать неолиберальный проект, соединяющий политику, образование и медиакультуру» [1, р. 343], меняется и образ рабочей силы. В таких условиях производству нужен такой специалист, который сможет быстро переучиваться и перестраиваться под рыночные изменения, при всем этом имеющий высокую квалификацию и широту навыков и умений.

Такие условия требуют от высшего образования давать студентам наравне с профессиональными навыками (hard skills) и навыки адаптивности, креативности и коммуникативности (soft skills). Реконструкция образования на основе «социально-экономических, культурных и материальных условий повседневной жизни и труда является разумным ответом на происходящие сейчас преобразования» [7, р.13].

Сегодня происходит сдвиг в парадигме образования высшей школы во всем мире. Постепенно на смену идеи фундаментальности высшего образования приходит идея узконаправленного обучения, включающего различные методики и формы образования. В современных условиях уже неактуальным является изучение фундаментальных наук, таких как физика, математика, химия, а все большее применение приобретают различные специализации и направления. В связи со сменой парадигмы образования и переориентацией идеи фундаментального образования на идею специализированного, ориентированного на рынок, современная высшая школа приходит к ориентации на «заказчика образовательных услуг», которыми являются как абитуриенты, так и представители бизнеса. Важно понимать, что произошла трансформация от идеи высшего образования, которое определялось «консервативным набором институтов, озабоченных воспроизводством индустриального общества с классовым уклоном» [1, р. 343] к идее логики рынка образовательных услуг, способствующей регуляции образования.

Такое положение вызывает не только сопротивление ученых, но и реальную угрозу развития фундаментальных исследований в будущем.

Современная конъюнктура развивает узконаправленное образование, которое готовит специалистов для решения оперативных проблем. Несмотря на полученное образование, такие специалисты не всегда смогут получить фундаментальные знания базовых дисциплин, что не позволит им генерализировать знания или выходить на уровень концептуализации. Кроме того, конъюнктура рынка не позволяет развивать идеи демократического диалога, поскольку они «неизбежно деградируют, и все становится связанным с потребностями экономики знаний» [1, p. 348].

В таких условиях дизайн-образование и учебные программы по дизайну становятся более интегрированными с маркетингом и менеджментом. Поскольку в эпоху имиджа становится важной проблема идентификации и кастомизации, дизайн все больше интегрируется в логику рынка и культуры потребления. Он активно включен в процесс производства различных продуктов, способных решать индивидуальные потребности человека при том, что они производятся массовым производством. В эпоху, «когда эстетическое и утилитарное смешиваются и поглощаются коммерческим» [8, p. 17], нацеленность на индивидуализацию дизайна приобретает важное стратегическое значение для рынка. Х. Фостер утверждает, что современный дизайн не оказывает сопротивления этим процессам: «он в восторге от постиндустриальных технологий, он с удовольствием жертвует независимостью архитектуры и искусства в пользу манипуляций дизайна» [8, p. 18].

Конечно же, мы не в состоянии повлиять на все процессы, происходящие в мире и обществе. Сегодня, находясь в состоянии опасности последствий кризисов как глобальных, так и локальных, образование должно служить фундаментом для развития человека. Изменения в образовании должны происходить в контексте гуманистической и социокультурной парадигм. Образование должно рассматриваться как коммуникативный процесс, ведущий к экспериментальному обучению, наделая студентов способностью к самостоятельной, критической деятельности для формирования лучшего общества. Этот вызов по-прежнему важен для дизайн-образования: «будет ли образование реструктурировано для продвижения демократии и человеческих потребностей, или образование будет преобразовано, в первую очередь, для обслуживания потребностей бизнеса и глобальной экономики» [7, p. 247]. Можно сказать, что важной остается идея образования, направленного не столько на решение оперативных проблем рынка, сколько на решение глобальных проблем человечества. И в этом контексте дизайн может стать хорошим примером разворота к такой идее, поскольку в сущности дизайн-деятельности заложена идея целенаправленного проектирования для улучшения жизни каждого человека. Как писал Герберт

Саймон, «дизайн – это улучшение того, что есть», в ситуации, когда «каждый разрабатывает план действий, направленный на изменение существующих ситуаций в предпочтительные» [9, р. 111].

Известный американский промышленный дизайнер, антрополог, философ и теоретик дизайна В. Папанек утверждал, что социально ответственные дизайнеры должны организовывать свои собственные интервенции как внутри, так и за пределами рынка. Социально ориентированная практика дизайна должна стать важным стратегическим развитием дизайна и дизайн-образования, так как рост социальных и гуманитарных проблем в мире продолжается, а дизайн имеет потенциальные проектные возможности решать такого рода проблемы. В. Папанек пишет: «Во многих областях дизайнеры должны освоить искусство перепроектирования. Так нам, возможно, и удастся достичь выживания через дизайн» [10, с. 378]. В современных условиях важна не только социоориентированная направленность дизайн-деятельности, но и социо-гуманитарная идея развития дизайн-образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Stevenson N. Education, neoliberalism and cultural citizenship: Living in «X Factor» Britain // *European Journal of Cultural Studies*. 13(3), 2010. pp. 341–358.
2. Kellner D. Theorizing Globalization. [Electronic recourse]. URL: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/theorizingglobalization.pdf> (date of access: 18.09.2022).
3. Лола Г.Н. Метафизика дизайна. СПб.: Издательство С.-Петерб. гос. ун-та, 2014.
4. Julier G. Design and Political Economy in the UK // *Knowledge, Technology and Policy*. 2009. №22 (4), pp. 217–225.
5. Чижиков В.В. Дизайн в системе культурных ценностей: дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01. М., 2006.
6. Гафаров Х.С. Дисциплинарная структура современных западных исследований дизайна: Design Studies : проблемы стратификации и таксономии // Актуал. проблемы дизайна и дизайн-образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О. А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2018. С. 3-23.
7. Kellner D. Toward a Critical Theory of Education [Electronic recourse]. URL: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/towardcriticaltheoryofed.pdf> (date of access: 18.09.2022).
8. Foster H. Design and Crime. New York & London : Verso. 2003.
9. Simon H.A. The sciences of the artificial / 3rd ed. Massachusetts: MIT Press, 1996.
10. Папанек В. Дизайн для реального мира. Пер. с англ. Г. Северской. 2е изд. М.: Д. Аронов, 2008.

СОДЕЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
<i>Бобунова А.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г.</i> Школа в цифровую эпоху.....	3
<i>Буко В.П.</i> Система высшего образования германии в условиях пандемии.....	7
<i>Гафаров Х.С.</i> Лингво-философские основания семантического поворота в теории и практике дизайна	9
<i>Караванова Л.Ж., Соколова Н.Л., Егорова Л.А.</i> Формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов	14
<i>Крупченко А.К.</i> Лингвистическое обеспечение информационной безопасности организации: гуманитарные технологии.....	20
<i>Медведев Н.В.</i> Проблема самопознания: модель Ф. Дрекке.....	25
<i>Пироженко Л.В.</i> Современное состояние и основные направления развития высшего образования КНР до 2035 года.....	31
<i>Подольяк Е.Е.</i> Стратегия развития «цифрового знания» в ВУЗах	34
<i>Синило Г.В.</i> Библийская архетекстуальность как фактор формирования литературного языка и национальной литературы	39
<i>Телюк Н.А.</i> Обратная связь как инструмент совершенствования образовательного процесса	50
<i>Шарейко И.Л., Селиванова А.А.</i> Особенности организации дистанционной формы обучения иностранным языкам в неязыковом ВУЗе.....	55
<i>Шевлякова-Борзенко И.Л.</i> Кросс-культурность в образовании: концептуально-методологические параметры и ключевые условия реализации	59
<i>Янушевич И.И.</i> Структура Союза безбожников БССР (1926-1930 гг.).....	63
РАЗДЕЛ 2. СМЕШАННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
<i>Бартошевич И.А.</i> Педагогическое оценивание в условиях смешанного обучения.....	70
<i>Васильева О.А.</i> Разработка курса FOS (Français sur objectif spécifique).....	74

<i>Васючкова О.И., Коваленок Т.В.</i> Преподавание иностранного языка в неязыковом ВУЗе в контексте образовательной концепции смешанного обучения.....	77
<i>Горбунова Е.А.</i> Применение обучающей базы к современным мультимедийным технологиям и их интеграции в процесс обучения....	81
<i>Гурули Л.М., Алексидзе М.Д.</i> Роль самостоятельной работы учащихся при игровых методах обучения РКИ.....	86
<i>Дмитренко В.Е.</i> Цифровизация образования: современные тенденции	92
<i>Ивашкевич И.Н.</i> Фрейм как когнитивная схема в обучении языку для специальных целей	98
<i>Ковальчук А.М.</i> Бизнес-проект как формат адаптации учащихся к новому социальному опыту при проведении воспитательной работы.....	103
<i>Новикова Д.А., Гончаренко О.С.</i> Особенности дистанционного обучения в вузах	108
<i>Пащук М.Л.</i> Индивидуализация процесса изучения иностранного языка с помощью интерактивных средств	111
<i>Петрова М.Н.</i> Цифровые технологии в обучении иностранному языку	114
<i>Пристром Е.С.</i> Скаффолдинг и активная смешанная модель обучения английскому языку на юридическом факультете	117
<i>Пусенкова Г.А.</i> Экспериментальная работа по внедрению гибкого гибрида при обучении иностранному языку	123
<i>Тесевич О.Б.</i> Применение технологии смешанного обучения в преподавании английского языка на историческом факультете БГУ...	130
<i>Теслюк Н.П.</i> Интерактивное видео: инструменты, типы и обучающий потенциал	135
<i>Chen Xiaozhen</i> Разработка программы «смешанного» курса китайского языка в соответствии с новыми стандартами владения китайским языком.....	140
<i>Шпаковская И.Н.</i> Смешанное обучение как средство оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов-политологов	144
РАЗДЕЛ 3. КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	148
<i>Баньковская Ю.Л.</i> Трансформация культурных ценностей в сетевом обществе.....	148

<i>Богатырева В.А.</i> Диалог немецкой и белорусской культур на рубеже XIX–XX веков (на примере философских эссе И. Кончевского и В. Самойло).....	152
<i>Дичковская Е.А.</i> Перенастройка современного праздника.....	157
<i>Камаева А.С.</i> Интерпретация сюжета о «невесте ветра» в поэзии и живописи австрийского экспрессионизма.....	164
<i>Наймушина Е.И.</i> Традиция «Дзяды» - значимый элемент исторической памяти белорусов.....	170
<i>Новикова Н.М.</i> Любанские в Лошице. Евстафий	174
<i>Рабец Т.Д.</i> Этикет дистанционных деловых коммуникаций	187
<i>Song Shanshan</i> Introducing silk culture in the context of cross-cultural education.....	194
<i>Токарева М.М.</i> Современное городское пространство Японии. Город и манга	197
<i>He Ning</i> Teaching Chinese tea culture in the context of cross-cultural education.....	202
<i>Чжоу Хунвей</i> Культурная коннотация образов птиц в китайском и русском языках.....	205
<i>Чуняк Е.С.</i> Синтез искусств в творчестве Уильяма Блейка («Первая книга Уризена»)	209
<i>Шевела Н.И.</i> Нарратив как основная форма репрезентации идентичности.....	214
<i>Шимонович Л.В.</i> Библейские аллюзии в поэзии Аллена Гинзберга	220
<i>Шмык Е.А.</i> Диалог культур в переводах баллады И.В. Гёте «Erlkönig» на белорусский язык	226
<i>Шнейдер П.В.</i> Система образов и философская проблематика мистерии Дж. Г. Байрона «Каин».....	231
РАЗДЕЛ 4. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ	
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	
<i>Антоненко А.Н., Пантюк И.В.</i> Оценка готовности студентов к безопасной жизнедеятельности	237
<i>Долгова А.О.</i> Темперамент как совокупность индивидуальных психофизиологических особенностей личности.....	242
<i>Дюбокова-Жерносек Т.П.</i> Развитие soft skills у студентов при освоении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека»	247

<i>Кавцевич В.Н., Свирид А.А., Суленко Д.М., Титова Е.Т.</i> Из опыта использования гуманитарных аспектов в преподавании естественнонаучных дисциплин при подготовке учителей биологов ..	256
<i>Мраченко Е.А.</i> Применение принципа ассоциаций при формировании универсальных компетенций на занятиях по естественнонаучным дисциплинам в гуманитарных ВУЗах	259
<i>Савина М.Д.</i> Воздействующий потенциал спортивных слоганов на английском и русском языках через призму особенностей рекламного посыла	264
РАЗДЕЛ 5. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР	269
<i>Азарченко Г.Ю.</i> Лексика, выражающая этическую оценку, в русском, английском и белорусском языках	269
<i>Аникеева Т.В.</i> Антропонимический код и его репрезентация в пространстве современного художественного текста	275
<i>Безкоровайная Г.Т.</i> концепт «викторианская мораль» как отражение национальной языковой картины мира (на примере английского художественного текста XIX века)	280
<i>Борода Д.А.</i> Концепт «женщина» в белорусской фразеологии	285
<i>Бувевич А.А.</i> Специфика и механизмы поэтического текста	288
<i>Воробьева Е.Ю.</i> Цветовая семантика в эпоху сближения культур	292
<i>Воробьева О.А., Прохоренко О.Г.</i> Средства выражения субъективной модальности в белорусских обрядовых песнях	295
<i>Ганбарова Н.Г.Г.</i> Общее в философских взглядах М.Ф. Ахундзаде и Н.Г. чернышевского (на материале исследований академика М.Дж. Джафарова)	298
<i>Гут В.А., Зеленовская А.В.</i> Отражение гендерных стереотипов в немецкой фразеологии	302
<i>Дударёнок Ю.А.</i> True-crime stories как документально-криминальный жанр в литературном направлении нон-фикшн	307
<i>Ковальчук А.Д.</i> Молодежный социолект как маркер молодежной субкультуры	312
<i>Протасеня Н.С.</i> Архитектурный код в русской и китайской лингвокультурах (на примере единиц <i>ворота/大门</i> , <i>дверь/门</i> , <i>порог/门槛</i>)	316
<i>Прыгодзіч А.А.</i> Онiмы з кампанентам <i>Weiß</i> / белы ў беларускай i нямецкамоўнай тапанiмiцы	322

<i>Стефановская Е.И.</i> Языковая игра как элемент экспрессивизации спортивного дискурса.....	325
<i>Shestakov M.S., Ushakova N.V.</i> What is the 51 ST state going to be?	329
РАЗДЕЛ 6. ПЕРЕВОД КАК ОПОСРЕДОВАННАЯ ДВУЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА	333
<i>Барынкин В.П., Барынкина И.В.</i> К вопросу формирования социокультурных компетенций при подготовке переводчиков в ВУЗЕ	333
<i>Берастоўскі А.В., Берастоўская М.В.</i> Праблема перадачы ўласных імён пры перакладзе з беларускай мовы на лацінаграфічныя мовы	337
<i>Куркович Н.А.</i> Некоторые способы идентификации частных значений необходимости.....	339
<i>Супринович О.Е.</i> Модальные слова в немецком языке	343
<i>Торжок А.Г.</i> Заметки о переводе поэзии	347
<i>Фоменок Е.Г., Гринченко К.В.</i> Способы перевода субстантивных неологизмов-композигов с немецкого языка на русский.....	350
РАЗДЕЛ 7. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ	355
<i>Антонова Т.В.</i> Ранжирование речевых функций в условиях учебных коммуникативных ситуаций.....	355
<i>Боричевская А.А.</i> Особенности обучения иностранным языкам в рамках межкультурного коммуникативного подхода	360
<i>Бурдыко О.В.</i> Медиалингвистический ресурс в обучении иностранному языку в техническом ВУЗе	366
<i>Горбатовская А.Б.</i> Структурно содержательные и дидактические особенности мультимедийного корпуса как средства формирования слухо-произносительных навыков студентов ВУЗов	370
<i>Gordienko I.A.</i> Children's authorial animation in teaching English to preschoolers	375
<i>Гринкевич Е.А.</i> Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения в процессе иноязычной подготовки тифлокомментаторов (английский язык, языковой ВУЗ)	379
<i>Денисковец В.Л.</i> Актуальные задачи обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов специальности «Дизайн (костюма и тканей)»	384

<i>Ковригина А.И.</i> Каким критериям должен соответствовать современный учебник испанского языка для лингвистов?.....	387
<i>Прокопюк О.В.</i> Учебная модель интегрального значения как средство организации содержания иноязычного термина.....	393
<i>Санникович И.М.</i> Использование проблемных заданий при работе с литературным текстом в иностранной аудитории.....	398
<i>Фокина А.А.</i> Обучение второму иностранному языку с учетом межъязыкового и межкультурного взаимодействия	401
<i>Цыганкова Ю.Н.</i> Продуктивные стратегии работы с навыком аудирования в английском языке	406
<i>Shutko G.G.</i> Gamification in RSL classes and formation of communicative competence among foreign students at the initial stage of training	410
РАЗДЕЛ 8. ВЫСШАЯ ШКОЛА – ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В «НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ»	413
<i>Грибовская Е.А.</i> Автоматизация операций MS PowerPoint с помощью RPA-платформы UiPath	413
<i>Дубровина О.В.</i> Взаимосвязь уровня интернет-зависимости студентов и их личностных особенностей	416
<i>Иванова Н.Г., Лукьянович И.Р.</i> Проектирование веб-ресурса для развития ИТ-бизнеса на основе дизайн-мышления	420
<i>Илюхина Ю.Ю.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий для формирования компетенций магистров по направлению «Юриспруденция»	424
<i>Касьяник В.В., Лукьянович И.Р.</i> Создание 3D-графики для веб-ресурсов средствами WebGL и Three.js	427
<i>Кветко О.М.</i> Использование виртуальной среды в сфере образования	431
<i>Куцелай О.Б.</i> Перспективы использования электронных ресурсов Wordwall и Canva как средств оптимизации процесса формирования универсальных компетенций у студентов естественнонаучных специальностей	435
<i>Левкевич И.В.</i> Информационные технологии в обучении английскому языку	439
<i>Лукьянович И.Р., Мирончук В.С., Рабец В.В.</i> Инструменты и особенности визуализации баз данных для веб-приложения	443

<i>Нифагин В.А.</i> Математические аспекты современных рейтинговых систем.....	448
РАЗДЕЛ 9. ДИЗАЙН И ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ В ТРАНСКУЛЬТУРНОМ МИРЕ.....	454
<i>Голубев В.В.</i> Учебная дисциплина «Артефакты науки и техники»: методологические границы и научные связи с дизайн-образованием ..	454
<i>Гоценко О.Е., Репникова А.А.</i> Джордж Нельсон: теоретик и критик американского дизайна.....	462
<i>Дьячкова Д.В.</i> Дизайн-мышление инновационных дизайнеров: концепция Найджела Кросса	469
<i>Крыса В.С.</i> Коммуникативные компетенции в методике преподавания дизайна костюма и тканей	472
<i>Лагойко А.В.</i> Символическая функция продуктов дизайна в методологии Оффенбахской школы формообразования	475
<i>Ленсу Я.Ю.</i> Кич как элемент культуры.....	484
<i>Мешкова Г.Я.</i> Национальный бренд в дизайне одежды в условиях современной глобализации	487
<i>Осипенко П.С.</i> Эволюция методологии дизайна: исследования процесса проектирования	494
<i>Фролова Н.Ю.</i> Дизайн-образование в контексте современных трансформаций.....	502

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ГУМАНИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы IX Международной
научно-практической конференции**

Минск, 27–28 октября 2022 г.

На русском, белорусском, английском и немецком языках

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *О. А. Воробьева*

Дизайн обложки *Е. В. Дзюба, О. Е. Гоциенко*

Подписано в печать 15.12.2022. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 30,22. Уч.-изд. л. 26,36.

Тираж экз. Заказ .

Белорусский государственный университет

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК