

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова»

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД – 2020**

**Материалы
Международной научно-практической конференции
(11 ноября 2020 г., г. Барнаул)**

**АлтГТУ
Барнаул • 2020**

ББК 72.5
С-568

Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2020 : материалы международной научно-практической конференции (11 ноября 2020 г., г. Барнаул) / Под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : АлтГТУ, 2020. – 117 с.

ISBN 978-5-7568-1357-9

В сборник включены статьи, посвященные рассмотрению актуальных вопросов филологии, педагогики, философии, истории и социологии.

Редакционная коллегия:

Беседина В. Г., к. филол. н. (АлтГТУ);
Кремнева А. В., д. филол. н. (АлтГТУ)

Под общ. редакцией И. В. Рогозиной

ISBN 978-5-7568-1357-9

© Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	5
Рогозина И. В. ФЕЙК НЬЮС ДИСКУРС КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ	5
Беджанян К. Г. ЭЛЕГИЯ ОСКАРА УАЙЛЬДА В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ	11
Беседина В. Г. КОМИЧЕСКИЙ ПОЛИКОДОВЫЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТ КАК ЭЛЕМЕНТ КАРНАВАЛЬНОГО ДИСКУРСА.....	15
Бухнер Н. Ю. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ ТЕРРОРИЗМ В КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	19
Власова Е. Е. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИЙ И ЯЗЫКА	24
Гулалян К. Г. ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИХОТОМИИ ВЕРА/ЦЕРКОВЬ В ДИЛОГИИ Э.РЕЗЕРФОРДА «ИРЛАНДИЯ» И «ДУБЛИН»	27
Манухина И. А. ЭКФРАСИС В РОМАНЕ РЕДЬЯРДА КИПЛИНГА «THE LIGHT THAT FAILED».....	31
Позднякова Е. Ю., Ван Дань. НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА В РОССИИ И КИТАЕ.....	34
Саркисян И. В. ОТ ПУШКИНА ДО МАКАНИНА. «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»	40
СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	47
Бобровская Н. А., Никонова Е. Н. СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	47
Дегтярь Г. Д. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	50
Жеребкина О. С., Никонова Е. Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	53
Кандаурова Ж. Н. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫШЕЙ ШКОЛЕ.....	57
Кремнева А. В., Макаренко М. А. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ БАКАЛАВРИАТА 22.03.01 «МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ МАТЕРИАЛОВ»)	61
Ларина Т. А. КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	63
Лысакова И. М. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	68
Лысакова И. М. ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	71
Никонова Е. Н., Харламова О. Ю. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	73

Петрушова Н. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	77
Симонова Н. Н. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АЛТГТУ	79
Фролова О. В. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ	82
СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	86
Жердева О. Н., Голуенко Т. А., Контева О. Е. ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ К ПЕНСИОННОЙ РЕФОРМЕ РФ 2018 ГОДА (НА ОСНОВЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА).....	86
Васильев С. Ф. ГИЛОЗОИЗМ Ж. Б. РОБИНЭ В СРАВНЕНИИ СО СПИРИТУАЛИЗМОМ Л. М. ЛОПАТИНА	94
Инговатов В. Ю., Инговатова А. Г. ЭНИГМАТИКА ДУХА КАК ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	102
Якушева Т. В., Жадауова Ж. А. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ СТАТУС ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБВИНИТЕЛЯ	106
РЕЗЮМЕ	110

*Рогозина И.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ФЕЙК НЬЮС ДИСКУРС КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ

Ключевые слова: медиадискурс, эра пост-правды, политика пост-правды, политический онлайн-дискурс, фейк ньюс дискурс, язык фейк ньюс, индивидуальная ментальная структура.

Keywords: media discourse, post-truth environment, post-truth politics, online political discourse, fake news discourse, fake news language, individual mental structure.

На протяжении многих десятилетий доминирования традиционных массмедиа используемый ими язык привлекал к себе пристальное внимание лингвистов в силу особенностей, глубины и масштабов его воздействия. Закономерным следствием развития этой области исследований стало оформление медиалингвистики как отдельного раздела языкознания, целью которого является всестороннее изучение медиадискурса. Внедрение интернет-технологий, повлекшее бурное развитие новых медиа, привело к расширению дискурсивного медиапространства и к дифференциации его структуры, что ставит перед медиалингвистикой новые задачи.

По сути, сама возможность столь кардинальных изменений была обусловлена, прежде всего, действием нового, мощного вектора распространения информации. Этот вектор прямо противоположен тому, что преобладал в течение столетий и имел исключительно однопольный характер – «сверху-вниз» – от традиционных массмедиа к их аудитории. Характерной особенностью таких новых медиа, как, например, социальные сети, стало появление двух принципиально иных направлений движения информационных потоков, нашедших свое выражение в распространении информации как «горизонтально», так и «снизу-вверх», когда любой пользователь может стать ее источником.

В результате восприятие происходящего в мире все в большей степени становится зависимым от относительно новой разновидности медиадискурса – политического онлайн-дискурса (online political discourse) и особенно той его составляющей, которая ассоциируется с манипулятивным воздействием на сознание его реципиентов и получила название фейк ньюс дискурса (fake news discourse) [Carson 2019], представленного, в частности, на таких социальных медиаплатформах, как Facebook и Twitter, где клеймо фейк ньюс часто используется для дискредитации политических оппонентов и ослабления их позиций, а также для обвинения традиционных массмедиа в публикации ложных новостей. Исследователи констатируют, что фейк ньюс дискурс обретает все большую силу и оказывает все большее влияние на принимаемые решения и предпринимаемые действия [Demartini 2019]. Вместе с тем, фейк ньюс дискурс продолжает оставаться малоисследованным, в частности, в лингвокогнитивном аспекте, что диктует необходимость получения о нем научного представления посредством изучения используемого в нем языка – языка фейк ньюс (language of fake news).

В этой связи необходимо отметить, что язык фейк ньюс стал неотъемлемой частью политического медиадискурса со времени президентской компании в США в 2016 г., когда сначала кандидат в президенты, а затем и избранный президент страны Д. Трамп как в устных выступлениях, так и в своих твиттер-сообщениях начал регулярно употреблять словосочетание «фейк ньюс», реагируя на информацию, передаваемую о нем американскими массмедиа. Поворотным пунктом в распространении и использовании этого словосочетания во всем мире стал инцидент, когда в январе 2017 г. президент Д. Трамп отказался отвечать на вопрос репортера CNN Дж. Акоста, назвав его телеканал фейк ньюс [Carson 2019]. Помимо

этого в Твиттер-аккаунте президента США это словосочетание стало одним из наиболее часто употребляемых, что также привело к его широкому использованию политиками во всем мире при оценке правдивости новостных сообщений.

Исследование А. Карсон показывает, что словосочетание «фейк ньюс» начало фигурировать в Австралии через 6 месяцев после победы Д. Трампа, а использование языка фейк ньюс распространилось по всей стране во время парламентских дебатов: образцы этого языка имеются в стенограммах заседаний австралийского парламента, на сайтах политиков и в пресс-релизах [Carson 2019]. Аналогичным образом в Великобритании язык фейк ньюс получил широкое распространение в связи с референдумом по выходу страны из Евросоюза [Knights 2019]. Избирательная компания 2019 года также продемонстрировала активное использование этого языка, когда представители парламентских политических партий пытались манипулировать сознанием избирателей, относя сообщения СМИ к категории фейк ньюс, если им что-то не нравилось [Binns 2019]. Канадские политики также прибегают к «технике» Д. Трампа, осуществляя систематические нападки на традиционные медиа, даже в тех случаях, когда освещение новостей кажется объективным и нейтральным. Как отмечает С. Wardle, в настоящее время фейк ньюс дискурс используется политиками в глобальных масштабах для негативной оценки той информации, которая их не устраивает [Wardle 2017].

Согласно исследованию А. Карсон и К. Фархолл, чаще всего к использованию языка фейк ньюс прибегают следующие группы политических акторов:

- влиятельные политики, использующие этот язык для дискредитации медиа и политических оппонентов;
- консервативные политики;
- политики-маргиналы, стремящиеся привлечь к себе внимание массмедиа;
- политики-парламентарии из различных партий во время заседаний парламента [Carson 2019].

Несомненно являясь одним из наиболее влиятельных политиков мира и используя язык фейк ньюс для дискредитации массмедиа и своих политических оппонентов, президент США Д. Трамп занимает особое место в качестве продуцента фейк ньюс дискурса. С одной стороны, как публичный политик Д. Трамп делает заявления, дает интервью, выступает с речами (вектор распространения информации «сверху-вниз»), а с другой – активно использует Твиттер в политической борьбе в «горизонтальном режиме», причем этот вектор распространения информации оказывается настолько мощным, что исследователи называют эту медиаплатформу «крепостью Трампа» [Bryden 2019]. Принимая во внимание вышесказанное, можно утверждать, что именно президентский фейк ньюс дискурс на медиаплатформе Твиттер представляет в научном плане особый интерес в качестве весьма информативного и одновременно малоизученного дискурсивного пространства, способного открыть доступ к фрагментам индивидуального сознания политика через представленные в нем ментальные структуры.

Не вызывает сомнения, что, ядерной ментальной единицей индивидуального сознания президента США Д. Трампа является структура, репрезентируемая посредством ключевого словосочетания *fake news*. Этим положением определяется цель настоящего исследования, состоящая в лингвокогнитивной реконструкции особенностей структурного устройства сформированной в сознании президента США ментальной структуры, стоящей за ядерным для фейк ньюс дискурса словосочетанием – *fake news*. Для достижения поставленной цели считаем необходимым осуществить лингвокогнитивный анализ тех твитов Д. Трампа, которые представляют собой реакции на размещаемые в СМИ материалы о его деятельности на посту президента США.

Анализ этой группы твиттер-реакций американского президента, размещенных в Твиттер-архиве Д. Трампа [Trumptwitterarchive, эл. ресурс] и скомпонованных по тематическому принципу, обнаруживает три основных компонента индивидуальной ментальной структуры, представленной словосочетанием *fake news* и являющейся стержнем трампианского фейк ньюс дискурса:

- медиа, относимые Д. Трампом к разряду поставщиков фейков;
- предпринимаемые этими медиа действия, являющиеся основанием для причисления их к разряду фейк ньюс;
- оценка фейк ньюс медиа.

Твиты Д. Трампа показывают, что своим главным врагом, своим главным оппонентом он считает различные массмедиа, по его мнению, дезинформирующие американцев относительно исполнения им обязанностей президента США и, как следствие, причисляемые им к разряду фейк ньюс медиа (Fake News Media). Необходимо отметить, что упоминаемые в твитах массмедиа делятся на печатные СМИ, имеющие теперь также и веб-сайты, и телеканалы, доступные для просмотра и в Интернете.

Из печатных массмедиа Д. Трамп объявляет фейк ньюс, врагом народа и позором для журналистики американскую ежедневную газету «Нью Йорк таймс», являющуюся третьей по тиражу после *USA Today* и *the Wall Street Journal* и имеющую один из самых популярных новостных веб-сайтов с посещаемостью 300 миллионов человек:

Mar 8, 2020 11:23:39 AM ***The New York Times*** is an embarrassment to journalism. They were a dead paper before I went into politics, and they will be a dead paper after I leave, which will be in 5 years. Fake News is the Enemy of the people! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс. Здесь и далее курсив мой, – И.Р.].

К числу фейк ньюс медиа Д. Трамп относит и другую популярную американскую деловую газету – «Уолл-стрит джорнэл»:

Apr 9, 2020 02:35:00 PM ***The Wall Street Journal*** always “forgets” to mention that the ratings for the White House Press Briefings are “through the roof” (Monday Night Football, Bachelor Finale, according to @nytimes) & is only way for me to escape the Fake News & get my views across. WSJ is Fake News! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Согласно твитам Д. Трампа список фейк ньюс медиа продолжает другая издающаяся в столице США и входящая в число старейших и влиятельных ежедневная газета – «Вашингтон пост», которую Д. Трамп считает таким же недостоверным источником информации как и «Нью Йорк таймс»:

Apr 6, 2020 08:08:58 AM Advertising in the Failing New York Times is WAY down. ***Washington Post*** is not much better. I can't say whether this is because they are Fake News sources of information, to a level that few can understand, or the Virus is just plain beating them up. (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Ко второй группе фейк ньюс медиа, обвиняемых в распространении лживой информации, президент США относит такие популярные и влиятельные телеканалы, как CNN, ABC, CBS и NBC. Наиболее частотными являются твиты, направленные против CNN, телекомпании, которая первой в мире предложила концепцию 24-часового вещания новостей и имеющей большую аудиторию, составляющую 200 миллионов семей в 212 странах мира. В одном из своих твитов Д. Трамп эксплицитно относит CNN к числу фейк ньюс медиа, способных до неузнаваемости исказить любую историю:

Apr 4, 2020 12:07:39 PM. @CNN is Fake News. They will take a good story and make it as bad as is humanly possible. They are a JOKE! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

В своих твитах Д. Трамп также приводит примеры, когда CNN, приписывая ему те или иные фразы, продуцирует фейковые сообщения:

Mar 25, 2020 04:41:26 PM I hear that Fake News CNN just reported that I am isolated in the White House, wondering out loud, “when will life return to normal?” Does anybody really believe that? There was no leak, they made it up – they are CORRUPT & FAKE NEWS.... (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Как видно из приводимых твитов, для характеристики CNN в качестве недостоверного источника информации словосочетание *fake news* используется не только в функции именной части сказуемого, но и в качестве атрибутива в препозиции:

Dec 6, 2019 07:23:21 PM *Fake News @CNN* is reporting that I am “still using personal cell phone for calls despite repeated security warnings.” This is totally false information reporting. I haven’t had a personal cell phone for years. Only use government approved and issued phones. Retract! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Д. Трамп считает и национальную широкоэвещательную телекомпанию NBC продуцентом фейков не только за новостные сообщения, в неблагоприятном ключе интерпретирующие его действия, но и за вечернюю развлекательную программу *Saturday Night Live*, в которой осмеянию подвергается его деятельность на посту президента:

Feb 17, 2019 07:52:38 AM Nothing funny about tired Saturday Night Live on *Fake News NBC!* Question is, how do the Networks get away with these total Republican hit jobs without retribution? Likewise for many other shows? Very unfair and should be looked into. This is the real Collusion! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Отвечая на твит одного из своих подписчиков, Д. Трамп говорит и об американском семейном коммерческом телеканале ABC как об умышленно искажающем факты:

Apr 9, 2020 11:56:21 PM Thank you Frank. It’s *ABC Fake News*. They knew they were wrong when they went with this Hoax of a story! <https://t.co/FHkRaW3BTi> (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

В одном из твитов Д. Трамп утверждает, что у людей вызывает замешательство и отвращение деятельность фейк ньюс медиа и включает в него номинативный ряд – составленный им самим список шести продуцентов фейков:

Mar 1, 2020 04:13:29 PM_People are disgusted and embarrassed by the Fake News Media, as headed by the *@nytimes*, *@washingtonpost*, *@comcast & MSDNC*, *@ABC*, *@CBSNews* and more. They no longer believe what they see and read, and for good reason. Fake News is, indeed, THE ENEMY OF THE PEOPLE! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Важным компонентом индивидуальной когнитивной структуры *fake news* являются те действия, которые, как считает Д. Трамп, совершают фейк ньюс медиа и которые характеризуют их как нечистоплотных политических акторов. Эти действия рассматриваются Д. Трампом в качестве основания для причисления этих СМИ к разряду фейк ньюс медиа.

Согласно Д. Трампу, фейк ньюс медиа не желают сообщать своей аудитории факты. В приводимом ниже твите Д. Трамп обвиняет массмедиа в том, что они не хотят рассказывать о стене на границе с Мексикой, строительство которой стало одним из предвыборных обещаний американского президента, – обещания, выполнение которого способно обеспечить приграничную безопасность, поставить заслон на пути нелегальных мигрантов, остановить ввоз в страну наркотиков и снизить преступность:

Feb 23, 2019 12:52:46 PM_The Fake News just *doesn’t want to report the facts*. Border Security is a big factor. The under construction Wall will stop Gangs, Drugs and Crime! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Не желая сообщать факты, фейк ньюс медиа не бездействуют, а распространяют лживые утверждения. Например, в приводимом ниже твите Д. Трамп пытается показать лживость утверждений о том, что президент США не желает вести переговоры с Ираном: на самом деле они были проведены в рамках встречи Большой Семерки во Франции:

May 20, 2019 12:30:35 PM The Fake News *put out a typically false statement*, without any knowledge that the United States was trying to set up a negotiation with Iran. This is a false report.... (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Д. Трамп считает, что фейк ньюс медиа осознанно лгут, причем ложь, к которой они прибегают, имеет цель принизить огромные достижения его администрации и выставить самого президента в неблагоприятном свете:

Jan 7, 2019 08:09:03 AM The Fake News *will knowingly lie* and demean in order make the tremendous success of the Trump Administration, and me, look as bad as possible. They use non-existent sources & write stories that are total fiction. Our Country is doing so well, yet this is a sad day in America! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Обвиняет президент США фейк ньюс медиа и в том, что они могут до неузнаваемости исказить реальную ситуацию, пользуясь тем, что ссылаются на несуществующие, выдуманные ими самими или анонимные источники в качестве источников достоверной информации:

Mar 28, 2020 07:33:28 AM One of the reasons that Fake News has become so prevalent & far reaching is the fact that corrupt “journalists” **base their stories on SOURCES that they make up** in order to totally distort a narrative or story. When you see, “five sources say”, don’t believe the story, it is.... (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Фейк ньюс медиа, по мнению Д. Трампа, делают все возможное, чтобы преуменьшить достигнутые им успехи, как, например, при освещении его визита в Лондон для участия во встрече стран НАТО:

Dec 5, 2019 06:28:53 AM RT @realDonaldTrump: The Fake News Media **is doing everything possible to belittle my VERY successful trip** to London for NATO. (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

В твитах президента США находим также и репрезентанты третьего, эмоционально-оценочного компонента индивидуальной ментальной структуры *fake news*. Поскольку Д. Трамп в своих твитах реагирует на критические сообщения массмедиа, то неудивительно, что индивидуальная ментальная структура репрезентируется такими исключительно отрицательно-оценочными атрибутами, как *dishonest, false, inaccurate, corrupt, dangerous, bad* и др. Обвиняя фейк ньюс медиа в тотальной нечестности, Д. Трамп рассматривает Твиттер как платформу, предоставляющую ему возможность отвечать ударом на удар:

Aug 10, 2019 05:27:44 PM Think how wonderful it is to be able to fight back and show, to so many, how totally **dishonest** the Fake News Media really is. (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

По мнению Д. Трампа, в истории США никогда раньше медиа не были столь бесчестны и коррумпированы:

Mar 19, 2019 07:24:21 AM The Fake News Media has NEVER been more Dishonest or Corrupt than it is right now. There has never been a time like this in American History. Very exciting but also, very sad! (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Нечестность приводит фейк ньюс медиа к лживости и неточностям, которые допускают в своей деятельности репортеры. В частности, Д. Трамп выражает недовольство тем, как «лживо и неточно» освещалась встреча Большой Семерки, в которой он, как президент страны, принимал участие во Франции в 2019 г.:

Aug 25, 2019 12:45:18 AM_Such **False and Inaccurate** reporting thus far on the G-7. The Fake News knows this but they can’t help themselves! Leaving now to have breakfast with Boris J. (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Придерживаясь того мнения, что представители Демократической партии и выражающие их взгляды фейк ньюс медиа лгут и обманывают с целью дестабилизации ситуации в стране в преддверии президентских выборов, Д. Трамп объявляет их опасными и недостойными:

Sep 29, 2019 06:07:18 PM These Radical Left, Do Nothing Democrats, are doing great harm to our Country. They are lying & cheating like never before in our Country’s history in order to destabilize the United States of America & it’s upcoming 2020 Election. They & the Fake News Media are **Dangerous & Bad!** (Twitter for iPhone) [Trumptwitterarchive, эл. ресурс].

Таким образом, реконструкция индивидуальной ментальной структуры *fake news*, репрезентированной в твиттер-дискурсе президента США Д. Трампа, позволила определить ее устройство как трехкомпонентное и охарактеризовать его как лишенное какой бы то ни было сложности (рис. 1). Вся структура укладывается в простую логику: ряд массмедиа искаженно освещают деятельность Д. Трампа, что вызывает у него соответствующую негативную реакцию.

FAKE NEWS	
К О М П О Н Е Н Т Ы	НОМИНАТИВНЫЙ
	NEW YORK TIMES WALL STREET JOURNAL WASHINGTON POST CNN, NBC, ABC, CBS
	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ
	DO NOT REPORT THE FACTS PUT OUT TYPICALLY FALSE STATEMENTS KNOWINGLY LIE BASE THEIR STORIES ON SOURCES THAT THEY MAKE UP BELITTLE PRESIDENTIAL SUCCESS
	ЭВАЛЮАТИВНЫЙ
	DISHONEST FALSE INACCURATE CORRUPT DANGEROUS BAD

Рисунок 1 – Индивидуальная ментальная структура

Центральный компонент – номинативный – представлен номинативным рядом – названиями тех американских СМИ, которые Д. Трамп квалифицирует как фейк ньюс медиа и обвиняет в создании и распространении фейков относительно его деятельности на посту президента США. К категории фейк ньюс медиа президент США относит как влиятельные печатные медиа (газеты и журналы) и их интернет-аналоги, так и популярные телеканалы. Вторым компонентом реконструируемой индивидуальной ментальной структуры является деятельностный, включающий в себя глаголы с отрицательной семантикой, обозначающие те неприглядные действия, которые, как считает Д. Трамп, используют фейк ньюс медиа для его дискредитации. Как следствие представляется логичным наличие в структуре индивидуальной ментальной единицы третьего, эвалюативного компонента, представленного отрицательно оценочными атрибутивами, позволяющими президенту США выражать свое негативное отношение к материалам, публикуемым о нем американскими массмедиа.

Литература:

Binns, A. How to spot fake news this election [Электронный ресурс] / A. Binns / inform.org. – Режим доступа: <https://inform.org/2019/12/12/how-to-spot-fake-news-this-election-amy-binns>

Bryden, J. Trump supporters on Twitter during 2016 US election [Электронный ресурс] / J. Bryden, E. Silverman / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/trump-supporters-on-twitter-during-2016-us-election-show-little-evidence-of-russian-infiltration-new-research-115188>

Carson, A. The real news on ‘fake news’: politicians use it to discredit media, and journalists need to fight back [Электронный ресурс] / A. Carson, K. Farhall / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/the-real-news-on-fake-news-politicians-use-it-to-discredit-media-and-journalists-need-to-fight-back-123907>

Demartini, G. Users (and their bias) are key to fighting fake news on Facebook [Электронный ресурс] / G. Demartini / theconversation.com. – Режим доступа:

<https://theconversation.com/users-and-their-bias-are-key-to-fighting-fake-news-on-facebook-ai-isnt-smart-enough-yet-123767>

Knights, D. Fake news: emotions and experiences, not more data, could be the antidote [Электронный ресурс] / D. Knights / theconversation.com. – Режим доступа: <https://theconversation.com/fake-news-emotions-and-experiences-not-more-data-could-be-the-antidote-123496>

Trumptwitterarchive [Электронный ресурс] / www.trumptwitterarchive.com. – Режим доступа: <http://www.trumptwitterarchive.com/archive/fake%20news%20%7C%7C%20fakenews%20%7C%7C%20fake%20media/ttff/1-19-2017>

Wardle, C. Fake news. It's complicated [Электронный ресурс] / C. Wardle / medium.com – Режим доступа: <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79>.

*Беджанян К.Г.
Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна*

ЭЛЕГИЯ ОСКАРА УАЙЛЬДА В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ

Ключевые слова: перевод, сопоставительный анализ, стихотворение, соответствие, структура, рифма.

Keywords: translation, comparative analysis, poem, equivalent, structure, rhythm.

О. Уайльд (1856-1900) – поэт, романист, драматург, эссеист, хотя приходится признать, что при жизни подлинный успех сопутствовал лишь его драматургическим произведениям, а его поэтические опыты, точно так же, как и проза, не вызывали того интереса, который к ним проявили потомки. Его ранние стихи написаны в основном в традициях так называемого «эстетического движения», сложившегося под влиянием французского символизма. В начале своего творческого пути он воспекает античность, красоту искусства, ценит яркие мимолетные впечатления, прославляет поэтов прошлого (Мильтона, Шелли, Китса), провозглашает свободу искусства от морали; его «иммориализм» был формой вызова викторианскому ханжеству и лицемерию. Стихи Уайльда отличаются изысканностью языка и изящностью стиля; он культивирует сложные формы (сонеты, канцоны, терцины, баллады и др.).

Одно из самых трогательных стихотворений сборника «Стихотворения» (1881), открывающее второй цикл под названием «Rosa mystica» («Мистическая роза»), – это написанное в жанре элегии «Requiescat», которое отражает личные переживания поэта. На русский язык стихотворение перевел М. Кузмин.

Глубина и трагичность лирического переживания, непосредственная связь с жизнью сделали это стихотворение хрестоматийным, в котором уже тогда проявились основные черты поэзии Уайльда, характерные для более поздних его произведений. Основная её тема – смерть. Вообще мотив смерти, бренности человеческого существования пронизывает не только весь художественный мир Уайльда, но и творчество самого переводчика, у которого за кажущейся простотой и беспечностью даже в самых его радостных произведениях постоянно присутствует (пусть и не названная напрямую) смерть. У обоих поэтов похожие темы: например, размышления о возрождающей силе природы, о быстротекущем времени, о несовершенстве мира, или о вечности Искусства и недолговечности земного существования. Многие кузминские стихотворения тематически перекликаются со стихотворениями Уайльда, и даже названия часто у них одинаковые (сравним, у Уайльда – «The Garden of Eros», «Phedre», «Ravenna»; у М. Кузмина – «Рождение Эроса», «Пламень Федры», «Равенна»). Но схожие образы, темы и мотивы – не единственное, что сближает поэтов. Их творчество ха-

рактируется также совпадением внутренних рифм, музыкальностью, поэтическими повторами.

Однако присутствуют и значительные различия в поэтике двух авторов. Например, лирика Уайльда – это, по своей сути, воспевание искусственной красоты, в некотором роде декоративной: поэт, восхищаясь мастерами давно ушедших лет, вдохновения ищет в прошлом. Именно поэтому в его произведениях лексика возвышенная, приподнято-торжественная, в то время как у Кузмина – разговорная, простая. Это, конечно же, сказалось на переводе, но об этом ниже. Русского поэта интересуют те произведения Уайльда, в которых или есть мотив смерти («Requiescat»), или присутствуют «декоративные фантазии» («La Panneau»), или стихотворения с музыкально-песенным началом («Serenade», «Canzonet»).

Обратимся к сравнительно-сопоставительному анализу стихотворения «Requiescat» и его перевода на русский язык.

Итак, начнем с заглавия. Само название в переводе с латинского означает «покойся с миром», что дает представление о значении стихотворения, в целом: стихотворение о любимом человеке, который сейчас похоронен под землей. Здесь необходимо отметить, что латинскому названию соответствует английский перевод *rest in peace*. Не зря в стихотворении эти слова стоят рядом в конце четвертой и начале пятой строф. Итак, элегия, написанная для кого-то, кто умер. Но кому конкретно она посвящается?

Известно, что стихотворение было написано после смерти сестры автора Айзолы Франчески, которой на тот момент было всего девять лет. Незадолго до этого она лечилась от лихорадки в Ректории Эджуортстаун в Ирландии. Но умерла она, по признанию матери, от кровоизлияния в мозг, а Уайльд даже обвинял себя в ее смерти. Об этом сохранились записи в его записных книжках.

Следовательно, «Requiescat» – это личный поэтический ответ двенадцатилетнего мальчика на внезапную смерть своей младшей сестры, где он признается, что Айзола мертва и похоронена, но в то же время он не теряет надежду, что душа ее все еще жива: «Говори нежно, она может слышать, / как маргаритки растут (Speak gently, she can hear / The daisies grow)». Что это, как не предположение о существовании приграничного состояния между жизнью и смертью или, по меньшей мере, о существовании загробной жизни, в которой Айзоле удалось бы стать взрослой женщиной: «Она едва ли знала, / что была женщиной (She hardly knew / She was a woman)».

В свои неполные девять лет Айзола, конечно же, была не в состоянии знать, что значит быть настоящей женщиной; но, кажется, Уайльд колеблется между дихотомией девичество/женственность с одной стороны и телесность/эфемерность – с другой. Как сам Уайльд признавал, «она едва знала, что она смертная, потому что росла как ангел (she hardly knew she was a mortal human, because she grew like an angel)» [Уайльд 1997: 34].

В предпоследней строфе без лишних слов показана вся тяжесть камня, сдавившего сердце человека, чье горе тяготит его настолько, что он не может прямо сказать об этом. Здесь уместно обратить внимание не только на рифму *stone/alone*, но также на внутреннюю рифму начальных букв в английских словах *тяжелый* и *сердце* (выделено в тексте – К.Б.). В этом проскальзывает намек на путь, который проходит душа, перед тем, как покинуть тело. Жаль, что это не нашло отражения в переводе.

Перевод М. А. Кузмина	Requiescat
Ступай легко: ведь обитает Она под снегом там. Шепчи нежней: она внимает Лесным цветам.	TREAD lightly, she is near Under the snow, Speak gently, she can hear The daisies grow.
Заржавела коса золотая, Потускла, ах!	All her bright golden hair Tarnished with rust,

Она – прекрасная, молодая – Теперь лишь прах.	She that was young and fair Fallen to dust.
Белее лилии блистала, Росла, любя, И женщиной едва сознала Сама себя.	Lily-like, white as snow, She hardly knew She was a woman, so Sweetly she grew.
Доска тяжелая и камень Легли на грудь. Мне мучит сердце жгучий пламень. – Ей – отдохнуть.	Coffin-board, <i>heavy</i> stone, Lie on her breast, I vex my <i>heart</i> alone She is at rest.
Мир, мир! Не долетит до слуха Живой сонет. Зарытому с ней в землю глухо Мне жизни нет. [Уайльд, https://librebook.me/poems_in_prose/vol1/1]	Peace, Peace, she cannot hear Lyre or sonnet, All my life's buried here, Hear earth upon it. [Wilde, http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=723]

Композиционно стихотворение состоит из пяти разностопных четверостиший с перекрёстной рифмовкой **АВАВ** и с чередующейся женской и мужской рифмой. Примечательно, что переводчик смог полностью передать характер рифмовки:

Оригинал	перевод М.А. Кузмина
near	обитает
snow	там
hear	внимает
grow	цветам
hair	златая
rust	ах
fair	молодая
dust	прах
snow	блистала
knew	любя
so	сознала
grew	себя
stone	камень
breast	грудь
alone	пламень
rest	отдохнуть
hear	слуха
sonnet	сонет
here	глухо
upon it	нет

Из примеров видно, что Кузмин придерживается ритмического рисунка подлинника и соблюдает все формальные признаки. Так же как и в оригинале, здесь пять четверостиший, двадцать строк с перекрёстной рифмовкой. Однако, в отличие от автора, который в первой и

последней строфе использовал только женские рифмы, а в остальных – чередовал мужскую рифму с женской, переводчик чередовал рифмы во всех строфах. Таким образом, на основании этого можно утверждать, что переводчик, будучи внимательным к формальной организации текста, не пренебрегал передачей смысла произведения. Рассмотрим схемы перевода и оригинала на примере третьей строфы:

оригинал	перевод
⊔ -/⊔-/⊔-/⊔	⊔ -/⊔-/⊔-/⊔-/⊔
⊔-/⊔-/	⊔-/⊔-/
⊔ -/⊔-/⊔-/⊔	⊔ -/⊔-/⊔-/⊔-/⊔
⊔-/⊔-/	⊔-/⊔-/

Отметим, что стихотворение написано трехстопным (в первом и третьем стихах) и двухстопным ямбом (соответственно во втором и четвертом каждого катрена). Однако, нельзя упускать из виду, что в первой и последней строфе чередуются семи- и пятисложные строки, а во второй, третьей и четвертой строфах пятисложные строки заменяются четырехсложными. В переводе первая и третья строки удлинены на два слога. Следовательно, Кузмин использовал девятисложник в первом и третьем стихах и четырехсложник во втором и четвертом соответственно, только во втором стихе первой строфы появляется шестисложная строка.

Если рассматривать перевод со стилистической точки зрения, следует отметить, что Кузмин пользуется теми же изобразительно-художественными средствами, что и Уайльд. Во-первых, сравнения («Lily-like, like snow» / как лилия, как снег) позволяют подчеркнуть всю невинность и молодость преждевременно ушедшей из жизни девочки. (Здесь уместно вспомнить, что самыми совершенными цветами у художников-прерафаэлитов, наряду с лилией, считались гвоздика и подсолнух.)

Однако привнесения переводчика («блистала», «любя»), усиливает общую музыкальную тональность стихотворения, из-за чего мотив сопричастности и глубокой связи с умершей звучит намного напряженнее и возвышеннее. Во-вторых, звукопись оригинала нашла отражение в переводе: Кузмин сохранил аллитерацию на **т** (*tread, gently, bright, tarnished, rust, that, dust, white, sweetly, stone, breast, heart, rest, cannot, sonnet, it/ ступай, обитает, там, внимает, цветам, золотая, потускла, теперь, блистала, тяжелая, мучит, долетит, сонет, зарытому, нет*) и **л** (*lightly, gently, all, golden, fallen, lily-like, hardly, sweetly, lie, alone, lyre, all, life/ легко, лесным, заржавела, золотая, потускла, любя, младая, лишь, белее, лилии, блистала, росла, сознала, тяжелая, легли, пламень, долетит, землю, глухо*). В-третьих, лексика: в отличие от подлинника, в переводе она архаизирована. Здесь появляются *ступай, внимает, младая, золотая, обитает, прах*, что, в свою очередь, трансформирует образ героини: из мертвых она переходит в мир искусства.

Таким образом, исходя из анализа перевода, приходим к выводу, что, несмотря на довольно свободное обращение переводчика с первоисточником, и на то, что русский текст не всегда лексически точно воспроизводит оригинал, все же следует признать, что многое в мироощущении Кузмина совпало с мировоззрением молодого Уайльда. И именно поэтому переводчик смог не только передать «дух» оригинала, то чувство, от которого отталкивался автор, создавая это произведение, но и музыкальное звучание, и композицию произведения.

Литература:

Уайльд, О. Requiescat [Текст] / О. Уайльд / Письма. – М. : Аграф, 1997. – С. 34.

Уайльд, О. Стихотворения [Электронный ресурс] / О. Уайльд. – Режим доступа: https://librebook.me/poems_in_prose/vol1/1

Wilde, O. Poems [Электронный ресурс] / O. Wilde. – Режим доступа: <http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=723>

КОМИЧЕСКИЙ ПОЛИКОДОВЫЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТ КАК ЭЛЕМЕНТ КАРНАВАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: интернет-мем, поликодовый текст, карнавализация, карнавальный дискурс, десакрализация, смерть

Keywords: internet meme, polycode text, carnivalization, carnival discourse, desacralization, death

По мере возрастания роли интернет-коммуникации в современном обществе, интернет-тексты привлекают всё большее внимание исследователей разных сфер, в том числе и лингвистов. В силу широкого распространения такого типа текстов, как интернет-мемы, в научном сообществе активно обсуждаются различные аспекты поликодовых интернет-текстов комического характера: интернет-мемы рассматриваются лингвистами с точки зрения их потенциала в решении различных коммуникативных задач, выполняемых ими функций, используемых инструментов создания комического эффекта, в частности, языковой игры, и т. п. [Беседина 2019, Гурова 2020, Щурина 2013]. Мы полагаем, что интернет-мем, наряду с другими текстами интернет-дискурса, обнаруживает карнавальную направленность. По нашему мнению, для более полного понимания характера воздействия этого типа текста на реципиентов его следует рассматривать в совокупности с экстралингвистическими факторами, как элемент карнавального дискурса.

Подробно о перенесении карнавала в литературу писал М. Бахтин [Бахтин 1990]. Карнавал – это праздник, приуроченный к смене времен года, один из «обрядов перехода», где переодевание символизирует состояние перехода, пересечения разных форм крайностей и отмены границ. Сейчас введенный М. Бахтиным термин «карнавализация» понимается не только как «транспонирование карнавальных форм народной смеховой культуры на язык литературы», но гораздо шире, как привнесение принципов и черт карнавала в культуру. При этом, если М. Бахтин описал черты карнавала в произведениях отдельных авторов – проведя наиболее подробный анализ работ Ф. Рабле и Ф.М. Достоевского, то интернет-мемы, хоть формально и имеют автора, этот автор, как правило, неизвестен, и потому, принимая во внимание их массовый характер, их можно отнести к форме народной смеховой культуры. Рассмотрим основные черты карнавала, выделенные М. Бахтиным, которые обнаруживают себя и в интернет-мемах:

- массовое действие, которое противостоит официальной культуре;
- смеховое начало;
- всенародность (смех “на миру”);
- открытость, универсальность (карнавальный смех направлен на все и на всех, в том числе самих смеющихся);
- диалогизм (приводящий к душевному слиянию участников);
- амбивалентность (смех веселый и насмешливый);
- «масочность»;
- сакральное переворачивается в профанное через осмеяние;
- гиперболизм материально-телесных образов.

Семенова Е. А. определяет карнавализацию следующим образом: «амбивалентное явление, всегда граничащее с безумием, антиповедением, девиантностью, метанормативностью, выходом за рамки привычного и дозволенного, это всегда, в той или иной степени, посягательство на норму» [Семенова 2015]. Такая характеристика, на наш взгляд, подходит и для интернет-мема как типа текста. Считаем целесообразным рассмотреть специфику реализации приведенных выше характеристик карнавала в этом типе текста. Для целей исследова-

ния нами были выбраны интернет-мемы, репрезентирующие концепт СМЕРТЬ, поскольку смерть является одним из центральных аспектов карнавала как обряда перехода от зимы (умирание) к весне (возрождение). Смерть традиционно относится к категории сакрального – мистического, непознанного, потустороннего и, в определенном смысле, табуированного: так, смерть редко является предметом разговоров в быту, а тем более – предметом шуток. В связи с этим десакрализация смерти в интернет-мемах, перевод ее в профанное через осмеяние, отмечается нами как один из ярких признаков принадлежности этого типа текстов к карнавальному дискурсу.

Отобранные для исследования мемы, репрезентирующие концепт СМЕРТЬ, были разделены нами на следующие тематические группы:

- смертельная болезнь,
- насильственная смерть,
- суицид,
- переживание горя по поводу чьей-то смерти,
- обряды, связанные со смертью (похороны).

Все рассмотренные нами интернет-мемы объединяет смеховое начало. Комический эффект, как правило, достигается несоответствием должного (ожидаемого реципиентом) и действительного. Такое несоответствие может быть реализовано как вербальными средствами – например, языковой игрой в подписи к изображению, так и игрой смыслов, создаваемой неожиданным сочетанием вербальных и невербальных элементов текста. В первой выделенной нами тематической группе интернет-мемов такое несоответствие часто выражается противоречием послания, выражаемого мимикой участников интеракции, представленных на невербальной части мема – как правило, врача и пациента, которые улыбаются и в целом выглядят жизнерадостно, – и содержанием вербальной части, раскрывающей известие о скорой смерти пациента. Зачастую и известие о предстоящей смерти подаётся лечащим врачом в шуточной форме, как в примерах, представленных на рисунке 1: «Доктор: Вам нужно принимать одну таблетку в день всю оставшуюся жизнь. Пациент: Доктор, но здесь всего три таблетки. Доктор: Точно!»; «Ребенок: Ты будешь навещать меня, когда меня выпишут из больницы? Медсестра: лол, не, ненавижу кладбища». Такая смена привычных ролей, несоответствие поведения и речи привычному профессиональному протоколу доктора и медсестры соответствует масочности карнавала, смене официальной роли на роль шута-балагура.



Рисунок 1 – Карнавализированная репрезентация смертельной болезни в интернет-мемах

Следующая выделенная нами тематическая группа – мемы, репрезентирующие насильственную смерть. При этом насилие либо уже совершено, либо только планируется, что зачастую транслируется либо имплицитно, либо только вербальным компонентом, при полном отсутствии каких-либо элементов насилия на картинке (см. рис. 2). В каком-то смысле в интернет-мемах, репрезентирующих концепт СМЕРТЬ, наблюдается не только десакрализация смерти, но и других общепринятых ценностей: традиционно считающихся благородными профессий врача, художника, ценностей семьи, искусства. Так, известный

своими мастер-классами по рисованию и добрым, позитивным отношением к людям художник Боб Росс может быть представлен серийным убийцей, а ценность семьи нивелироваться игрой слов «моя семья – как сокровище, понадобится карта и лопата, чтобы их найти». Ценность труда и гордость за результаты своего труда предстают в неожиданном свете при прочтении до конца текста «Питер гордится своей работой. Он уверен, что теперь никто не найдёт Кэрол Энн» в сочетании с изображением мальчика, завершившего работу над клумбой (см. рис. 2).

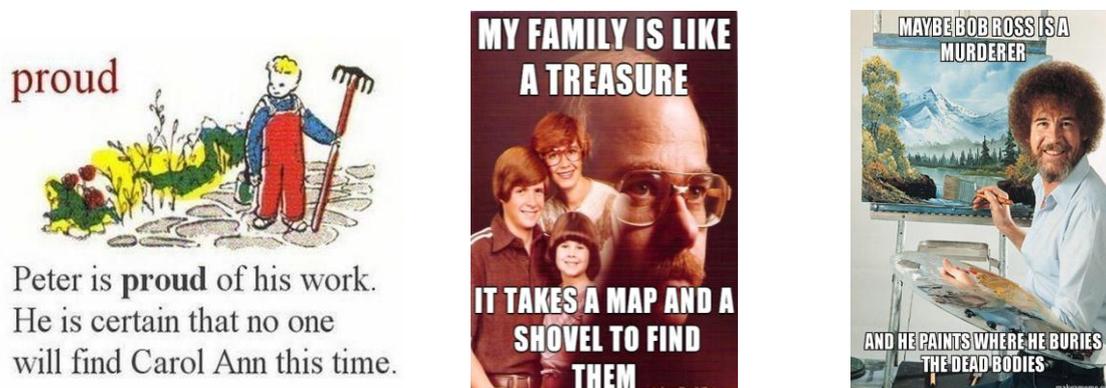


Рисунок 2 – Карнавализованная репрезентация насильственной смерти в интернет-мемах

Представляют интерес интернет-мемы, являющиеся своеобразной пародией на мотивационные плакаты: они сохраняют форму, используя тот же шаблон, но как текст, так и изображение заменяются на нетипичные для мотивационных плакатов, часто – совсем противоположные по смыслу, поэтому они условно называются «демотиваторами». Однако комический эффект выбранных нами интернет-мемов о самоубийстве состоит как раз в том, что формально их можно отнести к мотивационным плакатам по сходству вербального компонента и побудительному характеру содержания, призыву к действию: «SUCCESS / Success is a journey, not a destination» (УСПЕХ / Успех – это путешествие, а не конечный пункт), «SUCCESS! / Now I will never fall again!» («УСПЕХ! Теперь я больше никогда не упаду!»), «SUICIDE / Just because you're a miserable failure at life, doesn't mean that you can't be successful at something» («СУИЦИД / Просто если ты лузер по жизни, это еще не значит, что ты не можешь быть успешен в чем-то») (рис. 3). Такое несоответствие должного и реально наблюдаемого подкрепляется и неожиданным для мотивационных плакатов характером авербального компонента – вместо традиционных картин природы, возможно, с силуэтом человека в созерцательной или жизнеутверждающей позе, мы обнаруживаем веревочную петлю, ставшую одним из символических изображений смерти, и, в частности, суицида.



Рисунок 3 – Карнавализованная репрезентация суицида в интернет-мемах

Еще одна группа мемов, репрезентирующих концепт СМЕРТЬ, связана с переживанием горя. Зачастую причиной создания таких мемов становится пережитое трагическое событие, часто – это смерть реальной знаменитости или известного, полюбившегося персонажа фильма. Создание и просмотр таких мемов является своего рода копинговой стратегией для фанатов, способом выразить и пережить свою скорбь. При этом привычные картины смерти персонажа, в оригинале вызывавшие слезы у зрителей, карнавализируются – преломляются в интернет-мемах таким образом, чтобы вызвать комический эффект. Приём перенесения привычного шаблона для репрезентации нового – нетипичного для этого шаблона – содержания, описанный нами выше, используется и в группе мемов о переживании горя: например, фраза, которую сказал Человек-паук перед смертью в фильме «Мстители: Война бесконечности» «Mr. Stark, I don't feel so good» («Мистер Старк, что-то мне нехорошо»), вкладывается в уста персонажей фильмов «Титаник» и «Властелин колец» с соответствующей заменой обращения (Rose, My King) (рис. 4). Дополнительная отсылка к прецедентному тексту создаётся визуальным эффектом «рассыпания» персонажа, дублирующем картинку оригинала из «Войны бесконечности».



Рисунок 4 – Карнавализованная репрезентация переживания горя в интернет-мемах

Последняя группа мемов, репрезентирующих концепт СМЕРТЬ, связана с обрядовой стороной смерти, в частности, с похоронами. Примечательно, что в 2020 году стало «вирусным» видео о необычном роде ритуальных услуг в одной из африканских стран – похоронная процессия с танцами. Однозначно можно утверждать, что это youtube-видео стало мемом, который затем перешел на другие платформы в форме статичного изображения и даже вышел за рамки сети интернет, «оставив отпечаток» в объектах материальной культуры (рис. 5). Примечательно, что такую популярность карнавализованная репрезентация концепта СМЕРТЬ получила именно в 2020 году, когда в мире, охваченной пандемией коронавируса, официальные сводки ежедневно наполнены статистикой смертельных случаев от новой болезни. Смех на фоне страха – такое противостояние официальной культуре мы встречаем в интернет-пространстве, которое выступает той «городской площадью», на которой происходил карнавал в средневековье, но теперь – виртуальной, не ограниченной физическими пространственными и временными рамками.



Рисунок 4 – Карнавализованная репрезентация похорон в интернет-мемах

Амбивалентность карнавального дискурса, сопряжение в нем смеха и смерти, на наш взгляд, очень удачно иллюстрирует М.М. Бахтин четверостишием из произведения Г. Гейне «Атта Троль» [цит. по: Бахтин 1990]:

«Это мудрое безумье!

Обезумевшая мудрость!

Вздых предсмертный, так внезапно

Превращающийся в хохот!» (курсив М. М. Бахтина).

Таким образом, мемы о смерти являются яркими примерами карнавального дискурса, т. к. переворачивают «с ног на голову» привычные репрезентации смерти, допускают смех там, где в обычной жизни он неприемлем. На наш взгляд, интернет-мем как элемент карнавального дискурса заслуживает внимания как предмет исследования помимо рассмотренного нами концепта СМЕРТЬ и в связи с другими характерными чертами карнавала, такими, как жанр меннипеи, диалогизм, ниспровержение авторитетов. Кроме того, в качестве объекта изучения в категории «интернет-мем» могут выступать не только статичные тексты, но и короткие динамические изображения формата «gif», а также видеоролики.

Литература:

Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1990. – 541 с.

Беседина, В. Г. Интернет-мем как инструмент копинга [Текст] / В. Г. Беседина / Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2019 : материалы Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2019. – С. 16-19.

Гурова, Е. К. Карнавал в Сети: как формула протеста побывала мемом [Текст] / Е.К. Гурова, Н.Ю. Ломыкина // Медиалингвистика. – 2020. – Т. 7, № 3 – С. 318-331.

Семенова, Е. А. Стихийные процессы карнавализации в среде российской студенческой молодежи [Текст] / Е. А. Семенова // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 48-54.

Щурина, Ю. В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации [Текст] / Ю. В. Щурина // Науч. диалог. Филология. – 2013. – № 3. – С. 160-172.

Эко, У. Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ [Текст] / У. Эко / Humanitarius. – Режим доступа: <http://humanitarius.com/static/nazad-14.html>

Бухнер Н.Ю.

*Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ ТЕРРОРИЗМ В КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: картина мира, терроризм, ассоциативный эксперимент

Keywords: the picture of the world, terrorism, associative experiment.

Понятие ТЕРРОРИЗМ представляет собой ментальную сущность, сложное ментальное образование об отдельном фрагменте действительности. Его формирование в индивидуальном сознании происходит в результате когнитивной деятельности личности, поскольку в ходе ежедневных практик большинство населения не сталкивается с терроризмом или его последствиями напрямую, однако же, у любого человека есть некое субъективное представление о данном понятии. Другими словами, знание о терроризме является результатом когнитивного восприятия и личностного анализа, прежде всего, масс-медийного пространства. Терроризм как явление социальной жизни достиг к настоящему времени международных

масштабов и вызывает отрицательные эмоции у большинства, так как «основным способом его деятельности является массовое уничтожение ни в чем не повинных людей, распространение страха и паники в целях оказания выгодного для себя давления на государственную власть» [Кириллов 2019: 35].

В современной теории и практике языкознания сформировался устойчивый интерес к исследованию терроризма в таких направлениях как:

– моделирование/вербализация концепта в массмедийном дискурсе (Е. С. Гладковская, Э. И. Глинчевский, Г. В. Грачев, К. В. Дементьева, Е. Л. Зайцева, Е. А. Косолюкина, И. В. Никулина, О. В. Прибылова, О. В. Рыкова);

– лексико-семантическое наполнение (Н. Л. Грейдина, С. В. Иванова, К. Г. Лебедева, А. Маргиани, Л. А. Метелькова, В. И. Стулов, Н. В. Чукарикова);

– неологизмы (Л. И. Овчинникова).

Первое из указанных направлений развивается в основном в контексте компаративного анализа языкового пространства разных стран. Мы полагаем, что такое распределение не является случайным, а понятие «ТЕРРОРИЗМ» можно отнести к социокультурным понятиям, иными словами его содержание зависит от языка, на котором говорит респондент и является отражением его картины мира, которую мы понимаем как «индивидуальное представление человека о мире, репрезентированное в языке» [Пищальникова 2019: 14].

В свою очередь картина мира, с точки зрения деятельностной теории личности, получившей наибольшее распространение в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский) является результатом активной познающей деятельности человека. В нашем исследовании представлены некоторые результаты изучения терроризма в русском языке на основе пилотажного ассоциативного эксперимента.

Экспериментальное исследование проводилось в 2018 г. среди студентов Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова (всего 100 респондентов). В экспериментальную анкету было включено слово-стимул «терроризм», которое перемежалось словами-дистракторами, на которые респондентам было предложено отреагировать первым пришедшим в голову словом.

В результате эксперимента нами были получены данные, сопоставительный анализ которых с опорой на концепцию В. А. Пищальниковой [Пищальникова 2001], позволяет получить ассоциативное поле слова «терроризм», в которое включаются (рис. 1):

1) **понятийные** ассоциаты (7): *политики (2), акт (1), теракт (1), страна (1), причина (1), международный (1)*;

2) **реакции-представления** (51): *взрыв (10), бомба (7), война (6), ИГИЛ (6), смерть (4), убийства (3), Ислам (2), оружие (2), Бен Ладен (1), Аллах Акбар (1), Беслан (1), Америка (1), Чечня (1), НОРД-ОСТ (1), разруха (1), автомат (1), спецназ (1), кровь (1), слезы (1)*;

3) **эмоционально-оценочные** реакции (39): *угроза (9), зло (7), страх (7), плохо (4), насилие (3), опасность (2), отрицательно (1), негатив (1), жестокость (1), беда (1), ужас (1), жуть (1), агрессия (1)*;

4) отдельные ассоциаты (3): *тема (1), жена (1), нейтрал (1)*.

Обратим внимание на то, что реакции-представления составляют 51 % от общего числа полученных ассоциаций. Это свидетельствует с одной стороны, о наличии личностного актуального стимула в использовании слова ТЕРРОРИЗМ в речевой деятельности, а с другой стороны, о том, что фрагмент картины мира респондентов, относящийся к указанному понятию формируется, в основном, за счет медиа-источников через визуальные, аудиальные образы.

Таким образом, состав ассоциативного поля ТЕРРОРИЗМ позволяет предположить, что данное негативное социальное явление является личностно актуальным для респондентов и зафиксировано в представлениях о нем.

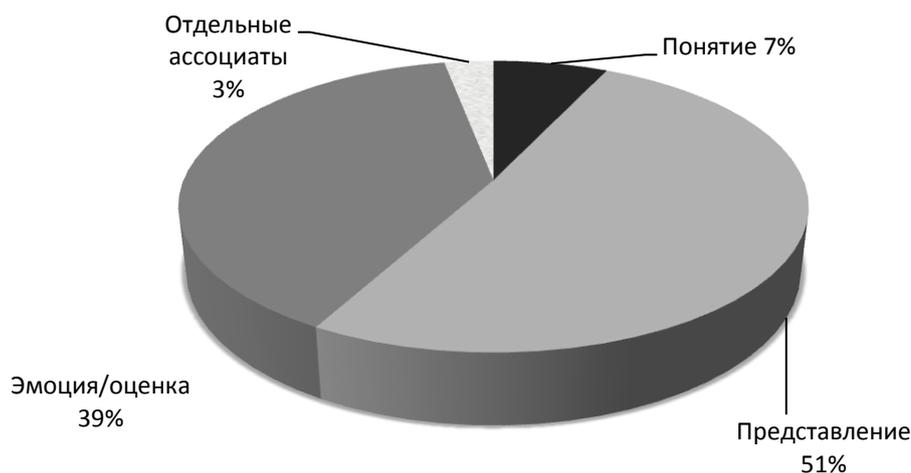


Рисунок 1 – Состав ассоциативного поля «терроризм» (в %)

Рассмотрим более подробно некоторые из указанных групп ассоциатов, начнем с понятийных реакций. «Понятийные признаки концепта актуализируются на основе словарных дефиниций соответствующей лексемы-репрезентанта концепта, эти признаки указаны в словарных статьях в виде семантических компонентов (сем)» [Пименова 2007: 314]. Обращаясь к словарным дефинициям, находим следующие определения:

– «это деятельность террористов, тактика, политика террора, то есть физического насилия по отношению к политическим врагам» [Ушаков 1996: 347];

– «деятельность террористов, политика террора, угрозы физической расправы по политическим или каким-либо иным мотивам или запугивания с угрозой расправы или убийства» [Ефремова 2001: 532].

Полученные в результате эксперимента **понятийные** ассоциаты (*политики* (2), *акт* (1), *терракт* (1), *страна* (1), *причина* (1), *международный* (1)) по сути, и есть семы словарного определения слова «терроризм», которые мы условно разделили на три группы:

- **источник терроризма** (*политики, причина*);
- **деятельность террористов** (*акт, терракт*);
- **распространение терроризма** (*страна, международный*).

Реакции-представления являются первой по численности группой ассоциатов и составляют 51% от общего числа полученных реакций (*взрыв* (10), *бомба* (7), *война* (6), *ИГИЛ* (6), *смерть* (4), *убийства* (3), *Ислам* (2), *оружие* (2), *Бен Ладен* (1), *Аллах Акбар* (1), *Беслан* (1), *Америка* (1), *Чечня* (1), *НОРД-ОСТ* (1), *разруха* (1), *автомат* (1), *спецназ* (1), *кровь* (1), *слезы* (1)). Ее состав представлен такими компонентами, как (рис. 2):

– **условия и элементы теракта во внешней среде**: *взрыв, бомба, война, оружие; автомат, спецназ*;

– **религия террористов**: *Ислам, Аллах Акбар*;

– **наиболее запомнившиеся теракты**: *Беслан, Америка, Чечня, НОРД-ОСТ*;

– **объединенные группировки и отдельные террористы**: *ИГИЛ, Бен Ладен*;

– **последствия теракта**: *смерть, убийства, разруха, кровь, слезы*.

Наиболее актуальным представлением о теракте в картине мира респондентов является картинка, связанная с условиями и элементами теракта: взрывом, бомбой, применением оружия, в том числе автомата, и противодействия теракту в виде спецназа, деятельность которого также может включать все указанные выше элементы.

Все 39 полученных **эмоционально-оценочных** реакций (*угроза* (9), *зло* (7), *страх* (7), *плохо* (4), *насилие* (3), *опасность* (2), *отрицательно* (1), *негатив* (1), *жестокость* (1), *беда* (1), *ужас* (1), *жуть* (1), *агрессия* (1)) содержат в себе исключительно отрицательные (*плохо, отрицательно, негатив*) чувства, которыми терроризм характеризуется, как: «*зло/беда, со-*

держащие в себе моральную и физическую (*насилие/жесткость/агрессия*) угрозу/опасность, и вызывающие такие эмоции как *страх/жуть/ужас*». Условно полученные ассоциаты можно разделить на такие группы как (рис. 3):



Рисунок 2 – Группы реакций-представлений понятия «терроризм» (в %)

- **оценочная характеристика терроризма** (*зло, беда, плохо, отрицательно, негативно*);
- **чувства, вызываемые терроризмом** (*угроза, опасность, страх, жуть, ужас*);
- **нравственные качества личности террористов** (*насилие, агрессия, жестокость*).



Рисунок 3 – Группы эмоционально-оценочных реакций понятия «терроризм» (в %)

В результате частотного анализа компонентов структуры концепта они были распределены на три группы. Основанием деления послужили математические расчеты. Так, сначала нами была найдена разница между самой частотной группой (**условия и элементы внешней среды** – 27 % от общего числа полученных ассоциатов) и наименее частотной группой (**распространение терроризма** – 2 % от общего числа полученных ассоциатов). За-

тем определен интервал, который и позволил сформировать три группы компонентов: высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные (таблица 1).

Таблица 1 – Модель понятия ТЕРРОРИЗМ как фрагмента картины мира студентов

ВЫСОКОЧАСТОТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ		
<i>Представление</i>	УСЛОВИЯ И ЭЛЕМЕНТЫ ТЕРАКТА ВО ВНЕШНЕЙ СРЕДЕ	27%
<i>Эмоция/оценка</i>	ЧУВСТВА, ВЫЗЫВАЕМЫЕ ТЕРРОРИЗМОМ	20%
СРЕДНЕЧАСТОТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ		
<i>Эмоция/оценка</i>	ОЦЕНОЧНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРРОРИЗМА	14%
<i>Представление</i>	ПОСЛЕДСТВИЯ ТЕРАКТА	10%
НИЗКОЧАСТОТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ		
<i>Представление</i>	ОБЪЕДИНЕННЫЕ ГРУППИРОВКИ И ОТДЕЛЬНЫЕ ТЕРРОРИСТЫ	7%
	НАИБОЛЕЕ ЗАПОМНИВШИЕСЯ ТЕРАКТЫ	4%
	РЕЛИГИЯ ТЕРРОРИСТОВ	3%
<i>Эмоция/оценка</i>	НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ТЕРРОРИСТОВ	5%
<i>Понятие</i>	ИСТОЧНИК ТЕРРОРИЗМА	3%
	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕРРОРИСТОВ	2%
	РАСПРОСТРАНЕНИЕ ТЕРРОРИЗМА	2%

Таким образом, понятие ТЕРРОРИЗМ можно представить как комплексную модель неоднородных высокочастотных, среднечастотных и низкочастотных компонентов. Наиболее значимыми в картине мира студентов технического вуза являются группы **представлений** и **эмоций/оценок** об условиях и элементах теракта во внешней среде, а также чувства, вызываемые терроризмом.

Литература:

Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – Москва, 2001. – Т. 2. – 1084 с.

Кириллов, В. П. Антитеррористическая защита туризма невоенными способами / В.П. Кириллов, Г.В. Кириллова [Текст] // Сервис в России и за рубежом. – 2019. – Т.13. – Вып. 1. – С. 35-49.

Пименова, М. В. Концепт сердце: Образ. Понятие. Символ. [Текст] / М.В. Пименова. – Кемерово: КемГУ, 2007. – 500 с.

Пищальникова, В. А. Картина мира как междисциплинарное понятие и приемы ее моделирования [Текст] / В. А. Пищальникова // Вестник ВГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. – С. 13-19.

Пищальникова, В. А. Общее языкознание [Текст] / В. А. Пищальникова. – Барнаул : Изд-во АГУ, 2001.

Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4-х тт. [Текст] / Д. Н. Ушаков. – Москва, 1996. – Т. 4. – 720 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИЙ И ЯЗЫКА

Ключевые слова: эмоция, психология, лингвистическая теория эмоций, эмотивность, аффект.

Keywords: emotion, psychology, linguistic theory of emotions, emotiveness, affect.

В последние два десятилетия наблюдается значительное усиление внимания к эмоциональной сфере человека со стороны представителей различных наук, в том числе психологии и лингвистики. Интерес современных лингвистов прикован не только к исследованию эмоциональной сферы человека, но, прежде всего, особенностям ее отражения в языке. Так, выделяется обособленное направление лингвистики – эмотиология, которое зачастую заменяется названием «лингвистика эмоций». Эти термины появились в советской лингвистике в 80-е годы прошлого столетия в трудах В.И. Шаховского. Данное направление, являющееся на сегодняшний день ведущим в лингвистике эмоций, возникло на стыке языкознания и психологии и изучает взаимосвязь эмоций и языка [Шаховский 2019]. В основе лингвистической теории эмоций, разрабатываемой представителями Волгоградской лингвистической школы во главе с В.И. Шаховским, лежит концепция о категоризации эмоций в лексико-семантической системе языка.

Тем не менее, несмотря на значительные достижения, многие ключевые вопросы лингвистической теории эмоций остаются нерешенными. К таким вопросам можно отнести существование расплывчатых категорий и понятий, являющихся базовыми для лингвистики эмоций и языкознания в целом. В качестве примера можно привести различия в толковании сущности и объема основополагающей категории эмотиологии – категории эмотивности.

Лингвистические исследования характеризуются противоречивостью даже по опорным вопросам. Как уже отмечалось ранее в нашем исследовании, спорным остается место эмоционального компонента в структуре значения слова и определение круга эмоциональной лексики, описывающей эмоциональные переживания индивида [Роговская 2004]. При изучении выражения эмоций средствами языка в составе лексики выделяются эмоциональные слова, отличающиеся от всего остального массива нейтральных слов за счет особенностей своего значения. В зависимости от исходных теоретических позиций исследователей эмоциональные характеристики слова рассматриваются как в составе его коннотативного значения наряду с оценочным, экспрессивным и стилистическим компонентом, так и в составе денотации. При этом отношение элементов коннотации и денотации может быть различным [Мягкова 1990].

В.Н. Гридин указывает на терминологическое разнообразие, а порой и путаницу в лингвистических исследованиях эмоций. Описывая представленные в языке эмоции, ученые используют термины «аффективная окраска», «чувственный фон», «эмоциональный фон», «эмоциональная окраска», «чувственная окраска» и т. д. [Гридин 1983]. Похожую проблему описывает и Е.Ю. Мягкова, которая в качестве примера приводит термины «эмотивность», «эмоциональность», «эмоциональная нагрузка слова», «экспрессивно-стилистическая окраска», используемые исследователями при описании эмоциональных характеристик слова [Мягкова 1990]. Причиной такого разнообразия, по словам В.Н. Гридина, является влияние, которое оказывает на лингвистику психология: «терминологическая неупорядоченность описания эмоциональных процессов заимствована лингвистикой у психологии» [Гридин 1983: 116]. В психологии описано существенное количество классификаций эмоциональных явлений и процессов, в основу которых положены различные критерии.

В поисках теоретической базы для своих концепций авторы лингвистических исследований, посвященных эмоциям, зачастую обращаются к психологии эмоций, что вполне за-

кономерно, поскольку, чтобы приблизиться к описанию данного феноменологического материала, необходимо достаточно четко представлять себе его специфику. Однако здесь возникает целый ряд проблем, обусловленных, прежде всего, сложностью и неоднозначностью исследуемого явления «эмоция». «Отсутствие преемственности между теориями, созданными в различные исторические эпохи», осложняет, по мнению В.К. Вилюнаса, обращение к психологической теории эмоций. [Вилюнас 1984: 4]. В основе разногласий исследователей лежат разные представления о том, какие психологические явления можно отнести к классу эмоциональных.

Вместе с тем следует согласиться с широко распространенным мнением о том, что решение этого вопроса является основополагающим для каждой теории. Противоречивость позиций различных авторов в этой сфере приводит к тому, что в психологии эмоций, как это ни парадоксально, открытым остается вопрос о ее объекте. В качестве базовых при создании теории эмоций авторами рассматриваются разнообразные процессы – потребности, мотивы, физиологические основания, познавательные процессы, что объясняет множественность мнений относительно включения тех или иных явлений в круг эмоциональных. Таким образом, в психологической теории эмоций сама трактовка феномена «эмоция» может быть различной и зависит от теоретической базы конкретного исследования.

По данным «Большого психологического словаря» эмоция относится к особому виду явлений и состояний психики, тесно взаимосвязанных с мотивами, потребностями и инстинктами, «отражающих в форме непосредственного переживания (радости, страха) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [Большой психологический словарь 2009: 781]. Довольно сложно разграничить эмоции и связанные с ними психологические феномены, такие как аффекты, настроения, чувства, эмоциональный тон ощущений, страсть и др.

Нередко теоретические исследования в области психологии эмоций характеризуются противоречивостью используемой в них терминологии, когда происходит подмена одних понятий другими. Рассмотрим их соотношение вслед за данными «Словаря практического психолога», где обозначенные вышеприведенными терминами явления располагаются в особом порядке: от низших к высшим. В качестве простейшей формы эмоции в словаре представлен тон эмоциональных ощущений, являющий собой переживания, возникающие в результате определенного воздействия на индивида (к примеру, температурного или вкусового). Далее следует аффект и, наконец, высшая форма развития эмоций – чувства, превалирующие и самые интенсивные из которых называются страстью. Словарь определяет аффекты как непродолжительные эмоциональные состояния, но при этом обладающие значительной степенью интенсивности. Аффекты возникают в критической для субъекта ситуации, из которой он не в состоянии найти выход. Настроения представляют собой «изменение общего эмоционального фона» [Словарь практического психолога 1998: 783-784]. В последнее время намечается тенденция, в соответствии с которой, как указывает Е.Ю. Мягкова, акцент делается не на противопоставление эмоций и других психических процессов, а на реализацию подхода к исследованию психики как единству и взаимообусловленности всех ее составляющих [Мягкова 2000].

Качественными характеристиками эмоций являются знак (положительный или отрицательный) и модальность (удивление, радость, отвращение, тревога и др.). В то время как различие эмоций по знаку является очевидным, модальность не обнаруживает столь явного сходства в различных психологических концепциях. Приведенное выше определение эмоций позволяет установить основное свойство эмоций, проявляющееся в отношении к отражаемым явлениям и представленное в первую очередь в динамике протекания эмоций, а именно длительности и интенсивности. Сущность динамики эмоций подробно рассматривается в работе В.К. Вилюнаса. Исследователь определяет динамику эмоций как объединение отдельно взятых эмоций в комплексные эмоциональные структуры [Вилюнас 1984]. Среди исследователей-психологов нет единства и по поводу специфики каждой представленной характеристики эмоций.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что на сегодняшний день накоплен обширный фактический материал в области психологии эмоций. Несмотря на это, существующие исследования значительно отличаются друг от друга даже по основным, опорным для каждой теории вопросам. В числе этих вопросов можно отметить определение круга явлений, относимых тем или иным автором к разряду эмоциональных, формулировку самого понятия «эмоция», выявление ее существенных характеристик, разграничение эмоций и сопутствующих им психологических феноменов. Отсутствие единства при изучении явления «эмоция» в психологии в значительной степени осложняет строящиеся на их основе лингвистические исследования.

Возникающие трудности связаны, прежде всего, со сложностью и многообразием эмоций, когда возможным становится получение разнообразных (зачастую противоречивых) исследований в зависимости от исходных теоретических позиций их авторов. В связи с этим становится актуальным создание целостной многоуровневой психологической теории эмоций [Бабенко 1989].

Однако лингвистика также не стоит на месте. В современной лингвистике широкое распространение получает обращение к внеязыковым факторам, способным объяснить многие языковые явления. Подробно останавливаясь на этом вопросе, А.В. Кинцель связывает новый поворот в развитии лингвистики с введением носителя языка в сферу ее исследования [Кинцель 2000]. В связи с реализацией «антропологического принципа» и необходимостью введения интегративного подхода к анализу языковых явлений, значительное распространение получает попытка решения проблемы эмоциональности в языке с позиций психолингвистики или теории речевой деятельности. Новый подход к языку как речевой деятельности, процессу порождения смыслов и их репрезентации в языковых единицах позволяет психолингвистической теории по-иному подойти к проблеме эмоциональности речи. Решению данного вопроса посвящены работы А.А. Залевской, В.А. Пищальниковой, А.В. Кинцель, Е.Ю. Мягковой и др.

Литература:

Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке [Текст] / Л. Г. Бабенко. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 182 с.

Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

Вилюнас, В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций [Текст] / В. К. Вилюнас // Психология эмоций. Тексты / под. ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 3-28.

Гридин, В. Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка [Текст] / В. Н. Гридин // Психолингвистические проблемы семантики / отв. ред. А. А. Леонтьев, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1983. – С. 113-119.

Залевская, А. А. Специфика единиц и механизмов индивидуального лексикона [Текст] / А. А. Залевская // Психолингвистические исследования значения слова и понимания текста / отв. ред. А. А. Залевская. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1988. – С. 5-15.

Кинцель, А. В. Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора [Текст] / А. В. Кинцель. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000. – 151 с.

Мягкова, Е. Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования [Текст] / Е. Ю. Мягкова. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 106 с.

Мягкова, Е. Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова [Текст] / Е. Ю. Мягкова. – Курск : Изд-во Кур. гос. пед. ун-та, 2000. – 110 с.

Пищальникова, В. А. Психопоэтика [Текст] / В. А. Пищальникова. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 1999. – 175 с.

Роговская, Е. Е. Эмоциональная доминанта как структурообразующий компонент текста перевода [Текст] : дисс. ... канд. филол. наук / Е. Е. Роговская. – Барнаул, 2004. – 165 с.

Словарь практического психолога [Текст] / сост.: С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 799 с.

Шаховский, В. И. Обоснование лингвистической теории эмоций [Текст] / В. И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 1 (39). – С. 22-37.

Гулянян К.Г.
Ереванский государственный университет
языков и социальных наук им. В.Я.Брюсова

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИХОТОМИИ ВЕРА/ЦЕРКОВЬ В ДИЛОГИИ Э. РЕЗЕРФОРДА «ИРЛАНДИЯ» И «ДУБЛИН»

Ключевые слова: Резерфорд, Ирландия, Дублин, вера, церковь, история
Keywords: Rutherford, Ireland, Dublin, Faith, Church, History

Э. Резерфорд – британский писатель, снискавший славу своеобразными историческими романами. Произведения автора представляют из себя жизнеописание какого-либо места, его трансформацию на протяжении веков, и носят полуисторический, полугеографический, полудокументальный характер. Автор всегда очень тщателен в выборе источников, старается опираться только на труды известных историков, лингвистов, фольклористов или литературоведов. Но главными героями повествования являются последовательные поколения нескольких выдуманных семей, чьи судьбы расходятся, переплетаются и отражают многообразие исторических процессов. Резерфорд признает, что он не является автором подобной схемы произведения. В качестве образца для своего творчества он опирается на творения американского романиста Джеймса Альберта Миченера, который придумал такую форму, чтобы популяризировать историю.

Первый роман Э. Резерфорда назывался «Сарум» (Sarum: the Novel of England, 1987) и был посвящён истории его малой родины, территории вокруг города Солсбери. Дублин тоже очень много значит для автора романов: он живет в этом городе с 1990-х годов, правда в последние десятилетия надолго может надолго уехать в США, там родились его дети [Gussow 2004], и эта любовь к столице и Ирландии в целом чувствуется в каждой строчке дилогии. Вот, например, начальное предложение главы «Стронгбоу»: «Вторжение, которому предстояло принести Ирландии восемь веков страданий (*подчеркнуто нами*), началось в солнечный осенний день 1167 года от Рождества Христова» [Резерфорд 2017: 366]. Основанию, становлению и развитию Дублина посвящена исследуемая нами дилогия. «Ирландия» является первой частью произведения, включающего также роман «Дублин». Перевод обоих романов выполнен Татьяной Голубевой в 2017 г., когда произведения и были изданы санкт-петербургским издательством «АЗБУКА». Нам хотелось бы обратить внимание на вопиющую ошибку в переводе названий дилогии на русский язык. Так, в оригинале первый роман 2004 года в британском варианте называется «Dublin: Foundation», а в американском: «The Princes of Ireland: The Dublin Saga». То есть, должно было быть «Дублин: Основание» или «Принцы Ирландии: дублинская сага». Второй роман 2006 года на английском языке называется соответственно: «Ireland: Awakening» или в США «The Rebels of Ireland: The Dublin Saga», что по-русски дословно означает: «Ирландия: Пробуждение» или «Бунтари/Мятежники Ирландии: дублинская сага».

Следует отметить, что на фронтисписах издания указаны американские варианты названий, недвусмысленно говорящие о единстве обоих произведений. Тем не менее, то ли переводчик, то ли издательство решили упростить и переставить названия романов. То есть, в русском переводе начало дилогии называется просто «Ирландия», а продолжение «Дублин», что, по нашему мнению, искажает замысел автора. Если они хотели использовать первоначальные британские версии, можно было бы остановиться на авторских вариантах. Резер-

форд пишет о том, как на протяжении тысячелетия маленькое родовое селение в несколько домиков в болотистом устье реки Лиффи превратилось в культурный и политический центр всей Ирландии, как оно заняло место языческой Тары в качестве средоточия духовных исканий ирландцев. То есть он пишет о расширении влияния города на всю страну, а в русском переводе получается сужение значимости от страны к городу. Тем не менее, мы вынуждены будем ссылаться на искаженные названия, ибо не владем оригинальными изданиями.

Роман «Ирландия» начинается Прологом, озаглавленным «Изумрудное солнце», который описывает обычный неспешный восход солнца над островом еще в начале времен, «еще до появления кельтских племен. До того, как возник гэльский язык. В ту пору, когда ирландские боги еще даже не расстались со своими именами» [Резерфорд 2017: 17]. Но этот восход отличается тем, что происходит в день зимнего солнцестояния и солнечный луч движется по коридору и врывается в комнату-трилистник мощного кургана, созданного Человеком. Вспомним, что у кельтских племен год начинался с зимы, поэтому повествование у Резерфорда тоже начинается погожим зимним утром. Нам кажется, что эта сцена символизирует Ирландию – вечно юную, но с уважением относящуюся к своей истории.

Дихотомия понятий вера и церковь появляется в романе в первой же главе, «Дуб-Линн», повествование в которой начинается в 430 году н.э. Резерфорд описывает трагическую историю любви Конала, племянника верховного короля, и Дейрдре, дочери Фергуса из болотистого местечка Дуб-Линн, на фоне разочарования ирландцев в язычестве и проповедей Святого Патрика. Резерфорд с азартом описывает политические интриги многочисленных ирландских королей, их гордость, заносчивость и особый сентиментальный склад ума, который удивительным образом совмещается с цепким практическим отношением к жизни прирожденных торговцев. В жизненных невзгодах помогает им институт друидов – «церковь» язычества. Проблема в том, что для этой церкви человеческие жертвоприношения не являются чем-то необычным, хоть друиды и не практикуют их уже больше столетия.

Ситуация складывается таким образом, что верховный король, из-за политических и экономических причин, решает принести в жертву своего племянника, что в результате отталкивает от язычества даже самих служителей культа, чем и объясняется относительно мирное обращение ирландцев в христианство Святым Патриком. Образ епископа Патрика, появляющийся в конце главы, примечателен полным отсутствием фанатизма при наличии глубокой непоколебимой веры и уважения к «языческим заблуждениям» новообращенной паствы. Он умен, предусмотрителен, щедр, внимателен к деталям и способен видеть главное, не размываясь на формальности. И хотя у него сподвижников и есть желание укрепить новую веру старыми методами, он говорит бывшему друиду: «Ларине, я вернулся на этот остров для того, чтобы нести Благую весть язычникам. А не для того, чтобы создавать мучеников. – Епископ вздохнул. – Пути Господни неисповедимы, Ларине, – мягко добавил он. – И нам незачем быть такими честолюбивыми» [Резерфорд 2017: 192].

С этого времени, по мнению Резерфорда, на острове устанавливается хрупкое единство веры и церкви, почти не нарушаемое противоречиями. В главе «Бриан Бору» автор объясняет это удаленностью Ирландии от Римской империи, что привело к процветанию многочисленных монастырей: «когда святой Патрик начал свою миссию, он пришел сюда как епископ. По всей рушившейся Римской империи картина была одинаковой: христианскими священниками и их паствой руководил какой-нибудь епископ, который селился в ближайшем крупном римском городе. И как бы само собой подразумевалось, что даже на далеком западном острове все должно быть организовано примерно таким же образом. Вот только этот остров никогда не входил в состав империи, поэтому и городов на нем попросту не было, и, хотя первые епископы-миссионеры старались поселиться поближе к местным королям, все равно кельтские вожди постоянно болтались на их территориях. Римских священников это совершенно не устраивало.

А вот монастыри стали постоянным местом проживания. Там можно было построить церковь, жилые дома, даже библиотеку и обнести все это надежными стенами. Монастырь становился самостоятельным, и уже из его собственной общины выходили хорошо обучен-

ные работники, священники и правители. <...> Рядом с монастырями с удовольствием селились ремесленники и купцы, появлялись рынки, вокруг монастырей вырастали целые поселения. И неудивительно, что монастыри на месте первой миссии святого Патрика быстро превратились в главные центры христианства на острове. Вплоть до появления первых прибрежных поселений викингов спустя столетия большие монастыри оставались единственными городами в Ирландии» [Резерфорд 2017: 259-260]. Нам хотелось бы отметить еще две особенности ирландской церкви раннего Средневековья, которым Э. Резерфорд уделяет большое значение в диалогии. Это ее функции просвещения и собирателя искусства. Ирландские монастыри становятся не только первыми городами, но и школами, музейными центрами, библиотеками. Потом, уже после английского завоевания, когда ирландская католическая церковь лишится почти всех своих богатств, священники продолжают проповедовать и обучать детей уже в «школах за изгородями».

Церкви и монастыри были не только заказчиками, но и производителями книг, драгоценной утвари и одежды, религиозной символики, особенно крестов: «В Келлсе было несколько таких каменных крестов, покрытых искусной резьбой; как и круглые башни, они стали отличительной чертой островных монастырей. Перекладыны креста были заключены в каменное кольцо – такая форма, известная как кельтский крест, восходила ко временам еще до святого Патрика, к римским триумфальным венкам, и перекликалась с древним символом бога солнца. Однако по-настоящему примечательной особенностью ирландских крестов стала резьба. Иные были сплошь покрыты переплетенными узорами и закрученными спиралями, уходящими в глубокую древность. Келлские кресты были образчиками тончайшей работы: все их поверхности и даже постаменты, на которых они стояли, украшали искусные рельефы: Адам и Ева, Ной в своем ковчеге, сцены из жизни Христа, ангелы и демоны. На постаменте креста, стоящего на рыночной площади, было высечено изображение воинов, идущих на битву. Подобно статуям и резьбе внутри церквей, фигуры на этих огромных крестах были ярко раскрашены. Наконечники копий воинов даже покрывались серебром» [Резерфорд 2017: 261]. Нас особенно заинтересовала данная традиция, потому что она перекликается с традицией армянской апостольской церкви воздвигать резные кресты – хачкары, которые в некоторых случаях могут служить заменой самой церкви.

Единство веры и церкви в Ирландии нарушается в XII веке и совпадает с началом английского завоевания. Столкновения на почве трактовок некоторых духовных вопросов, традиционных для Ирландской церкви, таких как право священников иметь семьи, их независимость от центра, свободное распоряжение церковной десятиной, стали неприемлемыми для Папы Римского и послужили одной из причин поражения Ирландии в борьбе с англичанами. Центр требовал реформ, вплоть до возможного объявления Крестового похода против Ирландии. Местные священники понимали, к чему это могло привести, но проблема была в новой формации священников молодых, получивших образование на континенте, послушных решениям Папы.

Конфликт в романе наиболее ярко представлен спорами двух священников, отца Конна и его сына Гилпатрика: «То, что любят все эти реформаторы, к духу никакого отношения не имеет. Это власть. Папа Римский не берет заложников, как короли, но создает заложников духовных. Потому что, если какой-нибудь монарх ему не повинуется, папа тут же отлучит его и заявит его народу – или это заявит другой король, достаточно сильный, – что его необходимо свергнуть. Ты скажешь, это делается ради того, чтобы приблизить к Богу все народы на земле. А я тебе скажу, это делается из любви к власти. <...>

– По пенни с каждого хозяйства на острове, и отправлять их в Рим каждый год. Денарий святого Петра! – воскликнул старый вождь. – Денег они хотят, Гилпатрик! Денег!

– Отец, но ведь это просто...

– Денарий святого Петра! – Старик выразительно поднял вверх палец и с такой яростью уставился на сына, что Гилпатрик почти воочию увидел, как его вразумляет седобородый друид из древних времен. – Денарий святого Петра!» [Резерфорд 2017: 399-400].

Резерфорд показывает, что для людей думающих в последующие двести лет церковь станет одним из средств подавления ирландского свободолюбивого духа. А вера продолжит жить в сердцах отдельных людей, поэтому теме церкви автор не будет уделять значения вплоть до эпохи короля Генриха VIII, который, как известно, отрекся от католичества и назначил себя главой Англиканской церкви.

Одна из наиболее пронзительных сцен в романе «Ирландия» – это сцена сожжения католических реликвий по приказу нового английского архиепископа Брауна зимой 1538 года перед дублинским кафедральным собором Христа. Особенностью этой сцены является почти полное безразличие толпы. Она как бы подчеркивает, что католическая церковь потеряла в сердцах людей место духовного лидера, и ирландцы не видят смысла бороться за ценности церкви. Они в ужасе наблюдают, могут тайком спрятать что-нибудь маленькое, но поднять голос в защиту не решаются. Символом же будущего возрождения церкви и веры становится исчезновение главной реликвии католической Ирландии – посоха святого Патрика: «Поначалу это казалось настолько невероятным, что люди просто не могли поверить, но к вечеру, похоже, никаких сомнений не осталось. Бачал Изу, одна из самых древних и почитаемых святынь во всей Ирландии, – большой, украшенный драгоценностями саркофаг, в котором хранился посох самого святого Патрика, – исчез» [Резерфорд 2017: 727]. Поиски Бачал Изу на страницах следующего романа дилогии не приведут к существенным результатам.

Действия романа «Дублин» начинаются через почти шестьдесят лет после описанной сцены появлением на ирландской земле нового типа священника: алчного, фанатичного, извращенного, неумного, предвзятого, недалёковидного: «Еще до своего переезда в Ирландию доктор Пинчер обстоятельно ознакомился с вопросом. Он, например, узнал, что жители острова, или коренные ирландцы, как их теперь называли в Англии, были хуже животных, и что им, как католикам, нельзя доверять. В Ирландию доктор Пинчер прибыл с твердым убеждением: коренные ирландцы – это низшие существа, и сам Господь намеренно пометил их – вместе со многими другими, конечно, – еще в начале времен и предназначил им вечно гореть в адском пламени» [Резерфорд 2017: 22]. У Резерфорда читатель не встретит ни одного положительного образа протестантского священника, не важно, к какой ветви протестантизма он относится. А доктор Симеон Пинчер был кальвинистом.

Следует отметить, что, хотя роман «Дублин» и описывает развитие города от времени правления королевы Елизаветы Тюдор до 1920-х гг., описание дихотомии вера/церковь остается одинаковой до середины XIX века. Католическая церковь вновь становится воплощением всенародной искренней веры, но вынужденно уходит на полуполегалное, а в некоторые периоды развития истории – на полностью нелегальное положение. Она лишается почти всех храмов, официальных школ и монастырских владений. Под эгидой католической церкви проходят почти все описываемые национально-освободительные восстания.

Протестантская колонизация Ирландии приводит к ущемлению не только религиозных, но и гражданских прав ирландцев, вне зависимости от их социального статуса. Особенно агрессивно колонизация проходит на севере острова. Вынужденные отправлять детей на учебу на континент, джентльмены-католики постепенно сталкиваются с нежеланием этих детей возвращаться на родину. Некоторые воспитывают старших детей в протестантской вере, а младших – католической, что приводит к многочисленным семейным трагедиям. Э. Резерфорд подчеркивает, что протестантизм высвечивает самые низменные черты характера человека, в частности нетерпимость и холодное безразличие иногда даже к самым близким родственникам. Автор делает лишь небольшое исключение для пуритан Оливера Кромвеля. «Они так же жестоки в бою к в очередной раз восставшим ирландцам, но отказываются насильно обращать их в свою веру: «Вера человека – его личное дело», – говорили они. – С какой стати мы должны заставлять ирландцев быть протестантами?» [Резерфорд 2017: 258]. Автор с горечью пишет, как постоянные ограничения будут вынуждать ирландцев покидать страну, основывать католические колонии в других странах, на других континентах. Дилогия Э. Резерфорда – летопись постоянных потерь Ирландии. Ситуация не меняется до 1860-х годов.

В конце XIX – начале XX, по мнению писателя, английское правительство, решив приструнить слишком ленивых протестантских наместников Ирландии, возвращает католикам гражданские права. Интересно то, что в романе данное событие приводит не к усилению роли католической церкви, а вызывает интерес к языческому наследию и родному языку: «В последнее время возникло целое движение, прославлявшее богатое кельтское наследие Ирландии. Сами связанные с этим образы – великолепные древние иллюстрированные книги, гэльские кресты и артефакты с повторяющимися орнаментами – вызывали восхищение. Но что до слов, тут дело обстояло хуже. Ирландский язык был не слишком простым для изучения, если вы не владели им с рождения. Он в основном был распространен на западе, но массовые переселения и переезды в связи с Великим голодом изгнали его в дальние уголки Коннахта и в еще более дикие места. Многие даже думали, что он вообще исчез. Но увлеченные люди спасли его. Йейтс, поэт, находил в нем вдохновение. Хайд, протестант, сын шотландского пастора и немки, основал Гэльскую лигу – *Conradh na Gaeilge*, – чтобы спасти древний язык от гибели, и теперь изо всех сил распространял его» [Резерфорд 2017: 768].

Таким образом, диалогия Э. Резерфорда имеет кольцевую композицию. Она начинается и заканчивается темой язычества и усилением дихотомии вера/церковь. Но если в начале произведения вера ирландцев перерастает их языческую «церковь», и они обращаются к новой, христианской церкви, то в конце произведения мы видим, что автор последовательно дискредитирует все ветви христианской церкви, вера становится исключительно индивидуальным переживанием. А объединяющими народ Ирландии элементами становятся такие отрасли гуманитарного научного знания как история, лингвистика и искусствоведение.

Литература:

Gussow, M. A. Tale of Ireland Forever, or at Least 1,100 Years. [Text] / M. Gussow. – The New York Times. – 2004. – April 28.

Резерфорд, Э. Дублин. [Текст] / Э. Резерфорд. – СПб. : АЗБУКА, 2017. – 832 с.

Резерфорд, Э. Ирландия. [Текст] / Э. Резерфорд. – СПб. : АЗБУКА, 2017. – 736 с.

*Манухина И.А.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ЭКФРАСИС В РОМАНЕ РЕДЬЯРДА КИПЛИНГА «THE LIGHT THAT FAILED»

Ключевые слова: интермедиальность, интертекстуальность, экфрасис, стилистический прием, текст

Keywords: intermediality, intertextuality, ecphrasis, stylistic device, text

На сегодняшний день теорию интермедиальности можно назвать одним из самых популярных направлений современной гуманитарной науки. Свидетельством тому являются многочисленные конференции, монографии, диссертации и статьи.

Столь высокая популярность данного направления объясняется тем, что интермедиальность соответствует запросам современного гуманитарного знания, обладая междисциплинарным характером. Более того, интермедиальность представляет собой новый методологический подход, отвечающий реалиям современной культуры и предоставляющий большие возможности для изучения особенностей взаимодействия различных видов медиа, что становится наиболее актуальным в период активного развития цифровой культуры. В рамках интермедиального подхода внимание особо акцентируется на механизмах и последствиях взаимодействия участников коммуникации.

Теория интертекстуальности является методологической основой теории интермедиальности. Интертекстуальность может быть присуща любому дискурсу. Р. Барт отмечает, что, каждый текст может представлять собой интертекст, поскольку в нем могут встречаться элементы другого текста: «тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры». Новые тексты, в которых цитируются уже существующие тексты. «Отрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагментов социальных идиом и т. д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку до текста и вокруг него существует язык» [Барт 1996: 218-219]. Изучение феномена интертекстуальности подтолкнуло ученых к изучению внутритекстовых связей.

Н.В. Тишунина предлагает несколько трактовок интермедиальности как «особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, основанный на взаимодействии художественных кодов разных видов искусств» [Тишунина 2001: 149-150] и как «создание целостного полихудожественного пространства в системе культуры (или создание художественного «метаязыка» культуры)» [Тишунина 2001: 149-150].

Экфрасис представляет собой один из стилистических приемов, ярко демонстрирующих процесс передачи языка одного вида искусства посредством использования средств и способов другого вида искусства. Ю.М.Лотман называет экфрасис «текстом в тексте». Н.В. Брагинская называет экфрасис «описательной речью, отчетливо являющей глазам то, что она поясняет» [Брагинская 1977: 261]. Представляя собой синтез визуального и словесного, данный стилистический прием делает возможным гармоничное функционирование в тексте элементов живописи, архитектуры и музыки. Использование писателями экфрасиса создает эффект присутствия читателя в пространстве произведения, способствуя визуализации пространства в тексте.

В рамках данной работы экфрасис будет исследоваться на примере романа Редьярда Киплинга «The Light That Failed», в котором экфрасис широко используется при описании ландшафта, военных действий, творчества героев и отношений между героями романа.

Исследователи сходятся во мнении, что данный роман является биографическим для Р. Киплинга. Дик Хеллард, как и сам Киплинг в детстве, воспитывается в пансионате, испытывая постоянные побои и унижения от его хозяйки. Из-за перенесенных стрессов и побоев у Р. Киплинга очень сильно ухудшилось зрение, у художника в романе после перенесенного ранения также начинает ухудшаться зрение. Несмотря на диплом престижной военной академии, писатель не смог стать военным из-за близорукости, но работа журналиста позволила ему много путешествовать по миру, оценить все «прелести» британских колоний. Дик Хеллард так же ездит по британским колониям, но в качестве художника-баталиста, работая вместе с военным корреспондентом Торпенгоу.

Прообразом художницы Мейзи, в которую был безответно влюблен главный герой романа, стала Флоренс Джеррард. Флоренс воспитывалась в том же пансионе, что Киплинг, но попала туда уже после отъезда мальчика. Юный писатель приехал туда, чтобы забрать сестру и познакомился с Флоренс Джеррард. Молодые люди переписывались в течение длительного времени, Р. Киплинг даже считал себя помолвленным с Фло. Но вскоре после возвращения Редьярда в Индию девушка прервала переписку, посчитав, что молодой журналист не сможет обеспечить ей достойной жизни. Хотя их встреча состоялась, когда Киплинг стал уже известным на литературном поприще, Флоренс так и продолжала прохладно относиться как к его успеху, так и к его чувствам. Однако, история их отношений легла в основу отношений главных героев романа, став в некотором роде эмоциональным ядром произведения [Ищенко 2012].

Роман “The Light That Failed” был написан Р. Киплингом в период увлечения идеями неоромантизма, которые заключались в признании главенствующей роли реалистического отображения действительности. Главному герою романа художнику Дику Хелларду жизнь видится в единстве земного и возвышенного, для него искусство неотрывно связано с суровыми реалиями жизни солдат в длительных военных походах.

Экфрасис широко используется как при описании природы, так и батальных сцен. Писатель намеренно перемежает пейзажные зарисовки окружающего солдат ландшафта с картинами походной жизни британской колониальной армии: “...*The incessant angry murmur of the Nile as it raced round a basalt-walled bend and foamed across a rock-ridge half a mile upstream...*”, “...*the indescribable scent of Nile...*”, дополненные звуковым сопровождением “*angry murmur of the Nile*”, “*in the teeth of the churning Nile*” и описанием будней солдат, находящихся в чужой стране, “*It was as though the brown weight of the river would drive the white men back to their own country*” [Kipling 1975: 35-36] помогают автору достичь эффекта визуализации пространства. Читатель как бы погружается в картину с изображением мощной бурлящей реки, чьи грязно-бурые воды стремятся смыть белокожих захватчиков с изначально не принадлежащей им земли.

Киплинг намеренно наполняет описание ландшафта неприятными запахами и образами (“*the indescribable scent of Nile mud*”), перемежая его со сценами рутинного перемещения солдат (“...*they were moving somewhere, they did not know why, to do something, they did not know what..*”) и неотвратимым будущим стран, которым суждено стать колониями великой Британской империи: “*There were columns of British troops in the desert, or in one of the many deserts; there were yet more columns waiting to embark on the river; there were fresh drafts waiting at Assiout and Assuan; there were lies and rumours running over the face of the hopeless land from Suakin to the Sixth Cataract, and men supposed generally that there must be someone in authority to direct the general scheme of the many movements*” [Kipling: 35-36]. Через описание одной сцены, увиденной главным героем романа, экфрасис позволяет писателю реконструировать целую эпоху великой страны, эпоху колонизации и геополитического расширения, эпоху захвата и подавления более мелких стран и народов. Из позиции безучастного наблюдателя читателю предлагается перейти в позицию человека размышляющего, способного понять «настоящую» цену величия британской империи, что в некотором роде является приглашением автора к диалогу.

Дик Хелард ездит по британским колониям в качестве художника-баталиста вместе с военным корреспондентом Торпенгоу: «... *together and apart, from Philae to the waste wilderness of Herawi and Muella... they had been penned into a square side by side, in deadly fear of being shot by over-excited soldiers; they had fought with baggage-camels in the chill dawn; they had jogged along in silence under blinding sun on indefatigable little Egyptian horses; and they had floundered on the shallows of the Nile when the whale-boat in which they had found a berth chose to hit a hidden rock and rip out half her bottom-planks*» [Kipling 1975: 39-40]. История их дружбы и сближения предстает перед читателем то на фоне палящего африканского солнца, то в момент боя, когда велик риск получить пулю, то в мели бушующего Нила.

Экфрасис в романе «*The Light That Failed*» является как стилистическим, так и сюжетообразующим приемом, способствующим целенаправленному формированию в сознании читателей определенных картин и образов. Читатели «видят» происходящее глазами главного героя романа, оказываются вовлеченными в события периода колонизации вместе с рядовыми солдатами и обычными обывателями.

Литература:

Барт, Р. Интертекстуальность [Текст] / Р. Барт / Современное зарубежное литературоведение: энциклопедический справочник / под ред. И. П. Ильина и Е. А. Цургановой. – М., 1996.

Брагинская, Н. В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) [Текст] / Н. В. Брагинская // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели. – М.: Наука, 1977. – С. 259-283.

Ищенко, Н. А. Автобиографический роман Р. Киплинга «Свет погас»: прототипы, мотивы, аллюзии [Текст] / Н. А. Ищенко, С. Х. Абдуллах // Вопросы русской литературы. – 2012. – № 20 (77). – С.78-87.

Ломагина, А. В. Экфрасис как средство реконструкции исторической эпохи в романах Й. В. Йенсена («Падение короля», 1901) и Х. Стангерупа («Брат Якоб», 1991) [Текст] / А. В. Ломагина // Скандинавская филология, 2018. – Т. 16. Вып. 1. – С. 116-137.

Киплинг, Р. Свет погас [Текст] / Р. Киплинг // Редьярд Киплинг. Стихотворения. Книжки Джунглей. Рассказы. Свет погас. Ким. – М. : НФ «Пушкинская библиотека», 2007.

Тишунина, Н. В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований [Текст] / Н. В. Тишунина // Серия “Symposium”, Методология гуманитарного знания в перспективе века, Выпуск 12 / К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Материалы международной научной конференции, 18 мая 2001 г., Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 149.

Kipling, R. The Light That Failed [Text] / R. Kipling. – Progress Publishers Moscow, 1975. – 285 с.

Позднякова Е. Ю.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова,
Ван Дань
Алтайский государственный университет

НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА В РОССИИ И КИТАЕ

Ключевые слова: ономастика, городской ономастикон, коммерческие эргонимы, принципы номинации, способы номинации,

Keywords: onomastics, urban onomasticon; commercial ergonyms; nomination principles, methods of nomination.

Динамическое развитие ресторанного рынка на сегодняшний день очень заметно, он представлен разными типами предприятий общественного питания: ресторанами, кафе, кофейнями, столовыми, закусочными, барами и т. д. Среди большого количества участников ресторанного бизнеса становится нелегко привлечь внимание потребителя. В этой ситуации большую роль играет не только созданный образ или имидж заведения, но и его название, которое позволяет преподнести свое заведение так, чтобы выглядеть ярче конкурента и быть конкурентоспособным. Это особенно важно, когда новое предприятие ресторанного типа делает свои первые шаги на уже сложившемся рынке в данной сфере. В условиях острой конкуренции правильно подобранное название, совместимое с интерьером и предлагаемой кухней, удачное местонахождение и привлекательная вывеска позволяют приобрести преимущество в конкурентной борьбе.

Как особый феномен городского языка, названия ресторанной индустрии вбирают в себя особый язык и культуру города. Совокупность названий ресторанов на определенной территории отражает местную историю и культурные особенности.

С непрерывным развитием теории номинации все больше и больше ученых начали обращать внимание на исследования названий индустрии общественного питания и достигли относительно богатых результатов. В современных исследованиях изучаются фонетические, грамматические и культурные характеристики наименований, принципы и способы номинации коммерческих имен – эргонимов. Однако, несмотря на то, что существует ряд работ, посвященных наименованиям заведений общественного питания, никто не проводил сравнительного исследования наименований индустрии общественного питания в г. Барнауле и г. Хайкоу. Таким образом, исследование названий индустрии общественного питания в этих двух городах сыграет определенную роль и будет способствовать развитию китайской и российской ономастики.

Настоящая статья посвящена описанию названий предприятий ресторанной сферы Китая и России, функционирующих в двух крупных современных городах с различным культурным происхождением – в г. Барнауле и г. Хайкоу. Объектом исследования послужили наименования предприятий ресторанной сферы Китая и России. Предметом исследования – названия ресторанов и кафе, которые в настоящее время используются в г. Барнауле и г. Хайкоу. Материалы исследования были собраны из сети Интернет, словарей, а также в ходе непосредственных наблюдений.

Конец XX-начало XXI века охарактеризовались актуализацией ономастических исследований, посвященных изучению различных типов собственных имен, включая имена людей, названия улиц, имена богов, названия гор, названия мест, названия станций, названия городских учреждений и т. д. В настоящее время США и Россия являются наиболее влиятельными в развитии ономастической науки. Среди российских ученых можно упомянуть И. А. Воробьеву [Воробьева 1987], М. В. Голомидову [Голомидова 1998], М. Э. Рут [Рут 2008], А. В. Суперанскую [Суперанская 1973], В. И. Супруна [Супрун 2000], Т. В. Шмелеву [Шмелева 2013] и других исследователей. В рубрику, посвященную именам, входит международный научный журнал «Вопросы ономастики». Исследования по ономастике в современном русском языке фокусируются на следующих аспектах: на классификации имен собственных, на принципах и способах номинации, на исследованиях когнитивной семантики, на изучении взаимосвязи ономастики и других дисциплин: ономастики и семантики, ономастики и речи (названные слова напрямую отражают мышление и речь говорящего), ономастики и социолингвистики, ономастики и прагматики и пр.

Внутренние исследования по ономастике в Китае начались в 1980-х годах, а изучение названий предприятий ресторанной индустрии – в 1990-х годах. В 1999 году книга Фан Мина «Социальная психология именования предприятий общественного питания и характеристики отраженных времен» стала первой работой, посвященной названиям китайской ресторанной сферы. В настоящее время все больше и больше исследователей выбирают названия кейтеринга в качестве объекта исследования. К наиболее влиятельным работам относятся: Ван Цянь «Обследование и анализ использования иероглифов в названии гостиницы и ресторана» (2002 г.), Жэнь Чжипин «Анализ лингвистических и культурных особенностей названий китайских ресторанов» (2004 г.), Чжун Синьмэй «Психологический анализ названия ресторана в городе Лоуди» (2005 г.), Тянь Пин «Языковой анализ названий ресторанов – примеры названий магазинов на улице Хэцзэ Чжунхуа» (2006 г.), Ван Мэнчунь «Исследование характеристик названий магазинов в сфере общественного питания» (2006 г.) и т. д. С 2007 года в Китае появилось большое количество магистерских и докторских диссертаций, посвященных названиям организаций ресторанной сферы, что свидетельствует о том, что исследование названий ресторанов в сфере общественного питания вступило в процветающую стадию. Репрезентативные результаты показаны в работах таких исследователей как Лю Юаньцзяо (2010), Чжоу Хойцзэ (2010), Ли Сюэцин (2010), Чжу Ханьфэнь (2011), Хуан Вэйюэ (2012) и др.

Целью нашего исследования было выявление сходства и различий между наименованиями предприятий ресторанного бизнеса Китая и России путем сравнения комплексной системы названий города Барнаула и Хайкоу. Рассмотрим более подробно особенности наименований ресторанного бизнеса в России и Китае.

1. Требования к наименованию

Как в России, так и в Китае существуют определенные требования к названиям ресторанов. Так, в Китае название хорошего ресторана должно соответствовать уровню его целевых потребителей, подходить для бизнес-целей и атмосферы ресторана, чтобы достичь цели рекламы и продвижения, поэтому ресторан должен быть назван так, чтобы название было:

1.1. Легко читать и писать – чтобы произвести впечатление в обществе и создать репутацию, первое, что нужно сделать, – это сделать название легко читаемым и понятным.

- Достичь этой цели можно, используя меньше слов, так как, согласно статистике, количество слов в названиях коммерческих организаций в основном составляет от 2 до 5, а понимание обычного человека ограничено 5 словами.

- Дизайн шрифта должен быть красивым. Разработка красивого шрифта, подходящего для характеристик ресторана, может углубить впечатление клиента и привлечь его внимание. Однако, дизайн шрифта должен быть не слишком вычурным, чтобы клиенты четко различали название, иначе эффект будет значительно уменьшен.

- Расположение текста не должно приводить к недопониманию. Расположение названий магазинов в Китае можно разделить на вертикальное и горизонтальное. При вертикальном расположении названия нужно обращать внимание на то, будут ли верхние и нижние слова вместе приводить к недопониманию. При горизонтальном расположении следует избегать слов, которые неразличимы слева направо и справа налево, чтобы избежать путаницы.

1.2. Легко слышать и легко читать. Клиенты часто бронируют места по телефону, а люди часто проводят вечеринки или деловые переговоры в ресторане. Название ресторана должно легко восприниматься на слух и легко читаться, что удобно для бронирования по телефону и для связи. Кроме того, если гости остались довольны едой, они автоматически агитируют своих друзей посетить этот ресторан. Легко читаемые и легко воспринимаемые имена должны:

- 1) иметь простое произношение,
- 2) включать в себя понятные слова, которые нелегко спутать,
- 3) состоять из простых слов, сложных слов следует избегать.

1.3. Легко вспомнить. Когда ресторан удачно назван, имя вызывает соответствующие типу заведения ассоциации, что помогает легко запомнить название.

1.4. В названии не должно быть ничего нового. Значение названия ресторана должно быть ясным, также название должно отличаться от других, чтобы создать ясное впечатление. В интерьере ресторана может проявляться связь с его названием.

К названиям русских ресторанов и кафе предъявляются схожие требования. Удачное наименование должно учитывать следующие моменты:

- 1) оно должно быть простым и понятным;
- 2) его легко запомнить;
- 3) название должно вызывать приятные ассоциации;
- 4) оно должно соответствовать обычаям или отражать культуру страны;
- 5) должно передавать основную идею, концепцию ресторана;
- 6) должно отражать в себе основные качества заведения: тип кухни, обслуживание, дизайн и т. д.;

- 7) должно быть уникально, отличаться от конкурентов: название ресторана не должно дублировать существующие названия.

Например, ресторан «Икра» позиционирует себя как лучший рыбный ресторан Барнаула. Главная «фишка» заведения – свежая икра, рыба и морепродукты. Название ресторана отображает его главный концепт – эксклюзивность и высокое качество. Целевая аудитория заведения – состоятельные клиенты, многие из них – постоянные гости.

2. Принципы номинации

В процессе создания наименования номинатор (чаще всего – хозяин заведения) отбирает те признаки, которые могли бы лечь в основу номинации. Набор этих признаков во многом зависит от специфики и характеристик объекта именования. Мотивировочные признаки, используемые как основа для имени, оказываются общими для наименований одной группы. Существует особый ограниченный набор принципов номинации, которые отражают устойчивые мотивировочные признаки каждой конкретной группы наименований, в том числе, и наименований предприятий ресторанной сферы. Так, И. А. Воробьева в качестве основных принципов номинации географических объектов (топонимов) указывает следующие: 1) по признакам самого географического объекта; 2) по отношению к человеку; 3) по отношению к

другому объекту [Воробьева 1987: 66]. Данная классификация может быть с некоторыми дополнениями успешно применена и к другим группам имен, в частности, к наименованиям предприятий общественного питания. Среди основных принципов номинации ресторанов и кафе отметим следующие:

1) номинация по отношению к человеку;

Барнаульские рестораны и кафе часто называют в честь известных людей или владельцев заведения, например: *ИП Литвиненко Л.И., ИП Ибрагимов Х.И., Кафе у Рустама, Катюша, У Григорича, У Оганнеса, Онегин, Уинстон, Виктория, Ганс, Пилот, Магнат, Рузанна, Матренка, Сабрина.*

В Хайкоу тоже есть похожие имена, например: *массовая диета Алю, мастер Чжан ресторан, Хяо Инь Coffee Pub, У Цзи Оден, Афу ресторан лапши, Сонг Джи, мастер Ян, У Мэй, Ван Цзи, Чэнь Цзи, сестра Янь, Хатчисон ресторан, Лонгэ говяжий порошок, сестра Ин завтрак и др.*

2) номинация по отношению к другому объекту включает в себя названия различных мест (названия континентов, стран, городов, рек, гор, районов, территорий, мест и т. д.);

Использование географических названий в качестве имен ресторанов и кафе является очень распространенным принципом номинации и средством косвенного указания на кухню или специальные блюда, приготовленные ресторанами. В общей сложности 43 названия ресторанов, собранных в Барнауле, используют названия мест в качестве собственных имен, включая названия стран, названия городов, названия мест, названия улиц и другие слова. Например, *Гринвич, Восток-сити, Астория+, Britannia, Черемушки, Бочкари, Ленинград, Барвиха, Техас, Никитинский, Dublin, Гриль-Алтай, Городок, Обь, Русь, Прованс, Армения, Ванадзор, Самарканд, КАПРИ, Азия, Вечерний Барнаул, Заречье, У Озера, Перекресток, Алтай, Барнео и др.*

Данный принцип номинации активно используется и в Хайкоу, например: *Аньхой люди, Линшуй кислота порошок, Чаошань отель, Хайкоу Сюин, Сычуань люди, холодный чай Гуанчжоу, Южный кафе, Фукуяма (япон. 福山咖啡馆), Тихоокеанское кафе, Наньша(南沙咖啡).*

3) номинация по отношению к природе – наименования, в основу которых положены названия явлений и объектов живой и неживой природы (названия животных и растений, природной среды, явлений природы и пр.);

Названия ресторанов и кафе с использованием явлений природы: *Волна, Океан, FOX, Найру лето, Небо, Семь морей, Сокол, Синий апельсин, Мята, Пальма, Золотой Восход, Перцы, Березка, Чинар, Вобла, Подсолнух, Енот, Арабика, Хмель, LION, Коуот, Нарезанный жареный цыпленок (片皮烤鸡), Рыба горшок №1 (鱼煲第一家);*

4) номинация по признакам самого объекта может отражать особенности коммерческого предприятия и содержать указание на род деятельности или эксплуатационные характеристики;

Такие названия указывают на блюда, приготовленные рестораном, особенности кухни и другие характеристики закусочной, например: *Икра, Моццарелла (итальянский сырный ресторан), SocoVongo (клуб-ресторан мексиканской кухни), Аджика (кавказский ресторан), ШашлыкоFF, Шашлык-City, Пожарка, Гриль-бар, Рыба.Рис, Грильяж, Пивная миля, Гриль-Алтай, Ужин для барбекю(烧烤夜宵), Барбекю каждый день(天天烧烤), Old Dock Hotpot (老码头火锅), Ресторан морепродуктов Хунишэн (鸿盛海鲜酒家).*

3. Структура названия ресторана

С грамматической точки зрения, состав названий ресторанов и кафе имеет два вида: отдельные слова и словосочетания, известные также как «одинарное выражение» и «комплексное выражение». Деление наименований на номинативные однословные конструкции и синтаксические конструкции-словосочетания описано также в диссертационной работе А. М. Емельяновой [Емельянова 2007].

1) Одинарное выражение – однословная конструкция;

Одинарное выражение состоит из одного слова, и внутренние составляющие этого слова не могут быть разделены. Эти слова относятся к оригинальной, фиксированной лексике. В наименованиях предприятий ресторанной сферы используются три части речи: существительные, прилагательные и числительные.

Существительные – названия ресторанной индустрии – это, в основном, имена людей, приветствия и топонимы. Например: Елизавета, Гамбринус, Amigo, Виктория, Бамбуча, Кристина, Обедовъ, Здравствуй, Алтай, Русь, Прованс, Армения, Ванадзор, Самарканд.

Прилагательные – названия, например: Никитинский, Демидовский, Центральный, Лучезарное, Чаошань отель, Хайкоу Сюин, Сычуань люди.

Числительные. Большинство числовых имен в названиях ресторанов и кафе написаны арабскими цифрами, а некоторые имена сокращены, как, например: Семь морей, Гастропаб 13, Beer Pub N 1, 7-я верста, Чайхана N 1, Семь Дней, Шашлычная N 1, Караоке N 1, 128 деликатесов, 7080 кофейня, 18 чаш, 100 миллионов кафе, Печь 70-х годов, 12 BEAST LAB, №9 Bar, Литинь №9, Фуд Сити №1.

2) Комплексное выражение;

Составное название – это словосочетание из двух или более корней (слов) или синтаксическая конструкция-предложение. Комбинация корней и слов различна, что формирует разницу во внутренней структуре сложных наименований. Комплексные названия предприятий ресторанной индустрии можно разделить на следующие типы: повторяющийся тип, комбинированный тип, именное словосочетание и аббревиатура.

Повторяющийся тип – в таких названиях повторяются один, два или более идентичных языковых компонента. Например: *Ку-Ку (ресторанно-гостиничный комплекс), ChaCha, ресторан Сянсян, Doudou food city.*

Комбинированный тип – эта структура состоит из двух или более параллельных компонентов. Такие как: *Восток-сити, Carte-Blanche, Шашлык-City, Печки-Лавочки, Гриль-бар, Шуры-Муры, Гриль-Алтай, Байк-бар, Тициан-Европа, Блин-Картошка, Street-bar, Рыба.Рис, Арена-TV.*

Именное словосочетание – состоит из двух и более компонентов (существительных или прилагательных), один из которых описывает действие или состояние другого. Такие как: *Поляна House, Кураж Кафе, Алтайские зори, Русские традиции, Вкусные закуски, Чжэнхунь куриная котлета, Хунки вкусный ресторан, Жирный человек вкусный ужин.*

Нестандартный состав комплекса относится к особой, нетрадиционной комбинации языковых единиц, образующих составное имя; например, используется сокращенная форма или аббревиатура: *Караоке-клуб JAM, ЛД, ATOZ cafe, Tab.*

Приведенный выше анализ грамматических характеристик названий ресторанов и кафе показал, что и в Барнауле, и в Хайкоу используются различные конструкции для образования названий кафе и ресторанов, включая стандартные и нестандартные методы создания имен. Разнообразие приемов и методов необходимо как для привлечения покупателей, так и для того, чтобы подчеркнуть разницу между заведениями, указать на их уникальность.

4. Графическая форма названия

Языковая форма названия ресторана предстает в письменном виде, то есть в слове, языке, символах и т. д., используемых в вывеске ресторана. Графическая форма названий не только отражает общий язык заведения и его клиентов, но также демонстрирует характеристики современного языка и тенденции моды. Существует два основных типа названий ресторанов по графическому оформлению: смешанная графика и иноязычная графика.

Смешанный тип. Так называемая смешанная категория относится к названиям предприятий индустрии общественного питания, написанным на двух или более языках одновременно. Например: *ШашлыкоFF, Шашлык-City, Поляна House, Musik Джем, Ретро Club, What 吸猫咖 (What Сосание кошка кафе), 蓝Blue小酒馆(Голубое бистро), 恰恰ChaCha, tab 咖啡厅 (tab кафе) и т. д.*

Основная цель названий ресторанов, написанных на иностранных языках, – дать покупателям ощущение подлинной зарубежной атмосферы. Такие названия также могут привлечь иностранных клиентов.

Иноязычный тип. Данная категория относится к именам, написанным на любых иностранных языках. Например: *Velvet, Gold of Packard, Vienne Lion, Casanova, CocoBongo, FOX, Beer Pub N 1, Hairy lemon, Harats pub, Britannia, Carte-Blanche, Peoples, Bladbacher, Pharaoh, Che Guevara, Curcuma, Love is, Wild West, Cafe de Lafe, Lounge bar, Talisma, Rich bar: home, Smoke Club, Amirov, Dublin, In Vino, Killfish, Azeri, Cherry Merry, Sweeter, Travelers Coffee, LION, Koyot, Comedy club, Street- bar, Manhattan-pizza, ATOZ CAFE, Pluscoffee* и др.

Итак, проведенный нами сравнительный анализ наименований предприятий ресторанного бизнеса в России и Китае показал, что при создании имен используются схожие методы и приемы, несмотря на то, что язык и культура этих стран значительно отличаются друг от друга. Общие требования к названиям заведений общественного питания совпадают, поскольку наименование хорошего ресторана или кафе должно соответствовать уровню его целевых потребителей, подходить для бизнес-целей, создавать приятную атмосферу заведения, способствовать эффективности рекламы.

В качестве основных принципов номинации предприятий ресторанной сферы и в России, и в Китае используются следующие: по отношению к человеку, по отношению к другому объекту (названия стран, материков, территорий, городов, озер, рек, гор, отдельных мест и т.д.), по отношению к природе (названия животных, растений, названия гор, природной среды), по признакам самого объекта, включая указание на особенности предприятия, род деятельности и эксплуатационные характеристики. С грамматической точки зрения, состав названий ресторанов и кафе имеет два вида: отдельные слова и словосочетания, известные также как «одинарное выражение» и «комплексное выражение». Графическая форма названий предприятий ресторанной сферы представлена двумя типами названий: смешанным – использующим элементы 2 и более языков; и иноязычным – написанном на любом иностранном языке.

Дальнейшее исследование названий предприятий ресторанной индустрии двух стран поможет дать нам более четкое понимание культуры выбора именования и психологии бизнеса и выявить взаимосвязь между названием заведения и культурой двух городов.

Литература:

Воробьева, И. А. Ономастика в школе [Текст]: учебное пособие / И. А. Воробьева / Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1987. – 111 с.

Голомидова, М. В. Искусственная номинация в русской ономастике [Текст] : дисс... докт. филол. наук / М. В. Голомидова. – Екатеринбург: Урал. гос. ун-т., 1998. – 375 с.

Емельянова, А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы [Текст] : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / А. М. Емельянова. – Уфа, 2007. – 23 с.

Рут, М. Э. Образная номинация в русской ономастике [Текст] / М. Э. Рут. – М., 2008. – 192 с.

Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного [Текст] / А. В. Суперанская. – М.: «Наука», 1973. – 366 с.

Супрун, В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал [Текст] / В. И. Супрун. – Волгоград: Перемена, 2000. – 172 с.

Шмелева, Т. В. Ономастика: учебное пособие [Текст] / Т. В. Шмелева. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. – 161 с.

ОТ ПУШКИНА ДО МАКАНИНА. «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»

Ключевые слова: Кавказская тематика, пленник, трансформация, романтизм, традиция.
Keywords: Caucasian themes, prisoner, transformation, romanticism, tradition.

Кавказская тематика жила в русской литературе еще со времен русского романтизма. В 20-х и 30-х годах XIX века Кавказ, его природа, воинственное население со своим своеобразным бытом не сходили со страниц русской печати. Многих русских писателей манил таинственный край, «где люди вольны, как орлы». Свою дань Кавказу отдали А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Л. Н. Толстой и многие другие русские писатели. В. Г. Белинский под впечатлением поэмы А. С. Пушкина «Кавказский пленник» назвал Кавказ страной широкой, раздольной воли. Однако в одном из писем критик обмолвился, что черкес, плен и мучительное рабство для него синонимы [Белинский 1955: 32]. Это же противоречие подметил и Лев Толстой, писавший о Кавказе, что «действительно хорош этот край дикий, в котором так странно и поэтически соединяются две самые противоположные вещи – война и свобода» [Толстой 1950: 251].

Формирование и развитие кавказской тематики в литературе XIX века можно проследить в «Кавказских пленниках» А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого. Утверждение темы Кавказа связано с именем Пушкина. Образованная на основе сюжета поэмы А. С. Пушкина, в дальнейшем она проходит через сюжеты других произведений, обогащаясь в них и одновременно влияя на них, то есть предстает как инвариант для всех последующих послепушкинских сюжетов.

С течением времени кавказская тематика претерпевает трансформации, а ее мотивы обогащаются новым содержанием. В эволюции кавказской тематики прослеживается определенная логика и имеются свои закономерности. В поэме А. С. Пушкина заложен большой потенциал ее дальнейшего развития.

В 20-30-х годах XIX века произведения на кавказскую тематику заполнили русскую литературу, в основном это были романтические новеллы, в которых повествовалось о любви дикой горянки и русского человека. Многих писателей в этой теме привлекала необычность ситуации, многие впадали в экзотические, националистические и другие крайности. Как отмечает А. Н. Соколов: «Поэты-подражатели шли от пушкинских сюжетов и портретов, от пушкинской композиции и фразеологии, не осознавая социального значения пушкинских образов и не усваивая прогрессивной направленности пушкинских идей. Эпигоны восприняли у Пушкина не проблематику, а материал, на котором она раскрывалась, не характеры, а краски, которыми автор южных поэм рисовал своих героев, не новый метод изображения действительности, а новизну внешней манеры повествования. Не осиливая общественно-политического смысла пушкинских романтических поэм, подражатели сводили содержание своих произведений к романтическому любовному сюжету: необыкновенная любовь наталкивается на непреодолимые препятствия и приходит к драматической развязке» [Соколов 1955: 583-584]. Изначальное своеобразие мотивов кавказской тематики обусловлено романтическим пафосом пушкинского произведения.

Исследователи не раз отмечали, что кавказская тема с ее особым драматизмом и сложностью органично соотносилась в творчестве Толстого с его философскими размышлениями о назначении человека, о жизни и смерти, о храбрости подлинной и мнимой, о красоте истинной и ложной. С другой стороны, включаясь в систему толстовского реализма, Кавказ перестал быть «романтической страной» и, делаясь предметом реалистического исследования, открывался в своем действительном своеобразии.

Романтически эффектная тема пленения европейца «диким» («татарским») племенем, прочно связавшаяся в сознании читателей и критиков с Кавказом, постепенно уходила в прошлое вместе с упадком самого жанра. В конце весны 1872 года Толстой заканчивает работу над небольшой повестью «Кавказский пленник».

Обращаясь к теме «кавказского плена», Толстой учитывал традицию. Ему были хорошо известны мировые и русские опыты решения темы. «Кавказские пленники» А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, автора, скрывавшегося за буквами «Н.М.» (1858), «Дагестанская узница» Александра Шишкова (1824), «Рассказ офицера, бывшего в плену у горцев» Александра Бестужева (1834), «Воспоминания кавказского офицера» Торнау (1864), безусловно, повлияли на «Кавказского пленника» Толстого, но все же повесть Толстого отличается от этих романтических произведений.

В этой небольшой повести Толстой ставит массу важнейших проблем: о смелости, нравственной стойкости, товарищеском долге, о силе дружбы, которая рождает близость простых людей разных народностей. Эти вопросы раскрываются на материале кавказской тематики. Толстому важно было показать своих героев в наиболее ответственный период жизни, когда в столкновении со смертельной опасностью особенно остро проявляется нравственная сущность человека.

Поэма Пушкина впервые в русской литературе открывает тему трагического противостояния России и Кавказа, тему, которая, видимо, никогда не будет исчерпана. Считается, что Пушкин первый в русской поэзии воплотил в «Кавказском пленнике» (1820-21 гг.) тему Кавказа не по чужим рассказам, а опираясь на непосредственные впечатления.

Центральным мотивом для кавказской романтической поэмы была любовная коллизия красавицы-дикарки к пленнику. Описывая отношения Черкешенки и Пленника, поэт размышлял о проблеме «естественного» человека и человека «цивилизованного», о губительном вторжении современной цивилизации и современных страстей в патриархальный дикий мир. У Толстого все по-другому: романтический пленник превратился в простого офицера Жилина, мечтающего вернуться к матери в Россию; романтическая черкешенка, пылающая страстью, заменена девочкой-татаркой, которая не питает к пленнику никаких чувств, кроме обыкновенной жалости; вместо взволнованного, патетического стихотворного повествования – спокойная, сжатая речь простого рассказчика. И сам подзаголовок повести – «быль» – содержит указание не столько на продолжение, сколько на противопоставление традиции: там – вымысел, литература, здесь – правда, «быль» о Кавказе, тоже поэтическая, «только иначе», как говорит толстовский герой.

Белинский проникательно признал, что «лучшая критика, какая когда-либо была написана на «Кавказского пленника», принадлежит самому же Пушкину» [Белинский 1955: 34]. При этих словах он ссылаясь только на эпизод из «Путешествия в Арзрум», где Пушкин обронил о «Пленнике» всего несколько слов, да еще на краткую заметку из «Опровержения на критики»: ««Кавказский пленник» – первый неудачный опыт характера, с которым я насилу сладил: он был принят лучше всего, что я ни писал, благодаря некоторым элегическим и описательным стихам. Но зато Николай и Александр Раевские и я, мы вдоволь над ним насмеялись» [Пушкин 1962: 28-29].

«Кавказский пленник» Лермонтова – даже не подражание, а ученическая попытка переписать заново пушкинский оригинал. Лермонтов, сообразно имевшимся личным впечатлениям, перенес действие на пограничный Терек. Кавказ становится поэтической родиной Лермонтова. Он изображал войну такой, какой видел сам, – «в крови, в страданиях, в смерти».

У М. Ю. Лермонтова кавказская тематика воплощается по-новому. Кавказ Лермонтова более близок толстовскому и отличается значительной трансформацией романтического сюжета А. С. Пушкина. В его «Кавказском пленнике» закладываются основы реалистического понимания кавказской тематики. Лермонтов ввел в свою версию «Кавказского пленника» именно те сюжетные варианты, которые Пушкин отверг. Лермонтов тяготел к сюжетным

стереотипам байронической поэмы, Пушкин же исходил из того, что «характер главного лица <...> приличен более роману, нежели поэме» [Пушкин 1962: 317].

Кавказская тематика получает реалистическое звучание в повести Толстого: мотив плена, хотя и сохраняет значение нравственного испытания героя, изображается как событие объективной действительности, а мотив любви иноверки к герою, как уже отмечалось, заменяется сочувствием маленькой девочки к нему, то есть мотив любви частично редуцируется. Если А. Пушкин и М. Лермонтов создают свои поэмы о кавказском пленнике в той или иной степени в романтических традициях, и на страницах их произведений противостояние горцев и русских не доминирует, то у Толстого в центре повествования отражен именно трагизм этой войны. И пленным тут можно назвать каждого из участников этой безликой войны. Но надо отметить, что герои произведений Пушкина и Толстого между собой сходны только постигшей их судьбой (оба – «пленники»), но отнюдь не характером.

Самое важное в повести – это не ее литературные и жизненные источники и предпосылки. Они включены у Толстого в систему мучительных поисков смысла жизни, линии человеческого поведения в ней.

У Толстого два пленника – Жилин и Костылин, но главным героем повести становится Жилин, бедный дворянин, которого уважают и любят солдаты. Главными героями выступают смелые и честные люди, противостоящие тяжелым обстоятельствам – это Жилин и девочка-горянка Дина. В них нет национальной вражды, они не следуют кровавым законам адата, Дину и Жилина связывает чистая, бескорыстная, сердечная дружба, но и другие – дети, женщины и некоторая часть мужского населения – тоже дружелюбно относились к Жилину.

Толстой объективен. У него жизнь есть жизнь, и в любых ее условиях, по его убеждению, надо жить так, как велит человеку его суть. И Жилин живет. Ему неуютно было и там, за грядой гор, в офицерско-солдатской среде, неуютно от непонимания войны, в которой он вынужден участвовать, от бесполовости и неустроенности жизни, от дум о старухе-матери. Но и там, и здесь он живет, он не равнодушен к жизни во всех ее проявлениях. Жилин неравнодушен ко всему: к жизни, природе, к людям, их обычаям, речи, одежде, буквально ко всему, что попадает в поле его зрения. Он и здесь живет, живет активно. Чинит часы, мастерит детям игрушки, любопытствует на пчельнике, приглядывается к похоронному обряду, вникает в жизнь горцев. Ему чуждо мещански-националистическое отношение к иным формам жизни. Он не судит их, а старается их понять. Ему симпатичны некоторые горцы, он бережно, трепетно относится к Дине. Его души ничуть не коснулась та страшнейшая на земле зараза, которую называют национализмом.

По-жилински относится к горцам и сам Толстой, жестко изображая слепой фанатизм старика-горца на пчельнике, но в то же время старается его понять, объяснить, откуда у него такая ненависть к русским. Необыкновенно ласково он рисует свою маленькую героиню.

Образ Жилина, несмотря на кажущуюся простоту, очень сложен. Жилин, как мы видим, и герой литературный, связанный с традицией, идущий от Пушкина, и герой мифологический, наделенный специфическими чертами русского характера, и наконец, воплотивший в себе некоторые черты характера самого автора.

Мастерски изображены Толстым кавказские аулы, быт и культура горцев. «Кавказский пленник» – это первое произведение Л. Н. Толстого, широко изображающее горцев в их родной обстановке. Толстой был хорошо знаком с бытом и нравами горцев. Подробное, «бытовое» описание событий у Толстого не заслоняет уродства человеческих отношений. В его повествовании нет романтического накала, как у Лермонтова, нет высоких чувств и высоких поступков. Истинная обыденность страшнее!

Жизнь горцев Толстой показывает в социально-бытовом плане: обращает внимание на одежду, убранство сакли, без иронии и удивления, а просто и понятно рисует уличные сцены, описывает похороны. Жилин с уважением и серьезным интересом относится к горцам. Явления чуждой ему кавказской действительности Жилин стремится объяснить через русский быт, русскую действительность. Этот характерный штрих особенно выражает добрую

открытость, настроенность, готовность сознания к принятию нового, к установлению его специфики через сравнение со своим, знакомым. Все это – чужое – имеет право на жизнь, как и свое, за всем этим возникает образ жизни, по-толстовски неизменно светлой и щедрой. Б. С. Виноградов отмечает : «Характеры жителей гор показаны глазами русского человека, чуждого проявления чувства национальной исключительности и недоброжелательности к другим народам. Напротив, Жилин дружески смотрит на чужую для него жизнь и хочет понять ее. Жизнь горцев показана в естественных условиях, обычном ее течении»» [Виноградов 1959: 188].

Врагами Жилина в ауле становятся «красный татарин» – местный богач и старый чеченец – хаджи, сторонник мюридизма. И «красный татарин», и старый чеченец показаны глазами Жилина. Автор сравнивает их с волками – один «как волк исподлобья косится на Жилина», другой «как волк озирается». Надо отметить, что в этих сравнениях сказался склад мысли, присущий русскому человеку.

По-другому относились к Жилину простые горцы. Они скоро привыкли к нему, стали ценить его за веселый, общительный характер, за ум и мастерство: «... пошла про Жилина слава, что он мастер. Стали к нему из далеких деревень приезжать». Конечно, текст повести не дает никаких поводов к тому, чтобы представлять эти отношения идиллическими. Горцы думают о том, как бы им получить с пленника хороший выкуп, пленник изыскивает средства обмануть их и убежать. Но они сближаются «жизнью». Горцы проникаются уважением к его бесстрашию и сноровке, а Жилин охотно мастерит им игрушки и с благожелательным вниманием приглядывается к их жизни.

Романтическая традиция требовала изображения прекрасной горской девушки, влюбленной в Пленника. У Толстого ничего подобного нет. Девочка Дина доверчиво потянулась навстречу ласковому слову, теплomu вниманию. Толстовской пленник небогат, трудолюбив, работающ и не избалован жизнью, именно это делает дружбу, возникшую между ним и девочкой-горянкoй, психологически убедительной; это – «взаимная любовь слабых и простых».

Чувством искренней симпатии, даже нежности, овеян образ Дины. «Девочка – воплощение лучших сторон горского народного характера, не изуродованного религиозными догмами и жаждой наживы. Ей свойственны честность, искренность, отвага. Так она противопоставлена и «красному татарину», и старику, и своему отцу» [Виноградов 1959: 193].

М. Альтман пишет: «Пятьдесят лет отделяют рассказ Толстого от поэмы Пушкина, и, несмотря на всю огромную дистанцию между еще формирующимся 22-летним Пушкиным 1821 года и уже зрелым 44-летним Толстым 1872 года, несмотря на то, что рассказ одного и поэма другого принадлежат к разным жанрам и рассчитаны на совершенно различных читателей, между обоими произведениями немало сходного, порой даже тождественного» [Альтман 1966: 37].

Трудно не предположить, что, озаглавливая свою повесть «Кавказский пленник», Толстой сознательно подключал ее к определенной литературной традиции и представлял себе, что дает основания для того, чтобы она была воспринята читателем именно так, «Кавказский пленник» – это означало уже – «Еще один кавказский пленник» или «Новый кавказский пленник», скорее это новый вариант художественного решения проблемы. А поскольку в памяти присутствовал след уже существующих ее решений, то не только заглавие, но и все остальное – сюжет, образы, атмосфера повести, сознательно или бессознательно, становились предметом сопоставления.

20-й век ознаменовался новым «пленником» в русской литературе. В 1995 году в 4 номере «Нового мира» был опубликован рассказ В. Маканина «Кавказский пленный», который потом неоднократно издавался в сборниках избранных произведений Маканина и антологиях современных рассказов, переводился на европейские языки, а в 2008 году был экранизирован Алексеем Учителем.

Рассказ был написан накануне первой чеченской войны. С самого начала встреча с Кавказом обернулась для русской литературы не просто освоением доселе неведомого

внешнего объекта, а диалогом, без которого уже непредставимо внутреннее развитие кавказской темы, как не представим и сам облик литературного Кавказа без пушкинского «Кавказского пленника», лермонтовского «Демона», толстовского «Кавказского пленника», «Казаков» и «Хаджи-Мурата». Думается, одно то обстоятельство, что в жизни мы стали ныне свидетелями, если не участниками, нового этапа взаимоотношений России и Кавказа, говорит об актуальности попытки осмысления некоторых значимых страниц истории, связанных с темой Кавказа в русской литературе.

Обращаясь к теме «кавказского плена», Маканин учитывал традицию. Ему были хорошо известны существующие уже опыты решения кавказской темы. Конечно же, в этом рассказе можно встретить множество мотивов, почерпнутых автором из произведений Пушкина, Лермонтова, кавказских повестей и рассказов Толстого, и это не случайно, ибо все эти произведения «...о том же – о войне, убийстве, плене и непонятном мучающем родстве с этой землей, которое так чувствует простой, умелый в войне, далекий от книжек и тонкостей политики молодой здоровый солдат Рубахин» [Курбатов 1999: 37].

В рассказе Маканина кавказская тематика претерпевает трансформации, а ее мотивы обогащаются новым содержанием и переосмысливаются в новых исторических условиях. В эволюции кавказского текста прослеживается определенная логика и выявляются свои закономерности. У Маканина уже не Пленник, а Пленный, и не русский солдат, а кавказский мальчик. И эта трансформация не случайна, так как по ходу развития сюжета мы понимаем, что в плену оказался не только кавказский мальчик, но и Рубахин, который уже не первый год служит на Кавказе, он очарован и пленен красотой гор и кавказского мира. Рассказ начинается и заканчивается описанием гор: «Солдаты, скорее всего, не знали про то, что красота спасет мир, но что такое красота, оба они, в общем, знали. Среди гор они чувствовали красоту (красоту местности) слишком хорошо – она пугала. Из горной теснины выпрыгнул вдруг ручей. Еще более насторожила обоих открытая поляна, окрашенная солнцем до ослепляющей желтизны». И в конце рассказа мы читаем: «Горы. Горы. Горы. Который год бережит ему сердце их величавость, немая торжественность – но что, собственно, красота их хотела ему сказать? зачем окликала?» [Маканин, эл. ресурс]. В рассказе Маканина нет ни экзотических, ни националистических крайностей, это современный взгляд на кавказскую действительность.

Фамилия главного героя говорящая, Рубахин – рубаха-парень, который оказался на войне, но война не только вокруг него, но и внутри него, вот уже много лет он не может вернуться домой в «степь за Доном», он пленен войной, Кавказом: «Каждый раз, собираясь поехать на хер все и всех (и навсегда уехать домой, в степь за Доном), он собирал наскоро свой битый чемодан и... и оставался. “И что здесь такого особенного? Горы?...” – проговорил он вслух, с озлобленностью не на кого-то, а на себя» [Маканин, эл. ресурс].

Произведение Маканина трагично, здесь мы не встретим прекрасной черкешенки, влюбленной в русского солдата, или милой девочки Дины, которая помогает русскому солдату по доброте душевной. Простой русский парень Рубахин взял в плен чеченского мальчика-боевика, в которого он почти влюбляется, но при возникновении опасности вынужден убить пленника. Взаимоотношения Рубахина и пленного – это не дань моде и не воспевание однополой любви, эти чувства пугали и самого героя и казались ему противоестественными, это погружение в красоту кавказского мира, частичкой которого является пленный. Мотив недолговечной красоты – один из основных в рассказе, и не случайно автор начинает свое повествование словами, что «красота спасет мир». Рубахин соотносит красоту гор с красотой пленного: «он красив: длинные, до плеч, темные волосы почти сходились в овал. Складка губ. Тонкий, в нитку, нос. Карие глаза заставляли особенно задержаться на них: большие, взлет и чуть в раскос» [Маканин, эл. ресурс].

Если бы в рассказе Маканина пленным оказался не юный боевик, а девушка, то все было бы куда естественнее, но трагизм заключается в том, что внешне прекрасный юноша является профессиональным боевиком-убийцей. А следствием войны зачастую оказывалась как раз не свобода, а плен. У Маканина мы не найдем пафоса войны, как справедливо заме-

чает А. Генис: «Маканин сумел воплотить в своих зрелых сочинениях архетипический конфликт нашего времени: душевные муки человека, с изуверской избирательностью обреченного губить то, что он больше всего любит» [Генис 1997: 228].

Маканин явно сочувствует своему герою, отмечая, наряду с храбростью, его какую-то детскую непосредственность. Примечательна реплика Рубахина: «... если по-настоящему, какие мы враги - мы свои люди. Ведь были же друзья! Разве нет?... Я такой же человек, как ты. А ты такой же, как я. Зачем нам воевать?» [Маканин, эл. ресурс]. Похожие мысли мы видим и у чеченца Алибекова: «Старики говорят, куда русские, туда и мы – и чего мы друг в дружку стреляем» [Маканин, эл. ресурс]. Слова Рубахина созвучны словам толстовского Ерошки: «И зачем она война есть? – сокрушается он. То ли бы дело, жили бы. А то что? Тот того бьет, тот того бьет. Наш к ним убежит – пропал, ихний к нам бегаёт. Я бы так не велел» [Толстой 1936: 170].

Несмотря на все ужасы войны Рубахин не покидает Кавказ, а продолжает служить, на это много причин. Герой стал заложником еще не начавшейся войны, он становится пленником гор. И не случайно Алибеков на переговорах по обмену говорит: «Петрович. Какой я пленный... Это ты здесь пленный! Смеясь, он показывает на Рубахина, с рвением катящего тачку: Он пленный. Ты пленный. И вообще каждый твой солдат пленный!» [Маканин, эл. ресурс].

Как и русских романтиков, так и Рубахина в каком-то смысле Кавказ привлекает как некое культурно-психологическое явление, дающее более мощную опору, чем полученный им в России комплекс представлений. Для каждого конкретного человека пребывание на Кавказе разрушало его утопические представления об этом крае, но не снижало интерес к нему и его роли в истории России. В «Рубке леса» есть сцена разговора автора с аристократом-гвардейцем Болховым, вполне добровольно служащим на Кавказе:

« – Для чего же вы пошли служить на Кавказ, – сказал я, – коли Кавказ вам так не нравится?

– Знаете, для чего, – отвечал он с решительной откровенностью, – по преданию. В России ведь существует престранное предание про Кавказ, будто это какая-то обетованная земля для всякого рода несчастных людей... Ведь в России воображают Кавказ как-то величественно, с вечными девственными льдами, бурными потоками, кинжалами, бурками, черкешенками, – все это страшное что-то, а в сущности ничего в этом нет веселого.

– Да, – сказал я, смеясь, – мы в России совсем иначе смотрим на Кавказ, чем здесь. Это испытали ли вы когда-нибудь? Как читать стихи на языке, который плохо знаешь: воображаешь себе гораздо лучше, чем есть» [Толстой 1936: 14].

Вопросы, которыми задавались герои Толстого, беспокоят и героя Маканина, который ищет на Кавказе свой потерянный рай. Весь религиозно-нравственный аспект восприятия Кавказа, включающий и восхищение, и идею свободы, и освобождение от плена, и собственно психологию плена, здесь представлен в новых, военных условиях, где красота теряет всякий смысл и ввергает человека в душевный кризис и безысходность.

В 2008 году Маканин вернется к кавказской тематике в романе «Асан», где движущим мотивом становится торг и бизнес, а люди как всегда всего лишь – «разменной монетой», показав в нем всю неприглядность современной кавказской войны.

Литература:

Альтман, М. Читая Толстого [Текст] / М. Альтман. – Тула : 1966. – 168 с.

Белинский, В. Г. Собрание сочинений в 9 т. [Текст] / В. Г. Белинский. – Т. 8. – М. : 1955. – 740 с.

Виноградов, Б. С. Кавказ в творчестве Л. Н. Толстого [Текст] / Б. С. Виноградов / Чечено-Ингушетия : 1959. – 87 с.

Генис, А. Беседы о новой словесности. Беседа третья: Прикосновение Мидаса: Владимир Маканин [Текст] / А. Генис // Звезда. – 1997. – № 4. – 230 с.

Курбатов, В. «Кавказский пленник» и «Хаджи-Мурат» Л. Н. Толстого [Текст] / В. Курбатов // Литература в школе. – 1999. – №7.

Маканин, В. С. Кавказский пленный [Электронный ресурс] / В. С. Маканин // Новый Мир. – 1995. – № 4. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1995/4/makanin-pr.html

Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений в 10 т. [Текст] / А. С. Пушкин. – Т. 7. – М., Л. : 1962. – 268 с.

Соколов, А. Н. Очерки по истории русской поэмы XVIII и первой половины XIX века [Текст] / А. Н. Соколов. – М., 1955. – 693 с.

Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений в 90т. (юбилейное издание) [Текст] / Л. Н. Толстой. – Т. 4. – М., 1936. – 181 с.

Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений в 90т. (юбилейное издание) [Текст] / Л. Н. Толстой. – Т. 6. – М., 1936. – 198 с.

Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений в 90т. (юбилейное издание) [Текст] / Л. Н. Толстой. – Т. 12. – М., 1950. – 188 с.

СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бобровская Н.А.

*Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

Никонова Е.Н.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ключевые слова: дистанционное обучение, технические средства обучения, качество обучения, педагогический контроль.

Keywords: distance education, technical teaching aids, quality of education, pedagogical control.

Развитие системы образования сегодня определяется активным прогрессированием общества, экономическими преобразованиями, а также активным техническим совершенствованием. Совокупность данных факторов определила возможность дистанционного обучения.

Дистанционное обучение (ДО) – процесс взаимодействия педагога и учащегося при помощи компьютерной техники. Формы и обстоятельства такого обучения претерпевают постоянное преобразование и получают всё большее распространение. В системе высшего образования дистанционное обучение регулируется специальными нормативно-правовыми актами и используется всё чаще. Во время дистанционного обучения преподаватель и студент находятся на расстоянии друг от друга, при этом оно имеет ряд параметров:

- возможность быстрой установки контакта с преподавателем и обсуждения интересующего вопроса;
- возможность организации групповой работы и оперативного обсуждения возникающих вопросов, активного включения в дискуссию;
- экономичность использования учебных материалов за счёт локализации их в электронном виде [Андрюхина 2015].

Дистанционное обучение является эффективным способом замены классического способа обучения, хотя организационные моменты в них отличны. Исследуемый нами вид обучения с педагогической точки зрения, имеет те же компоненты, что и обычный, однако кардинально меняются средства обучения. В силу пребывания обучаемого и обучающегося на расстоянии, значительно меняется процесс контроля преподавателя над студентами. Эффективные в классической учебной практике методы контроля могут быть менее актуальны или вовсе утратить свою значимость в процессе дистанционного обучения. Именно поэтому важно чётко определить все аспекты ДО и, опираясь на них, выявить его дидактические особенности, которые позволят выделить эффективные способы педагогического контроля.

Авторы-исследователи явления дистанционного обучения среди его отличительных черт выделяют:

- гибкость: студент самостоятельно выбирает темп работы с определённым учебным материалом, в наиболее удобное для себя время, а также может проходить обучение из любой точки мира;
- модульность: любой модульный курс формирует целостное понятие об определенной предметной области, что позволяет из комплекта самостоятельных курсов-модулей составить учебную программу, отвечающую нуждам конкретного слушателя;
- финансовую эффективность: повсеместное распространение Интернет-коммуникаций делает ДО экономически доступным для большего числа студентов, также низкие затраты

гарантируются отсутствием необходимости в специальном помещении, печатных учебных пособиях и т. д.;

- изменение роли преподавателя: обучающий перестаёт выступать центром учебного процесса, он лишь определяет направления учебной траектории студентов, способствует в случае необходимости более грамотному решению задач, осуществляет необходимую помощь и выступает контролёром усвоения знаний;

- внедрение новых технологий и средств обучения: изменение формата обучения влечёт за собой качественную перестройку методологических аспектов преподавания дисциплин;

- активное использование новых педагогических средств обучения, большинство из которых особые технические изобретения, и их постоянное совершенствование;

- особым образом выстроенный процесс контроля: меняется наряду с остальными аспектами процесса преподавания [Дударева 2012].

Следует отметить последний пункт упомянутого выше списка, поскольку он подтверждает необходимость пересмотра взглядов на педагогический контроль в процессе дистанционного обучения.

Контроль в дистанционном обучении, как и в случае с классической формой образовательного процесса, должен иметь как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Иными словами, преподаватель должен обеспечить полноценный контроль над учебно-воспитательным процессом студента, а также способствовать развитию и организации самоконтроля. В современной системе образования данные процессы регламентируются государственным образовательным стандартом, который обеспечивает как можно более точный, оперативный и объективный контроль усвоения знаний, умений и навыков, а также определяет универсальную базу знаний, которой необходимо овладеть обучающимся.

Согласно требованиям, предъявляемым к педагогическому контролю, он должен обладать следующими качествами:

- индивидуальным характером – предполагает построение индивидуальной траектории контроля за каждым отдельно взятым студентом;

- систематичностью и регулярностью – требуют активного включения преподавателя в образовательный процесс своевременного проведения контролируемых мероприятий на каждом этапе процесса обучения;

- разнообразием форм;

- всесторонностью – заключается в обеспечении контроля не только над усвоением конкретной частью учебного материала, но и над другими составляющими результатов процесса обучения;

- объективностью – обеспечивается за счёт непредвзятых суждений преподавателя и учёта психофизических особенностей развития каждого студента [Романенкова 2013].

При этом контроль должен производиться не только в строго установленное время при помощи тестирований, экзаменов, срезов и т. д., но и при усвоении материала, изучаемого в текущий момент времени. Соблюдение этих требований способствует сохранению высококачественного контроля знаний, что выводит на более высокий уровень и качество образования в целом.

Как и в привычной форме обучения, в дистанционном образовании контроль может быть трёх видов: предварительный, текущий и итоговый [Романенкова 2013].

Предварительный контроль позволяет педагогу оценить знания, умения и навыки студента по определённым разделам изучаемого предмета и сопоставить их с соответствующими компетенциями. Такая проверка в целях выявления пробелов и недочётов позволяет выстроить процесс обучения наиболее эффективно, сформировав индивидуальный подход к планированию освоения дисциплины.

Текущий контроль иначе можно назвать повседневным. Происходит он в процессе общения преподавателя и студента, при проведении промежуточных тестирований, а также при помощи самоконтроля обучающегося. Такой контроль помогает обоим субъектам обра-

звательной деятельности оценить промежуточные результаты работы по усвоению предмета, а также при необходимости скорректировать ошибки.

Итоговый контроль проводится в завершении курса подготовки по предмету и демонстрирует результаты работы студента.

В соответствии с вышеперечисленными видами и особенностями педагогического контроля, описанными чертами и условиями дистанционного обучения, в качестве наиболее действенных можно выделить следующие виды педагогического контроля в дистанционном обучении:

- наблюдение за учебной деятельностью студента;
- тестирование;
- наблюдение;
- анкетирование;
- самоконтроль;
- составление рейтинга [Симонов 2010].

Наблюдение за учебной деятельностью студента может быть реализовано при помощи специальной электронной образовательной среды, в которой преподаватель может следить за временем просмотра учебных материалов, сдачей заданий и качеством их выполнения. Данный метод не является исчерпывающим, поскольку не позволяет отобразить все результаты достижения предметных компетенций обучающимся, однако может быть эффективной формой текущего контроля.

Тестирование представляет собой наиболее обширный способ контролирования образовательной деятельности. Тестирование – наиболее гибкий метод контроля в дистанционном обучении – имеет ряд преимуществ:

- результаты тестирования можно вывести на автоматический уровень, тем самым значительно сократив работу преподавателя;
- тестирование предполагает получение за его прохождение отметки, которая может помочь при подведении окончательного итога;
- тестирование является одним из наиболее точных способов выявления пробелов в знаниях обучающегося.

Однако тестирование требует чёткой формулировки вопросов и составления заданий различных категорий для наибольшей его эффективности. В зависимости от проверки того или иного уровня усвоения материала, в дистанционном обучении применяются тестовые вопросы различных видов, характеризующих качество и уровень обученности студентов:

- на различение (вопросы с выбором ответов, содержащие одновременно и задание, и ответ; от студента требуется назвать их соответствие);
- на запоминание (вопросы с вводом ответа в виде числа или словосочетания, проверяющие умение воспроизводить некоторую информацию по памяти);
- на понимание (вопросы с выбором ответов, вопросы на сопоставление, требующие умения анализировать, синтезировать имеющуюся информацию, устанавливать причинно-следственные связи);
- на проверку элементарных умений и навыков (вопросы с выбором либо с вводом ответа, требующие умения применять полученные знания для решения типовых задач);
- на перенос (вопросы с вводом ответа, требующие творческой, эвристической деятельности для решения нетиповых, творческих задач) [Симонов 2010].

Анкетирование представляет собой список вопросов на определённую тематику, ответ на которые может быть представлен как в кратком, так и в развёрнутом видах. Данный метод позволяет оценить не только качество процесса обучения студента, но и работу преподавателя и обозначить достоинства и недостатки в деятельности обеих сторон учебного процесса.

Самоконтроль не предоставляет преподавателю возможности оценки качества знаний будь то промежуточной или итоговой, однако этот метод контроля в дистанционном обучении является очень важным. Процесс студенческого самоконтроля зависит от ответственно-

сти и самостоятельности студента, которые в дистанционном обучении – определяющие факторы продуктивности.

Составление рейтинга выступает стимулятором повышения образовательной мотивации студентов, поскольку играет роль фактор соперничества.

На основе анализа процесса дистанционного обучения нами выделены эффективные методы педагогического контроля и их особенности, которые позволяют совершенствовать систему дистанционного обучения. Такие методы направлены на обеспечение обратной связи, определение уровня усвоения знаний на отдельных этапах обучения, повышение эффективности учебного процесса.

Литература:

Андрюхина, Т. Н. Дистанционное обучение в вузе [Текст] / Т. Н. Андрюхина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – Т. № 2(26). – С. 6-10.

Дударева, О. Б. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении слушателей [Текст] / О. Б. Дударева, Т. В. Таран // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4.

Романенкова, Д. Ф. Методы педагогического контроля качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения [Текст] / Д. Ф. Романенкова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т.5. – №1. – С. 121-126.

Симонов, В. П. Педагогическая диагностика в образовательных системах [Текст] / В. П. Симонов. – М. : Изд-во УЦ «Перспектива», 2010. – 264 с.

*Дегтярь Г.Д.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: профессиональный, толерантность, коммуникативный, культура, воспитание, профессиональное общение, интолерантность.

Keywords: professional, tolerance, communicative, culture, education, professional communication, intolerance.

На современном этапе технологические процессы затрагивают все сферы деятельности человека. В наши дни к системе высшего технического образования предъявляются новые требования. Перед высшими учебными заведениями ставится глобальная задача подготовить компетентного, всесторонне развитого специалиста, способного решить задачи в производственной и организационно-управленческой сфере профессиональной деятельности на международном уровне. В связи с этим необходимо воспитывать и формировать такие качества личности будущего инженера, как взаимопонимание, толерантность и уважительное отношение к представителям других стран и народов мира. Актуальная задача общества состоит в том, чтобы воспитать гармонически развитую личность, которая может ценить многообразие культур, правильно воспринимать культуру других стран, уважать традиции общества, почитать историю своего народа. Будущие специалисты нашей страны должны быть специалистами высокого уровня, которые должны уметь общаться на деловые и профессиональные темы с зарубежными партнерами. Поэтому важной задачей воспитания является проявление толерантности к особенностям различных народов, наций и религий. Главным условием повышения качества образования является воспитание ответственности и

толерантности. Формирование и воспитание толерантности должны проходить одновременно, и только в этом случае можно добиться успехов в педагогической работе. В основу формирования и воспитания толерантности также входит установление взаимосвязи, взаимопонимания и взаимного уважения между студентами и преподавателем.

Воспитание – это совокупная деятельность всех общественных организаций, которые передают накопленные знания, социально-культурный опыт, нравственные нормы и ценности поведения человека. В основе воспитания должны стоять не только программы, формы и методы воздействия, а прежде всего, должен стоять сам человек со своими способностями, наклонностями и возможностями. В процессе воспитательной деятельности используются различные педагогические методы и приемы: стимулирование активной деятельности студента, корректирование, редактирование и оценка полученных результатов деятельности. Воспитание толерантности способствует правильному формированию взаимопонимания и уважения к духовным ценностям разных стран и народам мира.

Как отмечает Л. И. Уманский, конечная цель педагогической деятельности диктуется не самим педагогом, а его воспитанником или группой воспитанников [цит. по Кузьмина 2019]. На своих занятиях преподавателю необходимо, прежде всего, создавать атмосферу дружеского общения, самоуважения личности, способствовать развитию правильного мировоззрения студентов. Он должен предоставлять возможность студентам отстаивать свое собственное мнение, свои взгляды и свою жизненную позицию. Студенты высших учебных заведений – это будущие специалисты современного общества, и от того, насколько развита их культура поведения во взаимоотношениях с другими людьми, будет зависеть успех их профессиональной карьеры. Обучение иностранному языку дает возможность студентам знакомиться со страной изучаемого языка и ее культурой, отражает психолингвистические особенности самого языка, повышает уровень толерантности, способствует межкультурному общению. Формирование коммуникативной толерантности направлено на активацию процесса обучения, выработку позитивного мышления, достижению профессиональной компетентности.

Поскольку толерантность – это искусство взаимодействия среди других, студенту нужно научиться правильно оценивать людей, ориентироваться в ситуации, развивать способность входить в контакт с разными людьми и уметь добиваться взаимопонимания. Основной чертой толерантного поведения является умение понимать и познавать других. Термин «толерантность» имеет два значения – устойчивость и терпимость. Устойчивость представляет собой последовательность действий самого человека. Терпимость проявляется в оценке действий, взглядов и мнения другой личности, терпимости к иного рода взглядам, привычкам, нравам. «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствует знание, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений» [Соколова 2002]. Толерантность не означает безразличие или неприятие иного мировоззрения или образа жизни, она предоставляет другим возможность жить в соответствии с собственным мировоззрением. Толерантность предотвращает конфликты и их последствия. Толерантность зависит от многих факторов:

1. жизненная позиция личности,
2. взгляды и убеждения,
3. общественное мнение и опыт,
4. особенности воспитания в семье, а также самовоспитания личности,
5. умение адекватно реагировать на происходящее.

Противоположным термином толерантности является интолерантность. Интолерантность – это проявление нетерпимости, несогласия, несклонности к компромиссу, агрессивность, противопоставление себя другим. Нетерпимость означает неприятие другого человека или группы людей, их взглядов, мнений, чувств, убеждений, поступков. Интолерантность может проявляться как в обычной невежливости и раздражении, так и доходить до ненависти, неприязни, вплоть до расовой дискриминации и уничтожения других. С каждым годом в

вузах возрастает число студентов разных национальностей, и поэтому среди молодых людей остро встает вопрос о проявлении толерантного отношения друг к другу. Иногда у студентов возникает нетерпимость к тому, кто придерживается иных взглядов на жизнь. Она может проявляться в пренебрежительном, негативном отношении к людям другой национальности, насмешках, неприятии их культуры и образа жизни. Для того, чтобы сформировать у студентов правильное понятие межэтнической толерантности, преподавателям необходимо разработать ряд методов: формирование положительного отношения студентов к традициям и обычаям других этнокультурных групп, почитание культуры других народов, устранение дискриминации, признание права выбора на жизнь. В процессе учебной деятельности среди студентов неоднократно возникают конфликты. Конфликтом могут служить различия в ценностных ориентациях, зависть к успеху других, проявление эгоизма, противопоставление себя другим. Толерантность – это признак духовного и интеллектуального развития, и поэтому первостепенной задачей должно быть усвоение духовных и нравственных ценностей. Главную роль в воспитании и образовании играет педагог, его положительное воздействие на студента, создание атмосферы доверия, устранение причин конфликтной ситуации, восстановление нормальных отношений. Воспитание толерантного сознания проявляется во всех сферах жизни: прежде всего, в уважении себя, как личности, в развитии общественных и межличностных отношений, в отношении человека к окружающему его миру. Современный человек должен уметь адекватно оценивать свои поступки, уважать других и пользоваться уважением среди окружающих его людей.

Одним из решений данной проблемы служат профессионально-ролевые игры. Использование профессионально-ролевых игр повышает мотивацию студентов и помогает совершенствовать навыки общения, сотрудничество, коллективизм, взаимопомощь и стремление к поставленной цели. Деловые игры относятся к процессу совместной учебной деятельности. Они способствуют сближению студентов, развивают коллективную работу в группах, устраняют конфликтные ситуации. Целью таких игр является не только овладение навыками общения, но и воспитание профессионального такта и профессионального мышления. Профессионально-ролевые игры имеют образовательное и воспитательное значение, поскольку способствуют формированию профессиональной этики, культуры речи, культуры поведения, уважения и взаимопомощи. На занятиях, где используются ролевые игры, преподаватель активизирует работу студентов в группах, в процессе которой учащиеся ближе знакомятся друг с другом, учатся работать в коллективе и принимать решения. Положительный результат игры зависит не только от уровня знаний студентов, но и от уровня подготовленности преподавателя, его способностей и творческих возможностей, правильного методического руководства, четкой организации и проведения занятия. Ролевые игры помогают формировать навыки культуры речи студентов, взаимопомощь, инициативность и находчивость, воспитывают культуру поведения. В ходе подготовки и проведения ролевой игры преподаватель должен использовать творческие задания различного рода, которые активизируют самостоятельную деятельность учащихся, общение в группах, воображение и фантазию, вкладывая новизну в учебный процесс.

Ролевые игры не только способствуют расширению сферы общения, они также повышают нравственное воспитание студента. Учащиеся ближе знакомятся друг с другом, учатся работать в коллективе и принимать самостоятельные решения. Характерной чертой профессионально-ролевых игр является то, что они позволяют создать различного рода реальные жизненные ситуации, где студенты должны проявить терпение, такт и культуру поведения. Использование профессионально-деловых игр показывает, что в них сосредоточены разного рода принципы: сотрудничество, коллективная совместная деятельность, взаимопомощь и стремление к поставленной цели. Сюжеты профессионально ролевых игр могут быть самыми разнообразными: 1. Игра-соревнование, 2. Игра-сотрудничество, 3. Поиск и открытие, 4. Разработка новых проектов, 5. Строительство нового микрорайона и т. д. В процессе игры студенты учатся работать в коллективе, проявлять ответственность и толерантность во взаимоотношениях с другими людьми. Участвуя в этих играх, студенты проявляют умение

отстаивать свою точку зрения, выражают свое мнение, возражают или соглашаются с мнением партнера, аргументируют, ведут переговоры, находят оптимальные решения. Поскольку в профессионально-трудовой сфере возникают различного рода ситуации, требующие оперативного решения, ролевые игры дают возможность совершенствовать навыки профессиональной подготовки, межличностного общения, проявление толерантности по отношению к своим партнерам. Ведущим принципом деловой игры является совместная деятельность студентов, где ее участники погружены в атмосферу различных жизненных ситуаций. Студенты легче вникают в суть проблемы, понимают и запоминают материал, развивают способности критического отношения к реальности. Профессионально-ролевые игры формируют коммуникативные навыки, а также навыки межкультурного общения в различных ситуациях.

Успех профессиональной деятельности зависит не только от уровня подготовленности студентов, но и от сформировавшихся профессиональных умений и качеств личности. Студенты легче вникают в суть проблемы, понимают и запоминают материал, развивают способности критического отношения к реальности.

Таким образом, вовлечение аудитории в атмосферу сотрудничества и общения, поиск и нахождение правильного пути решения в конкретных обстоятельствах дает возможность студентам попытаться реализовать модели толерантного взаимодействия в обществе.

Литература:

Башнина, А. Ж. Ролевая игра как аспект формирования толерантности в учебной аудитории [Электронный ресурс] / А. Ж. Башнина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85759.htm>

Гафурова, Х. Г. Значение ролевых игр в формировании коммуникативных компетенций студентов, изучающих иностранный язык [Электронный ресурс] / Х.Г. Гафурова, Г.Т. Инагамова // Молодой ученый. – 2019. – № 20. – С. 468-471. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/258/59272/> (дата обращения: 09.03.2020)

Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. С. Макаренко. – М., 1978. – Т.1. – С. 27.

Кузьмина, Е. О. Воспитательный процесс и роль педагога в его организации [Электронный ресурс] / Е.О. Кузьмина // Молодой ученый. – 2009. – № 2. – С. 285-288. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/2/77/>.

Соколова, Э. Образование – путь к культуре мира и толерантности [Текст] / Э. Соколова // Народное образование. – 2002. – № 2.

Жеребкина О.С., Никонова Е.Н.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ключевые слова: методика обучения ИЯ, неязыковые специальности, научная речь, бакалавриат, анализ учебных пособий.

Keywords: methods of teaching foreign languages, non-linguistic specialties, scientific speech, bachelor's degree, analysis of textbooks.

В современном мире языком профессионального общения выступает английский язык. Поскольку бакалавриат подразумевает полноценное высшее образование, то его выпускникам приходится изучать иностранную научную литературу, для того чтобы выполнить определенные профессиональные обязанности. Уровень языка иностранной научной литера-

туры является во многих случаях выше обладаемого выпускниками, так как в учебных программах, по которым обучаются будущие специалисты, практически не встречается учебный материал, который может должным образом ознакомить обучающихся со спецификой текстов научной направленности.

Существует значительная разница в подходах к преподаванию иностранного языка в бакалавриате и магистратуре на неязыковых специальностях. Современное преподавание иностранного языка на неязыковых направлениях бакалавриата, в основном, сосредоточено на изучении материала общей направленности, обучение в магистратуре – на работе с научным и профессионально-ориентированным научным текстом. Следует согласиться с утверждением Т.Ю. Поляковой, что обучение в магистратуре должно продолжаться с того уровня, на котором закончилось обучение в рамках бакалавриата, а также с применением тех же средств и методик, которые применялись на предыдущей ступени обучения [Полякова, эл. ресурс]. К сожалению, ФГОС для бакалавриата нелингвистических направлений [ФГОС] ограничивает программу изучения иностранного языка в бакалавриате посредством внедрения в обучение лишь общих и простых лексико-грамматических средств для основных коммуникативных ситуаций [Гаврилова, эл. ресурс].

Основной проблемой, с которой сталкивается студент бакалавриата неязыкового направления – это отсутствие тщательной работы с научными текстами. Для того, чтобы доказать правильность выдвинутого утверждения, проведен анализ современных учебных пособий, активно используемых в обучении английскому языку в рамках первой ступени высшей школы.

Прежде всего, мы обратились к учебникам, которые активно используются на неязыковых направлениях в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ). Для анализа выбрана серия учебных пособий Language Leader от издательства Pearson Longman. Данное издание предложено в качестве объекта анализа неслучайно – предложенная серия учебно-методических пособий активно используется для обучения бакалавров Инженерно-строительного института (ИСИ) и Института промышленного менеджмента, экономики и торговли (ИПМЭиТ). Объектом пристального изучения стал учебник уровня Intermediate. Его использование начинается с первого семестра изучения иностранного языка в высшей школе. Так, студенты первого курса обучаются по Language Leader в рамках дисциплины «Английский язык», а затем продолжают изучение иностранного языка по учебнику вышеупомянутой серии в рамках других языковых дисциплин.

Приведенный учебник состоит из 12 разделов, которые посвящены отдельным лексико-грамматическим темам. Каждый раздел включает в себя тематические тексты с прилагаемыми к ним заданиями, а также самостоятельные упражнения, направленные на развитие основных языковых навыков – аудирования, чтения, говорения и письма. Многие задания Language Leader, в соответствии с указанным уровнем, направлены на работу с текстом – в него включены многочисленные упражнения для улучшения навыка чтения, а также задания на пересказ. Данные виды заданий представлены в специальном разделе учебника Reading. В связи с этим, мы ожидаем от данного пособия разнообразных заданий по тексту, направленных на понимание специфики различных языковых стилей.

Анализ текстовых материалов первых шести разделов учебника показывает, что акцент в обучении сделан на материалы публицистического и делового стилей. В первой половине учебного пособия учащийся не встречает ни одного текста научного стиля. Возможно, данный факт обусловлен тем, что студенты только знакомятся с английским языком в рамках дисциплин высшей школы, и, в соответствии с этим, учебный материал не должен быть перенасыщен академической лексикой.

Во второй половине учебника Language Leader Intermediate начинают появляться материалы научной направленности. В следующем учебном блоке, который состоит из юнитов “Design”, “Education” и “Engineering”, текстовые материалы представлены несколькими научными публикациями, а в текстах делового стиля наблюдаются отдельные детали научного стиля. Так, в разделе “Design” нам встречается текст, посвященный характеристикам мо-

бильных телефонов Nokia и Samsung. В обзоре, написанном от лица студенческой проектной группы, используется характерное научному стилю обобщенное местоимение “we”, которое часто выражает значение разной степени отвлеченности и обобщенности в значении «мы совокупности»:

1) “We were asked to compare the above-mentioned mobile phones”.

2) “We were a little disappointed for the D500s camera test results. We found that the camera was not very good in capturing movement”.

В девятом разделе, посвященном инженерному делу и истории техники, впервые встречается текст научного стиля. Среди четырех текстов, представленных в виде журнальных статей о различных вопросах в области инженерии, встречается одна публикация, которая выполнена в виде описания конструкции только что построенного здания. В юните “Education”, который также подразумевает наличие текстов научного стиля, встречаются, в основном, тексты публицистической направленности. Еще один представленный в разделе материал выполнен в деловом стиле.

Заключительный блок учебника состоит из следующих трех разделов: “Trends”, “Arts and Media” и “Crime”. Всего на три юнита приходится тринадцать учебных текстов с сопутствующим комплексом упражнений. Анализ раздела показал, что только один текст, представленный в заключительном блоке, относится к материалу научной направленности. Публикация носит название “Why do we commit crimes?” Заголовок данного текста выполнен в форме риторического вопроса, что соответствует особенностям публицистического стиля. Тем не менее, он содержит в себе элементы научной статьи, включая термины и статистику.

Данный учебный текст является частью раздела “Crime”. Он посвящен теориям человеческого поведения, которые подтверждают подверженность взрослых людей к совершению преступлений. Несмотря на то, что стиль заголовочного комплекса, включая заголовок и подзаголовки, выполнены в публицистическом стиле, можно заметить, что некоторые части основного текста написаны научным языком. Например:

1) “Studies of adopted children who show criminal behaviour suggest that their behaviour is more similar to their biological parents’ behaviour than their adoptive parents’, showing a genetic link”;

2) “This theory states that a person’s surroundings influence their behaviour”.

В представленных выше примерах можно заметить специальную лексику из области психологии и социологии: biological parents, adoptive parents, adopted children и др. Также в примерах можно заметить так называемые «неопределенные глаголы», присущие текстам научного стиля: to state, to suggest и т. д. Подобные слова показывают неуверенность говорящего, допуская погрешность заявленного утверждения.

Остальные тексты, представленные в заключительном блоке учебника, выполнены в других речевых стилях. Так, девять текстов из трех последних разделов пособия написаны в различных жанрах публицистического стиля – интервью, репортаж и статья. Другие три текста, включенные в вышеупомянутые юниты, являют собой официальную переписку по электронной почте, и, соответственно, относятся к деловому стилю речи.

На основе всех проанализированных текстовых материалов учебника приведена статистика использования текстов различных языковых стилей в Language Leader Intermediate. Всего было выявлено 55 тематических текстов, выполненных в различных речевых стилях с сопутствующим комплексом заданий, направленных на изучение специфики текста.

Так, в рамках проведенного статистического анализа, получены следующие результаты (см. рисунок 1): общее количество научных текстов, включенных в изучаемое учебное пособие, составляет 11% (6 текстов из 55). Остальные 89% представляют собой тексты публицистического и делового стилей. Подавляющее количество текстов составляют материалы именно публицистического стиля – они составляют 56% от общего количества текстов (31 текст из 55). В сравнении с материалами научной направленности, деловым текстам отведена значительная часть пособия – они составляют 33% представленных текстовых материалов в учебнике (18 текстов из 55 представленных).



Рисунок 1 – Соотношение использования материалов различных стилей в учебнике Language Leader (уровень Intermediate)

Проведенный анализ учебника Language Leader Intermediate показывает, что данное учебное пособие включает в себя недостаточное количество материалов научной направленности. Представленные текстовые фрагменты являются в большинстве своем ознакомительными отрывками из журналов, направленных на среднестатистическую аудиторию. Достаточно распространенными материалами пособия являются примеры текстов деловой направленности, которые приведены, прежде всего, для того, чтобы обучить студентов деловому письму. Учебное пособие издательства Pearson Longman безусловно подходит для изучения английского языка и британской культуры в условиях бытовых коммуникационных ситуаций. Содержимое учебника разносторонне развивает учащихся с точки зрения приобретения основополагающих навыков и знаний. Кроме того, он наполнен основными лексическими темами, знание которых пригодится студентам в рамках неформального общения.

Однако дисциплины высшей школы должны быть направлены не только на развитие общекультурных компетенций. В современном высшем образовании представляется важным выводить на первый план именно общепрофессиональные компетенции. Необходимо отметить, что выпускники школ, намеренные продолжать обучение в высших учебных заведениях, уже обладают достаточными знаниями, необходимыми для построения коммуникации в бытовой среде. Задача высшей школы, в данном случае, не только поддерживать уже имеющиеся знания и навыки, но научить студентов изъясняться на том уровне языка, который соответствует профессиональному статусу.

К сожалению, развитие двух компетенций одновременно представляется достаточно сложным ввиду ограниченного количества часов для изучения иностранного языка. В связи с этим, преподавателям не представляется возможным изучить со студентами специальные учебные пособия, направленные на улучшение профессиональных знаний. Однако разрыв, существующий между учебными программами на бакалаврском и магистерском уровнях, должен быть компенсирован. Внедрение отдельных учебных комплексов по взаимодействию с научным текстом, заменяющие отдельные упражнения в имеющихся учебных пособиях, являются вариантом, способным решить существующую проблему. В противном случае эффективность обучения профессиональному английскому языку в рамках магистратуры будет утрачена – студенты, обладающие общекультурными компетенциями, не смогут адаптироваться к специфике профессионального курса, и будут испытывать определенные сложности в обучении.

Таким образом, необходимость внедрения отдельных материалов научного стиля в рамках дисциплин, сосредоточенных на данный момент, в основном, на общекультурных компетенциях, не вызывает сомнения. Включение работы с научными текстами на первых

курсах обучения в университете позволит устранить разрыв между образовательными подходами в магистратуре и бакалавриате, а также способствует подготовке будущих специалистов к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Литература:

Гаврилова, О.В. Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / О.В. Гаврилова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-obucheniya-bakalavrov-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 15.06.2020)

Полякова, Т.Ю. Обучение иностранному языку в магистратуре инженерных направлений [Электронный ресурс] / Т.Ю. Полякова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-magistrature-inzhenernyh-napravleniy> (дата обращения: 15.06.2020)

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика [Электронный ресурс] / Федеральный портал проектов нормативных правовых актов. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/380301_B_3plus_23112017.pdf.

*Кандаурова Ж.Н.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫШЕЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: интернет-ресурсы, интернет-технологии, веб-технологии, обучение иностранному языку, средства обучения.

Keywords: internet-resources, internet-technologies, web-technologies, learning and teaching foreign languages, means of education.

Современная система образования представляет собой изменчивый механизм как с содержательной точки зрения, так и с методической. Активное развитие компьютерной техники и упрочение её экономической доступности стали условием для повсеместного её распространения, в том числе и в области образования. Многообразие цифровых изобретений, привносимых в процесс обучения и преподавания, создаёт условия для методической перестройки, которая, в свою очередь, напрямую зависит от конкретно выбранной для использования педагогом технической инновации. В связи с этим современный образовательный процесс всё чаще ставит перед работниками образования вопрос о целесообразности и эффективности использования новых средств обучения.

Описанная тенденция характерна как для системы образования в целом, так и для отдельно взятых ступеней и направлений обучения. В процессе преподавания иностранного языка в высшей школе могут быть использованы разнообразные методы обучения, среди которых и инновационные, основанные на использовании технических достижений человечества. Интернет является неотъемлемой частью жизни современного человека и в ходе преподавания может быть использован совершенно в различных целях: показ фильмов на языке оригинала, прослушивание аутентичных аудиозаписей, организация тандем-метода обучения иностранному языку и т. д. Таким образом, стала высокой актуальность использования Интернет-ресурсов не только из-за их эффективности, но и благодаря экономической доступности данного средства обучения.

Однако методы преподавания иностранного языка с использованием Интернет-технологий, как и все другие, имеют свои достоинства и недостатки, а также ряд особенно-

стей, которые важно учитывать при конструировании образовательного процесса с их применением. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения описанных аспектов обучения иностранным языкам при помощи сети Интернет.

Эффективность применения Интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе обусловлена не только техническим совершенствованием процесса образования, но и возможностью реализации личностного ориентированного подхода к обучению [Строкань, эл. ресурс]. Этот фактор является одним из основополагающих мотивов к использованию рассматриваемого нами метода, поскольку личностно ориентированное обучение в наши дни занимает ведущую позицию среди направлений образования. В случае с языковым образованием такой подход заключается в индивидуальном определении тенденций в обучении иностранному языку, которые зависят от имеющегося уровня владения языком у студента, а также от желаемой им направленности дальнейшего изучения языка. Преподаватель в этом случае лишь направляет и организывает учебную деятельность студентов, а не является её центром [Жиленко 2011].

Подбор и реализация новых методов, направленных на развитие познавательных и творческих возможностей, позволяет организовать продуктивный тип учебно-познавательной деятельности обучающихся. Большинство из таких методов диктует необходимость пользования Интернет-технологиями как для преподавателя, так и для студента. Ярким методическим примером может служить сравнительно новый в отечественной методике обучения иностранным языкам тандем-метод, который заключается в непосредственном речевом контакте двух или более участников с разными родными языками. Поочерёдно производится общение на родных языках участников на выбранные ими темы [Орловская 2016]. Метод тандемного обучения приносит и предметные, и личностные положительные результаты и является не только практичным, но и интересным. При этом он реализуется с использованием технологий связи посредством сети Интернет. Это лишь единичный пример результативного метода обучения с использованием Интернета, постоянно появляются новые, всё более усовершенствованные и продуктивные.

В настоящий момент Интернет предоставляет исключительные возможности для обучения иностранному языку, так как с его помощью обеспечивается возможность живого общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к всевозможным аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видео-форматах. В контексте языкового образования это позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования иноязычных компетенций учащихся [Богомолов 2008].

Интернет предоставляет доступ к множеству информации, способствующей изучению иностранных языков: политические и экономические новости, фильмы и музыка на языке оригинала, аутентичные аудиозаписи, книги, веб-технологии, международные социальные сети и многое другое – всё это может послужить средством овладения языком. Такие ресурсы многообразны и могут соответствовать индивидуальным интересам обучающихся, а также дают возможность развития творческого потенциала и речевой коммуникации на изучаемом языке.

Анализируя исследования о преимуществах и недостатках использования Интернет-технологий в обучении иностранному языку [Строкань 2017, Еренчинова 2014], можно выделить следующие положительные стороны:

- экономность ресурсов как материальных, так и временных;
- широкое многообразие форм и методов изучения;
- возможность самостоятельного изучения языка студентами, самостоятельного выбора ресурсов по интересам;
- у обучающихся возникает более стабильная мотивация к изучению языка, благодаря креативному подходу к данному процессу;
- уход от привычных форм проведения занятия позволяет создать более комфортную психологическую атмосферу;

- повышается объём приобретённых знаний за счёт автоматизации и ускорения действий, а также благодаря постоянному доступу к новой информации;
- возрастает степень персонализации, а значит, активно реализуется личностно ориентированный подход к образованию;
- возрастает качество и скорость контроля над уровнем овладения языком студентами за счёт онлайн-методик тестирования;
- возможность быстрого обращения к словарям и библиотекам с наиболее актуальной информацией.

Минусами являются:

- большое количество мошеннических ресурсов, предоставляющих неправильную информацию;
- риск отвлечения на развлекательные ресурсы при самостоятельном изучении иностранного языка студентом;
- возможное снижение дисциплины на занятиях.

Таким образом, можно проследить положительную динамику использования Интернета в обучении иностранным языкам. Преимущества этого использования значительны и неоспоримы, а недостатки ликвидируются за счёт грамотного подхода к исследуемому нами процессу.

Существует несколько видов Интернет-сервисов, которые могут принести пользу и разнообразие в процесс изучения иностранного языка. Они могут быть использованы как в условиях аудиторного обучения, так и для студенческого языкового самообразования:

- хотлист – список текстов на иностранном языке по заданной пользователем теме;
- мультимедиаскрэпбук – подборка мультимедийных и текстовых файлов, как и в предыдущем случае, по заданной пользователем тематике, включает в себя различную графическую и аудио информацию;
- «трежахант» и «сабджектсэмпла» – ресурсы, предоставляющие, как и предыдущие, доступ к тематическим файлам, но отличающиеся наличием контрольных вопросов на понимание изученной при помощи файлов темы, вопросы различны по степени развёрнутости, второй сайт предлагает более сложную задачу, помимо ответа на вопросы необходимо также подробно аргументировать свою точку зрения, итогом работы является некое эссе;
- Веб-квест – Интернет-ресурс, направленный на создание учебных проектов на заданную тему [Строкань 2017].

Упомянутые ресурсы могут служить помощниками в деле подготовки тематических демонстраций как для преподавателя, так и для студента, поскольку основываются на широкой поисковой базе в сети Интернет, отбирая при этом наиболее подходящие материалы. «Трежахант», «сабджектсэмпла» и веб-квест также могут быть использованы педагогом для промежуточного или итогового оценивания овладения знаниями по иностранному языку обучающимися. Перечисленные сайты легки в использовании и позволяют разнообразить изучение иностранного языка по той или иной направленности.

Таким образом, Интернет-технологии расширяют образовательные возможности, а именно:

- способствуют более рациональной организации деятельности обучающихся в ходе учебного процесса;
- значительно повышают уровень чувственного познания, тем самым делая обучение более эффективным;
- позволяют подойти к процессу выбора пути в изучении иностранного языка с точки зрения индивидуалистических позиций;
- предоставляют принципиально новые, по сравнению с классическими, познавательные ресурсы.

- социальные сети, форумы, веб-квесты и другие способы взаимодействия между людьми в Интернете подталкивают студентов к письменному и речевому общению на иностранном языке, которое, в свою очередь, повышает навык межкультурного взаимодействия;
- предоставляют возможность практического применения полученных знаний на различных уровнях;
- позволяют мгновенно решить проблему нехватки информации.

Использование Интернета позволяет преподавателям улучшить управление обучением, повысить эффективность и объективность учебного процесса, сэкономить время, повысить мотивацию учащихся к получению знаний, заинтересовать их изучением иностранных языков, привить сильное стремление к самоконтролю и самосовершенствованию, что положительно скажется на результатах обучения. При использовании веб-ресурсов значительно упрощается процесс общения обучающихся и с носителями языка, поскольку так они имеют возможность общаться письменно, открывая для себя повседневные коммуникативные ситуации, максимально приближенные к общению в реальных условиях.

Однако педагоги должны помнить, Интернет также является источником ложной, иногда вредной информации. Как преподавателям, так и студентам необходимо научиться использовать эту сеть для достижения оптимальных результатов и получения наиболее полезной и актуальной информации.

Подводя итог, следует отметить, что описанные нами способы и направления использования Интернета в процессе обучения иностранному языку являются новыми и актуальными в настоящее время, хотя и не используются повсеместно. Тем не менее, обучение иностранному языку не должно полностью основываться на применении Интернет-технологий. Иногда глобальная сеть может быть применима лишь частично, а некоторые аспекты в обучении иностранному языку должны быть освещены педагогом в абсолютно классическом варианте преподавания, поскольку точные сведения, полученные от компетентного преподавателя и грамотно им растолкованные, не смогут быть заменены ни одним Интернет-сайтом.

Литература:

Богомолов, А. Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингво-культурологический аспект) [Текст] / А. Н. Богомолов. – М. : МАКС Пресс, 2008. – С. 14-17.

Еренчинова, Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку [Текст] / Е. Б. Еренчинова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 325-327.

Жиленко, Н. В. Личностно-ориентированный технологии в обучении иностранному языку [Текст] / Н.В. Жиленко // *Linguamobilis*. – № 6 (32). – Челябинск : Энциклопедия, 2011. – С. 119-124.

Орловская, А. А. Изучение иностранных языков в вузе: тандем-метод [Текст] / А. А. Орловская, М. Л. Соколова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2016. – № 1 (3). – С. 31-35.

Строкань, В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / В. И. Строкань // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S8. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/470109.htm>

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ
БАКАЛАВРИАТА 22.03.01 «МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ МАТЕРИАЛОВ»)**

Ключевые слова: иностранный язык, ранняя профессионализация, «Материаловедение и технологии материалов».

Keywords: foreign language, early professionalization, “Material science and technology of materials”.

Данная статья посвящена исследованию специфики ранней профессионализации студентов бакалавриата посредством изучения базового курса иностранного языка на примере направления бакалавриата «Материаловедение и технологии материалов».

Термин «профессионализация», часто используемый в педагогическом дискурсе, подразумевает «процесс овладения необходимыми профессионально значимыми качествами, знаниями, умениями и навыками, адаптацию к профессиональной среде» [Левицкая, эл. ресурс]. В широком смысле под профессионализацией имеется в виду процесс становления человека профессионалом, владеющим навыками, знаниями и умениями, необходимыми для определенного вида деятельности. В контексте методической проблематики обучения иностранному языку под профессионализацией понимается организация обучения языку с помощью коммуникативного моделирования условий профессиональной деятельности обучаемых с целью формирования их профессионально значимых качеств.

Как показывает опыт, ранняя профессионализация в рамках языковой подготовки позволяет ввести студентов в профессиональный дискурс уже на младших курсах, повышая мотивацию к изучению иностранного языка, а также способствуя созданию профессиональной идентичности обучающихся. Ранняя профессионализация в рамках иноязычной подготовки в вузе позволяет изменить подход к обучению иностранному языку, а также повысить интерес к выбранной инженерной профессии в процессе обсуждения тем в рамках профессиональной коммуникации. Она также способствует обеспечению интеграции иностранного языка и предметов профессионального цикла, выстраиванию межпредметных связей и формированию коммуникативных компетенций в тесной взаимосвязи с другими профессионально значимыми компетенциями.

В Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова для подготовки студентов бакалавриата направления 22.03.01 «Материаловедение и технологии материалов» в рамках дисциплины «Иностранный язык» используется «Учебное пособие по английскому языку. Часть I» авторов И. В. Рогозиной, А. В. Кремневой, Н. Н. Столяровой, Н. П. Поповой в 1 семестре (форма контроля – зачет), «Учебное пособие по английскому языку. Часть II» авторов И. В. Рогозиной, А. В. Кремневой, Н. Н. Столяровой во 2 семестре (форма контроля – зачет), «Учебное пособие по английскому языку. Часть III» авторов И. В. Рогозиной, А. В. Кремневой в 3 семестре (форма контроля – зачет), а также учебное пособие по английскому языку “English for Material Science” авторов Н.А. Бобровской и Ж.Н. Кандауровой в 4 семестре (форма контроля – экзамен). Общий объем базового курса английского языка составляет 288 часов или 8 зачетных единиц. Все перечисленные учебные пособия рекомендованы к использованию научно-методическим советом АлтГТУ и входят УМК дисциплины «Иностранный язык», наряду с комплектом аудио- и видео- материалов для каждого из разделов, тестами промежуточного контроля, размещенными также на платформе дистанционного обучения ИЛИАС, и тестологической базой АСТ.

Важной особенностью используемого УМК является применение компетентностного и коммуникативно-ориентированного подходов, а также попытка авторов совместить тради-

ционную базовую модель обучения иностранному языку с использованием инновационных педагогических технологий и применить на практике раннюю профессионализацию студентов в рамках базовой языковой подготовки.

В каждом разделе пособий для 1-3 семестров имеется аутентичный текст, активный словарь с транскрипцией, вопросы для проверки понимания текста, грамматический справочник, упражнения на развитие необходимых иноязычных компетенций. Лексические темы, изучение которых предусмотрено в процессе изучения базовой дисциплины «Иностранный язык», находятся в рамках повседневного межличностного общения, и затрагивают такие вопросы как создание семьи (“Love at First Sight”), отношения в современной семье (“My Family Is My Fortress”, “Monday Morning”), путешествия (“A Trip to an Old Country”), рабочий день (“Another Day, Another Dollar”), безопасность дорожного движения (“A Car Accident”), приобретение жилья (“A Real Bargain”), устройство на работу (“A Job Interview”) и т. д. Подчеркнем, что каждый урок содержит текст объемом 700-1000 знаков, который, будучи заимствованным из англоязычных источников, был значительно сокращен, переработан, и таким образом приведен в соответствие с реальным уровнем владения английским языком, который имеют современные выпускники средней школы, и который является достаточно низким на протяжении последних лет.

Каждый из уроков учебного пособия по английскому языку, помимо изучения лексической темы, предусматривает изучение одного из аспектов английской грамматики: глагол to be в настоящем времени, Present Continuous, Present Simple, Past Simple, Present Perfect, Future Simple и другие способы передачи будущих действий, модальные глаголы и их эквиваленты, степени сравнения прилагательных и наречий, Past Continuous, Past Perfect, Passive Voice. Как видно из перечисления, на данном этапе основное внимание уделено изучению и повторению базовой грамматики английского языка, а также, к сожалению, восполнению пробелов в знаниях, полученных в средней школе. Использование изучаемого грамматического явления многократно иллюстрируется с помощью основного текста каждого из уроков, а также сопровождается грамматическим комментарием на русском языке.

Однако в 4 семестре содержание дисциплины во многом меняется и подразумевает исключительно работу с темами из сферы профессиональной коммуникации выбранной инженерной профессии, а именно “Iron and Steel”, “Non-ferrous Metals”, “Precious Metals”, “Refractory Metals”, “Alloys”, “Polymers”, “Ceramics”, “New Materials”. Студенты обсуждают предложенные темы, работают над аутентичными текстами, выполняют задания, способствующие расширению лексического запаса в сторону терминологии в области материаловедения, развивают коммуникативные навыки. В каждом из разделов предусмотрены задания на подбор дефиниции термина или профессионально-ориентированной лексической единицы из словаря в области материаловедения. В частности, в разделе 2 “Non-ferrous Metals” обучающиеся подбирают дефиниции к словам alloy (сплав), ore (руда), non-ferrous (нержавеющий), malleable (ковкий), corrosive (вызывающий коррозию) и т. д. Кроме того, в каждом из разделов расположены задания, подразумевающие коммуникативное моделирование условий профессиональной деятельности обучаемых имитирующее ситуацию реального общения в рамках профессиональной сферы. Каждый обучающийся выступает в роли одного из участников ситуации общения в рамках профессиональной сферы (опытный кузнец, журналист, пишущий статью об истории сталелитейного завода, инженер, специалист в области драгметаллов и т. д.). Последнее задание в каждом разделе подразумевает ситуацию научно-учебного дискурса (подготовку презентации для участия в конференции по проблематике из области обработке металлов).

Все приведенные выше типы заданий обеспечивают формирование компетенций, предусмотренных ФГОС 3+, а именно, формирование навыков межличностной коммуникации на иностранном языке в устной и письменной формах.

Все вышеперечисленное способствует ранней профессионализации обучающихся, помогая ввести студентов в проблематику их будущей профессии на относительно ранних

этапах, повышая мотивацию не только к освоению иностранного языка, но и будущей инженерной специальности.

Литература:

Адамко, А. М. Особенности обучения английскому языку в вузе в современных условиях [Текст] / А. М. Адамко // Вектор науки ТГУ. – 2015. – №3-2 (33-2). – С. 283-288.

Бобровская, Н. А. English for Material Science [Электронный ресурс] : учебное пособие / Н. А. Бобровская, Ж. Н. Кандаурова. – Барнаул: АлтГТУ, 2019. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/eum/download/eng/Bobrovsk_ind_2019.pdf.

Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г. В. Елизарова. – М. : КАРО, 2005. – 352 с.

Левицкая, И. А. Концепция профессионализации: социальные и личностные факторы [Электронный ресурс] / И. А. Левицкая // VIP Studio Info. – Режим доступа: www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn14-01/1109-a.

Рогозина, И. В. Учебное пособие по английскому языку и рабочая тетрадь (часть I) [Электронный ресурс]: учебное пособие / И. В. Рогозина, А. В. Кремнева, Н. П. Попова, Н.Н. Столярова. – Барнаул: АлтГТУ, 2017. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/eum/download/eng/RogozinaKremneva_EngPt1_up.pdf.

Рогозина, И. В. Учебное пособие по английскому языку и рабочая тетрадь (часть II) [Электронный ресурс] : учебное пособие / И. В. Рогозина, А. В. Кремнева, Н. Н. Столярова. – Барнаул: АлтГТУ, 2019. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/eum/download/eng/RogozinaKremneva_EngPt2_up_2019.pdf.

Рогозина, И. В. Учебное пособие по английскому языку. Часть 3 [Электронный ресурс] : учебное пособие / И.В. Рогозина, А.В. Кремнева. – Барнаул: АлтГТУ, 2014. – Режим доступа: <http://elib.altstu.ru/eum/download/eng/Rogozina-Kr-3.pdf>.

Ларина Т. А.

*Алтайский государственный технический
университет им. И. И. Ползунова*

КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ключевые слова: иноязычная речевая деятельность, компетентностный подход, речевые действия, устное общение, письменная фиксация мыслей, сознательно-коммуникативный метод обучения.

Keywords: foreign language speech activity, competence approach, speech actions, oral communication, to fix thoughts in writing, deliberately communicative approach.

Современные требования к уровню владения иностранным языком с одной стороны и объективно трудные условия его обучения в нелингвистических вузах (незначительное количество учебных часов, отсутствие иноязычной среды, длительные перерывы в занятиях и т. п.) – с другой диктуют необходимость внедрения в учебный процесс новых, более эффективных методов и технологий. На наш взгляд, прочное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, т. е. способностью вести реально-информационное общение на иностранном языке, достижимо только при комплексном обучении всем видам речевой деятельности и усвоении языкового материала в единстве и взаимодействии говорения, аудирования (восприятия на слух), чтения и письма. В учебном процессе, основанном на единстве указанных выше видов речевой деятельности, реализуется компетентностный подход к обу-

чению иностранному языку. Такой подход создает условия, при которых иноязычная речевая деятельность формируется не как комплекс отдельных речевых действий, а как самостоятельная, отличающаяся полнотой своих характеристик человеческая деятельность, что, в свою очередь, служит гарантией подлинно сознательного овладения иностранным языком.

Специфика взаимосвязного обучения всем видам речевой деятельности характеризуется наличием следующих характерных особенностей:

- 1) выделение речевой деятельности в качестве объекта обучения;
- 2) одновременность развития всех видов речевой деятельности;
- 3) последовательно-временное соотношение видов речевой деятельности;
- 4) общность языкового материала для продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности;
- 5) комплексность упражнений с опорой на все виды и источники восприятия.

Взаимосвязное обучение всем видам речевой деятельности выдвигает перед преподавателем следующие задачи:

- 1) научить студента на слух и без опоры на печатный текст понять содержание предъявленного материала;
- 2) внимательно прослушав звуковой ряд, извлечь из него более детальную информацию и дать ей оценку;
- 3) определить в прослушанном сообщении нужную или запрашиваемую информацию;
- 4) сформировать и способствовать развитию у студентов навыков ознакомительного, просмотрового, детального и поискового чтения;
- 5) научить умению ставить и отвечать на все виды вопросов, строить ситуативные высказывания с опорой на план, выражать согласие/несогласие, аргументировать свое мнение и предлагать пути решения отдельных проблем с опорой на печатный текст или на заданную ситуацию общения;
- 6) обучить умению правильно конструировать предложения, составлению краткого и развернутого пересказа;
- 7) сформировать прочные навыки построения собственных логически-связанных высказываний по заданной тематике с опорой на смысловые карты (mind mapping).

Интеграция чтения, говорения, письма и аудирования способствует реализации принципа коммуникативной направленности, который вовлекает обучаемых в устное и письменное общение на иностранном языке и формирует глубокие и прочные коммуникативные компетенции [Мазенцева 2015].

Чтение и аудирование не сводится к простому запоминанию лексико-грамматических моделей и словосочетаний, так как эти виды речевой деятельности требуют сложной смысловой переработки информации, полученной извне. Механизм осмысления и мысленная обработка информации при этом выполняют важную роль в процессе понимания.

При устном общении внимание обучаемых фокусируется на звуковом содержании языкового материала, формируются умения осуществлять речевые действия и создаются предпосылки для общения. Для успешного обучения говорению на иностранном языке необходимы следующие условия:

- 1) использование возможностей современных технологий;
- 2) создание благоприятной атмосферы и психологического комфорта, что в свою очередь приведет к потребности и готовности к общению;
- 3) использование игровых приемов;
- 4) умелый подбор ситуаций общения и соответствующего лексико-грамматического наполнения;
- 5) использование коммуникативно-направленных упражнений и учебных установок и групповых форм работы.

Каждый вид речевой деятельности имеет свою специфику и характерные особенности. Говорение – это способ выражения мысли в устной форме общения; письмо выполняет

функцию фиксации формирования и формулирования мысли в письменной форме. Слушание и чтение выступают в качестве ответных реакций на полученную информацию и могут лежать в основе продуктивной речевой деятельности – говорения и письма. В зависимости от поставленной цели слушание и письмо могут быть направлены как на общее, так и на более полное и точное понимание содержащейся в тексте информации. Это предполагает глубокое и всестороннее знание всех языковых явлений, встречающихся в тексте.

Чтобы чтение, аудирование, говорение и письмо не сводились к простому запоминанию и ретрансляции лексико-грамматических моделей и сочетаний мы рассматриваем схему обучения этим видам речевой деятельности как совокупность таких этапов, как смысловое прогнозирование, установление смысловых связей между словами и их значениями, формулирование собственных мыслей на основании полученной информации. Данная схема реализуется посредством выполнения определенного комплекса заданий, основанных на принципах контентного метода обучения (content-based instructions), метода обучения, основанного на заданиях (task-based instructions), и методе, который предполагает поэтапное развитие коммуникативно-речевых способностей, когда учебный процесс концентрируется на развитии навыков, которыми студент овладел в недостаточной степени (focal approach)

Контентное обучение, в основе которого лежит погружение обучаемых в тематику иноязычного общения, может осуществляться в рамках трех основных моделей:

1. Модель, в основе которой лежит определенная ситуация общения. Это может быть как повседневная жизнь, так и профессиональная сфера, т. е. все стороны деятельности человека. Основными требованиями, выдвигаемыми при отборе темы, являются интерес к ней со стороны обучаемых, широкий спектр языкового материала, возможность формирования на ее основе различных языковых навыков и способностей, которые смогут обеспечить развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

2. Модель, в которой процесс овладения иностранным языком (лингвистический аспект) и приобретение знаний в определенной области (содержательный аспект) четко и умело скоординированы.

3. Щадящая модель (sheltered model). В рамках этой модели обучение организуется с учетом уровня языковых способностей студентов [Brinton 2007, Coyle 2010].

Обучение, основанное на заданиях, строится вокруг основного задания, и степень освоения лексического материала определяется результатом его выполнения. Такая организация учебного процесса включает несколько этапов:

1. Предварительный (pre-task). На этом этапе преподаватель знакомит студентов с темой и поясняет их действия на следующем этапе. Отбирается лексика, проигрываются аудио и видеозаписи, содержащие ход выполнения поставленного задания, во время которого обучаемые делают необходимые записи и пометки.

2. Выполнение задания (task). На этом этапе осуществляется работа в парах или в группах.

3. Составление плана (planning). В мини группах обсуждается высказывание на заданную преподавателем тему.

4. Презентация выполненного задания (report). Студенты представляют свое устное сообщение по заданной теме или демонстрируют доклад, подготовленный в письменной форме. В качестве обратной связи преподаватель может включить запись или видеосюжет с аналогичным сообщением, подготовленным другими людьми.

5. Анализ выполненного задания (analysis). На этом этапе студенты вместе с преподавателем обсуждают и подробно анализируют лексико-грамматический материал, который был использован при выполнении задания, делают вывод о его релевантности и коммуникативной наполняемости.

6. Практический этап (practice). Преподаватель отбирает лексический материал и грамматические конструкции, которые нуждаются в дальнейшей отработке и активизации. Студенты выполняют ряд упражнений, которые будут способствовать усвоению новых лексико-грамматических моделей.

В основе фокусного подхода к обучению всем видам речевой деятельности лежит их последовательность, а именно их освоение в следующем порядке: аудирование (восприятие на слух), чтение, письмо, говорение (академические навыки). Такая последовательность выбрана не случайно. Учеными доказано, что обучаемые, владеющие навыками восприятия на слух, легко осваивают навыки чтения. Соответственно, умение извлекать и анализировать информацию, полученную при чтении иноязычных текстов, может служить основой для формирования навыков и развития способностей формулировать и выражать собственные мысли в устной и письменной формах [Integrating..., эл. ресурс]. Кроме этого, такая последовательность соответствует логической и системной интеграции речевых навыков, так как отвечает следующим принципам:

1. Для освоения навыков чтения, письма и говорения обучаемому необходимо прежде всего научиться воспринимать иноязычную речь на слух

2. Навыки в письме и говорении базируются на способностях осмысления прочитанных текстов.

3. Только навыки в области всех видов чтения (просмотровое, изучающее, ознакомительное, поисковое и аналитическое) могут быть основой формирования и дальнейшего развития навыков письма.

4. Прочные навыки говорения на иностранном языке могут быть сформированы только на основе способностей воспринимать иноязычную речь на слух и приобретенных умений в чтении и письме.

Указанные выше принципы повышают эффективность изучения иностранного языка, так как студент уделяет внимание тем аспектам, в которых чувствует свою слабость, а навыки, приобретенные в одном виде речевой деятельности, создают основу и способствуют развитию способностей к другому виду деятельности.

Вторым условием прочности усвоения иностранного языка является формирование у студентов прочных ассоциативных связей между иноязычными словами и их эквивалентами на родном языке. Как показали специальные исследования, формирование таких связей должно выразиться в создании так называемых стереотипов микро перевода, т. е. владения словом в переводе на родной язык и с родного языка. В условиях реально-информативной и лично-значимой коммуникации, студент испытывает постоянные лексические трудности ввиду того, что содержание предстоящего высказывания концептируется на родном языке. В этом случае в сознании обучаемого возникают, прежде всего, слова его родного языка. Быстрота и правильность иноязычного высказывания находятся в зависимости от того, насколько быстро протекает восстановление в памяти их иноязычных эквивалентов. Прочность запоминания языкового материала и оперирования грамматическими моделями во многом зависит от отбора и организации языкового материала. При отборе лексики принцип ее функциональности не должен вступать в противоречие с принципом частотности. Принцип функциональности предполагает выделение лексического минимума, который имеет «выход» в реально-информативное общение. Затем для последующего обобщения и отработки лексических единиц привлекаются ассоциативные связи в рамках той или иной тематики вербального общения, создаются смысловые карты (mind maps), на основании которых студенты строят полновесные высказывания по прочитанному или прослушанному тексту. В результате обеспечивается постепенное накопление словарного запаса и его последующее обобщение и закрепление. При этом введение и отработка лексики осуществляется дозированными порциями с учетом сочетаемости и совместимости отдельных лексических единиц и их объединения в фразовые конструкции (collocations).

Ориентация на реально-информативную коммуникацию требует, чтобы речевые умения были подкреплены не только необходимым лексическим, но и соответствующим грамматическим инвентарем, что требует необходимости иного подхода к отбору и организации грамматического материала. Бессознательное усвоение совокупности грамматических структур создает некую путаницу, отсутствие их дифференциации и ведет к трудности в построении грамотных высказываний. На наш взгляд, грамматический материал должен

рассматриваться не как отдельный аспект в изучении иностранного языка, а как инструмент, необходимый для формирования у студентов навыков грамотной устной и письменной иноязычной речи. При этом задания и установки грамматических упражнений должны иметь коммуникативную направленность. Удачным может служить задание, предполагающее сравнение различных способов выражения в английском языке действия в будущем. Студентам предлагается несколько текстовых фрагментов, в которых используются следующие предложения:

1. The train is leaving in five minutes.
2. The train leaves at 10.15 am.
3. The train will leave after all the passengers are on board.
4. The train is going to leave on time.

В результате анализа приведенных выше предложений и их контекста студенты приходят к выводу, что грамматические модели и структуры сами по себе не выражают содержание высказывания. Они являются инструментом для его грамотного оформления, а их изменения приводят к искажению и трансформации смысла.

Вопрос о прочности усвоения языкового материала, сформированности умений и навыков владения им в конечном итоге связан с выбором метода обучения как совокупности принципов, его составляющих. Из всего изложенного выше можно сделать вывод, что прочное и эффективное развитие реально-информативной коммуникации возможно только при условии, если в процессе преподавания иностранного языка будут соблюдены такие основополагающие принципы, составляющие сущность сознательно-коммуникативного метода обучения, как: 1) комплексное освоение языкового материала во всех видах речевой деятельности; 2) опора на родной язык учащихся; 3) сознательное овладение грамматическим строем изучаемого языка.

Литература:

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности [Электронный ресурс] / Академик. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/209.

Заньевский, Я. Проблемы обучения взрослых иностранным языкам [Текст] / Я. Заньевский, Н. Нижнева, Н. Нижнева-Ксенафонтова // *Lingvodidactica*. – Том XVII, Бялысток. 2013. – С. 231-249.

Мазенцева, Е. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности [Текст] / Е. А. Мазенцева. – Молодой ученый. – №3. – Казань. 2015. – С. 803-805.

Соловьева, Е. Н. Методики обучения иностранному языку. Продвинутый курс [Текст] / Е. Н. Соловьева. – Москва: Просвещение, 2012. – 240 с.

Brinton, D. Content-Based Instruction: Reflecting on its Applicability to the Teaching of Korean. [Электронный ресурс] / Brinton D. – Режим доступа: <http://www.aatk.org/www/html/conference2007/pdf/Donna%20Brinton.pdf>.

Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning [Текст] / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2010. – 173 с.

Integrating the Four Language Skills (Part I) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.agusvrwr1.biogspot.com>.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: современные наглядные методы обучения, найти решение проблемы, средства визуализации, мультимедийные презентации, интеллект карты, облака тегов.

Keywords: modern visual methods of trainings, to find a solution of the problem, means of visualization, multimedia presentations, mind maps, Wordle.

Мы живём в эпоху революции медиа. Медиа мир становится неотъемлемой частью нашей жизни, и мы уже не представляем себя вне его окружения. Количество информации, необходимое современному студенту для усвоения, растёт с космической скоростью. Традиционные лекции и занятия теряют свою популярность в студенческой среде. Этот процесс привел к тому факту, что нужен переход от текстовых общений к общению с помощью изображений. Визуальная информация воспринимается и усваивается намного быстрее и эффективнее, чем текстовая. Физиологически, восприятие визуальной информации является основной функцией для человека. Большую часть информации человек воспринимает через органы зрения, у сотрудника, работающего с визуальными данными, выше производительность.

Визуализация – это метод представления информации в виде иллюстраций, плакатов, фотографий, графиков, таблиц, схем, и т. д. Такой прием является наиболее простым и эффективным способом передачи информации. Когда материал представлен наглядно, человек видит, читает и воспринимает его гораздо легче, у него задействованы основные каналы понимания и оценки необходимой информации. Вдобавок, когда полученная информация обсуждается в группе, то она усваивается и запоминается ещё лучше.

Визуально представленный грамматический материал, существенно сокращает количество ошибок, связанных с использованием правил грамматики в речи. Любые неточности становятся видны сразу, их можно быстрее выявить и исправить. Также уменьшается количество ошибок, связанных с формулировками и интерпретацией материала, поскольку информация находится перед глазами. Малейшие неточности вызывают немедленное обсуждение. Визуализация помогает студентам сохранить в памяти полученную, разъяснённую и обсужденную информацию, а также вспомнить и воспроизвести её в деталях.

Для осуществления перехода к современным средствам визуализации при преподавании иностранного языка есть все условия, такие как: наличие Интернет ресурсов, сайтов, онлайн тренажеров и другие возможности, предоставляемые современными информационными технологиями.

Рассмотрим методы визуализации, применяемые преподавателями кафедры «Иностранные языки» АлтГТУ в процессе обучения.

Мультимедийные презентации

Презентация – особый документ с мультимедийным содержанием, демонстрация которого осуществляется пользователем. Она создается с помощью компьютерной программы Power Point и сочетает в себе различные виды наглядности – визуальную, текстовую и звуковую. Сегодня это один из самых популярных способов подачи информации. Характерной особенностью презентации является её интерактивность, то есть возможность взаимодействия с изображением, которая создается для пользователя современными компьютерными средствами.

Презентация представляет собой гармоничное сочетание графики, компьютерной анимации, музыки, видео, звукового ряда, фона, которые организованы в единое целое.

Сегодня информационные технологии позволяют создавать динамичные и интерактивные презентации с использованием аудио- и видеовставок, применять гипертекстовые ссылки.

Преподаватели кафедры применяют презентации Power Point для оптимизации учебного процесса, в настоящее время широко используют при проведении итоговых занятий по той или иной теме. Удобная слайдовая структура и возможность поместить достаточный объем графической и текстовой информации, также обеспечивает возможность успешного использования мультимедийных презентаций. Приведем примеры презентаций из учебника Professional IT English под редакцией В.Г. Бесединой, И.А. Манухиной.

Prepare a presentation on one of the following topics:

1. Data Mining in Different Spheres of Life: Sports, Medicine, Social Media, Agriculture, Fighting Crime, Banking, Retail, Food Industry, Traffic Control, Weather Forecasting, Space Exploration.

2. Keeping your cryptographic keys safe and secure (suggested resource: <https://www.cryptomathic.com/news-events/blog/cryptographic-keymanagement-the-risks-and-mitigations>)

3. The full life-cycle of cryptographic keys (suggested resource: <https://info.townsendsecurity.com/definitive-guide-to-encryption-keymanagement-fundamentals#The-Full-Life-Cycle-of-Keys>)

4. Famous cases of data security breaches (suggested resource: <https://gizmodo.com/target-confirms-that-encrypted-pins-were-swiped-inblac-1490418755>;

5. A popular cloud service provider of your choice.

Ментальные карты

Mind Maps (карты памяти, интеллект карты, мыслительные карты или ментальные карты) – это техника для систематизации и визуализации идей, которая была предложена британцем Тони Бьюзенем в 70-х годах XX века.

Она предназначена для подготовки выступлений и лекций, конспектирования первоисточников, планирования проектов. Карта памяти – это метод восприятия, обработки и запоминания информации с помощью графических изображений.

Схемы (ментальные карты) позволяют запоминать ключевые слова и образы, ассоциации и связи, вместить в себя большой объем информации. Потенциал ментальных карт в обучении иностранному языку трудно переоценить. Их можно использовать для освоения социокультурных знаний, совершенствования грамматических и лексических навыков, а также при составлении монологического высказывания и диалогической речи. На рисунке приведен пример карты при изучении устойчивых выражений с глаголом to keep в английском языке.

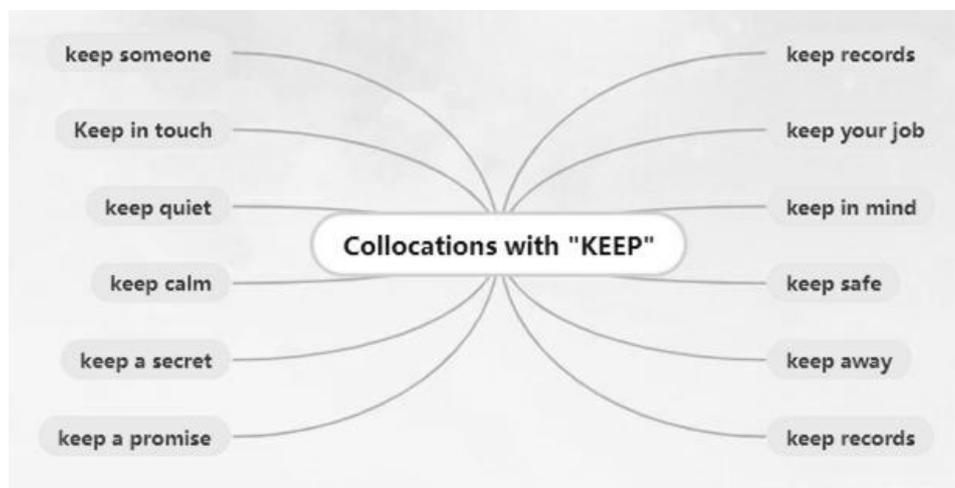


Рисунок 1 – Ментальные карты

Студентам 1 курса можно предложить создать Mind Maps для пересказов текстов [Рогозина, эл. ресурс]:

1. A Letter to a Friend.

Расскажите о впечатлениях Паолы: жизнь и учеба (общие впечатления); семья в которой проживает; одноклассники и преподаватель; погода; Лондон.

2. Another Day, Another Dollar.

Расскажите о рабочем дне Джеймса Кэша: информация о Джеймсе; утренние дела; работа в офисе; вечерние развлечения; возвращение домой.

3. Dinner Disaster.

Расскажите о происшествии за обедом: семья Смит; подготовка к обеду; обеденная катастрофа; выход из ситуации; завершение вечера.

Изначально карты памяти создавали только на бумаге. Сейчас эту работу можно сделать на компьютере или смартфоне с помощью специальных приложений: ConceptDraw MINDMAP Professional, Mind Manager Pro 6, Edraw Mind map, сервиса bubbl.us.

Облака тегов – Wordle

Wordle – это особый сервис по созданию облака ключевых слов из предложенного текста. Этот инструмент находится по адресу Wordle.net. Вы вводите текст, файл, сайт, а программа создаст облако, в котором отобразятся часто употребляемые слова. Любой текст можно преобразовать в такое облако. В такие облака можно превратить любой текст. Программа Wordle предназначена людям, которые воспринимают большую часть информации с помощью органов зрения. Программа позволяет выбрать язык, шрифт, расположить слова в алфавитном порядке, задать направление (горизонтальное или вертикальное), выбрать цвет и фон.

Применение подобной методики в ходе занятий по иностранному языку способствует повышению интереса к предмету, улучшает уровень речевой подготовки, способствует совершенствованию лексических навыков студентов. Технически простая реализация и бесплатное пользование приложением дает большие возможности для распространения данного вида средств визуализации знаний.

Таким образом, визуализация играет важную роль в образовательном процессе. Применение современных наглядных способов расширяет возможности преподавателя, но вместе с тем, требует от него большой предварительной работы и развития профессиональных способностей.

Использование визуальных средств помогает в развитии логики, мышления, креативности, способности к интерпретации визуальной информации.

Литература:

Изотова, Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2015. – 125 с. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.

Беседина, В. Г. Professional IT English: учеб. пособие / В. Г. Беседина, И. А. Манухина; Алт. гос. тех. ун-т им. И.И.Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2019. – 83 с.

Рогозина, И. В. Учебное пособие по английскому языку. Часть 1: Учебное пособие [Электронный ресурс] / И. В. Рогозина, А. В. Кремнева, Н. П. Попова, Н. Н. Столярова. – Барнаул: АлтГТУ, 2013. – Режим доступа: http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Rogozina_up1.pdf - Доступ из ЭБС АлтГТУ.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Ключевые слова: воспитательные возможности, культурное развитие, необходимость сочетания образовательного и воспитательного аспектов, найти решение проблемы, система нравственных взглядов.

Keywords: pedagogic possibilities, cultural development, necessity of combining educational and training aspects, to find a solution of the problem, a system of moral views.

На современном этапе развития общества перед преподавателями, работающими со студентами колледжа, поставлена задача создания благоприятных условий для дальнейшего интеллектуального и духовного развития обучающихся. Цель преподавателей и педагогов заключается в воспитании у студентов потребности к самообразованию, дальнейшему саморазвитию личности, способной существовать в современном мире и быть готовым к постоянным изменениям.

Воспитательный аспект становится одним из важных составляющих образования. Его значение в современном обществе, где наблюдается спад культурного развития у молодежи, неизмеримо возрастает. Исследования, проводимые педагогами и психологами, выявляют отрицательные явления, проявляющиеся в жизни молодых людей. Речь идет об отсутствии желания учиться и работать, о стремлении к развлечениям, об отсутствии интересов, о бесконечном удовлетворении материальных запросов. Увеличивается число студентов, страдающих от компьютерной зависимости, нецензурная речь становится нормой общения в молодежной среде.

Будущие специалисты, имеющие существенные пробелы в воспитании, не смогут занять достойное место в обществе, быть конкурентоспособными на рынке труда, стать умелыми и квалифицированными специалистами. В связи с этим воспитание не должно оставаться в стороне от образовательного процесса. Современные исследователи в области педагогики и психологии высшего образования, такие как М. В. Буланова-Топоркова, С. Д. Смирнов, Ю. В. Сорокопуд особо подчеркивают этот факт.

Вместе с тем исследователи отмечают существование противоположных точек зрения по вопросу воспитания студентов. По мнению Н. А. Кулаковской, советская система воспитания утратила свою значимость, а новая, современная, еще только формируется. Сегодня воспитательная работа в вузе представляет собой привлечение студентов к активному участию в разного рода мероприятиях: патриотических, спортивно-оздоровительных, развлекательных, познавательных. Подобные акции имеют большое значение в воспитательном процессе, и молодежь с удовольствием принимает в них участие. Однако студенты, которые не посещали мероприятия, остаются за рамками воспитательного процесса. Большим педагогическим воздействием будет обладать организация диспутов и дебатов на острые социальные темы не во внеурочное время, а непосредственно на занятиях по гуманитарным дисциплинам.

Таким образом, воспитательная возможность предмета «Иностранный язык» имеет существенное значение. Содержательная и методическая сторона, специфика преподавания позволяют реализовать в учебном процессе многочисленные задачи воспитания.

Воспитательный аспект преподавания подразумевает формирование у студентов колледжа системы нравственных, эстетических, гражданских и патриотических взглядов, развитие креативных способностей, самостоятельности, творческой инициативы.

В ходе усвоения дисциплины «Иностранный язык» формируется ценностное отношение к своей стране, к обществу, к будущей профессии, к здоровому образу жизни, к природе, к культуре других народов, что является одним из важных воспитательных аспектов.

Гражданская позиция, нравственные идеалы, потребность деятельности на благо общества, любовь к Родине, уважение семейных традиций, гордость за заслуги отцов и дедов – духовные понятия, которые нужно развивать в молодежи. Неприятие этих положений деформирует развитие личности, что приводит в итоге к утрате ценностных ориентаций, дисгармонии в развитии и общении, приспособленчеству, к формированию трусливой и безынициативной личности.

Кроме того преподаватель иностранного языка в ходе занятия имеет хорошую возможность приобщить студентов к уникальным культурным и научным ценностям, накопленным человечеством на протяжении многих веков его существования. Происходит знакомство со спецификой национальной культуры, обычаями, традициями и памятниками. Лучшие достижения культуры одной нации становятся всеобщим достоянием человечества. Задача преподавателя иностранного языка состоит в том, что бы на занятиях:

- помочь освоить учебный материал по той или иной теме;
- научить вести диалог, поддержать беседу, выразить свою точку зрения, суметь отстаивать ее;
- помочь узнать других людей, познакомиться с другими способами мышления;
- сформировать умения в преодолении противоречий, помочь освоить навыки ориентировки в различных жизненных ситуациях.

Преподаватели кафедры «Иностранные языки» АлтГТУ разработали ряд учебных пособий по предмету [Рогозина 2017, Рогозина 2014]. Пособия предназначены для студентов колледжа I и II курсов, обучающихся на различных направлениях подготовки. Пособия включают аутентичные тексты и упражнения, способствующие коммуникации на иностранном языке.

Среди тем, изучаемых на занятиях студентами I и II курсов, есть темы с насущными проблемами:

- основные проблемы современной семьи: (Families Have a Great Future) самый уязвимый институт брака – молодая семья, алкоголизм, отсутствие любви и уважения, child-free families или тенденция иметь только одного ребенка, отсутствие общей жизненной цели.
- особенности национальной культуры (Love At First Sight): сохранение культурного наследия, американская свадьба – дорогое удовольствие, следование семейным традициям и приметам, обязанности жениха и невесты, гражданская и религиозная церемонии.
- толерантности (A Letter to a Friend): об особенностях проживания и обучения студентов-иностранцев в Лондоне. Рассматриваются трудности адаптации, терпимость к чужому образу жизни, принятие чужих обычаев и привычек.
- психология отношений (A Sad Story): о сложности в отношениях между молодыми людьми, о юношеском максимализме, категоричности суждений, упрямстве, несговорчивости, подозрении в измене, неумении выслушать и вести конструктивный диалог, поспешное принятие решений, склонность к крайностям, неумении идти на компромисс.
- проблемы эффективного планирования и организации рабочего дня (A Great Idea, Starting Your Own Business). Упражнения, посвященные планированию рабочего дня, методам, правилам и почему это важно. Рациональное планирование дня позволяет внести в повседневную жизнь упорядоченность, конкретность и гармонию .
- особенности культуры и достопримечательности разных стран (Web Blog Alice Ashton), где описывается поездка австралийской писательницы Алисы Эштон по родной стране. Во время путешествия она рассказывает про обычаи и традиции коренного населения, что является своеобразным источником истории и культуры аборигенов. Писатель восхищается окружающей дикой и часто опасной красотой, природными и рукотворными достопримечательностями; (Thailand – the Land Of Smiles), здесь дано описание романтиче-

ского уголка мира, богатства экзотической природы, уникальных буддистских храмов, нетронутой природы, великолепных пейзажей.

Курс обучения иностранному языку способствует межкультурной коммуникации, общению в группе, обмену информацией, установлению взаимопонимания, умению работать с другими людьми. Учебный процесс способствует необходимости самопознания и самооценки. Подобные методы применяются в совместной деятельности как преподавателя, так и студентов. Так же в работе используются приемы и средства, способствующие восприятию и осмыслению материала, творческой переработке, а затем применению в практической деятельности (общение, обсуждение, критика и т. д.). Такие приемы способствуют развитию личности, творческой независимости, активности, стремлению к самореализации.

В ходе занятий по иностранному языку преподаватель стремится к тому, чтобы вырабатывать лучшие качества у студентов, такие как уверенность, настойчивость, сознательность, трудолюбие, желание оказать поддержку окружающим. Ситуации, построенные на коммуникативной основе, служат средством речевого оформления поведения людей.

Подводя итог, отметим, что дисциплина «Иностранный язык» обладает большим воспитывающим потенциалом. Задача преподавателя – сделать процесс обучения более разнообразным, продуктивным, содержательным и интересным.

Литература:

Королева, Н. Е. Воспитательный аспект в преподавании иностранного языка в ВУЗе [Текст] / Н. Е. Королева, Ф. Х. Сахапова, Н. А. Чернова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXXIII-LXXIV междунар. науч.-практ. конф., № 3 (72). – Новосибирск : СибАК, 2017. – С. 19-23.

Рогозина, И. В. Учебное пособие по английскому языку и рабочая тетрадь (часть I) Учебное пособие [Электронный ресурс] / И. В. Рогозина, А. В. Кремнева, Н. П. Попова, Н.Н. Столярова. – Барнаул: АлтГТУ, 2017. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/eum/download/eng/RogozinaKremneva_EngPt1_up.pdf.

Рогозина, И. В. Учебное пособие по английскому языку. Часть 3: Учебное пособие [Электронный ресурс] / И. В. Рогозина, А. В. Кремнева. – Барнаул: АлтГТУ, 2014. – Режим доступа: <http://elib.altstu.ru/eum/download/eng/Rogozina-Kr-3.pdf>.

Сахапова, Ф. Х. Гражданское воспитание студентов технического вуза средствами иностранного языка: дис. ...канд. пед. наук:13.00.01 [Текст] / Ф. Х. Сахапова. – Казань : Казан. гос. пед. ун-т., 2004. – С. 92.

Е.Н. Никонова, О.Ю. Харламова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ключевые слова: тандем-метод, online обучение, дистанционное обучение, речевая деятельность, методика обучения ИЯ.

Keywords: tandem method, online training, distance learning, speech activity, methods of teaching and learning.

В настоящее время высшие учебные заведения, активно поддерживающие современные технологии в предоставлении образовательных услуг, легче адаптируются в мировом образовательном пространстве при возникновении чрезвычайных ситуаций. В частности, нынешняя пандемия COVID-19 подтвердила актуальность использования вузами дистанционных и on-line форм обучения, с применением различных приложений, таких, например, как Skype, Zoom, MS Teams, а также специально разработанных для on-line обучения систем

управления обучением (LMS). Среди них наиболее распространенными в российских вузах являются: ILIAS, Moodle, а также, платформы для разработки массовых открытых онлайн курсов (MOOC) – американские EdX, Coursera и китайская XuetangX. Учитывая современные тенденции, международный институт планирования образования ЮНЕСКО недавно запустил специальный международный исследовательский проект [8] с целью оказания помощи странам при выборе политики и инструментов поддержки гибких путей обучения (FLPs) в области высшего образования.

В последние годы в преподавании иностранных языков наблюдается тенденция – переход от коммуникативного к интерактивному подходу. С цифровизацией экономики всё острее встаёт вопрос о применении инфокоммуникационных технологий (ИКТ) в структуре современного образовательного процесса. При этом особое внимание уделяется интернет-ресурсам с целью их использования в качестве средств обучения (наряду с печатными учебниками и учебными пособиями) для развития иноязычной коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности. В настоящее время существует большое количество сайтов, где можно найти собеседника для коммуникации на иностранных языках, в частности, на английском. Например, *speak-english-today, italki, speaky, hellotalk, pen4pals, polyglot club, interpals, conversation exchange, peatlands, paltalk, lang-8, the mixxer, my language exchange, tandem*. Эти сайты дают возможность найти собеседника – носителя изучаемого (целевого) языка, который заинтересован в изучении иностранного языка, который является родным для вас. Использование такого рода возможностей при обучении иностранному языку соответствует современным требованиям по увеличению доли on-line обучения и, при соблюдении определенных условий, может активизировать языковую подготовку.

Нам представлялось интересным остановиться на возможностях изучения языка в тандеме и подробнее рассмотреть тандем-метод. Тандем-метод можно определить как «способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками» [Азимов 2009]. Данный метод предполагает организацию процесса изучения иностранного языка, при которой два партнёра с разными первыми (родными) языками общаются друг с другом [Кудрявцева 2012]. Происходит процесс овладения иностранным языком – языком партнера, при этом обучение происходит в условиях реального или, как в нашем случае, виртуального аутентичного общения. В университетах Европы история использования тандем-метода начинается в 1980-е годы. Впервые в качестве самостоятельного метода он был определен в Мадриде в 1982 году как объединение носителей двух языков для изучения языка партнера и обучения партнера своему родному языку автономным образом, возможно, без руководства профессионального преподавателя [Амерханова 2016, Поленова 2018, Тамбовкина 2003, Тамбовкина 2007]. Первыми курсы с использованием данного метода (тандем-курсы) предлагают университеты Бохума (ФРГ) и Овьедо (Испания); Майнца (ФРГ) и Дижона (Франция), Франкфурта-на-Одере (ГДР) и Реймса (Франция), Берлина и Санкт-Этьена (Франция) [Vrammerts 2010]. В России тандем-метод, по сравнению со странами Европы и США, до начала XXI века применялся крайне редко. Им пользовались исключительно вузы крупных российских городов, которые тесно сотрудничали с вузами Европы, внедряющими тандем-программы (тандемы в летних и зимних языковых школах в ГосИРЯП в Москве при участии проф. А. Бердичевского, Вена). По мнению некоторых специалистов в области обучения ИЯ [Амерханова 2016, Кудрявцева 2012, Тамбовкина 2003], тандем-метод основывается на трех принципах. Первый из них – языки не должны смешиваться. Этот принцип мотивирует обучающихся говорить на целевом языке. Причем партнеры должны тратить примерно одинаковое количество усилий и времени на взаимное обучение. Во-вторых – взаимность. Участники тандема оговаривают количество времени использования целевого и родного языка. Принцип взаимности позволяет каждому из партнеров контролировать и нести ответственность за осуществление своей части работы, направленной на реализацию конкретных целей. Преподаватель при этом выступает лишь в роли посредника. Тандем-курс (комплекс занятий с использованием тандем-метода) обычно не включен в учебный план и не требует строгой отчетности по окончании, поскольку одной

из главных задач является развитие умения общаться свободно в ситуациях реального общения [Тамбовкина 2003]. Третий принцип – автономия – понимается по-разному, в зависимости от того, в каком контексте применяется метод: в институциональном контексте, таком как школа или университет (институциональный тандем), или является договоренностью между частными лицами (независимый тандем).

Нами было проведено исследование, целью которого являлось определить потенциальную возможность включения тандем-метода в систематическую работу по обучению иностранному языку в вузе. Исследование проводилось на базе СПбПУ Петра Великого. В исследовании приняли участие студенты третьего курса неязыковых специальностей, изучающие дисциплину «Иностранный язык. Профессионально-ориентированный курс». Большую сложность при овладении иностранным языком студентами неязыковых специальностей представляют такие аспекты речевой деятельности, как говорение и аудирование. На практике мы часто сталкиваемся с тем, что обучающиеся, имея значительный пассивный словарный запас, не могут перевести его в активный. Имея знания в области грамматической организации изучаемого языка, не могут их применить. Основными задачами использования тандем-метода мы видели:

- преодоление языкового барьера,
- совершенствование навыков говорения и аудирования.

Участниками эксперимента выступали носители двух языков (русского и английского), взаимодействие участников происходило с помощью мобильного приложения Tandem, которое позволяет легко и быстро подобрать партнёра, а также предоставляет удобные условия для взаимодействия и взаимного обучения. Данная программа избавляет от необходимости проводить предварительное тестирование, так как автоматически определяет уровень владения языком и предлагает список подходящих тандем-партнёров. Тема для общения определялась соответствующей темой учебного пособия. Результатом работы в тандеме предполагалась презентация проекта по заданной теме, созданная партнерами.

Этапы работы:

1. Формирование тандема – в начале эксперимента студентам предоставляется один сеанс вне обязательной темы (установочная сессия), который посвящён знакомству, обмену идеями по работе над проектом, составлению удобного расписания, определению порядка работы в эфире (установление временных отрезков для работы на каждом языке, дистрибуция функций «учитель»-«ученик»).

2. Общение в тандеме. Данный этап включает совместную работу участников тандема над конкретной темой. Порядок использования языков четко соблюдается. Каждый следующий сеанс совпадает с отдельным этапом создания итогового проекта. Деятельность в тандеме базируется на взаимоподдержке и взаимопомощи. Англоязычный участник оказывает содействие своему коллеге при выполнении обязательного задания в период работы на английском языке, корректирует его речевые ошибки, соответственно, выступая в роли «учителя». Через 30 минут происходит смена ролей, в свою очередь, русскоязычный партнер занимает место «учителя» и помогает коллеге справиться с заданиями на русском языке. В ходе эксперимента партнеры выходят на связь еженедельно двумя способами – с помощью голосовых сообщений или видео связи. Первый сеанс – это знакомство с общей информацией по заданной теме. Студенты обмениваются знаниями по теме, определяют уровень осведомлённости друг друга в области заданной темы, обмениваются мнениями и идеями по заданной теме. Второй сеанс – обсуждение конкретных рекомендованных вопросов по заданной теме. Здесь студенты подробно знакомятся с темой, ее особенностями в преломлении к другой культуре; лексическими единицами, речевыми образцами. Третий сеанс – совместное обсуждение и разработка плана каждой части проекта. Четвертый сеанс – формирование двуязычной презентации проекта.

3. Предъявление результатов тандема. На третьем этапе участники представляют свои достижения на русском и английском языках. Время выступления каждого тандема – при-

близительно 10 минут. Каждый из партнеров излагает наиболее существенные и значимые сведения, полученные от коллеги по тандему.

По окончании эксперимента была проведена оценка навыков говорения и аудирования участников. Улучшение результата по аспектам показали 61 % и 54 % участников соответственно. Кроме того, в результате анализа отзывов о работе в тандеме, предоставленных всеми участниками эксперимента, было выявлено, что использование данного метода способствовало повышению мотивации изучения ИЯ, а также снижению языкового барьера. 82 % участников выразили желание использовать данный метод на регулярной основе. Таким образом, мы считаем метод тандем эффективным для решения определенного круга задач и рекомендуем его для использования в ходе обучения ИЯ студентов неязыковых специальностей.

Литература:

Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин . – Москва: Изд-во ИКАР, 2009.

Амерханова, О. О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода [Электронный ресурс] / О. О. Амерханова // Вестник ТГУ. – 2016. – №11 (163). – Режим дотупа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-aspiranture-na-osnove-tandem-metoda>.

Кудрявцева, Е. Л. Теоретические основы использования тандема в обучении иностранному и неродному (второму родному) языку [Текст] / Е. Л. Кудрявцева // Педагогика, лингвистика и информационные технологии: Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. – Т. 1. – С. 525-530.

Поленова, А. Ю. Потенциал тандем-метода при обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / А. Ю. Поленова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №4. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN418.pdf> .

Тамбовкина, Т.Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании [Текст] / Т. Ю. Тамбовкина // Иностр. яз. в школе. – 2003. – № 5. – С. 13-17.

Тамбовкина, Т. Ю. Самообучение иностранным языкам: проблемы и перспективы [Текст] : монография / Т. Ю. Тамбовкина. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007.

Brammerts, H. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem [Text]: Ein Handbuch / H. Brammerts, K. Kleppin / Forum Sprachlehrforschung, Band 1. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. – Tübingen: Stauffenburg, 2010. – P. 206.

Michaela, M. COVID-19 shows the need to make learning more flexible [Electronic resource] / M. Michaela, U. Furiv // University World News, 28 March 2020. – issue No. 0591. – Mode of access: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=591&format=html>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ключевые слова: метод проектов, активные методы обучения, профессионально-ориентированный коммуникативный подход.

Keywords: project method, active methods of teaching, professionally-oriented communicative approach, active methods of teaching.

Современное общество нуждается в конкурентоспособных специалистах с высшим образованием, которые не просто владеют иностранным языком, но и умеют общаться на иностранном языке по своей специальности. Поэтому одной из важнейших задач высшего образования сегодня является формирование личности будущего специалиста, который способен к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Главной задачей для преподавателей неязыковых вузов в данном контексте являются применение и поиск актуальных методов преподавания иностранного языка.

Ученые, изучающие проблемы языковой подготовки в высшей школе, указывают на ряд причин низкой языковой подготовки студентов. Самой главной является минимальное количество часов, выделяемое на изучение иностранного языка, которое с каждым годом снижается. При этом основой обучения иностранному языку является профессионально-ориентированный коммуникативный подход. Именно при данном подходе формируются речевые навыки и умения, включая речевое поведение в иноязычной сфере межличностной, общепрофессиональной и деловой коммуникации.

Характерными чертами коммуникативного подхода являются:

- использование не традиционных упражнений для тренировки, а создание ситуаций, приближенных к реальной жизни и позволяющих применять изучаемый материал на занятиях;
- ориентация на студента;
- творческий подход к процессу изучения английского языка.

Отличительной чертой коммуникативной направленности дисциплины “Иностранный язык” в неязыковых вузах является интеграция профессионально-деловой и социокультурной ориентаций, которые составляют основу межкультурной коммуникации специалистов-нефилологов.

Использование активных методов обучения иностранному языку позволяет достичь высокого уровня языковой подготовки студентов за счет интеграции языковой и профессиональной сфер. Исследователь О. В. Сумцова полагает, что «активные методы обучения – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся» [Сумцова 2012: 297]. Итоги исследований указывают на то, что студенты лучше усваивают материал на активных занятиях. В дальнейшем они смогут применить полученные знания и умения в реальной жизни.

Формирование коммуникативной компетенции является главной целью активных методов обучения иностранному языку. Другие сопутствующие цели, такие как образовательная, воспитательная и развивающая достигаются в процессе достижения главной цели. Коммуникативная компетенция, определяемая как способность к межкультурному взаимодействию, является наиболее актуальной у различных категорий обучающихся. Применение профессионально-ориентированных коммуникативных ситуаций позволяет овладеть иноязычным профессиональным общением, которое, в свою очередь, будет являться основой

будущего иноязычного профессионального общения. Полученные знания и опыт могут использоваться в среде реальной коммуникации с представителями других стран, в процессе работы с другими источниками информации, чтения технической литературы и т. д.

Среди современных активных методов преподавания иностранного языка следует назвать такие как: метод проектов, использование ресурсов Интернета и видеофильмов, e-mail проекты. В данной статье будет подробно описан метод проектов.

В своих исследованиях Т. В. Гринченко подчеркивает, что «в основу метода проектов положены: идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. В них нашли своё яркое отражение и коммуникативный, и лично-относительно-ориентированный подходы, которые являются ведущими в современной методике преподавания иностранного языка» [Гринченко 2010]. Использование метода проектов – это один из способов создания ситуации на различных основаниях (ситуация неопределенности, сотрудничества и т. п.) и на основе различного предметного содержания. Достигнутый образовательный результат и активная деятельность при использовании данного метода будет вариативно-личностным. Его можно будет осмыслить, увидеть и использовать в реальной ситуации общения. Обучающийся не только получает новые знания, но и развивает свою систему ценностей, дает оценку достижениям, используя собственный личный опыт.

Работу над творческими проектами можно разделить на следующие этапы:

1. Начальный (определение темы, разработка плана, постановка цели и сбор материала, распределение по группам).
2. Основной этап (сбор материала и информации по заданной тематике, анализ целей и способов работы в группах, обсуждение трудностей).
3. Заключительный этап (финальный этап подготовки и презентация готовых проектов, обсуждение результатов).

Учебный проект для студента – это самостоятельная работа, индивидуальная и групповая, позволяющая попробовать свои силы и себя, применить полученные знания и показать результат. Для студентов – это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, поставленной самими студентами в виде цели и задачи.

Использование данного метода может превратить практическое занятие по иностранному языку в дискуссионный клуб. Здесь могут решаться интересные, практически значимые для студентов проблемы с учётом особенностей культуры страны изучаемого языка и на основе межкультурного взаимодействия. Этот метод оказывает положительное влияние на мотивационную сферу студента.

Метод проектов используется мной в основном на занятиях со студентами 2-3 курсов при работе с пособиями по специальности. При изучении материала по определенному разделу студентам предлагается подготовить проект по определенной тематике, связанной с основной темой занятия. Например, в учебном пособии для студентов IT-направлений “Computer English” для изучения предлагается текст “Types of Computers”. В тексте пособия дается краткое описание различных видов компьютеров. Студенты же получают задание подготовить более подробный проект-презентацию об определенном типе компьютера: Desktop, Laptop, Netbook, Tablet PC и т. д. Студенты делятся на группы из 2-3 человек, готовят проект и затем презентуют его на занятии. Презентации обычно получают наглядными, с яркими картинками и фотографиями, графиками, с дополнительным объемом информации по заданной теме. После выступлений с презентациями можно провести викторину, чтобы проверить, как студенты усвоили прослушанный материал. Также можно организовать дискуссию по теме и обсудить, например, недостатки и преимущества определенного вида компьютеров и дать возможность студентам высказать свое мнение, основываясь на личном опыте и знаниях. Другим видом задания может быть составление диалога по определенной ситуации общения с учетом полученной информации на занятии. Использование метода проектов в обучении вносит разнообразие на занятиях по иностранному языку.

Использование активных методов обучения, таких как метод проектов, способствует решению ряда различных образовательных задач: развитие творческих способностей и нестандартного мышления, повышение познавательной активности студентов, формирование положительной учебной мотивации к изучению иностранного языка, активизация самостоятельной работы, развитие коммуникативно-эмоциональной сферы студента, развитие познавательных процессов – речи, мышления, памяти, усвоение и применение на практике большого объема учебного материала, раскрытие личностно-индивидуальных возможностей каждого студента.

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста обеспечивается за счет использования активных методов обучения, которые адекватно отражают содержание и структуру иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Литература:

Гринченко, Т. В. Диалог: Активные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Т. В. Гринченко. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/natural/Vsntu/2010/pedag/105-SevNTU/105-09.pdf.

Сумцова, О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку [Текст] / О. В. Сумцова // Молодой ученый. – 2012. – №2 (37). – С. 297-298.

*Симонова Н.Н.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АЛТГТУ

Ключевые слова: английский, самостоятельная работа студентов, мини видео урок, транскрипция, произношение, грамматика, удаленное обучение.

Keywords: English, students' independent work, mini video lesson, transcription, pronunciation, grammar, remote learning.

В условиях удаленной работы преподаватели английского языка АлтГТУ организуют самостоятельную работу студентов, используя печатные пособия кафедры, их электронные версии, размещенные на сайте кафедры и в личных кабинетах студентов, специально подготовленные мультимедийные материалы, также отправленные в личные кабинеты студентов на сайте университета и ссылки на ресурсы Интернета, которые сообщаются студентам в заданиях или в группе Ватсапе для индивидуальной работы.

Студентам в начале семестра в личном кабинете дается телефон преподавателя, на который они сразу же при получении письма отправляют свои сообщения с указанием фамилии и группы, а преподаватель создает у себя на смартфоне в ватсапе студенческие группы с тем, чтобы быстро обмениваться информацией и оценивать пересказы студентов, которые присылаются в виде видеозаписи. Когда преподаватель выкладывает в группе Ватсап ссылку или сообщение, а потом отправляет его, то сообщение сразу уходит ко всем студентам группы. Обратная связь со студентами может быть либо в их группе, либо индивидуально.

На курс «Иностранный язык» в большинстве специальностей вуза отводится одна пара в неделю. Но теперь и она приходится на самостоятельную работу студентов. Поэтому для повторения грамматического материала и изучения нового студентам первого курса в первом семестре на Интернет сайтах подобраны мини видео уроки, большинство которых длится три-пять минут и только два из них – десять минут. В связи с большим объемом са-

мостоятельной работы, интернет ресурсы должны давать максимум информации за минимум времени.

Первое, что должны уметь студенты – правильно читать слова, а для этого они должны хорошо знать транскрипцию. Транскрипция – это символы, обозначающие звуки. Каждому символу соответствует определенный звук. Большинство звуков английского языка отличаются от звуков русского языка, часть звуков отсутствует совсем. «Транскрипция используется для письменной передачи эталонного звучания английской лексики, а ее знание позволяет без труда правильно произносить ранее незнакомые слова самостоятельно. Необходимость овладения английской транскрипцией также обусловлена некоторыми расхождениями между написанием и произношением отдельных слов, имеющих либо нечитаемые буквы, либо исключения из правил» [Native English, эл. ресурс]. Поэтому в начале курса английского языка студентам первокурсникам АлтГТУ предлагаются видео уроки: «Английская транскрипция за 10 минут» с сайта «Lingvalife Английский для жизни» [Lingvalife, эл. ресурс], и сайта Английский язык с Альбертом Кахновским «Английский алфавит. Транскрипция. Произношение английских звуков» [Английский язык..., эл. ресурс].

В видео уроках звуки написаны на доске, а диктор объясняет и показывает, как правильно их произносить. После просмотра видеороликов студентам первого курса предлагается выучить таблицу и подписать русскими соответствиями список английских звуков, который находится в Приложении (Appendix) «Транскрипционное обозначение английских звуков» к Учебному пособию по английскому языку (часть I), используя приведенную ниже таблицу (рисунок 1).

Примерное произношение английских звуков

[p] - п	[ð] - в/з		
[b] - б	[θ] - ф/с	[e] - э	
[f] - ф	[d] - д	[u:] - уу	
[v] - в	[t] - т	[u] - у	
[k] - к	[w] - у/в	[i:] - ии	[ɔi] - ой
[g] - г	[h] - х	[i] - и	[iə] - иэ
[s] - с	[r] - р	[ɔ:] - оо	[uə] - уэ
[z] - з	[tʃ] - ч	[ɔ] - о	[Ea] - эа
[m] - м	[ʒ] - ж	[a:] - аа	[ei] - эй
[j] - й	[ʃ] - ш	[ʌ] - а	[əu] - эу
[n] - н	[ð] - н(г)	[æ] - э	[ai] - ай

Рисунок 1 – Транскрипционные знаки и их русские соответствия

Также студенты могут отработать произношение каждого звука в озвученной «Таблице отдельных английских звуков и соответствующих им знаков английской транскрипции» на сайте «Native English». А затем прочитать слова в упражнениях под списком «транскрипции» в учебном пособии, записать и отправить преподавателю аудио файл.

Студентам, имеющим проблемы с употреблением отдельных звуков, предлагается посмотреть дополнительные видеоролики по конкретным звукам: «Английские межзубные звуки: [θ] & [ð]», «Произношение th [θ] и [ð] – English Spot», которых нет в русском языке, «Английские звуки: [ŋ] & [ɲ]», «Английские звуки: [v] & [w]», «Произношение BAD [æ] и BED [ɛ]», «Произношение BOSS [ɑ] и BUS [ʌ]». Всем студентам рекомендуется посмотреть видео «Десять ошибок в произношении, часть 1», «Десять ошибок в произношении, часть 2» и «Пятнадцать ошибок в произношении слов» на сайте «English Spot – разговорный английский» [English Spot, эл. ресурс].

В английском языке многие слова читаются по одному принципу (многие буквосочетания всегда дают одни и те же звуки) – это правила чтения звуков и буквосочетаний. Для

тех студентов, которым нужно повторить эти правила чтения – «Видеоурок по английскому языку: четыре основных типа чтения гласных в английском языке». Но во всех правилах есть и исключения, поэтому студентам нужно всегда обращать внимание на транскрипцию слов. Чем чаще студенты читают слова по транскрипции, тем лучше будет английский.

Для повторения базового глагола «to be» студентам предлагается посмотреть мини видео урок: «Глагол "TO BE" – самое понятное объяснение + ТЕСТ» на сайте «English Spot – разговорный английский».

С помощью видео уроков, которые длятся три минуты, студенты могут повторить базовую грамматику и вспомнить её употребление: 1) «Конструкция THERE IS/ARE», 2) «Местоимения. Английский с нуля», 3) «Указательные местоимения this и that / these и those», 4) «Множественное число существительных», 5) «Притяжательный падеж существительных».

Одним из часто задаваемых вопросов студентами, является вопрос о том, какой артикль нужно употребить. Для объяснения этого материала подобраны видео уроки: 1) дающие общую информацию обо всех артиклях a/an/the, 2) о случаях использования артикля the, 3) о нулевом артикле.

Грамматика, которую осваивают студенты в первом семестре хорошо объясняется на сайтах для самостоятельного изучения английского языка онлайн «Секреты английского языка» в мини видео уроках: 1) «Двенадцать времен английского языка за пять минут», 2) «PRESENT CONTINUOUS (Настоящее длительное время) Времена в английском», 3) «PRESENT SIMPLE (Настоящее простое время)», 4) Сравнение Настоящего Продолженного и Простого времени, 5) PAST SIMPLE (Прошедшее простое), 6) «PRESENT PERFECT (Настоящее совершенное время)», 7) Past Simple или Present Perfect?, 8) Вопросительные слова в английском языке, 9) «Пять типов вопросов в английском», 10) «Общий и альтернативный вопрос в английском языке», 11) «Специальный вопрос в английском языке», 12) «Топ сто неправильных глаголов, объединенных по группам» [Неправильные глаголы, эл. ресурс] и «Все неправильные глаголы, которые легко выучить с песней» [Lingportal..., эл. ресурс].

В мини-уроках используется классический видеоскрайбинг, когда голос за кадром рассказывает о чем-либо, а рука в кадре пишет пример предложения и рисует изображение, иллюстрирующее его или схему грамматических конструкций. Это создает эффект «параллельного следования», когда студенты одновременно слышат и видят создаваемый текст и рисунок. Скрайб-ролики вызывают интерес, помогают сосредоточить внимание студентов на главном в предъявляемом материале, создают визуализацию информации и помогают лучше запомнить увиденное.

В связи с удаленным характером работы преподаватели не имеют возможности объяснять грамматический материал, поэтому подборка мини видео уроков позволяет студентам прослушать краткое объяснение изучаемого материала, а если необходимо, то многократно тренировать произношение звуков и изучаемых конструкций, выучить неправильные глаголы, и даже освоить небольшое количество нового лексического материала.

На каждом уроке, в зависимости от изучаемого грамматического материала, представленного в учебном пособии, всем студентам в личном кабинете дается задание посмотреть одно трехминутное видео урока (на компьютере или смартфоне) по указанной ссылке на сайт в тот день, когда у студентов по расписанию стоит занятие в университете. После этого объяснения грамматики в видео уроке, студенты закрепляют полученные знания, выполняя упражнения, предназначенные для работы в классе или тест.

Проверка письменных домашних работ, тестов, которые высылаются на электронную почту преподавателя к указанному сроку, и устных ответов студентов, присылаемых в фор-

мате видеозаписи на Вотсапп смартфона преподавателя или в виде ссылки на видео в GOOGLE-ДИСК, ЯНДЕКС-ДИСК ИЛИ ОБЛАКО-МЕЙЛ, отправленной также по электронной почте преподавателю, помогают выявить, какие пробелы имеются у студента.

По итогам проверки преподаватель отправляет необходимую ссылку на видео урок, из имеющегося списка, подготовленного для повторения или закрепления того или иного грамматического материала, индивидуально каждому студенту или в группу через вотсап или личный кабинет. Таким образом корректируется траектория индивидуального обучения студентов.

Литература:

Native English. Английская транскрипция [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.native-english.ru/pronounce/english-transcription>

Lingvalife. Английский для жизни [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UC5SjNcdH_SlCOrZHXc9F3Fg

Английский язык с Альбертом Кахновским [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.youtube.com/c/AlbertKakhnovskiy/videos>

English Spot – разговорный английский [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UC_E3bBZ3pVBzda7s7RL1MPA

Секреты английского языка. Сайт для самостоятельного изучения английского языка онлайн [Электронный ресурс] / englsecrets.ru / Режим доступа: <https://englsecrets.ru/anglijskij-dlya-nachinayushhix/pravila-chtenija-angliiskii.html>

Неправильные глаголы. ТОП 100 [Электронный ресурс] / Engliser. Самый Нужный Английский / Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCCakwJzUw-XpBkJ_EldCocA

Lingportal Online School of English [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCS80_2U_N73C2TwnwXu6HFg

Фролова О.В.

*Алтайский государственный технический
университет им. И. И. Ползунова*

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: вторая ступень высшего образования, уровень владения иностранным языком, магистранты, дистанционное обучение.

Keywords: postgraduate education, foreign language level, Masters, distant education.

Дистанционное обучение в современном мире приобретает всё большую популярность. Связано это, прежде всего, с развитием информационных технологий и доступностью интернета. Появляется значительное число онлайн курсов и школ по различным направлениям обучения.

Особенное развитие получило дистанционное изучение иностранных языков. Пользователь может выбирать из огромного числа предложений: индивидуальные занятия с преподавателем, общение с носителями иностранного языка, различные виды тестирований с сертификацией, участие в тематических форумах и многое другое.

В связи с этим возникает вопрос о целесообразности и эффективности изучения иностранного языка в традиционной форме, а именно в классно-урочной форме, существующей в большинстве российских вузов.

Переход России на систему многоуровневого образования позволил выпускникам вузов продолжить свое обучение выбранной специальности в магистратуре. Наряду с большим

количеством профессиональных дисциплин, магистрантам предоставляется возможность изучения предметов гуманитарного цикла, в число которых входит иностранный язык.

Курс изучения иностранного языка занимает один-два семестра, как правило, в количестве двух часов в неделю. Из этого можно заключить, что времени, отведенного на иностранный язык, недостаточно и приходится максимально оптимизировать программу и методы преподавания данного предмета.

Оптимизация, помимо внедрения новых методов и форм ведения занятий, базируется на благоприятном психологическом и эмоциональном фоне, способствующем поощрению высказывания своего мнения и усиливающему интерес к коммуникации, что, собственно, и является основной функцией любого языка.

В предыдущих работах мы отстаивали положение о том, что преподаватель, а именно, его личностные и педагогические качества, среди которых – способность к адекватному педагогическому общению, являются главной составляющей успешного обучения иностранному языку в вузе.

Говоря о преимуществах дистанционного или очного обучения, мы не находим противоречия в том, что и в том, и в другом случае преподаватель, как субъект, организующий процесс, выступает необходимым и незаменимым его участником. Именно общение является камнем преткновения в изучении иностранного языка. Большинство людей, изучающих язык, признает, что самым важным и самым сложным оказывается не освоение грамматики и не способность смотреть фильмы и читать книги в оригинале, а невозможность свободно разговаривать – задавать и отвечать на вопросы, излагать мысли и факты без опоры на словарь или гаджет.

2020 год поставил перед российским и мировым образованием еще одну задачу. Пандемия COVID-19 вынудила перейти на дистанционное обучение практически все учебные заведения России. Насколько готовы они оказались к экстренному переходу к онлайн обучению, мы в данной статье судить не беремся. В нашем случае будет правомерно говорить лишь о своем конкретном поле профессиональной деятельности.

В целом, можно отметить то, что и преподаватели, и учащиеся справились с поставленной задачей и достигли желаемого результата в освоении программы иностранного языка в магистратуре. Однако успех связан, в основном, с тем, что введение дистанта пришлось на заключительный этап изучения предмета, и мнение преподавателя об уровне владения иностранным языком учащихся было уже сформировано. Преподаватели просто успешно завершили онлайн начатую в сентябре очную работу со студентами.

Безусловно, возник и ряд негативных моментов, связанных с качеством выполнения работ, а также с объемами и сроками их предоставления. Например, многие учащиеся активно пользовались электронными вспомогательными средствами, что, в общем, происходит и в традиционной форме изучения иностранного языка, но не в такой значительной степени. Некоторыми студентами были присланы работы одногруппников, а также сочинения из интернета, выдаваемые за свои. Справедливо заметить, что подобная практика встречается, к сожалению, повсеместно, и хотя не относится непосредственно к дистанту, при очном общении корректируется легче и эффективнее.

В сентябре 2020 было принято решение начать учебный год в магистратуре очно, за исключением преподавания некоторых дисциплин, в число которых попал иностранный язык. Впервые в своей практике преподаватель не будет иметь возможности познакомиться и оценить уровень знаний студентов непосредственно в прямом общении и в привычной обстановке. Возникает ряд моментов, которые нужно будет пересмотреть с позиции нахождения оптимального выхода из ситуации.

Иностранный язык – одна из учебных дисциплин, которая во многом зависит не только от отношений преподаватель-студент, но и строится на взаимодействии студентов между собой. Многие виды речевой деятельности – беседа, диалог, дискуссия, презентация гораздо эффективнее происходят при непосредственном, «живом» общении. При необходимости

можно организовать совместные онлайн конференции и презентации, однако это станет более трудоемким и технически сложным.

Проблема оценки знаний выглядит особенно актуальной. Если в весеннем семестре при дистанционном обучении у преподавателя и студентов уже сложилась и была отработана система контроля и оценки, то в ситуации, когда преподаватель не знаком с учащимися лично, придется разрабатывать критерии, по которым будут выставляться зачеты и экзамены.

Процесс преподавания иностранного языка, и пособия, разработанные для него, рассчитаны на магистрантов со средним уровнем владения иностранным языком. Под этим мы подразумеваем, что учащийся умеет читать, переводить, пересказывать тексты, отвечать на вопросы, а также способен выучить словарь из 20-40 выражений.

Базовая оценка, таким образом, зависит от того, насколько хорошо учащийся сможет выполнить данные требования. Если при выполнении вышеназванных заданий допускаются ошибки, то, в зависимости от их количества и степени грубости, выставляется оценка «удовлетворительно / хорошо». Если задание выполнено без замечаний, то студент вправе претендовать на оценку «отлично», однако это будет самый нижний предел «пятерки». При желании повысить рейтинг, студенту предлагаются дополнительные задания: сочинение, презентация, участие в научной конференции.

Задания на развитие коммуникативных навыков представляют особую сложность, как в организации, так и в оценивании. Например, при работе с пособием для магистров (English for Masters), мы в первой главе «Авиапутешествие (Air Travel)» сталкиваемся с опросом, в ходе которого, преподаватель организует обмен мнениями по предложенной теме, в данном случае – полете на воздушном транспорте. На первый же вопрос «Have you ever travelled by plane?» можно получить как утвердительный, так и отрицательный ответ, после которого следующие вопросы будут не актуальны. В самом деле, если человек никогда не летал на самолете, он вряд ли сможет ответить на вопрос о том, нравится ли ему еда, которую предлагают на борту, или что беспокоит его в полете. Если при непосредственном общении можно перефразировать задание таким образом, чтобы по-другому смоделировать ситуацию – «Have you ever travelled by plane? – No. – Ok, if you had a chance, would you like to make an air travel?», то при организации дистанционного обучения приходится затрачивать усилия, чтобы создать ситуации, благоприятные для общения и коллективной работы.

Таким образом, большая часть внимания уделяется таким привычным видам работы, как чтение, перевод, пересказ, выполнению письменных заданий, которые проще проверить и оценить. При этом, к сожалению, коммуникативная функция языка сильно страдает. Подобное происходит и с заданиями раздела «Speaking», в котором воспроизводятся и составляются диалоги и развиваются навыки говорения.

Для эффективной организации учебного процесса, текущего и итогового контроля рекомендуется разработать критерии оценки проделанной работы и ознакомить с ними учащихся перед началом занятий.

Критерии могут включать в себя выполнение следующих требований в соответствии с тремя уровнями оценки – базовым, высоким, продвинутым.

Базовый уровень состоит из:

- чтения, перевода, пересказа текста;
- работы с активной лексикой раздела, освоение словаря и выполнения упражнений, предлагаемых в пособии.

Если задания выполнены верно, то возможно получение оценки «удовлетворительно/хорошо», в зависимости от сроков выполнения.

Высокий уровень состоит из:

- чтения, перевода, пересказа текста;
- работы с активной лексикой раздела, освоение словаря и выполнения упражнений, предлагаемых в пособии.

- выполнения заданий, разработанных для раздела «Speaking»: составление диалогов, воспроизведение их, написания сочинений. Предлагаемая оценка «хорошо/отлично».

Продвинутый уровень включает в себя всё вышеперечисленное. Для того, чтобы получить бонусные баллы, студент может принять участие в ежегодной научной конференции, предоставив статью и/или выступление. Оценка «отлично».

Таким образом, для наиболее комфортной работы и эффективной организации дистанционного учебного процесса, преподаватель предлагает, а студент выбирает один из вариантов, подходящих лично для него.

СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Жердева О.Н., Голуенко Т.А., Контева О.Е.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ К ПЕНСИОННОЙ РЕФОРМЕ РФ 2018 ГОДА (НА ОСНОВЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА)

Ключевые слова: пенсионная реформа в России, пенсионная реформа в Германии, социологическое исследование, социальная политика

Keywords: pension reform in Russia, pension reform in Germany, sociological research, social policy.

Проблема проведения в России пенсионной реформы и повышения пенсионного возраста получила весьма неоднозначную оценку среди российских граждан. Основными причинами пенсионной реформы стал дефицит денежных средств в Пенсионном фонде РФ. Если обратиться к истории вопроса, то нужно вспомнить, что возрастной предел выхода на пенсию был установлен в СССР в первой половине 20 века. В 1956 году в СССР была проведена пенсионная реформа, которая увеличивала размеры пенсий и вводила пенсии для колхозников. Пенсионная реформа была проста и понятна: пенсионный возраст – 60 лет для мужчин и 55 для женщин; стаж, необходимый для пенсии – 25 лет для мужчин и 20 для женщин; размер пенсии – половина средней заработной платы за последние два или любые пять лет трудовой жизни. В СССР продолжительность жизни составляла более сорока лет, а на каждого человека пенсионного возраста приходилось примерно четверо людей работоспособного возраста. В настоящее время продолжительность жизни увеличилась, следовательно, увеличилось и число пенсионеров. Предполагается, что пенсионная реформа снизит финансовую нагрузку на ПФР и, следовательно, решит проблему дефицита денежных средств пенсионного фонда.

Итак, целью данной работы является исследование отношения населения Алтайского края к новой российской пенсионной реформе 2018 года. Исходя из цели работы можно определить следующие задачи:

- проанализировать причины проведения пенсионной реформы в РФ;
- сравнить причины проведения пенсионной реформы в РФ и Германии;
- провести социологический опрос среди населения Алтайского края с целью изучить отношение населения региона к повышению пенсионного возраста.

Основными методами исследования стали сравнительный анализ, анализ документов, социологический опрос (анкетирование, интервьюирование).

Итак, 16 июня 2018 года в Государственную думу был внесен Законопроект о пенсионной реформе в России («Проект Федерального закона № 489161-7 "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий"»). Проект реформирования пенсионной системы в стране предусматривает постепенное повышение пенсионного возраста для большинства граждан с 1 января 2019 года.

Изначально планировалось увеличить возраст выхода на пенсию до 65 лет для мужчин и до 63 для женщин. В таком варианте 19 июля 2018 года Дума приняла законопроект в первом чтении. Во втором чтении 26 сентября, законопроект был принят с поправками о повышении планки у женщин с 63 до 60 лет. Весь блок поправок от оппозиционных партий и профсоюзов был отклонён. Третье чтение прошло 27 сентября, 3 октября законопроект был принят.

Разумеется, такие масштабные изменения не могли пройти незамеченными у населения Российской Федерации, что вылилось в многочисленные пикеты и шествия в разных городах нашей страны.

Как известно, при обсуждении данной реформы в Государственной думе сторонники реформы опирались прежде всего на опыт зарубежных стран (в основном, европейских). Поэтому мы решили посмотреть, как это происходило в одной из европейских стран, а также сравнить причины повышения пенсионного возраста и условия, в которых находятся пенсионеры. Для сравнения мы взяли Германию, поскольку данная страна является одной из благополучных стран в социальной сфере (По размеру пенсий граждане Германии находятся на третьем месте в мире).

В 1999 году в Германии стала обсуждаться новая пенсионная реформа, в том числе, предлагалось повысить пенсионный возраст. Было принято решение об уравнивании возраста выхода на пенсию мужчин и женщин. Причиной такого решения стала более высокая продолжительность жизни у женщин, в сравнении с мужчинами. До этого, согласно пенсионной реформе 1957 года, женщины в ФРГ уходили на пенсию в 60 лет, а мужчины – в 63-65 лет. А в 2007 году было принято решение повысить пенсионный возраст до 67 лет. Реформа проходила в интервале с 2012 по 2029 год. На слайде показано, как будет осуществляться переход. Таблица выхода на пенсию в Германии согласно изменению в пенсионной реформе выглядит следующим образом [Rentenreformenim Überblick, эл. ресурс]:

Таблица 1 – Выход на пенсию в Германии

Geburtsjahrgang (год рождения)	RentenbezugimAltervon (возраст выхода на пенсию)
1946	65 Jahre
1947	65+1 Monat
1948	65+2 Monate
1949	65+3 Monate
1950	65+4 Monate
1951	65+5 Monate
1952	65+6 Monate
1953	65+7 Monate
1954	65+8 Monate
1955	65+9 Monate
1956	65+10 Monate
1957	65+11 Monate
1958	66 Jahre
1959	66+2 Monate
1960	66+4 Monate
1961	66+6 Monate
1962	66+8 Monate
1963	66+10 Monate
ab 1964	67 Jahre

В следующей таблице представлено, как это планируется в России [Пенсионная реформа в России, эл. ресурс]:

Таблица 2 – Выход на пенсию в России

Мужчины		Женщины		Когда выйдут на пенсию
Дата рождения	Пенсионный возраст	Дата рождения	Пенсионный возраст	
I полугодие 1959 г.	60.5	I полугодие 1964 г.	55.5	II полугодие 2019
II полугодие 1959 г.		II полугодие 1964 г.		I полугодие 2020
I полугодие 1960 г.	61.5	I полугодие 1965 г.	56.5	II полугодие 2021
II полугодие 1960 г.		II полугодие 1965 г.		I полугодие 2022
1961	63	1966	58	2024
1962	64	1967	59	2026
1963	65	1968	60	2028

Как видим, переход в России будет осуществляться более резко, нежели в Германии.

Рассмотрим причины повышения пенсионного возраста в Германии:

- увеличение продолжительности жизни;
- демографический процесс: старение населения. (Так, на одного пенсионера приходится 2-3 трудоспособных гражданина);

И главная причина, которая была обозначена DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund – объединением немецких профсоюзов) [Rentenreform 1992] – нежелание граждан выходить на пенсию, поскольку активное построение карьеры начинается после 50 лет.

Картина построения карьеры большинства работников выглядит следующим образом: бывшие школьники – молодые люди начинают «поиск себя», они пробуют себя в разных областях и профессиях, и только после таких проб длиной в несколько лет выбирают учебное заведение и интересующую их специальность. В итоге хорошим профессионалом работник становится к 40 годам, и активный карьерный рост начинается только после 45 лет.

Теперь рассмотрим причины повышения пенсионного возраста в России (причины указаны в обращении Президента РФ по пенсионной реформе от 29 августа) [Обращение... 2018]:

- снижение числа трудоспособного населения;
- дефицит средств Пенсионного Фонда РФ;
- невозможность обеспечить достойный уровень пенсий в связи с экономической и демографической ситуацией (директор по соц. исследованиям НИУ ВШЭ Лилия Овчарова) [Лилия Овчарова..., эл. ресурс];
- увеличение продолжительности жизни населения (в 2018 г. – до 73,5 лет);

Итак, вопрос о повышении пенсионного возраста в России стал одним из самых острых и обсуждаемых в последние полгода.

Мы решили провести свой независимый опрос населения Алтайского края с целью изучить отношение населения региона к повышению пенсионного возраста.

Нами была разработана анкета, которая содержала следующие вопросы: Знаете ли Вы, как формируется на данный момент Ваша пенсия? Как Вы полагаете, от каких факторов в первую очередь должен зависеть размер Вашей пенсии? Какой уровень пенсионного обеспечения Вы считаете приемлемым? Как Вы относитесь к повышению пенсионного возраста? Почему положительно/отрицательно? Какой возраст Вы считаете оптимальным для выхода на пенсию? Надеетесь ли Вы на государственное обеспечение, есть ли у вас доверие государству? Какие альтернативные пути (повышению пенсионного возраста) Вы предложили бы?

Нами было опрошено 500 жителей Алтайского края. В составе респондентов было 27 % студентов, 65 % экономически активного населения и 8 % пенсионеров.

На вопрос «Знаете ли Вы, как формируется на данный момент Ваша пенсия» мы получили следующие ответы: 45 % респондентов ответили, что знают; 40 % ответили, что не знают, но хотели бы узнать, и 15 % считают, что нет никакой необходимости владеть данной информацией. Таким образом, более половины респондентов либо не знают, как формируется их пенсия, либо не интересуются.

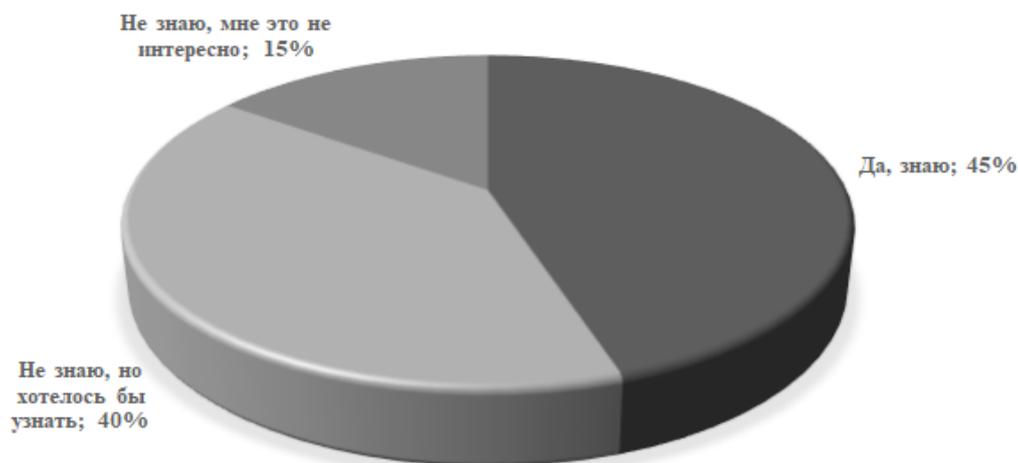


Рисунок 1 – Диаграмма «Знаете ли Вы, как формируется на данный момент Ваша пенсия?»

Мнение жителей Алтайского края относительно факторов, определяющих размер пенсии, сложилось следующим образом: 67 % респондентов высказались за то, чтобы при определении размера пенсии основная роль отводилась размеру заработной платы и продолжительности стажа в совокупности, и 33 % респондентов поддерживает действующую сегодня пенсионную формулу, по которой значительную роль играет размер взносов, уплачиваемых работодателем в Пенсионный фонд России.

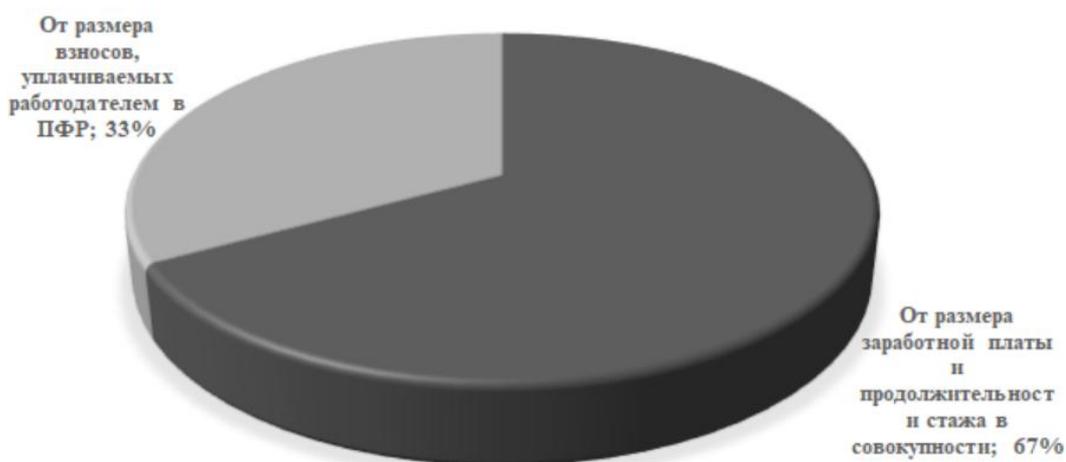


Рисунок 2 – Диаграмма «Как Вы полагаете, от каких факторов в первую очередь должен зависеть размер Вашей пенсии?»

Так же в ходе опроса респонденты указывали размер желаемой, «нормальной» на их взгляд, пенсии: 63 % хотели бы получать пенсию в размере 20-25 тыс. рублей. 10 % – от

15 000 до 18 000 руб., и 27 % – от 18 000 руб. до 20 000 руб. (напомним, что в России на данный момент средний размер пенсии составляет 14 000).

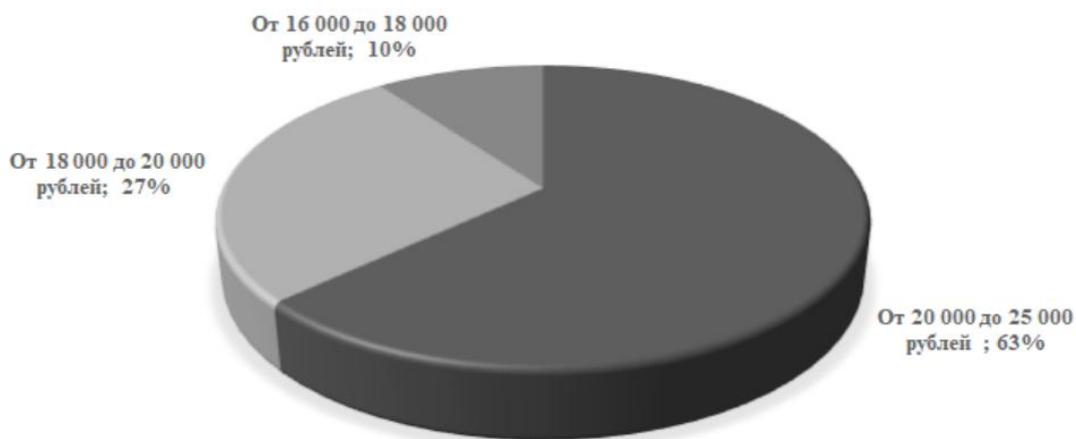


Рисунок 3 – Диаграмма «Какой уровень пенсионного обеспечения Вы считаете приемлемым?»

На вопрос «Как Вы относитесь к повышению пенсионного возраста?» 79 % респондентов (всех возрастов, в том числе молодежь) высказали резко отрицательное отношение к идее повышения пенсионного возраста; сторонники повышения пенсионного возраста составляют 3 % среди опрошенных; 11 % видят плюсы и минусы происходящих изменений, и 7 % респондентов воздержалось от ответа.

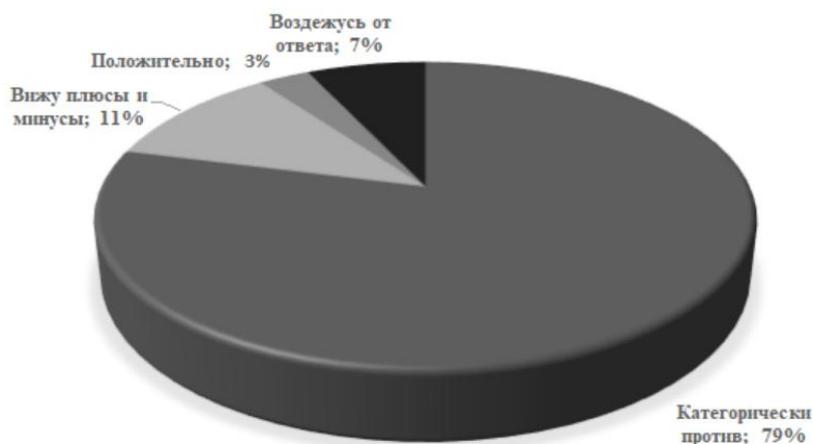


Рисунок 4 – Диаграмма «Как Вы относитесь к повышению пенсионного возраста? Почему положительно/отрицательно?»

Далее мы попытались выяснить, какие плюсы видят респонденты в увеличении возраста выхода на пенсию из тех, кто высказался за: 22 % считают, что это дает им возможность оставаться социально активными; 25 % указали, что это помогает им сохранять рабочее место и получать больший доход; 23 % хотят приносить пользу, и 30 % назвали возможность чувствовать себя молодым.

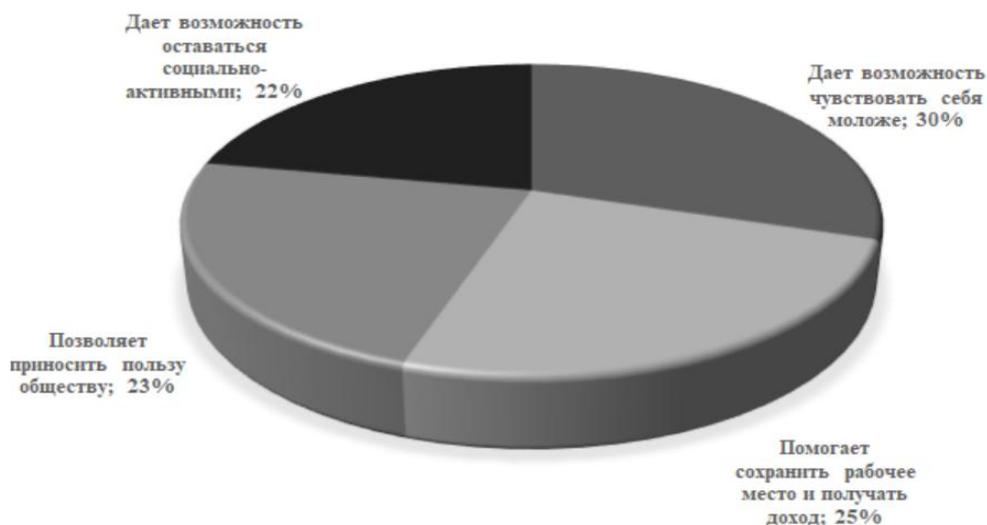


Рисунок 5 – Диаграмма «Почему положительно?»

Оптимальным возрастом выхода на пенсию большинство считает нынешний возраст: 60 лет для мужчин и 55 лет для женщин (80 %). Лишь 6 % опрошенных хотели бы выйти на пенсию позже на 3-4 года, остальные 14 % хотели бы выйти на пенсию в 50-55 лет.

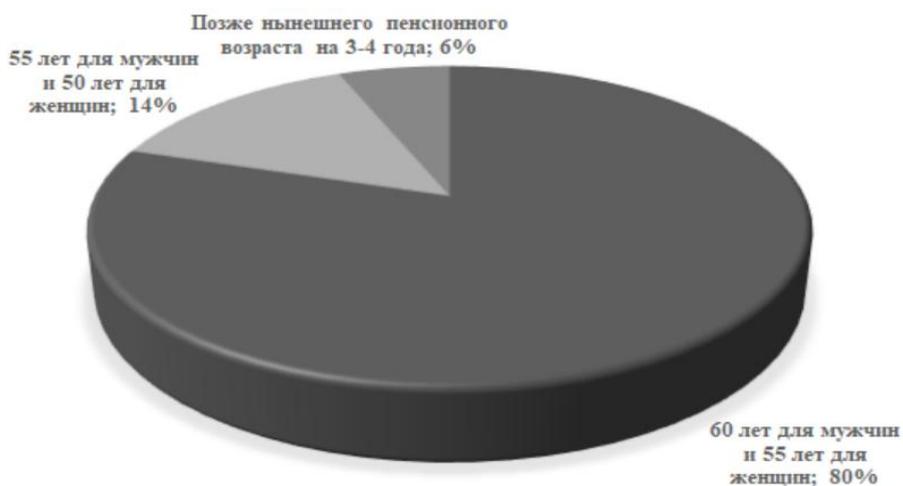


Рисунок 6 – Диаграмма «Какой возраст Вы считаете оптимальным для выхода на пенсию?»

Полученные данные не вызывают удивления, ведь практически такой же процент респондентов высказали резко негативное отношение относительно увеличения пенсионного возраста.

Главные аргументы противников нововведения звучали так: «боимся, что не доживем до пенсии», «будет некому выплачивать пенсию». Другие частые доводы, в основном у студентов: «пенсионеры не будут долгое время уходить с рабочих мест, и молодежи негде будет работать» и «некоторые уже просто не могут (физически и морально) работать в этом возрасте».

При ответе на вопрос «Планируете ли Вы работать на пенсии и, если планируете, то почему?» наиболее распространенным мотивом для продолжения работы было получение дополнительного дохода и возможность накопить деньги. На него указали 47 % опрошенных. Вторым по степени распространенности мотивом для продолжения работы являлась не-

обходимость помогать своим детям (на него указали 12 % опрошенных). И 41 % респондентов ответили, что не планируют работать, находясь на пенсии.

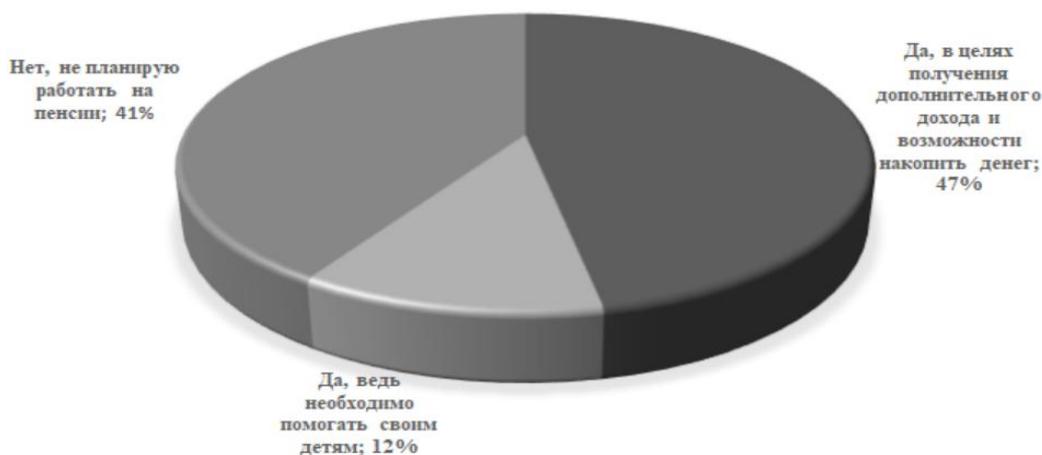


Рисунок 7 – Диаграмма «Планируете ли вы работать на пенсии, если планируете, то почему?»

На вопрос «Надеетесь ли Вы на государственное обеспечение, есть ли у Вас доверие к государству?» большинство респондентов (56 %) ответили, что нет, 30 % сказали, что доверяют и 14 % ответили «не знаю». Также были такие ответы, как «хотелось бы надеяться, но это сложно».

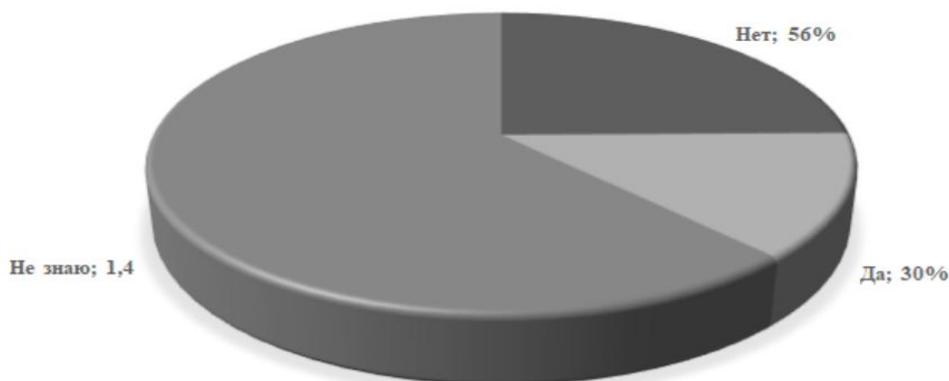


Рисунок 8 – Диаграмма «Надеетесь ли Вы на государственное обеспечение, есть ли у Вас доверие к государству?»

Также большинство респондентов, ответивших, что не надеются на государственное обеспечение, считают, что можно самостоятельно решить данную проблему, вкладывая деньги в собственный бизнес или недвижимость, таким образом, самостоятельно обеспечить себе благополучную жизнь на пенсии.

Из наиболее популярных альтернативных вариантов решения проблемы респондентами были предложены следующие:

- ввести прогрессивную ставку налогообложения (47 %);
- сократить зарплату чиновников (23 %);
- вывести из тени физических лиц, которые не платят налоги (бригады строителей, репетиторы, сдающие квартиры и др.) (16 %);
- уменьшить расходы на гуманитарную помощь другим государствам (14 %).

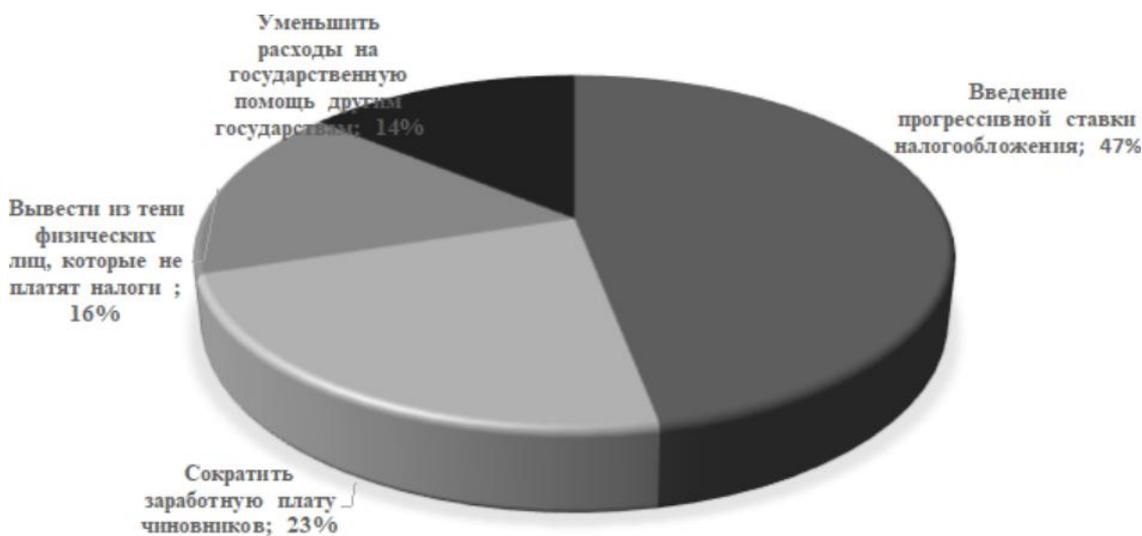


Рисунок 9 – Диаграмма «Альтернативные варианты решения проблемы»

Таким образом, согласно результатам опроса, можно сказать, что населению Алтайского края повышение пенсионного возраста представляется крайне несправедливым.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования состоит в том, что его результаты показывают негативное отношение многих российских граждан к повышению пенсионного возраста. И хотя в настоящее время повышение возраста выхода на пенсию из-за старения населения стало общемировой тенденцией, анализ причин пенсионной реформы в РФ и Германии показывает, что в Германии основной причиной является увеличение продолжительности жизни, а в России – снижение числа трудоспособного населения и дефицит пенсионного фонда. Рассматриваемая пенсионная реформа может негативно отразиться на многих сторонах общественной жизни российского государства, обострив такие проблемы, как ситуация на рынке труда, занятость населения, здоровье нации. А это значит, что закон требует дальнейших корректировок, поскольку необходимо найти компромисс государственной власти и гражданского общества в данном вопросе.

Литература:

Проект Федерального закона N 489161-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» (ред., внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 16.06.2018) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>.

Rentenreformen im Überblick [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://bfadrv-gemeinschaft.de/index.php/rentenreformen-im-%C3%BCberblick>.

Пенсионная реформа в России (2019-2028 гг.) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

Rentenreform 1992: Rentenreformgesetz [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.rentenreform-alternative.de/rr1992.htm>.

Обращение Президента РФ В.В. Путина по пенсионной реформе [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.mk.ru/politics/2018/08/29/obrashhenie-prezidenta-putina-po-pensionnoy-reforme-onlayn.html>.

Лилия Овчарова и Оксана Синявская о влиянии программы повышения пенсионного возраста на карьеру. Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики». Институт социальной политики [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://isp.hse.ru/news/220402489.html>.

ГИЛОЗОИЗМ Ж. Б. РОБИНЭ В СРАВНЕНИИ СО СПИРИТУАЛИЗМОМ Л. М. ЛОПАТИНА

Ключевые слова: материализм, спиритуализм, гилозоизм, монадология, субстанция, материя, дух

Keywords: materialism, spiritualism, hylozoism, Monadology, substance, matter, spirit

Философию Ж.Б. Робинэ можно квалифицировать как гилозоизм, который некоторые историки философии характеризуют даже как «необузданный» [Ланге 2010]. Для Ж. Б. Робинэ все существующее есть животное, даже песчинка. С точки зрения русского спиритуалиста Л. М. Лопатина, гилозоизм – первая, бессознательная форма дуализма – философии, признающей двойственность мировых начал. Гилозоизм, по мнению Л. М. Лопатина, не осознает различия между материальным и духовным, и безразлично их смешивает [Лопатин 1996: 340]. Гилозоистические системы являются исторически первыми и в античную эпоху, и в эпоху Возрождения. Древний гилозоизм содержал в себе зародыши всех мировоззрений [Лопатин 1996: 370].

Гилозоизм Ж. Б. Робинэ примечателен тем, что он возник уже *после* формирования классического дуализма Р. Декартом. Таким образом, его философия несколько нарушает историко-философскую схему Л. М. Лопатина. Это гилозоизм, возникший после дуализма, и, во многом, являющийся *реакцией* на него. И нельзя сказать, что Ж. Б. Робинэ не осознает различия между телесным и душевным. Тем не менее, несмотря на осознание этого различия, дуалистом он не становится. Каким образом Ж. Б. Робинэ смог избежать дуалистического хода мысли? Как соотносится гилозоизм Ж. Б. Робинэ с дуализмом, материализмом и спиритуализмом, особенно в его монадологическом варианте, который отстаивал Л. М. Лопатин? В. Виндельбанд определяет философию Ж. Б. Робинэ как монадологический и гилозоистический пантеизм» [Виндельбанд 2007]. Но можно ли соединить монадологию и гилозоизм? Верна ли общая характеристика гилозоизма, данная Л. М. Лопатиным, если рассматривать в качестве образца такового философию Ж. Б. Робинэ? Вот вопросы, на которые нам предстоит ответить.

В главной работе Ж. Б. Робинэ «О природе» мы наблюдаем постановку вопроса о соотношении физического и психического. Однако французский философ уклоняется от определенного решения проблемы. Ж. Б. Робинэ пишет, что не имеет ничего особенного сказать по этому вопросу: «я ограничиваюсь лишь отличением своего духа от своего тела, не интересуясь тем, как поступают в этом случае другие люди» [Робинэ 1935: 153]. Ж. Б. Робинэ. проводит только различие между телом и душой, но не дает определенного ответа на вопрос о сущности души. Это «антропологический дуализм» в терминологии Л. М. Лопатина.

Ж. Б. Робинэ проявляет колебания в определении природы духа. Материальна или нематериальна субстанция, в которой находится способность мыслить, это вопрос спорный. Возможно, что сам дух телесен, возможно, что нет. У Ж. Б. Робинэ нет точного ответа на этот вопрос. «Если дух есть субстанция, отличная от тела, то моя теория не будет от этого менее правильной, менее точной, менее надежной в качестве телесного изображения модификаций бестелесного существа, которые, будучи совершенно нематериальными, как и оно, тем не менее так тесно связаны с механизмом органов, что они существуют только благодаря последнему, если не в нем» [Робинэ 1935: 146].

О душе мы можем судить по ее способностям и их проявлениям. Душа – субстанция, которая мыслит. Но способности и свойства не есть сущность души. Сущность духа заключается в принципе, из которого исходят эти способности. Последний, по мнению Ж. Б. Робинэ, скрыт от нас. О содержании этого принципа Ж. Б. Робинэ ничего не говорит,

считая, что познание данного принципа нам недоступно: «Внутреннее сознание действий нашей души объясняет нам, что значит мыслить и желать. Мыслить и желать – это лишь способности, а не субстанция нашей души. Таким образом, мы знаем всего лишь качества, и это относится как к телам, так и к мыслящему в нас существу. Если бы наша душа сознавала себя более внутренним образом, а не благодаря своим модификациям, то она не сомневалась бы больше в своей чистой нематериальности, и всякий спор по этому поводу был бы окончен» [Робинэ 1935:243]. Получается, что сущностная природа души как субстанции в опыте не дана, даже внутренний опыт нам здесь не поможет. Тем самым у Ж. Б. Робинэ происходит противопоставление сущности и ее явлений, против которого протестует Л. М. Лопатин. У Л. М. Лопатина всякое явление есть проявление сущности. Он даже формулирует принцип соотносительности явлений и сущности.

Л. М. Лопатин утверждает, что Р. Декарт приходит к выводу о существовании особой нематериальной субстанции, ссылаясь на очевидность существования своего внутреннего я при полном мысленном отрицании материального мира: «С безусловною достоверностью знаю о себе, что я думаю, сомневаюсь, отрицаю, утверждаю, хочу, воображаю, чувствую. Но я совершенно не знаю и не усматриваю в себе, чтоб я был воздухом, или ветром, или паром, или какую-нибудь другою тонкою стихией, или, наконец, агрегатом телесных органов. Я даже могу мысленно отбросить всю материальную действительность во всех ее видах, и все-таки моя внутренняя реальность как сознающего существа от того нисколько для меня не поколеблется. Итак, никакие материальные определения не относятся к природе моего внутреннего «я». С некоторыми изменениями и дополнениями этот аргумент Декарта стал типичным у большинства представителей спиритуализма» [Лопатин 1996:171-172]. Таким образом, спиритуалист Л. М. Лопатин поддерживает дуалиста Р. Декарта в его стремлении утвердить особую реальность души.

Рассуждения Ж. Б. Робинэ при формулировке законов зависимости души от тела можно расценивать как настоящий вызов картезианскому подходу. Размышления Р. Декарта сосредоточены на различении, отделении ума от тела, на утверждении ума (души) как особой нематериальной субстанции. Ж. Б. Робинэ, напротив, сосредоточен на факте взаимодействия души и тела. Он констатирует *зависимость* души от тела при всех ее действиях: «Из всех известных мне операций моего духа я не могу указать ни одной, в которой я не заметил бы более или менее непосредственного влияния тела. Этого достаточно, чтобы утверждать, что существо, которое мыслит во мне, действует лишь посредством органов моего тела» [Робинэ 1935: 149]. Такое положение прямо противоречит когито Р. Декарта, при котором предполагается несуществование материальной реальности и даже тела самого мыслителя.

В четвертом законе связи души и тела Ж. Б. Робинэ утверждает, что дух познает себя и ощущает свое существование лишь благодаря телу, с которым он тесно связан. Это опять-таки противоречит радикальному сомнению Р. Декарта в существовании всего телесного. По Р. Декарту, я, сомневаясь в данных органов чувств, могу вообразить свое тело несуществующим, но при этом я не могу отрицать своего существования, поскольку сомнение, как мое действие, в данном случае налицо. Р. Декарт считал, что человек может познавать субстанцию своей души прямо изнутри. Ж. Б. Робинэ рассуждает иначе: «Если бы дух ощущал самого себя, он ощущал бы себя таковым, каков он есть, и поэтому он не мог бы сомневаться в своей природе; он ощущал бы себя протяженным или непротяженным, телесным или бес-телесным, материей или нематериальной субстанцией» [Робинэ 1935: 150].

Дух, согласно Ж. Б. Робинэ, никогда не постигает своего существования внутри себя, но он может познать себя лишь благодаря своим свойствам, которые он открывает в себе посредством получаемых от тела впечатлений. Душа не больше знает свое существование, чем она знает суть других вещей. Она достигает самопознания, лишь применяя свои способности; и так как в своих действиях она обусловлена телом, то ему она обязана знанием о себе [Робинэ 1935: 150]. Р. Декарт полагал, что как раз свою душу мы знаем лучше всего материального.

Ж. Б. Робинэ считает, что связь духа и тела заложена глубже, чем мы себе представляем, констатируя взаимодействие между ними: «Связь духа с телом не заключается во вза-

имном действии обеих этих субстанций друг на друга, ибо это действие не имеет места, пока дух соединен с неразвитым телом; она не заключается также в гармонии их операций, ибо эта гармония не существует между духом и зачатком, с которым он соединен» [Робинэ 1935: 152]. Согласно Ж. Б. Робинэ дух присутствует уже в маленьких зачатках, хотя он при этом не мыслит. Отсюда вытекает, что не мышление составляет сущность духа. Ж. Б. Робинэ различает сущность – то, что делает нечто тем, что оно есть и способности этого нечто. Способности можно рассматривать как проявления сущности. Сущность – это принцип вещи, из которого вытекают ее способности. На этом основании Ж. Б. Робинэ заключает, что сущность души не заключается в каких-либо ее способностях, следовательно, не заключается в ее способности мыслить. Это прямой вызов Р. Декарту, который считал атрибутом души именно мышление и утверждал необходимость непрерывного мышления для существования этой субстанции.

В одном месте своего труда он употребляет выражение Р. Декарта: «я мыслю, следовательно, я существую». Но добавляет: «я страдаю, значит, существую». Здесь мы видим явный протест против картезианской тенденции сводить душу к мыслящему уму. «Ощущение духом своего существования сводится к ощущению им своих модификаций, к его размышлению над его способом существования: я мыслю, следовательно, я существую; я страдаю, следовательно, я существую» [Робинэ 1935: 159]. Р. Декарт же был склонен рассматривать все проявления души как модусы, модификации одного атрибута – мышления. Он прямо отрицает возможность существования чистого разума, который обнаруживает себя независимо от телесных органов. [Робинэ 1935: 256].

Ж. Б. Робинэ порицает тех, кто отвергает общее между душой и телом, тем самым затрудняя познание связи души и тела. Несомненно, что есть влияние одного на другое. [Робинэ 1935: 148-149] Именно познанию законов этого влияния и уделяет главное внимание. Ж. Б. Робинэ.

Ж. Б. Робинэ утверждает, что, хотя мы знаем существование либо мыслящих существ, либо немыслящих тел, но мы не должны отвергать и другие возможности. В данном ходе мысли снова отвергается дилемма дуализма. «Ясно, что производимое нами общее деление существ на тела и духов, иначе говоря, на протяженные, непроницаемые и т. д. субстанции и на разумные субстанции, основано на размере наших знаний. Мы утверждаем, что существуют лишь либо мыслящие существа, либо тела немыслящие; объясняется это тем, что мы имеем отчетливые идеи лишь о двух видах существ, о нашей душе и о материи. Подобаает ли философу признавать лишь то, о чем он имеет отчетливую идею? Разве мы созданы для того, чтобы все знать? Разве бог не мог произвести существа, о которых он не дал нам никакой идеи?» [Робинэ 1935: 241].

Исходя из всего сказанного, можно констатировать у Ж. Б. Робинэ критическое отношение к картезианскому дуализму, стремление выйти из жесткого противопоставления материального и духовного.

Внимание Ж. Б. Робинэ сосредоточено на факте зависимости души от тела. Он полагает, что и разум есть способность души, которая приводится в действие *только* благодаря органам тела. Он формулирует несколько законов зависимости души от тела. Без развитых органов нет никакого взаимодействия между духом и телом [Робинэ 1935: 151]. Разум обладает различными степенями силы, каждая из которых соответствует определенной степени телесной организации. Ж. Б. Робинэ утверждает, что само развитие души, ее способностей с течением человеческой жизни, начиная с детского возраста, сильно зависит от организации тела, в частности, мозга.

Получается, что для деятельности души определяющую роль играет ее материальная основа. Ограниченность психических возможностей животных связана с ограниченностью их материальной основы. В третьем законе у Ж. Б. Робинэ так и сказано: взаимная связь двух соединенных субстанций максимально зависит от телесной организации [Робинэ 1935: 149]. Идею зависимости он доводит до того, что человек ощущает благодаря ощущающим волокнам, мыслит благодаря мыслящим, волит благодаря волевым, и даже его нравственность свя-

зана с деятельностью особого рода волокон в мозгу. В данном случае явно видна вульгарно-материалистическая тенденция, хотя она и не доводится у него до конца: «Разве я не вправе рассматривать мысль как некую принадлежность организма, будучи убежден, что она максимально зависит от него, хотя и не вытекает из него физическим образом? Хотя разум и не сводится к физической стороне мозга, но он настолько тесно связан с ней и подчинен ей в своих модификациях, что эта зависимость не могла бы быть больше, если бы даже он вытекал из нее так, как физическое следствие вытекает из физической причины» [Робинэ 1935: 156].

В учении о душе у Ж. Б. Робинэ данная субстанция выступает, скорее, как пассивное, а не активное начало. На нее действуют ощущения, которые вызывают мысли и желания. Получается, что душа как бы управляется извне: «Дух не может скрыть от себя, что он получает впечатления от органов тела – ощущения, идеи, желания и т. д. В свою очередь дух воздействует обратно на тело, сообщая ему движения. Но это лишь обратное действие, так как определения, из которых исходят самопроизвольные движения организма, сами имеют свой источник в механизме» [Робинэ 1935: 149]. Дух ощущает, мыслит, желает только с помощью тела благодаря посредничеству чувств.

Понятие духа, по мысли Ж. Б. Робинэ носит чисто отрицательный характер. Дух, душа определяется как нечто нематериальное. Поэтому его атрибуты представляют собой простое отрицание атрибутов материального: душа проста, неделима, непротяженна. Это опять-таки означает, что сущности духа мы не знаем. «Так как под духом я понимаю лишь простое отрицание материи, то все, что я утверждаю относительно материи, я отрицаю относительно духа. Поэтому я утверждаю, что дух прост, неделим, непротяжен и т. д., одним словом, что он не обладает ни одной из модификаций материи. Но это не доказывает еще наличия какого бы то ни было необходимого сходства между различными нематериальными субстанциями, так как слова простой, неделимый, непротяженный являются лишь отрицательными эпитетами, не выражающими ничего положительного» [Робинэ 1935: 239]. Отсюда вытекает, что бестелесное, нематериальное не обязательно должно быть чем-то сущностно общим. Отрицательный характер определения бестелесного, нематериального не исключает, что это нематериальное может разных родов. Человеческий дух, ангел и Бог – это разные сущности, хотя они все подходят под рубрику «нематериального». Ж. Б. Робинэ отвергает аналогию между нашей душой и Богом. Л. Лопатин же как раз широко использует подобные аналогии [Лопатин 1996: 375].

При рассмотрении процесса развития природы Ж. Б. Робинэ придерживается принципа: природа не делает скачков [Робинэ 1935: 387]. Это закон природы, закон непрерывности, который обоснован тем, что из единства причины должно вытекать единство действия. Причиной же существования природы и мира целом является Бог. Размышляя о непрерывности переходов в природе, Ж. Б. Робинэ сочувственно цитирует Лейбница. Отсюда вытекает, что нет неорганизованных, неодушевленных, неразумных существ. Всему существующему можно приписать жизнь и одушевленность, хотя и в разной степени [Робинэ 1935: 391-392]. Исходя из закона непрерывности, Ж. Б. Робинэ отвергает различия царств природы. По его мнению, все они незаметно переходят друг в друга и имеют один прототип. Нет существенного и необходимого различия между минералом, растением и животным. Все существующее, включая ископаемые минералы, он рассматривает как животное [Робинэ 1935: 411]. Животность, по мнению Ж. Б. Робинэ, не обязательно связана с наличием определенных органов. Животность проявляется через питание, рост и размножение. Ж. Р. Робинэ предпринимает значительные усилия, чтобы подобрать факты, доказывающие всеобщую животность бытия. Восприятие мироздания как единого целого близко Л. М. Лопатину. Он схожим образом аргументирует в пользу истинности монистического понимания мира.

Примечательно учение Ж. Б. Робинэ о материи. Существенным ее свойством он считают организацию. Организация совершенствуется и поднимает материю с одной ступени на другую. Он отвергает атомы как абсолютно простые существа. Все существующее сложно [Робинэ 1935: 422]. Вся материя, согласно Ж. Б. Робинэ, организована: «Я считаю организа-

цию существенным качеством материи, качеством столь же существенным, что и протяженность, и я вижу ней основу таких общих всем существам способностей, как способности питаться, расти и размножаться» [Робинэ 1935: 429]. Безусловно, такое представление о материи далеко от картезианского дуализма.

Ж. Б. Робинэ сомневается, что можно принять положение, что материя вообще делится на мертвую и живую [Робинэ 1935: 436]. Вся материя трактуется им как живая, органическая, даже животная. Мертвой материи не существует. Он выступает против представления о том, что живое может возникнуть из неживого. Превращение неживой природы в живую представляет собой такой логический скачок, который трудно допустить [Робинэ 1935: 424]. При допущении мертвой материи мир распадется на две половины – мертвую и живую, что противоречит единству мира и всеобщей взаимосвязи. Абсолютно неживые, безжизненные молекулы не могут образовать живой организм. И живой организм не может питаться мертвым веществом [Робинэ 1935: 425]. Все субстанции в природе питаются друг другом, следовательно, они должны быть подобны друг другу. Следовательно, логичен вывод, что вся материя – живая.

Материя, согласно Ж. Б. Робинэ – это множество зачатков, которые обладают силой развиваться, усложняться, организовываться, соединяться другими зачатками. Сам зачаток состоит из более мелких зачатков: «Зачаток – это существо стянутое, сокращенное, доведенное до минимума своего существования» [Робинэ 1935: 430]. Зачатки смертны, могут быть поглощены другими зачатками [Робинэ 1935: 434].

Зачатки наделены эволюционной энергией [Робинэ 1935: 441], у них есть сила, заставляющая молекулы принять определенное расположение. Ж. Б. Робинэ отвергает случайный характер мирового развития. Развитие идет четко, последовательно, по определенным ступеням, согласно определенной закономерности. Здесь мы видим сходство с современными концепциями автоэволюции [Лима-де-Фария 1991].

Данное положение Ж. Б. Робинэ спокойно мог бы принять диалектический материалист: «Вся материя, будучи органической и живой, обладает способностью двигаться сама по себе. Эта самопроизвольность (spontaneite) движения присуща ей» [Робинэ 1935: 438]. Но все-таки в диалектическом материализме самодвижение и всеобщая жизнь материи понимается не в смысле всеобщей животности, как у Ж. Б. Робинэ.

Можно ли считать философию Ж. Б. Робинэ материализмом? Все сущее в мире у него телесно, материально. Даже движения души – это действие умственных и прочих материальных волокон. Сама душа, возможно, телесна. Некоторые советские авторы причисляли Ж. Б. Робинэ к материалистам [Робинэ 1935: XVII] Ту же мысль мы видим у Ф. Ланге [Ланге 2010: 239]. Однако, такая квалификация взглядов данного философа нам представляется неверной. Ясно, что философа, который признает Бога и творение мира, Богом ни в коем случае нельзя назвать материалистом. Кроме того, Ж. Б. Робинэ отличает душу от тела, и, хотя колеблется в своих взглядах на ее природу, тем не менее, признает ее отдельной субстанцией. Такой подход тоже несовместим с последовательным материализмом. Некоторые авторы полагают, что у Ж. Б. Робинэ материалистически переработанная монадология [Робинэ 1935: XXXV]. Такое определение можно принять лишь в метафорическом, но не буквальном смысле. Материализм не признает монад ни в каком виде, он отрицает всеобщую одушевленность мира.

Что касается спиритуализма, то Ж. Б. Робинэ явно не является сторонником этого направления в философии. Уж слишком сильно он увлечен телесной стороной бытия. Различие и даже противоположность философии Л. М. Лопатина и Ж. Б. Робинэ в этом плане очевидно. Л. М. Лопатин – ярко выраженный спиритуалист в его монадологическом варианте. У него нематериальные монады своими взаимоотношениями создают основные реалии материального мира. У Ж. Б. Робинэ же мы не видим в материальном мире ничего нематериального, не связанного с телом, хотя он и не отрицает возможность существования бестелесных духов. Ж. Б. Робинэ пишет, что протяженное не может возникнуть из непротяженного. Тем самым перекрывается дорога спиритуализма. «Он, осмеливаюсь я сказать, не обратил внимания на то, что, подобно тому, как протяженность не может вытекать из непротяженности,

даже из бесконечного множества непротяженностей, так и живое не может вытекать из неживого, даже из бесконечного множества неживого» [Робинэ 1935: 96]. На этом основании Ж. Б. Робинэ предполагает, что жизнь (даже животность) и одушевленность присущи материи изначально. Действительно, если нельзя объяснить рационально скачок от неживой материи к живой, от неодушевленной к одушевленной, а живая и одушевленная материя существует как факт, тогда остается предположить всеобщую животность и одушевленность материи. И найти ее во всех материальных образованиях хотя бы в минимальном, уменьшенном виде. Этими поисками и занимается Ж. Б. Робинэ.

Ж. Б. Робинэ приписывает жизнь, одушевление, самодвижение самой материи. Поэтому ему нет необходимости привлекать в свою систему понятие о монадах. Но что такое у него материя? Это множество зачатков, анималькул. Это своего рода живые, одушевленные атомы. Но и согласно монадологии «каждый атом вещества есть сам в себе одушевленный центр, живущий внутреннею жизнью, которая представляет элементарную аналогию тому, что мы в себе переживаем как свою психику» [Лопатин 1996: 211].

Как сочетается телесность с одушевленностью в зачатках, Ж. Б. Робинэ не объясняет. Вообще, создается впечатление, что его система во многом держится на умолчаниях и отказе от решения некоторых проблем, в частности, психофизической. Он чисто эмпирически, извне констатирует зависимость степени развития одушевления от степени организованности тела. Но каков механизм этой зависимости, и как она вообще возможна, он не объясняет. Он не решает проблему на теоретическом уровне.

В более позднем сочинении Ж. Б. Робинэ «Философские соображения о естественной градации форм бытия или опыты природы, учащейся создать человека» можно отметить несколько иной подход к осмыслению мира и роли материи в мировом развитии. Он начинает сомневаться в самодвижении материи. Он ставит вопрос так: «Когда размышляешь над тайными действиями природы, то возникает очень серьезный и затруднительный вопрос, а именно: что является у существ субъектом – материя или активность? С одной стороны, активная способность кажется чем-то содержащимся в материи, существенным качеством ее, с другой же стороны, активность кажется субстанцией, а материя только орудием, которым пользуется эта субстанция для обнаружения своей энергии. У низших существ, как, например, минералы и растения, мы объясняем все явления материей как главной сущностью этих существ; мы не думаем даже, чтобы в них могло быть что-нибудь другое кроме материального субъекта» [Робинэ 1935: 509].

Он различает активную способность и протяженную, твердую, непроницаемую массу. У человека активность преобладает, используя материальную оболочку как средство. Сила в онтологическом плане начинает подниматься у него над материей: «эта сила, о которой я говорю, есть самый существенный и самый универсальный атрибут бытия, или даже лучше, сущность бытия, и что материальное есть орган или средство, при помощи которого эта сила проявляет свои действия» [Робинэ 1935: 510]. Эта сила понимается им как тенденция к изменению в сторону лучшего. К чему же может привести такая тенденция? Ж. Б. Робинэ допускает, что эволюция природы может привести к возникновению чистых духов: «Не кажется ли также, что, чем больше возрастает и совершенствуется у существа активная способность, тем более она поднимается над материей? Не могла ли бы она достигнуть естественным образом такой степени совершенства, при которой она перестала бы совершенно нуждаться для своих действий в материальных органах, так что она могла бы их отбросить как бесполезное орудие и перейти в мир чистых духов?» [Робинэ 1935: 510]. Активная сила становится главной частью бытия и дематериализуется.

Робинэ начинает даже говорить о мире невидимом как совокупности сил, создающих материальный мир, который является всего лишь внешним явлением, обнаружением действия этих сил. В данном случае мы видим явное сближение с позицией Л. М. Лопатина, который рассматривал материальный мир как феномен, как результат действия нематериальных сущностей – монад: «Мы не обращаем внимания на то, что материальный или видимый мир – это совокупность явлений, и ничего больше; что должен необходимым образом существо-

вать невидимый мир, который есть основа, субъект видимого мира, и к которому нужно сводить все реальное и субстанциональное природы. Этот невидимый мир есть совокупность всех сил, которые непрерывно стремятся улучшить свое существование, которые в действительности улучшают его, расширяя и непрерывно усвершенствуя свое действие в размерах, соответствующих каждой из них» [Робинэ 1935: 510 -51]. Л. М. Лопатин бы с радостью подписался под этими словами. И для него материальное, вещественное – лишь этап развития монад к чистой духовности.

В данном случае Ж. Б. Робинэ изменяет своей сенсуалистической установке, ибо такой невидимый мир, по своей сущности, ненаблюдаем. Впрочем, он сам это осознает и называет вышеизложенные представления «гипотезой».

Задачей органической силы в природе Ж. Б. Робинэ считает: «Осуществление при помощи максимального и минимального аппарата этих трех вещей: питания, роста и размножения – такова, так сказать, универсальная задача, которую должна была решить природа. Человек представляет самое изящное, самое высокое, самое сложное решение ее, то решение, где особенно ярко обнаруживается искусство природы» [Робинэ 1935: 509]. Тут мы видим явную биологическую ограниченность взглядов Ж. Б. Робинэ. Вряд ли можно считать человека наиболее изящным решением в плане размножения, роста и питания. У человека эти функции подчинены более высоким задачам. И если тенденция развития ведет к чисто духовным существам, то и задача упомянутой силы должна формулироваться иначе. Духовным существам не нужно расти, питаться и размножаться, по крайней мере, в буквальном значении этого слова.

Л. М. Лопатин тоже ставил на первое место силу. Правда, он отождествлял ее с волей. Тем самым, он приписывал ей изначально духовный характер [Лопатин 2016]. Но этому не чужд и Ж. Б. Робинэ У него полное господство силы означает полную дематериализацию и чистую духовность.

Но если будет чистая духовность, то как быть тогда с гилозоизмом? Значит, возможен дух без тела. И именно к такому духу ведет развитие природы. Как же быть с зависимостью души от тела? Ж. Б. Робинэ характеризует душу как защитницу своего тела. Но если активная сила в эволюции нарастает, то в человеке она должна достигать максимума для телесных существ. Тогда тело должно рассматриваться всего лишь орудие духа, не наоборот. Тогда дух должен признаваться как активное начало, а не как пассивное. Кроме законов зависимости души от тела должны быть и законы зависимости тела от души.

Но в таком случае, не воскресает ли дуализм? Если активность – одна субстанция, а материя – другая, то опять-таки возникает вопрос о возможности их взаимосвязи, их взаимодействия. Спиритуалист Л. М. Лопатин пытается преодолеть возникающую здесь теоретическую трудность, выводя свойства материального из действий нематериальных монад, что ведет к трактовке материального мира как феномена. Мы видим, что и взгляды Ж. Б. Робинэ идут в эту же сторону. У Л. М. Лопатина монады-духи производят материальный мир, являясь самостоятельными субстанциями. Ж. Б. Робинэ же сосредоточен на зависимости души от тела. Он формулирует законы этой зависимости. Он апеллирует к опыту, который говорит о такой зависимости. Идея зависимости духа от тела явно противоречит исходным посылкам спиритуализма. Хотя, конечно, можно истолковать эту зависимость и спиритуалистически, как это делает Л. М. Лопатин в своей статье о параллелистических теориях душевной жизни [Лопатин 1895].

Ж. Б. Робинэ последовательно отвергает всякую аналогию между Богом и миром, между Творцом и сотворенным. Он считает, что Бог может создать нечто абсолютно другое, чем он сам. Поэтому если Бог сотворил душу и тело, это не означает, что они в нем как-то содержатся. По Л. М. Лопатину, такую позицию можно назвать феноменизмом или «триализмом» [Лопатин 1996: 359]. Такое представление Ж. Б. Робинэ логически связано с его трактовкой творческой причинности: «Творческая причина (cause creatrice) делает так, что то, что не существовало, существует; в этом случае ничто из того, что содержится в ее следствии, не находится и никогда не находилось в ней тем же способом, каким оно находится в

следствии, а также никаким другим способом, ибо оно совершенно не существовало до сотворения» [Робинэ 1935: 276]. Таким образом, творческая причина творит новое, не существовавшее раньше. Ж. Б. Робинэ последовательно отвергает всякое сходство между человеком и Богом, считает недопустимым приписывать качества, присущие человеку Богу, пусть и в абсолютизированном виде [Робинэ 1935: 194]. Л. М. Лопатин тоже придерживается трактовки творческой причинности. Тем не менее, при трактовке сущности мира и Бога он активно прибегает к аналогиям с духовной сущностью человека. Зная себя изнутри как некую нематериальную силу, мы, с помощью аналогии, распространяем ее на весь мир и на его Творца. Собственно, такая аналогия и лежит в основе спиритуализма. С одной стороны, в данном вопросе позиция Ж. Б. Робинэ представляется более логичной. Если Бог творит мир как нечто абсолютно новое, отличное от него самого, то аналогия между творением и Творцом оказывается сомнительной. Но, с другой стороны, если учесть, что человеческий дух имеет творческие способности, а Богу также свойственно творение, то в таком разрезе аналогия может быть оправданной.

Оба мыслителя признают существование Бога и творение им мира, вытекающее из самой его сущности. Оба признают необходимую связь Бога как творца с тварями. У Лопатина существование Бога связано с понятием абсолютного, без которого немислима ни одна метафизическая система. Ж. Б. Робинэ связывает сущность Бога с бесконечным, которое несоизмеримо конечному. На этом основании Ж. Б. Робинэ противопоставляет Бога и сотворенный им мир, отрицая аналогии между ними. Аналогично и Л. М. Лопатин противопоставляет абсолютное и относительное. Но и у того, и другого мыслителей противопоставление, однако, не является абсолютным. По Ж. Б. Робинэ, Бог как творец не может существовать без плода своей деятельности – сотворенного мира. Бог вечен, а мир существует от века. Л. М. Лопатин пишет об абсолютном как многоединстве: «Вечное самоутверждение по существу бесконечно, т. е. оно полагает себя, как бесконечность актов, но эти акты так же вечны, как и оно само. *Вечное единое раскрывается в вечном многом*» [Лопатин 1911: 406].

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать следующие выводы. Философию Ж. Б. Робинэ нельзя считать материализмом или спиритуализмом. Философия Ж. Б. Робинэ является гилозоистической по своему характеру, для нее характерно неприятие картезианского дуализма с его жестким противопоставлением материальной и духовной субстанций. Против такого рода дуализма Ж. Б. Робинэ выдвигает обоснованную фактами идею зависимости души от тела. Принятие принципа непрерывности ведет Ж. Б. Робинэ к отрицанию мертвой и неодушевленной материи. Любая частичка материи обладает жизнью и одушевленностью. Материя есть множество органических зачатков, она обладает самодвижением. Такое представление об основе мира существенно отличается от монадологии. Но, поскольку в зачатках содержится эволюционная сила, сила самосовершенствования, которая в процессе эволюции природы начинает преобладать над материальным элементом, то у Ж. Б. Робинэ возникает гипотеза об особой творческой силе, отличной от материи, о невидимом мире, управляющем развитием видимого. Эта гипотеза приближает взгляды Ж. Б. Робинэ к монадологии. В целом можно констатировать, что гилозоизм у Ж. Б. Робинэ недостаточно теоретически продуман, не решена психофизическая проблема. В этом плане характеристика гилозоизма как бессознательного смешения материального и духовного начал, данная Л. М. Лопатиным, представляется недостаточно точной. Ж. Б. Робинэ осознает различие материального и духовного, признает взаимодействие между ними, но теоретически не продумывает саму возможность и механизм такого взаимодействия. Вследствие этого ему приходится поддерживать свой гилозоизм посредством использования агностических элементов, отказываясь от принципиального решения проблемы природы духа и его связи с материей.

Литература:

Виндельбанд, В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками: В 2 т. Т. 1: От Возрождения до Просвещения [Текст] / В. Виндельбанд. – М.: «Гиперборея», «Кучковополе», 2007. – 640 с.

Ланге, Ф. А. История материализма и критика его значения в настоящее время. История материализма до Канта [Текст] / Ф. А. Ланге. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 344 с.

Лима-де-Фариа, А. Эволюция без отбора. Автоэволюция: формы и функции [Текст] / А. Лима-де-Фариа. – М.: Мир, 1991. – 455 с.

Лопатин, Л. М. Аксиомы философии [Текст] / Л. М. Лопатин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1996. – 558 с.

Лопатин, Л. М. Параллелистическая теория душевной жизни [Текст] / Л. М. Лопатин // Вопросы философии и психологии. – 1895. – Кн. 28. – С. 358-389.

Лопатин, Л. М. Положительные задачи философии. Часть первая. Область умозрительных вопросов [Текст] / Л. М. Лопатин. – М.: Типо-литограф. Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко. Пименовская ул., соб.д., 1911. – 435 с.

Лопатин, Л. М. Положительные задачи философии. Ч II. Закон причинной связи как основа умозрительного знания действительности. [Текст] / Л. М. Лопатин. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 400 с.

Робинэ, Ж. Б. О природе [Текст] / Ж. Б. Робинэ. – Огиз, 1935. – 555 с.

Инговатов В.Ю., Инговатова А.Г.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ЭНИГМАТИКА ДУХА КАК ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Ключевые слова: цивилизация, ценности, российская идентичность, нация, русская идея.

Keywords: civilization, values, Russian identity, nation, Russian idea.

Российская цивилизация есть особый культурно-исторический мир, в котором соединяются судьбы различных народов и этносов, присутствующих на евразийском пространстве. Формирование российской идентичности отражает существования сложных и разноплановых форм национального бытия. И, вместе с тем, это есть реальность, фиксирующая духовную общность людей, в течение десяти столетий дававшая адекватный ответ на проблему соотношения национально-индивидуального и всеобще-человеческого [Данилевский 1991: 114].

На каких же ценностных и онтологических основах зиждется начало народной жизни, и что определяет возникновение и воспроизводство этих основ? Что вообще есть дух народа, и насколько мы способны его дискурсивно зафиксировать? Если попытаться сравнить между собой хотя бы малую толику тех разнообразных носителей народного самосознания России, которые принадлежат к собирательному понятию «народ», то в силу глубины, масштабности и количества индивидуальных различий, существующих между ними, результат может показаться не слишком убедительным. Точно также и ни один конкретный представитель русского народа, как и любого иного народа, даже наиболее харизматичный, талантливый и общепризнанный его лидер, не может в полной мере быть выразителем всей полноты народного духа. Поэтому, например, вопрос В. Шубарта, заданный с позиции филокатолика о том, может ли Россия быть нерусской, напрямую касается сущности и содержания народного ду-

ха. И вопрос этот должен пониматься не этнически, а именно цивилизационно. Более того, когда В. Шубарт говорит, что «англичанин жаждет добычи, француз славы, немец власти, а русский жертвы», он констатирует лишь некую общую культурную и ценностную ориентацию народа [Шубарт 2000: 306]. Но это есть и метафизическая констатация, цель которой – отыскания чистого сущего как предельного выражения самого-для-себя бытия. Для российской цивилизации таким сущим, безусловно, выступает православие как определенная духовно-историческая традиция, которая была заимствована нами из Византии ещё в IX веке [Хомяков 1994: 65-66].

Народ, таким образом, есть не только реальность, обнаруживаемая в политической, экономической или культурной сферах общественной жизни. Народ есть духовно-метафизическая целостность, явленная как проект, замысел о подлинном бытии мира. При всём необозримом богатстве индивидуальных различий, которые существуют у его конкретных представителей, есть всё же уникальные, ни с чем несравнимые особенности и духовные тенденции, определяющие истинный облик народа. Наличие таких доминант является необходимым условием присутствия народа в историческом времени. Жизненно важный смысл для народа, в связи с этим, имеет не только получение некоего всеобщего и объективного знания о своём уже состоявшемся бытии, но и прояснение той судьбы, которая и есть его подлинное призвание в мире [Инговатов 2006: 63].

Дух любого народа обычно пытаются выявить и определить в сопоставлении с иными духовными и ценностными мирами, явленными в историческом творчестве других народов или этносов. В этом, безусловно, есть определенный резон, тем более что в соответствии с картезианским требованием непосредственной очевидности в познании всякое определение должно отталкиваться от уже установленных и познанных с помощью «естественного света разума» объектов. Однако здесь мы упускаем из виду, что народ есть, прежде всего, не просто социально-этническая реальность, а *духовная личность*. Характер такой личности может иногда значительно отличаться от характеров конкретных людей, входящих в неё. Но духовные качества индивидуальной личности, тем не менее, всегда принадлежат всему целому.

Народ как личность подобен всякой конкретной личности, но имеет не индивидуальную, а соборную душу. Именно в этом контексте уместно сформулировать проблему, что народ есть не только нынешнее поколение людей, живущих в настоящем времени, но также и прошлые, и будущие поколения. Такое религиозно-метафизическое понимание специфики духовного бытия народа имеет глубокие культурные корни и восходит к Ветхозаветному учению об избранничестве Богом своего народа-мессии. С этой целью народ как духовная личность создается Творцом для исполнения им замысла о его историческом предназначении. Но народ сей есть духовно-свободная личность, которая силой своей свободной воли способна как к принятию и утверждению в бытии воли Творца, так и к её отвержению. Собственно сама история всякого народа есть драматическое развертывание в мире замысла о нём Бога и воплощением этого замысла в жизни. Способность народа в своей соборной душе понимать и воплощать Божественное установление делает его со-творцом исторического процесса, утрата же такой способности ведет к гибели и духовному забвению. В христианской традиции соборность есть понятие не столько количественное, сколько качественное, и оно, прежде всего, свидетельствует об органическом единстве народа и Церкви как Тела Христова.

Из такого толкования духовной основы народного бытия, в частности, следует, что если в конкретно-данном, «теперь и здесь» существующем поколении людей лишь самая малая его часть осталась верна своему соборному служению, то именно она и есть *подлинный* народ. Более того, народ, как бы он не был малочислен, в конечном итоге определяет судьбу всего населения страны, поскольку последнее, не имея общей идеи, посредством которой оно могло бы конструировать своё собственное бытие в истории, оказывается беспомощным перед вызовами времени. Подобное метафизическое истолкование народа как духовной личности позволяет по-иному взглянуть на саму тему идентификации самосознания русского

народа, а также сформулировать проблему определения предельных смысловых оснований присутствия его в историческом времени.

Только на первый взгляд государство Владимира Святого и империя Романовых, Советский Союз и современная Российская Федерация есть разные социокультурные структуры, отличающиеся территориально, политически и идеологически. В этом контексте особый смысл приобретает тема национальной составляющей народного бытия.

В наше время тотального смешения языков и культур такой поворот в определении метафизических основ существования народа как некоего национально-исторического целого совсем не случаен. Однако слабым помощником здесь будет и попытка выведения национального начала из природного бытия, ибо теория «чистых рас» оказалась не чем иным, как наукообразным мифом. Как иронично замечал П.А. Сорокин, чистота крови в наше время может сохраняться разве лишь «на конских заводах, выводящих чистокровных жеребцов, да в хлевах йоркширских свиней, да и там, кажется, не этим «расовым» признаком обуславливается «симпатия» одного коня к другому» [Сорокин 1992: 245]. Национальность есть не только нечто, являющееся несомненным, как цвет кожи, разрез глаз или ширина носа, но и выступает гораздо более тонким духовным началом. Можно сказать, что национальность есть величина не столько биологическая, сколько духовно-историческая. Не раса и не кровь выступают бытийными центрами национальной жизни.

Онтологические основы национальной жизни ноуменальны, а, значит, имеют духовный характер. Дух вообще нельзя вывести из «природного материала», из «крови», образующих только форму, внешнюю оболочку существования народа; дух можно обнаружить лишь в историческом бытии народа. Но было бы большим упрощением сводить уникальность национального духа к натуралистическому противопоставлению «природы» и «культуры». Как показал О. Шпенглер, всякая его исторически значимая кристаллизация рождается через освещение и преображение логосом культуры природной стихии народа [Шпенглер 1993: 250-253].

Понять и осмыслить внутренние основания, причины, и логику формирования народа можно как развертывание религиозно-духовного творчества народа, преобразующего в социальном бытии этнически-природный материал. Именно данная методологическая установка даёт нам возможность утверждать, что даже поверхностное сравнение духовных, идеологических и социально-экономических оснований в существовании русского этнического человека времён Иоанна Грозного, Петра Первого или Иосифа Сталина при достаточно разном толковании сущности «русскости» позволяет разглядеть её инвариантность. Ибо русский человек не есть некая непоколебимая, раз и навсегда данная константа бытия. Но он всегда выступает как духовно-природная *заданность*, в каждую эпоху обнаруживаемая в разных социально актуализированных формах. Поэтому самое сопоставление жизненного мироощущения разных поколений одного народа показывает, что всякое новое социальное целое, осознающее себя поколением, существует в жестких пределах одной духовно-исторической идентичности. В пределах такой идентичности могут пребывать весьма непохожие друг на друга индивиды, придерживающиеся иногда антагонистических идейных и политических установок. Однако за всеми этими взаимными отрицаниями нетрудно обнаружить признаки их первичной духовной общности, позволяющее им идентифицировать себя с одним и тем же народом и осознавать единым национальным целым.

Чтобы пояснить эту мысль приведем самые простые примеры из нашей совсем недавней истории. Так, и «белая», и «красная» идеи есть проявление более глубинной и общей *русской идеи*, а её носители, какая бы идеологическая пропасть их не разделяла, выступают как представители одного народа. Это означает, что и революции 1917 года и последовавшую за ними контрреволюцию с полным основанием мы называем *русскими*. Сюда же относится и понятие «Гражданская война», которая по определению возможна «внутри» одного народа. Нам представляется, что понимание народа в качестве духовно-исторической идентичности не отменяет финалистских или конспирологических теорий, однако позволяет увидеть в истории гораздо более глубокие движущие силы.

Анализ русской самобытности, выражаемой в идеократии, дал А.С. Панарин. В частности, он верно показывает, что драма самоидентификации нашей цивилизации связана с тем, что она с самых первых своих шагов носила не натуралистический характер и не довольствовалась формами этнического, географического и административно-державного бытия, а являлась цивилизацией по преимуществу ценностно-нормативной и духовной [Панарин 2003: 7-9]. Противостояние идеи (духа) природному (натуральному) состоянию является центральной линией исторического бытия России. Наша идентичность оформилась в качестве защитницы православия – восточно-христианское исповедание к тому моменту, когда Московское царство обретает государственную самостоятельность, утрачивает географический и политический центр, в связи с гибелью Византии. Это констатация также не противоречит известному критическому взгляду П.Я. Чаадаева на «тупиковость» русской истории [Чаадаев 1991: 25]. Ибо, Святая Русь и есть последний оплот православия, поскольку его некому более охранять во всем мире.

Наша идентичность имеет ярко выраженный идеократический характер – священный текст есть та единственная духовная связь, которая объединяет нас в народ как одно целое. Подчеркнем: не этнический компонент и не политическая необходимость лежат в русском народном самосознании, а специфическое восприятие действительности, которое осуществляется посредством духовной интерпретации мира как соответствующего или не соответствующего собственной цивилизационной текстуальности.

Всякий народ живет во времени, соединяя в себе минувшее, настоящее и будущее. Русский народ здесь не исключение. Это означает также, что народ *одновременно* живет в разные века и разные времена. Часто лишь внешние и формальные отличия скрывают его духовные и ценностные константы. Единственное, пожалуй, наше настоящее свойство здесь состоит в контрастности сочетания исторического возраста. Н.А. Бердяев верно заметил, что русский народ «совмещает XX и XIV века» в одно и то же время [Бердяев 1990: 26]. Немного изменилось у нас с той поры. Если постараться проникнуть за покровы современного как либерального, так и патриотического маскарада (а политическая жизнь любого общества непременно *должна* иметь карнавальное основание), то совсем нетрудно будет разглядеть в персонажах нашего времени и «новых-старых» хлестаковых, смердяковых, верховенских, коробочек и, разумеется, чичиковых. Но это, опять-таки, лишь один полюс нашего бытия. На другом мы найдем и владимиров дубровских, и андреев болконских, и алексеев карамазовых, и многих иных персонажей русской духовной жизни.

Всё вышесказанное имеет самое непосредственное отношение не только к разрешению метафизического вопроса об энигматической сущности российской цивилизации. Как нам представляется всякое вопрошание о национальной специфике невозможно разрешить без понимания того факта, что народ есть духовная личность, обладающая собственным ценностным кодом и историческим призванием.

Литература:

Бердяев, Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Наука, 1990. – 224 с.

Данилевский, Н. Я. Россия и Европа [Текст] / Н. Я. Данилевский. – М. : Книга, 1991. – 574 с.

Ильин, И. А. Родина и мы [Текст] / И. А. Ильин. – Смоленск : Посох, 1995. – 512 с.

Инговатов, В. Ю. Горизонты и сумерки русской идеи: введение в метафизику исторической судьбы [Текст] / В. Ю. Инговатов. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2006. – 115 с.

Океанский, В. П. Закат Запада и будущее России: Освальд Шпенглер и Вальтер Шубарт [Текст] / В. П. Океанский // Ж. Л. Океанская. Язык христианской традиции и современная культура: Иоанновские чтения. – М. : Московский православный институт святого Иоанна Богослова, 2017. – С. 111-123.

Панарин, А. С. Православная цивилизация в глобальном мире [Текст] / А. С. Панарин. – М. : Эксмо, 2003. – 544 с.

Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. А. Сорокин. – М. : Республика, 1992. – 543 с.

Хомяков, А.С. Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях. По поводу брошюры г. Лоранси [Текст] / А. С. Хомяков // Хомяков А. С. Соч.: в 2 т. Т. 2 : Работы по историософии. – М. : Медиум, 1994. – С. 57-105.

Чаадаев, П. Я. Философические письма [Текст] / П. Я., Чаадаев. – М. : Правда, 1991. – 560 с.

Шпенглер, О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории [Текст] / О. Шпенглер. – М. : Мысль, 1993. – 663 с.

Шубарт, В. Европа и душа Востока [Текст] / В. Шубарт. – М. : Альманах «Русская идея», 2000. – 448 с.

Якушева Т. В.
Алтайский государственный университет
Жадауова Ж. А.
Евразийский национальный университет
им Л.Н.Гумилева, Нур-Султан, Казахстан

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ СТАТУС ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБВИНИТЕЛЯ

Ключевые слова: Конституция РФ, УПК РФ, прокурор, правозащитная функция, доказательства, потерпевший, отказ от обвинения

Keywords: The RF Constitution, Criminal and Legal procedure Code, public prosecutor, law defence function, evidence, victim, nonsuit of charge

Вопрос о процессуальном статусе государственного обвинителя привлекает к себе особое внимание. Это обусловлено тем, что среди участников со стороны обвинения в главе 6 УПК РФ государственный обвинитель не указан. Однако законодатель в п. 6 ст. 5 УПК РФ включил понятие «государственный обвинитель», под которым понимается «поддерживающее от имени государства обвинение в суде по уголовному делу должностное лицо органа прокуратуры».

Следует отметить, что в первоначальной редакции УПК РФ законодатель предусматривал возможность поддержания государственного обвинения следователем или дознавателем по поручению прокурора, но в последующем отказался от данной идеи. Мы полностью поддерживаем мнение законодателя в данном вопросе, поскольку считаем, что государственный обвинитель не должен быть связан решениями, которые ранее принимались по уголовному делу с его участием.

Помимо выполнения функции поддержания государственного обвинения прокурор выступает в суде также гарантом прав и свобод подсудимого, как и всех других участников, вовлеченных в уголовное судопроизводство, то есть осуществляет правозащитную функцию. Такое понимание функций прокурора в суде соответствует конституционному положению о том, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина являются обязанностью государства.

Говоря об уголовных делах публичного обвинения, следует отметить, что по ним государственное обвинение поддерживает государственный обвинитель.

Процессуальный статус государственного обвинителя отличается от других участников уголовного процесса, в том числе и со стороны обвинения, тем, что он является представителем государства, и поэтому не имеет в уголовном процессе личного интереса.

По делам публичного обвинения защищаются государственные и общественные интересы независимо от желания потерпевшего поддерживать обвинение или отказаться от него. В уголовно-процессуальной литературе отмечается, что личный интерес, защищаемый

по делам публичного обвинения, не имеет доминирующего характера над интересом общественным или государственным, в связи с чем решение по уголовному делу принимается с учетом позиции государственного обвинителя, а не потерпевшего или частного обвинителя.

Прокурор в судебном разбирательстве выступает в качестве государственного обвинителя. Однако, законодатель, определяя в ст. 37 УПК РФ полномочия прокурора, не разграничил полномочия прокурора и полномочия государственного обвинителя.

Возникает вопрос о полномочиях государственного обвинителя. Безусловно, что он произведен от процессуального статуса прокурора, но необходимо учитывать, что государственный обвинитель не обладает всеми правами прокурора, поэтому следует определить для него самостоятельный перечень полномочий, которыми он должен обладать при участии в уголовном судопроизводстве.

Также возникает вопрос, можно ли отождествлять прокурора и государственного обвинителя. О данной проблеме писали многие авторы, однако законодатель не принял во внимание их предложения.

Н. А. Кириллова [Кириллова 2007: 8] предложила разграничить понятие «прокурор» и «государственный обвинитель», дополнить УПК РФ статьей 37.1. «Государственный обвинитель», закрепив в ней его процессуальный статус.

Прокурор выполняет в суде как минимум функцию уголовного преследования в форме поддержания государственного обвинения и правозащитную функцию. Каждая из этих функций обеспечивается соответствующими полномочиями. [Тушев 2002: 91-92].

Процессуальный статус и полномочия «государственного обвинителя» прокурор приобретает и сохраняет только в связи с участием в конкретном уголовном деле и в рамках этого уголовного дела. По мнению Х.Ж. Лукожева, вне рамок суда государственный обвинитель не существует [Лукожев 2005: 35].

Полагаем, что данная позиция небесспорна. Государственный обвинитель принимает участие в производстве по уголовному делу в судебном заседании, при этом подготовка к участию в деле, уточнение позиций по нему, подготовка ходатайств, представлений и т. д. осуществляется за рамками суда.

Поддерживая государственное обвинение, государственный обвинитель может представлять доказательства, заявлять ходатайства, выступать в прениях с обвинительной речью, в которой он обосновывает виновность подсудимого, а также уголовно-правовую квалификацию преступления, предлагает вид и размер наказания. Вместе с тем обязанностью государственного обвинителя в суде первой инстанции является не только доказывание виновности подсудимого, но также предупреждение необоснованного, при отсутствии достаточных доказательств, признания подсудимого виновным и его осуждения, в том числе посредством отказа от обвинения. Являются ли полномочия государственного обвинителя едиными на всех судебных стадиях уголовного процесса, либо они изменяются в зависимости от конкретной стадии. Полагаем, что полномочия на различных стадиях уголовного процесса государственного обвинителя отличаются, поскольку они зависят от тех задач, которые стоят перед ним на конкретной стадии.

Считаем обоснованным мнение о том, что наряду с функцией уголовного преследования государственный обвинитель в судебном разбирательстве выполняет также и правозащитную функцию. Одним из правомочий государственного обвинителя, которым он наделен ввиду выполнения правозащитной функции, является отказ от обвинения, который имеет место в случае, если в ходе судебного разбирательства он придет к убеждению, что представленные доказательства не подтверждают предъявленное подсудимому обвинение. При этом полный или частичный отказ государственного обвинителя от обвинения в ходе судебного разбирательства влечет за собой прекращение уголовного дела или уголовного преследования полностью или в соответствующей его части (ч.7 ст. 246 УПК РФ).

Проанализировав имеющиеся точки зрения ученых-процессуалистов об отказе государственного обвинителя от обвинения и последствиях такого отказа, приходим к выводу, что необходимо совершенствовать этот институт.

В этой связи поддерживается предложение о закреплении в УПК РФ института так называемого субсидиарного обвинения. Необходимость данной новеллы можно подтвердить тем, что государственный обвинитель и при поддержании обвинения, и при отказе от него оценивает доказательства по своему внутреннему убеждению. В свою очередь, позиция потерпевшего, как участника уголовного судопроизводства со стороны обвинения, может не совпадать с внутренним убеждением государственного обвинителя. Несмотря на это, в случае отказа государственного обвинителя от обвинения, потерпевший лишен права изложить суду свое мнение о том, что подсудимый виновен. Таким образом, потерпевший лишается и права на доступ к правосудию вопреки ст. 52 Конституции Российской Федерации, которая предусматривает, что государство обеспечивает потерпевшим доступ к правосудию и компенсацию причиненного ущерба.

При этом наша позиция по данному вопросу соответствует также и иным положениям Основного закона Российской Федерации, а именно статьям 2, 18, 52 Конституции РФ, международно-правовым актам и назначению уголовного судопроизводства (ст. 6 УПК РФ), обеспечивающим приоритетную защиту прав и законных интересов лиц и организаций, потерпевших от преступлений.

Процессуальные права стороны, которыми наделен прокурор, поддерживающий государственное обвинение, являются средствами выполнения им своей обязанности по изобличению и привлечению к уголовной ответственности в процессуальном порядке лиц, действительно виновных в совершении преступлений [Щемеров 2007: 9].

Таким образом, определение полномочий государственного обвинителя связано с его задачами. Основной задачей государственного обвинителя в суде является обоснование на основе имеющихся в деле и проверенных в суде доказательств правильности предъявленного обвинения и несостоятельности иных версий, если они были выдвинуты в процессе судебного разбирательства. Данная задача, реализуемая на основе принципа состязательности, налагает на государственного обвинителя обязанность активного участия в доказывании.

В частности, положения ч.1 ст.246 УПК РФ предусматривают обязательное участие в судебном заседании государственного обвинителя. В данном случае речь идет как о государственном, так и о частном обвинителе. Часть 2 указанной статьи конкретизирует обязанность государственного обвинителя участвовать в судебном разбирательстве уголовных дел публичного и частно-публичного обвинения, а также при разбирательстве уголовного дела частного обвинения, если уголовное дело было возбуждено следователем или дознавателем.

В этой связи поддерживается предложение, «что осуществлять публичную деятельность в судебном разбирательстве должен не «чистый» государственный обвинитель, а прокурор, выступающий в качестве государственного обвинителя. Для того, чтобы это стало реальностью, предлагаем предусмотреть в главе 6 УПК РФ «Участники уголовного судопроизводства» такого участника как «государственный обвинитель», определив его полномочия и процессуальный момент, с которого прокурор приобретает данный статус» [Балакшин 2019: 8-9].

На наш взгляд, необходимо законодательно закрепить также норму, определяющую права государственного обвинителя, чтобы охватить полностью все полномочия, которые должен он осуществлять при производстве по уголовному делу на судебных стадиях. В ст. 37 УПК РФ указать, что прокурор приобретает статус государственного обвинителя только в случае принятия им решения о поддержании обвинения в суде.

Литература:

Балакшин, В.С. Государственный обвинитель в российском уголовном процессе – кто он? [Текст] / В.С. Балакшин // Вестник Уральского юридического института МВД России. – 2019. – № 1.

Кириллова, Н. А. Отказ государственного обвинителя от обвинения [Текст] : дисс. ... канд. юрид. наук / Н. А. Кириллова. – СПб., 2007.

Лукожев, Х. М. Правовой статус помощника прокурора в судебном разбирательстве по уголовным делам [Текст] / Х. М. Лукожев // Пятьдесят лет кафедре уголовного процесса УрГЮА (СЮИ): Международ. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2005. – Ч. 2.

Тушев, А. А. О полномочиях прокурора в уголовном судопроизводстве в свете нового УПК РФ [Текст] / А.А. Тушев // Концептуальные основы реформы уголовного судопроизводства в России: Науч. конф. – М., 2002.

Щемеров, С. А. Участие прокурора в стадии судебного разбирательства уголовного процесса [Текст] : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук / Х. М. Лукожев. – Нижний Новгород, 2007.

RESUME

Рогозина И. В. ФЕЙК НЬЮС ДИСКУРС КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ

В статье предпринимается попытка лингвокогнитивной реконструкции фрагмента индивидуального сознания президента США Д. Трампа на основе его дискурса на медиаплатформе Твиттер. В статье реконструируется структурное устройство ментальной единицы сознания президента США, представленной ядерным для фейк ньюс дискурса словосочетанием – *fake news*. Реконструкция открывает как простое трехкомпонентное устройство этой структуры, включающее номинативный, деятельностный и эвалюативный компоненты, так и их лексическое наполнение.

I. V. Rogozina. FAKE NEWS DISCOURSE AS A REFLECTION OF POLITICAL MENTALITY

The article is an attempt to lingvocognitively reconstruct a fragment of US President D. Trump's mind based on his discourse on the Twitter media platform. The article reconstructs the structure of the mental unit, represented by the word combination *fake news* which is nuclear for fake news discourse. The reconstruction reveals an unsophisticated three-component structure of the unit including the nominative, the active and the evaluative components as well as their lexical contents.

Беджаниян К. Г. ЭЛЕГИЯ ОСКАРА УАЙЛЬДА В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ

В статье рассматриваются перевод М. Кузмина стихотворения Оскара Уайльда «Пойсься с миром» из цикла «Мистическая роза», которое поэт написал после смерти своей сестры. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ элегии и ее перевода на русский. Делается вывод о том, что переводчик смог не только передать «дух» оригинала, но и музыкальное звучание, и композицию произведения.

K. G. Bejanyan. OSCAR WILDE'S ELEGY IN RUSSIAN TRANSLATION

The article deals with M. Kuzmin's translation of Oscar Wilde's poem «Requiescat» from his book «Rosa mystica», which the poet wrote after the death of his sister. A comparative analysis of the elegy and its translation into Russian is carried out. It is concluded that the translator was able not only to convey the "spirit" of the original, but also the musical sound and composition of the poem.

Беседина В. Г. КОМИЧЕСКИЙ ПОЛИКОДОВЫЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТ КАК ЭЛЕМЕНТ КАРНАВАЛЬНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются черты карнавала и карнавального смеха, описанные М. М. Бахтиным. Автор демонстрирует наличие этих черт в интернет-мемах, репрезентирующих концепт СМЕРТЬ, и делает вывод о том, что это позволяет считать этот вид текстов элементом карнавального дискурса. Показывается специфика взаимодействия вербального и невербального компонентов для создания эффекта комического в интернет-мемах, разбитых на тематические группы: смертельная болезнь, насильственная смерть, суицид, переживание горя, похороны.

V. G. Besedina. COMIC POLYCODE TEXT OF INTERNET-MEME AS AN ELEMENT OF CANIVAL DISCOURSE

The article discusses how the features of carnival described by M. Bahtin are represented in modern internet-memes portraying the concept of DEATH. The author analyses the use of verbal and non-verbal means and their interdependence as the means of creating the comic effect within a carnival discourse of the following thematic groups: fatal illness, violent death, suicide, grieving for the dead, death-related rituals, such as funerals.

Бухнер Н. Ю. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ТЕРРОРИЗМ» В КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается содержание понятия ТЕРРОРИЗМ с точки зрения современной когнитивной лингвистики, сквозь призму деятельностной концепции личности. Основываясь на результатах ассоциативного эксперимента автор реконструирует модель понятия ТЕРРОРИЗМ как фрагмента картины мира студентов, которая предстает как комплексная модель неоднородных компонентов, соотнесенных согласно их частотности по трем уровням.

N. Yu. Buhner. CONCEPT TERRORISM AS A FRAGMENT OF THE STUDENT'S PICTURE OF THE WORLD

The article investigates the means of the concept TERRORISM at modern cognitive linguistics through the prism of the theory of activity. Based on the results of the associative experiment, author reconstructs the model of the concept TERRORISM as a fragment of the students picture of the world, which appears as a complex model of heterogeneous components, correlated according to their particularity on three levels.

Власова Е. Е. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИЙ И ЯЗЫКА

Целью данной статьи является анализ взаимосвязи эмоций и языка. Особое внимание уделяется исследованию эмоциональной сферы человека в рамках современной лингвистики. Автор исследует сущность и объем эмоции как психологического феномена. Обозначены некоторые актуальные проблемы лингвистической теории эмоций. Делается вывод о необходимости создания целостной многоуровневой психологической теории эмоций.

E. E. Vlasova THE RELATIONSHIP OF LANGUAGE AND EMOTIONS

The main objective of this article is to analyse the relationship of language and emotions. Particular attention is paid to emotional sphere of a human being in modern linguistics. The author investigates the essence and scope of emotion as a psychological phenomenon. Some topical problems of linguistic theory of emotions are outlined. The author makes a conclusion about the necessity to create a holistic multi-level psychological theory of emotions.

Гулянян К. Г. ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИХОТОМИИ ВЕРА/ЦЕРКОВЬ В ДИЛОГИИ Э.РЕЗЕРФОРДА «ИРЛАНДИЯ» И «ДУБЛИН»

В статье рассматривается трансформация дихотомии вера/церковь в романах Э.Резерфорда «Ирландия» и «Дублин». Исследовательница приходит к выводу, что диалогия имеет кольцевую композицию, но возврат к истокам не приводит к объединению понятий вера и церковь, а окончательно разводит их. А объединяющими народ Ирландии элементами становятся такие отрасли гуманитарного научного знания как история, лингвистика и искусствоведение.

K. H. Gulanyan. THE TRANSFORMATION OF THE DICHOTOMY OF FAITH/CHURCH IN THE DILOGY BY E.RUTHERFURD "DUBLIN: FOUNDATION" AND "IRELAND: AWAKENING"

The article examines the transformation of the faith/church dichotomy in the novels "Dublin: Foundation" and "Ireland: Awakening" by E. Rutherford. The researcher concludes that the diology composition is circular; the return to the historical origins does not lead to the unification of the concepts of faith and the church, but finally separates them. Then the elements that have united the people of Ireland are such branches of humanitarian scientific knowledge as History, Linguistics and Arts.

Манухина И. А. ЭКФРАСИС В РОМАНЕ РЕДЬЯРДА КИПЛИНГА «THE LIGHT THAT FAILED»

В статье рассматривается экфрасис как стилистический прием, представляющий собой синтез визуального и словесного, и позволяющий передать язык одного вида искусства посредством использования элементов другого вида искусства. На материале романа Р. Ки-

плинга «The light that failed» изучается возможность писателя при помощи экфрасиса создавать эффект присутствия читателя в пространстве произведения, способствуя визуализации пространства в тексте.

I. A. Manukhina EKFRASIS IN THE NOVEL "THE LIGHT THAT FAILED" BY REDYARD KIPLING

The article deals with the ekphrasis as a stylistic device as a synthesis of visual and verbal, which involves visualization of images, their correlation with different works of art. On the basis of the novel "The light that failed" by Redyard Kipling the author analyses the ability of ekphrasis to create the specific perception of reality contributing to the visualization of space in the text.

Позднякова Е. Ю., Ван Дань. НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА В РОССИИ И КИТАЕ

В статье описываются результаты анализа наименований предприятий ресторанной сферы двух городов России и Китая – г. Барнаула и г. Хайкоу. Исследование показало, что при создании имен используются схожие методы и приемы, несмотря на то, что язык и культура этих стран значительно отличаются друг от друга.

E. U. Pozdnyakova, Van Dan'. THE PROPER NAMES OF RESTAURANT BUSINESS'S ORGANIZATIONS IN RUSSIA AND CHINA

The article portrays the results of analysis of restaurant business's proper names in Russia and China on the example of two cities – Barnaul and Khaikou. The study showed that the methods and techniques used in creating names are similar; however the language and culture of these countries are different from each other.

Саркисян И. В. ОТ ПУШКИНА ДО МАКАНИНА. «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»

В статье рассматривается эволюция кавказской тематики. Формирование и развитие кавказской тематики в русской литературе можно проследить в «Кавказских пленниках» А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и «Кавказском пленном» В. Маканина. Утверждение темы Кавказа связано с именем Пушкина. Образованная на основе сюжета поэмы А.С. Пушкина, в дальнейшем она проходит через сюжеты других произведений, обогащаясь в них и одновременно влияя на них, то есть предстает как инвариант для всех последующих послепушкинских сюжетов.

I. Sargsyan. FROM PUSHKIN TO MACANIN. "THE PRISONER OF THE CAUCASUS"

The article examines the evolution of the Caucasian theme. The formation and development of the Caucasian theme in Russian literature can be traced in "The Prisoners of the Caucasus" written by A.S. Pushkin, M. Yu. Lermontov, L.N. Tolstoy and in the "The Caucasian Captive" of V. Makanin. The statement of the Caucasian theme is associated with the name of Pushkin. Formed on the basis of the plot of Pushkin's poem, later it goes through the plots of other works, both enriching itself in them and simultaneously influencing them, that is, it appears as an invariant for all the subsequent post-Pushkin plots.

Бобровская Н. А., Никонова Е. Н. СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности педагогического контроля в ходе дистанционного обучения. Отмечается важность систематического проведения контроля, а также комбинирования подходов к его реализации. Автор анализирует подходы к контролю учебной деятельности в формате ДО, а также обращает внимание на нюансы их реализации.

N. A. Bobrovskaya, E. N. Nikonova. SPECIFICITY OF KNOWLEDGE CONTROL IN THE SYSTEM OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY

The article discusses the features of pedagogical control during distance learning. The importance of systematic control is noted, as well as the combination of approaches to its implementa-

tion. The author analyzes approaches to the control of educational activities in the DL format, and also draws attention to the nuances of their implementation.

Дегтярь Г. Д. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Данная статья посвящена формированию и воспитанию у студентов технического вуза профессиональной коммуникативной толерантности. В статье делается акцент на то, что главным условием повышения качества образования является воспитание ответственности и толерантности. В основе воспитания должны стоять не только программы, формы и методы воздействия, а прежде всего, должен стоять сам человек со своими способностями, наклонностями и возможностями. Делается вывод о том, что успех профессиональной деятельности студентов зависит не только от уровня подготовленности студентов, но и от того, насколько сформированы у них профессиональные умения и качества личности.

G. D. Degtyar. THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE TOLERANCE AMONG STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

This article is devoted to the formation of professional communicative tolerance among students of a technical university. The article emphasizes the fact that the main condition for improving the quality of education is by teaching responsibility and tolerance. Education should be based not only on programs, forms and methods of influence, but first of all, consider the person himself with his abilities, inclinations and opportunities. It is concluded that the success of students' professional activities depends not only on the level of preparation of students, but also on how well they have formed professional skills and personal qualities.

Жеребкина О. С., Никонова Е. Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье рассматривается эффективность использования научных текстов как средства обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Проведен анализ современных учебных пособий по английскому языку. Изучена современная ситуация в высшей школе по отношению к внедрению научного текста в обучение бакалавров английскому языку.

O. S. Zherebkina, E. N. Nikinova. METHODOLOGICAL PECULARITIES OF USING A FOREIGN SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING BACHELOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJOR

This article examines the effectiveness of using scientific texts as a means of teaching English to students of non-linguistic specialties. The analysis of modern English language textbooks is carried out. The current situation in higher education in relation to the introduction of scientific texts in English language training for bachelors is studied.

Кандаурова Ж. Н. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности использования Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку. Отмечается актуальность и важность использования Интернет-технологий для межличностной коммуникации, подчёркивается личностно-ориентированная направленность исследуемого способа обучения. Автор анализирует преимущества и недостатки данного подхода к изучению иностранного языка, а также обращает внимание на нюансы его реализации.

Zh. N. Kandaurova. FEATURES OF USING INTERNET-RESOURCES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER SCHOOL

The article discusses the features of using Internet resources in the process of teaching a foreign language. The relevance and importance of using Internet technologies for interpersonal com-

munication is noted, and the personality-oriented approach of the studied method of learning is emphasized. The author analyzes advantages and disadvantages of this approach to learning a foreign language, and also draws attention to the nuances of its implementation.

Кремнева А. В., Макаренко М. А. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ БАКАЛАВРИАТА 22.03.01 «МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ МАТЕРИАЛОВ»)

В статье рассматривается ранняя профессионализация студентов, происходящая посредством изучения иностранного языка, с учетом особенностей инженерной профессии, выбранной обучающимися на направлении бакалавриата 22.03.01 «Материаловедение и технологии материалов» в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова. Особое внимание уделяется описанию особенностей организации обучения языку с помощью коммуникативного моделирования условий профессиональной деятельности обучаемых с целью формирования их профессионально значимых качеств.

A. V. Kremneva, M. A. Makarenko. ON THE SPECIFICITY OF EARLY PROFESSIONALIZATION BY MEANS OF UNIVERSITY COURSE OF FOREIGN LANGUAGE (ILLUSTRATED WITH BACCALAUREATE 22.03.01 “MATERIAL SCIENCE AND TECHNOLOGY OF MATERIALS”)

The article deals with early professionalization of students by means of a foreign language course, created with regard to the specificities of the engineering career, chosen by students of baccalaureate 22.03.01 “Material Science and technology of materials” of Polzunov Altai State Technical University. The authors focus on details of teaching a foreign language aided by modelling of communicative situations in professional sphere, aimed at developing students’ professional qualities.

Ларина Т. А. КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается ряд методов и технологий обучения иностранному языку в нелингвистических вузах. Исследовав научные труды ведущих отечественный и зарубежных ученых, и опираясь на собственный педагогический опыт, автор доказывает преимущество комплексного обучения всем видам речевой деятельности на иностранном языке, как способа формирования и развития прочной иноязычной коммуникативной компетенции.

T. A. Larina. INTEGRATIVE TEACHING AS AN EFFECTIVE MEANS TO DEVELOP NON-LINGUISTIC STUDENTS’ COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with specific methods and techniques of teaching ESP in non-linguistic higher schools. Deep analyses and personal experience made it possible for the author to justify preferences and advantages of teaching reading, speaking, writing and listening as integral and interconnected parts of speech activities.

Лысакова И. М. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются современные методы визуализации при преподавании иностранного языка в техническом вузе: мультимедийные презентации, интеллект карты, облака тегов. Приводятся примеры применения таких методов на практике, способствующих улучшению речевой подготовки, совершенствованию лексических навыков студентов.

I. M. Lysakova. MODERN VISUAL METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN TECHNICAL UNIVERSITIES

The article deals with modern visual methods of teaching foreign languages in technical universities: multimedia presentation, mind maps, Wordle. Some examples from practical work have been described. They contribute to better level of knowledge, improvement of lexical skills.

Лысакова И. М. ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются образовательные и воспитательные возможности при обучении студентов колледжа иностранному языку, о формирование системы нравственных, эстетических, гражданских и патриотических взглядов, развитие креативных способностей, самостоятельности, творческой инициативы.

I. M. Lysakova. POSSIBILITIES OF FOREIGN LANGUAGES IN UPBRINGING OF COLLEGE STUDENTS

The article deals with the possibility of combining educational and training aspects of teaching a foreign language in colleges. The author writes about creating the system of moral, aesthetical standards, civil and patriotic views, development of creative possibilities and initiative.

Никонова Е. Н., Харламова О. Ю. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема возможности использования современных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку. Цель исследования – оценить потенциал тандем-метода при коммуникации в режиме online для включения его в систематическую работу по обучению иностранному языку в вузе. Для реализации данной цели было проведено экспериментальное исследование на базе СПбПУ Петра Великого. Эксперимент показал, что для решения узкого круга задач, при соблюдении определенных условий, использование данного метода может быть эффективным.

E. N. Nikinova, O. Yu. Kharlamova. PRACTICAL APPLICATION OF TANDEM-METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

This article highlights the issues of using online resources in teaching foreign languages. The purpose of this study is to assess the effectiveness of the tandem method for online communication in order to include it in foreign language teaching at universities on a regular basis. To achieve this goal, an experimental study was conducted at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. On the basis of the experiment it was concluded that under certain conditions the tandem method is effective for solving a narrow range of issues.

Петрушова Н. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Рассматривается метод проектов как один из активных методов обучения иностранному языку при профессионально-ориентированном коммуникативном подходе в вузе.

N. V. Petrushova. USE OF PROJECT METHOD FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY

The project method is considered as one of the active methods of foreign language teaching with the professionally-oriented communicative approach at the university.

Симонова Н. Н. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АЛТГТУ

В статье даются ссылки и рекомендации по использованию видео интернет ресурсов, содержащих фонетический, лексический и грамматический материал, для самостоятельной работы студентов АлтГТУ, находящихся на удаленном обучении.

N. N. Simonova FROM THE EXPERIENCE OF USING INTERNET-RESOURCES FOR REMOTE TRAINING OF ASTU STUDENTS

The article gives links and recommendations on the use of video Internet resources containing phonetic and grammatical material for independent study by ASTU students who are learning remotely.

Фролова О. В. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Главной целью статьи является выявление и рассмотрение типичных проблем, возникающих при дистанционном обучении магистрантов иностранному языку. Автор описывает наиболее распространенные ситуации и предлагает способы максимально эффективного решения поставленных задач.

O. V. Frolova. PROBLEMS ARISING DURING DISTANT FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN MASTERS' COURSE AND WAYS OF SOLVING THEM

The main task of the article is to reveal the problems arising in the process of distant English studying during Masters' course. The author describes the most common situations and tries to find out the ways of solving problems.

Жердева О. Н., Голуенко Т. А., Контева О. Е. ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ К ПЕНСИОННОЙ РЕФОРМЕ РФ 2018 ГОДА (НА ОСНОВЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА)

Целью данной работы является исследование отношения населения Алтайского края к новой пенсионной реформе 2018 года, а также анализ причин проведения пенсионной реформы в РФ. Методами исследования стали сравнительный анализ, анализ документов, социологический опрос (анкетирование, интервьюирование). Авторы сравнивают причины проведения пенсионной реформы в РФ и Германии, приводят результаты опроса населения Алтайского края с целью изучения отношения населения региона к повышению пенсионного возраста. Результаты показывают негативное отношение многих российских граждан к повышению пенсионного возраста. Анализ причин пенсионной реформы в РФ и Германии показывает, что в Германии основной причиной является увеличение продолжительности жизни, а в России – снижение числа трудоспособного населения и дефицит пенсионного фонда.

Zherdeva O. N., Goluenko T. A., Konteva O. E. THE ATTITUDE OF THE POPULATION OF THE ALTAI TERRITORY TOWARDS THE PENSION REFORM OF THE RUSSIAN FEDERATION IN 2018 (BASED ON SOCIOLOGICAL SURVEYS)

The purpose of the study is to consider the attitude of the population of the Altai territory towards the new Russian pension reform in 2018, as well as to analyze its background. The research methods of the study include comparative analysis, document analysis, sociological survey (questionnaire, interviewing). The authors compare the reasons for the pension reform in Russia and Germany, and give the results of the sociological survey carried out among the population of the Altai territory to study their attitude towards the retirement age increase. The obtained results illustrate a negative attitude of many Russian citizens towards retirement age increase. The analysis of the causes of pension reform in Russia and Germany shows that in Germany its main reason is life extension, while in Russia – the drop in the labor force and the Russia's pension system deficit.

Васильев С. Ф. ГИЛОЗОИЗМ Ж. Б. РОБИНЭ В СРАВНЕНИИ СО СПИРИТУАЛИЗМОМ Л. М. ЛОПАТИНА

В статье рассматриваются онтологические взгляды французского философа Ж. Б. Робинэ. Проводится систематическое сопоставление этих взглядов с представлениями монадологического спиритуализма Л. М. Лопатина. Показано, что Ж. Б. Робинэ отвергает дуалистическую философию Р. Декарта и ход его мысли, вытекающий из знаменитого «когито». Отмечается неустойчивость гилозоистической позиции Ж. Б. Робинэ из-за отказа принципиального решения психофизической проблемы. Дальнейшая эволюция представлений Робинэ о взаимодействии силы совершенствования зачатков и материи сближает его позицию с монадологией.

S. F. Vasiliev The HYLOZOISM J. B. ROBINA IN COMPARISON WITH THE SPIRITUALISM of L. M. LOPATIN

The article deals with the ontological views of the French philosopher J. B. Robinet. A systematic comparison of these views with the views of monadological spiritualism By L. M. Lopatin is carried out. It is shown that J. B. Robinet rejects the dualistic philosophy of Descartes and the course of his thought that follows from the famous "cogito". The instability of the gilozoistic position of J. B. Robinet is noted due to the refusal of a fundamental solution to the psychophysical problem. Further evolution of Robinet's ideas about the interaction of the power of improving the rudiments and matter brings his position closer to Monadology.

Инговатов В.Ю., Инговатова А.Г. ЭНИГМАТИКА ДУХА КАК ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье исследуется специфика российской цивилизации. Ставится вопрос о ценностных основах народной жизни. Обосновывается актуальность духовной общности народа.

Ingovатов V.Y., Ingovatova A.G. ENIGMATICS OF SPIRIT AS A PROBLEM FIELD OF RUSSIAN IDENTITY

The article examines the specificity of Russian civilization. The question is raised about the foundational values of people's life. The urgency of the spiritual community of the people is substantiated.

Якушева Т. В., Жадауова Ж. А. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ СТАТУС ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБВИНИТЕЛЯ

В статье авторы подчеркивают важность участия прокурора в судебном разбирательстве для вынесения законного, обоснованного и справедливого приговора. Такое понимание функции прокурора в суде соответствует конституционному положению о том, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина являются обязанностью государства.

T.V. Yakusheva, Zh.A. Zhadauova. PROCEDURAL STATUS OF A PUBLIC PROSECUTOR

In the article the authors stress the importance of a public prosecutor during the trial while passing a lawful, well-founded and just verdict. This understanding of the public prosecutor's function at the trial corresponds to the constitutional regulations on the recognition, observance and defence of human and citizen's rights and freedoms as a duty of the State.

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД-2020**

**Материалы международной
научно-практической конференции
Барнаул, 11 ноября 2020 г.**

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 03.12.2020. Формат 60x84 1/8.

Печать – цифровая. Усл.п.л. 12,2.

Тираж 100 экз. Заказ 2020 –

Издательство Алтайского государственного
технического университета им. И. И. Ползунова,
656038, г. Барнаул, пр-т Ленина, 46

Отпечатано в типографии АлтГТУ,
656038, г. Барнаул, пр. Ленина, 46,
тел.: (8-3852) 29-09-48