

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ**

**Научный журнал  
№ 4, 2023**

Издается с 2017 г. Периодичность: с 2018 года 4 номера в год. Индексируется в РИНЦ.

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Шустова Светлана Викторовна** – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Аверина Анна Викторовна** – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

**Андросова Светлана Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

**Арустамова Анна Альбертовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Балакин Сергей Владимирович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)

**Белобородова Ниля Сабитовна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Башкирский государственный университет (Бирский филиал))

**Братухин Александр Юрьевич** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Бурдина Светлана Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Горбунова Наталья Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Ялта, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского)

**Гордиенко Татьяна Петровна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Симферополь, Крымский индустриально-педагогический университет им. Ф. Якубова)

**Дворцова Наталья Петровна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тюмень, Тюменский государственный университет)

**Евсеева Ирина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

**Елшанский Сергей Петрович** – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский экономический институт)

**Зеленина Тамара Ивановна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

**Игна Ольга Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный педагогический университет)

**Иоселиани Аза Давидовна** – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Кашливик Кира Юрьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский университет дружбы народов)

**Комарова Юлия Александровна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

**Кондаков Борис Вадимович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Коптева Наталия Васильевна** – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Костева Виктория Михайловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет)

**Кошкарлова Наталья Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный (национальный исследовательский) университет)

**Маркова Татьяна Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный педагогический университет)

**Меньшакова Надежда Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Онина Софья Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет)

**Ореховская Наталья Анатольевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Поздеев Вячеслав Алексеевич** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Сыктывкар, Федеральный исследовательский центр Коми, научного центра Уральского отделения РАН)

**Потанина Наталия Леонидовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина)

**Прокофьева Лариса Петровна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Саратов, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского)

**Проскурин Борис Михайлович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Пузанкова Елена Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московская международная академия)

**Резанович Ирина Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

**Роготнев Илья Юрьевич** – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Семененко Наталия Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

**Сидорова Ольга Григорьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина)

**Сыромятников Олег Иванович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Сюткина Надежда Павловна** – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Трофимова Нелли Аркадьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

**Файзиева Галина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

**Фельде Ольга Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

**Фетисов Александр Сергеевич** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

**Хабибуллина Лилия Фуатовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

**Чернобров Алексей Александрович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Новосибирск, Новосибирский государственный медицинский университет)

**Чугунов Дмитрий Александрович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный университет)

**Шараков Сергей Леонидович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Старая Русса, Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, Дом-музей Ф. М. Достоевского)

**Шачкова Эльвира Вадимовна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Ялта, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского)

**Шипова Ирина Алексеевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

**Шумилова Елена Аркадьевна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Краснодар, Кубанский государственный университет)

**Юсупова Ляля Гайнулловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный горный университет)

#### МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Гао Чуньюй** – профессор (Китай, округ Цицикар, Цицикарский университет)

**Ивашкевич Ирина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Ли Ифан** – кандидат филологических наук (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

**Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Ниженва Наталья Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Рузиева Лола Талибовна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Ходжиматова Гулчехра Масаидовна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Чжан Цзяньвэнь** – кандидат филологических наук (Китай, г. Хэйхэ, Хэйхэйский университет)

**Чэнь Шуан** – кандидат педагогических наук, профессор (Китай, г. Цзинань, Шаньдунский Женский университет)

**Ши Хуншэн (Shi Hongsheng)** – профессор (Китай, г. Хэфэй, Научно-исследовательский институт зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета)

**Ши Шаньшань** – кандидат филологических наук, доцент (Китай, г. Шихэцзы, Институт иностранных языков Университета в Шихэцзы)

**Ширнинова Римма Хакимовна** – доктор филологических наук, профессор (Узбекистан, г. Ташкент, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека)

**Яхьяпур Марзие** – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

---

**PERM STATE UNIVERSITY**


---

**EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL****SCIENTIFIC JOURNAL  
No. 4, 2023**

Published since 2017 Frequency: since 2018, 4 issues per year. Indexed in the RSCI.

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

**EDITORIAL BOARD****Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Anna V. Averina** – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)**Nadezda N. Menshakova** – Deputy Editor-in-Chief, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Svetlana V. Androsova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)**Anna A. Arustamova** - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Sergey V. Balakin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railway Transport)**Nylya S. Beloborodova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Birsik, Bashkir State University (Birsik Branch))**Alexander Yu. Bratukhin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Svetlana V. Burdina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Perm, Perm State University)**Natalia V. Gorbunova** - Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Yalta, Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky)**Tatyana P. Gordienko** - Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Simferopol, Crimean Industrial and Pedagogical University named after F. Yakubov)**Natalia P. Dvortsova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tyumen, Tyumen State University)**Irina V. Evseeva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)**Sergey P. Elshanski** – Grand Ph. D. (Psychology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Institute of Economics)**Olga N. Igna** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Tomsk, Tomsk State Pedagogical University)**Aza D. Joselin** – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Kira Yu. Kashlyavik** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Peoples' Friendship University of Russia)**Boris V. Kondakov** - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Julia A. Komarova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)**Natalia V. Kopteva** - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)**Victoria M. Kosteva** - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Russian State University for the Humanities)**Natalia N. Koshkarova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State (National Research) University)**Tatiana N. Markova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State Pedagogical University)**Sofia V. Onina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Khanty-Mansiysk, Yugra State University)**Natalia A. Orekhovskaya** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Vyacheslav A. Pozdeev** - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Syktyvkar, Federal Research Center of the Komi Scientific Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences)

**Natalia L. Potanina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tambov, Derzhavin State University of Tambov)

**Larisa P. Prokofieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saratov, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky)

**Boris M. Proskurnin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

**Elena N. Puzankova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Moscow International Academy)

**Irina V. Rezanovich** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)

**Ilya Yu. Rogotnev** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

**Natalia N. Semenenko** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)

**Olga G. Sidorova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin)

**Oleg I. Syromyatnikov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

**Nelly A. Trofimova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saint Petersburg, National Research University Higher School of Economics)

**Galina V. Faizieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)

**Olga V. Felde** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)

**Alexander S. Fetisov** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)

**Liliya F. Khabibullina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University)

**Alexey A. Chernobrov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Medical University)

**Dmitry A. Chugunov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State University)

**Sergey L. Sharakov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Staraya Russa, Novgorod State United Museum-Reserve, F. M. Dostoyevsky House-Museum)

**Elvira V. Shachkova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Yalta, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) Crimean Federal University named after Vernadsky)

**Irina A. Shipova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

**Lyalya G. Yusupova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural State Mining University)

**Nadezda P. Syutkina** – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

#### INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

**Irina N. Ivashkevich** – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)

**Mekhriniso B. Nagzibekova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

**Natalya N. Nizhneva** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)

**Gulchehra M. Hodzhimatova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

**Gao Chunyu** – Professor (China, Qiqihar, Qiqihar University)

**Li Yifan** – Ph. D. (Philology), (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)

**Lola Ruzieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

**Zhang Jianwen** – Ph. D. (Philology), (China, Heihe University)

**Chen Shuang** – Ph. D. in Pedagogy, Professor (China, Jinan, Shandong Women's University)

**Rimma Shirinova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Uzbekistan, Tashkent, Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan)

**Shi Hongsheng** – Professor (China, Hefei, Anhui University Institute of Foreign and Regional Studies, Director of Russian Studies Center, Anhui University)

**Shi Shanshan** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (China, Shehezi, Institute of Foreign Languages of Shehezi University)

**Yahyapour Marzieh** – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Tehran University)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ.....</b>	<b>6</b>
<i>Карзенкова Е. П., Машиарипова Г. У.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УМЕ И ГЛУПОСТИ В РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ .....	6
<i>Сунь Цзяо</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ <i>ТРУДОЛЮБИЕ</i> В КИТАЙСКИХ ЧЭНЬЮЙ (НА МАТЕРИАЛЕ "СИ ЦЗИНЬПИН О ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ") .....	17
<b>ДИСКУРСОЛОГИЯ .....</b>	<b>27</b>
<i>Zorina E. S.</i> LANGUAGE MARKERS OF THE INSTITUTIONAL DISCOURSES IN THE MODERN NARRATIVE (ON THE MATERIAL OF THE FICTION BY S. NOSOV) .....	27
<i>Шипицын А. А., Шустова С. В.</i> ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА КОРОНОВИРУСНОЙ ЭПОХИ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ.....	33
<b>ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>45</b>
<i>Чжу Хой, Кондаков Б. В.</i> ПОНЯТИЕ «МЕТОД» В КИТАЙСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ THE CONCEPT OF “METHOD” IN CHINESE LITERARY STUDIES .....	46
<b>ЛИНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>58</b>
<i>Резник Т. П., Лаврикова Е. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АНАЛИЗА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ЦИФРОВОГО ОБЪЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	58
<i>Yakovleva E. L.</i> THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING BASED ON MONTESSORI EDUCATIONAL MATERIALS .....	68
<i>Великанова С. С.</i> РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СТАНОВЛЕНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	81
<i>Л. Г. Кыркунова, Н. В. Сафронова</i> РАБОТА В КОМАНДЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	88
<i>Коперт А. В., Шустова С. В., Миндиярова Т. Н.</i> ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННОЙ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	100
<b>ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ.....</b>	<b>110</b>
<b>УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ.....</b>	<b>115</b>

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 6–16.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 6-16.

Научная статья

УДК 811.11; 811.512.164; 398.91

### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УМЕ И ГЛУПОСТИ В РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Елена Петровна Карзенкова<sup>1</sup>, Гулноза Улугбековна Машарипова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, karzenkova\_e@mail.ru

<sup>2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия, gulnozamasaripowa@inbox.ru

**Аннотация.** В современном обществе возрастают возможности межкультурных контактов, и возникает необходимость более глубокого познания языков и культур самых разных народов. Для понимания языка и культуры изучаемого – неродного – языка весьма значимым является более глубокое проникновение в языки: свой и чужой. Изучение неродного языка является поводом параллельно познать и тонкости своего родного языка. Обнаружение, перевод, семантический анализ, интерпретация и возможности использования той или иной паремии (пословицы или поговорки) и составляют суть представленного в статье исследования. Авторы данной статьи изучают фрагмент языковой картины мира, возможности русского и туркменского языков в аспекте характеристики таких концептуально значимых и антонимически связанных феноменов, как *ум* и *глупость*. Материалом данного исследования послужили пословицы и поговорки на русском и на туркменском языках, количественно это: 200 русских и 135 туркменских пословиц и поговорок. Перевод некоторых туркменских паремий сделан одним из авторов данной статьи, а некоторые даны в переводе Б. А. Каррыева. Они демонстрируют традиционный взгляд русского и туркменского народов на *ум* и *глупость*, *умного* и *глупого* человека, *умные* и *глупые* поступки. Таким образом, они характеризуют картины мира двух народов. Пословицы и поговорки об *уме* и *глупости*, *умном* и *глупом* человеке передают отношение культурного сообщества к человеку и его качествам. Кроме того, в данной статье описаны случаи, ситуации, в которых предписано использовать те или иные паремии, цели их использования.

**Ключевые слова:** пословицы, поговорки, русский язык, туркменский язык, лингвокультурология, русский язык как иностранный, паремии.

**Для цитирования:** Карзенкова Е. П., Машарипова Г. У. Репрезентация представлений об уме и глупости: лингвокультурологический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 6–16.

Original article

### REPRESENTATION OF IDEAS ABOUT CLEVERNESS AND STUPIDITY IN RUSSIAN AND TURKMEN PROVERBS AND SAYINGS

Elena P. Karzenkova<sup>1</sup>, Gulnoza U. Masharipova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Perm State University, Perm, Russia, karzenkova\_e@mail.ru

<sup>2</sup> Perm State Technical University, Perm, Russia, gulnozamasaripowa@inbox.ru

**Abstract.** In modern society, the possibilities of intercultural contacts are increasing, and there is a need for a deeper knowledge of the languages and cultures of a wide variety of peoples. To understand the language and culture of the target – non-native – language, a deeper penetration into languages: one's own and someone else's is very important. Learning a non-native language is an opportunity to simultaneously learn the intricacies of your native language. Detection, translation, semantic analysis, interpretation and the possibility of using one or another proverb (proverb or saying) constitute the essence of the research presented in the article. The authors of this article study a fragment of the linguistic picture of the world, the possibilities of the Russian and Turkmen languages in terms of characterizing such conceptually significant and antonymically related phenomena as intelligence and stupidity. The material for this study was proverbs and sayings in Russian and Turkmen languages, quantitatively these are: 200 Russian and 135 Turkmen proverbs and sayings. The translation of some Turkmen proverbs was made by one of the authors of this article, and some are given in the translation by B. A. Karryeva. They demonstrate the traditional view of the Russian and Turkmen people on intelligence and stupidity, a smart and stupid person, smart and stupid actions. Thus, they characterize the worldviews of the two peoples. Proverbs and sayings about intelligence and stupidity, a smart and stupid person convey the attitude of a cultural community towards a person and his qualities. In addition, this article describes cases, situations in which it is prescribed to use certain proverbs, and the purposes of their use.

**Keywords:** proverbs, sayings, Russian language, Turkmen language, linguoculturology, Russian as a foreign language, proverbs.

**For citation:** Karzenkova E. P., Masharipova G. U. Representation of ideas about intelligence and stupidity: linguistic and cultural aspect. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:6-16. (In Russ.).

## Введение

Идея о том, что каждый конкретный язык является «национальной формой выражения и воплощения культуры» [Гумбольдт 1985: 373] и своеобразным отражением мировоззрения конкретного этноса, выдвинутая В. фон Гумбольдтом (1767–1835), теперь общепризнана и является источником для весьма разнообразных лингвистических, культурологических и лингвокультурологических исследований. В современной науке «язык рассматривается как единое социально-культурное образование, отражающее особенности определённого этноса как носителя» вполне «определённой культуры, выделяющей его среди других культур» [Шустова, Меньшакова, Цзоу 2020: 41], при этом «большой интерес представляют особенности языка, прямо или косвенно обусловленные культурой носителей языка» [там же: 43].

Однако существуют и общечеловеческие ценности, объединяющие практически всё человечество – представления о ценностях, которые разделяет большинство людей, такие как: хорошо быть здоровым, богатым или умным, например. У всех народов ценился и ценится умный человек, он всегда привлекал и привлекает внимание, чаще вызывает уважение, иногда – страх, нередко он является примером для других, поэтому у него следует попросить совета. Тогда как глупый человек ведёт себя, на первый взгляд, странно; ему бывает нелегко найти друзей и свою дорогу жизни; у большинства он вызывает сожаление. То, как представители двух разных народов – русского и туркменского – традиционно

оценивали ум и глупость, отражается в их пословицах и поговорках. Большая часть этих представлений, возможно, до сих пор актуальна, поэтому мы и выбрали такую тему для исследования. Оно сослужит свою службу при обучении русских и туркмен. Такого рода исследование, как нам представляется, может помочь в процессе преподавания русского языка как иностранного и туркменского языка, а также других дисциплин носителям туркменского языка.

Взаимоотношения России и Туркменистана сегодня становятся всё более тесными и в экономической, и в культурной сфере. Для большей продуктивности российско-туркменских отношений, как мы думаем, необходимо более глубоко понимать специфику языков и культур двух народов, частично это и определяет актуальность данной статьи. Кроме того, актуальность нашего исследования связана с тем, что в последние десятилетия повысился интерес к сопоставительному (контрастивному) изучению языков, к исследованию межкультурной коммуникации и принципов преподавания русского языка как иностранного.

### Основная часть

В задачи нашего исследования входило описать особенности содержания русских и туркменских пословиц и поговорок об уме и глупости, показать, как в них отражены эти категории, в каких случаях их используют носители русского и туркменского языков. В процессе работы нами использовался метод семантического анализа текстов пословиц, кроме того нам пришлось переводить туркменские паремии на русский язык и использовать приём интерпретации, а также элементы сопоставления. «Одними из наиболее информативных, отражающих социально-исторический опыт единиц являются пословицы и поговорки»; «именно» в них, «содержащих народную мудрость, отражается... жизненный опыт народа» [Шустова, Меньшакова, Цзоу 2020: 44]. Именно они «предоставляют уникальный материал для изучения не только общих закономерностей вербальной коммуникации, но и более частных аспектов, например», коммуникативно-прагматического или функционально-прагматического [там же]. Поэтому материалом для нашей работы послужили пословицы и поговорки об уме и глупости на туркменском и русском языках. Мы изучили 200 русских пословиц и поговорок из словаря «Пословицы русского народа» В. И. Даля, в которых нам встретились слова: *ум, глупость, умный, глупый, дурак, голова* (в значении 'вместилище ума или глупости') и их лексико-семантические варианты [Даль 1993], которые указывали бы на тематическую принадлежность паремий (от греческого *παροιμία* – поговорка, пословица, притча) к группе «ум / глупость». Русские паремии, в частности, используются в речи для следующих целей: чтобы (1) дать совет; (2) сделать идею ясной и эффектной; (3) подтвердить устное заявление того, кто говорит; (4) пошутить и другие. Рассмотрим это на примерах.

(1) Пословицы русского народа так же, как и туркменского, содержат советы, назидания, как вести себя в различных ситуациях и быть *умным* в своих действиях, как различить *умного* и *глупого*. Например, русские пословицы *На всяк час ума не напасёшься; Век живи – век учишь* предупреждают и призывают учиться всю жизнь, не быть слишком самоуверенным, не бояться не знать чего-то. Ум несовершенен, знания отдельного человека ограничены, поэтому не стоит думать, что ты знаешь всё и что тебе будто бы уже не надо учиться.

Другая пословица рекомендует вести беседу с умными людьми, так как *В умной беседе быть – ума прикупить, а в глупой (беседе) – и свой ум растерять*. Здесь уместно ещё вспомнить и русскую пословицу *С кем поведёшься – от того и наберёшься*, она говорит о том, что от круга общения зависит то, каким будет человек: будет с умными водиться – ещё умнее станет, а с дураками – растеряет и тот ум, какой у него есть. Впрочем, эта пословица касается не только ума, но и любых других качеств, свойств, особенностей поведения человека.

Следующая поговорка утверждает: если жить *разумно*, то можно быть здоровым и не нуждаться в лечении: *Живи с разумом, так и лекарок [тех, кто лечит] не надо*. А ещё две пословицы говорят, что важные и трудные вопросы лучше обдумывать и решать вдвоём, а не в одиночку: *Ум хорошо, а два лучше; Одна голова хорошо, а две лучше*. Заметим, что лексема *голова* в русских пословицах используется не в качестве обозначения части тела человека, а в качестве вместилища ума.

(2) Русские пословицы помогают сделать речь и/или текст понятным и эффектным. Например, в выражении – *Красота без разума пуста* – говорится о том, что нет пользы от красоты, если человек глуп. Принято считать, что, если женщина красивая, она не может быть умной, и наоборот. В русских пословицах также встречается и противопоставление «сила – ум», например: *Сила есть – ума не надо*. Если кто-то не очень умный, то может решить вопрос с помощью кулаков, физической расправы.

Значение *ума* для повседневной жизни подчёркивается в следующих поговорках: *Голова – всему начало; Где ум, там и толк* и других подобных.

В поговорках – *Умная голова сто голов кормит; Был бы ум, будет и рубль; Не будет ума, не будет и рубля; Глупый киснет, а умный всё промыслит* – описываются ситуации, когда *ум* помогает человеку жить в достатке, быть предприимчивым, иметь достаток и хорошее настроение. Как следствие, *глупый*, ничего не предпринимая, не сможет обеспечить свою семью, и к тому же будет «кислым»...

Следующие русские пословицы – *Дуракам закон не писан; Посади дурака (свинью) за стол, он и ноги на стол* – означают, что дураки законов, порядков и ритуалов не знают, не признают и не подчиняются им. Тогда как *умный* всегда знает, как и где нужно действовать, сравните: *Разумный найдёт, что к чему идёт*.

Современное русское выражение, заимствованное у американцев или у евреев (есть разные версии), – *если ты такой умный, почему же ты такой бедный* – предполагает разнообразные ответы, один из них: *для умного главная ценность – знания*.

(3) Пословицы об уме и глупости, как правило, строятся на разного рода противопоставлениях, явных или подразумеваемых. Сравните, например: *Сила – ума могила (сила ум ломает); Сила есть – ума не надо; Видит око далеко, а ум ещё дальше; Глупый осудит, а умный рассудит; Дурак осудит, а умный рассудит; Глупому сыну не в помощь и богатство; Глупый умного и пьяница трезвого не любят*.

Выражение – *Умный сам по себе, а дураку – Бог в помощь* – означает, что *умный* живёт, зная свой путь, а *глупому* нужно показывать его путь, ему только Бог и поможет. Или ещё примеры: *Умный не осудит, а глупый не рассудит* ('не поймёт'); *Умная голова сто голов кормит, а худая (голова) и себя не прокормит; Ученье – свет, а неученье – тьма* и другие.

Если говорить об уме, то в паремиях встречается противопоставление *ума своего* и *ума чужого*: *Свой умок – свой домок, свой уголок, Живи всяк своим умом* (людей слушай, да делай по-своему), *На то человек на свет рождается, чтоб жить своим умом; Чужим умом и в люди не выйдешь; Чужим умом недолго жить; Чьим умом живёшь, того и песенку поёшь; Брат мой, а ум у него свой; Шуба на сыне отцовская, а ум свой.*

В паремиях о *женском уме* встречаются два противоположных мнения. С одной стороны, женщина может дать *умный совет*: *Женский ум лучше всяких дум*. А с другой – женщина может быть глупой, иметь «*короткий*» ум: *Собой-то краля, а умом-то фаля* (так говорят про женщину, которая ‘красивая, но глупая’); *(У бабы) волос долог, а ум короток*.

(4) Пословицы нередко демонстрируют народный юмор, «дикую шутку». Например, в «Пословицах русского народа» В. И. Даля помещены насмешки над глупостью, хотя в некоторых из них нет лексем *глупость* или *ум*, но нетрудно догадаться об их смысле, потому что используется слово *голова* как вместилище ума или глупости: *Дурная голова ногам покоя не даёт; У него в голове реденько засеяно; Под носом взошло, а в голове не посеяно; Борода выросла, а ума не вынесла.*

Сравните также следующие обозначения не очень умного или чудаковатого человека: *У него (у неё) с голубятни все голуби улетели; У него (у неё) одной клёпки нет; У него (у неё) не все дома; У него (у неё) крыша поехала (съехала); У него (у неё) мозги набекрень; Он (она) выжил (выжила) из ума; Он (она) без царя в голове* и другие.

(5) В русских пословицах и поговорках об *уме* и *глупости* нередко встречаются различные образы или образные выражения. Например, образы животных: *свиньи, собаки, лошади, волка, телёнка*. Сравните: *У мужика кафтан сер, да ум его не волк съел; Дурак с дураком съедутся – лошади одуреют; Ростом с тебя, а умом с теля* (‘сам большой, а ум, как у телёнка’) и другие.

Кроме того, слово *голова* в качестве вместилища ума или глупости сравнивается в пословицах с *чаном, котлом, кочаном капусты* и т. п. Сравните: *Голова, что чан, а ума на капустный кочан; Голова с пивной котёл, а ума ни ложки* и другие. Отсутствие ума сравнивается также с фонарным столбом без свечи: *Голова без ума, что фонарь без свечи; незрелый ум – с непрочным льдом: Недозрелый умок, что на речке ледок.*

Туркмены ценят свои пословицы, в которых отражены свойственные этому народу философская глубина ума, склонность к юмору, деловитость. Именно поэтому стало традицией в обычной жизни обращаться к пословицам, созданным нашими предками, к изучению пословиц обращаются и исследователи. Для анализа нами взяты 135 пословиц и поговорок туркменского народа об *уме* и *глупости*, *умном* и *глупом человеке* (*дураке*). При отборе материала ключевыми для нас были такие лексемы: *akyl* ‘ум’; *aktaklyk* ‘глупость’; *akylly adam* ‘умный человек’; *aktak adam* ‘глупый человек’; *samsyk* ‘дурак’.

Туркменские пословицы и поговорки показывают нам особенности видения мира и то, что представляет собой ценность для туркменского народа, что важно для повседневной жизни людей. Пословицы буквально в двух словах заключают глубокий смысл, учат любить Родину, сообщают о жизненных ценностях и приоритетах. Ценность пословиц как таковых в том, что они сохраняют знания об общении между людьми, о дружбе, любви, семье, о борьбе с врагами и передают их нам. Наши предки говорили: *Имеешь ум – следуй за умом; нет его – следуй за пословицей!*

Пословицы, как пишет В. П. Аникин, «рождены не умом и наблюдениями затворников, ушедших от житейской суеты, а сердцем и разумом тех, кому были доступны все радости и печали жизни» [Аникин 1961]. Можно сказать, что пословицы – это целые океаны народной поэзии и мудрости, как гласит туркменская пословица: *Украшение человека – разум, а украшение речи – пословица.*

Каким образом ум и глупость репрезентируются в туркменских пословицах, мы опишем далее. В тематической группе пословиц об уме (*akyl*) и глупости (*akmaklyk*), умном человеке (*akylly adam*) и глупом человеке (*akmak adam*), которые мы выбрали из огромного числа пословиц, выражено отношение к этим свойствам человека и к людям, которые умны или глупы, а также описывается их поведение или последствия этого поведения.

(1) Туркменская пословица часто даёт нам совет, как следует жить самому человеку или как относиться к жизни и к людям, сравните: *Aktaga akyl öwretseň, düýpsüz guýa suwguýan ýaly* – ‘Учить дурака, всё равно, что лить воду в бездонную яму’. Это означает: сколько ни учи дурака, всё равно он не слушает вас и не изменит своего поведения. Совет касается того, как вести себя с глупыми людьми: на обучение глупого человека не стоит тратить силы и время.

Сравните подобные русские: *Безумного учить, что в бездонную кадку воду лить; Дурака учить, что мёртвого лечить; Дурака учить – только портить; Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить; Дурака учить, что на воде писать; Что в утлый мех воду лить, то безумного уму-разуму учить (утлый мех – ‘мешок с дырками’); Дурака учить – решетом воду носить* [Даль 1993: 253–254].

Мало того, что глупого никак не научить, так ещё и очень трудно достичь с ним хоть какого-то взаимопонимания, потому что, как говорит туркменская пословица: *Akylly bir söz besdir, aktaga mýň söz hebesdir* – ‘Умному достаточно **одного слова**, а дураку и **тысяча слов – не впрок**’. Как следствие, следует ли тратить слова, если тебя всё равно не стремятся понять? Наверное, не следует...

*Akmak dostdan, dana duşmanýagşy* – ‘Мудрый враг лучше глупого друга’. В этой пословице – совет: всегда обращаться к знающим, умным людям, даже если они – враги, потому что *глупый* вряд ли сможет помочь в трудной ситуации, пусть даже вы и дружите с ним. Как следствие: не следует пренебрегать мудрыми советами недругов.

*Akmak çunpunu aýtjak bolup, syrunu aýdar* – ‘Дурак скажет правду и выдаст тайну’. Вывод, который подсказан пословицей: не стоит доверяться дураку. Русское выражение – *не умеет держать язык за зубами* – напрямую не указывает на то, что этот человек – дурак (сравните также рус.: *язык мой – враг мой*).

К пословицам-советам можно отнести и туркменские пословицы, которые рекомендуют не общаться с глупцами, не «окуна́ться» в глупое общение: *Лучше быть у умного племянником, чем у глупца братом; Aktaguý agasy bolandan, akylpnyň inisi bol* – ‘Глупую загадку не загадывай, а лживые слова не поддерживай’ [Каррыев 1996 эл. ресурс]. Здесь *глупость* уподобляется *лжи*.

(2) Пословица часто помогает сделать идею человека, использующего её в речи (тексте), ясной, доходчивой.

Пословицы об уме и глупости как раз очень хорошо подходят для такой коммуникативной цели. Например, если нужно упрекнуть другого в излишней мечтательности и безделии, а также выразить своё отношение к этим свойствам человека, то можно использовать туркменскую поговорку: *Akyly işine unanar, akmak – düýşine* – ‘Умный верит делам, а глупый снам’.

В том случае, когда требуется призвать слушающего (читателя) к конструктивным действиям, можно воспользоваться народной мудростью: *Gahar gelende akyly gider* – ‘Когда приходит гнев, ум уходит’. Эту поговорку можно истолковать ‘Гнев – враг, ум – друг’: когда человек злой (в гневе), он не может решать свои проблемы, думает только о плохом, при этом он может обидеть своих близких.

Призвать собеседника к действиям, когда он много говорит и не действует, можно такой туркменской поговоркой *Akmaga iş buýursaň, ol saňa akylyberer* – ‘Дураку – дай дело, а он всё равно даёт тебе советы’. Смысл этой поговорки такой: если дураку говоришь, что нужно что-то сделать, он начинает умничать, чтобы не делать ничего.

Упрекнуть за хвастовство можно такими поговорками: *Глупец сам себя хвалит* [Каррыев 1996:192]; *Мудрый хвалит друга, глупый – жену, дурак – себя; Akyly dostuny öwer, ketakyl – aýalyny, samsyk özüni* (сравните рус.: *Сам себя не похвалишь, другие не похвалят*).

(3) В туркменских поговорках ситуация нередко бывает показана с юмором, доведена до абсурда. Как, например, в следующих: *Akmak myňman öý eýesine hödireder* – ‘Глупый гость сам хозяина угощает’. Здесь описана абсурдная – *глупая* – ситуация: гость ведёт себя в чужом доме, как хозяин, что, конечно, не нравится хозяину. Эта поговорка в туркменском языке используется, когда гость неприлично ведёт себя, действует в чужом доме без спроса, тем самым ставит себя в *глупое* положение.

*Akmagyň aty çyksa, özüni töre saýar* – ‘Когда всплывает имя дурака, он притворяется дураком’ (то есть притворяется, что не слышит).

Следующая – явно юмористическая – туркменская поговорка, казалось бы, не имеет прямого отношения к уму или глупости, в ней нет слов, указывающих на это, однако она призывает к разумному отношению к жизни, когда следует решать проблемы по мере их появления в жизни: *Не видя воды, штанов не снимай* (туркм.). Если ещё ничего не случилось, не спеши, не суетись. Например, у русских есть выражение *давайте будем решать проблемы по мере их поступления*. Или, например: *Не зная брода* (переправы через реку = правильного пути или решения) *не суйся в воду*: не принимайся за дело (пусть даже оно очень интересное и нужное), если ты не подготовился...

(4) Туркменские поговорки, как и русские, нередко строятся на приёмах противопоставления и сравнения. Наш материал располагает к использованию таких приёмов: *ум* противопоставляется *глупости*, *умный человек* – *глупому* (дураку), *мудрые (результативные) действия* противопоставляются *бездействию* или *безрезультатному (бессмысленному) действию*. В туркменских поговорках, как видно и из предыдущих примеров, *мудрого* человека отличают знания, способность к обдумыванию своих действий и к действию, тогда как *глупый* многого не знает и ничего не хочет ни узнать, ни сделать, однако любит поболтать впустую.

Пословица *Akyly – getirer, akmak – ýitirer* – ‘Мудрый принесёт, глупый проиграет’ – иллюстрирует противопоставление *мудрого* и *глупого*, означает, что *умный человек* до начала

работы хорошо подумает и в результате справится с работой, а *глупый человек* не обдумает работу, поэтому ничего у него не получится.

Следующая туркменская пословица говорит о том, что *умного* человека можно узнать по его работе, а *глупого* – по пустой болтовне: *Akylyly işibilenakmak dişibilen* – ‘Мудрость – с работой, а глупость – с зубами’; *Akylyly öz ýolluny biler, akmak pälinden azar* – ‘Мудрый человек проложит путь, а глупый собьётся с пути’, иными словами: умный человек всегда знает, что делать в жизни, глупый о жизни даже и не думает, из-за этого глупый теряет свой путь, не управляет своей жизнью.

*Akmak elini işleder, akylyly – kellesini* – ‘Глупый работает рукой, а мудрый качает головой’. Эта пословица означает, что *глупый* выберет трудный способ, а *умный*, подумав, найдёт более рациональный способ действия или решения проблемы.

(5) Ум не всегда связан только с положительными эмоциями в туркменских пословицах: *Akmak surer dünýäni akylyly ony haýraný* – ‘Умный удивляется, как беззаботно живёт дурак’. *Глупый* живёт, наслаждаясь жизнью, не задумываясь о последствиях своих действий, тогда как *умный человек* удивляется, как ему – такому глупому – удаётся так жить. В то время как *умный человек* трудится не покладая рук, чтобы свою жизнь и жизнь своей семьи сделать спокойной и комфортной – *дурак*, кажется, живёт просто, не задумываясь ни о чём, легко и беззаботно... однако, может, это иллюзия беззаботности?

### Заключение

Как видно из нашего материала, туркменские пословицы об уме и глупости дают нам представление о том, кто такой *умный* и кто такой *дурак*, описывают, как распознать в реальной жизни мудрого и глупого по их поведению, а также – как вести себя на основании этих знаний о мудрости и глупости. Пословицы об уме и глупости построены на приёме противопоставления (сравнении) этих двух понятий (концептов) и/или двух людей, мудрого (умного) и глупого (дурака).

В нашем исследовании выделяется четыре группы пословиц. Первая группа пословиц рассматривает значение лексемы *ум*, вторая группа пословиц – лексемы *глупость*, третья – антонимические отношения между *умом* и *глупостью* в повседневной жизни людей, а четвёртая – даёт советы, как поступить, чтобы поступить умно. Оценка явлений (ума и глупость) в четырёх группах пословиц будет выражена по-разному. Пословицы первой группы прямо говорят о важности ума в жизни людей, например: *Akyl – öçmeýän söýgüdir* – ‘Ум – это неугасимая любовь’; *Akyl nämäni buýursa, dil şony diýer* – ‘Язык скажет все, что прикажет разум’; *Akyl uly güýçdür* – ‘Разум – великая сила’; *Красна птица пером, а человек – умом*. Пословицы второй группы констатируют факт присутствия *глупости*, то есть действий, производимых *без участия ума*. *Глупость* по отношению к людям, к жизни, к судьбе, к деньгам, глупость как поступок или действие, например: *Akmağyň – dilinde, akylylynyň – elinde* – ‘Что у глупца на языке, у мудреца в руке’; *Глупый только говорит, а мудрый делаен*; *Akmak aranyňy bilmez, köse garranyňy* – ‘Глупец не знает усталости, он безбородый в старости’ и другие.

К третьей группе пословиц относятся те, где противопоставляются *ум* и *глупость*, например: *Делу умного душа радуется, делу дурака сердца печалится*; *Akmak elini işleder, akylyly – kellesini* – ‘Глупый работает рукой, а мудрый качает головой’ и другие. К четвертой

группе относятся пословицы, характеризующие *глупых людей, глупые поступки, глупость* или дающие советы, чтобы «поступить *по уму*», действовать *с умом*, но не включающие соответствующие лексемы (*akyl, akylly, dana, akylsyz, akmak.*), например: *Бешенная собака на небо лает; Не видя воды – штанов не снимай* и другие.

Русские пословицы, которые включены в тематическую группу «ум – глупость», классифицированы на четыре группы. Первая группа пословиц рассматривает значение лексемы *ум*, вторая группа пословиц – лексемы *глупость*, третья – антонимические отношения между *умом* и *глупостью* в повседневной жизни людей, а четвёртая включает пословицы говорящие о глупых или умных поступках, но не имеющие в своём составе лексемы, напрямую указывающие на это. Оценка в этих четырёх группах пословиц будет выражена по-разному.

Пословицы первой группы прямо говорят о значимости ума в жизни людей, например: *Ум за разум заходит; Ум любит простор; Ум не в бороде, а в голове*. Пословицы второй группы констатируют факт присутствия глупости, то есть действий *без ума, глупость* по отношению к человеку, к жизни, к своей судьбе, к деньгам, к поступкам, например: *Глупец стыда не знает*.

В третьей группе пословиц противопоставляются *ум* и *глупость*, например: *Глупый-то свистнет, а умный-то и смыслит; Глупый киснет, а умный все промыслит*.

К четвертой группе относятся пословицы, характеризующие поступки людей, которые *по глупости* выдают тайны или обижают другого человека словом, потому что не подумали, но в них нет соответствующих лексем, например: *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь* (бездумно болтать – глупое поведение); *С кем поведёшься – от того и наберёшься*. Вывод таков: будешь общаться с глупым – сам поглупеешь, будешь общаться с умным – сам станешь чуточку умнее и прослывёшь умным.

#### Список литературы

1. Аникин В. П. Мудрость народов // Пословицы и поговорки народов Востока. М. : Изд-во восточной литературы, 1961. 736 с.
2. Бердымухамедов Г. М. Источник мудрости. Ашхабат : Туркменское государственное издательство. 2016. С. 9–558.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М. : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
4. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М. : Языки славянской культуры, 2001. 272 с.
5. Гумбольдт В. фон. Избранные труды / Пер. с нем. М. : Прогресс. 1985. 400 с.
6. Даль В. И. Словарь русских пословиц в 3-х тт. М. : Русская книга, 1993. Т. 1. 640 с.; Т. 2. 704 с.; Т. 3. 736 с.
7. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М. : Русский язык, 1993. 537 с.
8. Карпова Т. Б., Карзенкова Е. П., Салех М. Нумеративный код культур: лексика со значением числа в русских и арабских паремиях // Гуманитарные исследования. История и филология. 2023. № 11. С. 62–71.
9. Каррыев Б. А. Туркменские пословицы и поговорки // Мудрое слово Востока. М. : Рипол; Рипол Классик. 1996. С. 190–210.

10. Каррыев Б. А. Туркменские пословицы и поговорки об уме и глупости. [Электронный ресурс]. URL: <http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000065/st046.shtml> (дата обращения 22.07.2023).

11. Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения / под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. М. : Русский язык, 1979. 240 с.

12. Шалгина Е. А., Зеленина Т. И. Репрезентация концепта «милосердие» в паремиях (на материале французского миграционного медиадискурса) // Миграционная лингвистика. 2019. № 1. С. 43–55.

13. Шустова С. В., Меньшакова Н. Н., Цзоу С. Паремийно-фразеологическая концептуализация понятий // Mieder W., Шустова С. В., Меньшакова Н. Н. и другие. Фразеологизмы и паремии: Лингвистические аспекты функционирования. Пермь : Изд-во «Пермский институт экономики и финансов». 2020. С. 41–106.

14. Шустова С. В. Лингвистические и прагматические свойства паремийных трансформаций // Mieder W., Шустова С. В., Меньшакова Н. Н. и другие. Фразеологизмы и паремии: Лингвистические аспекты функционирования. Пермь : Изд-во «Пермский институт экономики и финансов». 2020. С. 107–138.

### References

1. Anikin V. P. *Mudrost' narodov* [Wisdom of Nations]. *Poslovitsy i pogovorki narodov Vostoka* [Proverbs and sayings of the peoples of the East]. Moscow, Izd-vo vostochnoi literatury Publ., 1961, 736 p. (In Russ.).

2. Berdymukhamedov G. M. *Istochnik mudrosti* [Source of Wisdom]. Ashkhabat, Turkmenское gosudarstvennoe izdatel'stvo Publ., 2016, pp. 9-558. (In Russ.).

3. Vezhbitskaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov* [Understanding cultures through keywords]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 2001, 288 p. (In Russ.).

4. Vezhbitskaya A. *Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki* [Comparing cultures through vocabulary and pragmatics]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 2001, 272 p. (In Russ.).

5. Gumbol'dt V. *fon. Izbrannye trudy* [Selected works]. Moscow, Progress Publ., 1985, 400 p. (In Russ.).

6. Dal' V. I. *Slovar' russkikh poslovits v 3-kh tt.* [Dictionary of Russian proverbs in 3 volumes]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 1, 640 p., vol. 2, 704 p., vol. 3, 736 p. (In Russ.).

7. Zhukov V. P. *Slovar' russkikh poslovits i pogovorok* [Dictionary of Russian proverbs and sayings]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1993, 537 p. (In Russ.).

8. Karpova T. B., Karzenkova E. P., Salekh M. *Numerativnyi kod kul'tur: leksika so znacheniem chisla v russkikh i arabskikh paremiyakh* [Numerical code of cultures: vocabulary with the meaning of number in Russian and Arabic proverbs]. *Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya* [Humanities studies. History and philology]. 2023, no. 11, pp. 62-71. (In Russ.).

9. Karryev B. A. *Turkmenskie poslovitsy i pogovorki* [Turkmen proverbs and sayings]. *Mudroe slovo Vostoka* [Wise words from the East]. Moscow, Ripol; Ripol Klassik Publ., 1996, pp. 190-210. (In Russ.).

10. Karryev B. A. *Turkmenskie poslovitsy i pogovorki ob ume i gluposti*. [Turkmen proverbs and sayings about intelligence and stupidity]. (In Russ.). Available at: <http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000065/st046.shtml> (accessed: 22.07.2023).

11. Felitsyna V. P., Prokhorov Yu. E. *Russkie poslovitsy, pogovorki i krylatye vyrazheniya* [Russian proverbs, sayings and popular expressions]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1979, 240 p. (In Russ.).

12. Shalgina E. A., Zelenina T. I. *Reprezentatsiya kontsepta «miloserdie» v paremiyakh (na materiale frantsuzskogo migratsionnogo mediadiskursa)* [Representation of the concept of “mercy” in proverbs (based on the French migration media discourse)]. *Migratsionnaya lingvistika* [Migration linguistics]. 2019, no. 1, pp. 43-55. (In Russ.).

13. Shustova S. V., Men'shakova N. N., Tszou S. Paremiino-frazeologicheskaya kontseptualizatsiya ponyatii [Proverbs and phraseological conceptualization of concepts]. *Frazeologizmy i paremii: Lingvisticheskie aspekty funktsionirovaniya* [Phraseologisms and proverbs: Linguistic aspects of functioning]. Perm, Izd-vo «Permskii institut ekonomiki i finansov» Publ., 2020, pp. 41-106. (In Russ.).

14. Shustova S. V. Lingvisticheskie i pragmaticheskie svoystva paremiinykh transformatsii [Linguistic and pragmatic properties of proverbial transformations]. *Frazeologizmy i paremii: Lingvisticheskie aspekty funktsionirovaniya* [Phraseologisms and proverbs: Linguistic aspects of functioning]. Perm, Izd-vo «Permskii institut ekonomiki i finansov» Publ., 2020, pp. 107-138. (In Russ.).

#### ***Информация об авторах***

***Е. П. Карзенкова*** – старший преподаватель, кафедра русского языка и стилистики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

***Г. У. Маширипова*** – магистрант, гуманитарный факультет,  
Пермский государственный национальный исследовательский политехнический  
университет.

#### ***Information about the authors***

***E. P. Karzenkova*** – Senior Lecturer, Department of Russian Language and Stylistics,  
Perm State University;

***G. U. Masharipova*** – Graduate Student, Faculty of Humanities,  
Perm National Research Polytechnic University.

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023;  
принята к публикации 10.10.2023.

The article was submitted 20.08.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for  
publication 10.10.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 17–26.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 17-26.

Научная статья  
УДК 811.581

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ *ТРУДОЛЮБИЕ* В КИТАЙСКИХ ЧЭНЬЮЙ (НА МАТЕРИАЛЕ "СИ ЦЗИНЬПИН О ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ")

**Сунь Цзяо**

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,  
sunjiao1985@yandex.ru

**Аннотация.** В качестве носителя культуры и цивилизации Китая, китайские чэньюй своеобразно сохраняют общественные ценности, формировавшиеся в Китае на протяжении тысячелетий. Трудолюбие как духовное качество человека является одной из важных ценностей китайского общества. Ценность ТРУДОЛЮБИЕ анализируется на материале китайских чэньюй, рассматриваемых как фразеологически связанные, устойчивые лексико-синтаксические единицы современного китайского языка, которые в краткой отточенной форме четырехсложных (в основном) ритмических словосочетаний и предложений, насыщенных архаизмами, ярко, живо и выразительно отображают различные понятия реальной действительности китайского этноса. Изучение китайских чэньюй со значением трудолюбия может помочь нам интуитивно понять ценностные предпочтения, которые формировались в китайском обществе на протяжении тысячелетий. А применение этих чэньюй в книгах «Си Цзиньпин о государственном управлении» может отразить ценностные предпочтения современного китайского общества. В данной статье рассматривается традиционное понимание и современная реализация общественной ценности ТРУДОЛЮБИЕ в китайском обществе, в качестве исходного материала для исследования используются чэньюй, связанные с ценностью ТРУДОЛЮБИЕ, и их применение в книгах "Си Цзиньпин о государственном управлении".

**Ключевые слова:** общественные ценности, чэньюй, трудолюбие, Си Цзиньпин, китайский язык.

**Для цитирования:** Сун Цзяо. Актуализация общественной ценности трудолюбие в китайских чэньюй (на материале "Си Цзиньпин о государственном управлении") // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 17–26.

Original article

## ACTUALIZATION OF THE SOCIAL VALUE OF DILIGENCE IN CHINESE CHENGYU (BASED ON THE MATERIAL "XI JINPING ON PUBLIC ADMINISTRATION")

**Sun Jiao**

Perm State University, Perm, Russia, sunjiao1985@yandex.ru

**Abstract.** Social values are the basic culture of any society, and language is the carrier of social values. As a carrier of Chinese culture and civilization, the Chinese Chengyu peculiarly preserves the social values that have been formed in China for thousands of years. Diligence, as a spiritual quality of a human being, is one of the important values of Chinese society. The value of DILIGENCE is analyzed on the material of Chinese chengyu, considered as phraseologically related, stable lexical and syntactic units of the modern Chinese language, which in a concise honed form of four-syllabic (mostly) rhythmic phrases and sentences saturated with archaisms, vividly, vividly and expressively reflect various concepts of the real reality of the Chinese ethnic group, Studying Chinese chengyu with the meaning of diligence can help We intuitively understand the value preferences that have been formed in Chinese society for thousands of years. And the application of these chengyu in the books "Xi Jinping on public administration". It can reflect the value preferences of modern Chinese society. This article examines the traditional understanding and modern realization of the social value of DILIGENCE in Chinese society, as a source material for the study, chengyu related to the value of DILIGENCE and their application in the books "Xi Jinping on public administration" are used.

**Keywords:** social values, Chengyu, diligence, Xi Jinping, Chinese language.

**For citation:** Song Jiao. Actualization of the social value of diligence in Chinese chengyu (based on the material "Xi Jinping on public administration"). Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:17-26. (In Russ.).

## Введение

В фокусе внимания находятся китайские чэньюй, представляющие собой фразеологические единицы, которые изысканны и лаконичны по форме и богаты по содержанию, они являются важным носителем китайской культуры и цивилизации, имеют глубинные смыслы и исторические корни.

Многие из них берут начало в древней философии, истории, литературе и других областях культуры. Они являются кристаллизацией древней китайской мудрости и важным воплощением китайских общественных ценностей.

*Трудолюбие* – это склонность, любовь к труду [Виноградов, Винокур, Ларин 1940: 815], ценность, которую китайский народ высоко ценит с древних времен, которая также зафиксирована в чэньюй на протяжении тысячелетий.

Чэньюй, репрезентирующие концепт ТРУДОЛЮБИЕ, также полностью применяются и воплощаются в современности. В статье анализируются и классифицируются по семантическим категориям чэньюй, содержащие концепт ТРУДОЛЮБИЕ, обсуждаются представленные в них ценности и исследуется их использование в книге «Си Цзиньпин о государственном управлении».

## Основная часть

Чэньюй – «готовое выражение», считается самым главным и распространенным в ряду китайских идиом. [汉语成语大辞典] («Большой словарь чэньюй китайского языка») содержит более 24 000 словарных статей [汉语成语大辞典]. По определению Чэнь Шуана, китайские чэньюй – это фразеологические связанные, устойчивые лексико-синтаксические единицы современного китайского языка, которые в краткой отточенной форме четырехсложных (в основном) ритмических словосочетаний и предложений, насыщенных архаизмами, ярко, живо и выразительно отображают

различные понятия реальной действительности китайского этноса [Чэнь Шуан 2007: 8]. История чэньюй уходит в глубь веков, в нём воплощается народная мудрость, накопленная за все время существования китайской цивилизации. Большинство чэньюй берет свое начало в китайской классической литературе, кроме того, многие связаны с историческими событиями, философскими и религиозными учениями, легендами и мифами [Арекеева 2020: 21–29].

Чэньюй – самое выразительное средство в китайском языке. Они уникальны тем, что в краткой форме чэньюй передают глубину смысла, излагают наблюдения и анализируют многовековой опыт. Можно сказать, что чэньюй сформировались и зафиксировались в историческом развитии китайского языка, который представляет собой не только сжатое собрание символов китайского языка, но и классическое воплощение массового сознания китайского общества с древних времен, то есть воплощение общественных ценностей китайского народа.

*Трудолюбие* в китайском языке можно перевести как 勤劳。勤, в древнейшем из дошедших до наших дней китайском толковом словаре «Эрья» «尔雅», *трудолюбие* объясняется как 劳: Цинь – это Лао (勤, 劳也) [成语大全]. Также мы находим толкование *трудолюбие* в старейшем китайском словаре «Шо вэнь цзе цзы» «说文解字», который был разработан филологом Сю Шэнь в династии Восточная Хань (25–220 гг.).

По данным китайских лингвистов, 勤劳 в древнем Китае воспринимали как единое целое. По статистике в корпусе ВВС в древних китайских произведениях обнаружено 29092 результатов по иероглифу 勤, 411843 результатов – по иероглифу 劳, 13786 результатов – по 勤劳 [ВВС].

В традиционной китайской культуре ТРУДОЛЮБИЕ рассматривается в качестве одной из добродетелей и основы для приобретения богатства и достижения социального прогресса. Проанализировав чэньюй, актуализирующих концепт ТРУДОЛЮБИЕ, можно сделать вывод о том, что репрезентируется понимание трудолюбия китайцами, и с точки зрения языковой картины мира эти чэньюй отображают основной образ и характеристики трудолюбия, и в то же время показывают области, где трудолюбие наиболее высоко ценится и позитивно применяется в пространстве китайской культуры.

1. Чэньюй, содержащие концепт ТРУДОЛЮБИЕ, фиксируют модель поведения или образ жизни. В китайском языке существуют немало чэньюй, которые актуализируют концепт ТРУДОЛЮБИЕ, описывают режим работы и отдыха. В таких чэньюй часто используется время пробуждения и отхода ко сну. К этой категории относятся такие чэньюй: 鸡鸣而起 *встать с кровати, когда услышал кукареканье петуха*<sup>\*1</sup>; 夙兴夜寐 *рано вставать и поздно ложиться спать*. Описывается трудолюбие и неустанность человека; 晨兴夜寐 *рано вставать и поздно ложиться спать*, то же самое, как 夙兴夜寐; 坐以待旦 *встать рано, сидеть и ждать рассвета*; 昧旦晨兴 *встать, пока не рассвело*; 起早贪黑 *встать очень рано и даже не желать отдыхать, когда наступает ночь*; 起早摸黑 то же самое, как 起早贪黑; 夜而忘寐 *трудиться или учиться ночью, совсем забывая ложиться спать*; 承星履草 *трудиться в поле, пока светят звезды*; 夙夜在公 *днем и вечером заниматься государственными делами* [成语大全].

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод наш

В книгах «Си Цзиньпин о государственном управлении» представлены выражения, которые описывают трудолюбие простых работников, например:

“快递小哥”工作很辛苦，起早贪黑、风雨无阻，越是节假日越忙碌，像勤劳的小蜜蜂，是最辛勤的劳动者，为大家生活带来了便利。[《习近平谈治国理政》多语数据库综合平台]

*"Братья-курьеры" работают очень усердно, встают рано и отдыхают мало, работают в дождь и ветер; чем больше праздников, тем больше у них работы, как трудолюбивые пчелы, это самые усердные работники, чтобы принести удобство в жизнь каждого (Перевод наш).*

Кроме того, существуют чэньюй, которые репрезентируют концепт ТРУДОЛЮБИЕ, описывающий время обеда. К этой категории относятся такие чэньюй как 发愤忘食 *учиться или работать так усердно, старательно, что забывать поесть*; 废寝忘食 *забывать спать и забывать есть*. Чэньюй описывает человека, который очень сосредоточен и старателен: 日旰忘餐 *забывать время, забывать есть*; 晨炊星饭 *рано утром человек готовит завтрак, а успеет есть только вечером*. Описывается человек, который уходит рано утром и возвращается поздно вечером, который много работает в течение всего дня [成语大全].

На протяжении всей своей долгой истории Китай был аграрным обществом, люди в основном занимались сельскохозяйственным трудом, поэтому в этих чэньюй, описывающих трудолюбие, мы видим деревенское представление о трудолюбивом образе жизни: *рано вставать и поздно ложиться, сосредоточиться на своих делах и даже забывать есть, когда занят*. Очевидно, что подобные чэньюй несут на себе отпечаток сельскохозяйственного общества.

2. Чэньюй, актуализирующие концепт ТРУДОЛЮБИЕ, репрезентируют типичные оценки человека. К этой категории относятся такие чэньюй: 勤勤恳恳 *усердный и добросовестный*; 勤劳勇敢 *трудолюбивый и храбрый*; 克勤克俭 *трудолюбивый и бережливый*; 勤学好问 *усердно учиться и быть способным задать вопросы по учёбе*; 勤俭节约 *прилежный и бережливый*; 勤学苦练 *усердно учиться и тренироваться*; 勤慎肃恭 *прилежный, осторожный, добросовестный и почтительный* [成语大全].

广大海外侨胞，要弘扬中华民族勤劳善良的优良传统，努力为促进祖国发展、促进中国人民同当地人民的友谊作出贡献。*Зарубежные соотечественники должны продолжать прекрасную традицию китайского народа – трудолюбие и добросердечие – и стараться внести свой вклад в развитие родины и дружбу между китайским народом и местными жителями (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2018: 42].*

我们要倡导勤劳俭朴、努力奋进的社会风气，让所有人的劳动成果得到尊重。*Мы должны пропагандировать социальную культуру трудолюбия и бережливости, упорного труда и прогресса, чтобы плоды труда всех людей пользовались уважением (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2017: 482].*

Большинство оценок трудолюбия положительные, но есть и несколько негативных, например: *四体不勤，五谷不分* *нетрудолюбивый, неспособный к труду, не признает*

сельскохозяйственные культуры (пять злаков); 好逸恶劳 любить праздность и ненавидеть труд; 不劳而获 получать выгоды без затраты труда [成语大全].

В пространстве общественных ценностей ТРУДОЛЮБИЕ часто связывается с такими добродетелями, как ДОБРОСОВЕСТНОСТЬ, ХРАБРОСТЬ, БЕРЕЖЛИВОСТЬ, ОСТОРОЖНОСТЬ, ПОЧТИТЕЛЬНОСТЬ, в составе чэньюй, актуализирующих трудолюбие, 勤 или 勤劳 занимают первое место. Это свидетельствует о том, что трудолюбие в сознании китайского народа является одной из фундаментальных общественных ценностей.

3. Чэньюй, актуализирующие концепт ТРУДОЛЮБИЕ, репрезентируют жизненный опыт: 业精于勤 мастерство достигается в трудолюбии; 民生在勤 качество жизни народа заключается в трудолюбии; 上勤下顺 если руководитель трудолюбивый, то подчиненный подчиняется его руководству; 勤则不匮 пока вы трудолюбивы, недостатка в материалах не будет; 勤能补拙 трудолюбие может покрыть глупость и тупость; 勤以立身 трудолюбие поможет жить самостоятельно и достойно; 勤劳致富 трудолюбие поможет прийти к зажиточности; 力能胜贫 трудолюбие и усилия могут спасти от бедности [成语大全].

В чэньюй содержится сжатое изложение жизненного опыта, накопленного представителями китайской цивилизации за тысячи лет; опыт, который может послужить руководством для людей будущих поколений. Здесь чэньюй даже раскрывают некоторые жизненные истины.

Эти чэньюй – как кристаллизация народной мудрости за долгий исторический период, короткие, но содержательные, они могут указать людям, находящимся в замешательстве, жизненный путь. В этих чэньюй представлена связь между трудолюбием и мастерством человека, материальным достатком, богатством, бедностью, самостоятельностью, независимостью и глупостью.

Общественная ценность ТРУДОЛЮБИЕ представлена как уникальный метод к достижению как нравственного самосовершенства, так и материальной безопасности.

Следует отметить, что в книгах «Си Цзиньпин о государственном управлении» несколько раз употребляются чэньюй 勤劳致富 (трудолюбие поможет прийти к зажиточности), чтобы поощрять, стимулировать людей труда к достижению зажиточности. 要弘扬中华民族传统美德, 勤劳致富, 勤俭持家。Мы должны пропагандировать традиционные добродетели китайской нации, быть бережливыми и экономными, упорно трудиться, чтобы разбогатеть и вырастить семью (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2017: 90].

要加强典型示范引领, 总结推广脱贫典型, 用身边人、身边事示范带动, 营造勤劳致富、光荣脱贫氛围。Мы должны укреплять, популяризировать модели борьбы с бедностью, брать примеры от окружающих нас людей и создавать атмосферу трудолюбия, трудолюбие – это надёжный способ к богатству и победы над бедностью (Перевод наш) [习近平谈治国理政》多语数据库综合平台].

Можно сказать, что в современном китайском обществе, не только в народе, но и в политике, трудолюбие рассматривается как надёжный способ к достижению материальных благ.

Чэньюй, актуализирующие ценность ТРУДОЛЮБИЕ, часто употребляются в таких областях, как учёба, работа и государственное управление. Большое количество чэньюй, актуализирующих ценность ТРУДОЛЮБИЕ, соотносятся с учёбой.

Например, 孜孜不倦 усердный и неутомимый в учёбе; 悬梁刺股 чтобы не заснуть во время учебы, привязывать волосы к крыше, вонзая шилы в ноги; 囊萤映雪 читать и учиться при свете светлячков или снега; 焚膏继晷 ночью зажигать масляную лампу, чтобы продолжать учиться; 韦编三绝 так много читать, что ремень, на котором висели бамбуковые лоскуты, несколько раз ломался; 手不释卷 продолжать читать, не выпускать книги из рук; 映月读书 читать книгу при свете луны; 目不窥园 сосредоточиться на учебе и совсем не обращать внимания на то, что происходит снаружи; 铁杵磨成针 точить железный прут в иглу – описание трудолюбия и воли в учёбе; 磨穿铁砚 так часто пользоваться писчей кисточкой, что железный чернильный камень изнашивался; 闻鸡起舞 начинать заниматься, когда услышал кукареканье петуха; 凿壁借光 пробивать собственную стену и читать при свете соседского дома; 折节读书 изменить свои старые привычки и стараться усердно учиться.

Большинство из этих чэньюй демонстрируют аллюзии, основанные на древних историях, таких как 韦编三绝: Конфуций любил читать "Чжоуи" в последние годы жизни, и из-за того, что он часто читал, ремень, на котором висели бамбуковые лоскуты, несколько раз ломался (Перевод наш). Позже этот чэньюй стал использоваться для обозначения прилежной учебы [新华成语大词典: 1530].

映雪读书 Сунь Кан, человек династии Цзинь, по натуре был умным и ученым человеком. Его семья была бедной, и у него не было масла, чтобы зажигать лампы, поэтому зимой он занимался при свете снега (Перевод наш) [新华成语大词典: 1885].

铁杵磨成针 Согласно легенде, великий поэт Ли Бо в детстве учился на горе Сян Эршань, но, так и не научившись ничему, бросил занятия. Спускаясь с горы, он наткнулся на старуху, которая хотела заточить железный прут в иглу, что заставило его осознать истинность прилежной учебы (Перевод наш). Метафора заключается в том, что если вы упорно и настойчиво трудитесь, то обязательно сможете достичь своей цели [新华成语大词典: 1462].

希望广大留学人员坚持面向现代化、面向世界、面向未来, 瞄准国际先进知识、技术、管理经验, 以韦编三绝、悬梁刺股的毅力, 以凿壁借光、囊萤映雪的劲头, 努力扩大知识半径, 既读有字之书, 也读无字之书, 砥砺道德品质, 掌握真才实学, 练就过硬本领。Я надеюсь, что наши студенты, обучающиеся за границей, будут ориентироваться на модернизацию, мир, будущее, стремиться к передовым знаниям, технологиям, опыту управления, с трудолюбивым упорством Конфуция и других предков (韦编三绝、悬梁刺股), с волей чтения при света светлячка или снега (凿壁借光、囊萤映雪), стремиться расширить радиус знаний, читать книги жизни, оттачивать свои моральные качества, овладевать истинным талантом и тренировать свои превосходные навыки (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2018: 59].

Данное высказывание представлено в «Выступления Си Цзиньпина на 100-летию основания Ассоциации европейских и американских студентов».

新时代中国青年要增强学习紧迫感, 如饥似渴、孜孜不倦学习, 努力学习马克思主义立场观点方法, 努力掌握科学文化知识和专业技能, 努力提高人文素养, 在学习中增长知识、锤炼品格, 在工作中增长才干、练就本领, 以真才实学服务人民, 以创新创造贡献国家!

*Молодые люди в Китае в новую эпоху должны стремиться к получению знаний, быть неутомимыми в учебе, стараться изучать марксистские взгляды, перспективы и методы, овладевать научными и культурными знаниями, профессиональными навыками и стремиться к совершенствованию своих гуманистических качеств. Они должны расти в знаниях и совершенствовать свой характер в процессе учебы, повышать компетентность и навыки в процессе работы, чтобы служить народу своими истинными талантами и вносить вклад в развитие страны своими инновациями!* (Перевод наш) [习近平谈治国理政》多语数据库综合平台].

中国人民对战争带来的苦难有着刻骨铭心的记忆，对和平有着孜孜不倦的追求，十分珍惜和平安定的生活。*Китайский народ хранит незабываемые воспоминания о страданиях, причиненных войной, он неустанно стремится к миру и дорожит мирной и стабильной жизнью* (Перевод наш) [习近平谈治国理政》多语数据库综合平台].

В традиционных китайских ценностях большое внимание уделяется обучению, а анекдоты о знаменитых людях разных эпох продолжают укреплять представление о прилежном подходе к учебе. В то же время это еще раз доказывает, что китайское общество ценит знания и восхваляет дух обучения. Конечно, чэньюй, актуализирующие ценность ТРУДОЛЮБИЕ, имеют отношение и к другим сферам, например о труде: 胼手胝足 *мозоли на руках и ногах*; 手足胼胝 и 手足重茧 то же самое как 胼手胝足 *мозоли от тяжелого труда*. Кроме того, чэньюй 众人役役 описывает состояния людей, которые трудятся каждый день, не покладая рук [成语大全].

В процессе исследования обнаружены чэньюй о государственном управлении: 夙夜在公 *с утра до ночи заниматься государственными делами*; 旰食之劳 *прилежный в общественных делах, принимать пищу, когда уже поздно*. Чэньюй 宵旰忧劳, 宵旰忧勤, 宵衣旰食 почти одинаковые в значении, описывают тот факт, что человек встает пока не рассвело, а ест только поздно вечером [成语大全]. Такие чэньюй несмотря на небольшое количество занимают особое место в книгах «Си Цзиньпин о государственном управлении». Именно чэньюй 夙夜在公 – *с утра до ночи заниматься государственными делами* – чаще всего упоминается в книгах «Си Цзиньпин о государственном управлении».

我们一定要始终与人民心心相印、与人民同甘共苦、与人民团结奋斗，夙夜在公，勤勉工作，努力向历史、向人民交出一份合格的答卷。*Мы всегда должны быть близки к нашему народу, разделять его горести и страдания, объединяться с ним, с утра до ночи работать над общественными делами и стараться представить истории и народу удовлетворительный ответ* (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2018: 5]

我将忠实履行宪法赋予的职责，忠于祖国，忠于人民，恪尽职守，夙夜在公，为民服务，为国尽力，自觉接受人民监督，决不辜负各位代表和全国各族人民的信任和重托。*Я буду добросовестно выполнять обязанности, возложенные на меня Конституцией, буду предан родине и народу, буду усердно исполнять свои обязанности, с утра до ночи работать на благо народа и страны, сознательно приму надзор народа и никогда не подведу достойных делегатов и людей всех национальностей, которые оказали мне доверие и доверились мне* (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2018: 38].

作为国家领导人，人民把我放在这样的工作岗位上，我就要始终把人民放在心中最高的位置，牢记责任重于泰山，时刻把人民群众的安危冷暖放在心上，兢兢业业，夙夜在公，始终与人民心心相印、与人民同甘共苦、与人民团结奋斗。*Как руководитель страны, народ поставил меня на такой пост, я должен всегда ставить народ на первое место в своем сердце, помня, что ответственность тяжелее горы Тай, всегда ставя в душе безопасность и защиту народа, усердно и с утра до ночи работая, всегда быть близким к нашему народу, разделять его горести и страдания, стоять солидарно с ним* (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2018: 102].

在贯彻落实上，要防止徒陈空文、等待观望、急功近利，必须有时不我待的紧迫意识和夙夜在公的责任意识抓实、再抓实。*Что касается реализации, то мы не должны допускать пустых разговоров, выжидания и поспешных результатов, мы должны иметь чувство ответственности, чтобы работать с утра до ночи <...>* (Перевод наш) [Си Цзиньпин 2018:107].

这样一个大国，这样多的人民，这么复杂的国情，领导者要深入了解国情，了解人民所思所盼，要有“如履薄冰，如临深渊”的自觉，要有“治大国若烹小鲜”的态度，丝毫不敢懈怠，丝毫不敢马虎，必须夙夜在公、勤勉工作。*Учитывая нашу страну с большим количеством людей и такой сложной национальной ситуацией, её лидеры должны глубоко понимать национальную ситуацию и чаяния народа, они должны осознавать, что "ступают по тонкому льду, как будто стоят перед пропастью", и у них должно быть отношение "Управлять большой страной – равно как готовить и жарить маленькую рыбку, надо добавлять нужное количество приправ, не слишком много и не слишком мало." Они не будут медлить или халатно относиться к работе в любом случае, и они должны быть усердными и прилежными в своей работе в любое время дня и ночи* (Перевод наш) [《习近平谈治国理政》多语数据库综合平台].

### Заключение

Труд – это основная деятельность человечества по преобразованию мира, в которой проявляется творческий потенциал человека не только на уровне материальной культуры, но и на уровне духовной культуры. Понятие *трудолюбие* также является важнейшей человеческой ценностью. Трудовые ценности играют чрезвычайно важную роль в развитии экономики и в то же время сами определяются экономическими, социальными, историческими, религиозными, идеологическими и другими условиями.

Общество формирует определенные ценности, которые могут быть культурными, этическими, политическими или социальными. Каждый вид ценностей выполняет свою функцию в создании гармоничной и устойчивой общественной системы.

Общественные ценности являются основной культуры общества. Они проявляются через традиции и обычаи, искусство и литературу, а также язык и национальный культурный код. Общественные ценности формируются и передаются из поколения в поколение, отражая историю и особенность общества

Список литературы

1. Ареева Ю. Е. Чэньюй в системе китайской фразеологии и паремиологии // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 21–29.
2. Барчукова К. В., Пескова А. В., Подкидышева Е. И., Скромных В. Э. Фразеология в китайском языке // Молодой учёный. 2015. 9 (18). С. 514.
3. Виноградов В. В., Винокур Г. О., Ларин Б. А., Толковый словарь русского языка. М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей. 1940. 815 с.
4. Си Цзиньпин. Си Цзиньпин о государственном управлении. Том Вып. 1. Пекин : Пекинское издательство иностранных языков, 2018. 469 с.
5. Си Цзиньпин. Си Цзиньпин о государственном управлении. Том Вып. 2. Пекин : Пекинское издательство иностранных языков, 2017. 569 с.
6. Чэнь Шуан. Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза : дисс. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. 213 с.
7. 汉语成语大辞典 Словарь китайских чэньюй. Шанхай : Шанхайское лексикографическое издательство, 2007. 1249 с.
8. 新华成语大词典 Словарь китайских чэньюй Синь Хуа. Пекин : Изд-во Шаньбу иньшугуань, 2015. 1540 с.
9. 成语大全 Собрание чэньюй. URL: <http://imate.cascorpus.com/> (дата обращения: 06.06.2023).
10. 大 БКРС – Большой китайско-русский словарь. URL: <https://dabkrs.com/> (дата обращения: 06.06.2023)
11. 汉 典 Китайский онлайн-словарь. URL: <https://www.zdic.net/>(дата обращения: 06.06.2023).
12. 习近平谈治国理政》多语数据库综合平台 Интегрированная платформа для многоязычных баз данных о «Си Цзиньпин о государственном управлении». URL: <http://imate.cascorpus.com/> (дата обращения: 06.06. 2023).
13. 汉语语料库 BBC – Корпус современного китайского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/> (дата обращения: 06.06.2023).

References

1. Arekeeva Yu. E. Chen'yui v sisteme kitaiskoi frazeologii i paremiologii [Chengyu in the system of Chinese phraseology and paremiology]. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2020, no. 1, pp. 21-29. (In Russ.).
2. Barchukova K. V., Peskova A. V., Podkidysheva E. I., Skromnykh V. E. Frazeologiya v kitaiskom yazyke [Phraseology in Chinese]. *Molodoi uchenyi* [Molodoi uchenyi]. 2015. 9 (18), pp. 514. (In Russ.).
3. Vinogradov V. V., Vinokur G. O., Larin B. A., Tolkovy slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannykh i natsional'nykh slovarii Publ., 1940, 815 p. (In Russ.).
4. Si Tszin'pin. Si Tszin'pin o gosudarstvennom upravlenii [Xi Jinping on governance]. Iss. 1, Pekin, Pekinskoe izdatel'stvo inostrannykh yazykov Publ., 2018, 469 p. (In Russ.).
5. Si Tszin'pin. Si Tszin'pin o gosudarstvennom upravlenii [Xi Jinping on governance]. Iss. 2, Pekin, Pekinskoe izdatel'stvo inostrannykh yazykov Publ., 2017, 569 p. (In Russ.).
6. Chen' Shuan. Metodika obucheniya studentov ponimaniyu i interpretatsii kitaiskikh idiom chen'yui na prodvinitom etape yazykovogo vuza [Methods of teaching students to understand and interpret Chinese idioms Chengyu at an advanced stage of a language university]. PhD thesis. Irkutsk, 2007, 213 p. (In Russ.).

7. Hànyǔ chéngyǔ dà cí diǎn [Dictionary of Chinese Chengyu. Shanghai: Shanghai Lexicographic Publishing House, 2007. 1249 p.]. (In Chinese).
8. Xīn huá chéngyǔ dà cí diǎn [Dictionary of Chinese Chengyu by Xin Hua. Beijing: Shan'u Yinshuguan Publishing House, 2015. 1540 p.]. (In Chinese).
9. Chéngyǔ dà quán [Chengyu Collection]. (In Chinese). Available at: <http://imate.cascorp.com/> (accessed: 06.06.2023).
10. Dà [BCRS – Big Chinese-Russian Dictionary]. (In Chinese). Available at: <https://dabkrs.com/> (accessed: 06.06.2023)
11. Hànyǔ diǎn [Chinese online dictionary]. (In Chinese). Available at: <https://www.zdic.net/> (accessed: 06.06.2023).
12. Xí jìn píng tán zhì guó lǐ zhèng 》 duō yǔ shù jù kù zōng hé píng tái [Integrated platform for multilingual databases on Xi Jinping on Statecraft]. (In Chinese). Available at: <http://imate.cascorp.com/> (accessed: 06.06.2023).
13. Hànyǔ yǔ liào kù BBC – 汉语语料库 [BBC - Modern Chinese Corpus]. (In Chinese). Available at: <http://bcc.blcu.edu.cn/> (accessed: 06.06.2023).

#### ***Информация об авторе***

***Сунь Цзяо*** – аспирант, кафедра теоретического и прикладного языкознания,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

#### ***Information about the author***

***Song Jiao*** – Postgraduate Student, Department of Theoretical and Applied Linguistics,  
Perm State University.

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 10.10.2023; принята к публикации 10.11.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 10.10.2023; accepted for publication 10.11.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 27–32.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 27-32.

Научная статья

УДК 81'42+ 82-3

## LANGUAGE MARKERS OF THE INSTITUTIONAL DISCOURSES IN THE MODERN NARRATIVE (ON THE MATERIAL OF THE FICTION BY S. NOSOV)

**Ekaterina S. Zorina**

Associate Professor of the Russian Language Department, St. Petersburg, Russia, e.zorina@spbu.ru

*Abstract.* The article deals with the lexical and grammar analysis of the modern discursive fictional texts. The discursive fictional narratives by S. Nosov are open to a variety of spheres (discourses), which are to be included into the narration in order to get the author's intention. It is stated that the modern fictional text analysis is a subject to the multidisciplinary study and in many ways shows its importance for different educational and cultural purposes.

*Keywords:* modern fiction text, institutional discourse, historical discourse, social discourse, cultural discourse, author's intention, lexical and grammar analysis.

*For citation:* Zorina E. S. Language markers of the institutional discourses in the modern narrative (on the material of the fiction By S. Nosov) Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:27-32. (In Russ.).

Original article

## ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ДИСКУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. НОСОВА)

**Екатерина Сергеевна Зорина**

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,

e.zorina@spbu.ru

*Аннотация.* Поводом для дискурсивизации художественного текста в произведениях С. Носова является обращение к различным сферам знания. Особое значение для творчества автора имеют исторический и социокультурный институциональные дискурсы. В статье анализируются лексические и грамматические маркеры институциональных дискурсов. Лингвистический анализ дискурсивного повествования открывает перспективу анализа текста в аспекте замысла автора. Усложнение интерпретации текста связано с необходимостью обращения к различным сферам знаний.

**Ключевые слова:** современный художественный текст, институциональный дискурс, исторический дискурс, социокультурный дискурс, интенция автора, лексико-грамматический анализ.

**Для цитирования:** Зорина Е. С. Языковые маркеры институциональных дискурсов в современном художественном тексте (на материале произведений С. Носова) // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 27–32.

### Introduction

The study of the modern fictional text, started by V.V. Vinogradov [Vinogradov 1980], has nowadays become a multidisciplinary area. Particular interest of science to linguistic aspect, text, communication and the speaker's personality puts the fictional text in the focus of attention of the humanities. Multidisciplinary approach in linguistics implies widening the scope of analyzed material, methods and techniques of analysis. Special emphasis should be placed on the potential of multidisciplinary approach for analyzing fictional texts of the late 20<sup>th</sup> and the beginning of the 21<sup>st</sup> centuries. A discourse-based approach for analyzing fictional texts is especially prospective as it opens the possibility of linguistic analysis of polymodal fictional narrative in the aspect of the author's intention.

N. D. Arutyunova defines discourse as “a coherent text in conjunction with extralinguistic – pragmatic, sociocultural, psychological and other factors, the text taken in the event aspect; speech viewed as an intentional social action, as a component that takes part in human interaction and mechanisms of their consciousness (cognitive processes)”. [Arutyunova 1990: 136] According to Arutyunova “social action” and “eventfulness” are realized in the fictional text within the framework of institutional discourses, presented in the same space with the narrative plot of the fictional text.

### Main part

To define the concept of “the institutional discourse” we follow the ideas of V. I. Karasik who views institutional discourse as communication within the given framework of status-role relations, such as: political, legal, military, pedagogical, religious, mystical etc. [Karasik 2004: 299]. Text discursivisation is the result of the author's address to various spheres of “communication”. Thus, the text includes the entire verbalized mental space of a particular sphere of knowledge. [Asratyan 2015: 17] It is important to emphasize that the fictional text analysis does not presuppose the change of scientific paradigm formed in 20<sup>th</sup> century that proclaimed dominance of communicative approach and is centered on the speaker's personality. While recognizing the leading role of the author of the fictional narrative this approach gives the possibility to discuss and describe a text in terms of another science.

The goal of linguistic analysis as such is to reveal the markers of institutional discourses in fictional narrative. So, in the works by Sergey Nosov special attention should be paid to the analysis of the relevant institutional discourses: sociocultural and historical. The author's intention lies in the deliberate discursivisation of the narrative based on the significant historical phenomena and events. Thus, the characters of the play “Berendey” recollect the way they were selling paring knives:

1. *Rurik. <...> Remember how we went to Smolensk...And how we went to Rostov-Don? Remember **racketeering** at the central market? Don't you remember? You were about to be stabbed but everything worked out. It's all over now. (“Berendey”, 113)*

2. *Volodya. And what is your **tyaga** (the number of buyers within a set period of time), Rurik? Rurik. **Tyaga?**.. You really remember such words...*

*Volodya. We are **professionals** after all. And that leaves a memory, you know.*

*Rurik. Good **tyaga**. Twenty five buyers per hour. As **in better times** in the south of Russia.*

*Volodya. **In better times the tyaga** made a hundred and twenty five. Under the inspiration. (“Berendey”, 126)*

The lexical markers of discourse of the post-Soviet times include slang lexemes that named characteristic features of trade organization of that period: *racketeering and tyaga*. The modal coloring of such words as “professionals” and “better times” realized in the discursive aspect should also be highlighted. Both the characters are philologists by their education who, however, in the difficult times for the whole country, as well as many other people, had to search for the opportunity to earn money and sold paring knives in the street from the stall. The constructions of expressive syntax [Akimova 1990]: parcellation “*Good **tyaga**. Twenty five buyers per hour. As **in better times** in the south of Russia*” and specific word order “***In better times the tyaga** made a hundred and twenty five*” – and specific punctuation (ellipsis and specific interrogative constructions) mark the modal diversity of the narration. The main meaning of the word “professionals” – people having a profession; as well as the discursive meaning “*someone who has a lot of experience or skill in a particular job or activity*” are realized simultaneously. The word combination “better times” in the subjective modality of the characters realizes its special meaning: **the best** times for a situation that was relevant for a particular period. In discursive aspect, however, the post-Soviet Perestroika period can hardly be called “the best times”.

In S. Nosov’s plays historical discourse (the events of the 20<sup>th</sup> century) is coherently marked by lexical means, among which particular attention should be paid to precedent names – names of brands of goods that became landmarks of the Soviet epoch: vodka “Stolichnaya” and cigarettes “Belomor”. Knowledge of Soviet brands and peculiarities of industry and trade of that period are necessary conditions for realizing the author’s intention in discursive aspect. Consequently, it is essential to note the specific features of precedent name structure which implies “the invariant of perception”: the nucleus and the periphery [Krasnykch 2002:80].

3. *Volodya. Here comes the policeman to arrest us.*

*Rurik. If we were smoking “**Belomor**”, and we are not smoking “**Belomor**”, we are drinking “**Stolichnaya**”.*

*Volodya. You can drink “**Stolichnaya**”.*

*Rurik: “**Belomor**” is not allowed.*

*Volodya: Ecology, you say. (“Berendey”, 144)*

4. *Anton Antonovich. <...> And I thought, maybe we should take a convenient opportunity of sending some souvenir (to Don Pedro). How do you think?*

*<...>*

*Anton Antonovich. Which one? It’s a problem. I’ve been looking closely at **matryoshkas**.*

*Grigory Vasilievich. You think he needs your **matryoshkas**?*

*<...>*

*Grygory Vasilievich. Send him a bottle of “**Stolichnaya**”.*

*Anton Antonovich. Are you serious?*

Grygory Vasilievich. *I am. Do you know how they appreciate our vodochka there?* (“Don Pedro”, 26)

To get the author’s intention it is necessary for the reader to pass from recognizing a precedent name to broad knowledge of history, sociology and the way life was organized in the Soviet period. Understanding the last passage in discursive aspect requires the knowledge of the image and perception of Russia and things that are traditionally Russian (matryoska and “vodochka”) abroad. The modal coloring of the word “**vodochka**” marked by the diminutive suffix, reveals the character’s peculiar attitude to the traditional Russian beverage at the level of the narrative plot, while in discursive aspect it suggests referring to particular features of the popular image of Russia as well as to the pride for the motherland.

In the novel “Firs Fortinbras” the reader again comes across the characters of the play “Berendey” selling paring knives in the street:

5. *Both Sashas, an artist and a sound engineer, didn’t go far yet. Both of them stopped in front of a street vendor selling kitchen tools that were evidently of handicraft manufacture. On a folding table root vegetables were laid out, the vendor was holding a potato in one hand, in his other hand there was a so-called decoration knife, something between a needle and a corkscrew, – he was demonstrating to the public how that thing worked by drilling out a spiral from a root as if it was made for frying in oil.* (“Firs Fortinbras”, 25)

The description of the scene from the narrator character’s perspective enables our referring to a whole range of ideas that are significant in the discursive aspect.

6. – **Works** well, turned round Sasha, the artist, – I could watch it over and over again.

7. – *He’d better **given alms to the poor**, – said Nastya.*

8. *I imagined another picture. That Sasha, the sound engineer, having grown older, was still selling out numerous needles-corkscrews behind the same folding table to grateful spectators of the long-running series which was quite as long as **Mexican soap operas** we had so long been indulged with by our native television. I didn’t watch, **though**.* (“Firs Fortinbras”, 25)

The theme of work, profession and role for the actor as well as the role, that each of us plays or lives through, is the main theme of the novel “Firs Fortinbras”. Reference to the complex lexical meaning of the word “work” and its potential senses marks the discursive aspect of the narration: The attitude to the nuclear sense of the lexical meaning of the verb “to work” underwent changes in the historical period described. The female character’s suggestion not to buy up and collect knives but to give them out to the poor: “*He’d better **given alms to the poor***” – requires addressing to the discourse related to the attitude to the poor and the alms in different periods of Russian history. The passage is concluded by mentioning the precedent phenomenon “**Mexican soap operas**” which is a cultural code of the whole epoch of Russian show business and mass media. The character, however, shows his non-involvement in the phenomenon and the epoch: “*I didn’t watch, though*”. The character’s modality is marked by the parenthesis “though” indicating “sudden change in the train of thought” [GAD]. The emotional contrast with the previous context containing positive evaluation of the phenomenon: “*we had so long been indulged with by our native television*” is realized in the discursive aspect as the author’s standpoint.

Talking about precedence as a marker of institutional discourses it is impossible not to consider the names of S. Nosov’s works: the play “Berendey” with one of the main characters named Rurik and the novel “Firs Fortinbras”. Evidently, the names themselves could become

objects of description and research in discursive aspect. The precedent names mark the perspective of historical discourse: “from Rurik to our days”, “from Shakespeare to Chekhov and our days”. Time continuum of humanity and the characters’ position, represented as points in history vector, are presented in discursive aspect creating timelessness of narration and determining the issues touched upon by the author as eternal.

It is worth noting that the author’s position is also marked at the level of grammar by means of statements belonging to the generative register [Zolotova, Onipenko, Sidorova 2004].

9. *That very Frolov worked as a night watchman in some architecture organization. He thought. He thought a lot. Those, who think a lot, quite often work as night watchmen* (“Architectural excesses”, 18).

The theme of choosing one’s life path (presented in the plays as well as in the novel) does not imply any historical reference. In the story “Architectural excesses” written in 1983 the theme is realized within the Soviet discourse where benefits of practical work are opposed to intellectual activity. In the discourse, that is relevant for the reader, the perception of the statement in the generative register is, however, changed. At this point one should refer to the knowledge in psychology, sociology and related disciplines indicating critical attitude to the experience of older generation, overcoming stereotypes, freedom of choosing activity and education. The modality of the grammatical construction is supported by the lexical juxtaposition of “*think*” and “*work as a night watchman*”. Interpretation of the statement containing universal timeless knowledge [Zolotova, Onipenko, Sidorova 2004: 30] depends on solving a whole range of problems concerning people’s attitude to intellectual and nonintellectual activity in different historical periods and in different social contexts. “Understanding (interpretation) is a dynamic process; during the process of reading images do not stick to one another in chronological order; it is new images that in this or that way modify the existing ones. The adequate approach herein requires recognizing the idea of the dynamic structure of the text” [Paducheva 2011: 7]. Despite the discourse dynamics the author still provides the reader with some reference points in time to promote their comprehension of the text. While describing the episode where he accidentally broke the bust of Lenin the character of the novel “Firs Fortinbras” notes:

10. *To tell the truth, I had to pay for the bust – not much, it was not worth anything those days* (“Firs Fortinbras”, 161).

The egocentric language unit “*those days*” [Paducheva 1996] opens the narration of the novel to the whole historical perspective. Peculiar use of punctuation in the character’s commentary should also be pointed out.

### Conclusion

Lexical and grammatical markers of institutional discourses in S. Nosov’s works can be characterized as complex units in the aspect of their modality as, on the one hand, they refer to the narrative plot, and mark timelessness of the narration, on the other. The author’s intention lies in activating the reader’s mind by using a wide range of discursive knowledge. Moreover, repetition of discursive fragments in the works of different genres creates “double” or even “multiple” discursivization of the texts and is perceived as the author’s stylistic device, which enables us to discuss the discursive field of all the writer’s works. Undoubtedly, reading and analyzing such texts of modern Russian literature can be of great pedagogical and social value.

**List of sources**

1. Architectural excesses // Closing the Topic: stories / Sergey Nosov. St.P., 2019. 448 p.
2. Berendey // The Knife won't Cut Carrots": [plays] / Sergey Nosov. Moscow, 2020. 432 p.
3. Don Pedro // The Knife won't Cut Carrots": [plays] / Sergey Nosov. Moscow, 2020. 432 p.
4. Firs Fortinbras: novel / Sergey Nosov. St.P., 2023. 256 p.
5. GAD – The Great Academic Dictionary of the Russian Language / chief editor K. S. Gordachevich. Vol. 3. Moscow, St.Petersburg: "Nauka", 2005.

**References**

1. Akimova G. N. Novoe v sintaksise sovremennogo russkogo yazyka. M.: Vysshaya shkola, 1990. 168 s.
2. Arutyunova N. D. Diskurs // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'; pod. red. V. I. YArcevoj. M.: Sov. Enciklopediya, 1990. S. 136.
3. Asratyan Z. D. Diskurs i tekst hudozhestvennogo proizvedeniya // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Lingvistika». 2015. T. 12. № 4. S. 17 – 20.
4. Vinogradov V. V. Stil' «Pikovoj damy» // Izbr. trudy. O yazyke hudozhestvennoj prozy. M.: Nauka, 1980. S. 176–239.
5. Zolotova G. A., Onipenko N. K., Sidorova M. YU. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka / pod obshch. red. G. A. Zolotovoj. M.: Nauka, 2004. 544 s.
6. Karasik V. I. YAzykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs. M.: Gnozis, 2004. 389 s.
7. Krasnyh V. V. Etnospiholingvistika i lingvokul'turologiya: kurs lekcij. M.: Gnozis, 2002. 284 s.
8. Paducheva E. V. Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa). M.: SHkola «YAzyki russkoj kul'tury», 1996. 464 s.
9. Paducheva E. The Linguistics of Narrative: The Case of Russian: monograph. Moscow: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 326 p.

***Информация об авторе***

***Зорина Екатерина Сергеевна*** – кандидат филологических наук,  
доцент, кафедра русского языка,  
Санкт-Петербургский государственный университет.

***Information about the author***

***Ekaterina Sergeevna Zorina*** – Ph. D. (Philology),  
Associate Professor, Department of Russian Language,  
St. Petersburg State University

Статья поступила в редакцию 10.09.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 10.11.2023.

The article was submitted 10.09.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 10.11.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 33–44.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 33-44.

Научная статья

УДК 81'42

## ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА КОРОНОВИРУСНОЙ ЭПОХИ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Артур Андреевич Шипицин<sup>1</sup>, Светлана Викторовна Шустова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> eretingel@gmail.com

<sup>2</sup> lanaschust@mail.ru

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире распространены практики лингвокреативности и заимствования лексем из других языков при описании происходящих в мире событий. В эпоху распространения межкультурной коммуникации и неограниченного потока новостей, поступающих со всего мира, у людей порождается необходимость отреагировать на различные события посредством вербализации собственных эмоций и чувств – для выражения своего мнения или создания конкретной терминологии, ассоциируемой с тем или иным социальным феноменом, используются специфические лексемы. С каждым днём их количество становится всё больше, они всё чаще употребляются журналистами в СМИ и пользователями социальных сетей. Для анализа дискурса коронавирусной эпохи были отобраны следующие лексемы: *антиваксер, антимаасочник, самоизоляция, социальная дистанция, удалённый режим работы, apérovisio, covidote, gestes barrières, quatorzaine u workation*. Все они рассматривались в контексте медиадискурса, где эти слова начали популяризоваться в связи с распространением феномена коронавирусной пандемии в жизни каждого человека. Новостные публикации имели цель отразить общественные позиции по отношению к происходящим в мире событиям. При анализе было необходимо подчеркнуть новизну данных лексем, которые либо обрели новое значение в контексте коронавирусной эпохи, либо являются неологизмами, возникшими в период пандемии.

**Ключевые слова:** коронавирусная эпоха, дискурс, русский язык, французский язык, дискурсивная практика.

**Для цитирования:** Шипицин А. А., Шустова С. В. Дискурсивная практика коронавирусной эпохи в русском и французском медиапространстве // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 33–44.

Original article

## RUSSIAN AND FRENCH MEDIA SPACE DISCURSIVE PRACTICE OF THE CORONAVIRUS ERA

Artur A. Shipitsin<sup>1</sup>, Svetlana V. Shustova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm State University, Perm, Russia

<sup>1</sup> eretingel@gmail.com

<sup>2</sup> lanaschust@mail.ru

**Abstract.** The relevance of the study is due to the fact that in the modern world, the practice of linguocreativity and borrowing lexemes from other languages are common in describing events taking place in the world. In the era of the spread of intercultural communication and the unlimited flow of news coming from all over the world, people have a need to react to various events by verbalizing their own emotions and feelings – specific lexemes are used to express their opinions or create a specific terminology associated with a particular social phenomenon. Every day their number is increasing, they are increasingly used by journalists in the media and social media users. To analyze the discourse of the new sensitivity within the framework of the discourse of the coronavirus era, the following lexemes were selected: anti-vaxxer, anti-masochist, self-isolation, social distance, remote operation, apérovisio, covidote, gestes barrières, quatorzaine and workation. All of them were considered in the context of the media discourse, where these words began to be popularized in connection with the spread of the phenomenon of the coronavirus pandemic in everyone's life. News publications aimed to reflect public attitudes towards the events taking place in the world. During the analysis, it was necessary to emphasize the novelty of these lexemes, which either acquired a new meaning in the context of the coronavirus era, or are neologisms that arose during the pandemic.

**Keywords:** coronavirus era, discourse, Russian language, French language, discursive practice.

**For citation:** Shipitsin A. A., Shustova S. V. Russian and French media space discursive practice of the coronavirus era. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:33-44. (In Russ.).

## Введение

Объектом исследования выступают дискурсивные практики коронавирусной эпохи. Материалом исследования служат «Словарь русского языка коронавирусной эпохи», 2021; Онлайн-словарь французского языка «Larousse». Первым этапом анализа является поиск лексического материала – конкретных лексем, ставших более употребительными в контексте коронавирусной эпохи, которые будут подвергнуты анализу. Было отобрано по 10 примеров конкретных лексем для каждого исследуемого аспекта (по 5 – на русском и французском языках).

Для анализа дискурса коронавирусной эпохи были отобраны следующие лексемы: *антиваксер, антимасочник, самоизоляция, социальная дистанция, удалённый режим работы, apérovisio, covidote, gestes barrières, quatorzaine и workation*. Все они рассматривались в контексте медиадискурса, где эти слова начали популяризироваться в связи с распространением феномена коронавирусной пандемии в жизни каждого человека. Новостные публикации отражают общественные позиции по отношению к происходящим в мире событиям. При анализе было необходимо подчеркнуть новизну данных лексем, которые либо обрели новое значение в контексте коронавирусной эпохи, либо являются неологизмами, возникшими в период пандемии [см., например, Вепрева, Куприна 2021; Олизько 2021; Путина 2021; Севреская, Селезнева 2021].

## Основная часть

Повышение частотности употребления лексем для описания событий, происходящих во время коронавирусной эпохи, обусловлено отношением общества к определённым стилям жизни. Очевидно, что множество ограничений, введённых государством, вызвало разногласия среди людей, одни были сторонниками этих ограничений во благо защиты друг друга и скорейшего уменьшения случаев заражения коронавирусной инфекцией, другие же выступали яркими противниками вакцинирования, ношения масок и пр. В языке отразилась реакция людей на последних – в социуме им стали давать названия с целью категоризовать данную группу людей. Например, в России широко используется слово *антимасочник*, употребляемое людьми по отношению к тем, кто отказывается носить маски в пандемию коронавируса. «Словарь

русского языка коронавирусной эпохи» предлагает следующее определение данному феномену – «О противнике использования медицинских масок в период пандемии». Иным распространённым вариантом является калька с французского языка: *антимаскер*.

Поскольку движение противников ношения масок заметно расширилось в период пандемии, в СМИ стали часто появляться новости об антимасочниках. Однако заголовки данных новостных публикаций явно неодобрительные: «Дебошира-антимасочника сняли с рейса Ульяновск – Москва» [73 Онлайн 2021]. «ВИДЕО» Антимасочник устроил провокацию на заправке в Тарту: «Выучи, черт возьми, Конституцию Эстонии!» [Iimon 2021]. Легко заметить, что данные публикации обсуждают моменты, когда антимасочники проявляют активную агрессию, когда их просят соблюдать меры защиты от заражения коронавирусной инфекцией. Предполагается, что новости такого рода заставят воспринимать движение антимасочников в негативном ключе, поскольку даже в заголовках к статьям об антимаскерах употребляются нелестные обращения, например, *дебошир*, или их действия описывают словом *провокация*, имеющим ярко выраженную негативную коннотацию.

Иногда люди могут использовать слово *антимасочничество*, говоря об антимаскерах как о социальной группе: «Антимасочничество – это не амбиции, а "последний рубеж" фрустрированного человека, которого "нагнули" на работе и в семье, и там он не может в ответ ни вякнуть, ни крикнуть, но зато в трамвае он внезапно чувствует себя Борцом» [amic.ru 2021], комментарий к публикации. Из этого же комментария к очередной новостной публикации о «бунтарском» поведении антимасочников видно, что воздействие СМИ действует, так как их стали воспринимать негативно. Лексема *антимаскер* обычно употребляется в СМИ в негативном контексте с целью уничижения и неодобрения данной тенденции. И это работает, поскольку созданный СМИ образ человека, прибегающего к иррациональной агрессии, стал наиболее важным в глазах людей.

Дискурс коронавирусной эпохи также затронул сферу здравоохранения для опровержения позиций противников мер защиты от коронавирусной инфекции стали привлекаться профессионалы, работающие в больницах и изучающих вирус в лабораториях. В частности, с распространением противников вакцинации, утверждающих, что принудительная вакцинация является нарушением их прав, появилось отражение данного феномена в языке, по отношению к ним стала употребляться лексема *антиваксер*. «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» также предлагает две схожих, но менее употребительных деривации данной лексемы: *антивакцинник*, *антивакцицик*. Каждый из них (включая *антиваксер*) имеет одинаковое определение – «О противнике обязательной вакцинации населения против коронавирусной инфекции» [Словарь коронавирусной эпохи русского языка 2021].

После всплеск случаев коронавирусной инфекции, слово стало чаще употребляться в более узком значении, которое выделяет ту часть движения «антиваксеров», которая выступает против вакцины от коронавируса: «Врачи в Чувашии позвали антиваксеров посетить «красные зоны» госпиталей» [РБК Новости 2021]. В связи с усложнением ситуации в стране в эпоху коронавируса – быстрые темпы заражения и повышение смертности от вируса – в российском медиа-пространстве, в основном, принято антагонизировать противников обязательной вакцинации против коронавирусной инфекции: «По словам Дмитриева, доводы антиваксеров во многом основаны на заблуждениях о развитии осложнений после вакцинации» [Парламентская газета 2022].

Данная лексема также получила отражение и в политической жизни государства, поскольку в Кремле стали реагировать на движение антиваксеров: *«Песков заявил, что антиваксеры в Кремле подвергаются «остракизму»* [РБК Новости 2022]. Также в российских СМИ употребляются и деривации от слова *антиваксер*, как, например *антиваксерство*: *«В Кремле назвали антиваксерство «стратегией по уничтожению народа»* [РБК Новости 2021].

Стало известно, что лексема *антиваксер* в российском медиа-пространстве стала использоваться куда чаще, наряду с его другими вариантами, помимо заимствованного из иностранного языка. Также, как правило, когда движение людей против вакцинации и упоминается, то чаще всего в отрицательном контексте с явным намерением контроля общественного мнения относительно пандемии и настраивания народа на вакцинирование против ковидной инфекции.

Феномен дискурса коронавирусной эпохи был обозначен и в контексте закона – люди стали задаваться вопросом легитимности ограничений, появилось мнение, что людей больше беспокоит потенциальный штраф за несоблюдение мер защиты против вируса.

Одной из наиболее часто используемых лексем, обозначающей увеличенное расстояние между людьми [Словарь русского языка коронавирусной эпохи 2021] стало словосочетание *социальная дистанция* (или сокращённый вариант – *соцдистанция*). Очевидно, что СМИ публиковали новости, популяризирующие идею о социальной дистанции: *«Эксперт заявил, что дистанция в 2 метра убережет от коронавируса в 90 % случаев»* [Интерфакс 2020]. Данный заголовок старается выполнить конкретную цель – навязать мнение о важности социальной дистанции в период коронавирусной эпохи, приводя статистические данные («...в 90 % случаев») и ссылку на медицинского эксперта.

Несмотря на попытку приведения медицинских фактов и рекомендации от эксперта, людей беспокоит другая проблема, связанная с социальной дистанцией: *«СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ НА УТРЕННИКЕ – ЭТО ДУРЬ! НО ШТРАФЫ ПЛАТИТЬ НЕ ХОТИМ»: В КАЗАНСКИХ ДЕТСАДАХ НЕ РИСКНУЛИ ПОРАДОВАТЬ МАМ НА 8 МАРТА* [Вечерняя Казань 2021]. В обществе боятся не столько шанса заражения коронавирусной инфекцией, сколько денежного штрафа, накладываемого на человека, который не соблюдает социальную дистанцию. Оказались ярко выражены тенденции СМИ прибегать к мнению экспертов и активному распространению информации о важности социальной дистанции, употребляя данный термин в положительном контексте. Однако, сравнив их с реальными социальными настроениями, нам удалось выяснить, что люди не обращают внимания на рекомендации, идущие от медицинских рабочих, люди больше беспокоятся о штрафе.

Лексема *самоизоляция* также упоминается в контексте штрафования жителей «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» даёт слову следующее определение – *«комплекс мер, официально введённый в России весной 2020 г. в связи с карантином по коронавирусной инфекции и предполагающий ограничение свободного передвижения граждан (пребывание дома, запрет на посещения общественных мест и т. п.); строгий карантин по коронавирусной инфекции»* [Словарь русского языка коронавирусной эпохи 2021]. Как и с феноменом социальной дистанции, люди начали ставить вопрос индивидуальной финансовой угрозы за несоблюдение самоизоляции: *«Самоизоляция – это обязательно? И что грозит за её несоблюдение?»* [Idel.Реалии 2020]. *«Самоизоляция и законность штрафов:*

новые комментарии эксперта» [Реальное время 2020]. В связи с более частотным использованием слова *самоизоляция* в контексте денежного штрафа, можно утверждать, что людей в российском обществе больше беспокоит проблема избежания его наложения, нежели непосредственно заражение коронавирусной инфекцией. Можно уверенно заявить, что денежный вопрос ставится на первое место при обсуждении самоизоляции в СМИ, поскольку обе лексемы чаще всего употребляются в контексте возможной уплаты штрафа, а точнее – способов его избежания.

Лексически пандемия коронавируса также отразилась в профессиональной сфере. Очередной мерой защиты от коронавируса стала работа людей из дома, исключая посещение офиса с целью уменьшения риска заражения коронавирусной инфекцией. Официально в России был учреждён термин *удалённая работа*: «С 1 января вступил в силу закон об удаленной работе» [Государственная дума 2021]. Однако, помимо него частоупотребляемыми вариантами являются *дистанционная работа*, *дистанционка*, *удалёнка* и *работа на удалёнке*.

В самый разгар коронавирусной эпохи, рынок удалённой работы стал намного больше. В связи с продолжительным режимом работы из дома, многие стали задаваться вопросом эффективности данного способа труда: «Эффективна ли работа на удаленке? Мнения начальников и сотрудников разделились» [bfm.ru 2020]. Стали обсуждаться положительные и отрицательные последствия такой работы: «Работа «на удалёнке»: плюсы и минусы» [Организации Объединённых Наций 2022]. Можно предположить, что это связано со смешанным отношением к такому виду работы, СМИ выражают скептицизм, говоря об эффективности «удалёнки», что подтверждается очевидной сомнительной формулировкой мнений о данном типе работы. Тем не менее, в обществе начали привыкать и даже предпочитать данный способ работы: «Желающих остаться на удалёнке стало в два раза больше» [Взгляд-инфо 2020]. Очевидно, что удалённая работа, как результат вспышки коронавирусной инфекции, показала большему кругу людей, каково это – работать удалённо, и немалому количеству людей это понравилось.

Использование словосочетания *удалённая работа* со всеми его деривациями в СМИ участилось после массового перевода сотрудников на такой режим работы, независимо от того, что данный феномен существовал всегда. Пока онлайн-публикации ставят под вопрос дистанционку и то, как она влияет на результат работы – положительно или отрицательно, людям нравится такой тип работы, несмотря на попытку СМИ проявлять сомнение и даже неодобрение подобного типа работы, желая вернуть работников в офисы.

Как и в России, очевидно, что и во Франции также присутствуют некие собственные представления и убеждения относительно мер защиты. Этому способствует строгость по отношению к гражданам со стороны государственных предприятий (например, аэропортов), правительственных органов и учёных, которые делятся своей позицией с научными журналами. Например, лексема, обозначающая изоляцию людей на несколько дней для предотвращения распространения болезни [Midi Libre 2020], которой французы дали собственное название – *quatorzaine* – получила распространение во французских СМИ. Онлайн-словарь французского языка Larousse определяет слово как «Четырнадцатидневная изоляция, которой должен придерживаться человек с COVID-19 и, возможно, люди, контактировавшие с ним (в случае контактов)» [Larousse].

Французы, по всей видимости, придают большое значение карантину, связанному с пандемией коронавируса: «*Quatorzaine obligatoire: plus de 700 contrôles effectués*», «*On ne plaisante pas avec la quatorzaine imposée aux voyageurs qui arrivent de France, qu'ils soient résidents ou en mission. Les conditions d'isolement ont été renforcées pour lutter contre la propagation du virus et de ses formes déviantes. Les gendarmes effectuent des contrôles pour traquer d'éventuels fraudeurs tenus de rester à l'isolement chez eux ou dans des sites dédiés*» [franceinfo 2021]. В заголовке статьи и первых двух предложениях говорится о необходимости двухнедельного дневного карантина, упоминая количество проверок, усиление условий изоляции, упоминание обязательности карантина («*Quatorzaine obligatoire...*») и вовлечение в проверки жандармов, французские СМИ используют термин для распространения идеи о значимости проведения карантинов в контексте коронавирусной эпохи. Предполагается, что они пытаются придать лексеме значимость, аналогично они поступают с лексемой *gestes barrières*, ставится цель распространения данного феномена. Французские СМИ хотят, чтобы лексема *quatorzaine* серьёзно воспринимался гражданами Франции, упоминая обязательный характер карантина абсолютно для всех.

В том же ключе упоминается и иное выражение, связанное с мерами защиты во время пандемии – *gestes barrières*, которое определяется как *простые, принимаемые ежедневно профилактические меры, которые помогают снизить передачу вирусных инфекций во время эпидемий* [ameli.fr 2022].

Из заголовков статей и выдержек из них, в которых используется лексема *gestes barrières*, можно заметить определённое отношение к нему: «*Cet été, n'oublions pas les gestes barrières contre le Covid-19*» [Gouvernement 2022], «*Pour diminuer l'impact de la Covid-19 sur la santé des populations, ces données nouvelles suggèrent que des efforts importants doivent être réalisés pour que les individus ne se contaminent pas et ne se re-contaminent pas. Il s'agit bien entendu des gestes barrières*» [Futura 2022]. В данных контекстах используются формулировки, придающие лексеме *gestes barrières* важность, говорится о необходимости соблюдения этих самых мер. Предполагается, что происходит попытка придания конкретной ассоциации по отношению к этому термину, публикаторы ставят себе цель распространения значимости данного феномена. Стоит добавить, что приведённые примеры взяты с государственного веб-сайта Франции и научного онлайн-журнала. Очевидно, что придача важности лексеме *gestes barrières* является основной целью для правительственных органов Франции и научного ответвления СМИ в контексте пандемии, чтобы сократить количество заражений.

По всей видимости, на французов получилось оказать влияние в связи с общими социальными настроениями во французском обществе. Позиция французов отражается в лексеме *covidiot*, обозначающей тех, кто отвергает необходимость соблюдения мер защиты от коронавирусной инфекции, или же наоборот – *впадает в панику, пытается сделать всё, чтобы быть в безопасности; тип человека или поведения, которые не одобряются частью населения*.

Французы к таким людям относятся, очевидно, отрицательно: «*Le néologisme «covidiot» dit bien ce qu'il veut dire*» [Le temps 2020]. Один только заголовок, упоминающий так называемых *ковидиотов*, даёт негативную окраску, подчёркивая, что люди и сами прекрасно понимают, о ком идёт речь. Сам по себе термин является довольно оскорбительным, но лексические средства как в заголовке, так и в содержании статьи показывают таких людей в свете антигероя. СМИ пытаются создать *ковидиотам* отрицательный образ.

В другой статье описывается типичный «ковидиот»: «*Voici 10 exemples marquants de «covidiotie»*» [Le Journal de Montreal 2020]. Примечательно, что в данной публикации феномену таких людей даже дали собственное имя – «*covidiotie*». Здесь продолжается тенденция придания негативной окраски лексеме *covidiot* и всему тому, что с этим связано. Лексема *covidiot* была создана в связи с отрицательным впечатлением о конкретной группе людей, что отражается как в публикациях, выходящих об этих людях, так и в самом неологизме, возникшем среди французов для необходимости дать название таким персонам и охарактеризовать их.

Коронавирусная эпоха нашла отражение и в профессиональной сфере жизни людей. С распространением удалённой работы в связи с пандемией коронавируса люди начали пользоваться данной возможностью, чтобы уехать в другую страну и работать оттуда, параллельно наслаждаясь местной обстановкой. Они были в отпуске, но при этом работали. Во Франции данный феномен назвали *workation*. Данный феномен существовал и до начала коронавирусной эпохи. Однако некоторые утверждают, что начало пандемии придало феномену *workation* большей популярности: «*Le workation, révélé en 2020 par le Covid, se transforme en offre permanente des hébergements gagnants*» [elloha 2021]. Использование слова *révélé* (букв. «выявить») использовано неспроста, ведь до начала пандемии *воркейшн* не был так распространён. Вероятно, это связано с тем, что и удалённая работа не имела столь большой популярности, поэтому многие могли просто не знать о том, что *воркейшн* существует в принципе. Сам феномен, как и лексема *workation* не только утвердились во французском обществе и лексиконе, но и стали одобряться: «*Workation: ces adresses idéales pour télétravailler*». Очевидно, что французы выступают не только «за» удалённую работу и, в частности, *воркейшн*, предпочитая её нахождению в офисе, но даже дают рекомендации мест, куда стоит съездить, пока существует возможность работать дистанционно. Более того, в этой статье феномен *workation* (как, кстати, и «*télétravail*») настолько одобряется, что в ней перечисляются плюсы такого типа работы. Лексема *workation* глубоко утвердилась в жизни французов, которые смогли перейти на такой тип работы. Они считают его лучше работы из офиса и говорят о нём в положительном ключе, тем самым упоминая сам термин в позитивном контексте и создавая ему благоприятный образ различными лексическими способами.

Национальные французские традиции также подверглись изменениям в связи с коронавирусной эпохой, что отразилось в языке. Во Франции существует традиция, называемая *aperitif* (сокращённо «*аперо*») – часовое застолье с алкогольным напитком (как правило, шампанским или вином) и лёгкими закусками до завтрака, обеда или ужина. В связи с пандемией, возможность собираться за столом у французов пропала, что способствовало возникновению феномена под названием *apérovisio* – то же самое, только по видеозвонку. По всей видимости, французы не отчаялись после того, как пандемия отняла у них возможность проведения традиционных аперитивов: «*Confinement: Quelles applications pour vos réunions virtuelles et vos apéros videos?*» [My sweet immo 2020]. Исходя из заголовка данной статьи, можно заметить, что жители Франции оперативно отреагировали на режим самоизоляции и стали адаптироваться к нему методом поиска возможных приложений, которые можно использовать для связи.

Также можно заметить, что аперо проводятся французами даже онлайн не только ради сохранения традиции, но и удержания социальных связей. Более того, употребительным является иной вариант лексемы *apérovisio* – *apéro virtuel*: «*Pendant le confinement, ils*

*organisent des apéros virtuels pour garder contact*» [Huffpost 2020]. Из примера становится ясно, что самоизоляция привнесла в жизнь французов то же чувство, что и в жизнь россиян – одиночество. Предполагается, что аперитив посредством различных приложений для коммуникации стал для них возможностью не дать изоляции привести людей в отчаяние.

Пандемия коронавируса не стала преградой перед проведением аперитива для французов, которые перенесли его в виртуальный мир, пытаются сохранить традиции и не утратить отношения с другими людьми. В связи с этим термин «*apérovisio*» набрал огромную популярность во французских СМИ, твёрдо войдя в их лексический запас в связи с мировой ситуацией коронавирусной эпохи.

### **Заключение**

В эпоху распространения неограниченного потока новостей, поступающих со всего мира, у людей порождается необходимость отреагировать на различные события посредством вербализации собственных эмоций и чувств для выражения своего мнения или создания конкретной терминологии, ассоциируемой с тем или иным социальным феноменом, используются специфические лексемы. С каждым днём их количество становится всё больше, они всё чаще употребляются журналистами в СМИ и пользователями социальных сетей. Однако, если человек не является активным потребителем новостей или не наблюдает за развитием онлайн-пространства, множество этих лексем могут показаться ему непонятными, только если они не находятся на слуху.

### **Список литературы**

1. Вепрева И. Т., Куприна Т. В. Локдаун, карантин, самоизоляция: новое английское заимствование в синонимичном ряду коронавирусной лексики русского языка: материалы и исследования // Русский язык коронавирусной эпохи. Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И. Т. Вепрева и другие. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. С. 113–125.
2. Олизько Н. С. Динамика развития языка СМИ в период пандемии COVID-19 // Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: социокультурный контекст и динамика речевых практик. Тезисы докладов II Международной конференции. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2021. С. 102–103.
3. Путина О. Н. Функционирование неологизмов в процессе глобализации и миграции (на примере русского и английского языков) // Миграционная лингвистика. 2021. № 3. С. 67–74.
4. Северская О. И., Селезнева Л. В. Рефрейминг идиом и паремий в коронавирусном дискурсе: материалы и исследования // Слово.ру: балтийский акцент. 2021. Т. 12. № 1. С. 96–109.
5. Larousse. Dictionnaire français en ligne. URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (дата обращения: май 2023).

### **Список источников**

1. 73 Онлайн. Дарья Косаринова Дебошира-антимасочника сняли с рейса Ульяновск – Москва 2021. URL: [https://73online.ru/r/deboshira-antimasochnika\\_snyali\\_s\\_reysa\\_ulyanovsk\\_-\\_moskva-97691](https://73online.ru/r/deboshira-antimasochnika_snyali_s_reysa_ulyanovsk_-_moskva-97691) (дата обращения: 13.11.2022).
2. Вечерняя Казань. Наталия Васильева «СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ НА УТРЕННИКЕ – ЭТО ДУРЬ! НО ШТРАФЫ ПЛАТИТЬ НЕ ХОТИМ»: В КАЗАНСКИХ ДЕТСАДАХ НЕ РИСКНУЛИ ПОРАДОВАТЬ МАМ НА 8 МАРТА 2021. URL: <https://www.evening-kazan.ru/articles/socialnaya-distanciya-na-utrennike-eto-dur-no-shtrafy-platit-ne-hotim-v-kazanskih-detsadah-ne-risknuli-poradovat-mam-na> (дата обращения: 12.11.2022).

3. Взгляд-инфо. Алексей Кошелев Желающих остаться на удаленке стало в два раза больше 2020. URL: <https://www.vzsar.ru/news/2020/12/26/jelauschih-ostatsya-na-udalenske-stalo-v-dva-raza-bolshe.html> (дата обращения: 15.11.2022).
4. Государственная дума федерального собрания российской федерации Главные вопросы о дистанционной работе 2021. URL: <http://duma.gov.ru/news/50435/> (дата обращения: 12.11.2022).
5. Интерфакс Эксперт заявил, что дистанция в 2 метра убережет от коронавируса в 90% случаев 2020. URL: <https://www.interfax.ru/russia/704518> (дата обращения: 15.11.2022).
6. Организации Объединённых Наций Работа «на удаленке»: плюсы и минусы 2022. URL: <https://news.un.org/ru/story/2022/02/1417742> (дата обращения: 21.11.2022).
7. Парламентская газета. Вероника Флора Антиваксеры забыли, что их самих привили родители 2022. URL: <https://www.pnp.ru/social/antivaksery-zabyli-chto-ikh-samikh-privili-roditeli.html> (дата обращения: 01.11.2022)
8. РБК Новости В Кремле назвали антиваксерство «стратегией по уничтожению народа» 2021. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreeneews/61adf8749a79474ce5ffd7bb> (дата обращения: 01.11.2022).
9. РБК Новости Песков заявил, что антиваксеры в Кремле подвергаются «остракизму» 2022. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreeneews/61f3c6f09a79476d322bbf5> (дата обращения: 01.11.2022).
10. Реальное время. Карина Горбачева Самоизоляция и законность штрафов: новые комментарии эксперта 2020. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/171108-samoizolyaciya-i-zakonnost-shtrafov-kommentarii-eksperta> (дата обращения: 14.11.2022).
11. ameli.fr Les gestes barrières pour limiter la transmission des virus saisonniers et de la Covid-19 2022. URL: <https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/gestes-barrieres/les-gestes-barrieres-adopter> (дата обращения: 17.11.2022).
12. amic.ru. Никита Бородкин Третья волна. "Антимасочники" вновь устроили скандал в барнаульском трамвае 2021. URL: <https://www.amic.ru/news/prochee/tretya-volna-antimasochniki-vnov-ustroili-skandal-v-barnaulskom-tramvae> (дата обращения: 13.11.2022).
13. bfm.ru Эффективна ли работа на удалёнке? Мнения начальников и сотрудников разделились 2020. URL: <https://www.bfm.ru/news/446278> (дата обращения: 21.11.2022).
14. elloha Le covid reprend? Et si le workation devenait stratégique? 2021. URL: <https://blog.elloha.com/2021/11/28/entre-workation-et-travail-classique-loffre-hybride-du-groupe-accor/amp/> (дата обращения: 13.11.2022).
15. Idel.Реалии. Регина Альбертова Самоизоляция — это обязательно? И что грозит за её несоблюдение? 2020. URL: <https://www.idelreal.org/a/30517608.html> (дата обращения: 14.11.2022).
16. franceinfo Quatorzaine obligatoire: plus de 700 contrôles effectués 2021. URL: [https://la1ere.francetvinfo.fr/polynesie/tahiti/quatorzaine-obligatoire-plus-de-700-controles-effectues-945751.html](https://la1ere.francetvinfo.fr/polynesie/tahiti/quatorzaine-obligatoire-plus-de-700-contrroles-effectues-945751.html) (дата обращения: 21.11.2022).
17. Futura. Stephanie Le Guillou Attraper la Covid-19 plusieurs fois augmente le risque de complications graves 2022. URL: <https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/covid-19-attraper-covid-19-plusieurs-fois-augmente-risque-complications-graves-101764/> (дата обращения: 17.11.2022).
18. Gouvernement Cet été, n'oublions pas les gestes barrières contre le Covid-19 2022. URL: <https://www.gouvernement.fr/actualite/cet-ete-noublions-pas-les-gestes-barrieres-contre-le-covid-19> (дата обращения: 17.11.2022).
19. Huffpost. Marine Le Breton Pendant le confinement, ils organisent des apéros virtuels pour garder contact 2020. URL: [https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pendant-le-confinement-ils-organisent-des-aperos-virtuels-pour-garder-contact\\_161383.html](https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pendant-le-confinement-ils-organisent-des-aperos-virtuels-pour-garder-contact_161383.html) (дата обращения: 13.11.2022).
20. Le temps. Olivier Perrin Le néologisme «covidiot» dit bien ce qu'il veut dire 2020. URL: <https://www.letemps.ch/opinions/neologisme-covidiot-dit-bien-quil-veut-dire> (дата обращения: 13.11.2022).

21. Le Journal de Montreal. Roxane Trudel Voici 10 exemples marquants de «covidiotie» 2020. URL: <https://www.journaldemontreal.com/2020/12/29/voici-pourquoi-ils-ont-ete-surnommes-les-covidiotis> (дата обращения: 17.11.2022).

22. limon. Гетгер Трумси ВИДЕО Антимасочник устроил провокацию на заправке в Тарту: «Выучи, черт возьми, Конституцию Эстонии!» 2021. URL: <https://limon.postimees.ee/7376499/video-antimasochnik-ustroil-provokaciyu-na-zapravke-v-tartu-vyuchi-chert-vozmi-konstituciyu-estonii> (дата обращения: 13.11.2022).

23. Midi Libre. Laure Ducos Covid-19, agueusie, distanciel, taux d'incidence... le lexique des mots apparus avec l'épidémie 2021. URL: <https://www.midilibre.fr/2021/02/18/covid-19-agueusie-distanciel-taux-d-incidence-le-lexique-des-mots-apparus-avec-lepidemie-9380493.php> (дата обращения: 30.10.2022).

24. My sweet immo Newsroom Confinement: Quelles applications pour vos réunions virtuelles et vos apéros videos? 2022. URL: <https://www.mysweetimmo.com/2020/03/30/les-meilleures-app-video-call/> (дата обращения: 21.11.2022).

### References

1. Vepreva I. T., Kuprina T. V. Lokdaun, karantin, samoizolyatsiya: novoe angliiskoe zaimstvovanie v sinonimichnom ryadu koronavirusnoi leksiki russkogo yazyka: materialy i issledovaniya [Lockdown, quarantine, self-isolation: a new English borrowing synonymous with the coronavirus vocabulary of the Russian language: materials and research]. *Russkii yazyk koronavirusnoi epokhi* [Russian language of the coronavirus era]. Saint Petersburg, Institut lingvisticheskikh issledovaniy RAN Publ., 2021, pp. 113–125.

2. Oliz'ko N. S. Dinamika razvitiya yazyka SMI v period pandemii COVID-19 [Dynamics of media language development during the COVID-19 pandemic]. *Lingvokul'turnye aspekty globalizatsionnykh protsessov: sotsiokul'turnyi kontekst i dinamika rechevykh praktik. Tezisy dokladov II Mezhdunarodnoi konferentsii* [Linguocultural aspects of globalization processes: sociocultural context and dynamics of speech practices. Abstracts of reports and International conference]. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet Publ., 2021, pp. 102–103.

3. Putina O. N. Funktsionirovanie neologizmov v protsesse globalizatsii i migratsii (na primere russkogo i angliiskogo yazykov) [The functioning of neologisms in the process of globalization and migration (using the example of Russian and English languages)]. *Migratsionnaya lingvistika* [Migration linguistics]. 2021, no. 3, pp. 67–74.

4. Severskaya O. I., Selezneva L. V. Refreiming idiom i paremii v koronavirusnom diskurse: materialy i issledovaniya // Slovo.ru: baltiiskii aktsent. 2021. T. 12, no. 1, pp. 96–109.

5. Larousse. Dictionnaire français en ligne. (In Russ.). Available at: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (accessed: mai 2023).

### List of sources

1. 73 Onlain. Dar'ya Kosarinova Deboshira-antimasochnika snyali s reisa Ul'yanovsk - Moskva 2021 [73 Online. Daria Kosarinova Anti-masker rowdy removed from Ulyanovsk – Moscow 2021 flight]. (In Russ.). Available at: [https://73online.ru/r/deboshira-antimasochnika\\_snyali\\_s\\_reisa\\_ulyanovsk\\_-\\_moskva-97691](https://73online.ru/r/deboshira-antimasochnika_snyali_s_reisa_ulyanovsk_-_moskva-97691) (accessed: 13.11.2022).

2. Vechernyaya Kazan'. Nataliya Vasil'eva «SOTsIAL"NAYa DISTANTsIYA NA UTRENNIKE - ETO DUR"! NO ShTRAFY PLATIT" NE KhOTIM»: V KAZANSKIKh DETSADAKh NE RISKNULI PORADOVAT" MAM NA 8 MARTA 2021 [Evening Kazan. Natalia Vasilyeva “SOCIAL DISTANCE AT A MAINTENE PERFORMANCE IS STUPID! BUT WE DON'T WANT TO PAY FINES”: KAZAN KINDERGARTENS DID NOT RISK TO PLEASE MOMMS ON MARCH 8, 2021]. (In Russ.). Available at: <https://www.evening-kazan.ru/articles/socialnaya-distanciya-na-utrennike-eto-dur-no-shtrafy-platit-ne-hotim-v-kazanskih-detsadah-ne-risknuli-poradovat-mam-na> (accessed: 12.11.2022).

3. Vzglyad-info. Aleksei Koshelev Zhelayushchikh ostat'sya na udalenne stalo v dva raza bol'she 2020 [View-info. Alexey Koshelev There are twice as many people wishing to stay remote in 2020]. (In Russ.). Available at: <https://www.vzsar.ru/news/2020/12/26/jelauschih-ostatsya-na-udalenne-stalo-v-dva-raza-bolshe.html> (accessed: 15.11.2022).

4. Gosudarstvennaya дума federal'nogo sobraniya rossiiskoi federatsii Glavnye voprosy o distantsionnoi rabote 2021 [State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation Main questions about remote work 2021]. (In Russ.). Available at: <http://duma.gov.ru/news/50435/> (accessed: 12.11.2022).

5. Interfaks Ekspert zayavil, chto distantsiya v 2 metra uberezh et ot koronavirusa v 90% sluchaev 2020 [Interfax An expert said that a distance of 2 meters will protect against coronavirus in 90% of cases 2020]. (In Russ.). Available at: <https://www.interfax.ru/russia/704518> (accessed: 15.11.2022).

6. Organizatsii Ob"edinennykh Natsii Rabota «na udalenne»: plyusy i minusy 2022 [United Nations Working remotely: pros and cons 2022]. (In Russ.). Available at: <https://news.un.org/ru/story/2022/02/1417742> (accessed: 21.11.2022).

7. Parlamentskaya gazeta. Veronika Flora Antivaksery zabyli, chto ikh samikh privili roditeli 2022 [Parliamentary newspaper. Veronica Flora Anti-vaxxers forgot that their parents vaccinated them 2022]. (In Russ.). Available at: <https://www.pnp.ru/social/antivaksery-zabyli-chto-ikh-samikh-privili-roditeli.html> (accessed: 01.11.2022)

8. RBK Novosti V Kremle nazvali antivakserstvo «strategiei po unichtozheniyu naroda» 2021 [RBC News The Kremlin called anti-vaxxing a “strategy to destroy the people” 2021]. (In Russ.). Available at: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/61adf8749a79474ce5ffd7bb> (accessed: 01.11.2022).

9. RBK Novosti Peskov zayavil, chto antivaksery v Kremle podvergayutsya «ostrakizmu» 2022 [RBC News Peskov said that anti-vaxxers in the Kremlin are being “ostracized” 2022]. (In Russ.). Available at: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/61f3c6f09a79476d322bbf5> (accessed: 01.11.2022).

10. Real'noe vremya. Karina Gorbacheva Samoizolyatsiya i zakonnost' shtrafov: novye kommentarii eksperta 2020 [Real time. Karina Gorbacheva Self-isolation and the legality of fines: new expert comments 2020]. (In Russ.). Available at: <https://realnoevremya.ru/articles/171108-samoizolyatsiya-i-zakonnost-shtrafov-kommentarii-eksperta> (accessed: 14.11.2022).

11. ameli.fr Les gestes barrières pour limiter la transmission des virus saisonniers et de la Covid-19 2022. URL: <https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/gestes-barrieres/les-gestes-barrieres-adopter> (дата обращения: 17.11.2022).

12. amic.ru. Nikita Borodkin Tret'ya volna. "Antimasochniki" vnov' ustroili skandal v barnaul'skom tramvae 2021 [amic.ru. Nikita Borodkin The third wave. “Anti-maskers” again caused a scandal in the Barnaul tram 2021]. (In Russ.). Available at: <https://www.amic.ru/news/prochee/tretya-volna-antimasochniki-vnov-ustroili-skandal-v-barnaulskom-tramvae> (accessed: 13.11.2022).

13. bfm.ru Effektivna li rabota na udalenne? Mneniya nachal'nikov i sotrudnikov razdelilis' 2020 [bfm.ru Is working remotely effective? Opinions of bosses and employees are divided 2020]. (In Russ.). Available at: <https://www.bfm.ru/news/446278> (accessed: 21.11.2022).

14. elloha Le covid reprend? Et si le workation devenait stratégique? 2021. URL: <https://blog.elloha.com/2021/11/28/entre-workation-et-travail-classique-loffre-hybride-du-groupe-accor/amp/> (дата обращения: 13.11.2022).

15. Idel.Realii. Regina Al'bertova Samoizolyatsiya — eto obyazatel'no? I chto grozit za ee nesoblyudenie? 2020 [Idel.Realities. Regina Albertova Is self-isolation mandatory? And what are the consequences for non-compliance? 2020]. (In Russ.). Available at: <https://www.idelreal.org/a/30517608.html> (accessed: 14.11.2022).

16. franceinfo Quatorzaine obligatoire: plus de 700 contrôles effectués 2021. URL: <https://la1ere.francetvinfo.fr/polynesie/tahiti/quatorzaine-obligatoire-plus-de-700-contrôles-effectues-945751.html> (дата обращения: 21.11.2022).

17. Futura. Stephanie Le Guillou Attraper la Covid-19 plusieurs fois augmente le risque de complications graves 2022. URL: <https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/covid-19-attraper-covid-19-plusieurs-fois-augmente-risque-complications-graves-101764/> (дата обращения: 17.11.2022).

18. Gouvernement Cet été, n'oublions pas les gestes barrières contre le Covid-19 2022. URL: <https://www.gouvernement.fr/actualite/cet-ete-noublions-pas-les-gestes-barrieres-contre-le-covid-19> (дата обращения: 17.11.2022).

19. Huffpost. Marine Le Breton Pendant le confinement, ils organisent des apéros virtuels pour garder contact 2020. URL: [https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pendant-le-confinement-ils-organisent-des-aperos-virtuels-pour-garder-contact\\_161383.html](https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pendant-le-confinement-ils-organisent-des-aperos-virtuels-pour-garder-contact_161383.html) (дата обращения: 13.11.2022).

20. Le temps. Olivier Perrin Le néologisme «covidiot» dit bien ce qu'il veut dire 2020. URL: <https://www.letemps.ch/opinions/neologisme-covidiot-dit-bien-quil-veut-dire> (дата обращения: 13.11.2022).

21. Le Journal de Montreal. Roxane Trudel Voici 10 exemples marquants de «covidiotie» 2020. URL: <https://www.journaldemontreal.com/2020/12/29/voici-pourquoi-ils-ont-ete-surnommes-les-covidiotis> (дата обращения: 17.11.2022).

22. limon. Getter Trumsi VIDEO Antimasochnik ustroil provokatsiyu na zapravke v Tartu: «Vyuchi, chert voz'mi, Konstitutsiyu Estonii!» 2021 [limon. Getter Tromsie VIDEO Anti-masker staged a provocation at a gas station in Tartu: “Learn, damn it, the Constitution of Estonia!” 2021]. (In Russ.). Available at: <https://limon.postimees.ee/7376499/video-antimasochnik-ustroil-provokatsiyu-na-zappravke-v-tartu-vyuchi-chert-vozmi-konstituciyu-estonii> (accessed: 13.11.2022).

23. Midi Libre. Laure Ducos Covid-19, agueusie, distanciel, taux d'incidence... le lexique des mots apparus avec l'épidémie 2021. URL: <https://www.midilibre.fr/2021/02/18/covid-19-agueusie-distanciel-taux-d-incidence-le-lexique-des-mots-apparus-avec-lepidemie-9380493.php> (дата обращения: 30.10.2022).

24. My sweet immo Newsroom Confinement: Quelles applications pour vos 24. réunions virtuelles et vos apéros videos? 2022. URL: <https://www.mysweetimmo.com/2020/03/30/les-meilleures-app-video-call/> (дата обращения: 21.11.2022).

### ***Информация об авторах***

***А. А. Щипицын*** – студент, факультет современных иностранных языков и литератур,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

***С. В. Шустова*** – доктор филологических наук, профессор, кафедра лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

### ***Information about the authors***

***Shipitsin A. A.*** – Student, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,  
Perm State University;

***S. V. Shustova*** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Department of Linguistics and Translation,  
Perm State University

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 20.11.2023.

The article was submitted 20.08.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication 20.11.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 45–57.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 45-57.

Научная статья

УДК 82.09(510)

### ПОНЯТИЕ «МЕТОД» В КИТАЙСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Чжу Хой<sup>1</sup>, Борис Вадимович Кондаков<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> 724488264@qq.com

<sup>2</sup> kondakovb@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается система понятий, используемых в китайском литературоведении для характеристики литературного процесса, – «творческий метод», «литературное направление» и «литературная школа»; приводится информация об этапах формирования в китайской литературе XX в. разнообразных творческих методов (прежде всего реализма), анализируется значение, вкладываемое в понятие «творческий метод». В работе отмечается воздействие на китайскую критику и литературоведение 1930-х гг. представлений Ф. Энгельса о реализме и практике «социалистического реализма», сформировавшейся под влиянием Советского Союза. Интерес к понятию «творческий метод» в китайском литературоведении начал возрастать в конце XX – начале XXI вв., когда возникла необходимость исследовать современный литературный процесс. В эти годы основными понятиями, используемыми для описания литературного процесса, стали «творческий метод», «литературное направление» и «литературная школа», в которые литературоведы и критики вкладывали разные значения. В статье анализируется практика применения в китайском литературоведении понятия «постреализм» – в отличие от других терминов – «реализм», «неореализм» и «постмодернизм». В статье делается вывод о том, что термин «неореализм» следует использовать для характеристики «позднего» реализма конца XIX – начала XX вв., в то время как термин «постреализм» – для описания явлений конца XX – начала XXI вв., в которых появляются отдельные приёмы, заимствованные из возникших ранее художественных методов, в том числе романтизма, неореализма, модернизма и постмодернизма. Высказывается мысль о том, что произведения современных писателей часто не укладываются однозначно в устойчивые «направленческие», жанровые или стилевые формы, поэтому для характеристики новых художественных явлений необходимо постоянно обновлять терминологический аппарат, приспособив его к специфическим особенностям современного искусства.

**Ключевые слова:** китайское литературоведение, творческий метод, реализм, постмодернизм, неореализм, постреализм, литературное направление, литературная школа.

**Для цитирования:** Чжу Хой, Кондаков Б. В. Понятие «Метод» в китайском литературоведении // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 45–57.

Original article

## THE CONCEPT OF “METHOD” IN CHINESE LITERARY STUDIES

Zhu Hui<sup>1</sup>, Boris B. Kondakov<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm State University, Perm, Russia

<sup>1</sup> 724488264@qq.com

<sup>2</sup> Россия, kondakovb@mail.ru

**Abstract.** The article examines the system of concepts used in Chinese literary criticism to characterize the literary process – “creative method”, “literary movement” and “literary group”; information is provided on the stages of formation in Chinese literature of the 20th century of various creative methods (primarily realism), and the meaning attached to the concept of “creative method” is analyzed. The work notes the impact on Chinese criticism and literary criticism of the 1930s of F. Engels’s ideas about realism and the practice of “socialist realism”, formed under the influence of the Soviet Union. Interest in the concept of “creative method” in Chinese literary criticism grew again at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries with the aim of studying the modern literary process. During these years, the main concepts used to describe the literary process were “creative method”, “literary movement” and “literary group”, to which literary scholars and critics assigned different meanings. The article analyzes the practice of using the concept of “postrealism” in Chinese literary studies, in contrast to other terms such as “realism”, “neorealism” and “postmodernism”. The article concludes that the term “neorealism” should be used to characterize “late” realism of the late 19th – early 20th centuries, while the term “post-realism” should be used to describe the phenomena of the late 20th – early 21st centuries, in which individual techniques borrowed from earlier artistic methods, including romanticism, neorealism, modernism and postmodernism. The idea is expressed that the works of modern writers often do not fit neatly into stable “directional”, genre or stylistic forms, therefore, in order to characterize new artistic phenomena it is necessary to constantly update the terminological apparatus, adapting it to the specific features of modern art.

**Keywords:** Chinese literary criticism, creative method, realism, postmodernism, neorealism, postrealism, literary movement, literary group.

**For citation:** Zhu Hui, Kondakov B. B. The concept of “Method” in Chinese literary studies. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:45-57. (In Russ.).

### Введение

В литературоведении советской эпохи понятие «творческий метод» являлось важной концептуальной категорией, применявшейся как для характеристики литературного процесса, так и творчества отдельных писателей. Традиционное китайское литературоведение не использовало такие понятия, как *творческий метод* или *литературное направление*: для большинства исследовательских целей было вполне достаточно «универсальных» понятий – *жанр*, *литературный стиль* (понимаемый как характеристика совокупности принципов организации художественной формы, особенности которой определяются содержанием произведения) или *литературная школа* (интерпретируемая как объединение писателей вокруг определённых художественных принципов).

### Основная часть

В XX в. понятие «творческий метод» пришло и в китайское литературоведение, однако история его возникновения и практика использования критиками и литературоведами отличалась от российской. При этом можно отметить, что размышления китайских учёных о методах литературы в первую очередь были отнесены к современной (то есть созданной в XX в.) литературе, а не к её прошлому. Раньше всего в китайскую литературную критику пришло понятие *реализм*. Дебаты вокруг проблемы понимания того, что из себя представляет современная реалистическая литература, возникли в начале XX в. В 1902 г. Лян Цичао в книге «О связи романов и управления народами» ввёл термин «описание реальности» [写实主义], что стало самым ранним использованием этого понятия в Китае. После начала «Движения четвертого мая» были предложены уточняющие характеристики понятия, одной из которых был «научный дух», то есть установка на объективное наблюдение и правдивое описание действительности, которое необходимо для поиска «истины». Понятие *творческий метод* [创作方法] пришло в китайские гуманитарные науки несколько позже. Литературовед и критик Чжу Пижи, редактор и рецензент журнала Чунцинского педагогического университета, выделил в истории китайской литературы XX в. *пять этапов*, характеризующих развитие творческих методов и связанных с ними теоретических представлений [Чжу Пижи 2010: 20].

*Первый этап* (1915–1919) характеризовался «скрытым» (стихийным) развитием творческих методов, когда под воздействием разнообразных «западных» литературных концепций китайская литература переживала крупный исторический перелом, однако концепция творческих методов тогда ещё не обсуждалась, а само понятие не определялось.

*Второй этап* (1919–1930) был ознаменован многочисленными дискуссиями о творческом методе, в ходе которых представители революционной литературы (Го Можо, Мао Дунь, Цюй Цюбай и др.), стоящие на позициях революционной пролетарской литературы, осуждали и отрицали «старый реализм» (а также *натурализм, романтизм, экспрессионизм, сюрреализм, фьючеризм, дадаизм* и т. д.), объявляя их «гнилыми», «больными», «извращёнными» и «пустыми» порождениями буржуазии, которые должны быть «свергнуты». В ходе этих дискуссий большинство участников всё-таки пришло к выводу о том, что «объективный реалистический метод», то есть *реализм* [现实主义], может сохранять своё значение и в новом обществе.

*Третий этап* (1931–1942) – время трансформации творческих методов. В этот период китайские исследователи пришли к выводу о том, что творческий метод основывается на *мировоззрении* писателя и включает в себя теоретическое содержание, сочетающееся с определённым взглядом на реальность. Была признана необходимость установления основной концепции революционно-реалистического метода, который бы отвечал потребностям развития национальной литературы (что стало особенно актуальным в связи с началом антияпонской войны). Весной 1933 г. внимание теоретиков литературы привлек новый творческий метод – *социалистический реализм*. Появление этого понятия в китайской критике было обусловлено прямым влиянием советского «социалистического реализма» (в частности, концепций, высказанных на Первом съезде Союза писателей СССР), а также воздействием на сознание китайской интеллигенции переводов классических произведений К. Маркса и Ф. Энгельса,

осуществлённых Цюй Цюбаем. Китайским критикам оказалось близким суждение Ф. Энгельса, высказанное им в письме М. Гаркнесс (1888): «Realism, to my mind, implies, besides truth of detail, the truthful reproduction of typical characters under typical circumstances» (в китайском переводе: «реалистическая мысль означает, помимо истинности деталей, правдивое воспроизведение типичных персонажей в типичных обстоятельствах»), то есть мысль о необходимости воспроизведения «типичных характеров», зависящих от изображённых писателем «типичных обстоятельств» [Маркс 2012: 590].

*Четвёртый этап* (1943–1976) был связан с углублением представлений о творческих методах и с расширением художественной практики их применения. Огромное воздействие на китайских писателей и критиков оказала «Речь на Яньаньском форуме по литературе и искусству» председателя Мао Цзэдуна, произнесённая 2 и 23 мая 1942 г., в которой было указано направление развития пролетарской литературы: «...Марксизм-ленинизм может включать, но не может заменить реализм в литературно-художественном творчестве»; при этом нужно учитывать, что политика «не равняется искусству, а общее мировоззрение не равняется методологии художественного творчества»<sup>1</sup> [Мао Цзэдун 1942].

В то же самое время перед китайскими исследователями встал и вопрос о роли романтизма в китайской литературе. В «Речи на Яньаньском форуме» Мао Цзэдуна были сформулированы принципы, на которые должно ориентироваться новое искусство: «Жизнь, отражённая в литературных и художественных произведениях, может быть выше и интенсивнее обычной жизни. Более сконцентрированной, более типичной, более идеальной и, следовательно, более универсальной. Революционная литература и искусство должны создавать различные образы, соответствующие жизни того времени, и помогать массам способствовать прогрессу истории» [Мао Цзэдун 1942]. Таким образом, перед искусством будущего ставилась задача объединения «реального» и «идеального» – творческий принцип диалектического объединения революционного реализма и революционного романтизма. Аналогичная мысль высказывалась в своё время А. М. Горьким в письме сибирскому писателю В. И. Анучину 22 октября (4 ноября) 1912 г., в котором говорилось о перспективах развития литературы: «Мысль о том, что это будет и не реализм, и не романтизм, а синтез их обоих, – мне кажется приемлемой. Да, возможно, что так и будет» [Горький 1997: 173].

За семнадцать лет, прошедших с момента основания Китайской Народной Республики, под влиянием советских литературно-теоретических моделей обсуждение творческих методов вышло на новый уровень. К творческим методам стали относить творческие установки, художественные взгляды, способы художественного понимания и выражения общественной жизни [Фэн Сюэфэн 1981: 478]. Так, например, в 1953 г. критик Ван Яо в работе «История новой китайской литературы» высказал несогласие с теми, кто рассматривал западный «критический реализм» только как «буржуазное» явление, а его воздействие на современную литературу интерпретировал преимущественно в негативном плане, не анализируя всю совокупность факторов: «Даже если мировоззрение писателя принадлежит к разряду буржуазных, его не следует отождествлять с творческим методом; мысль автора оказывает существенное воздействие на содержание произведения искусства, но сам творческий метод выражает накопленный художественный практический опыт и обусловленность социальной жизни мышлением» [Ван Яо 1982: 17].

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод с китайского языка на русский выполнен Чжу Хой.

В течение десяти лет Культурной революции теоретическое осмысление проблемы творческого метода не продвинулось: были только предложены пресловутые «три выдающихся творческих метода»: «выделять положительных персонажей среди всех персонажей; выделять героических персонажей среди положительных персонажей; выделять главных героических персонажей среди героических персонажей».

*Пятый этап* (1977–1990) – время «угасания» творческих методов: дискуссии о теоретическом значении понятия возникают редко; всё реже и реже используется сам термин, а в художественной практике писателей происходит смешение приёмов, характерных для разных методов.

Интерес к понятию *творческий метод* в китайском литературоведении стал вновь усиливаться в конце XX в. – начале XXI в., когда возникла необходимость интерпретации явлений современного литературного процесса. В эти годы основными понятиями стали *творческий метод* (创作方法<sup>1</sup>), *литературное направление* (文学思潮<sup>2</sup>) и *литературная школа* (文学流派<sup>3</sup>). Однако литературоведами и критиками вкладывались в эти понятия неодинаковые значения.

Задача теоретического осмысления литературного процесса и характеристики событий литературной жизни была впервые поставлена, как уже упоминалось выше, в 1930-е гг. В книге Ли Хэлиня «О китайских литературных и художественных направлениях за последние двадцать лет», опубликованной в 1939 г., анализировались литературные и идеологические дискуссии того времени, а также исследовались художественные сообщества Китая 1920–1930-х гг. Ли Хэлинь изучил историю развития литературных школ и связанных с ними литературных теорий, а в основу периодизации китайской литературы положил следующие события: «Движение 4 мая» (1919 г.), «Движение 30 мая» (1925 г.), «Инцидент 18 сентября» («Мукденский инцидент» 1931 г.), «Инцидент 13 августа» (начало второго Шанхайского сражения, 1937 г.), то есть моменты идеологической борьбы [Ли Хэлинь 1939].

Идеи Ли Хэлиня были развиты его учеником Ши Цзяньвэем в книге «О китайских литературных школах», в которой было системно исследовано развитие литературы в период между 4 мая 1919 г. и национальным освобождением в 1949 г. Ши Цзяньвэй считал, что научное изучение литературных школ будет способствовать пониманию сходства и различия между литературной мыслью Китая и зарубежных стран, а также интерпретации таких явлений, как *реализм, романтизм, модернизм* и др. Ши Цзяньвэй проанализировал взаимодействие между разными «школами» китайской литературы 1920–1930-х гг. – «школой жизни» 1917–1928 гг. (Лу Синь, Чжоу Цзожэнь, Мао Дунь, Цюй Цюбай и др.), «школой искусства» 1917–1925 гг. (Го Можо, Юй Дафу, Лян Шицю и др.), «школой Юйси» 1924–1931 гг. (Лу Синь, Чжоу Цзожэнь, Линь Ютан и др.), «школой психоаналитического романа» 1925–1935 гг. (Му Шиин, Лю Нау, Ши Чжецунь, Ду Хэн и др.), «школой Луньюй» 1932–1936 гг. (Линь Юйтан, Тао Кандэ и др.) и некоторыми другими школами. Основное внимание было уделено исследованию взаимоотношений «школы жизни» со «школой искусства», возникших под воздействием зарубежных литературно-художественных концепций: «школа жизни» обращалась к принципам реализма, а «школа искусства» воплощала «дух романтизма» [Ши Цзяньвэй 1986].

<sup>1</sup> Иероглиф ‘創’ имеет значение «новаторство»; иероглиф ‘作’ – «творение»; иероглифы ‘方法’ – «метод».

<sup>2</sup> Иероглифы ‘文学’ имеют значение «литература»; иероглифы ‘思潮’ – «течение мысли».

<sup>3</sup> Иероглифы ‘流派’ имеют значение «школа».

Таким образом, основываясь на работах Ли Хэлиня и Ши Цзяньвэя, можно сделать вывод о том, что оба исследователя понимали под «литературной школой» объединение писателей на основе определённой эстетической программы, то есть то, что в литературоведении советской эпохи чаще всего называлось «литературным направлением».

Иногда понятия *творческий метод*, *литературное направление* и *литературная школа* китайские специалисты использовали для характеристики одних и тех же явлений литературы. Например, в справочнике, посвящённом новым гуманитарным наукам и используемым в них методам, понятие *символизм* разъяснялось следующим образом: «Символизм – это не только литературное направление и литературная школа, но и специфический творческий метод» [Линь Сянхуа 1987: 392], то есть одно и то же явление понятия *школа* и *метод* позволяют рассматривать с разных ракурсов.

Известный китайский учёный Чжу Гуанцянь (специалист по проблемам эстетики, переводчик и педагог) в 1963 г. в книге «История западной эстетики» писал: «Романтизм и реализм как литературно-художественные *направления*, соотнесённые с определёнными историческими периодами, следует отличать от романтизма и реализма как двух различных по духовной сущности *творческих методов*. Литературно-художественное направление – это понятие *истории* литературы и искусства, а методы литературно-художественного творчества – *эстетические концепции*. Эти два понятия взаимосвязаны, но их следует различать, поскольку первое ограничено определённым историческим периодом, а второе является универсальным. Игнорирование этого различия может легко привести к путанице» [Чжу Гуанцянь 1963: 720].

Чжу Гуанцянь, сравнивая романтизм и реализм как творческие методы, пришёл к выводу о том, что *романтизм*, ориентированный на выражение личных эмоций и воображения автора, выражает *субъективную* сторону творчества; реализм, направленный на правдивое отражение объективной реальности, выражает *объективную* сторону искусства. Интерпретированные таким образом понятия *романтизм* и *реализм* могут быть использованы для характеристики литературного процесса в любую эпоху: так, например, китайских классиков Цюй Юаня и Ли Бо следует отнести к романтизму, а Ду Фу и Бай Цюя – к реализму. Даже у одного писателя часть творчества может рассматриваться как «романтическая», в то время как другая – как «реалистическая». В творчестве многих великих художников романтизм нередко сочетается с реализмом, и такое сочетание часто становится основной дорогой искусства. Например, большая часть стихов поэта Тао Юаньмина была связана с реализмом, однако в его поэме «Персиковый источник» имелись признаки романтизма. Такое понимание реализма и романтизма было близким к концепции двух «методов в широком смысле слова» (реализма и романтизма / «нормативизма») или реализма, понимаемого в двух разных значениях – как *метода* и *направления* [Поспелов 1978: 285–298], которые существовали в литературоведении советской эпохи.

Если встать на такую позицию, то *творческий метод* в принципе не будет связан с определённой конкретной эпохой, социальной группой или мировоззрением писателя. С точки зрения китайских литературоведов произведения, созданные в разные эпохи, – «Книга песен» (XI–VI вв. до н. э.), «Весны и осени» (722–481 г. до н. э.), «Старик, продающий уголь» (Бай Цзюйи, 809 г. н. э.), «Воскресение» (Л. Толстой, 1899), «Мать» (М. Горький, 1906) и другие – должны рассматриваться в рамках одного творческого метода – *реализма*.

В этих произведениях раскрыто соответственно первобытное, рабовладельческое, феодальное, капиталистическое и социалистическое общество, но использованный в них творческий метод – один и тот же (реализм), поскольку все они отражают существенные особенности реальности жизни своего времени. Отсюда становится понятным, что творческий метод (в таком понимании) обладает определённой устойчивостью и универсальностью, не зависящей от времени.

Однако в Китае высказывались и другие точки зрения. Профессор Уханьского университета Чжу Гоэнь рассматривает романтизм как явление историческое, находящееся в ряду других аналогичных объединений писателей, возникших под воздействием внешних факторов (то есть в более «узком» смысле): «Романтическая литературная мысль зародилась в культурном пространстве, созданном французским Просвещением. Это продукт духа свободы, который не только пронизывает идеологическую сферу, но и проникает в эмоциональную сферу. Романтизм предстает противоположностью классицизма и превосходит рациональный дух Просвещения с его личными и эмоциональными принципами, подталкивая человеческое освобождение к новому этапу эмоциональной свободы и раскрепощения [Чэнь Гоэнь 1999: 148].

Литературовед Чжан Гуаньхуа утверждает, что существует два типа литературных объединений: одно подразумевает общность на основе определённых художественных признаков – таких как стиль, тематика или группировка персонажей; другая предполагает объединение вокруг определённого творческого принципа (метода) – способа *отражения реальности* с целью воспроизведения действительности: «Различие между писателями, принадлежащими к разным школам, выражается в творческих методах, которые используются для отражения реальности» [Чжан Гуаньхуа 2010: 479].

По мнению исследователя Ли Люцзи, творческий метод – это основной *принцип* и *подход*, которого придерживаются писатели и художники в процессе создания образов, отражающих жизнь и выражающих эмоции автора. Понятие «творческий метод» раскрывает не то, о чём должен писать и что хочет выразить автор, а то, как он это делает, какими *художественными средствами* достигает своих целей. Если сравнивать понятие *творческий метод* с понятием *литературное направление*, то последнее будет отчетливо указывать на характерные особенности времени и принципы организации социума (классовую организацию общества), то есть на изменяющиеся особенности, поэтому они непосредственно связаны с социальными тенденциями определенной эпохи [Ли Люцзи 1999: 64]. Например, литературное направление *романтизм* возникло как результат Французской буржуазной революции; появление «социалистического» литературного направления оказалось следствием пролетарской освободительной борьбы (особенно русской революции 1905 г.), китайское литературное «Движение 4 мая» явилось итогом антиимпериалистической и антифеодальной демократической революции, возглавляемой китайским пролетариатом.

В 1980–1990-е гг. в китайском литературоведении интерес к теоретическим аспектам *творческого метода* уменьшился, а само понятие в работах критиков стало использоваться реже. Ситуация изменилась в конце 1990-х – 2000-е гг., поскольку в этот период под влиянием публикации переводов разнообразных произведений мировой литературы (в том числе и русской) китайские писатели также стали использовать в своих произведениях

разнообразные художественные приёмы, не укладывающиеся в рамки традиционных представлений о реализме. При этом речь шла о творческих методах, понимаемых в «узком» смысле, то есть раскрывающих связь творческих принципов с конкретной исторической эпохой. Поэтому данный период можно рассматривать как *шестой этап* развития творческих методов и связанных с ними теоретических представлений.

В китайских гуманитарных исследованиях при характеристике историко-литературного процесса конца XX – начала XXI вв. (в частности современной русской литературы) используются три базовых понятия – *реализм* [现实主义], *неореализм (новый реализм)*<sup>1</sup> [新现实主义] и *постреализм* [后现实主义]. Нередко эти термины употреблялись в разных значениях.

Термин *неореализм (новый реализм)* в российском литературоведении и критике стал применяться ещё в Серебряном веке для характеристики «позднего» реализма, сформировавшегося в первой половине XX в. и впитавшего в себя отдельные черты *символизма* и *романтизма* (произведения В. Короленко, В. Вересаева, И. Шмелёва, Е. Замятина, М. Булгакова, А. Платонова, М. Пришвина, позднее – Б. Пастернака и некоторых других писателей). Применительно к китайской литературе к *новому реализму* (понимаемому таким образом) можно отнести произведения таких писателей, как Дай Ваншу, Го Можо, Юй Дафу и Шэнь Цунвэнь.

Нужно отметить, что в китайском литературоведении понятие *неореализм* применительно к русской литературе используется в несколько ином значении. Так, с точки зрения исследовательницы Цю Цзинцзюань «новый реализм» – это литературное явление, возникшее в конце XX – начале XXI в. в творчестве таких писателей, как С. Шаргунов, Р. Сенчин и З. Прилепин. Для «нового реализма» характерен отказ от традиционных стилевых норм и изображения «типичных персонажей в типичных обстоятельствах»; главное в нём – ориентация на воспроизведение современности и стремление раскрыть на примере главных персонажей её основные проблемы [Цю Цзинцзюань 2019: 64].

Исследовательница Ли Синьмэй отметила, что в тех случаях, когда китайские и российские учёные используют термин «новый реализм», следует иметь в виду различие между «широким» и «узким» значениями понятия. Неореализм «в широком смысле слова» объединяет всех современных российских писателей-реалистов разных поколений и придерживающихся непохожих стилей. Неореализм «в узком смысле слова» относится только к творчеству молодого поколения писателей-реалистов, пришедших в литературу в начале XXI в., которые противостоят постмодернистской литературе; при этом эстетические принципы, из которых они исходят, и стиль их произведений отличается относительным единством [Ли Синьмэй 2023: 69].

Современный *новый реализм (неореализм)* отличается от «классического» реализма: он испытал воздействие не только *романтизма*, *символизма*, *футуризма* или *акмеизма*, но *постмодернизма*, а также других современных литературных и философских течений. Литературовед Чжан Цзе совершенно справедливо указал, что при использовании термина *новый реализм* следует всегда уточнять его значение и характеристики [Чжан Цзе 2009: 25]. С нашей точки зрения термин *неореализм* (в отличие от *постреализма*) лучше закрепить за

<sup>1</sup> На китайском языке понятия «неореализм» и «новый реализм» не различаются. – Ч. Х.

реалистической литературой первой половины XX в. – для «напоминания» о предшествующих периодах развития литературы, для которого было характерно использование отдельных приёмов, заимствованных из существовавших ранее художественных методов – *романтизма, символизма* и т. п.

Для характеристики новых явлений в литературе конца XX – начала XXI вв. мы предлагаем применять термин *постреализм*. Используемый писателем художественный метод исследования современной действительности мы связываем с *постреалистической* литературой.

Использование понятия *постреализм* требует специальных пояснений. Прежде всего попытаемся выяснить различия в значении между этим понятием и понятием «традиционного» (или «классического») реализма.

Термин *постреализм*, скорее всего, был заимствован китайским литературоведением и критикой из российской науки, – в частности, из работ Н. Л. Лейдермана и М. Н. Липовецкого, которые сделали вывод о том, что в условиях кризиса постмодернизма в литературе возник новый тип художественного мышления, новая парадигма – «постреализм», в основу которой легли принципы относительности, диалогичности и открытости текста. Первые признаки этого литературного феномена можно увидеть в произведениях таких писателей, как О. Мандельштам и А. Платонов, Ф. Горенштейн, И. Бродский, Ю. Трифонов, В. Маканин [Лейдерман 1993: 160].

С точки зрения литературоведа Чжоу Цичао *постреализм* – это новый вариант реализма, который возник как результат распада СССР, как результат стремления сохранить и развить реалистические традиции русской литературы, одновременно учитывая художественные достижения «постмодернистской литературы», поэтому его творческие принципы были основаны на понимании того, что мир открыт и постоянно изменяется, а автор находится в непрерывном диалоге с читателями, внешним миром, а также героями (персонажами) своего произведения [Чжоу Цичао 2016: 21].

На первый взгляд, постреалистическая литература представляется внешне похожей на литературу постмодернизма, однако данные творческие методы демонстрируют разные варианты диалога с классическими литературными текстами. В отличие от постмодернизма *постреалистическая* литература в основу такого диалога помещает не «игровые», а серьезные и глубокие проблемы. На протяжении последних десятилетий XX в. социальная значимость идей русских писателей-классиков была в значительной степени ослаблена; постреалистическая литература, рефлексирующая по поводу классики, вновь обращается к важнейшим проблемам человека.

Многие принципы постреализма развивают традиции «классического» реализма: писатель воспроизводит образы *типичных героев* своего времени в *типичных обстоятельствах*, выявляет актуальные общественные проблемы и анализирует противоречия современной жизни, раскрывает процесс духовного становления личности. С другой стороны, в постреалистических произведениях можно увидеть черты, присущие *постмодернизму*, – авторскую рефлексию и игру с читателем, стилизацию, «нелинейность» и фрагментарность повествования, многообразные интертекстуальные связи с текстами классической культуры (включая создание их новых интерпретаций), размывание жанровых границ; художественное время и пространство имеют признаки одновременно реального и нереального, а правдоподобные ситуации совмещаются с фантастическими.

Однако постреализм имеет существенные отличия от постмодернизма: используя отдельные приёмы постмодернизма, он рассматривает их только как «техническое» средство. Конечной целью постмодернизма было *разрушение, деконструкция* и отрицание реальности, в то время как постреализм сохраняет органичную связь с реалистической традицией, отражающей познание внешнего мира с целью *восстановления* «расщеплённого» состояния сознания героя при помощи ценностей и эталонов классической культуры.

### Заключение

Таким образом, «постмодернистские» художественные приёмы (например, диалогичность и интертекстуальность) используются не для «деконструкции», а для установления определённых *отношений с ценностями культуры* прошлого. Диалог с классикой, создание новых актуальных интерпретаций классических текстов способствуют созданию художественного мира «новых» произведений, что, несомненно, становится важнейшей особенностью *постреалистической* литературы.

Литература функционирует в социуме и всегда – в той или иной степени – ставит (или решает) общественные задачи. Эти задачи существуют объективно и выходят за рамки направлений литературной мысли и общих представлений, соотнесённых с литературными школами; для осмысления того, что связано с литературой, однако существует за её пределами (философско-мировоззренческих течений мысли, политики и идеологии), для характеристики общих подходов, связанных с творчеством человечества, оказывается уместным понятие *творческий метод*, не связанное непосредственно со *стилями, жанрами и литературными объединениями (направлениями, школами)*.

Практика литературоведческого анализа демонстрирует, что необходимость в таком понятии, как *творческий метод* возникает тогда, когда у исследователей появляется цель связать события общественной жизни с явлениями литературы и искусства.

Произведения современных писателей нередко с трудом поддаются какой-либо определённой классификации и не укладываются однозначно в устойчивые «направленческие», жанровые или стилевые формы, в результате чего литературоведам часто довольно трудно прийти к определённому мнению об их художественных особенностях и использованных в них творческих методах. «Международные литературные общности <...> чётких хронологических рамок не имеют: нередко в одну и ту же эпоху сосуществуют различные литературные и общехудожественные “направления”...» – отмечал В. Е. Хализев [Хализев 2005: 381].

Творчество современных писателей всегда находится в процессе постоянного обновления, поэтому для характеристики художественных особенностей их произведений приходится постоянно обновлять терминологический аппарат, приспособлявая его к специфическим особенностям их восприятия окружающего мира, стиля, мировоззрения и отношения с читателями.

### Список литературы

1. Ван Яо. История новой китайской литературы. Шанхай : Изд-во литературы и искусства, 1982. С. 17. (王瑶. 《中国新文学史稿》 [M]. 上海文艺出版社. 1982 年. 第 17 页).
2. Горький М. Полное собрание сочинений: Письма: в 24 т. М. : Наука [ИМЛИ РАН], 1997.

3. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Жизнь после смерти, или Новые сведения о реализме // Новый мир. 1993. № 7. С. 233–252.
4. Ли Люцзи. Не следует путать творческие методы и литературные направления // Журнал Хэнаньского педагогического университета. 1999. № 6. С. 64. (李留记.创作方法与文学思潮不容混淆 [J].河南师范大学学报.1999年.第6期.64页).
5. Ли Синьмэй. Постреализм, неореализм или реализм? // Русская литература и искусство. 2023. № 3. С. 70. (李新梅.后现实主义、新现实主义、抑或现实主义? [J].俄罗斯文艺.2023年.第三期.69页).
6. Ли Хэлинь. О китайских литературных и художественных направлениях за последние двадцать лет. Шанхай : Изд-во «Шанхайская жизнь», 1939. 574 с. (李何林.近二十年中国文艺思潮论 [M].上海生活出版社.1939年.574页).
7. Линь Сянхуа, Чжу Лиюань, Цзюй Яньань, Гу Сяомин. Новые дисциплины и методы в литературе и искусстве. Шанхай : Изд-во литературы и искусства Шанхая, 1987. С. 392. (林骧华、朱立元、居延安、顾晓鸣:《文艺新文科新方法手册》[M],上海文艺出版社,1987年,第392页).
8. Мао Цзэдун. Выступление на Яньаньском форуме по литературе и искусству. Пекин : Изд-во Синьхуа. 1942. 33 с. (毛主席.在延安文艺座谈会上的讲话.新华出版社.1942年.33页).
9. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения Маркса и Энгельса. Т. 4. Пекин : Народное изд-во, 2012. 590 с. (《马克思恩格斯选集》第4卷,北京:人民出版社,2012年,第590页).
10. Поспелов Г. Н. Теория литературы: учебник для вузов. М. : Высшая школа, 1978. 351 с.
11. Фэн Сюэфэн. Развитие китайской литературы от классического реализма к социалистическому реализму // Фэн Сюэфэн. Сборник статей. Пекин : Изд-во Народной литературы, 1981. С. 478. (冯雪峰.中国文学中从古典现实主义到社会主义现实主义的发展的一个轮廓 [A].冯雪峰论文集(中).人民文学出版社,1981.478页).
12. Хализев В. Е. Теория литературы. 4-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 2005. 405 с.
13. Цю Цзинцзюань. Русская литературная школа неореализма // Журнал Открытого университета Гуандуна. 2019. № 1. С. 64. (邱静娟:俄罗斯新现实主义文学流派述评[J].广东开放大学学报,2019年.第1期.64页).
14. Чжан Гуаньхуа. Анализ литературных течений и творческих методов // Ежегодный журнал теории китайской и зарубежной литературы. 2010 г.: Исследование пограничных проблем теории литературы. С. 476–480. (张冠华.试说文学潮流和创作方法流派[J].中国中外文艺理论学会年刊(2010年卷)—文学理论前沿问题研究.2010年.476-480页页).
15. Чжан Цзе. Дискуссии о неореализме в русских литературных кругах // Литературная теория и критика. 2009. № 3. С. 22–29. (张捷:俄罗斯文学界关于新现实主义的讨论,载《文艺理论与批评》,2009年第3期,第22-29页).
16. Чэнь Гоэнь. Символ духа свободы – размышления о китайской романтической литературной тенденции XX века // Общественные науки. 1999. № 4. С. 148–150. (陈国恩.自由精神之象征——20世纪中国浪漫主义文学思潮回顾与反思[J].社会科学辑刊.1999年第4期第148-150页页).
17. Чжу Гуанцян. История западной эстетики. Пекин : Изд-во народной литературы, 1963. 734 с. (朱光潜.《西方美学史》[M],人民文学出版社,1963年出版.734页).
18. Чжоу Цичао. «Постреализм»: пейзаж сегодняшней русской литературы // Поиск истины. 2016. № 1. С. 20–26. (周启超:“后现实主义”——今日俄罗斯文学的一道风景 [J].求是学刊,2016年第1期.第20-26页).

19. Чжу Пижи. Критика творческих методов современной китайской литературной теории // Чунцинский педагогический университет. 2010. № 2. С. 18–26. (朱丕智.中国现当代文学理论之创作方法批判[J].重庆师范大学学报.2010年第2期.18-26页页).

20. Ши Цзяньвэй. О китайских литературных школах. Шэньси : Народное изд-во Шэньси, 1986. 328 с. (施建伟.《中国现代文学流派论》[M].陕西人民出版社.1986年出版.328页).

### References

1. Wáng yáo . 《 zhōng guó xīn wén xué shǐ gǎo 》 [M]. shàng hǎi wén yì chū bǎn shè .1982 nián . dì 17 yè [Wang Yao. History of new Chinese literature. Shanghai: Publishing house of literature and art Publ., 1982, p. 17]. (In Chinese).

2. Gor'kii M. Polnoe sobranie sochinenii: Pis'ma [Complete Works: Letters]. Moscow, Nauka [IMLI RAN] Publ., 1997. (In Russ.).

3. Leidepman N. L., Lipovetskii M. N. Zhizn' posle smepti, ili Novye svedeniya o pealizme [Life after death, or New information about realism]. *Novyi mip* [Novyi mip]. 1993, no. 7, pp. 233-252. (In Russ.).

4. Lǐ liú jì . chuàng zuò fāng fǎ yǔ wén xué sī cháo bù róng hùn xiáo [J]. hé nán shī fàn dà xué xué bào .1999 nián . dì 6 qī .64 yè [Li Liuji. Creative methods and literary directions should not be confused. Journal of Henan Normal University. 1999, no. 6, p. 64]. (In Chinese).

5. Lǐ xīn méi . hòu xiàn shí zhǔ yì 、 xīn xiàn shí zhǔ yì 、 yì huò xiàn shí zhǔ yì ? [J]. é luó sī wén yì .2023 nián . dì sān qī .69 yè [Li Xinmei. Postrealism, neorealism or realism? Russian literature and art. 2023, no. 3, p. 70]. (In Chinese).

6. Lǐ hé lín . jìn èr shí nián zhōng guó wén yì sī cháo lùn [M]. shàng hǎi shēng huó chū bǎn shè .1939 nián .574 yè [Li Helin. About Chinese literary and artistic movements over the past twenty years. Shanghai: Shanghai Life Publishing House Publ., 1939, 574 p.]. (In Chinese).

7. Lín xiāng huá 、 zhū lì yuán 、 jū yán ān 、 gù xiǎo míng : 《 wén yì xīn wén kē xīn fāng fǎ shǒu cè 》 [M], shàng hǎi wén yì chū bǎn shè , 1987 nián , dì 392 yè [Lin Xianghua, Zhu Liyuan, Ju Yan'an, Gu Xiaoming. New disciplines and methods in literature and art. Shanghai, Shanghai Literature and Art Publishing House Publ., 1987, p. 392]. (In Chinese).

8. Máo zhǔ xí . zài yán ān wén yì zuò tán huì shàng de jiǎng huà . xīn huá chū bǎn shè .1942 nián .33 yè [Mao Zedong. Speech at the Yan'an Forum on Literature and Art. Beijing: Xinhua Publishing House Publ., 1942, 33 p.]. (In Chinese).

9. 《 Mǎ kè sī ēn gé sī xuǎn jí 》 dì 4 juàn , běi jīng : rén mín chū bǎn shè , 2012 nián , dì 590 yè [Marx K., Engels F. Selected works of Marx and Engels. T. 4. Beijing: People's Publishing House Publ., 2012, 590 p.]. (In Chinese).

10. Pospelov G. N. Teoriya literatury: uchebnik dlya vuzov [Theory of literature: a textbook for universities]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1978, 351 p. (In Russ.).

11. féng xuě fēng . zhōng guó wén xué zhōng cóng gǔ diǎn xiàn shí zhǔ yì dào shè huì zhǔ yì xiàn shí zhǔ yì de fā zhǎn de yī gè lún kuò [A] . féng xuě fēng lùn wén jí (zhōng). rén mín wén xué chū bǎn shè , 1981. 478 yè [Feng Xuefeng. The development of Chinese literature from classical realism to socialist realism, Feng Xuefeng. Digest of articles. Beijing: People's Literature Publishing House Publ., 1981, p. 478]. (In Chinese).

12. Khalizev V. E. Teoriya literatury [Literary theory]. 4th edition. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005, 405 p. (In Russ.).

13. Qiū jìng juān : é luó sī xīn xiàn shí zhǔ yì wén xué liú pài shù píng [J]. guǎng dōng kāi fàng dà xué xué bào , 2019 nián . dì 1 qī .64 yè [Qiu Jingjuan. Russian literary school of neorealism. Journal of Guangdong Open University. 2019, no. 1, p. 64]. (In Chinese).

14. Zhāng guān huá . shì shuō wén xué cháo liú hé chuàng zuò fāng fǎ liú pài [J]. zhōng guó zhōng wài wén yì lǐ lùn xué huì nián kān (2010 nián juàn) — wén xué lǐ lùn qián yán wèn tí yán jiū .2010 nián .476-480 yè yè [Zhang Guanhua. Analysis of literary movements and creative methods // Annual Journal of the Theory of Chinese and Foreign Literature. 2010: A Study of Boundary Problems in Literary Theory, pp. 476-480]. (In Chinese).

15. Zhāng jié : é luó sī wén xué jiè guān yú xīn xiàn shí zhǔ yì de tǎo lùn , zài 《 wén yì lǐ lùn yǔ pī píng 》 , 2009 nián dì 3 qī , dì 22-29 yè [Zhang Jie. Discussions about neorealism in Russian literary circles. Literary theory and criticism, 2009, no. 3, pp. 22-29]. (In Chinese).

16. Chén guó ēn . zì yóu jīng shén zhī xiàng zhēng ——20 shì jì zhōng guó làng màn zhǔ yì wén xué sī cháo huí gù yǔ fǎn sī [J]. shè huì kē xué jí kān .1999 nián dì 4 qī dì 148-150 yè yè [Chen Guoen. Symbol of the spirit of freedom - reflections on the Chinese romantic literary trend of the twentieth century. Social Sciences. 1999, no. 4, pp. 148-150]. (In Chinese).

17. Zhū guāng qián . 《 xī fāng měi xué shǐ 》 [M], rén mín wén xué chū bǎn shè , 1963 nián chū bǎn . 734 yè [Zhu Guangqian. History of Western Aesthetics. Beijing: People's Literature Publishing House Publ., 1963]. (In Chinese).

18. Zhōu qǐ chāo : “ hòu xiàn shí zhǔ yì ”—— jīn rì é luó sī wén xué de yī dào fēng jǐng [J]. qiú shì xué kān , 2016 nián dì 1 qī . dì 20–26 yè [Zhou Qichao. “Postrealism”: the landscape of today's Russian literature. Search for truth. 2016, no. 1, pp. 20-26]. (In Chinese).

19. Zhū pī zhì . zhōng guó xiàn dāng dài wén xué lǐ lùn zhī chuàng zuò fāng fǎ pī pàn [J]. zhòng qìng shī fàn dà xué xué bào .2010 nián dì 2 qī .18-26 yè yè [Zhu Pizhi. Criticism of creative methods of modern Chinese literary theory. Chongqing Pedagogical University. 2010, no. 2, pp. 18-26]. (In Chinese).

20. shī jiàn wěi . 《 zhōng guó xiàn dài wén xué liú pài lùn 》 [M]. shǎn xī rén mín chū bǎn shè .1986 nián chū bǎn .328 yè [Jianwei. About Chinese literary schools. Shaanxi: Shaanxi People's Publishing House Publ., 1986, 328 p.]. (In Chinese).

### **Информация об авторах**

**Чжу Хой** – аспирант, кафедра русской литературы,

*Пермский государственный национальный исследовательский университет;*

**Б. В. Кондаков** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы,

*Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

### **Information about the authors**

**Zhu Hui** – Postgraduate Student, Department of Russian Literature,

*Perm State University;*

**B. V. Kondakov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Department of Russian Literature,

*Perm State University.*

Статья поступила в редакцию 10.08.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 20.09.2023.

The article was submitted 10.08.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication 20.09.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 58–67.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 58-67.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

### ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АНАЛИЗА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ЦИФРОВОГО ОБЪЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Татьяна Павловна Резник<sup>1</sup>, Екатерина Владимировна Лаврикова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград,  
Россия

<sup>1</sup> azartat@yandex.ru

<sup>2</sup> lavrikova.ekaterina2002@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению в рамках современного коммуникативного подхода роли социокультурной компетенции в обучении иностранному языку с опорой на Федеральный государственный образовательный стандарт. Авторы уточняют определение понятия «социокультурная компетенция» в соответствии с выдвигаемыми в Стандарте требованиями к результатам овладения старшеклассниками программой по учебному предмету «Иностранный язык». В статье отмечено, что для школьника сейчас важно уметь не только общаться с представителем инокультуры и понимать особенности его социального и речевого поведения, но и представлять свою культуру коммуниканту. Авторами статьи проводится описательный анализ учебно-методических пособий по английскому языку разных десятилетий. Сравнение показывает, что в отличие от современных школьных учебников в учебно-методической литературе конца XX в. лингвострановедческого материала значительно больше. Несмотря на глубокую изученность учёными-лингвистами вопроса взаимодействия культур в обучении иностранному языку, использование социокультурного аутентичного прагматического материала только начинает быть актуальным. В статье освещается востребованность использования аутентичных иноязычных Интернет-ресурсов в обучении неродному языку. С учётом требований к предметным результатам в аспекте овладения социокультурными знаниями и умениями учащихся подбираются подходящие официальные сайты, отражающие реалии англоязычного мира и включающие развёрнутую социокультурную информацию. На основании анализа структуры и информационного наполнения выбранных ресурсов разрабатывается опорный материал для школьников старших классов по работе с анализом социокультурного цифрового объекта – официального сайта реалий англоязычного мира. Созданная авторами статьи план-схема может быть полезна как учителю английского языка в старшей школе при составлении конспекта урока, так и обучающемуся с целью совершенствования социокультурной, лингвистической и стратегической компетенций.

**Ключевые слова:** социокультурный цифровой объект, социокультурная компетенция, Интернет-ресурс, официальный сайт реалий англоязычного мира, опорный материал, план-схема.

*Для цитирования:* Резник Т. П., Лаврикова Е. В. Формирование умения анализа социокультурного цифрового объекта при обучении иностранному языку // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 58–67.

Original article

## TEACHING STUDENTS HOW TO USE A SOCIO-CULTURAL DIGITAL OBJECT IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Tatiana P. Reznik<sup>1</sup>, Ekaterina V. Lavrikova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

<sup>1</sup> azartat@yandex.ru

<sup>2</sup> lavrikova.ekaterina2002@mail.ru

**Abstract.** The article considers the role of sociocultural competence in foreign language teaching within the framework of the modern communicative approach with reference to the Federal State Educational Standard. The concept of ‘sociocultural competence’ is discussed and defined in accordance with the requirements prescribed by the programme of the subject ‘Foreign Language’ in high school. It is concluded that nowadays it is important to be able not only to communicate with a representative of a foreign culture and understand the peculiarities of their social and speech behaviour, but also to present and to represent one’s own culture in intercultural situations. A descriptive analysis of English language teaching aids of different decades is carried out. The comparison shows that in contrast to modern school textbooks, teaching manuals and methodological literature of the late 20th century contains more country studies material. Despite thorough studies of the issue of cultural interaction in foreign language teaching carried out by scholars, the use of sociocultural authentic pragmatic material is only becoming relevant. The demand for the use of authentic internet resources in teaching a non-native language is highlighted. Based on the requirements to the subject results in the aspects of sociocultural knowledge and skills in students, suitable official websites of the English-speaking world realia are selected. These sites include detailed sociocultural information. Based on the analysis of the structure and content of the selected resources, a reference material is developed to support high school students’ work with a sociocultural digital object – an official website of English-speaking world realia. This reference material will be useful both for a high school teacher of English in preparing a lesson outline and for a student in improving sociocultural, linguistic and strategic competences.

**Keywords:** a sociocultural digital object, the sociocultural competence, an internet resource, an official website of English-speaking world realia, a reference material.

**For citation:** Reznik T. P., Lavrikova E. V. Teaching students how to use a socio-cultural digital object in learning a foreign language. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:58-67. (In Russ.).

### Введение

Невозможно поставить под сомнение тот факт, что современный процесс обучения иностранному языку (далее – ИЯ) базируется на освоении культуры изучаемого языка. Так, за несколько последних десятилетий социокультурный и коммуникативно-деятельностный подходы стали ведущими в обучении ИЯ [Щукин 2004]. Они реализуют требования к современному педагогическому процессу и находят своё отражение в официальных документах федерального уровня. Для подтверждения данного факта мы обратились к Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (далее – ФГОС

СОО), который предъявляет ряд требований к предметным результатам усвоения старшеклассниками образовательной программы по учебному предмету «Иностранный язык» базового уровня. ФГОС СОО описывает требования к овладению социокультурными знаниями и умениями: «знать/понимать речевые различия в ситуациях официального и неофициального общения в рамках тематического содержания речи и использовать лексико-грамматические средства с учётом этих различий; знать/понимать и использовать в устной и письменной речи наиболее употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны/стран изучаемого языка (например, система образования, исторические события, основные праздники, этикетные особенности общения), в число которых входит знание учащимися базовых сведений «о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны/стран изучаемого языка»; представление родной страны и её культуры на иностранном языке; проявление уважения к иной культуре; соблюдение норм вежливости в межкультурном общении» [Приказ Министерства просвещения РФ 2022: эл. ресурс].

Данные положения неоднократно освещались в научных работах Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, О. А. Бондаренко, А. В. Гусевой и И. В. Языковой, являющихся теоретической основой действующих стандартов образования. Тем не менее, проведённый нами описательный анализ учебно-методической литературы (1980–2020 гг.) для школьников 2 и 3 ступеней общего образования показал, что не во всех учебных пособиях обнаруживается достаточно культурологической информации, способной помочь в совершенствовании социокультурной компетенции учащихся. Так, тексты и иллюстрации из учебников периода 1980-2000 гг., в отличие от нынешних средств обучения, представляли скорее лингвострановедческий материал, который не в полной мере способствовал развитию у обучающихся некоторых умений, например: «изменение социального и речевого поведения в зависимости от ситуации общения и коммуниканта под влиянием обычаев и социальных стереотипов инокультуры».

Приведём пример сравнения учебных пособий 1999 (см. рисунок 1) и 2007 года издания (см. рисунок 2).

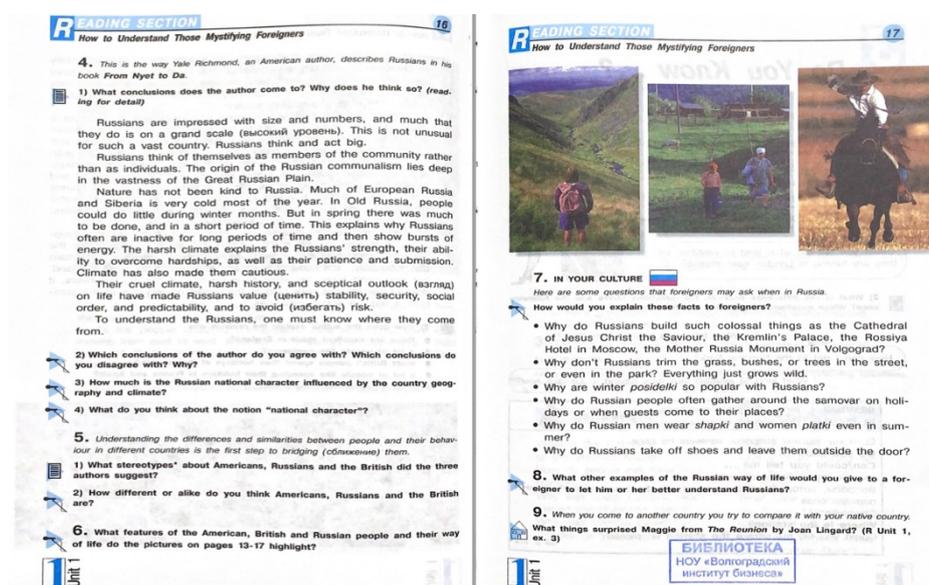


Рисунок 1. Английский язык. Учебник для 10-11 классов. 2007 г.

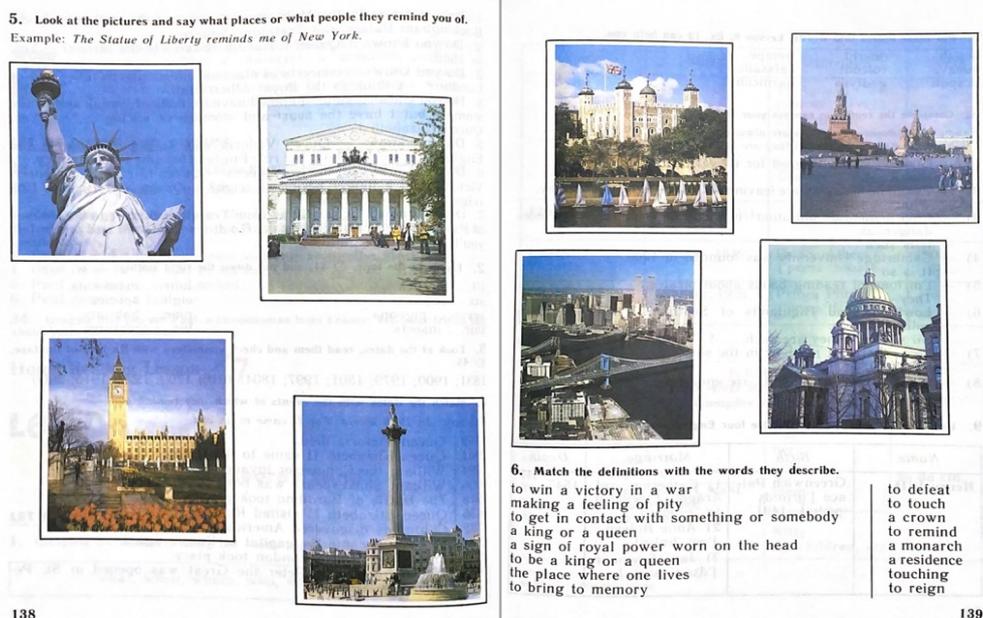


Рисунок 2. Английский язык. Учебник для VI класса. 1999 г.

Для ранее выпущенного издания характерны задания, практически полностью направленные на рассмотрение иноязычной культуры, на восполнение лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка, в то время как для более позднего – задания, связанные с изучением и сравнением особенностей культуры родного и иностранного языка, с объяснением культурных фактов, присущих как русским, так и англичанам.

Так, на данном этапе работы, мы выяснили, что вопрос обучения школьников иностранному языку, затрагивающий концепции диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер) и вторичной языковой личности (И. А. Халеева, Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов), стал подниматься и изучаться педагогами-теоретиками и учёными-лингвистами довольно давно. Однако преобразования в педагогическом процессе, а именно, включение в образовательную программу по иностранному языку тем и заданий, связанных с формированием социокультурной компетенции, начались лишь в начале XXI в.

### Основная часть

Обращаясь к определению социокультурной компетенции (далее – СКК), стоит отметить, что существует значительное количество дефиниций данного термина у разных авторов. В своей работе мы придерживаемся толкования Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, которые в «Новом словаре методических терминов и понятий» дают такое определение СКК: «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов 2009: 286–287].

Однако в рамках нашего исследования считаем необходимым уточнить данное определение, так как обращаем внимание на практический межкультурный аспект социокультурной компетенции. Таким образом, наше рабочее определение будет звучать следующим образом: СКК подразумевает наличие у учащихся сформированного знания об

особенностях национально-культурного речевого и социального поведения носителей как иностранного, так и родного языка, о способах применения этих знаний не только в процессе общения с носителем другого языка, но и представления коммуниканту собственной культуры.

Наше понимание структуры СКК основано на варианте, предлагаемом О. Н. Подгорской и Т. П. Резник. Так, они выделяют следующие компоненты содержания СКК: (1) совокупность знаний о социокультурных реалиях, присущих определённой лингвокультуре; (2) комплекс умений, в который входит сравнение и поиск различного и общего в родной и иноязычной культурах, учёт характерных признаков естественного неформального общения; выявление и понимание культурологических лакун, использование различных адекватных стратегий речевого и неречевого поведения для преодоления коммуникативных барьеров; умение прогнозировать в процессе изучения аутентичных материалов, построение целостных логичных высказываний в зависимости от ситуации иноязычного общения и коммуникативной задачи; (3) личностный компонент, который предполагает способность и готовность вступать во взаимодействие с представителями другой культуры; способность к обоснованию собственной точки зрения, «а также такие качества, как инициативность, самостоятельность, креативность» [Подгорская 2016: 69].

Как известно, в настоящее время большое влияние на образовательный процесс оказывают информационные технологии, которые могут обеспечить реальную межкультурную коммуникацию между учащимися и носителями языка контактно и/или дистантно. Современные социальные условия требуют от школьников владения навыками эффективного использования сети Интернет для получения качественного образования, а от учителей – умением научить правильно работать с онлайн-ресурсами. Применение иноязычной гипертекстовой сети в обучении, как показали результаты нашего предыдущего исследования, удобно в «формировании языковой картины мира другой страны, понимании отличительных черт сознания народа и подготовке к межкультурной коммуникации обучающихся» [Лаврикова 2022: 25]. Отметим, что в рамках данного исследования мы условимся называть интернет ресурс, насыщенный социокультурной информацией, *социокультурным цифровым объектом*. Одним из его видов является официальный сайт, представляющий реалии англоязычного мира, например, официальный сайт музея.

Цель данной работы – исследовать условия формирования умения анализа социокультурного цифрового объекта, используемого на уроках английского языка, в старшей школе. Объектом данного исследования выступает социокультурный цифровой объект как вид нелинейного текста, предметом – процесс применения данного социокультурного цифрового материала в обучении ИЯ. Задачи: 1) на основании выбранного тематического содержания подобрать официальные сайты реалий англоязычного мира, включающие развернутую социокультурную информацию по теме; 2) разработать универсальную схему анализа такого социокультурного цифрового объекта для использования как опорного материала при формировании социокультурной компетенции обучающихся. Основываясь на требованиях к предметным результатам овладения социокультурными знаниями и умениями учащихся, мы предлагаем включать в работу не только англоязычный (иноязычный), но и русскоязычный (информацию о родной культуре и языке) социокультурный материал. На данном этапе нашего исследования мы представим

схему работы с нелинейным материалом на примере англоязычных источников, далее – планируем провести сравнительный анализ иноязычных и русскоязычных социокультурных цифровых объектов и способов работы с ними в обучении.

В качестве одного из элементов тематического содержания речи ФГОС СОО выделяет тему: «Досуг молодежи». В данную тематическую область входит также подтема «Осмотр достопримечательностей». Мы считаем, что для совершенствования социокультурной компетенции у учащихся старших классов в рамках данной темы стоит обратиться к англоязычным цифровым ресурсам, содержащим информацию об известных культурных местах Великобритании, например, музеях, театрах и галереях.

С целью создания схемы анализа мы выбираем три интернет-ресурса – официальные сайты Британского музея [TheBritishMuseum: эл. ресурс], Лондонской национальной галереи [TheNationalGallery: эл. ресурс] и Королевской оперы [RoyalOperaHouse: эл. ресурс]. Важным обстоятельством для нас является то, что они содержат не только социокультурную информацию (исторические факты, сведения о произведениях искусства, известных людях), находящуюся в свободном доступе, но также и достаточное количество прагматического материала (время посещения мест, контактная информация, новости о выставках и планируемых событиях). Данный вид текстов играет особую роль в формировании лингвистической и социокультурной компетенций [Лаврикова 2022]. Кроме того, в структуре данных ресурсов нами были обнаружены специальные страницы, посвящённые обучению: все три рассматриваемых учреждения культуры организуют и реализуют образовательные программы и проекты для детей и взрослых разных возрастов.

На основании анализа структуры и информационного наполнения выбранных официальных сайтов реалий англоязычного мира мы создали опорный материал-схему работы обучающихся с такими ресурсами. Помимо формально-содержательного анализа сайтов в основу разработанной схемы заложены требования ФГОС к результатам формирования у школьников старших классов социокультурной компетенции, а также метапредметных умений в части работы с информацией. Она представляет собой опорный материал, которым может пользоваться как учащийся, так и учитель при составлении тематической карты урока и выборе заданий для класса (см. таблицу 1).

Важно отметить, что мы рассматриваем официальный сайт реалий англоязычного мира в качестве социокультурного цифрового объекта, получить самостоятельно доступ к которому учащемуся не составит труда.

Таблица 1. План-схема анализа социокультурного цифрового объекта (сайта)

1. Первое впечатление
1.1. Обратит внимание на название сайта и его «шапку», цветовую палитру и размер шрифта. 1.2. Определить, насколько удобна страница при ее просмотре и чтении текстовой информации на ней.
2. Предположение
2.1. Сделать общий анализ цифрового материала, в который входит обзор количества и наименований вкладок. 2.2. Попробовать предположить, что находится за каждой вкладкой, опираясь на ее название, и проверить себя после.

3. Нижний блок страницы
3.1. Спуститься к нижнему блоку информационного ресурса, другими словами «подвалу» страницы. 3.2. Понять, какого характера сведения находятся в этой части, представляют ли они культурологическую ценность.
4. Социокультурный фактор
Провести оценку социокультурной информации, ответив на такие вопросы как «Достаточно ли информации о культурном наследии содержится на сайте для создания у посетителя страницы полного представления о реалии?» «В каком виде представлена эта информация (печатный текст, аудио- и видеоматериал, изображения)?» «Насколько понятен неадаптированный текст для школьника, посетившего этот информационный ресурс?» «С какими языковыми особенностями сталкивается иностранный читатель, когда изучает материал на данном сайте?» «Является ли такая социокультурная информация полезной для обычного гостя сайта/будущего визитера/иностранца/учащегося иноязычной школы? Почему?» и т. д.
5. Расширение представления
5.1. Проверить сайт на наличие функции помощи (в чтении или аудировании) людям с ограниченными возможностями, перевода текста на другой язык. 5.2. Изучить вопрос обратной связи: есть ли возможность взаимодействия с создателями сайта, какого она вида, возможно, проверить оперативность ответа консультанта.
6. Отдельное задание
Выполнить задание на более глубокое понимание устройства и содержания интернет-ресурса. Например: «Найдите статью, в которой будет содержаться информация о ...» «Как часто обновляется информация на сайте, какой характер преимущественно она носит характер?» «Какие дополнительные услуги предлагает организация, где можно найти эту информацию?» и т. д.
7. Ваше мнение
В заключении можно ответить на такие вопросы: «Изменилось ли впечатление об иноязычном Интернет-ресурсе после более подробного изучения?» «Понравился или не понравился сайт?» «Почему?» «Как эту информацию можно использовать в изучении ИЯ и в жизни?»

Считаем, что представленная нами схема анализа социокультурного цифрового объекта может выступать эффективным средством обучения школьников иностранному языку на третьей ступени общего образования, когда они уже могут понимать аутентичный текст средней сложности и относительно свободно пользоваться иноязычными Интернет-ресурсами. Знакомство с таким социокультурным цифровым объектом поможет учащимся приблизиться к реальной социально-коммуникативной ситуации взаимодействия с носителем языка. Обращаясь к данному аутентичному гипертекстовому материалу и работая с ним упорядоченно, обучающиеся расширят свои знания в социокультурной области: больше узнают об истории страны изучаемого языка, о ценностях и обычаях, о способах представления носителями языка своей культуры и даже об их отношении к культуре других стран. Более того, применение официального английского Интернет-ресурса в процессе

обучения будет способствовать развитию лингвистической (языковой) и стратегической (компенсаторной) компетенций и совершенствованию у школьников умения самостоятельной работы с цифровым объектом.

### Заключение

Подводя итоги нашего исследования, мы определили, что важную роль в изучении ИЯ занимает социокультурный аспект, являющийся неотъемлемой частью процесса межкультурного взаимодействия и одним из основных элементов содержания обучения ИЯ, прописанного в актуальной редакции ФГОС СОО. Под воздействием глобализации и интеграции культур становится значимым приобрести в процессе обучения умение не только общаться с представителем инокультуры и понимать особенности его социального и речевого поведения, но и представлять свою культуру коммуниканту. В целях подбора эффективных средств формирования социокультурной компетенции у школьников старших классов нами разработан план-схема анализа иноязычного социокультурного цифрового объекта, которым может пользоваться как учащийся самостоятельно, так и учитель. Представленный нами опорный материал поможет в организации работы школьников с англоязычными Интернет-ресурсами и в развитии их лингвистической и стратегической компетенции.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во Икар, 2009. 448 с.
2. Английский язык : учеб. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений / В. П. Кузовлев, Н. М. Лапа, Э. Ш. Перегудова и др. 9-е изд. М. : Просвещение, 2007. 351 с.
3. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык : Учеб. для VI кл. шк. с углубл. изуч. англ. яз, лицеев, гимназий, колледжей. 2-е изд. М. : Просвещение, 1999. 351 с.
4. Лаврикова Е. В., Резник Т. П. Применение аутентичного иноязычного гипертекстового материала в процессе обучения изучающему чтению [Электронный ресурс] // Грани познания. 2022. № 5(82). С. 23–27. URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/87> (дата обращения: 04.01.2023).
5. Лаврикова Е. В. Применение официальных Интернет-сайтов реалий англоязычного мира в процессе обучения чтению иноязычных прагматических текстов [Электронный ресурс] // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 2(43). С. 90–97. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1652708144.pdf> (дата обращения: 05.01.2023).
6. Подгорская О. Н., Резник Т. П. Формирование социокультурной компетенции студентов посредством интерпретации аутентичного художественного текста [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 4(108). С. 68–74. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/108/68-74.pdf> (дата обращения: 05.01.2023).
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. No 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. No 413». [Электронный ресурс]. URL: [http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp\\_qlYqx\\_aPg1fyY8tC-7LnAuug8tKk5KPL86\\_wk7XDoNGi31Pzu\\_CQ4o7ig\\_2P4JnihPOn8ae0zrPLvOu-w3-52fP8bThtuO\\_4orhjaw=](http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp_qlYqx_aPg1fyY8tC-7LnAuug8tKk5KPL86_wk7XDoNGi31Pzu_CQ4o7ig_2P4JnihPOn8ae0zrPLvOu-w3-52fP8bThtuO_4orhjaw=) (дата обращения: 03.01.2023).

8. Рыченкова Л. А. Социокультурная компетенция как основной компонент профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6(30). С. 144–148. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_12225338\\_97655465.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12225338_97655465.pdf) (дата обращения: 05.01.2023).

9. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. для преподавателей и студентов. М. : Филоматис. 2004. 480 с.

10. Royal Opera House. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.roh.org.uk> (дата обращения: 08.01.2023).

11. The British Museum. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britishmuseum.org/exhibitions/hieroglyphs-unlocking-ancient-egypt> (дата обращения: 08.01.2023).

12. The National Gallery [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nationalgallery.org.uk> (дата обращения: 08.01.2023).

### References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, Izd-vo Ikar Publ., 2009, 448 p. (In Russ.).

2. Kuzovlev, N. M. Lapa, E. Sh. Peregudova. *Angliiskii yazyk* [English language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2007, 351 p. (In Russ.).

3. Afanas'eva O. V., Mikheeva I. V. *Angliiskii yazyk* [English language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1999, 351 p. (In Russ.).

4. Lavrikova E. V., Reznik T. P. *Primenenie autentichnogo inoyazychnogo gipertekstovogo materiala v protsesse obucheniya izuchayushchemu chteniyu* [Application of authentic foreign language hypertext material in the process of teaching student reading]. *Grani poznaniya*. 2022, no. 5(82), pp. 23–27. (In Russ.). Available at: <http://grani.vspu.ru/jurnal/87> (accessed: 04.01.2023).

5. Lavrikova E. V. *Primenenie ofitsial'nykh Internet-saitov realii angloyazychnogo mira v protsesse obucheniya chteniyu inoyazychnykh pragmaticheskikh tekstov* [The use of official Internet sites of the realities of the English-speaking world in the process of learning to read foreign language pragmatic texts]. *Studen. elektron. zhurnal «StRIZh»*. 2022, no. 2(43), pp. 90–97. (In Russ.). Available at: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1652708144.pdf> (accessed: 05.01.2023).

6. Podgorskaya O. N., Reznik T. P. *Formirovanie sotsiokul'turnoi kompetentsii studentov posredstvom interpretatsii autentichnogo khudozhestvennogo teksta* [Formation of sociocultural competence of students through the interpretation of authentic literary text]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016, no. 4(108), pp. 68–74. (In Russ.). Available at: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/108/68-74.pdf> (accessed: 05.01.2023).

7. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 12 avgusta 2022 g. No 732 «O vnesenii izmenenii v federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenyi prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 maya 2012 g, no. 413»*. [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 12, 2022 No. 732 “On amendments to the federal state educational standard of secondary general education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413”]. (In Russ.). Available at: [http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp\\_qlYqx\\_aPg1fyY8tC-7LnAuug8tKk5KPL86\\_wk7XDoNGi31Pzu\\_CQ4o7ig\\_2P4JnihPON8ae0zrPLvOu-w3-52fP8bThtuO\\_4orhjaw=](http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp_qlYqx_aPg1fyY8tC-7LnAuug8tKk5KPL86_wk7XDoNGi31Pzu_CQ4o7ig_2P4JnihPON8ae0zrPLvOu-w3-52fP8bThtuO_4orhjaw=) (accessed: 03.01.2023).

8. Rychenkova L. A. *Sotsiokul'turnaya kompetentsiya kak osnovnoi komponent professional'noi kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannykh yazykov* [Sociocultural competence as the main component of the professional competence of a future foreign language teacher]. *Izvestiya Volgogradskogo*

*gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008, no. 6(30), pp. 144-148. (In Russ.). Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_12225338\\_97655465.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12225338_97655465.pdf) (accessed: 05.01.2023).

9. Shchukin A. N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: Theory and practice]. Moscow, Filomatis Publ.. 2004, 480 p. (In Russ.).

10. Royal Opera House. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.roh.org.uk> (дата обращения: 08.01.2023).

11. The British Museum. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britishmuseum.org/exhibitions/hieroglyphs-unlocking-ancient-egypt> (дата обращения: 08.01.2023).

12. The National Gallery [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nationalgallery.org.uk> (дата обращения: 08.01.2023).

### ***Информация об авторах***

***Т. П. Резник*** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет;

***Е. В. Лаврикова*** – студент, институт русского языка и словесности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

### ***Information about the authors***

***T. P. Reznik*** – Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University;

***E. V. Lavrikova*** – Student, Institute of Russian Language and Literature, Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.07.2023; одобрена после рецензирования 10.08.2023; принята к публикации 20.09.2023.

The article was submitted 10.07.2023; approved after reviewing 10.08.2023; accepted for publication 20.09.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 68–80.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 68-80.

Научная статья

УДК 811

## THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING BASED ON MONTESSORI EDUCATIONAL MATERIALS

**Elena L. Yakovleva**

Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan, elena.yakovleva75@gmail.com

**Abstract.** The study presents the results obtained in the long-term project “Taiwan preschool English classes: Montessori and non-Montessori approaches”. The article focuses on the analysis of the Montessori materials commonly implemented for teaching very young learners of English. Their teaching materials (e.g. vowel matching cards, sandpaper letters, sentence analysis signs) help to develop all four skills of English at the very early age. Furthermore, they let the kindergartners get acquainted with some metalinguistic knowledge of phonology (e.g. phonics, sound blend), syntax (sentence structure with parts of speech), morphology (building words) etc. Such deeper learning of English as foreign language by very young learners in a playful way leads to the fact that 4-6 years old Taiwanese children have a good foundation of basic English in speaking, reading, listening and writing, while growing in non-naturalistic environment of English.

**Keywords:** literacy, Montessori educational materials, ostensive definition, Principle of Isolation, reading, (cursive) writing

**For citation:** Yakovleva E. L. The development of reading and writing based on montessori educational materials. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:68-80. (In Russ.).

Original article

## РАЗВИТИЕ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ МОНТЕССОРИ

**Елена Леонидовна Яковлева**

Венцао Урзулин Языковой Университет, Гаосюн, Тайвань, elena.yakovleva75@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлены результаты, полученные в рамках долгосрочного проекта «Тайваньские дошкольные занятия по английскому языку: Методика Монтессори и не-Монтессори». Статья посвящена анализу учебных пособий Монтессори, используемых для дошкольного обучения английскому языку (например карты соответствия гласных, наждачные буквы, знаки для анализа предложений), помогают развить все четыре навыка английского языка в самом раннем возрасте. Кроме того, они позволяют дошкольникам познакомиться с некоторыми металингвистическими знаниями фонологии (пр. фониксы), структуры предложений (с частями речи), морфологии

(построение слов) и т. д. Такое более глубокое изучение английского языка как иностранного дошкольниками в игровой форме приводит к тому, что 4-6-летние тайваньские дети имеют хороший фундамент базового английского языка в разговорной речи, чтении, аудировании и письме, при этом не живя в среде английского языка.

**Ключевые слова:** грамотность, учебные материалы Монтессори, наглядное определение, Принцип Изоляции, чтение, (прописное) письмо.

**Для цитирования:** Яковлева Е. Л. Развитие чтения и письма на основе учебных материалов Монтессори // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 68–80.

## Background

Bilingual kindergartens are a very common phenomenon in Taiwanese society since many decades. The intensity of English learning curriculum there differs from a few hours per week to a half day taught in English (besides Chinese). In fact, bilingual kindergartens with the foreign teachers are prohibited in Taiwan. However, there is a loophole in the law that allows cram schools to teach English; consequently, kindergartens and nurseries change their status to a cram school hiring foreign teachers. The fact cannot be denied that there are many bilingual kindergartens in Taiwan that attract parents with different English programs.

One of the programs for teaching English is implemented in Montessori kindergartens. There are only a few Montessori bilingual kindergartens in Taiwan probably because of their higher tuition fees. However, they are quite popular, especially among well-educated Taiwanese parents because Montessori kindergartens offer a very different learning approach for each child individually. Montessori education fosters a rigorous and self-motivated growth for children, involving their natural interests and individual activities guided by highly trained teachers if needed. Many teachers are familiar with the Montessori child-centered approach, but they don't know that this method can also be applied to English teaching and learning. It provides hands-on learning in a sufficiently supportive and well-prepared learning environment. Montessori education develops real-world skills (set the table, water the plants etc.). The method was started in the early 20th century by Italian physician Maria Montessori and has proven its efficacy worldwide. Since this approach appeared to be effective for English learning, as the kindergarten children have demonstrated through their extensive vocabulary and developing reading ability at the age of 5-6 years, it is highly interesting to elaborate on Montessori teaching materials and learning process of English.

## Montessori Educational Materials

The variety of Montessori educational materials is diverse, and its choice depends on each Montessori educational institution. Here are some of the educational materials commonly used for the Montessori English learning (ref. pics. 1-13):

- Phonics Books (pic. 1)
- Sound Boxes (pic. 2–3)
- Sandpaper Letters (pic. 4–5)
- Vocabulary Flash Cards (pic. 6)
- Vowel Matching Cards (pic. 7)
- Phonics Sounds Cards (pic. 8)
- Sentence Pattern Signs (pic. 9–11)

– Movable Alphabet (pic. 12–13)

These educational materials will be introduced in detail below, and the working process employing them will also be described and assessed. Many of these exercises are interwoven and develop different linguistic skills of phonology, vocabulary, grammar, syntax through listening, speaking, reading, and writing as well as the kinesthetic abilities (i.e. sensory) along with concentration. It should be noted that Montessori English classes described in this study may differ from Montessori English classes adopted in English-speaking countries because of their different purposes in terms of L2 (second language learning) vs. L1 (first language acquisition), respectively.

#### a. Phonics Books



pic. 1 Phonics book

The first English class in the Montessori kindergarten started with discovering the background of the English knowledge of every child since it is crucially important to group the children according to their ability and to determine the appropriate teaching strategy for each small group of 2-3 children. For this purpose, the English *alphabet* was used to check the children's knowledge of English letters and also their phonics, i.e. the sound of letters; e.g. the sign A was called by children as [æj] for letter and /a/ for phonics. Since the name of a letter has less use for a three-year-old for speaking and later reading, the children first learn the sound of the letter (phonics) as English native speakers also do (ref. Lillard 1988, p.128). For better learning, the children said every alphabetic sign in the following rhythm: letter – letter – phonics – phonics – phonics, i.e. [æj] – [æj] – /a/ – /a/ – /a/, where the phonics is pronounced three times instead of two times for the corresponding letter. It implicitly indicates that the phonics are more important in the Montessori method than the letters which are traditionally firstly learned in EFL. It is useful that children learn the pronunciation of letters (alphabet) and also their corresponding phonics (sounds) since both of them are used in the word's pronunciation. If they knew only phonics or only letters, it would cause them to be perplexed about the inconsistent pronunciation of some vocabulary, especially in the reading process. McBride-Chang and Treiman (2003, p.142) also emphasized the importance of phonological skills in initial reading acquisition of language. Almost all children of the Montessori kindergarten found no difficulty with the spelling of a word, i.e. they knew most of the phonics and letters as well, despite the fact that some students mixed up a pair of similar voiced or voiceless sounds like *p* vs. *b*. This exercise is also the first teaching step for newcomers who are not familiar with the Montessori method.

The next activity was based on the **phonics books** practicing a certain sound. This conception underlies Montessori's Principle of Isolation with its focus on new knowledge (ref. Lillard 1988, p.128). Every phonics book used in each English class consists of a picture on one side and a corresponding written word on another side; there are a total of five or six words for one phonic sound (pic. 1). Such isolation helps to expose the child to the reading offering him indirectly only one option of word recognition through letters. Then the teacher showed a picture, named the word, and the children repeated after her. The astonishing point in this process was that most five-or-six-year olds tried to read the word, especially the one- or two-syllable words (e.g. *bat*, *che-rry*) and then gave an answer, i.e. the written word (not the depicted object) was a primary reference for them. On the contrary, the youngest and middle group children first referred to the picture and named it, by using their visual memory. It indicates that the *reading process*, which is emphasized in the Montessori method for ESL, usually starts at the age of five or six years old. It is interesting to mention that Taiwanese children in the Montessori kindergarten start to read English earlier than their native Chinese language because the latter requires several years to learn the Chinese characters. The children learn to read English by sounding out the letters and combining them into a syllable, then forming syllables into a word. The concept that the child's ability to pronounce the sequence of connecting letters into syllables, and only then forming syllables into words was also emphasized by the great Russian writer Leo Tolstoy half a century before Montessori's works and it is still timely to this day (ref. Tannikova 2007, p.16). This process indicates that children, who have already begun the reading process, implemented the alphabetic skills of name (letter) and/or sound (phonics) condition in contrast to the visual condition. Taiwanese children often needed to see the written word first in order to decipher it and spell it as they couldn't perceive some words aurally.

It is necessary to mention that the whole environment of the Montessori kindergarten, i.e. surroundings with the written words (e.g. labeled objects), assists the children in naturally acquiring reading skills in contrast to force-fed reading. Even if the reading process is not an (primary) objective of teaching process in a non-Montessori kindergarten, every opportunity should be used to expose the child to reading, e.g. to introduce the new vocabulary on flashcards through reading the written word syllable by syllable, to create the print-rich environment of the kindergarten etc. This idea also supports Cameron's (2001, p.19) principle: "children's foreign language learning depends on what they experience". Such an atmosphere is favorable for the reading readiness approach which, consequently, contributes to the emergent literacy approach (ref. Tafa 2008, p.164). In the bilingual kindergarten, literacy can also be acquired through play (e.g. "in the store/hospital"), whereas different objects (e.g. fruits, paper money) used in the play would be labeled in the target language. This idea is commonly used in monolingual kindergartens and is a natural process of acquiring first language through playing (Owoccki 1999). The importance of labeling words in L1 and/or L2 in the classroom has been emphasized by many scholars (Cameron 2001; Lillard 1988; Pinter 2006). Even if the children will use their native language in the play, the visual representation of the written form of the foreign language will expose them indirectly to the literacy process of the target language. Furthermore, "children can learn concepts or words in the second language that they do not yet know in their first language. This is natural in a rich linguistic environment" (Pinter 2006, p.84).

In the Montessori method the teacher doesn't subconsciously use the verb 'read' in the requests and should rather utter such indirect requests in form of questions as, "*Can you tell me what this is?*" without forcing the child to complete the reading. In fact, children are aware that

reading and writing are necessary and go hand-in-hand. There is no “particular time when children should begin to read”, and the reading is more complicated here than the writing, which starts earlier, as will be shown later, because it is a less complicated psychological activity of the child (ref. Lillard 1988, p.123). The reading process requires the understanding of sounds’ meaning contrary to writing which is often done by the child automatically, i.e. without considering the meaning, especially of written letters or syllables (ref. Tannikova 2007, p.14).

The Montessori education theory asserts that reading comes in a full form, i.e. as “total reading” which couldn’t be observed in our case study since the five-and-six-year-old children could read only simple words consisting of one or two syllables and they could read not all easy words. Besides, when the word consisted of three syllables, the five-and-six-year olds did not try to read the whole word, instead they tried to guess the word after reading only the first and/or second syllable (e.g. *fla-min-go*). The children had learned this word before, so they read only the first syllable, gave up reading the whole word, and pronounced the whole word immediately by guessing. It is natural that due to the complexity of the reading process, at its initial stage some children try to guess the word based on the provided image or on the first letter(s) of the word instead of reading it. Only if their guess was wrong, would they try to read again. Therefore, following the Montessori’s Principle of Isolation, the teacher showed only one syllable at a time to facilitate the visual reading process of children and prevent them from guessing. In Taiwan’s Montessori kindergarten, the children usually practiced reading only with single one and two-syllable-words with a corresponding picture, and not with phrases or sentences as happens with native speakers at the same age. Such simplicity could be grounded in the fact that the transition to the reading process is a difficult task; therefore it is crucial to awaken and sustain the child’s interest in reading.

After some time (ca. 3-4 months), when all phonics books had been practiced by children, they were assessed and classified by the researcher into the following three categories of their degree of difficulty:

1. Easy phonics: *b, d, g, h, k, m, n, s, t, v, w*;
2. Medium difficulty phonics: *a, c, e, j, p, r, y, z*;
3. Difficult phonics: *i, o, q, u, x, y*.

The degree of difficulty means the ability of the children to read the word or to remember it with reference to its picture. When the children could name most words of one phonics book promptly, it was defined as easy. When only about half of the words could be identified, this phonics book was classified as medium level of difficulty. The phonics book was classified as difficult when the children had difficulties naming most pictures or reading most of the words. Here are some examples of most difficult words for children, especially for the youngest group, due to the hard pronunciation, specific meaning or rare frequency of use: *anchor, apron, astronaut, axe, garage, jigsaw, kettle, kitchen, ladder, leaf, octagon, optometrist, pillow, rake, rocket, rod, scissors, tag, windmill, xylophone, yolk*. However, it is erroneous to assume that the children hardly could learn any difficult words. In contrast, they knew such complicated words as *church, checkers, chess, grandparents, plunger, ruler, skeleton, umpire, x-ray* that normally aroused their interest or seemed fun due to the word’s special meaning or its periodic use. Some phonics books have been considered easy when the children could easily recall the depicted objects, e.g. the phonics book ‘B’ with *bag, banana, bear, book, bus*; the phonics book ‘C’ with *can, cap, cow, cup*; the phonics book ‘G’ with

*grapes, girl, goat, gorilla*. The easy vocabulary often refers to the animals or fruits that children learn traditionally as primary words. It is to mention that such exercises as pointing to an object also serves as a good listening comprehension practice for children. In contrast, one phonics book, # 19 *i*, contained the difficult word *igloo* with the meaning ‘snow house’ and another had the abstract word *invitation*, which rather should be replaced with *ice cream* as a child’s favorite treat. Next, the children giggled when learning such words as *udder* (the part of cow that hangs down between its back legs and that produces milk) and *underwear*, but they could remember it quickly. The children also easily learned the word *ugly* because of the picture with a funny ugly mask. It should be accentuated that the classification of phonics introduced above cannot serve as a reference for further studies because it was based only on the phonics books available in the Montessori kindergarten mentioned above. The phonics books can contain different words with different pictures. The right choice of the appropriate vocabulary, i.e. meaningful, non-abstract, preferably short, catchy and useful words, with clearly referential and interesting pictures is indispensable for an easy and fun learning process in order to keep the children more concentrated and motivated.

### b. Sound Boxes



pic. 2 Sound box



pic. 3 Sound boxes

After the children named the pictures or read the words in the phonics book, and recalled them again on the reverse side of the book, which depicted all the related images, they worked with the **sound box** of the corresponding phonics (pic. 2-3). As a kind of Montessori educational material, the sound box contains several objects<sup>1</sup> (5-7 items) beginning with the same phonics, e.g. *apple, ant* for *a*. Some of the objects were the same as in the phonic books, so the children could learn such repetitive vocabulary easier. The teacher showed the object, named it, and the children repeated the word. They also were asked to find the written word on the reverse side of the lid of the sound box. Since some vocabulary of the sound box purposely overlapped with that of the phonics books, it is made possible for the children to find the pursuant written word based on their visual memory in terms of the written word in the phonics book. Afterwards, every child touched the object<sup>2</sup>, called its name, played with it a bit, and passed to the next child. The last child put the object in the sound box, and the teacher took out the next object from the sound box following by the same procedure. It should be emphasized that the *touching process* (e.g. sound box objects) is an indispensable part of the Montessori method, as curious children like to perceive the

<sup>1</sup> In the Montessori method, they are purposely not called toys.

<sup>2</sup> The children have considered the objects as toys and enjoyed playing with them, e.g. pretending to eat a candy cane or ride a camel.

world through the direct tactile way. The common active learning of vocabulary in form of visual aids and games is considered highly important by many scholars because very young learners absorb information by looking at things (Slattery 2005; Tavi & Uşisag 2009). Supplementary to the phonics book, the sound box is a helpful visual and sensory impetus for learning vocabulary effectively by very young learners. “Tactile experiences with holding and arranging objects allow the learner to interpret what is seen, guide the accuracy of vision, and focus attention. Montessori developed many object box activities for teaching reading, writing, and language skills” (Rule and Welch 2008, p.14). Based on the Montessori theory (1966) the sound (object) box perks the curiosity and consequently encourages the motivation for the child to touch and explore the objects, and learn the vocabulary. Such an ostensive definition by pointing the object is very useful for the child’s learning process and is also of big help for a foreign teacher to communicate with the young learners in the target language.

As well as by the phonics books, some the sound boxes’ vocabulary was also too hard for children to remember due to its hard pronunciation (especially compound words), specific meaning or rare frequency of use, e.g. *apron, anchor, angel, jack-o-lantern, jewel, nightgown, paints, sailboat, toothpaste, turkey, tub, velvet, vest, well, whistle, yacht, yak, zigzag*. For that purpose, in this researcher’s class, the vocabulary has very often been practiced through a simple sentence pattern such as: *I like koala*. Some advanced children even combined some objects from the same sound box making a sentence like “*Gorilla eats grapes,*” and showing this action through the objects. One child made a sentence from some written words with the same initial sound, e.g. *The feather falls*. This indicates the child’s readiness for language learning on the sentence level, including vocabulary, grammar, and syntax.

### c. Sandpaper Letters



pic. 4 Sandpaper letters



pic. 5 Sandpaper letters

For that reason, in English class, the vocabulary has very often been practiced through the simple sentence pattern such as: “*I have a book,*” “*I like bear,*” “*I want ice-cream,*” as these verbs are commonly used. Through these simple syntactic constraints, the children practice vocabulary, grammar, and syntax transitioning from the word or phrase level to the sentence level, which is absolutely necessary for a complete communication. It helps language learners retain vocabulary easily and use it in real life communication. The children like to say such sentences expressing their own preferences and it often has a “ripple effect”, whereas almost every child wants to say a sentence expressing his own opinion.

After the sound box was placed back on the shelf as a necessary disciplining aspect of Montessori's method, the preschoolers performed the act of **finger tracing** of the same phonics practiced in the phonics book, while repeating the sound. **The sandpaper letters** (pic. 4-5) for finger tracing are mounted on smooth boards approximately fifteen centimeters high and divided into the vowels mounted on blue boards and the consonants on pink ones that prepares the children for earlier phonological distinction based on visual distinction (Lillard 1988, p.128). Such sensitive touch exercises help the children of the youngest and middle group control their hand movements. As the first formal introduction to the written language, it was the easiest exercise considered as mechanical quick action, especially by elder children, where they felt bored and considered it unnecessary (because the elder children had already passed their sensitive period). It should be stressed that the finger tracing of the sandpaper letters is designed for using tactile sense during the child's sensitive period for touch and sound, i.e. until the age of four years, for the muscular memory. However, the light finger tracing technique, namely tracing with two fingers (index and middle finger)<sup>1</sup> of the child's dominant hand simultaneously pronouncing the sound, and the correct tracing sequence (e.g. from up to down, from left to right) should be sustained for the furtherance of proper writing skills. Therefore, this exercise should be done in a slow and deliberate movement (ref. Lillard 1988, p.128). Although the children considered finger tracing to be easy, they were sometimes corrected due to their incorrect direction of finger tracing, especially among the youngest group of children. Some children repeated the finger tracing of a sandpaper letter twice on their own initiative, probably for better learning of the tracing direction. On the other hand, Lillard (1988, p.129) mentioned that the exercise with the sandpaper letters should be considered as practice of sound and its corresponding shape of the letter and not as a writing exercise. Furthermore, it is to mention that some of the children were tracing letters of the word by themselves without any teacher's prompts. This implies that, if finger tracing is practiced periodically, it stimulates the children to do it; however, excessive use could make the children feel bored during the activity. In general, tracing letters is a good practice to allow the students to become more familiar with the letters and to retain the visual form and spelling of a word that contributes to the literacy development in its turn.

#### d. Vocabulary Flash Cards



pic. 6 Vocabulary flash cards

This educational material (pic. 6) lets the kindergartners learn different vocabulary through the picture and its written word separately on both sides of the card. Furthermore, the learners practice different sounds, mostly vowels. The children either name the word using visual memory

<sup>1</sup> The use of two fingers is better for muscular memory than one finger as many children have preferred to do.

or they read the one-syllable word using reading skills (without seeing the picture). These cards expand the child's vocabulary and practice his reading skills and the pronunciation of certain sounds as well.

#### e. Vowel Matching Cards



pic. 7 Vowel matching cards

These cards (pic. 7) focus on the pronunciation on vowels, namely the same vowel sound in different one-syllable words (e.g. /ʌ/ – *bug*, *bus*, *bun*). Furthermore, the kindergartners learn different vocabulary through the picture and its written word below. In this exercise, the children mostly read the one-syllable word. In addition, they learn new vocabulary referring to the picture. These cards let the children practice the phonics through reading and expand their vocabulary.

#### f. Phonics Sound Cards



pic. 8 Phonics sounds cards

Through these cards the children also practice different phonics and blends (consonant clusters like *brick*). Besides reading, this educational material (pic. 8) lets the kindergartners also learn different vocabulary through the picture. The children either name the word using visual memory or they read the one-syllable word on the other side using reading skills (without seeing the picture). These cards expand the child's vocabulary and practice his reading skills and the pronunciation of certain sounds as well.

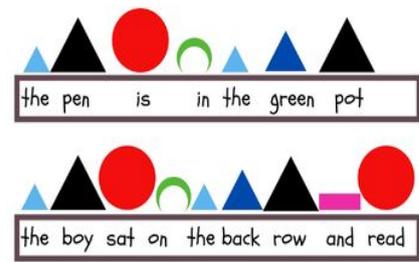
**g. Sentence Pattern Signs**



pic. 9 Sentence pattern signs

	The noun is word that names a person, place, thing, quality, or act.
	The article is any of the following three words used to signal the presence of a noun: a, an, the.
	The adjective is a word that modifies (describes) a noun.
	The verb is a word that express action, existence, or occurrence.
	The preposition is a word that shows the relationship of a noun to a verb, an adjective, or another noun.
	The adverb is a word that modifies (describes) a verb, an adjective, or another adverb.
	The pronoun is a word that substitutes for a noun.
	The conjunction is a word that connects other words, phrases, or sentences.
	The interjection is a word, phrase, or sound, used as an exclamation and repeats or stands by itself.

pic. 10 Parts of Speech



pic. 11 Sentence structure

This metalinguistic practice has been also implemented into the Montessori learning process. The very young learners have astonishingly developed the analytical skills in the syntactical analysis of the simple sentences. Through different geometrical figures in different colors the Taiwanese children as ESL learners analyze the basic SVO-structure of the sentences in English when they mark the parts of the speech, e.g. noun with black triangle or verb with red circle (pic. 9-11). In this exercise, the teacher writes a simple sentence and the child places the figures under each word to identify the part of speech. The primary knowledge about syntax rules and the recognition of the parts of speech in English makes the Chinese learners aware of the typical sentence structure that is sometimes problematic to the Chinese adult learners of ESL, e.g. to distinguish between adjective and adverb or to combine adjective with noun or adverb with verb.

After the exercises mentioned above, the children in the Montessori kindergarten anticipated the last exercise, namely writing, which develops in an early period. This complex action requires coordination between both hand and mind, proper handling of the pencil, and the ability to reproduce the graphic symbols in the available space. The children were indirectly prepared for handwriting through different Montessori educational materials: The pincer grip necessary for grasping the writing instrument was practiced through the cylinder blocks fitted with little knobs that the child has to pick up using the pincer grip which requires a light touch of the lifting hand. The sandpaper letters are conducive to the writing ability, while the child learns the graphic symbols by sight, sound, as well as touch. The tactile-muscular memory plays a crucial role for learning the letters, especially in the sensitive period between 3 to 4.5 years. Used by a local teacher, the metal insets and frames of geometric figures<sup>1</sup> also train one hand for the exact, correct writing in various angles and directions, for wielding a pencil and prepares the other hand for holding down the paper firmly during writing. The movable alphabet described below is also a good preparation for the writing process, which normally "... is not developed gradually, but in a sudden outburst;" (Montessori 1985, p.228ff.). According to the Montessori method, the best time for children to start with writing is age 3 as it is considered their most sensitive and teachable period. "And Montessori seizes the period of sensitivity to prepare the young muscles for later hand writing." The use of pencil instead of pen is common and recommended by Montessori approach because it is easier to erase and correct. Besides, the writing movement is softer with a pencil than with pen, which is important for the initial stage of the writing process.

<sup>1</sup> This educational material is used permanently in the Montessori class also for making straight lines within the outlined shape, and later for writing Chinese or English letters within the outlines.

Referring back to the sensorial exercises of the Montessori program, together with the colorful magnetic movable non-Montessori alphabet consisting only of capital letters (pic. 14), different from the Montessori **movable alphabet** consisting of both upper and lower case letters and divided into two colors, namely red for consonants and blue for vowels (pic. 12-13), the writing practice was supplementary introduced into the Montessori English class.

#### h. Movable Alphabet and Writing Practice



pic. 12 Movable alphabet



pic. 13 Building words



pic. 14 Magnetic alphabet

The teacher or the children chose the same word for all groups from a studied phonics book for the writing practice. Normally, it was a kind of word that was challenging to remember, or one which the children liked because it was cute, interesting, or useful (e.g. *hug*, *mug*). After the word was named and spelled by the children, every child was appointed to find one or two letters of that word, and then all of the children (2-3) readily spelled out the word together in left-to-right progression. Despite that the youngest and some four-year old children couldn't read or write the word yet, they were able to do the mechanical reproduction of the word by remembering the letters and its respective sounds (Lillard 1988, p.130). In order to avoid fighting, the children were advised to search for the letter(s) only with one hand and one after another. Although this would seem to be an easy task, this exercise revealed some difficulties even for the stronger pupils because it requires more concentration and a quick reaction to find a letter among many other letters.<sup>1</sup> Roughly a half of the children often couldn't find a letter quickly by themselves, and then only with help of other children.<sup>2</sup> It indicates that the expressed strength of every child is different, e.g. some had a better visual or muscular memory, others an aural (auditory), tactile, or motor memory. However, some children have improved their ability of word puzzling after several months of exercise, i.e. they could then also find the letters quickly by themselves.

After the word was composed, the teacher wrote this word on a small white board to demonstrate the writing direction and technique. While this exercise was considered as writing practice for the eldest and middle group, it was considered rather as a creative process of drawing by younger children, where some of them often asked for help to write the word by marker on the outlined white board. After the children wrote the word, they pronounced it, and then erased the board cheerfully. A few children erased the white board not as quickly, but slowly letter by letter, pronouncing each letter for better learning of the word.

<sup>1</sup> Some children have often confused the lowercase printed letter l with the lowercase letter i.

<sup>2</sup> Such help from outside was often rejected by a child as he didn't accept the help immediately and pretended that he was still looking for a letter and only later showed the right letter to the teacher, actually using the help of others' hint.

The main problem in this exercise was the type of letters, i.e. most children tended to write in the block (not cursive) letters as shown in the book. Attention was also paid to the writing direction (e.g. from up to down, from left to right). Even when the direction of the letter's finger tracing was completed by a child correctly, sometimes his direction by writing the same letter was wrong. To write within the outlines on the white board and to write the letters of the same size was also a challenge for some of the youngsters. If the child wrote the letter wrong, i.e. wrong direction or outside of outlines, the teacher asked him to write this letter again until it was correct. It is also astonishing that the eldest group of preschoolers was able to write the word without looking at it, while the teacher was spelling the word, i.e. they were very familiar with the alphabet and phonics. The Montessori teacher often wrote and cut off different labels of words for different games in the child's presence in order to demonstrate to the child the slow and careful writing process. The fact that the children were disappointed when this writing exercise was omitted on rare occasions indicates that the writing practice as a part of the English class designed in an interesting way also creates a fun learning process for children. This strongly convincing fact should also motivate non-Montessori bilingual kindergartens to implement teaching English basic literacy into their curriculum.

Going back to the question regarding cursive writing, according to the Montessori method, much of the educational materials (e.g. the sandpaper letters) use cursive letters. The preference of the cursive type of letters is explained by different reasons: first, the children can practice more streamline movements instead of the abrupt movements of the printed letters, where the former is required for writing; second, "there is a more natural linking together of hand and mind in the forming of cursive letters" what is easy to remember (ref. Lillard 1988, p.128). However, many educational materials don't display the usual style of cursive writing compared to the alphabet of the cursive letters shown on their other materials. Despite the flowing character of letters, the educational materials actually contain a mixture of cursive letters and printed letters what often appears in the writing style of the adult native speakers of English. It is an interesting fact that when the teacher wrote a word consisting of fully cursive letters, the children were confused and/or began laughing about it, because they were not accustomed to this type of lettering. It should be mentioned that the cursive letters might be considered less important for language learners in Taiwan, where the cursive writing in English is even not allowed, especially during the examination. Based on the explanations above, in the researcher's opinion, the Montessori method cannot assert that it teaches the cursive letters through their educational materials; therefore, it desires constancy of writing styles for clearer educational guidelines.

### **Conclusion**

Montessori educational materials, which fulfill a function of 'educational toys', are proven to be highly effective in teaching English as native or foreign language for the very young learners. They help to develop not only the English oracy that is a common primary goal in ESL, but also the literacy. Montessori materials employ different senses and memories in the early development of the child. They also develop analytical linguistic skills. It is impressive when the kindergartners start to read and write easy vocabulary of English that is a foreign language to them.

### **References**

1. Cameron L. Teaching language to young learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 288 p.

2. Lillard A.S. How important are the Montessori materials? // Montessori Life. 2008. Volume 20. Issue 4. P. 20–25.
3. Lillard P. P. Montessori: A Modern Approach. NY: Schocken books, 1988. 137 p.
4. McBride-Chang C., Treiman R. Hong Kong Chinese kindergartners learn to read English analytically // Psychological Science. 2003. Vol. 14. No. 2. P. 138–143.
5. Montessori M. The Discovery of the Child. India: Kalakshetra Publications (published posthumously), 1985. 398 p.
6. Owocki G. Literacy through play. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999. 138 p.
7. Pinter A. Teaching young language learners. Oxford: OUP, 2006. 192 p.
8. Rule A. C., Welch G. Using object boxes to teach the form, function, and vocabulary of the parts of the human eye // Science activities. 2008. Volume 45. No. 2. P. 13–22.
9. Tafa E. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union // Literacy. 2008. Volume 42. No. 3. P. 162–170.
10. Tannikova E. B. Montessori-groups in preschool educational institutions. (Transl. from Russian). Moscow: TZ Sfera, 2007. 80 p.
11. Tavil Z. M., Uşisağ K. U. Teaching vocabulary to very young learners through games and songs // Ekev Akademi Dergisi Yil. 2009. 13Sayı. 38. P. 299–308.

***Информация об авторе***

***E. L. Yakovleva*** – Associate Professor, Department of English Language,  
Wenzao Ursuline University of Languages.

***Information about the author***

***Е. Л. Яковлева*** – доцент кафедры английского языка,  
Венцао Урзулин Языковой Университет.

Статья поступила в редакцию 15.07.2023; одобрена после рецензирования 20.08.2023; принята к публикации 20.09.2023.

The article was submitted 15.07.2023; approved after reviewing 20.08.2023; accepted for publication 20.09.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 81–87.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 81-87.

Научная статья

УДК 378

## РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СТАНОВЛЕНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

**Светлана Семеновна Великанова**

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,

Магнитогорск, Россия, vss200975@mail.ru

**Аннотация.** Представленная статья посвящена вопросу развития профессиональной компетентности студентов высшего учебного заведения на основе организации интерактивной модели обучения. На основе работ В. Болотова, Дж. Спиро, Н. И. Волкова, Д. Джонсона, И. А. Зимней, Е. В. Кортаевой, А. Ю. Уварова, Р. Л. Хона, Г. А. Цукермана, Г. П. Звенигородской, Н. Г. Григорьевой, М. В. Кларина и других исследователей, автором были уточнены значение, основные положения и признаки интерактивной модели обучения в высшем учебном заведении, а также систематизирован отечественный и зарубежный опыт по развитию профессиональной компетентности студентов на основе интерактивных методов, технологий и форм обучения. Проведенное исследование строилось авторами на принципах системности, деятельности, гуманизации, индивидуализации, обратной связи, интеграции на уровне междисциплинарных связей, рефлексивной активности и проблемности. Работа базируется на следующих методах: теоретических – анализе, обобщении, систематизации, синтезе, моделировании; и эмпирических – беседе, наблюдении, количественном и качественном анализе результатов исследования, тестировании. Также рассматривается использование интерактивной модели обучения в образовательном процессе вуза, которая в свою очередь не только позволит обеспечить освоение студентами предметного содержания изучаемых дисциплин, но и будет способствовать формированию их профессиональной компетентности при реализации следующего комплекса педагогических условий: выявление и развитие у студентов таких личностных качеств, как эмпатия, рефлексия, перцепция и общительность; включение студентов в разнообразные виды творческой и научно-исследовательской деятельности, способствующих самореализации личности. Реализация данного педагогического условия возможна через: ознакомление студентов с опытом творческой деятельности, методами развития творческого мышления, а также через привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности: применение в образовательном процессе интерактивных методов, форм и технологий обучения.

**Ключевые слова:** интерактивная модель обучения, профессиональная компетентность студентов университета, интерактивные методы обучения.

**Для цитирования:** Великанова С. С. Роль интерактивной модели обучения студентов вузов на становление их профессиональной компетентности // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 81–87.

Original article

## THE ROLE OF AN INTERACTIVE MODEL OF TEACHING UNIVERSITY STUDENTS IN THE FORMATION OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

**Svetlana S. Velikanova**

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, vss200975@mail.ru

**Abstract.** The presented article is devoted to the development of professional competence of students of higher education institutions based on the organization of an interactive learning model. Based on the works of V. Bolotov, J. Spiro, N. I. Volkov, D. Johnson, I. A. Zimnaya, E. V. Korotaeva, A. Yu. Uvarova, R. L. Khona, G. A. Zuckerman, G. P. Zvenigorodskaya, N. G. Grigorieva, M. V. Clarin and other researchers, the authors clarified the meaning, main provisions and features of the interactive model of education in higher education, as well as systematized domestic and foreign experience in the development of professional competence of students based on interactive methods, technologies and forms of education. The conducted research was based by the author on the principles of consistency, activity, humanization, individualization, feedback, integration at the level of interdisciplinary connections, reflexive activity and problemativeness. The work is based on the following methods: theoretical – analysis, generalization, systematization, synthesis, modeling; and empirical – conversation, observation, quantitative and qualitative analysis of research results, testing. The use of an interactive learning model in the educational process of the University is also considered, which in turn will not only ensure that students master the subject content of the studied disciplines, but will also contribute to the formation of their professional competence in the implementation of the following set of pedagogical conditions: identification and development of students' personal qualities such as empathy, reflection, perception and sociability; inclusion of students in various types of creative and research activities that contribute to self-realization. The implementation of this pedagogical condition is possible through: familiarization of students with the experience of creative activity, methods of developing creative thinking, as well as through attracting students to research activities; the use of interactive teaching methods, forms and technologies in the educational process.

**Keywords:** interactive learning model, professional competence of university students, interactive teaching methods.

**For citation:** Velikanova S. S. The role of an interactive model of teaching university students to develop their professional competence. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:81-87. (In Russ.).

### Введение

Одной из актуальных проблем современного образования является проблема формирования профессиональной компетентности студентов. Теоретические и практические исследования, которые ведутся в данном направлении, показывают, что формирование профессиональной компетентности студентов в вузе достигает хороших результатов, если студенты открыты для обучения и активно включаются в сотрудничество с другими участниками образовательного процесса, а также если они получают возможность анализировать свою деятельность и реализовывать собственный потенциал. Практически все эти требования соблюдаются, если используется интерактивное обучение, основанное на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения.

Формирование профессиональной компетентности студентов предполагает развитие их личностных качеств, познавательных и творческих способностей, формирование опыта самостоятельной профессиональной деятельности. По мнению автора, именно интерактивное обучение способно изменить привычную, транслирующую модель обучения на диалоговую, основанную на взаимопонимании и взаимодействии, что будет способствовать созданию условий для качественной профессиональной подготовки студентов. Но все же внедрение интерактивного обучения в высшей школе чаще всего происходит стихийно, используемые принципы, технологии и методы активизации учебно-познавательного процесса студентов не составляют единой, целостной педагогической системы. Они используются в отрыве друг от друга и служат в основном для построения методик, преследующих частные учебные цели. Также, являясь одним из современных направлений образования, интерактивное обучение еще недостаточно описано в педагогической теории и практике.

Интерактивное обучение является одним из актуальных направлений современного образовательного процесса. Термин «интерактив» происходит от английских слов «Inter» – «взаимный» и «act» – действовать. Проведенный авторами статьи историко-педагогический анализ научной литературы позволяет утверждать, что интерактивное обучение студентов стало предметом специального рассмотрения сравнительно недавно, наибольшее число работ, посвященных данной проблематике, появилось на рубеже XX–XXI вв.

Однако необходимо отметить, что проблема взаимодействия людей, непрерывно получающих и интерпретирующих информацию друг о друге, активно изучается в социологии и социальной психологии в рамках символического интеракционизма (Г. Блумер, Дж. Мид, Т. Шибутани и др.).

Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования. К вопросам, связанным с содержанием, формами и методами интерактивного обучения, обращались В. Болотов и Дж. Спиро, Н. И. Волков, Д. Джонсон, Р. Джонсон, И. А. Зимняя, Е. В. Коротаева, Н. А. Морева, В. В. Рубцов, А. Ю. Уваров, Р. Л. Хон, Г. А. Цукерман и другие исследователи. Применительно к высшему образованию нам представляются перспективными следующие идеи: теория совместной интеллектуально-практической деятельности участников учебного процесса (Л. Н. Куликова), теория интерактивных методов и форм обучения (Г. П. Звенигородская, Н. Г. Григорьева, М. В. Кларин), теория взаимодействия преподавателя и студентов (А. И. Жук, Н. Н. Кашель) и др.

Следует также отметить, что в настоящее время проблема формирования профессиональной компетентности студентов университета на основе интерактивного обучения изучена недостаточно. Отмеченное обстоятельство и обусловило выбор темы статьи.

### **Основная часть**

Объектом описываемого в данной статье исследования стала профессиональная подготовка студентов высших учебных заведений. Предметом исследования – формирование профессиональной компетентности студентов университета в русле интерактивной модели обучения.

На основе теоретико-методологического исследования изучаемой проблемы и анализа психолого-педагогической литературы авторами статьи были уточнены признаки интерактивного обучения в высшем учебном заведении:

1. Диалог, предполагающий, что все участники педагогического процесса воспринимают себя как равных партнеров, то есть субъектов взаимодействия.

2. Полилог – принятие того, что каждая сторона педагогического процесса может иметь свою собственную точку зрения по любой рассматриваемой проблеме, причем ей должна быть предоставлена возможность эту точку зрения высказать, рассмотреть и проанализировать.

3. Свобода выбора, состоящая в том, что и студентам, и преподавателям предоставляется возможность регулировать степень своего педагогического взаимодействия, выбирать его способы и формы, способствующие развитию их личностных качеств.

4. Создание ситуации успеха, заключающейся в целенаправленном создании преподавателем на учебном занятии комплекса условий, направленных на получение студентами удовлетворения от достигнутых результатов, что должно стать залогом их стремления к самосовершенствованию и саморазвитию.

5. Позитивность в оценивании участниками педагогического взаимодействия друг друга, основанная на умении педагога при оценке деятельности студентов обратить внимание на положительную динамику их развития, подчеркнуть практическую значимость достигнутых результатов, отметить изменения в развитии личностных качеств.

6. Рефлексия, проявляющаяся в фиксации педагогом и студентами своих знаний и опыта в той или иной педагогической ситуации; самооценке всеми участниками педагогического процесса результатов собственной деятельности; их потребности и готовности зафиксировать собственные личностные изменения и определить их причины.

7. Организация мыслительной деятельности студентов, основанная на самостоятельном выполнении ими интенсивных и разнообразных мыслительных операций и организации на учебных занятиях проблемного обучения, что должно способствовать развитию познавательной деятельности будущих педагогов.

Таким образом, суть интерактивного обучения студентов в высшем учебном заведении заключается в следующем: учебный процесс должен быть организован на основе вовлечения будущих педагогов в процесс познания и самопознания; каждый субъект образовательного процесса должен вносить свой индивидуальный вклад в общее дело; учебный процесс должен представлять собой обмен знаниями и идеями; учебный процесс должен строиться на разнообразных формах кооперации и сотрудничества.

Следует также обратить внимание на тот факт, что интерактивное обучение предполагает построение образовательного процесса на основе многосторонней коммуникации. Это позволяет увеличить коммуникативные контакты и между студентами и преподавателем, и между самими обучающимися, увеличить активность будущих педагогов и расширить их опыт коммуникативного взаимодействия.

В качестве примера можно привести такие наиболее распространенные формы интерактивного обучения, как общая дискуссия, взаимообучение и взаимоконтроль, проблемно-поисковое обучение, работа в малых группах и парах сменного или постоянного состава, проектное обучение.

Отметим, что использование интерактивного обучения не отменяет лекционные формы проведения занятий, наоборот, оно позволяет студентам и лучше усваивать учебный материал, и развивает у них самостоятельность и критичность мышления, и способствует развитию творческих способностей и коммуникативных навыков, что в конечном итоге способствует развитию у будущих педагогов профессиональной компетенции. На практических занятиях применение интерактивных методов, приемов и технологий (таких как: дебаты, «Мозговой штурм», «Кейс-метод», технологии «Карусель», «Аквариум» и «Броуновское движение» и др.) изменяет роль преподавателя с центральной на регулирующую и консультационную.

Сами практические занятия теперь становятся источником получения студентами жизненного и профессионального опыта, формируют у них положительное отношение к выбранной профессии, и, при наличии, корректируют негативные профессиональные установки.

При этом использование интерактивной модели обучения требует от преподавателя сформированности не только профессиональных качеств, но и личностных, таких как проявление терпимости и лояльности и к студенческой аудитории, и молодежной субкультуре; стрессоустойчивость; умение четко формулировать и аргументировать свои мысли, и взгляды; способность к личностному росту; высокий уровень коммуникативной, в частности, дискуссионной культуры; креативность и умение импровизировать.

Отдельно следует остановиться на таком важном аспекте внедрения интерактивных методов и технологий в практику преподавателя вуза, как ослабление эффекта эмоционального выгорания. Действительно, деятельность педагога, основанная, фактически, на непрерывной коммуникации, приводит нередко к появлению симптомов эмоционального утомления, что отрицательно сказывается на исполнении им профессиональных обязанностей и постепенно приводит к ухудшению физического и психического самочувствия.

Использование же интерактивных методов и технологий позволит преподавателю высшей школы распределять и оптимизировать нагрузки, сохранять положительный эмоциональный настрой, снижать уровень стресса, и не терять интереса к профессиональной деятельности.

Итак, использование интерактивной модели обучения в образовательном процессе высшего учебного заведения:

- 1) позволяет студентам включаться в общую работу по решению учебных задач, развивать навыки общения и личностную рефлексивность, то есть занять активную субъектную позицию в собственной учебной деятельности;
- 2) способствует у студенческой группы в целом: формированию групповой общности и оптимизации межличностных отношений;
- 3) дает возможность преподавателю нестандартно подойти к организации образовательного процесса и предотвратить (или преодолеть) личностные деформации, которые неизбежно возникают в процессе его профессиональной деятельности.

### Заключение

Обобщая опыт применения интерактивного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов университета, автор считает возможным отметить следующее: эффективность применения интерактивной модели обучения в вузе исследовалось целенаправленно в течение 6 лет – с 2018 по 2023 гг.

В эксперименте принимали участие свыше 200 студентов 1–4 курсов, обучающихся на направлениях: «Физическая культура», «Филология», «История», «Химия», «Русский язык». Полученные результаты подтвердили положительный эффект, который оказывает внедрение интерактивных форм учебной работы на развитие профессиональной компетентности обучающихся. Так, можно отметить улучшение коммуникативных способностей студентов (коэффициент эффективности составил 1,31); их эмпатических качеств (коэффициент эффективности составил 1,18) а также творческих способностей студентов (так, по гибкости мышления коэффициент эффективности составил 1,20; по беглости мышления – 1,31; по оригинальности мышления – 1,17).

Студенты, участвовавшие в эксперименте, показали улучшение усвоения профессиональных знаний и умений, были более успешны, чем студенты контрольной группы, при прохождении учебной и производственной практики.

Полученный теоретический и практический материал не только обсуждался автором на научных конференциях, но и внедрялся на курсах повышения квалификации педагогов среднего и высшего звена.

Таким образом, внедрение интерактивной модели обучения в процесс профессиональной подготовки студентов университета способствует развитию их личностных качеств, способностей, и формированию профессиональной компетентности в целом, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

### Список литературы

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М. : Велби, 2007. 58 с.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
3. Куликова Л. Н. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы. Хабаровск : Изд-во «Хабаровский государственный педагогический университет». 2002. С. 138–141.
4. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : монография. М. : Логос, 2004. 248 с.
5. Ardashkin I., Martyushev N., Bezborodov V. Problem Methodology as One of the Ways of Innovative Organization of Educational Process // Procedia –Social and Behavioral Sciences. 2005. 166. P. 227-231.
6. King P. The problem of Tolerance: Government and opposition. The London school of economic and political science. L. : Univ. of London, 1971. P. 172-207.

### References

1. Verbitskii A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole [Active learning in higher education]. Moscow, Velbi Publ., 2007, 58 p. (In Russ.).
2. Zeer E. F., Pavlova A. M., Symanyuk E. E. Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyi podkhod [Modernization of vocational education: competency-based approach]. Moscow, MPSI Publ., 2005, 216 p. (In Russ.).

3. Kulikova L. N. Interaktivnye metody v obrazovanii: lichnostno-sozidayushchie smysly [Interactive methods in education: personal-creative meanings]. Khabarovsk, Izd-vo «Khabarovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet» Publ., 2002, pp. 138-141. (In Russ.).

4. Rep'ev Yu. G. Interaktivnoe samoobuchenie [Interactive self-study]. Moscow, Logos Publ., 2004, 248 p. (In Russ.).

5. Ardashkin I., Martyushev N., Bezborodov V. Problem Methodology as One of the Ways of Innovative Organization of Educational Process // Procedia –Social and Behavioral Sciences. 2005. 166. P. 227-231.

6. King P. The problem of Tolerance: Government and opposition. The London school of economic and political science. L. : Univ. of London, 1971. P. 172-207.

#### ***Информация об авторе***

***С. С. Великанова*** – кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогического образования и документоведения,  
Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.

#### ***Information about the author***

***S. S. Velikanova*** – Ph. D. (Education), Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogical Education and Records Management,  
Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 10.10.2023.

The article was submitted 20.08.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication 10.10.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 88–99.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 88-99.

Научная статья

УДК 373.3

## РАБОТА В КОМАНДЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Лариса Геннадьевна Кыркунова<sup>1</sup>, Наталья Владимировна Сафронова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, kyrkunovalg@yandex.ru

<sup>2</sup> Гимназия № 33, Пермь, Россия, nsafroнова775@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению одного из приёмов реализации технологии кооперативного обучения школьников – работе в команде – в настоящее время достаточно распространённому и эффективному способу организации обучения в среднем и старшем звене общеобразовательной школы. Опыт применения кооперативного обучения в начальной школе в методических источниках рассматривается редко, и различные аспекты применения этой технологии в начальной школе являются недостаточно освещёнными даже в специальной литературе. По мнению авторов, не осмыслен до сих пор эффект командной работы, который проявляется в интенсификации формирования у детей так называемых soft skills («гибких навыков»): способности к кооперации, коммуникации, креативности, критичности мышления, что является очень важным уже в период обучения ребёнка в школе и в будущем должно послужить основой для успешной коммуникации. В статье представлены результаты исследований, проведённых одним из авторов на базе пермской гимназии № 33; описаны этапы подготовки класса к реализации командной работы, её осуществления, трудности на пути к формированию у детей необходимых качеств; показан постепенный качественный прирост результатов. Реализация командной работы потребовала от учителя-исследователя перестройки структуры урока, а также объединения в рамках урока различных предметных областей знания (окружающего мира и технологии, русского языка и литературного чтения, математики и изобразительного искусства и т. д.). Авторами описываются этапы проведённых уроков, определяются сильные и слабые стороны работы с использованием описываемой технологии, возможные риски при реализации этой работы. Результаты проведённого исследования показывают прямую зависимость скорости формирования soft skills («гибких навыков»): способности к кооперации, коммуникации, креативности, критичности мышления – от степени вовлечённости школьников в КР.

**Ключевые слова:** современные образовательные технологии, технология кооперативного обучения, работа в команде, soft skills, креативность, критическое мышление, коммуникация, межпредметное обучение.

**Для цитирования:** Кыркунова Л. Г., Сафронова Н. В. Работа в команде как способ развития soft skills учащихся начальной школы // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 88–99.

Original article

## TEAMWORK AS A WAY TO DEVELOP THE SOFT SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Larisa G. Kyrkunova<sup>1</sup>, Natalia V. Safronova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Perm State University, Perm, Russia, kyrkunovalg@yandex.ru

<sup>2</sup> Gymnasium No.33, Perm, Russia, nsafronova775@gmail.com

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of one of the methods of implementing the technology of cooperative education of schoolchildren – teamwork – currently a fairly common and effective way of organizing education in secondary and senior secondary schools. The experience of using cooperative learning in primary schools is rarely considered in methodological sources, and various aspects of the use of this technology in primary schools are insufficiently covered even in the specialized literature. According to the authors, the effect of teamwork, which manifests itself in the intensification of the formation of so-called soft skills in children, has not yet been comprehended: the ability to cooperate, communicate, be creative, and think critically, which is very important already during the child's schooling and in the future should serve as the basis for successful communication. The article presents the results of research conducted by one of the authors on the basis of Perm Gymnasium No. 33; the stages of preparing the class for the implementation of teamwork, its implementation, difficulties on the way to the formation of necessary qualities in children are described; a gradual qualitative increase in results is shown. The implementation of teamwork required the teacher-researcher to restructure the structure of the lesson, as well as to combine various subject areas of knowledge (the world and technology, Russian language and literary reading, mathematics and fine arts, etc.) within the lesson. The authors describe the stages of the lessons, identify the strengths and weaknesses of the work using the described technology, and possible risks in the implementation of this work. The results of the study show a direct dependence of the rate of formation of soft skills: the ability to cooperate, communicate, be creative, and think critically depends on the degree of involvement of schoolchildren in the Kyrgyz Republic.

**Keywords:** modern educational technologies, technology of cooperative learning, teamwork, soft skills, creativity, critical thinking, communication, interdisciplinary learning.

**For citation:** Kyrkunova L. G., Safronova N. V. Teamwork as a way to develop the soft skills of elementary school students. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:88-99. (In Russ.).

## Введение

Одним из достаточно распространённых и эффективных способов организации обучения в среднем и старшем звене общеобразовательной школы, в вузах и колледжах является технология кооперативного обучения. Кооперироваться в рамках учебного процесса – значит работать вместе, объединяя свои усилия для решения общей задачи, при этом каждый «кооперирующийся» выполняет свою конкретную часть работы [Волкова 2015; Маракова эл. ресурс; Подколзина эл. ресурс].

Основателями технологии кооперативного обучения некоторые исследователи считают американских педагогов Р. Славина (университет Джона Хопкинса), Р. Джонсона и Д. Джонсона (университет Миннесота), хотя история формирования технологии кооперативного обучения, взаимного обучения уходит в далекое прошлое, что убедительно показано в публикации «Кооперация в обучении: групповая работа» [Шаброва эл. ресурс]. Там же перечислены и различные приемы (= техники) осуществления кооперативного обучения.

1. «Круглый стол». Члены группы поочередно высказываются. Пока один говорит, остальные слушают.

2. *Обсуждение по кругу*. Порядок работы группы такой же, как при проведении «Круглого стола». Отличие в том, что члены группы высказываются в заранее установленном порядке (например, по часовой стрелке).

3. *«Трехшаговое интервью»*. Группа разбивается на пары (в группе из 3 человек двое берут интервью у третьего). В парах сначала один школьник интервьюирует другого; затем второй школьник интервьюирует первого (потом меняются ролями).

Другими исследователями называются такие приёмы (=техники) реализации кооперативного обучения, как *обучение в командах достижений, метод Jigsaw «Пила», «Учимся вместе», метод структурированного противоречия, трёхступенчатое интервьюирование, метод командной поддержки индивидуального обучения* и ряд других [Моторина эл. ресурс; Мухаметова эл. ресурс; Ширяева эл. ресурс].

В отечественной практике обучения, по нашим наблюдениям, наиболее распространёнными стали такие адаптированные к российской реальности и получившие собственные названия приёмы кооперативного обучения, как *«Мозаичный класс»* (или *«Мозаика»*), *«Круглый стол»*, *«Аквариум»* и ряд других. В основе каждого из них – коллективная, микроколлективная, парная или командная работа.

Сущность технологии кооперативного обучения состоит в том, что группа или класс разделяются на несколько малых групп и действуют по инструкции, специально разработанной для них учителем или преподавателем. Каждый из учащихся работает над своим заданием, своей частью материала. Затем учащиеся обмениваются изученной информацией.

Как отмечает в своём выступлении «Использование технологии кооперативного обучения на уроках в начальных классах» учитель-практик Н. А. Подколзина, при реализации технологии кооперативного обучения, которая основывается на взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, объединённых общей учебной целью, «каждый из них сохраняет свою индивидуальность и отвечает за собственные академические успехи и социальные достижения» [Подколзина эл. ресурс].

Работа по технологии кооперативного обучения «меняет личные подходы к обучению, <...> полностью меняет жизнь в классе»; суть кооперативного обучения «заключается в сотрудничестве учащихся в группе, в интеграции всех форм урока с целью активизации работы каждого ученика» [там же]. Именно развитие коммуникативных универсальных учебных действий является основной целью кооперативного обучения – обучения в малых группах» [там же].

Следует подчеркнуть, что большинство педагогов-исследователей и учителей-практиков видит смысл применения кооперативного обучения в развитии ряда *универсальных учебных действий*, и в первую очередь, – именно коммуникативных навыков обучаемых [Подколзина эл. ресурс].

Нам также показалось интересным и перспективным рассмотреть практику реализации технологии кооперативного обучения в начальной школе в режиме КР в целях формирования у детей нужных и полезных в жизни навыков из ряда *soft skills* («гибких навыков»): способности к кооперации, коммуникации, креативности, критичности мышления.

Мы полагаем, что в современном мире на первый план выходят такие навыки, как *умение кооперироваться* с другими людьми в решении возникающих проблем, *креативность*, *критическое мышление*, *умение применить* свои знания во множестве нестандартных ситуаций, повсюду подстерегающих современного человека.

Развитие soft skills учащихся в условия КР помогает детям формировать и другие способности: умение работать с информацией, решать сложные творческие и аналитические задачи, брать на себя ответственность, другими словами, КР максимально приближает обучающихся к социальной жизни взрослых, помогает примерить на себя различные социальные роли.

В основе формируемых при этом компетенций лежат воображение ребенка, способность генерирования идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и её поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата. Все эти приращения позволяют школьникам учиться автономно или в кооперации с другими детьми, проявлять себя в исследовательской деятельности.

### **Основная часть**

Учебный процесс с использованием КР, направленный на развитие soft skills («гибких навыков») учащихся: кооперации, коммуникации, креативности, критического мышления – осуществлялся нами в 2022–2023 учебном году на базе МАОУ «Гимназия № 33» города Перми. Весь он оказался ориентированным на создание социальной ситуации общения и взаимодействия на уроках: учитель взаимодействовал с учениками, ученики – друг с другом и с учителем. Это потребовало изменения структуры урока, а также повлекло за собой трансформацию функций учителя: на уроке педагог выполнял функцию наставника (фасилитатора – в англоязычной литературе: от англ. *facilitator* ← лат. *facilis* ‘лёгкий’, ‘удобный’), управляя мыслительным процессом детей, но не вмешиваясь в него.

Целью нашего исследования были разработка и внедрение в классах первого уровня обучения практики проведения уроков с использованием нового образовательного контента (нестандартных задач, творческих заданий, задач, не имеющих однозначного решения) и применением современной технологии кооперативного обучения (посредством осуществления приёмов смешанного обучения, «перевернутого класса» и, главным образом, приёма КР).

Кроме технологии кооперативного обучения, применялась также технология формирующего оценивания (на этапе рефлексии). Все это, по нашему мнению, должно было интенсифицировать процесс формирования у младших школьников soft skills (4К: креативности, кооперации, критического мышления, коммуникации) в процессе учебной деятельности.

Нашими задачами было:

- 1) создание условий для развития у школьников soft skills (креативности, кооперации, критического мышления, коммуникации) в процессе учебной деятельности;
- 2) отработка практики КР на уроках;

3) повышение интереса обучаемых к основным учебным предметам, осознание детьми их ценности для практической жизни. Исследование осуществлялось в несколько этапов (см. : табл. 1. Этапы работы).

На *начальном этапе* были разработаны конспекты уроков с использованием нового образовательного контента и применением современных технологий (и приемов работы = техник): смешанного обучения, перевёрнутого класса, активного обучения, КР и технологии формирующего оценивания. Воспитательной целью этих уроков было научить детей работать в команде, дружно и продуктивно выполнять задания.

Таблица 1. Этапы работы

Наименование этапа	Продолжительность	Временные рамки (№ месяца)									
		IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	
Разработка и изучение материалов (начальный этап)	1 месяц										
Апробация уроков (этап 1)	3 месяца										
Внедрение технологии (этап 2)	5 месяцев										
Анализ результативности (завершающий этап)	2 месяца										

На *первом этапе* были апробированы на практике уроки технологии, так как весьма креативные они представляют широкий диапазон для реализации творческих способностей. Первоначально учеников разделили на команды по усмотрению учителя. Команде было необходимо подготовить творческую работу на заданную тему. Ребята должны были распределить в команде обязанности по выполнению мини-проекта и в конце урока представить результат (продукт).

На данном этапе работы у обучаемых возникли следующие проблемы: учащиеся не могли договориться между собой о распределении обязанностей; о выполнении задания – каждый предлагал свою идею и не соглашался с другими. В конце урока продукт (результат задания) был выполнен небрежно либо не был выполнен вовсе, так как командам не хватило времени, дети ссорились и обижались друг на друга. Чтобы впредь избежать таких ситуаций, было решено поменять составы команд. Ученикам было предложено самим разбиться на смешанные группы (не более 5 человек). На протяжении нескольких уроков можно было менять команду, если участник команды чувствовал, что ему не комфортно в данном микроколлективе. В результате этого КР стала продуктивнее, в каждой команде обозначился лидер.

Освоив азы командной работы, ученики пришли к мысли о том, что им нужно разработать правила работы в команде. Каждая команда приступила к разработке правил работы, после чего прошла презентация правил. В итоге были определены главные *критерии сплоченности* команды: 1) в команде нет ссор; 2) каждый участник команды имеет право высказаться; 3) каждая идея ценна, и необходимо прислушиваться ко всем участникам; 4) капитан делает свой выбор с учётом мнения всех членов команды; 5) в процессе работы не должно быть шума, чтобы не мешать другим командам.

Первый после введения правил урок технологии прошёл продуктивно, все ребята были очень довольны своей работой. Каждая команда представила творческую работу. Она объединяла знания и умения из двух предметных областей: окружающего мира и технологии. На уроках окружающего мира была пройдена тема «Чайные традиции разных стран», а на уроке технологии командам было предложено изготовить чайный сервиз из пластилина. Ребята обсудили в командах, какие предметы входят в чайный сервиз, распределили обязанности по изготовлению каждого предмета и приступили к работе. В конце урока каждая команда представила свой чайный сервиз, рассказала небольшую историю о чайной церемонии в представляемой ими стране.

Получив первые положительные результаты, мы сделали вывод о том, что объединение на одном уроке материала из разных предметных областей требует от учеников большего напряжения собственной умственной деятельности, а значит, в большей степени, чем стандартный урок, способствует развитию таких навыков, как креативность, критическое мышление, коммуникативность и кооперация.

На *втором этапе* исследования мы перешли к освоению КР на уроках русского языка, математики, литературного чтения и окружающего мира. Материал из области изобразительного искусства и технологии был по отношению к материалу русского языка, литературного чтения, математики или окружающего мира вспомогательным. Нашей целью была такая организация учебного процесса, при которой формирование soft skills стало бы постоянным. Поэтому приёмы КР стали применяться на каждом уроке, в конце изучения каждой темы проводился урок, содержащий нестандартную ситуацию, требующую обращения к предметным знаниям из разных областей, а также подготовки и презентации командного мини-проекта.

В процессе обучения проводился ряд контрольных уроков. На каждом контрольном уроке учебная ситуация, предлагаемая детям, вызывала своеобразный «когнитивный конфликт», который способствовал развитию критического и креативного мышления. Учащимся при решении проблемы было необходимо найти определённые межпредметные связи, оценить надёжность аргументов, высказанных всеми участниками команды. От обучаемых требовалось проявить умение объяснить свою идею команде; если возникали вопросы или непонимание – объяснить ход своих мыслей и доказать верность выдвинутых аргументов. При обсуждении ученики должны были найти самую оригинальную идею или объединить несколько идей и создать свой оригинальный продукт. В ходе исследования нам стало понятно, что развитие кооперации и коммуникации на уроках предполагает отсутствие у учеников страхов, они должны быть готовы задавать вопросы, отвечать на них, использовать вербальные и невербальные средства для достижения цели общения.

Кроме того, для достижения успеха команда должна выработать общую цель, понимать её, поставить выше своих личных целей или желаний. Участники команды должны суметь распределить роли таким образом, чтобы каждый смог внести свой вклад в общее дело. Это довольно сложно бывает на первых этапах работы. Однако стремиться к этому необходимо, так как умение работать в команде, взаимодействовать и сотрудничать не случайно рассматривается ФГОС как один из важных метапредметных результатов обучения [Приказ Министерства ...].

На этапе планирования контрольных уроков нами создавалась пошаговая инструкция по выполнению командного задания. Это было необходимо, поскольку зачастую задание предполагало несколько вариантов решений. Результатом задания являлся мини-проект или конструирование определённого продукта (аппликация, Lego-конструирование, панно и т. д.). План работы строился таким образом, чтобы у участников урока развивались все умения: кооперация, коммуникация, креативное и критическое мышление.

В ходе таких уроков детям предоставляется возможность проявить себя. Одарённые дети чаще всего выступают в роли экспертов, слабоуспевающие ученики начинают предлагать весьма креативные идеи. При взаимодействии детей с разным уровнем подготовки осуществляется взаимообучение, что положительно сказывается не только на слабоуспевающих, но и даёт обширное поле для работы одарённым. Учитель же на таком уроке играет роль консультанта или помощника, поскольку дети работают самостоятельно. Наблюдая за учащимися, он оценивает не только предметные знания, но и формирование, развитие умений кооперации, коммуникации, креативности и критического мышления.

Приведём в качестве примера организацию КР на контрольном уроке математики по теме «Площадь», вспомогательным материалом в данном случае является информация из области технологии.

Первый этап урока: детям предлагается в группах определить сюжет и из 20 геометрических фигур построить картину, дать ей название.

Второй этап: нужно рассчитать, какое пространство на белом листе займёт картина. При этом известна площадь не всех фигур, площадь некоторых фигур необходимо найти. Перед детьми должен встать вопрос, стоит ли считать площадь наклеенных друг на друга фигур.

Третий этап: необходимо подготовить презентацию результатов работы. Команда выбирает участника (или несколько участников), который представит получившуюся картину всему классу, назовет её площадь. В ходе презентации результатов участник озвучивает площадь неизвестных фигур и объясняет, с использованием каких правил она (площадь) вычислялась.

Для того чтобы участники спокойно выслушали выступления других команд, вводится одно общее задание: прослушать правила поиска площади неизвестных фигур других команд и выработать общее правило. При прослушивании других команд все правила записываются и после обсуждаются внутри команды. Далее заслушиваются командиры, и выводится общее правило для всех.

На таком уроке дети работают в командах: распределяют роли, берут на себя ответственность, обсуждают идеи картины, её название, договариваются между собой. На всех этапах урока они вступают в кооперацию и коммуникацию. На первом этапе урока, при обсуждении идей, дети проявляют креативность. Кроме того, креативность формируется при представлении результатов работы. Критическое мышление формируется на втором этапе – во время поиска неизвестных фигур и вычисления площади. Оно же помогает сформулировать выводы о наложении фигур.

Таким образом, на уроке математики задания и подбор материала способствуют развитию всех ключевых умений. Учитель в ходе урока фиксирует свои наблюдения о формировании компетенций 4К в оценочном листе. Итак, в течение 2022/2023 учебного года нами было

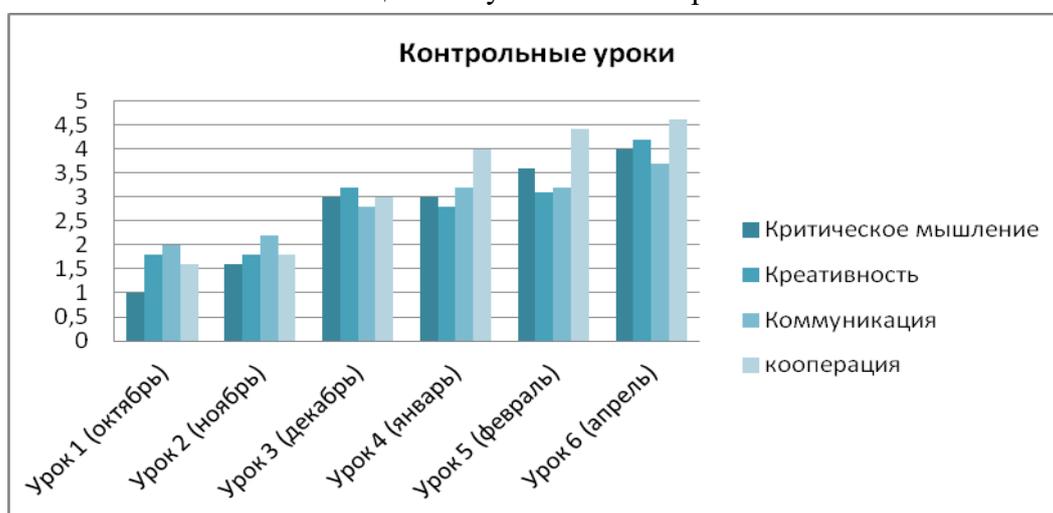
проведено исследование развития «мягких навыков» (soft skill) учащихся начальной школы на уроках с применением техники КР.

Применение данной техники в рамках технологии кооперативного обучения показало положительную динамику развития не только предметных знаний и умений детей, но и развития компетенций так называемых 4К участников образовательного процесса с разным начальным уровнем сформированности компетенций.

В начальной точке исследования учащиеся были условно поделены по уровням развития soft skills, а именно 4К (креативности, кооперации, критического мышления, коммуникации) на высокий, средний, низкий.

В процессе проведения уроков методом педагогического наблюдения исследовалась динамика развития компетенций обучаемых. Результаты наблюдений представлены в таблице 2. Замеры проводились на одной контрольной группе.

Таблица 2. Результативность работы



Результаты оценивались по итогам шести контрольных уроков: урок 1 «Чайные церемонии разных стран» объединял две предметные области: окружающий мир и технологию; урок 2 «Материки» также объединял две предметные области: окружающий мир и изобразительное искусство; урок 3 «Площадь» объединял: математику и изобразительное искусство; урок 4 «План местности» объединял окружающий мир и математику; урок 5 «Части речи» объединял русский язык и литературное чтение; урок 6 «Решение задач на умножение» объединял математику и технологию.

Оценка динамики формирования soft skills осуществлялась в зависимости от степени активности ученика при проявлении им

– кооперации: определялась активность участия в распределении работы, приглашении к работе других участников группы, учете аргументов, высказанных оппонентами при обсуждении, обращении за помощью или оказании помощи в группе;

– критического мышления: отмечались случаи, когда ученик находил значимые факторы в условии, определял стратегию выполнения задания, обосновывал предлагаемый ход выполнения задания;

– креативного мышления: фиксировались случаи, когда ученик предлагал свои или развивал чужие идеи по выполнению задания, предлагал оригинальный способ решения поставленной задачи, отмечал оригинальность чужих предложений;

– коммуникации: фиксировались случаи, когда ученик объяснял свою позицию одноклассникам, спрашивал непонятное в задании, отвечал на вопросы одноклассников, в случае спора предлагал компромиссное решение.

### Заключение

Как показало наше исследование, у обучающихся прослеживался повышенный интерес к КР, уроки с элементами КР дети ждали с нетерпением и тщательно готовились к ним. Каждый ребенок в команде научился ставить интересы команды выше своих личных интересов, и тогда команды достигали успеха. Этот успех окрылял детей, что способствовало углублённому изучению школьных предметов. Коллеги, приходившие на открытые уроки такого типа, отмечали слаженность работы команд, их самостоятельность в изучении материала и подготовке мини-проектов.

Проведённое исследование позволило вскрыть *сильные стороны* КР. Так, применение этой техники позволяет *учителю* (1) построить урок в динамичной форме с использованием набора разнообразных операций, объединенных в единую проектную деятельность; (2) объединить в команды учащихся с разным уровнем владения компетенциями 4К: креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация – высоким, средним и низким – организовать продуктивную работу, в ходе которой слабые подтягиваются до более высокого уровня.

Применение этой техники позволяет *ученикам* (1) самостоятельно распределить обязанности и ответственность между участниками команды, определить результат работы; (2) сформировать навык применения предметных знаний в нестандартных ситуациях;

К *рискам* применения техники КР можно отнести следующее:

1) слабоуспевающие учащиеся могут надеяться на активных учеников с высоким образовательным ресурсом и принимать незначительное участие в работе команды;

2) лидер может стать доминирующим и не позволить всем участникам команды эффективно включаться в работу.

В целом же техника КР развивает у детей креативность, предприимчивость, практические навыки, даёт опыт рефлексии, принятия на себя ответственности за решения. У учащихся формируется самодисциплина, автономность, гибкость в работе с партнерами, осознанность, упорство, цельность, самоуважение, мотивация. При этом ученики могут не только осваивать содержание предмета, но и развивать способность самостоятельно приобретать и создавать новое знание и, что не менее важно, учиться управлять собой и своим поведением. Особенно отраднo то, что в ходе КР ученики с высоким образовательным ресурсом подключают к совместной деятельности слабоуспевающих учащихся.

### Список литературы

1. Волкова В. В. Использование технологий кооперативного обучения на уроках в начальных классах [Электронный ресурс]. Донецк, 2015. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologiy-kooperativnogo-obucheniya-na-rokah-v-nachalnih-klassah-724485.html>? (дата обращения: 02.04.2023).

2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве [Электронный ресурс]: URL: <https://studfile.net/preview/9354415/page:2/> (дата обращения: 04.04.2023).
3. Кооперация в обучении: групповая работа [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/02/23/kooperativnaya-deyatelnost-v> (дата обращения: 05.04.2023).
4. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М. : Издательство Юрайт, 2018. 223 с.
5. Маракова Е. Н. Кооперативное обучение как основа формирования коммуникативных навыков [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/master-klass-kooperativnoe-obuchenie.html?ysclid=lpdky6580661930347> (дата обращения: 13.04.2023).
6. Моторина С. Пять приемов кооперативного обучения для развития у детей навыков 21 века [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/article/5-priemov-kooperativnogo-obucenia-dla-razvitiya-u-detej-navykov-21-veka?ysclid=lpse9> (дата обращения: 02.04.2023).
7. Мухаметова Д. Р. Метод кооперативного обучения как альтернатива традиционным формам групповой работы в процессе обучения [Электронный ресурс]. URL: [https://урок.рф/library/metod\\_kooperativnogo\\_obucheniya\\_kak\\_alternativa\\_tra\\_104745.html?ysclid=lpdylxude8960462](https://урок.рф/library/metod_kooperativnogo_obucheniya_kak_alternativa_tra_104745.html?ysclid=lpdylxude8960462) (дата обращения: 06.04.2023).
8. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учебное пособие. М. : Логос, 2010. 264 с.
9. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crrii/metod\\_material/Ocenivanie\\_dlya\\_obucheniya\\_M.A.\\_Pinskaya.pdf](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crrii/metod_material/Ocenivanie_dlya_obucheniya_M.A._Pinskaya.pdf) (дата обращения: 02.04.2023).
10. Подколзина Н. А. Использование технологии кооперативного обучения на уроках в начальных классах [Электронный ресурс]. URL: <https://se357814589bebc6c.jimcontent.com> (дата обращения: 01.04.2023).
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования” [Электронный ресурс]. URL: [garant.ru](https://garant.ru) (дата обращения: 02.04.2023).
12. Slavin R. E. Team Assisted Individualization: Cooperative Learning and Individualized Instruction in the Mainstreamed Classroom." Remedial and Special Education 5, 6 (1984): 33–42. [Электронный ресурс]. URL: [files.ascd.org>staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_) (дата обращения: 02.04.2023).
13. Тальшева И. А., Пегова Х. Р. Тренинг педагогического взаимодействия : учебное пособие. Елабуга: Центр оперативной печати «АБАК», 2019, 124 с.
14. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В., Фрумина М. И., Чудинова Е. В. Обучение учебному сотрудничеству [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1993/932/932035.htm> (дата обращения: 24.04.2023).
15. Шаброва С. В. Признаки кооперативной деятельности в учебном процессе, формы, методы, прием работы в кооперации, рекомендации. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/02/23/kooperativnaya-deyatelnost-v> (дата обращения: 02.04.2023).
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 210 с.
17. Ширяева И. В., Трубецких М. А. Опыт внедрения кооперативного метода обучения Спенсера Кагана на уроках английского языка // Молодой ученый. 2022. № 25 (420). С. 343–349.
18. Шитова Е. В. Практические семинары и тренинги для педагогов. Воспитатель и ребенок: эффективное взаимодействие. Волгоград : Учитель, 201. 168 с.

## References

1. Volkova V. V. Ispol'zovanie tekhnologii kooperativnogo obucheniya na urokakh v nachal'nykh klassakh [Using cooperative learning technologies in primary school lessons]. Donetsk, 2015. (In Russ.). Available at: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologiy-kooperativnogo-obucheniya-na-rokah- v-nachalnih-klassah-724485.html?> (accessed: 02.04.2023).
2. Dzhonson D., Dzhonson R., Dzhonson-Kholubek E. Metody obucheniya. Obuchenie v sotrudnichestve [Teaching methods. Collaborative learning]: (In Russ.). Available at: <https://studfile.net/preview/9354415/page:2/> (accessed: 04.04.2023).
3. Kooperatsiya v obuchenii: gruppovaya rabota [Cooperation in learning: group work]. (In Russ.). Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/02/23/kooperativnaya-deyatelnost-v> (accessed: 05.04.2023).
4. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoe vzaimodeistvie [Pedagogical interaction]. Moscow, Izdatel'stvo Yurait Publ., 2018, 223 p. (In Russ.).
5. Marakova E. N. Kooperativnoe obuchenie kak osnova formirovaniya kommunikativnykh navykov [Cooperative learning as the basis for the formation of communication skills]. (In Russ.). Available at: <https://multiurok.ru/files/master-klass-kooperativnoe-obuchenie.html?ysclid=lpdky6580661930347> (accessed: 13.04.2023).
6. Motorina S. Pyat' priemov kooperativnogo obucheniya dlya razvitiya u detei navykov 21 veka [Five Cooperative Learning Techniques to Develop Children's 21st Century Skills]. (In Russ.). Available at: <https://pedsovet.org/article/5-priemov-kooperativnogo-obucenia-dla-razvitia-u-detej-navykov-21-veka?ysclid=lpse9> (accessed: 02.04.2023).
7. Mukhametova D. R. Metod kooperativnogo obucheniya kak al'ternativa traditsionnym formam gruppovoi raboty v protsesse obucheniya [Cooperative learning method as an alternative to traditional forms of group work in the learning process]. (In Russ.). Available at: [https://urok.rf/library/metod\\_kooperativnogo\\_obucheniya\\_kak\\_alternativa\\_tra\\_104745.html?ysclid=lpdylxude8960462](https://urok.rf/library/metod_kooperativnogo_obucheniya_kak_alternativa_tra_104745.html?ysclid=lpdylxude8960462) (accessed: 06.04.2023).
8. Pinskaya M. A. Formiruyushchee otsenivanie: otsenivanie v klasse [Formative Assessment: Classroom Assessment]. Moscow, Logos Publ., 2010, 264 p. (In Russ.).
9. Pinskaya M. A. Formiruyushchee otsenivanie: otsenivanie dlya obucheniya. Prakticheskoe rukovodstvo dlya uchitelei. [Formative assessment: Assessment for learning. Practical Guide for Teachers]. (In Russ.). Available at: [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crri/metod\\_material/Ocenivanie\\_dlya\\_obucheniya\\_M.A.\\_Pinskaya.pdf](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crri/metod_material/Ocenivanie_dlya_obucheniya_M.A._Pinskaya.pdf) (accessed: 02.04.2023).
10. Podkolzina N. A. Ispol'zovanie tekhnologii kooperativnogo obucheniya na urokakh v nachal'nykh klassakh [Using cooperative learning technology in primary school lessons]. (In Russ.). Available at: [//se357814589bebc6c.jimcontent.com](http://se357814589bebc6c.jimcontent.com) (accessed: 01.04.2023).
11. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g, no. 286 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya"[Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 No. 286 "On approval of the federal state educational standard for primary general education"]. (In Russ.). Available at: [garant.ru](http://garant.ru) (accessed: 02.04.2023).
12. Slavin R. E. Team Assisted Individualization: Cooperative Learning and Individualized Instruction in the Mainstreamed Classroom." Remedial and Special Education 5, 6 (1984): 33–42. [Электронный ресурс]. (In Russ.). Available at: [files.ascd.org>staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_](http://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_) (дата обращения: 02.04.2023).
13. Talysheva I. A., Pegova Kh. R. Trening pedagogicheskogo vzaimodeistviya [Pedagogical interaction training]. Elabuga: Tsentr operativnoi pechati «АБАК» Publ., 2019, 124 p. (In Russ.).

14. Tsukerman G. A., Elizarova N. V., Frumina M. I., Chudinova E. V. Obuchenie uchebnomu sotrudnichestvu [Learning Collaboration Training]. *Voprosy psikhologii*. (In Russ.). Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932035.htm> (accessed: 24.04.2023).

15. Shabrova S. V. Priznaki kooperativnoi deyatelnosti v uchebnom protsesse, formy, metody, priem raboty v kooperatsii, rekomendatsii. [Signs of cooperative activity in the educational process, forms, methods, methods of working in cooperation, recommendations]. (In Russ.). Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/02/23/kooperativnaya-deyatelnost-v> (accessed: 02.04.2023).

16. Shadrikov V. D. Psikhologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and abilities]. Moscow, Logos Publ., 1996, 210 p. (In Russ.).

17. Shiryaeva I. V., Trubetskikh M. A. Opyt vnedreniya kooperativnogo metoda obucheniya Spensera Kagana na urokakh angliiskogo yazyka [Experience of implementing Spencer Kagan's cooperative teaching method in English lessons]. *Molodoi uchenyi*. 2022, no. 25 (420), pp. 343-349. (In Russ.).

18. Shitova E. V. Prakticheskie seminary i treningi dlya pedagogov. Vospitatel' i rebenok: effektivnoe vzaimodeistvie [Practical seminars and trainings for teachers. Teacher and child: effective interaction]. Volgograd, Uchitel', 201, 168 p. (In Russ.).

#### ***Информация об авторах***

***Л. Г. Кыркунова*** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра педагогики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

***Н. В. Сафронова*** – учитель начальных классов, гимназия № 33.

#### ***Information about the authors***

***L. G. Kyrkunova*** – Ph. D. (Philology),

*Associate Professor, Department of Pedagogy, Department,  
Perm State University;*

***N. V. Safronova*** – Primary School Teacher, Gymnasium No.33.

Статья поступила в редакцию 20.07.2023; одобрена после рецензирования 10.08.2023; принята к публикации 10.09.2023.

The article was submitted 20.07.2023; approved after reviewing 10.08.2023; accepted for publication 10.09.2023.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 100–109.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 4. P. 100-109.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

## ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННОЙ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Арина Владимировна Коперт<sup>1</sup>, Светлана Викторовна Шустова<sup>2</sup>,

Татьяна Николаевна Миндиярова<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь,  
Россия; Астана, Казахстан

<sup>2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,  
lanaschust@mail.ru

<sup>1</sup> kav91@mail.ru

<sup>3</sup> fernstudium@pspu.ru

**Аннотация.** В настоящее время главной целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся способности к межкультурной коммуникации. Задачей учителя иностранного языка является не просто вооружить обучающегося определенными языковыми знаниями и сформировать речевые навыки и умения, а развить в нем умение применить полученные знания для решения языковой ситуативной задачи, иными словами – коммуникативную компетенцию. Прагмалингвистическая компетенция, представляющая собой умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуативными условиями речи, является одной из ключевых составляющих коммуникативной компетенции. В настоящей статье в центре внимания авторов находятся этапы формирования и развития прагмалингвистической компетенции посредством обучения английскому языку на основе прагматического потенциала дискурсивных маркеров. Тема актуальна, поскольку данные единицы могут иметь несколько разных или сходных функций, которые реализуются либо одновременно, либо по отдельности в разных контекстах. Этот факт может привести к ошибочному использованию таких единиц, неловкой ситуации и даже проблеме во время коммуникации на иностранном языке. Таким образом, на уроках иностранного языка необходимо развивать умения правильного использования дискурсивных маркеров как в устной, так и в письменной речи учащихся. В данной статье раскрывается ход и анализируются результаты опытно-экспериментального обучения по проверке эффективности разработанной системы упражнений для развития прагмалингвистической компетенции на уроках английского языка для учащихся 6 класса средней общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** язык, прагмалингвистическая компетенция, дискурсивные маркеры, эксперимент, иностранный язык, английский язык.

*Для цитирования:* Коперт А. В., Шустова С. В., Миндиярова Т. Н. Опыт-экспериментальное обучение по проверке эффективности разработанной системы упражнений для формирования прагмалингвистической компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 100–109.

Original article

## EXPERIMENTAL TEACHING TO EXAMINE THE EFFECTIVENESS OF THE ELABORATED SYSTEM OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF PRAGMALINGUISTIC COMPETENCE

Arina V. Kopert<sup>1</sup>, Svetlana V. Shustova<sup>2</sup>, Tatiana N. Mindiyarova<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia; Astana, Kazakhstan

<sup>2</sup> Perm State University, Perm, Russia, lanaschust@mail.ru

<sup>1</sup> kav91@mail.ru

<sup>3</sup> fernstudium@pspu.ru

**Abstract.** Currently, the main objective of teaching a foreign language is to develop students' ability for intercultural communication. A foreign language teacher's goal is not just to teach the student certain language knowledge and develop speech skills and abilities, but to develop in him the ability to apply the acquired knowledge to solve a linguistic situational problem, in other words, to develop communicative competence. Pragmalinguistic competence, which is the ability to use utterances in accordance with the speaker's communicative intention and the situational conditions of speech, is one of the key components of communicative competence. In this article, the authors focus on the stages of formation and development of pragmalinguistic competence through teaching English based on the pragmatic potential of discourse markers. The topic is actual because these units may have several different or similar functions that are implemented either simultaneously or separately in different contexts. This fact can lead to the wrong using of such units, an inconvenient situation and even problems during communicating in a foreign language. Thus, in foreign language lessons it is necessary to develop the skills of correctly using discourse markers in both oral and written speech of students. This article is shown the progress and analyzed the results of experimental teaching in order to examine the effectiveness of the elaborated system of exercises for the development of pragmalinguistic competence in English lessons for the 6th grade students of a secondary school.

**Keywords:** language, pragmalinguistic competence, discursive markers, experiment, foreign language, English.

**For citation:** Kopert A. V., Shustova S. V., Mindiyarova T. N. Experimental teaching to examine the effectiveness of the elaborated system of exercises for the formation of pragmalinguistic competence. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;4:100-109. (In Russ.).

### Введение

Прагматическая компетенция рассматривается как совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов. Она выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью.

Прагматическую компетенцию составляют: 1) знание правил построения высказывания, их объединения в текст (дискурсивная компетенция); 2) умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций (функциональная компетенция); 3) умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия (компетенция схематического построения речи). Овладение учащимися прагматической компетенцией включает следующие аспекты: степень адаптации к речевым ситуациям, умение вести диалог, развитие темы высказывания, целостность и связность высказывания [Педагогическая энциклопедия, эл. ресурс]. Опираясь на вышесказанное можно сделать вывод от том, что обучение прагматической компетенции учащихся важно на современном этапе, так как успешную коммуникацию на иностранном языке невозможно представить без соответствующих знаний и навыков.

Для формирования прагмалингвистической компетенции у учащихся на уроках иностранного языка необходимо развивать правильное умение использовать дискурсивные маркеры, так как с помощью данных единиц реализуются межличностные отношения, дискурсивные маркеры придают тексту динамику, модифицируют его в коммуникативное событие, создают определённую тональность [Шустова, Царенко 2019: 169; см. Путина 2021a, 2022, 2023]. Термин «Diskursmarker» возник благодаря методическим и теоретическим разработкам в языкознании в 1970-е и 1980 гг. В то время стали более используемы зафиксированные в письменной форме записи разговорного языка в качестве информационной основы в социо- и психоллингвистических, а также конверсационно-аналитических исследовательских работа [Шустова и др. 2020: 12].

Дискурсивные маркеры представляет собой класс вспомогательных коммуникативных единиц, разнообразных по происхождению, морфологическому составу и синтаксической структуре, обладающих структурно-семантической спецификой и функционально-прагматическим потенциалом [Путина 2021: 64]. Дискурсивные маркеры имеют широкую палитру номинаций: дискурсивные слова, дискурсивные маркеры, дискурсивные частицы, прагматы, незначащие слова, маркеры дискурса, прагматические операторы и т. д. [Шустова, Царенко 2019: 164]. Повседневная речь особенно богата дискурсивными маркерами, играющими важную роль в регулировании потока диалога и передачи взаимоотношений участников коммуникации [Путина 2021: 74].

Была разработана система упражнений для учащихся 6 класса общеобразовательной школы, с целью формирования и развития прагмалингвистической компетенции учащихся на уроках английского языка посредством использования дискурсивных маркеров на практике. Система упражнений создавалась на основе материалов (диалоги) учебника Excel 6 for Kazakhstan. Для проверки эффективности созданной нами системы упражнений было проведено опытно-экспериментальное обучение в 6 классе средней общеобразовательной школы (ГКП на ПХВ «Средняя школа № 16 имени Толегена Айбергенова» г. Астаны, Республика Казахстан).

### **Основная часть**

Организация и проведение эксперимента осуществлялась в период первой четверти 2023–2024 учебного года. Общее количество обучающихся, принявших участие в экспериментальной работе, составило 15 (первая подгруппа 6 «Г» класса). Цель опытно-

экспериментального обучения: проверка эффективности разработанной системы упражнений для формирования прагмалингвистической компетенции учащихся на уроках английского языка. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: определить уровень знаний учащихся по теме «дискурсивные маркеры английского языка»; развивать все навыки речевой деятельности, используя разработанную систему упражнений; проанализировать результаты эксперимента. В нашем исследовании опытно-экспериментальное обучение было разделено на четыре этапа: организационный; констатирующий; обучающий эксперимент; завершающий.

Таблица 1. Этапы опытно-экспериментального обучения.

Этапы	Содержание
Организационный	Постановка цели опытно-экспериментального обучения, разработка материалов для проведения эксперимента, составление Google-анкеты, контрольного теста.
Констатирующий	Проведение анкетирования среди учащихся “What do you know about discourse markers?” для диагностики знаний по данной теме.
Обучающий эксперимент	Проведение цикла уроков с использованием разработанной системы упражнений.
Завершающий	Проведение контрольного теста “What have you learnt about DISCOURSE MARKERS?” и анализ результатов.

*Организационный этап*

На данном этапе нами был запланирован ход предстоящего эксперимента, поставлена цель, сформулированы задачи опытно-экспериментального обучения, были разработаны материалы для проведения эксперимента. Перед началом опытно-экспериментального обучения была создана Google-анкета “What do you know about DISCOURSE MARKERS?” с целью диагностики знаний учащихся по данной теме. Также был создан контрольный Google-тест “What have you learnt about DISCOURSE MARKERS?” для проверки уровня знаний учащихся.

*Констатирующий этап*

На данном этапе была проведено анкетирование обучающихся, направленное на диагностику знаний учащихся по теме «Дискурсивные маркеры». Как было упомянуто выше, в анкетировании принимала участие первая подгруппы 6 «Г» класса – 15 учащихся. Мы получили следующие данные. Из 15 обучающихся только трое слышали термин «дискурсивные маркеры», что составляет 20 % от всей подгруппы (рис. 1).

Когда обучающимся необходимо было дать определение термину «дискурсивные маркеры», 9 учащихся ответили – я не знаю / I don’t know / не могу предположить и пр. Остальные 6 учащихся ответили, что дискурсивные маркеры – это слова; что-то связано с текстом; что-то связано с письменностью; какие-нибудь устойчивые выражения или слова паразиты; метатекстовые операторы, представляющие собой комментарии говорящего к определённому тексту; слова, которые не имеют лексического значения.

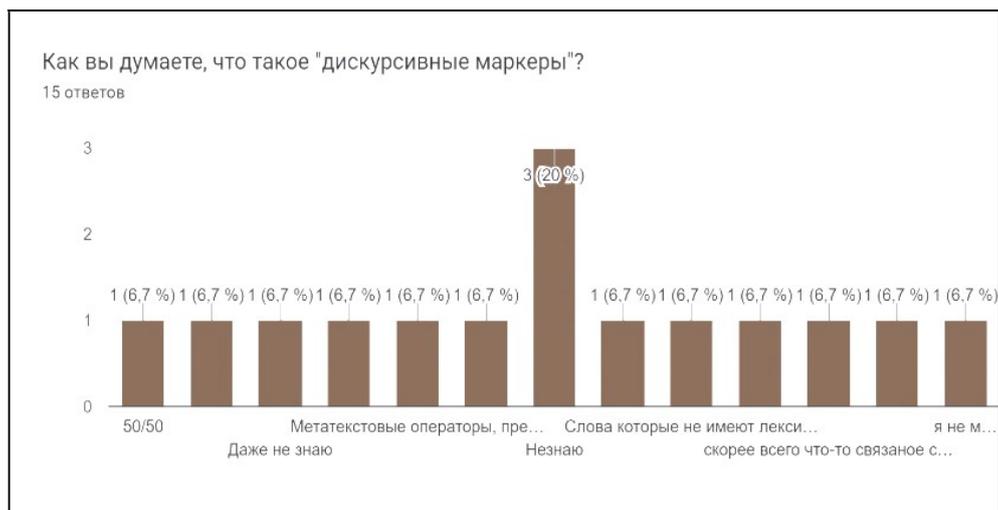


Рисунок 1. Анализ диагностики знаний учащихся по теме «Дискурсивные маркеры»

Остальные вопросы были с множеством вариантов ответов. На третий вопрос «Знаете ли Вы что такое слова-соединители?» 13,3 % обучающихся ответили – нет, 40 % – знал (-а), но сейчас не помню, и 40 % – да. На третий и четвёртый вопросы большинство учащихся ответили верно.

Данное анкетирование было анонимным и показало, что более 50 % обучающихся не владеют терминами «дискурсивные маркеры» («слова-соединители»). 73,3 % смогли найти примеры дискурсивных маркеров. В последующем выяснилось, что для учащихся ответ на этот вопрос был очевиден, так как он включал в себя такие варианты ответов как: рифмованные слова; неправильные глаголы, антонимы, артикли, и только выбранный большинством учащихся ответ относился по их словам, к «непонятной» для них категории, чем мы спровоцировали языковую догадку.

На последний вопрос 66,7 % учащихся ответило верно, что показывает, что большая половина обучающихся понимают с какой целью используются дискурсивные маркеры *OK, so, well, great*.

3 этап – обучающий эксперимент.

Целью данного этапа была апробация эффективности разработанной нами системы упражнений для формирования прагмалингвистической компетенции учащихся на уроках английского языка.

Тема первого урока: *Asking/giving the direction*. На первом этапе урока, был введен термин «дискурсивные маркеры». Далее весь урок был направлен на практическое использование дискурсивных маркеров. На уроке развивались такие виды речевой деятельности как аудирование и говорение. Учащиеся весь урок работали в парах, так как данная форма работы является самой эффективной.

Сначала учащимся было необходимо прослушать внимательно диалог и вставить пропущенные дискурсивные маркеры в места пропусков (были даны ключевые слова), затем пары обменялись работами для проверки. Было показано видео, на котором всплывали правильные ответы. Для увеличения словарного запаса, учащимся также нужно было найти синонимы к дискурсивным маркерам: *Of course! / Well / Is it correct? / Not at all*.

Ключевым заданием данного урока было создание своего собственного диалога, каждой паре была дана картинка (направление) по которой нужно было придумать ситуацию и разыграть диалог используя дискурсивные маркеры. Через 2 недели был проведён второй урок по теме: *Recommending a book*.

На втором уроке учащиеся уже более уверенно говорили о дискурсивных маркерах, активно находили и подчеркивали их во время чтения диалога. Также обучающимся необходимо было найти антонимы к словам и словосочетаниям, которые являлись дискурсивными маркерами. Продуктом данного урока было также создание своего собственного диалога, в письменной форме, так как немаловажным является развитие письма у школьников.

Третий запланированный урок состоялся через неделю после второго. Тема урока была: *Booking a holiday*. Задания этого урока были усложнены. Например, при чтении диалога, учащимся необходимо было заполнить пропуски, но уже не давалось ключевых слов. Учащиеся представили все возможные варианты.

Во время выполнения ключевого задания учащимся были даны определённые дискурсивные маркеры, которыми они должны были пользоваться для того, чтобы составить свои диалоги по теме.

Четвёртый этап – завершающий. На данном этапе был проведён контрольный тест “What have you learnt about DISCOURSE MARKERS?” Тест состоял из 7 заданий, которые включали разные виды вопросов: открытые, закрытые вопросы, вопросы на соответствие (найти синонимы/антонимы). Данное опытно-экспериментальное обучение показало нам следующие результаты.

Верное определение термину «дискурсивные маркеры» дали все 15 учащихся (рис. 2).

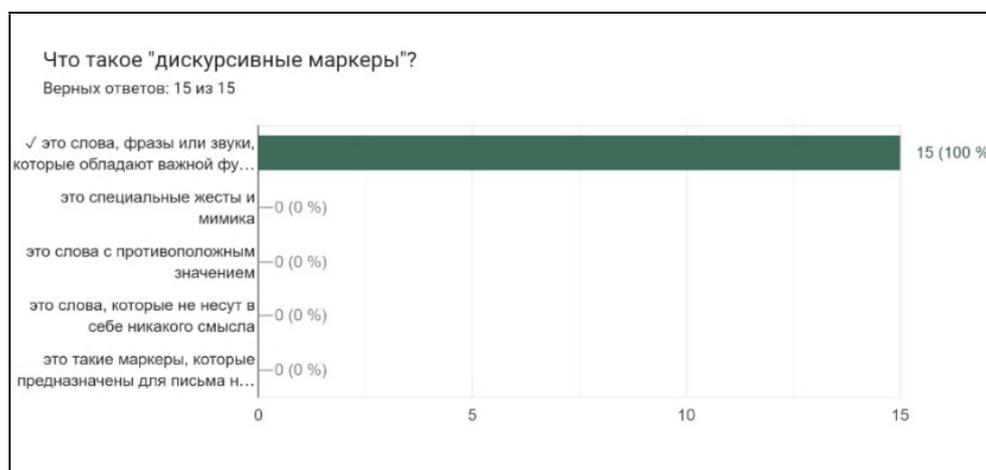


Рисунок 2. Анализ результатов контрольного теста

Все обучающиеся смогли привести примеры дискурсивных маркеров. Учащимися были упомянуты следующие дискурсивные маркеры: *ok, hi, bye, so, I see, right, oh, well, you know, goodbye, now, next, wow, anyway, wow* и др.

Наиболее употребимый дискурсивный маркер среди учащихся – *OK*. В третьем задании обучающимся необходимо было ответить, в каких ситуациях используется данный дискурсивный маркер.

Некоторые учащиеся не просто описали ситуацию, а даже привели примеры диалогов. Четвёртое задание было на перевод. 100 % обучающихся справились с данным заданием (рис. 3).

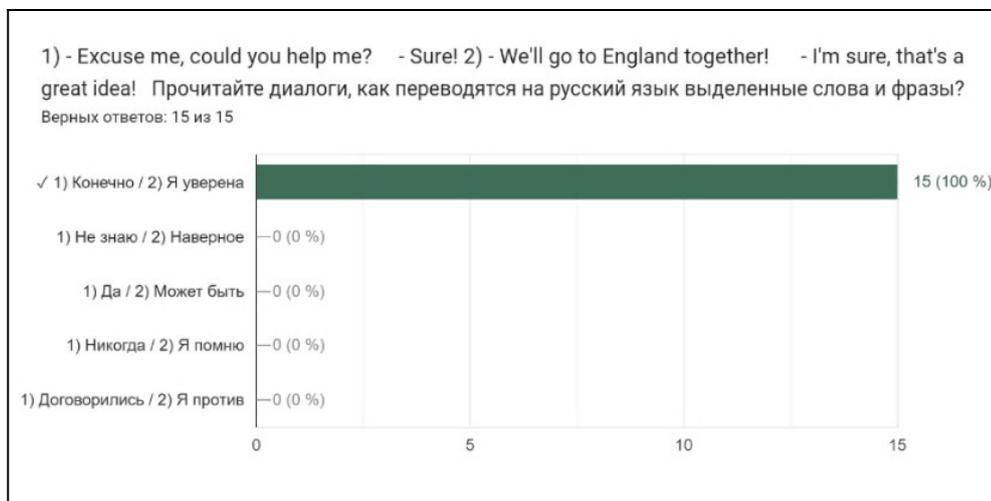


Рисунок 3. Анализ результатов контрольного теста

В пятом задании учащимся необходимо было найти синонимы дискурсивных маркеров. 14 учащихся выполнили задание полностью правильно (рис. 4).

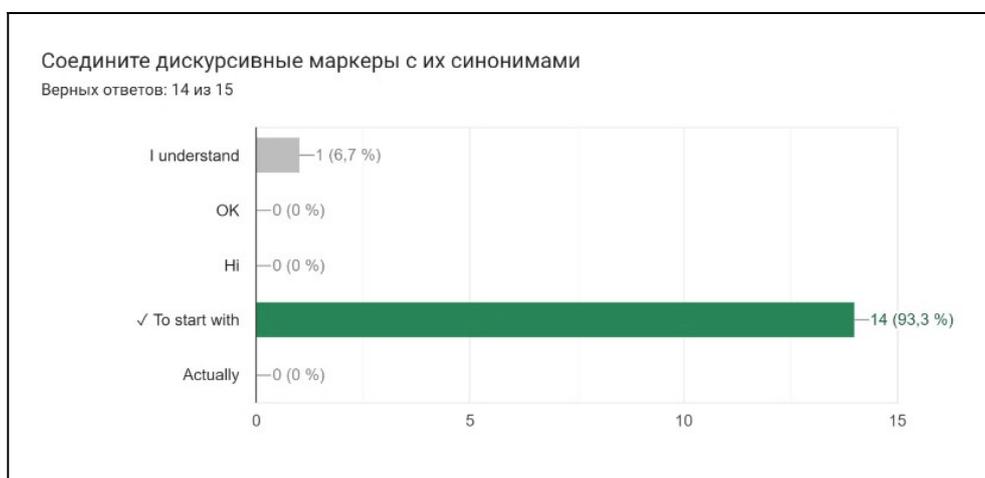


Рисунок 4. Анализ результатов контрольного теста

Шестое задание было похоже на пятое, только в нём учащимся нужно было подобрать антонимичные слова и выражения из предложенного списка слов. Все 100 % справились с данным заданием (рис. 5).

В завершении учащимся необходимо было посмотреть видеоролик и вписать дискурсивные маркеры, которые они услышали при разговоре. Все 15 человек справились с данным заданием. Максимальное количество баллов, которые должны были получить учащиеся по завершению теста – 15. 14 учащихся выполнили контрольный тест без ошибок. 1 обучающийся допустил ошибку в задании № 5 (рис. 6).

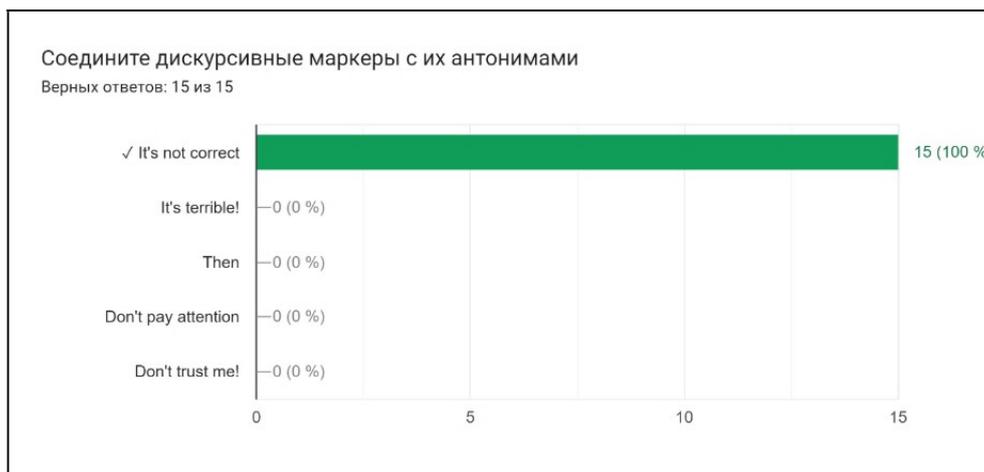


Рисунок 5. Анализ результатов контрольного теста

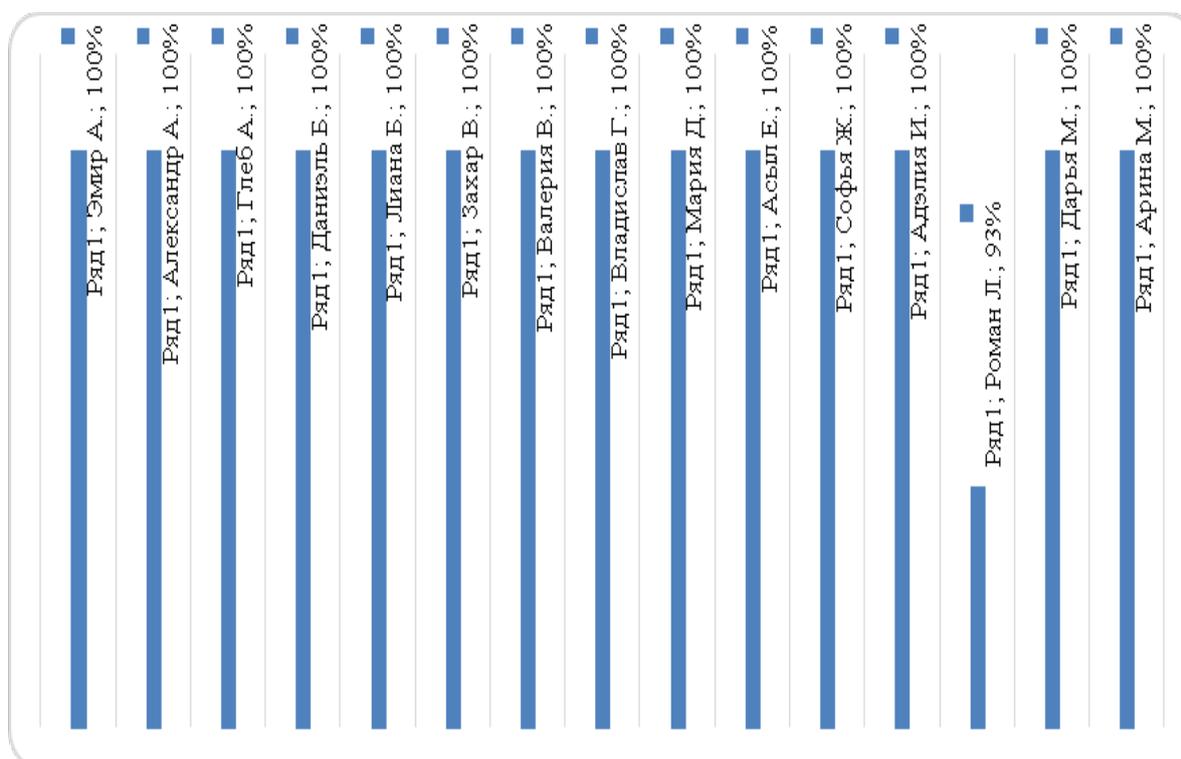


Рисунок 6. Анализ результатов контрольного теста

### Заключение

Отличный показатель анализируемого нами контрольного теста, выполненного учащимися, подтверждает эффективность разработанной нами системы упражнений. Мы выделили следующие преимущества использования, созданной нами системы упражнений: обучающиеся получили минимальное количество теоретической информации; через практические задания освоили новую тему; как в разговорной, так и в письменной речи стали больше внимания уделять дискурсивным маркерам (словам-соединителям); обучающие используют данные единицы, осознавая, что их речь становится более свободной, непринужденной, схожей с речью иностранных жителей (native speakers).

## Список литературы

1. Путина О. Н. Дискурсивный маркер как средство глобализации (на примере дискурса повседневности) // Альманах. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Том Вып. 4. Кострома : Изд-во «Костромской государственной университет», 2021. С. 73–77.
2. Путина О. Н. Функционирование дискурсивных маркеров в диалогическом единстве *вопрос-ответ* : дисс. ... канд. фил. наук. Пермь, 2021. 228 с.
3. Путина О. Н. Функционирование дискурсивного маркера *вообще* в диалогическом единстве вопрос-ответ // Евразийский гуманитарный журнал. 2021а. № 2. С. 38–43.
4. Путина О. Н., Балакин С. В. Речевая коммуникация: прагматический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 4–9.
5. Путина О. Н. Дискурсивные маркеры *so, actually, whatever* как интенсификаторы конфликтогенности // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 43–49.
6. Шустова С. В., Царенко Н. М. Прагматический потенциал дискурсивных маркеров // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. № 5 (4). С. 163–170.
7. Шустова С. В., Журавлева Е. Р., Путина О. Н. и др. Дискурсивные маркеры: прагмалингвистический и прагмалингводидактический аспекты : монография / научный редактор д. филол. наук Е. В. Боднарук. Пермь : Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2020. 180 с.

## References

1. Putina O. N. Diskursivnyi marker kak sredstvo globalizatsii (na primere diskursa povsednevnosti) [Discourse marker as a means of globalization (using the example of everyday discourse)]. *Al'manakh. Materialy XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Almanac. Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Iss. 4. Kostroma, Izd-vo «Kostromskoi gosudarstvennyi universitet» Publ., 2021, pp. 73-77. (In Russ.).
2. Putina O. N. Funktsionirovanie diskursivnykh markerov v dialogicheskom edinstve vopros-otvet [The functioning of discourse markers in the dialogic unity of question and answer]. PhD thesis. Perm, 2021, 228 p. (In Russ.).
3. Putina O. N. Funktsionirovanie diskursivnogo markerva voobshche v dialogicheskom edinstve vopros-otvet [The functioning of discursive markers in general in the dialogical unity of question and answer]. *Evrasiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2021a, no. 2, pp. 38-43. (In Russ.).
4. Putina O. N., Balakin S. V. Rechevaya kommunikatsiya: pragmaticheskii aspekt [Speech communication: pragmatic aspect]. *Evrasiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2022, no. 1, pp. 4-9. (In Russ.).
5. Putina O. N. Diskursivnye markery so, actually, whatever kak intensifikatory konfliktoгенности [Discourse markers so, actually, whatever as conflict intensifiers]. *Evrasiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2023, no. 1, pp. 43-49. (In Russ.).
6. Shustova S. V., Tsarenko N. M. Pragmaticheskii potentsial diskursivnykh markerov [Pragmatic potential of discourse markers]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Pragmatic potential of discourse markers]. 2019, no. 5 (4), pp. 163-170. (In Russ.).
7. Shustova S. V., Zhuravleva E. R., Putina O. N. i dr. Diskursivnye markery: pragmalingvisticheskie i pragmalingvodidakticheskie aspekty [Discourse markers: pragmalinguistic and pragmalinguodidactic aspects]. Perm, Izd-vo «Permskii gosudarstvennyi natsional'nyi issledovatel'skii universitet» Publ., 2020, 180 p. (In Russ.).

**Информация об авторах**

- А. В. Коперт** – учитель английского языка,  
ГКП на ПХВ «Средняя школа № 16 им. Т. Айбергенова»;  
магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;
- С. В. Шустова** – доктор филологических наук, профессор, кафедра лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет;
- Т. Н. Миндиярова** – старший преподаватель,  
кафедра романо-германских языков и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

**Information about the authors**

- A. V. Koptert** – English Teacher, school № 16 named after Tolegen Aibergenov;  
Undergraduate, Perm State Humanitarian Pedagogical University;
- S. V. Shustova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor,  
Department of Linguistics and Translation, Perm State University;
- T. N. Mindiyarova** – Senior Lecturer, Department of Romano-German Languages  
and Intercultural Communication, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.08.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023;  
принята к публикации 20.10.2023.

The article was submitted 15.08.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for  
publication 20.10.2023.

## ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

---

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
4. Графики, диаграммы не допускаются.
5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 10–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
  - 1 – код УДК;
  - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
  - 3 – ученая степень, ученое звание;
  - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
  - 5 – контактная информация (e-mail);
  - 6 – название статьи;
  - 7 – аннотация (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
  - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и/или словосочетаний);
  - 9 – ссылки.

Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Бондарко 2005: 25], [Leiss 2010: 234], [Fillmore 1987: 34].

Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы» (не менее 10), оформляются в алфавитном порядке.

При ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения: 22.12.2019). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «там же» или "Ibid. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч.» или "Op. cit." (для документов, напечатанных латинским шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7.0.7–2021 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление».

9. При первом упоминании лица обязательно указываются И. О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т. е., т. к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т. д., т. п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал 30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

### ***Пример оформления списка литературы:***

1. Бондарко А. В. Теоретические проблемы русской грамматики. СПб. : Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

2. Бондарко А. В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А. В. Бондарко. СПб. : Наука, 1998. С. 51–63.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.05.2018).

**Пример оформления статьи:**

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 1. С. ...

Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 1. P. ...

Научная статья

УДК ...

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ  
ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ**

**Иван Иванович Иванов**

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,  
azxvdvs@mail.ru

*Аннотация.* В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств туристического дискурса. Он интегрирует в себе элементы других типов дискурса, таких как географический, рекламный, спортивный, природоохранный, гастрономический и научно-популярный. С момента своего возникновения, туристический дискурс менялся под влиянием исторических и социоэкономических условий. Сегодня туристическая коммуникация носит коммерческий характер, предполагающий взаимодействие автора и читателя, как потенциального клиента туристического бизнеса. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а его читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается лингвокультурная, когнитивная и эмоциональная информация для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая в обязательном порядке должна быть транслирована переводчиком. Это предполагает наличие у него рефлексии, знания культуры и истории страны, а также воспроизведения концептов и аллюзий, заложенных в тексте оригинала. Когнитивно-деятельностный подход к переводу и «распредмечивающее» понимание смысла оригинала позволяют точнее интерпретировать концептуальную программу исходного текста и передавать интенциональный смысл оригинала во всей его полноте. При этом переводчик должен учитывать, что эмоциональная информация туристического текста может содержать целый ряд манипулятивных приемов, например, прилагательные в превосходной степени, которые призваны гиперболизировать описываемые достопримечательности. Эмоционально-оценочные характеристики могут нести и элементы текста, нацеленные на передачу когнитивной информации. Их сочетание приводит к выводу о том, что исследуемый текст написан в научно-популярном стиле, целью которого является донести в доступной форме специальные знания, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя. По этой причине когнитивная информация в чистом виде – терминология, встречается в тексте гораздо реже, чем в лексемах, отражающих их семантику, но несущих познавательную информацию, осложненную образами восприятия потенциального читателя данного текста.

*Ключевые слова:* туристический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл.

*Для цитирования:* Иванов И. И. Языковая репрезентация типологических свойств туристического дискурса в переводе // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 1. С. 6–16.

Original article

## LINGUISTIC REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF TOURIST DISCOURSE IN TRANSLATION

**Ivan I. Ivanov**

Perm State University, Perm, Russia, azxvdvs@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the tourist discourse texts. They include the elements of other types of discourses such as geographical, advertising, sport, gastronomic and others. The tourist discourse has experienced many alterations due to historical and social factors. It has acquired commercial character due to the interrelation of its authors and the supposed tourist clients. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the tourist text, and the potential readers of very versatile and not homogenous origin. For this reason the text contains the cultural, cognitive and emotional information, which is to attract the attention of the supposed reader and be obligatory translated. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey the intentional contents of it. The translator is to realize that the tourist discourse text may contain emotional information which can manipulate his perception of the text and make its contents look more attractive for a potential reader. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such text belongs to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part such information is represented by the words which convey emotional aspect of the notions aimed at the emotional perception of the potential reader.

**Keywords:** tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning.

**For citation:** Ivanov I. I. Linguistic Representation of Typological Features of Tourist Discourse in Translation. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;1:6-16. (In Russ.).

### Введение

Текст Текст Текст

### Основная часть

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

### Заключение

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

### Список литературы

1. Иванов И. И. Текст. Монография. М. : ТСС, 2020. 345 с.

**Информация об авторе**

**И. И. Иванов** – кандидат филологических наук, доцент,  
кафедра лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

**Information about the author**

**I. I. Ivanov** – Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Department of Linguistics and Translation,  
Perm State University.

## УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

---

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://press.psu.ru/index.php/ehj>

Научное издание

## ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

2023. № 4.

Редактор: С. В. Шустова  
Компьютерная верстка: Л. Н. Голубцова  
Переводчик: Н. Н. Меньшакова  
Секретарь: Н. П. Сюткина

Подписано в печать 21.12.2023. Дата выхода в свет 22.12.2023.  
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 13,48. Тираж 500 экз. Заказ №. 2119

Адрес учредителя и издателя: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Адрес редакции: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
ФГАОУ ВО «Пермский государственный  
национальный исследовательский университет».  
Факультет современных иностранных языков и литератур.

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Типограф»  
Адрес: 618554, Пермский край, г. Соликамск, Соликамское шоссе, 17.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписка на журнал осуществляется на сайте «УРАЛ-ПРЕСС»:

<https://www.ural-press.ru/catalog/97266/8754715/>

Подписной индекс: 015009

Распространяется бесплатно.

Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редколлегией.